



# Høgskulen på Vestlandet

## M120UND509: Masteroppgave

M120UND509

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	03-05-2018 10:26	<b>Termin:</b>	2018 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2018 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave	<b>Studiepoeng:</b>	45
<b>SIS-kode:</b>	203 M120UND509 1 MØ 2018 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	Inga Andreassen		

### Deltaker

**Kandidatnr.:** 121

### Informasjon fra deltaker

**Tro- og lovetklæring \*:** Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Fargespillmetodikk som  
inkluderingsverktøy i skolen

The methodology of Fargespill as a tool  
for inclusion in school

**Trine Pernille Høst**

Master i undervisningsvitenskap, fordypning i pedagogikk

Høgskolen på Vestlandet avd. Bergen

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Vibeke Solbue

Biveileder: Tjalve Madsen

15.05.2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

# Fargespillmetodikk som inkluderingsverktøy i skolen

«Inkludering har ingen farge»

**Antall ord: 29 429**

## Sammendrag

Studien omhandler bruken av fargespillmetodikk som inkluderingsverktøy i skolen. Kjernen i metodikken er å se mennesker som ressurser, og bygger på en gammel tradisjon – gaveutveksling. Fargespill som stiftelse er i utgangspunktet et multietnisk kunst- og integreringsverktøy som tar høyde for å lage forestillinger, men de kunstneriske lederne i stiftelsen hevder metodikken de representerer også kan ha verdi i skolen.

Problemstillingen for denne studien er: *Hvilke erfaringer har to lærere med fargespillmetodikken som inkluderingsverktøy i skolen?*

Studien fungerer som et bidrag på et noe utforsket felt, som en evaluering av en barneskoles tilnærming til fargespillmetodikk, og som et svar til stiftelsen Fargespill som hevder at metoden de representerer også egner seg på andre pedagogiske arenaer. Formålet med oppgaven er å belyse hvordan to lærere har tilnærmet seg fargespillmetodikken som inkluderingsverktøy i skolen, der målet er å få implementert metodikken inn i egen pedagogiske praksis.

Det teoretiske rammeverket springer frem gjennom en deduktiv og induktiv prosess. Den deduktive teorien omhandler integrering og inkludering, samt flerkulturell pedagogikk og interkulturell pedagogikk. Den induktive teorien inneholder elementer av blant annet erfaring, profesjonsutvikling og sosiokulturelt læringssyn.

Det benyttes pedagogisk feltforskning, med hovedvekt på intervju av to lærere ved en barneskole som aktivt har tatt i bruk fargespillmetodikken. Observasjon og uformelle feltsamtaler fungerer som supplement og bidrar til videre innsikt i tilnærming i praksis, samt innsikt også i andre læreres erfaringer med metodikken.

Informantenes erfaringer peker i retning av profesjonsutvikling, gjennom å «våge» å møte mangfoldet i skolen med åpenhet og nysgjerrighet. For å skape inkluderende og sosiale læringsfellesskap vektlegges den ressursorienterte tilnærmingen. Studiens resultater viser til viktigheten av å oversette en gitt praksis slik at den passer i egen kontekst. Når metodikken brukes på skolenivå blir det også viktig å videreutvikle metodikken slik at den også favner ikke-estetiske fag, og således også flere lærere.

## Abstract

The study deals with the use of the methodology of Fargespill as a tool for inclusion in school. The essence of the methodology is to see people as resources, and builds on the old tradition – *gift exchange*. Fargespill as a foundation, is basically a multi-ethnic art and integration tool with the goal to make a show, but Hamre and Saue claim the methodology also has value in school.

The problem to be addressed in this study is: *What experiences do two teachers have with the methodology of Fargespill as a tool of inclusion in school?*

The three research questions are:

1. In what way has the project influenced their view of their teacher role?
2. In what way has the methodology influenced their educational practice?
3. How have the two teachers approached the method?

The theoretical framework is based on a deductive and inductive process. The deductive theory deals with integration and inclusion, as well as multicultural pedagogy and intercultural pedagogy. The inductive theory contains elements of experience, professional development and the sociocultural perspective.

Field research is used, with emphasis on interviewing two teachers, at a primary school that has actively applied the methodology of Fargespill. Observation and informal field discussions function as a supplement and contribute to further insight into the approach in practice, as well as insight into other teachers' experiences with the methodology.

The informants' experiences point in the direction of professional development, by «daring» to meet the diversity in school with openness and curiosity. To create inclusive and social learning communities, the resource oriented approach is emphasized. The results of the study indicate the importance of translating a given practice so that it fits in its own context. When using the methodology at a school level, it is also important to develop the methodology further, so that it also embraces non-aesthetic subjects, and thus more teachers.

## Forord

Jeg er heldig. Tiden som student er snart forbi og jeg føler meg så heldig. Det høres kanskje ut som en klisjé, men på Høgskolen i Bergen har jeg fått vennskap for livet, kunnskap for livet og opplevelser for livet. I arbeidet med masteroppgaven har det vært lange dager, med både skriveglede og frustrasjon. Prosessen har ikke vært ensom, og jeg har fått motivasjon, inspirasjon og hjelp fra flere hold. Jeg er derfor heldig som også har mange og takke.

Aller først vil jeg takke de dyktige, kunnskapsrike og støttende veilederne mine.

Førsteamanuensis på Høgskolen på Vestlandet, avd. Bergen, Vibeke Solbue, har vært min hovedveileder. Hun har vært engasjert, tilgjengelig og omsorgsfull. Med sin kunnskap og sine råd har hun loset meg gjennom løpet. Når motivasjonen ikke har vært på topp, har Vibeke sett meg og visst akkurat hva hun skulle si for å få meg på banen igjen. Høgskolelektor på Høgskolen på Vestlandet, avd. Bergen, Tjalve Madsen, har med sin kunnskap bidratt med nye «briller» og åpnet opp for nye perspektiver når jeg har stått litt fast.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til barneskolen og lærerne som var villige til å la seg intervju. De ryddet plass for meg i den travle arbeidshverdagen, og til tross for mange henvendelser om forskning på deres skole, så valgte de meg. De tok meg imot med åpenhet og varme. Tusen takk.

Tusen takk også til mamma, pappa og min søster. Mamma har vært en god samtalepartner og rådgiver i prosessen. Jeg setter også umåtelig stor pris på at hun har korrekturlest en hver oppgave jeg har levert gjennom tiden på Høgskolen. De 10 minutter lange telefonsamtalene med pappa hver mandag, har alltid gitt motivasjon for uken som kom. Maren vil jeg takke for at hun har bidratt til fullstendig avkobling. Når hun ringer klarer man ikke annet enn å leve seg inn i samtalen, uansett om det er verdensproblemer som skal løses, eller om det er diskusjonen: fiskegrateng eller tomatsuppe til middag.

Til slutt vil jeg takke min kjære, Joakim. Takk for at du alltid lytter når jeg har brukt alt for mange ord på å beskrive alt for mange følelser, som viser seg og ikke være reelle dagen etter. Jeg var bare sliten etter en lang dag på lesesalen.

Bergen, mai 2018 / Trine Pernille Høst



# Innhold

<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>III</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>IV</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>V</b>
<b>PROLOG .....</b>	<b>1</b>
<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>2</b>
1.1 BAKGRUNN OG FORMÅL .....	2
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	3
1.3 BEGREPSAVKLARING.....	3
1.3.1 Erfaring .....	4
1.3.2 Mangfold .....	4
1.3.3 Inkludering.....	4
1.4 TIDLIGERE FORSKNING .....	5
1.5 OPPGAVENS AVGRENSNING .....	8
1.6 DISPOSISJON FOR OPPGAVEN.....	8
<b>2. KONTEKST .....</b>	<b>10</b>
2.1 FARGESPILL.....	10
2.2 FARGESPILLMETODIKK .....	10
2.3 BARNESKOLEN.....	12
2.4 FORANDRE MED VARME.....	14
<b>3. TEORI .....</b>	<b>15</b>
3.1 SOSIOKULTURELT LÆRINGSSYN.....	15
3.2 PEDAGOGIKK.....	18
3.3 ERFARING.....	19
3.4 PROFESJONSUTVIKLING SOM LÆRER.....	21
3.4.1 Kollegialt utviklingssamarbeid .....	23
3.4.2 Translasjonsperspektiv på kunnskapsoverføring .....	24
3.5 MANGFOLD .....	26
3.5.1 Tilnærming til mangfold i et historisk lys .....	26
3.5.2 Integrering og inkludering.....	27
3.5.3 Flerkulturell pedagogikk .....	29
3.5.4 Interkulturell pedagogikk .....	31
<b>4. METODE .....</b>	<b>33</b>
4.1 KVALITATIV FORSKNING .....	33
4.2 PEDAGOGISK FELTFORSKING .....	33
4.3 TEORETISK UTGANGSPUNKT.....	34
4.4 INFORMANTUTVALG.....	35
4.5 INNSAMLING AV EMPIRISK MATERIALE .....	35
4.5.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	36
4.5.2 Intervjuguide.....	36
4.5.3 Observasjon .....	37
4.5.4 feltsamtaler .....	39
4.6 ANALYSEVERKTØY – GROUNDED THEORY .....	40
4.7 ETISKE REFLEKSJONER .....	42
4.8 VALIDITET, TROVERDIGHET OG SVAKHETER VED STUDIEN .....	42



<b>5. PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRISK MATERIALE .....</b>	<b>45</b>
5.1 INKLUDERING .....	45
5.1.1 Fargespillmetodikk som inkluderingsverktøy i praksis .....	47
5.1.2 Ressursorientert fokus som verktøy for inkludering .....	49
5.2 PROFESJONSUTVIKLING .....	50
5.2.1 «Å våge» .....	51
5.2.2 Kollegialt utviklingssamarbeid .....	52
5.3 SOSIALE LÆRINGSFELLESSHAP .....	53
5.3.1 Elevmedvirkning .....	54
5.4 MINE FUNN .....	56
<b>6. DISKUSJON OG KONKLUSJON .....</b>	<b>58</b>
6.1 ERFARING OG PROFESJONSUTVIKLING .....	58
6.2 Å VÅGE .....	60
6.3 TRANSLASJON OG VIDEREFØRING .....	61
6.4 FLERKULTURELL PEDAGOGIKK OG INTEGRERING .....	63
6.5 INTERKULTURELL PEDAGOGIKK OG INKLUDERING .....	65
6.6 BEGREPSPAR .....	66
6.7 KOLLEGIALT UTVIKLINGSSAMARBEID .....	67
6.8 IMPLIKASJONER VED STUDIEN .....	69
6.9 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....	69
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>72</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>79</b>
VEDLEGG 1 / INTERVJUGUIDE .....	80
VEDLEGG 2 / INFORMASJONSSKRIV .....	81
VEDLEGG 3 / NSD-GODKJENNING .....	83

## Prolog

*I 2014, under danningsuken på lærerstudiet, ble jeg presentert for Stiftelsen Fargespill for første gang. Det var en fullsatt sal på Lærerhøgskolen i Bergen da de kunstneriske lederne i Fargespill, Ole Hamre og Sissel Saue, skulle holde foredrag. Litt «tøff» satt jeg ved siden av mine skolekamerater og tygget tyggegummi. Ikke visste jeg at jeg fem minutter inn i foredraget måtte ty til skjerfet rundt halsen for å tørke rennende maskara. Tårene presset på når de viste en film av barn og unge fra mange forskjellige land, inkludert Norge, fremføre en sang på et språk jeg ikke kjente til. Hvordan en ukjent sang, ukjente personer og et språk jeg ikke forstod kunne slå meg så varmt i brystet - det fortalte meg at musikk er et språk vi alle forstår. Et universalspråk. Det var så vakkert. Gjennom hele min skolegang har verken interessen for geografi eller samfunnsfag vært særlig stor, så hvorfor skulle dette i det hele tatt røre noe ved meg?*

*Som musikk lærerstudent ble interessen for Fargespill så stor at det året etter skulle bli mitt største ønske som forskningsfelt for bacheloroppgaven. Ideen ble positivt mottatt av ledelsen i Fargespill og jeg fikk grønt lys til å være observatør i det som jeg opplevde som et hyggelig kaos. Jeg fungerte som flue på veggen under øvinger og som ivrig tilskuer under forestillingen de skulle ha i Grieghallen. Om aktørene var 7 eller 17 år, jente eller gutt, fra Polen, Somalia eller Norge, virket ikke å være betydningsfullt. Her var det gleden over musikken, mangfoldet og fellesskapsfølelsen som stod i fokus.*

*Bacheloroppgaven ble levert med et smil om munnen. I etterkant dukket det opp spørsmål jeg ønsket ytterligere svar på - spørsmål om for eksempel hva pedagoger kan lære av Fargespill, hvordan fargespillmetodikken kan anvendes i skolesituasjon, og om den i det hele tatt egner seg i skolen. Med det kom interessen og motivasjonen for å se nærmere på dette i masteroppgaven.*

# 1. Innledning

I dette innledende kapitlet vil jeg presentere oppgavens bakgrunn, formål, problemstilling og forskningsspørsmål. Relevante begreper og definisjoner vil bli tydeliggjort, tidligere forskning vil bli presentert og oppgavens avgrensning vil bli belyst.

## 1.1 Bakgrunn og formål

Det som danner fundamentet for den norske skolen er skolens læreplaner. I kunnskapsløftet, under *Prinsipper for opplæringen* (LK-06, s.14) står det at man som lærer skal legge til rette for elevmedvirkning, samt at man skal stimulere elevene i deres identitetsutvikling. Elevene skal ha like muligheter til å utvikle sine evner, og for demokratiforståelsen vektlegges spesielt utviklingen av etisk, sosial og kulturell kompetanse. En barneskole har aktivt tatt i bruk fargespillmetodikken for å skape et kunnskapsrikt og inkluderende fellesskap der elevene skal være aktive i egen læring, både faglig og sosialt. Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke erfaringer to lærere har med bruken av fargespillmetodikk som inkluderingsverktøy i skolen, samt forsøke å belyse hvordan en slik tilnærming til inkludering kan oppleves i praksis. Studien er skrevet som et bidrag til et noe utforsket felt, som en evaluering av en barneskoles tilnærming til fargespillmetodikk, og som et svar til stiftelsen Fargespill som hevder at metoden de representerer også egner seg på andre pedagogiske arenaer. Leser bør ha kjennskap til akademisk og pedagogisk diskurs, men kjennskap til oppgavens tematikk er på forhånd ikke nødvendig da dette vil bli belyst.

Motivasjonen bak denne oppgaven har røtter i bacheloroppgaven jeg skrev om stiftelsen Fargespill i 2015. Den innledende prologen beskriver mitt første møte med Fargespill og hvordan deres sang rørte noe i meg som så vanskelig kan beskrives med ord. Dette er derimot ikke en oppgave om musikk, men en studie om hvordan en skole har tilnærmet seg bruken av fargespillmetodikk. Bacheloroppgaven ble skrevet som en kvalitativ studie der jeg søkte å finne ut hvordan musikk kan bidra til raskere og mer lystbetont integrering av flerkulturelle barn. I tråd med denne studien ønsket jeg i bacheloroppgaven i tillegg å finne ut hva skolen kan «lære» av Fargespill og vise til ideer for hvordan skoler kan tilnærme seg en slik metodikk i praksis. Slik jeg ser det ga oppgaven kun ideer og ikke reliable svar. Likevel konkluderte jeg med at fargespillmetodikk absolutt hadde noe i skolen å gjøre, men påsto at skolen ikke hadde tilgang på ressurser i like stor grad som Fargespill. Med det tenkte jeg spesielt på mangfold, økonomisk støtte, frivillige, musikere, og ikke minst tid - i en hektisk og

målbasert skolehverdag (Høst, 2015). På bakgrunn av dette forstår jeg at denne studien må vinkles andre veien. Med det mener jeg at man må gå inn i skolen for å se hvordan fargespillmetodikken *blir* brukt, i motsetning til hva jeg gjorde i bacheloroppgaven, der jeg gikk inn i Fargespill for å få ideer til hvordan metodikken *kan* brukes.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den 15. september 2017 fikk jeg et møte med rektor og avdelingsleder ved en skole som aktivt har tatt i bruk fargespillmetodikken. Vi hadde en avslappet samtale om deres tanker rundt fargespillmetodikken, forestillingen de hadde satt opp for første gang og presentert for noen måneder siden, prosessen, og hvordan jeg så for meg å vinkle en eventuell masteroppgave med deres skole som forskningsarena. Tankene ble godt mottatt og de ønsket meg velkommen som forsker på deres skole. Ved å sette en problemstilling blir valg av tema innsnevret, men både min hovedveileder og rektor ved skolen støttet ideen om å se nærmere på lærernes erfaringer og tilnærminger til metodikken. Med det utformet jeg følgende problemstilling med påfølgende forskningsspørsmål:

### **Hvilke erfaringer har to lærere med fargespillmetodikken som inkluderingsverktøy i skolen?**

Forskingsspørsmål:

- Hvordan har prosjektet påvirket deres syn på egen lærerrolle?
- På hvilken måte har metodikken påvirket informantenes pedagogiske praksis?
- På hvilken måte har de to lærerne tilnærmet seg fargespillmetodikken i skolen?

Problemstillingen viser at oppmerksomheten er rettet mot lærere, og når vi leser denne problemstillingen, ser vi raskt at nøkkelbegrepene er *erfaring*, *fargespillmetodikk* og *inkludering* (Dalland, 2015). Det er disse begrepene som gir nerve til hele oppgaven.

## 1.3 Begrepsavklaring

Jeg liker å si at vi sorterer begreper i ulike bokser med informasjon ut ifra kategorier, og at boksene fungerer som et redskap som hjelper oss med å skille et fenomen fra et annet. I det følgende vil jeg grovt presentere hvilke definisjoner og begreper *jeg* velger å følge i denne studien. Senere, i teorikapitlet, vil jeg gå mer i dybden av begrepene.

### 1.3.1 Erfaring

Allerede i problemstillingen blir erfaringsbegrepet introdusert for leseren. Studien vil ta sikte på å følge begrepsforståelsen av *erfaring* sett gjennom Gadammers briller (Gadamer, 2010).

Kort forklart kan en erfaring ha to utfall:

- Erfaringen harmonerer med egne forventninger
- Erfaringen bryter med og skuffer egne forventninger

Slik Gadamer (2010) ser det vil ikke erfaringen som er i harmoni med egne forventninger være av ekte karakter. Sistnevnte utfall utgjør den ekte erfaringen da erfaringen kan ses som ny.

### 1.3.2. Mangfold

Med ett søk på google med søketeksten «mangfold i skolen» ser jeg at syv av ti søk refererer til mangfold som flerkulturelle minoriteter og etnisiteter. En av artiklene jeg «snublet» over med mangfolds-søket på google hadde dog et annet fokus. Pedersen (25. september 2017) skriver at man i barnehager trenger et mangfold av egenskaper og personligheter: «Takk og pris for lekeren, observatøren, den tålmodige, den autoritære, systematikerens, prosjektskaperen, kunstneren, optimisten, organisatoren og sangfuglen. Takk for pris for mangfoldet!». Når jeg i denne oppgaven bruker begrepet vil min forståelse være, slik Pedersen indikerer, at et hvert menneske i en gruppe eller setting utgjør mangfoldet.

### 1.3.3 Inkludering

I Stortingsmelding [Meld. St] nr. 6. (2012) står det at «alle barn og unge i Norge skal ha gode oppvekstvilkår og like muligheter til utdanning og livsutfoldelse». Når lærere er blant de viktigste nøkkelpersonene som kan sørge for dette, blir lærernes forståelse av inkludering betydningsfullt. Begrepet *inkludering* (inkludering) kommer fra latin og betyr egentlig «lukket», men slik det blir brukt i dag forstås det mer som «å omfatte» eller «å innebefatte» (Horntvedt, 2012). Helleve (2016, s.18) hevder at inkluderingsbegrepet i dagligtale ofte blir brukt synonymt med integrering. Kort sagt viser integrering i skolesammenheng til individets fysiske rett til å gå på skole. Inkludering viser til «fellesskapets ansvar for at den enkelte skal bidra til helheten» (Helleve, 2016, s.18). Inkludering som pedagogisk prinsipp i skolen skal ta høyde for å fremme verdier som anerkjennelse, likeverd og rettferdighet (Ballangrud & Madsen, 2016, s. 90). Til tross for at fellesskapet vies et stort fokus med inkluderingsbegrepet er det viktig å understreke at inkludering også tar sikte for fokus på den enkelte person. Et

annet prinsipp for inkludering blir dermed fokuset på likeverdighet (Solbue, 2014).

Likeverdighet viser til at alle har styrker og begrensninger og handler om å møte elever med ulik bakgrunn med et signal om at deres bidrag til fellesskapet er av lik verdi (Solbue, 2014). Inkluderingsbegrepet tar således høyde for at hvert individ skal være deltaker i, samt føle tilhørighet til den gruppen, settingen og/eller fellesskapet det er en del av. Reell inkludering krever derfor aktiv deltakelse fra alle deltakere i en gruppe, der alle skal ha muligheten til å kunne bidra med sine ressurser.

## 1.4 Tidligere forskning

Her vil jeg belyse tidligere forskning som jeg mener er relevant for studien. Først vil jeg presentere en artikkel skrevet av Salomon (2016), som er en kritikk mot Fargespill og deres forestilling. Deretter vil jeg vise til Pedersen og Moberg (2016-2017) som har respondert på kritikken. Til slutt vil jeg vise til forskning som setter metodikken Fargespill representerer inn i skolekontekst. Her vil Barstad og Saxe (2016), som har forsket på bruken av fargespillmetodikk som integreringsverktøy i en velkomstklasse, bli presentert.

### 1.4.1 Fargespill

Kritikken mot Fargespill i det offentlige har vært liten. Salomon (2016, s.187-201) hevder selv han er den første til å bidra med et kritisk blikk på prosjektet. Med sin artikkel, *The Play of Colors: Staging Multiculturalism in Norway*, har han analysert forestillingen og trukket frem det han mener er problematisk, både med forestillingen og med stiftelsen. Salomon påpeker at Ole Hamre, kunstnerisk leder i Fargespill, gjentatte ganger har sagt at stiftelsen er et kunstnerisk prosjekt, og ikke en arena med fokus på sosial utvikling. Dette mener Salomon er en naiv, men også en strategisk ytring for å holde prosjektet utenfor politikken. Videre diskuteres paradokset mellom at Fargespill gjentatte år har fått stor statlig støtte av regjeringen, og at den samme regjeringen sender asylbarn ut av Norge. Her trekkes historien om Aves frem, som var asylsøker og tidligere aktør i Fargespill. Salomons kritikk peker på at Fargespill tidligere hadde holdt seg utenfor politisk diskusjon, så godt det har latt seg gjøre, men at Fargespill raskt vendte seg mot avisene da en av deres egne aktører ble sendt ut av landet (Se: Moberg, 2014, Bergens Tidende). Salomon understreker også at barnas bidrag etter overlevering blir omarrangert av profesjonelle musikere og koreografer. «[...] the white Norwegian creators of Fargespill set the premises for the Fargespill show» (Salomon, 2016, s.196). Forestillingenes musikkmateriale er i stor grad basert på det aktørene har delt, med

sang og dans fra deres respektive hjemland. Ofte blir bidragene dog slått sammen med norske folketoner. På den måten mener Salomon (2016, s.197) at Fargespill fremstiller Norge som et: «flerkulturelt paradisi». Videre mener Salomon (2016) at aktørene blir eksotifisert, altså at deres ulikheter blir forsterket gjennom et konstant skifte mellom norsk og ikke-norsk materiale. Dette kommer til syne gjennom dans, sang og antrekk, og bidrar til å fremheve det eksotiske ved det ikke-norske.

Pedersen og Moberg (2016-2017, s.45-52) har på vegne av Fargespill, svart på kritikken til Salomon (2016). Salomon hevder at Fargespill distanserer seg fra politikken ved å ikke ha fokus på sosial utvikling. Dette forsvares med et fokus på å fremme aktørene som dyktige utøvere, og ikke som personer som er i Fargespill grunnet at det er synd på dem. «While we are well aware of the social and political frameworks in which Fargespill exists, positioning the organization as an artistic project is also a mode of empowering young participants to see themselves as artists, taking the emphasis off their status as minorities» (Pedersen & Moberg, 2016-2017, s.46). Denne distansen påpekes som en nødvendighet for å opprettholde fokuset på det kunstneriske aspektet og ressursene aktørene bidrar med, i motsetning til deres begrensninger. Videre understrekes det at Fargespill er godt klar over de dagligdagse politiske spørsmålene knyttet til asylsøking, men at lojaliteten til Fargespill ligger hos aktørene (Pedersen & Moberg, 2016-2017). Stiftelsen kjemper med andre ord ikke en politisk kamp med et entydig fokus på hva som er rett og galt i asylpolitikken, men er lojale mot sine aktører og kjemper for dem. Videre kommer Pedersen og Moberg med motkritikk til Salomon som påstår at aktørenes bidrag er basert på hvilket land aktørene kommer fra. Dette mener de ikke er helt korrekt, da de ønsker at deres bidrag skal være betydningsfulle for dem. «As we are aware of the ethnic labelling many of our participants face in their daily lives, we work to promote an environment where the participants feel comfortable expressing themselves as they choose» (Pedersen & Moberg, 2016-2017, s.48). Det understrekes også at aktørenes bidrag vel så ofte som de blandes med norske folketoner, også blandes med ikke-norske sanger, og gjerne med global ungdomsmusikk, slik som hip hop og pop. For å sikre at bidragene blir fremstilt på en så ektefølt måte som mulig, samarbeides det tett mellom de kunstneriske lederne og aktørene. Innenfor disse rammene gir det Fargespill muligheten til å lede en forestilling med omkring 100 barn og unge. Pedersen og Moberg refererer til Solbue (2014) som hevder at Fargespill bidrar med en arena der ikke-norske etniske barn og unge får uttrykke seg og til og med få applaus for sin kulturelle kapital. Om dette oppleves som eksotifiserende ligger i makten til «øyet som ser», og slik Pedersen og Moberg forstår

Salomon, vil hans uttalelser: «reproduce the same privileged voices of power he is trying to critique» (Pedersen & Moberg, 2016-2017, s.51).

#### 1.4.2 Fargespillmetodikk i skolen

Hvordan metoden kan anvendes i skolen finnes det lite forskning på. En av dem som dog har undersøkt dette er tidligere student ved Høgskolen på Vestlandet avd. Bergen, Camilla Ormevik Saxe. I sin studie skriver hun om fargespillmetodikken som et pedagogisk verktøy for integrering i en velkomstklasse. Gjennom en kvalitativ forskningsstudie intervjuet og observerte hun en lærer som anvendte fargespillmetodikken i sin musikkundervisning med velkomstklassen (Bardstad & Saxe, 2016). Det hevdes at metoden hadde positiv effekt som integreringsverktøy innad i velkomstklassen ved at elevene ble ansett som verdifulle og anerkjent for sine bidrag, både som enkeltindivider og i fellesskap. Metoden kan bidra til bedre forståelse og større aksept for hverandre. Videre påpekes metoden som en mulighet for å bygge en vi-identitet og broer mellom kulturer (Barstad & Saxe, 2016). På den annen side påpeker Barstad og Saxe (2016) at en fallgrube ved det å bruke fargespillmetodikken i musikkfaget på skolen kan skape et større skille mellom kulturene innad i klassen, samt skape et eksponeringspress ut fra etnisk bakgrunn. Velkomstklassen presenterte senere sine musikalske bidrag i en forestilling for de andre klassene på skolen. Slik Barstad og Saxe (2016) beskriver det, opplevde de at forestillingen hadde en eksotifiserende effekt. Med det forklares at velkomstklassens fremførelser av sang og dans fra sine respektive hjemland, skapte et større skille mellom velkomstklassen og klassene som var publikum. Dette kan bidra til at majoriteten oppfatter minoriteten som eksotiske og annerledes.

Dulabaum (2012, s.137) hevder at man på en skole bestående av flere kulturer, må starte så tidlig som mulig med å arbeide for at barn skal utvikle evner innen kommunikasjon og forståelse på tvers av kulturer. Skolen er en viktig arena for barn med tanke på faglig og kognitiv utvikling. I tillegg kan lærere bidra til å spre positive opplevelser av kulturelle verdier. I lys av dette er jeg nysgjerrig på om klassene som var publikum i studien til Saxe, hadde hatt dialog i forkant eller i etterkant av forestillingen – en form for dialog for å bidra til bedre forståelse av forestillingen. Hva var egentlig målet med forestillingen, og opplevde publikumsklassene forestillingen som noe med kulturell verdi? Til tross for at det ble lagt opp til positive kulturelle møter innad i velkomstklassen, der flere kulturer var i samspill, så var majoriteten på skolen ekskludert fra dette samspillet. Dersom jeg forstår Barstad og Saxe



(2016) rett bar forestillingen preg av kulturelle møter, men for publikum var møtene ikke nødvendigvis preget av interaksjon og dialog.

### 1.5 Oppgavens avgrensning

Gjennom forskningens løp fikk jeg innsyn i det pedagogiske personalets samarbeid, samt ledelsens arbeid i forhold til prosjektet. Det blir derfor naturlig å gi rom for å si noe om skolen som organisasjon. Dette vil dog ikke bli presentert som ren teori i et teorigapittel, men mer smelte sammen med en presentasjon av barneskolen i kontekstkapitlet. Problemstillingen har fokus på å kunne si noe om to læreres erfaringer. Studiens mål er med andre ord ikke å svare på hvordan skolen som organisasjon eller ledelsen arbeider med prosjektet. Hvorfor lærerne arbeider med prosjektet har røtter i skolens visjon, og skolen som organisasjon blir derfor presentert mer for å vise hvilket landskap jeg oppholder meg i. Profesjonsutvikling og kollegialt samarbeid mellom pedagogisk personal vil bli belyst i teorigapitlet da det gjennom intervju og observasjon viser meg i den retningen.

Slik vi ser ut i fra problemstillingen er studiens tematikk rettet mot bruken av *fargespillmetodikk* i skolen. Samtidig ble det viet et fokus på *forandre med varme* gjennom forskningsoppholdet. Det ble synliggjort en tanke om at de to prosjektene hadde en sammenheng, og kom til syne ved flere anledninger. På bakgrunn av dette vil også *forandre med varme* kort bli presentert i kontekstkapitlet. Dette er to prosjekter skolen arbeider med parallelt, men det er viktig å understreke at studiens hovedfokus ligger på fargespillmetodikken.

### 1.6 Disposisjon for oppgaven

I dette innledende kapitlet har jeg gjort rede for oppgavens tematikk, problemstilling og forskningsspørsmål, gitt en kort innføring i relevante begreper, presentert tidligere forskning på feltet, samt belyst studiens avgrensning.

I kapittel 2 vil jeg presentere studiens kontekst. For å forstå noe om temaet er det også viktig å ha kjennskap til både barneskolens bakgrunn og til fargespillmetodikken. Jeg vil derfor presentere barneskolen som informantene arbeider på, fortelle kort om opphavet til stiftelsen Fargespill, og gjøre rede for fargespillmetodikken. I tillegg vil jeg grovt si noe om Forandring med Varme, som er et annet prosjekt skolen arbeider med ved siden av fargespillmetodikken.

I kapittel 3 vil jeg greie ut om relevant teori der det teoretiske perspektivet skal belyse problemstillingen. Teorien er sammensatt og inneholder elementer fra sosiokulturelt læringssyn, pedagogikk, interkulturell pedagogikk og flerkulturell pedagogikk, samt teori om erfaring og profesjonsutvikling.

I kapittel 4 vil forskningsmetode belyses og begrunnes. Studien er en masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk innen pedagogikk der jeg vil bruke kvalitative metoder for å finne svar på min problemstilling. Hovedvekten ligger på intervju av to informanter, men også observasjon og feltsamtaler vil trekkes frem.

I kapittel 5 vil jeg presentere, analysere og tolke det empiriske materialet fra forskningsperioden.

I kapittel 6 blir det empiriske materialet drøftet i lys av de teoretiske rammene fra teorikapittelet. Implikasjoner ved studien vil bli belyst. Avslutningsvis blir studien oppsummert.

## 2. Kontekst

I dette kapitlet vil jeg presentere skolen og bakgrunnen for hvorfor denne skolen har valgt å ta i bruk fargespillmetodikken. Dette er for å gi leseren en forståelse for hvor skolens motivasjon ligger. Videre mener jeg at man, for å forstå noe om fargespillmetodikken, også må ha kjennskap til selve stiftelsen Fargespill. Jeg vil derfor grovt presentere hvem de er og hva de representerer, for deretter å forklare hva fargespillmetodikk går ut på. Helt til sist i dette kapitlet vil jeg si noe om prosjektet *Forandring med varme*. Dette er fordi prosjektet, sammen med fargespillmetodikken, inngår i skolens fireårige plan.

### 2.1 Fargespill

«Fargespill representerer et spennende pedagogisk perspektiv. Læring skjer i et samspill med faglige, sosiale og emosjonelle faktorer» (Madsen & Hamre, 12. mai 2015).

Hamre og Saue (2011) forklarer at Fargespill er et multietnisk kunst- og integreringsverktøy som startet ved en tilfeldighet i 2003. Ole Hamre fikk i oppdrag å sette sammen små mellomstikk av musikkinnslag til Festspillene i Bergen. Fremførelsene, som ble presentert av barn og unge med krevende livssituasjoner, ble så godt mottatt at de året etter hadde sin første forestilling på den samme scenen. Med det var Fargespill født. Nå er stiftelsen kjent som en eksplosiv forestilling med barn og unge fra land over hele verden, inkludert Norge. Hamre og Saue (2011) utdyper at de fleste av aktørene har kommet til Norge som flyktninger og asylsøkere. Forestillingene bygger på møter mellom forskjellige kulturer og historier, der sang og dans fra aktørenes respektive hjemland blandes med den norske folkekulturarven. I en flyer fra deres jubileumsforestilling (2014) beskrives det slik: «Det handler om å feire vår forskjellige fortid og vår felles fremtid».

### 2.2 Fargespillmetodikk

Dette avsnittet bygger på litteratur hentet fra boken *Fargespill* (2011), som er skrevet av de kunstneriske lederne i Fargespill. Her er det viktig å understreke at boken er en erfaringsbasert beskrivelse av et prosjekt, en form for narrativ fremleggelse, og derfor ikke teoretisk eller forskningsmessig begrunnet. Selv om Fargespill først og fremst er et kunstnerisk prosjekt, opplever Hamre og Saue (2011) at de representerer en metodikk med

pedagogisk dimensjon for effektiv integrering som også kan brukes i skoleverket. I kapittelet med tittelen *fargespillmetoden* beskrives en skjematisk oversikt over fremgangsmåten. Her vektlegges blant annet gaveutveksling, innlæring, fremførelser, samt tolkning og fremhenting av sangene. «Vi starter alltid med å presentere oss. [...] Så synger vi en enkel og morsom sang som alle etter hvert synger med på. Da er isen som oftest brutt og vi kan begynne å lokke frem deres sanger» (Hamre & Saue, 2011, s. 64). I kapittelet er det med andre ord fokus på hvordan man, helt spesifikt, kan anvende metoden i praksis. Innledningsvis i boken påpekes også den gamle tradisjonen, *gaveutveksling*, som en viktig faktor for fargespillmetodikken.

Mange tenker på gaver som en fysisk gjenstand, en presang som gis eller fås. Denne gaven er i utgangspunktet en hyggelig gest uten forpliktelser (Smedal, 2005, s.6-17). Videre viser Smedal til den franske samfunnsforskeren, Marcel Mauss, som levde fra tiden 1872-1950. Mauss kritiserte gavebegrepet og hevdet at det handlet om «å gi og ta». Det Mauss hadde som utgangspunkt var at gaver, som tilsynelatende ble ansett som fritt gitte gaver, i virkeligheten ikke var det (Smedal, 2005). Paradokset er dermed at gaven er frivillig, men samtidig obligatorisk. På den ene siden er gaven en hyggelig gest. På den annen side er gaven noe som mottaker forventer å få av giver, samt noe mottaker forventes å gi i retur. Gaven trenger dog ikke å være av fysisk karakter. Det kan være en utveksling av ytelser, goder eller tjenester (Smedal, 2005). Gavens makt ligger således i sosiale krefter, da det kan skape gjensidige sosiale forpliktelser, både på individ- og gruppenivå. På den måten kan *gaven* forstås som en byttehandel, eller en *gaveutveksling* (Smedal, 2005).

I lys av Mauss sin forståelse av gaven, referert til av Smedal (2005), blir det viktig å understreke at fargespillmetodikken ikke er en teori, men en metode som bygger på en gammel tradisjon, nemlig gaveutveksling. Det kan derfor påstås at Fargespill ikke «eier» fargespillmetodikken. Det som er nytt med fargespillmetodikken er at Fargespill har tilnærmet seg den gamle tradisjonen og faktisk tatt den i bruk i moderne tid. De har tilnærmet seg den gamle tradisjonen med fokus på at gaven er av symbolsk verdi. Barstad og Saxe (2016, s.165) forklarer at «fargespillmetodikken tar utgangspunkt i et grunnleggende spørsmål: hva har du? Dette i stedet for: Hva mangler du? Med andre ord en ressursorientering, der den enkelte elev anerkjennes for å kunne bidra med noe». Selve gaven i gaveutvekslingen kan sees som en metafor på det å dele noe personlig, en gave som gis og/eller fås i form av sang og dans. I gaveutvekslingen ligger muligheten til å kunne gi noe personlig av seg selv og dele en bit av sin egen kultur (Hamre & Saue, 2011).

I senere tid har fargespillmetodikken blitt videreutviklet gjennom et samarbeid med andre pedagoger fra Høgskolen på Vestlandet avd. Bergen. Hamre og Madsen (12. mai 2015) forteller i en artikkel i Bergens Tidende [BT] at samarbeidet handler om å utforme et videreutdanningskurs for lærere, en studie som bygger på erfaringer fra Fargespill for å videreutvikle en metodikk som kan hente frem ressursene i det kulturelle mangfoldet. Nå har studiet fått navnet «interkulturell pedagogikk og fargespillmetodikk». Videre i artikkelen i BT understreker Hamre og Madsen (12. mai 2015) at metodikken bygger på fire søyler: Kulturelt mangfold som ressurs, anerkjennelse, gjensidighet, og kultur, holdninger og verdier. Med den første søylen, *kulturelt mangfold som ressurs*, forklarer Hamre og Madsen (12. mai 2015) at det ligger en perspektivendring. Man må endre fokus fra å se hva mennesker mangler, til å se hva de har. Det handler om å lære noe i møte med andre mennesker, som har og kan noe du selv ikke har og kan. Med *anerkjennelse* forstår jeg at det handler om respekt for forskjeller, samt det å ha tydelige forventninger, tro og tillit til hverandre. «Hvis omverden tror vi skal klare noe, er sjansene for å klare det mye større» (Hamre & Madsen, 12. mai 2015). Videre utfordrer Hamre og Madsen (12. mai 2015) den pedagogiske praksisen ved å sette søkelyset på *gjensidighet*. Jeg forstår det som et ønske om at pedagoger ikke skal belære sine elever, men heller veilede dem i læringssituasjonen, samt selv lære med og av elevene. Med den siste søylen, *kultur, holdninger og verdier*, understrekes det at arbeid på tvers av kulturer kan være krevende og at det derfor er viktig å bygge kompetanse på feltet. «Er det ikke vanskelig, så blir det ikke bra» (Hamre & Madsen, 12. mai 2015).

### 2.3 Barneskolen

Helt i oppstarten av forskningsperioden fikk jeg vite at en av lærerne fra den skolen som var blitt min forskningsarena, skulle holde et foredrag om hans opplevelser rundt det å ta i bruk fargespillmetodikk i skolen. Jeg fikk lov til å delta. Denne læreren skulle senere bli en av mine informanter i studien. Informasjonen som blir presentert i neste avsnittet er hentet fra foredraget og intervjuet av den gitte læreren. Denne læreren velger jeg fra nå av å gi det fiktive navnet Espen.

Da Espen begynte å arbeide på den gitte skolen opplevde han den som veldig homogen med tanke på elevmassen. «Skolen ligger lokalisert i et område med et snev av fiff» sier han og utdyper at dette var barn fra nokså velstående familier. Skolens estetikk gjenspeiler dog ikke dette i like stor grad. Hverken gress eller trær er å se i skolegården, og bygget er omringet av

asfalterte veier. Videre forteller Espen at det for et par år siden ble bygd en rekke kommunale boliger i nærområdet. Dette medførte, slik Espen forklarer det, at de «litt over natten» mottok over 60 nye barn som skulle begynne på skolen. Av de nye elevene hadde ca. 95 prosent av dem flerkulturell bakgrunn. Dette ble svært merkbart da skolens elevtall ikke er så stort. Den homogene elevmassen var ikke lengre så homogen. Det oppstod et noe negativt miljø i skolegården og en dårlig sjargong utviklet seg mellom elevene.

Det var enighet i det pedagogiske personalet om at det måtte skje en endring - «vi må tenke ressurs - hva har vi fått i stedet for å tenke hva har vi mistet». En avdelingsleder hadde nettopp hørt et foredrag av de kunstneriske lederne i Fargespill, og dette var akkurat det skolen trengte. Slik kom fargespillmetodikken på bordet for første gang. Ledelsen gikk derfor aktivt inn for å gjøre en endring, og utviklet en fireårsplan, samt en ny visjon for skolen. De hadde et mål om å mestre inkludering. For å nå dette målet ble det igangsatt skolebaserte utviklingsprosjekter med et felles anliggende i skolen - altså et felles mål som angikk alle (Grøterud & Nilsen, 2001). Blant annet var fokuset på å få fargespillmetodikken implementert i skolens og lærernes pedagogiske praksis. Å forvente at lærere skal tilegne seg en slik utvikling på egenhånd, uten ekstern ekspertise, er urealistisk (Robinson, 2014). To av skolens lærere begynte derfor på «interkulturell pedagogikk og fargespillmetodikk» som er et videreutdanningsstudie på Høgskolen på Vestlandet. Det første året fungerte også Hamre og Saue som ekstern ekspertise for skole. Det faktum at denne skolen nå skulle satse stort, var noe som tente de kunstneriske lederne i Fargespill. Lederne hadde kunnskaper og ferdigheter på feltet som lærerne selv ikke hadde, noe som er en vesentlig faktor for at utviklingen skal kunne ha læringsutbytte for lærerne (Robinson, 2014). Med sine evner og erfaringer kurset de hele personalet og holdt forelesninger. Underveis i prosessen modulerte lærerne metodikken på hverandre, med veiledning fra Saue. I tillegg gikk Saue selv inn i klasser og hadde undervisning. Undervisningen hadde hovedvekt på fargespillmetodikkens gaveutveksling i form av å få elevene til å dele sanger. Enkelte lærere observerte Saue i denne prosessen for å se og tydeliggjøre hvordan fargespillmetodikken kan anvendes i praksis. I skrivende stund er skolen godt i gang i prosessen. For hvert år gjennomført med den fireårige planen, skulle det settes opp ny forestilling. På det tidspunktet jeg tok kontakt med skolen var det bare noen måneder siden de hadde gjennomført sin første forestilling.

## 2.4 Forandre med varme

«Vi har meninger om hva som gjør at vi trives, og hva som gjør at vi lærer godt. Når de voksne spør om dette på kloke måter, får de nyttige svar»

(Forandringsfabrikken, 2016, s. 27).

Informasjonen som blir presentert i dette avsnittet er hentet fra en manual skrevet av Forandringsfabrikken (2016), som jeg har fått låne av rektor på skolen.

Forandringsfabrikken er en statlig støttet nasjonal stiftelse som arbeider for å forandre hjelpesystem og skole. Dette gjøres i tett samarbeid med barn og unge. I 2016 utviklet de et pilotprosjekt som ble kalt *Forandre med Varme*. Med prosjektet utprøves en rekke verktøy for å skape økt trivsel i skolen. Verktøyene er utformet i samarbeid med SkoleProffer, som i dette prosjektet er 720 elever fra norske grunnskoler. Et av ønskene til SkoleProffene var blant annet å få «livet» på timeplanen. Det ble utviklet en manual som skulle fungere som verktøy for lærere i prosessen av å forandre med varme. Manualen ga blant annet retningslinjer for hva en «livet»-time kunne inneholde og ideer til hvordan det kan gjennomføres. Tanken med dette verktøyet var å åpne opp for mer kommunikasjon i skolen - muligheten til å prate om følelser, ting som er vanskelig, ting som er bra, bli kjent med hverandre, bli bedre kjent med seg selv, og andre saker elevene skulle lure på eller ha tanker om i dagliglivet. Den ønskelige lærerrollen blir også beskrevet. Her vektlegges blant annet evnen til å se alle elevene, overraskelsesmomenter i hverdagen og lærere som deler av seg selv – en maskefri lærer som kan fortelle sine elever at han eller hun har en dårlig dag. På den måten føler elevene seg trygge og vil ikke påta seg skylden dersom læreren er sint. På bakgrunn av dette tolker jeg det som at «varme» viser til kjærlighet, og et ønske om at lærere skal bidra til forandringer i skolen slik at skolen blir en tryggere og mer kjærlig plass for elevene. I møte med utfordringer, slik som for eksempel mobbing, understrekes det et ønske om at lærere også skal møte mobberen med kjærlighet. Dette begrunnes med at eleven ofte mobber fordi dette er den ene tingen eleven mestrer. Læreren som møter en slik elev med kjærlighet vil kanskje bidra til å vise vei for andre ting eleven kan mestre og således hjelpe eleven ut av mobbesituasjonen.

## 3. Teori

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for aktuell forskning og teori som har betydning for analysen og drøftingen. Innledningsvis vil det bli vist til det sosiokulturelle læringssynet, med hovedvekt på Vygotskij og Dewey. Deretter vil Sæverot og Werner (2017) sin forståelse av pedagogikkbegrepet bli beskrevet. Begrepet har mange definisjoner og forståelser, og det blir derfor viktig å tydeliggjøre hvilken forståelse denne studien støtter seg til. Et annet begrep som også er vesentlig for studien, og som blir presentert allerede i problemstillingen, er *erfaring*. Gadamer (2010) teori om erfaringsbegrepet har tidligere blitt definert i studien, men vil bli ytterligere gjort rede for i dette kapitlet. Teorier om profesjonsutvikling har sprunget frem som en induktiv prosess, og spiller en sentral rolle for studien. Avslutningsvis blir teorier om integrering og inkludering, og flerkulturell- og interkulturell pedagogikk presentert.

### 3.1 Sosiokulturelt læringssyn

Gjennom mitt utdanningsløp på lærerhøgskolen har jeg fått innsikt i ulike læringssyn og ulike teoretikers tilnærminger til dem. Kollokviegrupper, undervisning og praksis, har for meg vært viktige kilder til diskusjon og refleksjon av pedagogiske prinsipper. Det er viktig å understreke at det finnes styrker og svakheter ved de ulike læringssynene, og at man vil miste viktige aspekter ved læringsprosessen dersom man som pedagog velger å slavisk følge kun et av dem (Dysthe, 2001, s.35). Under denne overskriften vil jeg likevel ta utgangspunkt i det sosiokulturelle læringssynet. Dette er fordi jeg gjennom analysen av forskningsoppholdet har sett et sterkt fokus på at inkludering skjer gjennom sosiale læringsprosesser. For å kunne si noe om de to lærernes erfaringer trenger jeg en teoretisk inngang, og det sosiokulturelle perspektivet innebefatter gode begreper som kan bidra til større forståelse av de erfaringene lærerne beskriver.

Som tidligere nevnt har det sosiokulturelle perspektivet fokus på at læring skjer gjennom å være deltaker i en sosial praksis. Samtidig dreier det seg om et samspill mellom felleskap og individ, og forholdet mellom dem fungerer som en «vedvarende sirkel» (Lillejord, 2011, s.218). I det sosiale læringsfellesskapet deler man kunnskap gjennom interaksjon med andre mennesker i en kulturell kontekst og lærer i samspill med andre. I etterkant av en slik læringsprosess arbeider man selvstendig med lærestoffet slik at det skal bli en del av den individuelle kunnskapsbasen. På den måten fungerer læringsprosessen som en slags runddans



(Lillejord, 2011). Språk, kontekst og interaksjon er dermed viktige faktorer for individets læring. Lærere med sosiokulturell tilnærming til læring vil på den måten bevege seg bort i fra tanken om tradisjonell tavleundervisning, og ha mer en veiledende rolle i læringsprosessen. Lærere med gode pedagogiske kompetanser innen organisering, veiledning og tilbakemelding blir derfor viktig i det sosiokulturelle læringssynet, og det er ikke nok å kun plassere elevene i grupper uten noe form for retningslinjer (Lillejord, 2011).

Skaalvik og Skaalvik (2011) fastslår at opphavet til det sosiokulturelle læringssynet har røtter i Lev Vygotskijs arbeid og mange forbinder det sosiokulturelle læringssynet med Vygotskijs tanker om *den nærmeste utviklingssonen*. Den nærmeste utviklingssonen handler om barnets utvikling gjennom å bli introdusert for noe nytt, der dette nye representerer kunnskap som barnet kan lære ved å få hjelp av andre mennesker som kan mer enn barnet selv (Helland, 2011). Denne påstanden støttes av Skaalvik og Skaalvik (2011) som også legger til at det, som veileder i en slik situasjon, er viktig å stille spørsmål, forklare og/eller gi råd på en slik måte at barnet selv kommer frem til løsningen. Som lærer kan innsikt i elevenes nærmeste utviklingszone fortelle noe om hvordan undervisningen bør konstrueres for at elevene skal kunne nå sine mål i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). På den måten blir det viktig å finne oppgaver og metoder som er utfordrende, men samtidig oppnåelige for barnet.

Læringssynet etter Vygotskijs tid har utviklet seg i ulike retninger. Lillejord (2011) forklarer at læringssynet ble utformet fra flere uavhengige hold i slutten av 1800-tallet og begynnelsen av 1900-tallet. Det oppstod som en reaksjon på misnøye mot det individbaserte fokuset til læring og den faktabaserte kunnskapsoverføringen fra lærer til elev som foregikk i skolen. Det sosiokulturelle læringssynet kan derfor vanskelig omtales som en enhetlig teori, men snarere flere beslektede perspektiver. Den amerikanske filosofen, John Dewey, som også har tilhørighet til det sosiokulturelle perspektivet, hevdet at tyngdepunktet i skolen lå på alt annet enn elevene og forklarte situasjonen slik: «From the standpoint of the child, the great waste in the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning at school» (Dewey, 1899, s. 89). Med det forstår jeg at Dewey ønsket en undervisningsform som skulle være knyttet til elevenes virkelighet, slik at elevenes kunnskaper kunne overføres til situasjoner i samfunnslivet også utenfor skolen, og på den måten tydeligere se viktigheten av kunnskapen som skulle læres. Videre mente Dewey (1899) at den ideelle skolen burde fungere som et lite samfunn, og at lærerne i større grad måtte ta del i det lille samfunnet. Læreren skulle identifisere seg med elevene, se deres behov,

ferdigheter, interesser og fantasier. Innsikten dette kunne medføre skulle utnyttes til å utforme kunnskapsbaserte aktiviteter knyttet til barnas virkelighet, og bli utført i samspill med andre. En slik tilnærming til læring, der elevene får sine kunnskaper gjennom erfaringer, sosialt samspill og deltagelse i praktiske aktiviteter, mente Dewey (1899) ville gjøre kunnskapen lettere for eleven å huske. Læreren skulle gi retningslinjer for innholdet og på den måten ha den viktige rollen som organisator og veileder i læringsprosessen. Der elevene skulle trå feil ville læreren ha påvirkningskraft og vise vei slik at barna oppnådde ønsket måloppnåelse. Dette kan forstås som et ønske om økt elevmedvirkning i skolen. Under *Prinsipper for opplæringen* står det at elevmedvirkning handler om: «deltakelse i beslutninger som gjelder egen og gruppens læring» (LK-06, s.27).

I det sosiokulturelle perspektivet sies det at læringen er *distribuert* mellom personer: «Kunnskap er distribuert mellom menneska innanfor ein fellesskap; til dømes ved at dei kan ulike ting og har ulike dugleikar som alle er nødvendige for ei heilskapsforståing. Og fordi kunnskapen er fordelt, må også læringa vere sosial» (Dysthe, 2001, s.45). På den måten vil et hvert barn kunne fungere som en ressurs i læringsfellesskapet. Tanken om at elever kunne og skulle lære av hverandre fikk kritikk (Dewey, 1899). Dette kan ha røtter i at det var ansett som lærerens oppgave å overføre sine kunnskaper til elevene. Dewey (1899) mente likevel sterkt at skolen ikke skulle være en arena hvor elevene passivt ble «matet» med fakta, men at de ved å være deltakere i sosiale læringsfellesskap ville få øvelse i og muligheten til å utvikle sine kommunikasjonsevner, sosiale evner, samt muligheten til å kjenne på kunnskapen med både kropp og sinn. Kunnskapen skulle læres gjennom å studere det som ble gjort og på den måten oppleves som selvlært. Dewey (1899) var også forkjemper for at undervisningens innhold skulle være preget av tverrfaglighet, og eksemplifiserte med at man i matlagingsfaget kunne lære mye om blant annet historie, matematikk og geografi ved å studere råvarene man arbeidet med. «All studies grow out of relations in the one great common world» (Dewey, 1899, s. 107).

Et siste aspekt jeg ønsker å nevne, som står sentralt i det sosiokulturelle perspektivet, er tanken om at læringen er *mediert*. I følge Lillejord (2011) kan uttrykket oversettes med ordet «formidling» og handler om all form for støtte i en læringsprosess. Denne støtten kan være forholdet mellom mennesker, mellom mennesker og kultur, og mellom mennesker og redskaper. «Kombinasjonen av personar og reiskapar skaper heilt nye og utvida kognitive og praktiske potensial» (Dysthe, 2001, s.46). Videre utdyper Dysthe (2001) at det viktigste medierende redskapet mennesket har er språket, men at redskaper også kan dreie seg om

menneskeskapte gjenstander, derav fysiske redskaper. I moderne tid har for eksempel datamaskinen blitt et godt redskap og en god informasjonskilde til kunnskap.

### 3.2 Pedagogikk

Gjennom mitt studieløp har jeg hatt mange undervisningstimer i pedagogikk, lest og lært mye om pedagogikk, men noen endelig definisjon på hva det er har jeg ikke kommet over. Det tror jeg heller ikke finnes, bortsett fra den klassiske forklaringen om at pedagogikkfaget omhandler læren om oppdragelse og undervisning. Kvernbekk (2001) støtter min påstand om at det ikke finnes noen tydelig definisjon, og utdyper at sosialisering i senere tid også har blitt en viktig faktor i pedagogikken. For denne oppgaven spiller sosialiseringsbegrepet en særs viktig rolle for pedagogikkbegrepet, da fargespillmetodikken i skolen bygger på sosiale læringsmiljø. En grunn til at begrepet «pedagogikk» ikke kan gis en helt enkel definisjon kan ha røtter i det Sæverot og Werner (2017) forklarer om at pedagogikken består av mange ulike språk og kunnskapsformer. Videre påpekes at pedagogikken i hovedsak består av tre kunnskapsformer: pedagogisk handling, pedagogikk og pedagogikkvitenskap.

*Pedagogisk handling* utvikles gjennom praksis og blir kort definert av Sæverot slik: «Med pedagogiske handlinger menes handlinger, for eksempel oppdragelse og undervisning, som er bestemt av pedagogiske mål og interesser» (Sæverot, 2017, s.15). Språket innen pedagogisk handling mener Sæverot og Werner (2017) er flertydig og sterkt formet av relasjonsforholdet mellom pedagog og elev. I denne relasjonen finnes et asymmetrisk forhold som det bestrebes å utjevne gjennom pedagogiske handlinger. Pedagogen kan for eksempel ha som mål at eleven skal lære brøk i matematikk. Jo mer eleven lærer og forstår, jo mer utjevnes forholdet. Samtidig er læringen elevens eget ansvar da det kun er eleven som kan lære seg noe. Man kan ikke lære på vegne av andre. Utdanning og undervisning blir på den måten kun et tilbud om læring. Videre forklarer Sæverot og Werner (2017) at det finnes flere oppfatninger innen pedagogiske handlinger. En oppfatning er at det fungerer som kunstnerisk aktivitet. I det ligger pedagogens tilnærming til fagstoffet og eleven, samt pedagogens hensyn til begge parter. En annen oppfatning er at pedagogisk handling fungerer som håndverk. Da dreier det seg om oppdragelse og opplæring av kunnskaper og ferdigheter slik at eleven skal kunne fungere på best mulig måte både i samfunnsfellesskapet og yrkesliv. En siste oppfatning er pedagogisk handling som profesjon, noe som omfatter pedagogens yrke og samfunnets styrelse. Da pedagogene blir lønnet gjennom sitt arbeid blir de også stilt ovenfor et ansvar og

ulike forventninger - forventninger til pedagogens didaktiske kunnskaper og faglige kyndighet.

*Pedagogikk* er slik Sæverot (2017) beskriver det en refleksjonsteori som har nær tilknytning til pedagogiske handlinger, spesielt for dem som er engasjert i pedagogiske handlinger, slik som for eksempel lærere. Pedagogikk henviser til ulike praktiske teorier innen pedagogikken og en vanlig oppfatning er at det forstås som et fag. «Utdanning i pedagogikk ved universiteter og høyskoler er det som vanligvis betegnes som pedagogikk i dag» (Sæverot & Werner, 2017, s. 21). I denne sammenhengen kan pedagogikk romme flere begreper, som allmenn didaktikk og læren om organisasjonsformer (Sæverot & Werner, 2017), men også det som Kvernbekk (2001) forklarer som læren om danning, utdanning og sosialisering. På den måten viser pedagogikk til innhenting av kunnskap, samt utvikling av evner til å reflektere over pedagogiske problemer i lys av teori.

### 3.3 Erfaring

Jeg husker godt en søndagsmorgen da jeg var 15 år. Jeg stod opp lenge etter at familien hadde spist frokost, men de hadde vært snille og kokt egg til meg også. Dette egget var jo selvsagt blitt kaldt, så jeg la det inn i mikrobølgeovnen med skallet på. Egget måtte jo være varmt sånn at smøret smeltet. Ikke lenge etter at jeg hadde skrudd på, kom det en rar lyd inne fra mikrobølgeovnen. Jeg tok egget ut og bøyde meg nærmere for å studere det. Var det egget som lagde den rare lyden? Plutselig eksploderte det! Jeg kunne ikke se, for øynene mine var dekket av egg. Det var egg overalt! Mamma kom løpende fra baderommet iført bare et håndkle. «Hvor kom det høye smellet fra?» sa hun. Jeg forklarte hva jeg hadde gjort, hvorpå hun lo høyt og sa: «Jaja, da er i hvert fall *du* en erfaring rikere».

I det som følger vil jeg greie ut om erfaringsbegrepet sett ut fra Hans-Georg Gadamer's perspektiv, slik det fremgår i *Sannhet og Metode* (Gadamer, 2010, s. 387-402). I kapitlet, *Analyse av den virkningshistoriske bevisstheten*, analyserer Gadamer ulike perspektiver på erfaring og konkluderer med at begrepet ikke kan forstås som ensidig. Blant annet hevdes det at problemet med tradisjonell erfaringssteori er «[...] at den er fullstendig orientert mot vitenskapen og derfor ikke tar høyde for erfaringens indre historisitet» (Gadamer, 2010, s. 387). Den vitenskapligorienterte tilnærmingen ser Gadamer (2010) på som en objektivisering av erfaringsbegrepet, og tanken om at en erfaring kun er gyldig dersom den kan gjentas, er

noe Gadamer ikke støtter. For å få historisitetens moment til sin rett, viser Gadamer (2010) til Hegel, som peker på at det ikke er slik at enhver vil kunne tilegne seg de samme erfaringene dersom de samme prosedyrene følges. «Riktignok inngår det i erfaringen at den stadig bekrefter seg selv, for det er først gjennom gjentakelse at vi tilegner oss erfaringen» (Gadamer, 2010, s. 394). Videre kommer det frem at man ikke kan forutse erfaringer, samt at de erfaringer man gjør vil forandre hele menneskets viten. Gadamer (2010) selv påpeker at man ved å fokusere på resultatet av en erfaring overser en vesentlig del, nemlig erfaringsprosessen. Erfaringsprosessen kan ha to utfall. Enten vil erfaringen være i *harmoni* med våre forventninger, eller så er erfaringen *dialektisk*. Sistnevnte er, slik Gadamer (2010) ser det, den mest vanlige og mest ekte erfaringen. Det vil si at erfaringen er vesentlig negativ, ved at man gjennom å få en ny erfaring oppdager at ting ikke var slik man trodde. Erfaringen skuffer med andre ord en forventning. På den måten blir det et spørsmål om sannhet, der erfaringen betraktes som sann inntil den avkreftes i relasjon til eventuelle nye erfaringer. I møte med noe nytt og annerledes kan nye erfaringer springe frem, og dette nye vil igjen vise til sannhet om det gamle. Den negative erfaringen bidrar således til noe positivt, bedre innsikt og økt kunnskap. Gadamer (2010) understreker med dette at man aldri kan slå seg til ro i sine erfaringer, men at man må forholde seg åpen for det nye: «Erfaringens dialektikk har sin egen fullbyrdelse, ikke i en avsluttet viten, men i den åpenheten for erfaring som blir frigjort gjennom erfaringen selv» (Gadamer, 2010, s. 396). Erfaring er således ikke noe mennesket kan frigjøre seg fra, men ved å forholde seg med åpenhet til det man ikke kan forutse, vil nye erfaringer være i nære rekkevidde.

Tilbake til den narrative innledning i dette avsnittet. Gjennom tidligere erfaringer med egg hadde jeg selv erfart å koke egg, der kokende varmt vann møter kaldt rått egg. Mine tidligere erfaringer tilsa at egget tålte varme, og at det dermed ikke ville skje noe spesielt ved å varme det opp. Der jeg stod med egg på øyeeplet, forstod jeg at rått egg i møte med kokende vann og kokt egg i møte mikrobølgeovn ikke var av samme karakter. Erfaringen stod således ikke i harmoni med mine forventninger, men slik Gadamer forklarer det, var erfaringen vesentlig negativ. Resultatet av erfaringen var ny kunnskap om at kokt egg ikke kunne varmes i mikrobølgeovnen. Lyden egget ga fra seg ga meg en indikasjon på at eksplosjonen kanskje hadde med trykk å gjøre. Dette var for meg sannheten, noe som senere ble bekreftet i naturfagundervisningen på skolen. Om det er andre faktorer som har spilt inn for denne eksplosjonen eller om det finnes andre måter å varme egg på i mikrobølgeovnen er jeg fortsatt åpen for å erfare.

### 3.4 Profesjonsutvikling som lærer

Profesjonsutvikling kan defineres som endringer hos den profesjonelle (Rønnestad, 2008, s.279). Men hva er profesjon og hvem er profesjonell? I det følgende vil jeg kort greie ut om *profesjon* som begrep. Jeg vil ikke gå i dybden av begrepet, da det ikke er relevant for oppgaven. Jeg vil dog kort presisere begrepet og dets relasjon til læreryrket, da begrepet i seg selv er relevant for videre forståelse. Profesjon som begrep viser i hverdagspråket ofte kun til et synonym av ordet «yrke», og gjerne yrker som er knyttet til en viss status. Innen den klassiske profesjonsososiologien knyttes begrepet til fire kriterier - kriterier som må oppfylles for at et yrke skal kunne kalles en profesjon (Ohnstad, 2015). De fire kriteriene viser til en form for vitenskapelig grunnlag (1. systematisk teori), en form for godkjennelse (2. autoritet), en form for selvstendighet (3. autonomi), samt egenutformede etiske retningslinjer innad i yrkesgruppen (4. yrkesetikk) (Ohnstad, 2015). På bakgrunn av disse kriteriene har det vært delte meninger om hvorvidt læreryrket kunne betraktes som en profesjon. Da visse kriterier delvis ikke ble oppfylt ble det hevdet at læreryrket kunne regnes som en semi-profesjon (Ohnstad, 2015). Debatten om lærerprofesjonen har vært aktiv og mye har skjedd både i læreryrket og i lærerutdanningen de siste årene. I dag har skillet mellom profesjon og semiprofesjon gått ut på dato. Til tross for at enkelte kriterier fortsatt ikke oppfylles, anses læreryrket som en profesjon og lærere som profesjonelle med et viktig oppdrag: å ivareta oppdraget som er gitt av samfunnet (Ohnstad, 2015). I det følgende vil læreryrket derfor bli omtalt som en profesjon.

Desimone forklarer at: «Teachers experience a vast range of activities and interactions that may increase their knowledge and skills and improve their teaching practice, as well as contribute to their personal, social, and emotional growth as teachers» (Desimone, 2009, s.182). Lærere har med andre ord valgt et yrke som er sterkt preget av det relasjonelle. Lærerens profesjonsutvikling skapes i stor grad gjennom interaksjon, ikke bare med elever, men også med kollegaer, foreldre og andre som har tilknytning til skolen. På den måten er ikke lærerens profesjonelle utvikling ferdig ved endt studieløp, tvert i mot er det en livslang prosess (Witteck, 2018). At lærere utvikler seg er nødvendig for å sikre maksimalt læringsutbytte, både for elevene og for lærerne selv. Når profesjonsutvikling kan defineres som endringer hos den profesjonelle blir det også relevant å se nærmere på hva som kan bidra til endringer (Rønnestad, 2008, s.279).

For profesjonell utvikling er det mange faktorer som påvirker. Kunnskapssøkende holdning og nysgjerrighet for teori ses som en viktig faktor for profesjonsutviklingen. I utfordrende situasjoner kan teori fungere som verktøy, både for å forstå mer og som veiviser for handlinger (Rønnestad, 2008, s.280). *Teoretisk bredde og faglig nysgjerrighet* er vesentlig for optimal utvikling. På den måten blir aktivitet og engasjement for yrket vesentlig for profesjonsutviklingen. Betydningen av *kontinuerlig refleksjon* står også særs sentralt, både i enerom og i dialog. En annen viktig faktor er den profesjonelles opplevelse av vekst og tilbakegang. *Opplevelse av vekst* viser til progresjon, for eksempel gjennom positive endringer, entusiasme for praksis, opplevelse av å mestre tidligere begrensninger, og lignende. *Opplevelse av tilbakegang* viser til regresjon, noe som for eksempel kan oppstå dersom den profesjonelle møter en for rutinepreget praksis, tap av evne for ferdigheter man tidligere hadde, eller følelse av at ferdigheter blir mindre verdifulle (Rønnestad, 2008, s.285). Dersom begge prosessene råder samtidig, med vekst på noen områder og tilbakegang på andre, kan den profesjonelle være preget av ustabilitet. Profesjonelle som verken opplever vekst eller tilbakegang vil stagnere (Rønnestad, 2008, s.285).

Desimone (2009) viser til andre faktorer som er viktig for profesjonsutviklingen som er spesielt rettet mot læreryrket. *Aktiv læring* (active learning) peker på læreres engasjement for profesjonell utvikling gjennom diskusjon, observasjon og tilbakemelding (Desimone, 2009). Det handler ikke om å passivt sitte å høre på en foreleser, men om aktiv deltakelse - for eksempel gjennom å bli observert av kollegaer i en undervisningstime for så å bli fulgt opp gjennom diskusjon og tilbakemelding. *Sammenheng* (coherence) viser til lærernes allerede etablert kompetanse i møte med ny kunnskap, og om det lærerne nå blir presentert for og forventet å ta inn over seg samsvarer med deres pedagogiske ståsted. *Tidsrammen* (duration) er en viktig faktor for utvikling, og viser til at intellektuell og pedagogisk endring ikke skjer over natten. For at god profesjonell utvikling skal finne sted er det med andre ord helt avgjørende å ha tilstrekkelig med tid (Desimone, 2009). *Kollektiv deltakelse* (collective participation) handler om utvikling gjennom videreutdanning. Her understreker Desimone (2009) at det vil være fruktbart dersom lærere ved samme skole utfører videreutdannelsen sammen. Dette er fordi det kan bidra til økt interaksjon, samarbeid og forståelse. Eventuell ny kompetanse bør tas med tilbake til yrket, ikke bare til klasserommet, men også som kunnskapsdeling i lærerkollegiet. Denne påstanden støttes av kunnskapsdepartementet, og det understrekes at det kan ha en positiv effekt på *hele* skolen når enkeltlærere søker ekspertise utenfra (Kunnskapsdepartementet [KD], 2014). For å oppnå positiv effekt av slik

videreutdanning på skolenivå krever det at det arbeides målbevisst med deling av ny kunnskap og erfaring i det kollegiale fellesskapet. Behovet for å skape en delingskultur som er preget av kontinuerlig kompetanseutvikling blir nødvendig, og kan føre til forbedret undervisning med varige endringer (KD, 2014).

#### 3.4.1 Kollegialt utviklingssamarbeid

I skolesammenheng får man som lærer mange nye erfaringer, og den største kilden til nye erfaringer finner man i klasserommet. Økt erfaring gir mulighet for økt refleksjon, noe som igjen kan bidra til økt læring og utvikling. En viktig drivkraft for læreres utvikling er evnen til refleksjon over de erfaringer som gjøres i institusjonen (Witteck, 2018). Når klasserommet sies å være den største kilden til nye erfaringer, blir evnen til å kunne reflektere over egen praksis på enerom viktig. Samtidig sies det at: «God opplæring ikke er den enkelte lærers ansvar alene. Det er lagarbeid» (KD, 2014, s.11). Derfor er det også nødvendig for den profesjonelle utviklingen å ha muligheten til erfaringsutveksling i et kollegialt delingsfellesskap.

«Læreres profesjonelle utvikling styrkes gjennom godt samarbeid i lærerkollegiet [...].

Forskning viser at lærere som samarbeider om undervisningen og som deler erfaringer, gjerne får engasjerte elever med gode resultater» (KD, 2014, s.19).

Samarbeid mellom lærere kan deles inn i to motpoler: samarbeidskultur og påtvunget kollegialitet (Damsgaard, 2010). *Samarbeidskulturen* er preget av frivillighet, spontant arbeid og et fokus på utvikling. Samarbeidet er sjelden tidsbestemt og rommer ofte samarbeid preget av interesse og entusiasme. Det kan også sies at en slik samarbeidskultur er lærerstyrt. En fallgrube ved slikt samarbeid er at ledelsen får lite innsikt i samarbeidet og dermed i liten grad sikret at samarbeidet og utviklingen inneholder skolens pålagte forhold. En annen fallgrube kan være at lærerne med slik samarbeidskultur ikke tar tak i utfordringene, fokuserer på det «ufarlige», og heller velger å fokusere på planlegging av undervisning og ulike fremtidige aktiviteter, slik som for eksempel juleavslutning (Damsgaard, 2010). *Påtvunget kollegialitet* kan være preget av det stikk motsatte – lite spontanitet, obligatorisk deltakelse og lite fokus på utvikling. Med slikt samarbeid er tider ofte fastsatt og det ingen garanti for reell endring av praksis. Det positive med slik påtvunget kollegialitet er at det gir mulighet for å arbeide mot felles mål, noe som kan sikre utviklingen av skolens kvalitet (Damsgaard, 2010). Når samarbeidet blir for rutinepreget kan det føles som tvang, noe som igjen kan skape motstand hos lærerne. Damsgaard (2010) hevder at påtvunget kollegialitet med fokus på planlegging og gjennomføring av prosjekter kan bidra positivt. Det gir rom for erfaringsutveksling, dypere



refleksjon og evaluering, samt muligheter for perspektivendring gjennom å se ting fra andres ståsted (Damsgaard, 2010). Som lærer må man være villig til å møte fellesskapet i skolen med åpenhet og nysgjerrighet for det som er nytt. «For når man prøver ut det som man i utgangspunktet ikke hadde tenkt på, så gjør man nye erfaringer som lærer og får et større repertoar» (Wittek, 2018, s. 83). Det å være genuint tilstedeværende og en reell deltaker i det kollegiale fellesskapet er noe som kan ta tid og enkelte synes det er vanskelig å finne sin plass: «[...] mange lærere erfarer det som utfordrende å forstå hvilke regler, konvensjoner og sett av ideer som gjelder når man kommer som ny inn i en skolekultur» (Wittek, 2018, s.63). Med dette sitatet henviser Wittek (2018) til nyutdannede lærere, men understreker at det også kan ha en sammenheng mellom posisjon i en kontekst og egen opplevelse av relevans. En lærer som inntar en passiv rolle i fellesskapet kan ha opplevd å ikke bli sett for sitt potensial eller sine ressurser. Å skape en velfungerende samarbeidskultur, samt det å være reell deltaker i fellesskapet, krever at man blir kjent med institusjonens skolekultur, dets sett med regler, normer og diskurser. Det krever åpenhet for det som er nytt og annerledes, om det er nye mennesker, ny forskning, nye prosjekter eller annet. Dersom man ikke kjenner eierskap til skolens visjoner, planer og/eller utviklingsprosjekter, så blir det vanskelig å være reell deltaker.

I kollegasamarbeidet sies det at: «Man må ta felles ansvar, men dele på oppgavene» (Wittek, 2018, s.98). Mennesker er forskjellige og vi både liker og kan forskjellige ting. Det er viktig at lærerne får bruke sine styrker på det de er gode på. Alle må bidra til å dra lasset, og dermed utfylle hverandre i fellesskapet med alle sine ulike ressurser (Wittek, 2018). Man skal arbeide strukturert for å nå de samme målene, men det betyr ikke at alle skal ha den samme tilnærmingen til hvordan å nå disse målene. Selv om det i enkelte kontekster kan føles naturlig å innta en passiv rolle er det viktig å huske på at, jo mer man engasjerer seg, reflekterer og posisjonerer seg, desto tryggere vil man bli på fellesskapet og føle tilhørighet til det (Wittek, 2018). Det å føle tilhørighet til det kollegiale fellesskapet hevder Wittek (2018) er det som i størst grad bidrar til trivsel og motivasjon for å forbli i læreryrket. Samtidig er det viktig å understreke at man vil miste potensial for utvikling dersom det ikke er takhøyde for å bidra med velbegrunnet konstruktiv kritikk (Wittek, 2018).

#### [3.4.2 Translasjonsperspektiv på kunnskapsoverføring](#)

Røvik (2016) hevder at utvikling ofte drives av et ønske om å gjenskape en observert praksis i egen kontekst. En slik tilnærming til utvikling kan forstås som kunnskapsoverføring fra en

kilde til en annen. Translasjon, direkte oversatt fra det engelsk ordet «translation», betyr «oversettelse». Translasjon kan således forstås som at noe blir oversatt, og krever dermed noe å oversette, en kunnskapskilde, samt en oversetter. Røvik (2016) peker på at oversettelseshandlinger har to kritiske utfall ved kunnskapsoverføring: *Dekontekstualisering* og *kontekstualisering*.

*Dekontekstualisering* handler i følge Røvik (2016, s.294) om: «[...] translating a desired practice in a particular organizational context into an abstract representation (e.g. images, words and texts)». Med andre ord kan det forstås som at man forsøker å hente ut en bestemt praksis fra en organisasjon, for så å oversette praksisen til en idémessig representasjon. Oversetteren forsøker å identifisere en spesifikk praksis hos en kunnskapskilde, og gjengi det som en mer eller mindre direkte oversettelse slik at andre kan dra nytte av representasjonen. En slik representasjon blir ofte utgitt i form av noe andre kan lese eller se, for eksempel ved bruk av film, bok, bilder, manualer, og lignende. Utfordringer knyttet til dekontekstualisering viser blant annet til om hvorvidt praksisen lar seg oversette og hvorvidt oversetteren evner å beskrive praksisens innhold slik at oversettelsen kan forstås av andre. Det stilles derfor krav til oversetterens translatørkompetanse: «[...] knowledge transfers between organizational units are rule-based translation processes, and the ways in which translations are performed can be decisive for transfer outcomes» (Røvik, 2016, s.299). En translatørkompetent person er bevisst disse reglene, men har også evnen til å se hvilke regler som slavisk kan følges, og hvilke som ikke passer konteksten. For at oversettelsen skal bli best mulig, må translatøren også ha god kjennskap til det som skal oversettes, samt kjennskap både til kunnskapskildens kontekst og mottakerorganisasjonens kontekst (Røvik, 2016).

*Kontekstualisering* viser til: «[...] the translation from an abstract representation of a desired practice in a source context to a concrete practice embedded in formal structures, cultures, routines and individual skills in a recipient context» (Røvik, 2016, s.295). Kontekstualisering handler altså om mottakerorganisasjoners tilegnelse av abstrakte representasjoner. En mottakerorganisasjon er, slik Røvik (2016) forklarer det, aldri en «tabula rasa», men en kontekst med allerede etablerte strukturer, aktører med ulike interesser og kulturer. Dette kan være til hinder når ideer til nye praksiser skal implementeres. Forholdet mellom ny kunnskap og gjeldende praksis kan være av kritisk karakter i prosessen av kontekstualisering, og resultatet avhenger av i hvilken grad ny praksis kreves implementert. Her presenterer Røvik (2016) ytterligere tre aspekter: replacement, integration og loose coupling. *Replacement* viser

til at implementeringen krever en ny praksis som skal erstatte tidligere praksis. En slik utskifting av praksis har høyt potensial for å utfordre aktørenes interesser og føre til motstand for implementering. *Integration* viser til nye praksis som skal integreres med allerede etablert praksis. Det å integrere nytt og gammelt kan være teknisk vanskelig, og kan være en tidkrevende oversettelsesprosess. Slik Røvik (2016, s.295) forklarer det kan det føre til: «an extended trial-and-error translation process». *Loose Coupling* viser til en synliggjøring av ny praksis, uten direkte tilknytning til etablert praksis. Dette kan bidra til at kontekstualiseringsprosessen blir relativt ukomplisert og lite tidkrevende, men samtidig påvirke praksisen i mindre grad (Røvik, 2016).

Dekontekstualisering kan således ses som manualen til Fargespill, og kontekstualisering kan ses som barneskolen som nå søker å tilegne seg deres praksis.

### 3.5 Mangfold

Det er viktig å holde seg oppdatert på begreper for å unngå språkbruk som har en ekskluderende effekt. På den andre siden kan for strenge krav om presis språkbruk også virke ekskluderende. Det er med andre ord ønskelig at alle kjenner til korrekt begrepsbruk i integreringsdebatten, men samtidig bør det være språklig romslighet slik at alle får komme til ordet (NOU, 2011). Helleve (2016) hevder at utfordringene med migrasjonens kraftige økning krever større fokus på gode pedagogiske læringsmiljø. Med det forstår jeg at skolen bør ha en felles forståelse for de ulike begrepene og en enighet om hvilke pedagogiske metoder som bør anvendes i den sammensatte skolen for å ivareta et hvert barn på best mulig måte.

#### 3.5.1 Tilnærming til mangfold i et historisk lys

Fram til 1960-tallet i norsk skole var det forventet at elevene fulgte undervisningen i den form den ble gitt. De som av ulike grunner ikke klarte å tilpasse seg skolens undervisningsform ble plassert i spesialskoler. Barn med for eksempel funksjonshemminger, språkvansker eller avvikende atferd ble dermed *ekskludert* fra «normalskolen» (Lillejord, 2011). *Ekskludering* (eksklusjon) betyr «å utestenge». En slik form for ekskluderingspraksis handler altså om at man blir satt utenfor fellesskapet på bakgrunn av at man ikke klarer å leve opp til forventningene. Det ekskluderende utdanningstilbudet ble opplevd som segregerende og dette ønsket man å endre (Lillejord, 2011). *Segregering* (segregasjon) betyr i følge Horntvedt (2012) å atskille ulike befolkningsgrupper. Jeg forstår det som et fokus på å synliggjøre og

oppretholde et sosialt skille mellom de «normale» og de som ikke er i stand til å bidra lik normalen. Lillejord (2011) forklarer videre at tanken om å endre det segregerende skoletilbudet kom til syne allerede i 1950-årene, men at realiseringen av dette ikke begynte før på 1970-tallet. Normaliseringsdebatten handlet på dette tidspunktet i hovedsak om å gi rom for funksjonshemmede ved å gi dem en naturlig plass i samfunnet og i skolen. Endringene skjedde raskt og med en optimisme om at prosessen ville skje av seg selv når funksjonshemmede fysisk fikk sin plass i normalskolen. Slik jeg ser det hadde normaliseringsprosessen en assimilerende effekt. *Assimilering* betyr å smelte sammen eller å gjøre lik (Horntvedt, 2012). Ballangrud og Madsen (2016) utdyper med å si at det vil fremstå som assimilasjon dersom det i et nettverk er høy grad av deltakelse mellom kulturer, men kun en av kulturene opprettholdes. Assimilering har også i stor grad vært synlig med tanke på innvandring, flyktninger og asylsøkere. I 1956, da Sovjetunionen okkuperte Ungarn, flyktet ungarske voksne og barn til Norge. Her ble barna møtt med et skoletilbud preget av hard assimilering, der det ikke ble lagt til rette for verken deres første språk eller for innlæring av norsk som andrespråk. Ansvaret om tilpasning til den nye kulturen hvilte alene på individet og dets familie (Aasen, 2012). På den annen side påpeker Aasen (2012) at assimilering ikke alltid har negativ betydning. Det kan for eksempel forekomme at en elev selv ønsker å gi slipp på en del ved sin kultur. Det å lære norsk som et andrespråk for å fungere i det norske samfunnet er også en nødvendig del av integreringen, men som i bunn og grunn er en form for myk assimilering.

### 3.5.2 Integrering og inkludering

*Integrering* (integrasjon) betyr «å fullstendiggjøre» og handler om menneskets tilpasning i samfunnet (Horntvedt, 2012). *Integrering* har som hensikt, i motsetning til assimilasjon, å gi rom for opprettholdelse av innvandrers egen kultur, der målet er å ha balanse og tilhørighet til begge (Ballangrud & Madsen, 2016). Integrering er en prosess der nye innbyggere skal bli en del av yrkes- og samfunnslivet (Meld.St. 6. 2012-2013). At integrering ofte blir knyttet til innvandring mener Brochmann (23. oktober 2017) har røtter i den økte innvandringen Norge har opplevd siden 1970-tallet. Integrering omfatter dog også andre nivåer i samfunnet der minoriteter skal innlemmes i majoritetssamfunnet, slik som for eksempel funksjonshemmede. I NOU (2011) hevdes det at integrering blant annet handler om tilhørighet, respekt for forskjeller og mulighet for innflytelse i demokratiske prosesser. Videre understrekes viktigheten av å forstå at integreringsprosessen er tosidig, ved at minoritet og majoritet påvirkes av hverandre, og at begge sider skal ha påvirkningskraft med tanke på utforming av

samfunnet. Integrering handler altså om likeverdig deltakelse i samfunnet for alle parter, uansett om du er ny innbygger eller om du har bodd her lenge. Dybo og Oversand (2012) mener at norske medier har skapt et bilde på hva som anses som «vellykket integrering» og påstår at det handler om likhet ved at minoriteten gir slipp på sin kultur og tilpasser seg majoritetskulturen. Horntvedt (2012) forklarer at innvandrere og flyktninger opplever integreringspolitikken som motstridende, ved at den er preget av en holdning om at man skal komme som man er, men bli som «oss». Assimilering har dermed også i nyere tid vært en underliggende holdning i integreringspolitikken. «Integrering er et samfunnspolitisk mål for å minske risikoen for marginalisering og utstøting, og for å unngå politiske og sosiale problemer» (Ballangrud & Madsen, 2016, s. 91). Med det forstår jeg at integreringsbegrepet fungerer mer på systemnivå og at det ofte ikke knyttes til enkeltindivider. Det kan fungere mer som et overordnet mål i samfunnet der det, i stedet for å fremme gode holdninger, jobbes for å forebygge problemer og negative holdninger.

Som tidligere nevnt i begrepsavklaringen kommer begrepet *inkludering* (inkludering) fra latin og betyr egentlig «lukket», men slik det blir brukt i dag forstås det mer som «å omfatte» eller «å innebefatte» (Horntvedt, 2012). Ballangrud og Madsen (2016, s.90) påpeker at inkludering oppleves som et sterkere begrep enn integrering, da det i skolen forutsetter at et hvert barn opplever å være en del av fellesskapet. I skolesammenheng forklares det i NAKU (03. Januar 2017) at vi har oppnådd integrering «[...] når alle barn mottar sin undervisning på samme sted, mens inkludering innebærer hvordan skoler strekker seg mot å tilpasse seg alle elevene og gi et tilfredsstillende skoletilbud til alle hvor ingen blir ekskludert». Med integrering søker man altså å hjelpe dem som står utenfor inn i fellesskapet, mens inkludering har som utgangspunkt at alle allerede hører med i fellesskapet. Lillejord (2011) forklarer at skolen skal utvikle læringsmiljøer som er inkluderende. I skolens læreplaner, som danner fundamentet for den norske skolen, står det under *Prinsipper for opplæring* at: «et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap [...]» (LK-06, s.26). Inkludering er målet, noe som betyr at alle barn, uansett bakgrunn og forutsetninger, skal ha en likeverdig opplæring (Meld. St. 18, 2011). Inkluderingsbegrepet omhandler derfor alle elevene i skolen, ikke bare dem med særskilte behov. Videre understøtter Lillejord (2011) at det er et spørsmål om struktur og kultur. Det strukturelle er nådd når alle barn har en plass i skolen og dermed er fysisk integrert. Det kulturelle handler om at det må utvikles en skolekultur og et læringsmiljø der elevene føler seg inkludert og har en opplæring som er tilpasset hver enkelt.

Inkluderingsbegrepet kan skape forvirring når det brukes mer spesifikt om enkelte nivåer i samfunnet og at det derfor er et behov for å ha slike «beskrivende» begreper (NOU, 2011). Videre beskrives integrering som en kortsiktig plan for nyankomne til landet, der fokuset ligger på å hjelpe dem fortest mulig inn i yrkes- og samfunnsliv ved tilrettelegging gjennom for eksempel norskopplæring. Inkludering handler om den langsiktige planen der målet er at alle skal ta del og føle tilhørighet i fellesskapet og i demokratiet. «[...] Vi har alle muligheter til og behov for å gi av oss selv og være til nytte» (Kilian, 2006, s.44). Med inkludering rettes derfor søkelyset mot løsninger og ressurser. Som nyankommen må gjennom den kortsiktige planen før man vil være i stand til å føle tilhørighet til samfunnet, men målet må være at alle skal bli en del av den langsiktige planen.

### 3.5.3 Flerkulturell pedagogikk

Norge består av mennesker som representerer et kulturelt mangfold, men hva menes egentlig med begrepet kultur? Avhengig av hvem som bruker begrepet kan det ha ulikt innhold, men i hovedsak handler *kultur* om å dyrke eller å skape. En forståelse av kultur kan omfatte en menneskegruppes livsform der verdier, tradisjoner, arv, normer og regler gjerne er overført fra tidligere generasjoner og som videreføres til nye generasjoner. Det kulturelle kan ofte også være noe observerbart, for eksempel gjennom språk, folkedrakt, musikk, arkitektur, matvaner, handlinger og lignende (Aasen, 2012). I Norge viser kulturbegrepet ofte til forskjeller og likheter mellom mennesker, der noen for eksempel har tilknytning til by og noen til bygd. Det kan også handle om det å være fattig og rik, etnisk norsk og ikke-etnisk norsk, ung og gammel, og så videre (Larsen, 2009). En annen forståelse av kultur beskriver Dahl (2013) som delkultur eller subkultur, som er undergrupper av mer omfattende grupper. En slik delkultur eksemplifiseres med jentefotballaget, en subkultur av en skolekultur, som igjen ses som en subkultur av ungdomskulturen. I den sammenheng kan man forstå kultur som aktivitet. Det å passe inn i en kultur krever noe av mennesket. Man må beherske språket, forstå de kulturelle kodene, leve opp til enkelte forventninger og samtidig føle en tilknytning til kulturen (Gonamo, 09.06.2015). I Mangfold og Mestring (NOU, 2010) står det at begrepet «flerkultur» mye blir brukt i norsk offentlighet og det understrekes at, til tross for at det blir mye brukt, fortsatt er usikkerhet og uenighet knyttet til forståelsen av begrepet. Solbue og Bakken (2016, s.14) støtter denne påstanden og understreker at begrepet i hovedsak brukes beskrivende. Å omtale en arena, en gruppe mennesker eller et enkeltindivid som flerkulturell blir ofte ment karakteriserende - som informasjon om at det, de eller den det prates om ikke er

etnisk norske. Å omtale en skole som flerkulturell vil igjen kun fungere som en opplysning om at skolen består av både majoriteter og minoriteter.

I lys av den beskrivende begrepsbruken understreker Fajersson (2009) at alle skoler i Norge er norske skoler. Norge er et flerkulturelt samfunn, og den flerkulturelle pedagogikken er således pedagogikk for det flerkulturelle samfunnet. «Den flerkulturelle pedagogikken skaper en ytre ramme som er en vesentlig faktor for å implementere en pedagogikk hvor alle elever blir inkludert» (Solbue, 2014, s.20). Denne påstanden støttes av Fajersson (2009) som videre forklarer at flerkulturell pedagogikk må ses i lys av samfunnsmessige og politiske perspektiver. Hvordan man tilnærmer seg den flerkulturelle pedagogikken vil være avgjørende for mangfoldet. Med en problemorientert tilnærming ser man ulikhet som noe negativt, og mangfold som et problem (Fajersson, 2009). De språklige og kulturelle endringene er vanskelig å håndtere og ses på som en belastning. Fokuset på den problemorienterte skolen rettes derfor ofte mot elevenes muligheter for å tilpasse seg skolens eksisterende tilbud og mot å redusere ulikheter som finnes på skolen. Dette vil ha en assimilerende effekt på minoritetene (Hauge, 2014). Med en ressursorientert tilnærming påpeker Fajersson (2009) at man ser på ulikhet som noe positivt. På skoler der det er opparbeidet et ressursorientert fokus til flerkulturell pedagogikk, forklarer Hauge (2009) at elevene *skal* merke at elevgruppen er flerkulturell. *Alle* elever skal bli anerkjent for de kunnskaper og erfaringer de har. Dersom en elev ikke snakker norsk vil læreren rette en nysgjerrighet mot eleven. Denne eleven sitter på spennende erfaringer og kompetanse for fellesskapet. En slik nysgjerrighet til mangfold vil smitte over på andre. Mangfold blir på den måten sett på som en berikelse. For de som behøver det skal det være mulighet for god språkopplæring, men den skal ikke være preget av tvang. Dersom det eksisterer et inkluderende miljø på skolen vil eleven selv kjenne et naturlig behov for å lære språket. Man retter oppmerksomheten mot elevenes ressurser i stedet for elevenes *mangler* (Hauge, 2014). Flerkulturell pedagogikk handler om anerkjennelse, respekt for kulturforskjeller og reduisering av negative holdninger. Det handler om evnen til å forstå hvordan man kan leve med kulturelt mangfold. I skolen betyr det at *alle* elevene skal kvalifiseres for en felles tilværelse (Solbue & Bakken, 2016). Læreren må legge til rette for og fremme både majoritetens og minoritetens flerkulturelle kompetanse. Målet for opplæringen er at minoritets elevene skal bli tospråklige og tokulturelle. I det ligger språklige minoriteters rett til morsmålsundervisning, norskopplæring, tilpasset opplæring og et faglig innhold som også gir rom for elevens livstolkning (Aasen, 2012). Utfordringene knyttet til den flerkulturelle pedagogikken er, slik

Solbue (2014) beskriver det, at målet om likhet fort kan dominere, samt at man tar utgangspunkt i kategorier og merkelapper. «Utfordringen er at en skole som tar utgangspunkt i flerkulturell pedagogikk bygger på en skole bestående av elever som allerede er kategorisert som innvandrere og etnisk norske» (Solbue, 2014, s.62).

#### 3.5.4 Interkulturell pedagogikk

Med flerkulturell pedagogikk lærer man om ulike kulturer for å skape aksept og toleranse slik at man kan leve med kulturelt mangfold. Den interkulturelle pedagogikken tar et steg videre og søker å utvikle en bærekraftig måte å leve sammen på, der man ikke bare passivt lever side om side (Unesco, 2006). Solbue (2014) hevder at den flerkulturelle pedagogikken bør utfordres av den interkulturelle pedagogikken ved å rette større fokus på det relasjonelle, dialogen og møtene mellom mennesker. Selve ordet *inter* betyr «mellom». Det handler derfor om møter mellom kulturer. Likevel er det viktig å huske på at det er mennesker som møtes og kommuniserer, ikke kulturer - og målet er å skape gode sosiale relasjoner på tvers av kulturer som bygger på gjensidig forståelse, respekt og dialog (Dahl, 2013). I følge Unesco (2006) er interkultur et dynamisk konsept som handler om å utvikle relasjoner mellom kulturelle grupper. Horst (2006) mener at det i skolen og i undervisningen er stort behov for interkulturell pedagogikk da befolkningens sammensetning, med sine sosialt komplekse og etniske forutsetninger, er i en samfunnsmessig forandingsprosess. Det er ikke snakk om å tilsidesette majoritetskulturen, men et fokus på at det utvikles en undervisningsform som anerkjenner den etniske og sosiale kompleksiteten i samfunnet. For at den interkulturelle pedagogikken skal bidra til å utvikle elevenes evner til medborgerskap i den demokratiske styreform, er det nødvendig med en undervisningsform som bygger på anerkjennelse, forståelse for andre mennesker, lojalitet og respekt (Horst, 2006). «In order to strengthen democracy, education systems need to take into account the multicultural character of society, and aim at actively contributing to peaceful coexistence and positive interaction between different cultural groups» (Unesco, s, 18, 2006). Det kan forstås som positiv interaksjon mellom kulturer faktisk kreve at man møtes i dialog. Muligheten til å kunne definere eget individ, uten å bli satt i bås av andre mennesker, er en viktig faktor for interkulturell pedagogikk. Når generaliserte oppfatninger legges vekk frigjøres man fra merkelapper (Solbue, 2016). Slik jeg forstår det handler det om å skape et godt kommunikasjonsmønster og en gjensidig respekt for hverandre, samt skape et felles kulturuttrykk der det er rom for lik- og ulikheter. I denne studien ønsker jeg derfor å se interkulturell pedagogikk i et bredt



perspektiv, der det handler om klasseforskjeller som oppstår uavhengig etnisitet, religion og språk.

Solbue og Helleve (2016) hevder at *intersubjektivitet* står sentralt i den interkulturelle pedagogikken. Intersubjektivitet beskrives som en midlertidig tilstand, der møter mellom det kjente og ukjente gir rom for refleksjon (Helleve, 2016). Det kan hjelpe oss til å forstå mer av «forutsetningene og mulighetene for å gjennomføre en pedagogikk som ivaretar subjektet i samspill med fellesskapet» (Helleve, 2016, s.21). Det intersubjektive rommet fungerer som et møtested, en sosial relasjon, der ny mening blir til gjennom ulike perspektiver og meninger (Solbue & Helleve, 2016). Det intersubjektive rommet vil således være påvirket av tid, sted og menneskene i rommet. Ifølge Solbue (2014) står den interkulturelle dialogen også sentralt for intersubjektiviteten. *Interkulturell dialog* forklarer Dulabaum (2012) som en sosial prosess som krever forståelse for hverandre, anerkjennelse, fleksibilitet, tillit og respekt. «Intercultural dialogue intersects with teaching students to think critically and creatively, moving beyond and out of one's usual framework» (Dulabaum, 2012, s. 137). Det er med andre ord ikke nødvendigvis slik at det må utvikles en felles enighet mellom alle som er involvert i dialogen, men å utvikle en intersubjektiv tilstand. Den intersubjektive tilstanden tar høyde for å utvikle evner til å kunne se og ha forståelse for en sak fra flere synsvinkler (Solbue & Helleve, 2016). Jeg tolker det som at man åpner opp for et dialogisk engasjement mellom mennesker som står i sosial relasjon, der hensikten er å utvide ens forståelse av verden, utvikle personlig forståelse og utvikle forståelse for andre. Læreren vil legge til rette for elevenes utvikling av evner til å forstå seg selv, trygghet i egne tanker og verdier, og samtidig evnen til å kunne forstå andres tanker og verdier.

## 4. Metode

I følge Christoffersen og Johannessen (2012) betyr metode innen forskning at man skal følge en bestemt vei for å komme til et mål. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av forskningsmetode. For å kunne svare på problemstillingen vil det være viktig å finne metoder som kan bidra til å besvare mine funn. På den måten har problemstillingen vært styrende for metodevalget.

### 4.1 Kvalitativ forskning

Enhver studie er unik. Gjennom ideer og inspirasjon fra andre utvikler man fremgangsmåter og metoder for analyse og tolkning slik at det tilpasses den enkelte studien (Nilssen, 2012). Denne studien bygger på en samfunnsvitenskapelig forskning, som vil si at man søker å finne informasjon om den sosiale virkeligheten for å kunne svare på samfunnsmessige prosesser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Da jeg med min studie søker å få innsikt i menneskelige prosesser i en virkelig setting, samt løfte frem deltakernes perspektiv, nærmere bestemt deres erfaringer, blir det naturlig å bruke kvalitative forskningsmetoder (Postholm, 2010).

### 4.2 Pedagogisk feltforskning

I arbeid med mennesker og sosial virkelighet er det nødvendig med fleksible forskningsmetoder som tillater spontanitet i forskningen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Denne studien tar sikte på å fange opp mening og erfaring, noe som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2015). På bakgrunn av dette vil problemstillingen bli belyst ved hjelp av ulike kvalitative metoder, som en form for pedagogisk feltforskning og metodetriangulering. Når man bruker mer enn én metode, kalles det metodetriangulering (Dalland, 2015). Typiske karaktertrekk ved det å forske i et felt er at forskeren oppholder seg på et geografisk avgrenset område over en lengre periode, gjerne i over ett år. I tillegg er informantene på en arena eller et felt som føles hverdagslig og naturlig for dem (Fuglestad, 1997). Mitt geografisk avgrensede område er på en barneskole. Informantene er på sine arbeidsplasser der de har hatt fast jobb over en lengre periode. Dette er derfor en hverdagslig setting for dem og et naturlig felt. Da denne studien skal skrives på under ett år har det dog ikke vært muligheter for å oppholde seg i feltet i over ett år - slik Fuglestad (1997) anbefaler.

Likevel mener jeg at forskningsoppholdet har gitt meg rikelig med materiale og et godt grunnlag for å kunne svare på min problemstilling.

Fuglestad (1997, s.166) definerer pedagogisk feltforskning som å «studera situasjoner, kulturar eller organisasjoner der det foregår undervisning eller oppseding». Som forsker har jeg med denne typen feltforskning skapt empiri gjennom å være deltakende observatør, og materialet består av formelle intervju, deltakende observasjon, uformelle feltsamtaler og skriftlig dokument. Det å bruke flere metoder innen kvalitativ forskning i en og samme oppgave kan gi en bedre og utvidet forståelse av fenomenet som forskes på. Man bruker metoder som kan bidra til at materialet gir innsyn i de vedkommende sine kulturer, organisasjonen, klasserommet eller lignende (Fuglestad, 1997). Eksempelvis har jeg gjennom intervju fått innsyn i informantenes opplevelser og erfaringer. Det informantene satte ord på i intervjuet har i enkelte tilfeller blitt bekreftet eller avkreftet gjennom observasjon og uformelle feltsamtaler.

### 4.3 Teoretisk utgangspunkt

Det teoretiske grunnlaget i studien har blitt valgt på to forskjellige måter, gjennom induktiv- og deduktiv prosess. Dersom teori og begreper springer frem gjennom empirien forskeren har samlet, kalles det en *induktiv prosess*. Postholm (2010) forklarer det som at situasjonen er med på å forme studien, der forskeren forsøker å skape mening i innsamlet datamateriale gjennom sine erfaringer og opplevelser. Forskeren vil derfor ikke kunne være objektiv. Man kan også gå inn i feltet med allerede etablerte teoretiske «briller» å se empirien på. Dette betegnes som en *deduktiv prosess* (Fuglestad, 1997). Det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven ble dannet gjennom et vekslende samarbeid mellom disse to - mellom teori og metode, og dermed også en veksling mellom induktiv- og deduktiv prosess. Fuglestad (1997) understreker at en slik veksling er vanlig i pedagogisk feltforskning. Eksempelvis visste jeg at integrering og flerkulturell pedagogikk var begreper som ofte ble assosiert med fargespillmetodikken. I senere tid har også inkludering og interkulturell pedagogikk blitt mer synlig i metodikken. Jeg hadde derfor lest meg opp disse begrepene i forkant av forskningsoppholdet, samt at jeg allerede hadde kjennskap til tematikken gjennom arbeid med bacheloroppgaven. Jeg gikk inn i feltet med et allerede etablert teoretisk grunnlag som vil prege min måte å se feltet på, således en deduktiv prosess. Underveis og i etterkant av forskningsoppholdet vokste teorigrunnlaget videre fram ut fra det empiriske materialet. Med

andre ord viste empirien nye veier for hva det teoretiske grunnlaget skulle være. For eksempel kom det i intervjuene frem at begge informantene hadde opplevd en form for profesjonsutvikling gjennom arbeidet med fargespillmetodikken. Intervjuene bidro dermed til ideer og var nærmest styrende i retning av å finne teori som omhandlet temaet profesjonsutvikling - på den måten en induktiv prosess.

#### 4.4 Informantutvalg

Det kvalitative intervjuet tar sikte mot å gå i dybden, slik at man kan få innsikt i informantenes egne beskrivelser av den livssituasjonen de befinner seg i. Dette tar tid (Dalland, 2015). Jeg ble derfor rådet til å kun ha to informanter, sette av rikelig med tid, og fokusere på å gå i dybden med disse to. Det ble derfor satt av én time til hvert intervju, men begge intervjuene varte lengre.

Informantutvelgelsen springer fram som et strategisk utvalg (Halvorsen, 2008). Jeg ønsket å intervju personer som hadde erfaringer med bruk av fargespillmetodikk i skolesammenheng og tok derfor kontakt med en barneskole som aktivt hadde drevet med det. Min hovedveileder for studien foreslo et intervjuobjekt basert på at hun hadde kjennskap til en lærer på den gitte skolen, som for noen år siden hadde gjennomført videreutdanningskurset «interkulturell pedagogikk og fargespillmetodikk». På den måten viste veileder meg i retningen av én informant som hadde bestemte kunnskaper og erfaringer, og som man på forhånd mener har noe spesielt å bidra med i undersøkelsen. (Dalland, 2015). Rektor ved skolen syntes hovedveileders forslag var en god idé. Da man med strategisk utvalg søker å finne informanter innen et sosialt system som besitter en viss type informasjon og kunnskap, samt evne til å uttrykke seg (Halvorsen, 2008, s.164), valgte jeg videre å rådføre meg med rektor. I samtale med rektor på skolen uttrykket jeg et ønske om å få intervju to lærere med en form for kontrast til hverandre. Jeg eksemplifiserte med kriterier som musikk lærer og ikke-musikk lærer, eller to lærere med ulike tilnærminger og/eller erfaringer med metodikken. Rektor kjenner skolens lærere bedre enn meg, og har derfor større grunnlag for å peke meg i retningen av to informanter som oppfyller disse kriteriene. Det strategiske utvalget er således i rektors favør.

#### 4.5 Innsamling av empirisk materiale

Som tidligere nevnt er viktige metodeverktøy innen pedagogisk feltforskning: intervju,

observasjon og feltsamtaler. Dette er verktøy jeg har valgt å benytte meg av selv, og i det følgende vil jeg gjøre rede for min tilnærming til dem. Jeg har intervjuet to lærere, samt observert dem på samlinger av ulik form. Utover dette har det vært rom for uformelle feltsamtaler både med informantene og andre ansatte ved skolen underveis i observasjonsperioden.

#### 4.5.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Da jeg med min problemstilling søkte å finne ut noe om to læreres erfaringer, ble det naturlig å ty til språket og samtalen for å få innsikt i deres følelser, tanker og historier (Postholm, 2010). Informantene fikk selv sette ord på sine erfaringer, og intervjuet fungerte som en samtale, med en struktur og et formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren, med pedagogisk feltforskning som metode, ser mennesket som meningsproduserende og meningssøkende (Fuglestad, 1997). På den annen side føltes ikke intervjuet som en samtale mellom likestilte parter. Dette var fordi jeg definerte og kontrollerte situasjonen med mine spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Intensjonen var å kun forholde meg til intervjuguiden som var skrevet på forhånd og stille de samme spørsmålene i lik rekkefølge til begge informantene, men i noen tilfeller fant jeg det hensiktsmessig å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg beveget meg derfor i et landskap av det Christoffersen og Johannessen (2012) kaller semistrukturert intervju. Det forklares som at man har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men at spørsmål, temaer og rekkefølge varierer. Jeg hadde som formål å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, samt forstå noe om verden gjennom informantenes synspunkter, noe som er karakteristisk innen semistrukturert intervju. Dette ble gjort med henblikk på å skape mening av informantenes beskrevne fenomener, gjennom analyse, tolking og drøfting (Kvale & Brinkmann, 2015). Således kan man forstå at intervjuer og informant sammen produserer kunnskap (Dalland, 2015).

#### 4.5.2 Intervjuguide

Med det semistrukturerte intervjuet utformet jeg en intervjuguide (Vedlegg 1). Intervjuguiden ble utarbeidet og bearbeidet over tid. Spørsmålene bærer preg av allerede etablerte briller fra arbeid gjennom bacheloroppgaven, forberedelser til forskningsoppholdet, samt spørsmål til det som ble observert underveis i observasjonsperioden. Den endelige intervjuguiden er dermed basert på kjennskap til teori som omhandler tema, samt allerede innsamlet empirisk data.

Spørsmålene ble stilt relativt åpent slik at informantene kunne velge selv hvor mye de ønsket å dele. Tidvis beveget informantene seg på et spor utover spørsmålene som ble stilt. I den settingen lot jeg informantene fortelle ferdig, da dette ga meg muligheten til, slik Postholm (2010) forklarer det, å bli med på informantenes refleksjonsreise. Enkelte ganger stilte jeg også oppfølgingsspørsmål, som i noen tilfeller kan det være både fristende og nødvendig for å styre samtalen i en retning som er fruktbar for problemstillingen (Postholm, 2010, s.83). På den annen side hevder Kvale og Brinkmann (2015) at man som forsker og intervjuer skal være bevisst sine spørsmålsformuleringer da det er lett å stille spørsmål som kan virke ledende. «Det er veldokumentert, at selv en meget beskjeden omformulering af et spørsmål i et spørgeskema eller i afhøringen af øjenvitner kan påvirke svaret» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.230). Eksempelvis var det ene spørsmålet fra intervjuguiden: «Hvordan vil du beskrive fargespillmetodikken?». Espen uttrykket at dette i utgangspunktet ikke var noe han var kjent med. I denne sammenhengen så jeg det hensiktsmessig å spørre informanten om når han først fikk høre om fargespillmetodikken. Svaret på dette ga meg innsikt i at Espen lenge hadde visst om Fargespill, men at metodikken de representerte først ble presentert for han gjennom utviklingsprosjektet på egen arbeidsplass, altså på skolen. Slik jeg ser det, hadde ikke et slikt når-spørsmål en ledende effekt på informanten.

#### 4.5.3 Observasjon

Intervju og observasjon henger nært sammen som metoder. Ved å kombinere dem kan metodene bidra til å utfylle hverandre (Dalland, 2015). Med observasjon ønsket jeg å skaffe direkte tilgang til det som ble forsket på (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Observasjonen bidro således til å utfylle bildet som intervjuet ga (Dalland, 2015). For eksempel kom det frem i intervjuet at informantene brukte fargespillmetodikken i ikke-estetiske fag. Gjennom observasjon ble dette bekreftet ved ett tilfelle, da jeg observerte den ene læreren i undervisningssituasjon. På den måten bidro min tilstedeværelse som observatør, med alle mine sanser, til mer gyldig informasjon. Observasjon kan således både bekrefte eller avkrefte fenomener (Dalland, 2015).

I observasjonsperioden fikk jeg i tillegg muligheten til å se de to informantene i ulike settinger, samt få en følelse av hvordan de arbeider sammen med andre. Dette er fordi jeg har observert ulike former for samlinger på skolen – samlinger med lærere og ledelse, samlinger med alle skolens elever, og samlinger der alle skolens ansatte deltok. Min observasjonsrolle i prosessen har vært varierende. Christoffersen og Johannessen (2012) skiller mellom to former

for observasjon, *deltakende observasjon* og *ikke-deltakende observasjon*. Med deltakende observasjon er forskeren selv involvert i det som foregår, som et fullverdig medlem i settingen. Med ikke-deltakende observasjon fungerer forskeren som ren tilskuer, som en slags «flue på veggen». Min observasjonsrolle ble bestemt ut i fra hvilken form samlingen hadde. Før jeg gikk inn i feltet trodde jeg min rolle ville fungere som ren tilskuer der jeg fikk tid til å skrive notater underveis. Slik ble det også i stor grad, men i noen tilfeller var jeg i stor grad deltaker. Dette gjør det vanskelig å tydelig definere min observatørrolle som enten deltakende eller ikke-deltakende. På den første observasjonsdagen, på en samling med alle skolens ansatte, fikk jeg tilbud om å delta. Deres begrunnelse for hvorfor jeg burde delta, oppfattet jeg som god. For å forstå hvordan skolen anvender fargespillmetodikken mente de at jeg måtte ta del i fellesskapet. Dette ble begrunnet med at jeg på den måten ville bli bedre kjent med de ansatte, de ville bli tryggere på meg, og jeg ville få en mer helhetlig forståelse av skolens tilnærming til fargespillmetodikken. Samlingen inneholdt elementer av gaveutveksling og idémyldring til skolens neste forestilling. Tidlig i samlingen ble mitt navn og hensikten med min tilstedeværelse presentert for de ansatte. Til tross for at deltakende observasjon ikke var min intensjon, ga denne samlingen rom for å forebygge usikkerhet rundt min tilstedeværelse for dem som oppholdt seg i feltet (Dalland, 2015). I tillegg kjente jeg på en følelse av å selv bli inkludert. Hva jeg hadde å si og hva jeg hadde å dele viste seg å være viktig for meg. I denne sammenhengen ble observasjonene skrevet ned så fort som mulig etter samlingsslutt, og handlet mer om opplevelsene jeg hadde rundt det, enn om informantene i relasjon og samspill med andre (Dalland, 2015).

Tilskuerrollen falt seg dog mer naturlig på andre samlinger. På samlingene der elevene skulle være i fokus, samlinger der lærerne skulle diskutere sine tilnærminger til prosjektet, samt observasjon av undervisningssituasjon, var målet å påvirke situasjonen minst mulig (Dalland, 2015). Med denne observasjonsrollen hadde jeg muligheten til å notere observasjonene fortløpende, men i enkelte situasjoner valgte jeg likevel og la vær. For eksempel merket jeg at notatboken min og det at jeg skrev i den, var av interesse for andre. På samlinger med kun lærerne var det «lange øyne» og nysgjerrighet for å se hva jeg skrev. Notatboken forsterket forskningseffekten, som vil si at personer som vet de blir observert opptrer annerledes enn de ellers ville gjort (Dalland, 2015). På den måten bidro notatboken og min tilstedeværelse til at enkelte lærere mistet fokus på samlingens innhold, og lot seg påvirke av min tilstedeværelse, noe som kan vise til usikkerhet rundt det å bli observert. De som synlig ble påvirket av dette var dog ikke de to informantene jeg hadde intervjuet. Når jeg la vekk notatboken merket jeg

at lærerne som ble påvirket av min tilstedeværelse, i større grad klarte å fokusere på det kollegiale arbeidet og ble mer aktive og engasjerte i diskusjonene.

#### 4.5.4 feltsamtaler

Med min forskerrolle falt det seg naturlig med feltsamtaler. Gjennom observasjon av ulike samlinger kom jeg i dialog med flere lærere, rektor og andre ansatte, både før og etter samling. I tillegg fikk jeg, etter endt forskningsopphold, muligheten til å arbeide som vikar på denne skolen. Dette ga meg muligheten for flere uplanlagte feltsamtaler, som ga meg dypere innsikt i også andres erfaringer med metodikken. På den måten fikk jeg også lengre forskningsopphold på barneskolen, noe som kan bidra til mer gyldig datamateriale (Fuglestad, 1997). I det følgende vil jeg forsøke å visualisere forskningsplanen for leseren med en tabell - en tabell som tydeligere viser forskningsmetoden for denne studien.

<b>Metode</b>	<b>Form</b>	<b>Fokus</b>	<b>Tidsplan</b>
Intervju	1 intervju på 1t 21m	Erfaringer	15. desember 2017
	1 intervju på 1t 42m		15. desember 2017
Deltagende observasjon	Samling med ansatte	Implementering av metode / skolevisjon / Bli kjent	Fra oktober 2017 til mars 2018
	2 x samling med lærere	Avskremming / erfaringsdeling / prosessen / kollegialt utviklings samarbeid	
	3 x samling med hele skolen	Øve / nye bidrag / repetisjon	
	1 x Klasserom	Metodikk i ikke-estetiske fag	



	Film – liveinnspilling fra forestilling	Hvem er vi / estetiske fag	
Feltsamtaler	Samarbeid med ansatte på samling  Løs samtale med rektor  Samtale gjennom vikararbeid	«Idémyldring»  «Inkludering har ingen farge»  «Grip utfordringene»	Fra oktober 2017 til mars 2018

#### 4.6 Analyseverktøy – Grounded Theory

På hvilket tidspunkt analyseprosessen i en kvalitativ forskning starter mener Postholm (2010) er uvisst da man allerede ved første møte med feltet og informanter starter en analyserende tankeprosess. Samtidig understrekes det at man kan skille mellom analyse som foregår underveis i prosessen og analysen i møte med det innsamlede datamaterialet etter endt forskningsopphold. Denne tanken støttes opp av Nilssen (2012) som videre skiller mellom *data* og *datamateriale*. Datamaterialet er selve innsamlingsprosessen. Datamaterialet blir ikke data før den er bearbeidet.

Som analyseverktøy har jeg funnet støtte i og latt meg inspirere av den konstant komparative analysemetoden. Dette er et analyseverktøy som Glaser og Strauss introduserte gjennom utviklingen av forskningsmetoden «grounded theory» i 1967. Målet med grounded theory er å dele datamaterialet opp i ulike deler, gjennom kategorisering og koding, og på den måten utforme beskrivelser av de erfaringer og handlinger som utforskes (Kvale & Brinkmann, 2015, s.262). Grounded theory ble i utgangspunktet utviklet som en forskningsmetode der teori blir skapt og utviklet ut ifra empiri, at teorien således er «grounded» i datamaterialet. På den måten er grounded theory fullstendig induktiv, noe som igjen betyr at forskeren må forholde seg åpent ved å legge bort egne perspektiver (Postholm, 2010). I senere tid ble metoden videreutviklet til å ikke være rendyrket induktiv. Dette forklarer Postholm (2010)

som en reaksjon på at det i praksis er umulig å forholde seg helt objektiv, men samtidig at man med en slik intensjon vil gå inn i feltet med et *mer* åpent sinn. Innen pedagogisk feltforskning forklarer Fuglestad (1997) at det er mest vanlig, dersom man benytter seg av grounded theory, å ha fokus på å utvikle nye begreper med utgangspunkt i innsamlet empiri. Dette kan altså gjøres gjennom kategorisering og koding. Slik Glaser og Strauss utviklet analyseverktøyet i forskningsmetoden skilles analyseprosessen inn i tre faser: *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Postholm, 2010). Jeg vil understreke at jeg ikke slavisk har fulgt den konstant komparative analysemetoden, men at jeg har latt meg inspirere av den. For min studie har jeg i hovedsak benyttet meg av en form for åpen- og aksial koding.

Med åpen koding er målet å få en oversikt over innholdet i datamaterialet. Dette kan gjøres gjennom en kodingsprosess der man nøye går i gjennom datamaterialet. Ord, uttrykk, setninger eller avsnitt blir tilegnet en kode i form av et passende navn eller begrep. Etter denne prosessen sitter forskeren igjen med en rekke koder (Nilssen, 2012). I den aksiale kodingsfasen starter kategoriseringsprosessen. Dette kan gjøres gjennom å gå over materialet og gruppere koder som omhandler de samme fenomenene (Nilssen, 2012). Postholm (2010) bruker matbutikken som metafor for å forklare prosessen. I matbutikken finnes mange ulike varer. I den åpne kodingsprosessen finner man kanskje koder som *pære*, *plomme* og *eple*. I den aksiale kodingsprosessen samles disse fenomenene og kan bli kategorisert som *frukt*. I det følgende vil jeg beskrive min tilnærming til analyseverktøyet i prosessen av å gjøre mitt materiale mer oversiktlig og håndterlig gjennom koding og kategorisering.

I transkriberingsprosessen valgte jeg i første omgang å skrive ned alt som muntlig ble kommunisert gjennom intervjuene, både intervjuers spørsmål, oppfølgingsspørsmål og informantenes påfølgende svar. Hvert spørsmål med svar ble delt inn i avsnitt. Før koding- og kategoriseringsprosessen leste jeg i gjennom materialet for å få et helhetsinntrykk. I denne prosessen var det allerede et begrep eller en kode som jeg bet meg merke i, et begrep som gikk igjen i begge informantenes svar. I prosessen av åpen koding gikk jeg inn i materialet og skrev stikkord i marginen som kunne si noe om hva de ulike setningene handlet om. Kodene ble etterhvert mange og dokumentet nokså rotete. Med den aksiale kodingsprosessen startet kategoriseringen. Jeg gikk så inn i kodene for å lete etter sammenhenger. Koder som omhandlet det samme ble markert med en farge og dokumentet ble etterhvert også fargerikt. Gjennom en frem- og tilbakeprosess mellom koding og kategorisering satt jeg til slutt igjen med fem farger. Etter en slik gruppering forsøkte jeg å navngi fargene med et samlebegrep

som kunne romme betydningen av alle kodene i en kategori. For eksempel rommet kategorien «Profesjonsutvikling» koder som «skjedd noe mentalt», «verdi», «forskjellig», «holdningsendring» og «annerledes».

#### 4.7 Ethiske refleksjoner

Ved å besvare et spørreskjema på NSD sine nettsider fikk jeg beskjed om at studien ikke var meldepliktig. Denne beskjeden følte likevel feil på bakgrunn av utelatt informasjon om skolen som det ikke ble stilt spørsmål til i spørreskjemaet. Jeg ringte derfor NSD og forklarte saken ytterligere. Til tross for at studien ikke innhenter personopplysninger, skolen ikke navngis, og informantene blir gitt fiktive navn, så ble studien til slutt vurdert meldepliktig (Vedlegg 3). Søknaden ble godkjent, og forskningen kunne starte. Med det utformet jeg et skriv, en forespørsel om deltakelse i mitt forskningsprosjekt (Vedlegg 2), som jeg sendte til de to informantene jeg ble pekt i retning mot. I skrivet ble det informert om undersøkelsens formål og hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres, samt informantenes rettigheter dersom de skulle samtykke til å delta. Med deres rettigheter ble det også informert om at de til en hver tid ubegrunnet kunne trekke sin deltakelse i undersøkelsen. Med deres samtykke ble det avtalt dato og tid for gjennomføring av intervjuene. Begge intervjuene ble holdt den 14. desember 2017 på et møterom på deres arbeidsplass, altså skolen. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, transkribert til dokument på personlig datamaskin som er beskyttet med passord, for deretter å bli slettet fra opptakeren.

#### 4.8 Validitet, troverdighet og svakheter ved studien

Nilssen (2012) forklarer at man innen kvalitative metoder fungerer som sitt eget forskningsinstrument, og vil derfor påvirke, men også *bli* påvirket gjennom forskningsprosessen. På bakgrunn av dette er det viktig å være bevisst sin egen *forforståelse*. Forforståelse forklarer Nilssen (2012) dreier seg om det vi bringer med oss inn i en situasjon, slik som for eksempel holdninger, teori, opplevelser, erfaringer og kunnskap. Således kan man forstå at denne studien blir fargelagt av mine perspektiver. Dersom denne studien skulle blitt gjennomført av noen andre enn meg, med den samme problemstillingen og de samme informantene, ville det mest sannsynlig gitt andre resultater. Til tross for at man prøver å møte feltet med et så åpent sinn som mulig, så vil egne forestillinger og tankesett påvirke. «Selv om forforståelsen bestemmer hva vi ser og forstår, har den kanskje størst betydning der den

kommer til kort, når vi erfarer at verden ikke er slik vi tenker den burde være» (Nilssen, 2012, s.70). Slike overraskelsesmomenter bidrar til ny undring, og i analysen kan dette bidra til dypere forståelse.

Den innledende prologen i denne oppgaven viser tydelig min begeistring for stiftelsen Fargespill. En slik begeistring kan ha en noe forførende effekt på forskningen og det blir derfor viktig som forsker å være bevisst og reflektert over egen refleksivitet og subjektivitet, samt finne en balansegang mellom nærhet og distanse til det som forskes på (Nilssen, 2012). På den annen side påpeker Christoffersen og Johannessen (2012) viktigheten av å velge et tema som man virkelig interesserer seg for. «Din egen interesse er den fremste motivasjonen for å gjennomføre et prosjekt» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.33). Selv om det er ønskelig med et datamateriale som er fri for egne tolkninger, vil det være umulig i kvalitativ forskning å forholde seg helt nøytral. Analysen blir således ikke et bilde på selve virkeligheten, men en representasjon av den. «Forskningen reflekterer uungåelig forskerens livshistorie slik den framkommer gjennom bakgrunn, verdier, holdninger, interesser, behov, miljø osv.» (Nilssen, 2012, s.139). Med dette i tankene vil jeg understreke at jeg er ferdig utdannet musikk lærer med en stor kjærlighet for faget, både i skolen og på hobbybasis. Det er med andre ord i hovedsak det narrative, i samspill med musikken som Fargespill representerer, som jeg har latt meg begeistre av. Det vil si at jeg ikke nødvendigvis er begeistret for fargespillmetodikken. Med det blir *validitet* et viktig aspekt ved studien: «Validitet har i samfundsvidenskapene deijet sig om, hvorvidt en metode undersøker det, den påstås at undersøge» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 318). Hvordan metodikken kan bli brukt i skolesammenheng og om den i det hele tatt egner seg i undervisningssituasjon er noe jeg i utgangspunktet har lite kjennskap til, og noe jeg, med denne studien, søker å finne svar på. Som tidligere nevnt tilnærmet Camilla Saxe seg metoden i skolesammenheng med en flerkulturell og integrerende forankring (Barstad & Saxe, 2016). Det skolen i denne studien gjør er en annen tilnærming. Med oppgavens problemstilling er det *informantenes* erfaringer jeg ønsker å fremheve. Informantene sitter på erfaringer med tanke på anvendelse av metodikken i skolesammenheng som jeg ikke har, og som er annerledes fra det Saxe presenterer (Barstad & Saxe, 2016). På den måten stiller jeg meg åpent, i den grad det lar seg gjøre, til hvordan informantene har erfart dette.

Jeg vil også understreke at denne studien i hovedsak kun er basert på to informanternes erfaringer, der begge informantene deler en begeistring for prosjektet. Med det forstår jeg at,

dersom jeg skulle gjennomført den samme studien igjen, men med andre informanter, så ville det også blitt gjort andre funn.

En fallgrube ved det strategiske utvalget av informanter er nettopp det som jeg har erfart – at utvalget har for liten variasjon med tanke på erfaringer og oppfatninger (Halvorsen, 2008). Til tross for at jeg etterspurte en form for kontrast så jeg i etterkant av intervjuene at kontrasten mellom de to informantene ikke var stor nok. Det skal sies at kun en av informantene er utdannet musikk lærer, men at begge likevel underviser i musikk. Gjennom observasjon av flere samlinger opplever jeg også at de to informantene «leder» prosjektet. Det er også nevneverdig at jeg i samtale med rektor spurte om de ønsket full anonymisering eller om de ønsket å synliggjøre skolens arbeid. Dette var noe hun i utgangspunktet var positiv til å synliggjøre, men at det måtte være opp til informantene. Slik jeg ser det har kriteriene jeg etterspurte enten vært utydelige, eller så har rektor hatt et ønske om å fremme suksesshistoriene med prosjektet og derfor «tildelt» meg ildsjelene. I etterkant av forskningsoppholdet ser jeg at det ville vært hensiktsmessig å også intervju en person som var kritisk til prosjektet. På den annen side har mitt metodevalg, med observasjon og feltsamtaler som supplement til intervju, gitt meg innsikt i hvilke utfordringer både informantene selv og andre lærere har erfart med prosjektet.

## 5. Presentasjon og analyse av empirisk materiale

I dette kapitlet vil jeg presentere, analysere og tolke det innsamlede datamaterialet. Gjennom å kode og kategorisere intervjuene har jeg belyst viktige utsagn som enkeltinformantene sier, samt forsøkt å skape mening på tvers av hva de sier. Siden jeg bare har to informanter velger jeg å gi informantene fiktive navn fremfor å nummerere dem.

Før intervjuet tok Espen seg tid til å lage kaffe og tilbød også meg en kopp. Han satte seg litt henslengt i stolen ved siden av meg og lo høyt når han noe vimsete sporet over på andre temaer underveis i intervjuet. Espen har musikkutdannelse og er aktiv musiker på fritiden. I tillegg gikk Espen videreutdanningskurset «interkulturell pedagogikk og fargespillmetodikk» på Høgskolen på Vestlandet, avd. Bergen. Renate snakket fort, men presist. Hun kikket mye på klokken underveis i intervjuet og satt rakrygget på motsatt side av bordet for meg. Hun er allmennlærer, og i likhet med Espen underviser hun i musikk, men har ikke utdanning på feltet. Hun forteller dog at hun har spilt i korps fra hun var 10 til hun var 20 år. Hun har ikke tatt videreutdanningskurset som Espen har tatt, men fått kjennskap til tematikken gjennom erfaringsdeling i det kollegiale fellesskapet, samt gjennom utviklingsamarbeid både med kollegaer og de kunstneriske lederne i Fargespill. På samlinger, både med og uten elever til stede, la jeg merke til at de to informantene hadde blitt tilegnet det noe overordnede ansvaret for prosjektet. Informantene er like gamle, har arbeidspult på samme kontor, og det er tydelig at prosjektet er noe begge brenner for.

### 5.1 Inkludering

*«Det er veldig lett å tenke inkludering som norsk/utenlandsk, synes jeg, når man sier det, men for meg er det inkludering på alle plan. Sånn at jeg brenner veldig for at det skal være bra på alle plan, og da tenker jeg jente-gutt, familiesituasjon, diagnoser, fremmedspråklige eller innvandrere, eller det kan vel bare være hvor man bor, som gjør at inkludering blir et tema som man må ta mer tak i enn å bare være en del av en klasse uten at man tenker så mye på det. [...] Så tenker jeg at interkulturell pedagogikk går litt hånd i hånd med det jeg tenker om inkluderingstanken. At når vi tenker interkulturell, så er det alle oss med forskjellige kulturer og ryggsekker som skal være i en gruppe. Men for meg er det veldig viktig å få sagt, det er så lett å tenke hver gang det kommer sånne store fine ord. (Hever stemmen og løfter armene opp) Mangfold! Da er de svarte og de er gule, og de er norsk, men det er ikke sånn. De har Downs*

*syndrom, ADHD, de er stille, og de er bråkete, og de er sjenerte og forsiktige, fremtredende, og de har angst. Det er det som er folket, det er det som er mangfold».*

«Inkludering har ingen farge». Dette var noe rektor sa til meg på vårt første møte. Rektor forklarte at de ville mestre inkludering, og at de i den anledning så fargespillmetodikken som en god kilde til utvikling. Skolens visjon fikk jeg innsyn i på den første samlingen med hele skolens ansatte. Den ble både pratet om og fysisk presentert på gymsalens vegg ved hjelp av projektor. Visjonen, som var utformet som et systematisk skjema, viste et tydelig fokus på inkludering, tilhørighet og samhold. Blant annet var *fargespillmetodikk* og *forandring med varme* fremhevet som veiviser for visjonen. Skolen har også utviklet et slagord som representerer visjonen. Selve slagordet kan jeg ikke meddele i denne oppgaven da det vil kunne spores tilbake til den gitte skolen, men det handler om at alle på skolen skal føle seg sett og inkludert i skolens fellesskap. «[...] inkluderingstanken er jo at alle skal føle seg verdifulle, og at de har noe å bidra med i det rommet, den gruppa, den settingen... uavhengig av hvem man er». Espen forklarer at slagordet for han først bare følte som ord, at det var en selvfølge at man i skolen skal arbeide for at elevene føler seg inkludert i sin setting. Med andre ord representerte slagordet hovedsakelig elevene, men han utdypet med å si at han etter hvert forstod at det var mye større enn som så: «Om det er renholder, ledelse, rektor, lærer, assistent - så er du en del av det». Espen forklarer at visjonen, i samspill med prosjektet, har bidratt til at han har fått større forståelse for inkludering i praksis, noe som igjen har bidratt til mer ressursorientert fokus og mer aktive elever. Omstillingen til å tenke fargespillmetodikk i skolen rent praktisk beskriver Espen som en noe utfordrende prosess. Dette til tross for at han tidligere har hatt øvelse i utførelsen av metodikken gjennom videreutdanningskurset *Interkulturell Pedagogikk og Fargespillmetodikk*. Han eksemplifiserer med å fortelle at han tidligere hadde vært med på å sette opp en rekke teater og musikkforestillinger på skolen. Litt etter den gamle malen satte han seg ned og begynte å planlegge den nye forestillingen ved å skrive manus. Han fant etterhvert ut at dette ikke var riktig måte å tilnærme seg prosjektet på. «Vi skulle lage noe som var basert på hvem vi på skolen er. Det var jo ikke jeg som skulle diktere». På dette tidspunktet ble han mer tro mot metoden og begynte å spørre elevene: «Hva har du med deg?». Til tross for denne åpenbaringen var det senere Espen selv, i samarbeid med andre lærere, som tok tak i kamerautstyret og begynte med å filme og redigere filmsnuttene som skulle spilles av mellom fremførelsene på scenen. Han forklarer at de igjen møtte seg selv i døren. Elevene kunne jo bidra som gode ressurser på dette feltet også. «Vi

undervurderer dem rett og slett litt. Noen av dem er noen resere på filmredigering, og det er jo bare idioti at de ikke får muligheten til å utvikle det».

Da masteroppgavens tidsspenn ikke gir rom for observasjon av den kommende forestillingen, har jeg fått muligheten til å se liveinnspilling i form av film fra den forrige. Renate tenker at: «[...] en forestilling er utrolig viktig i barns liv. Det å få vise hva man kan, også er det noe med å stå på en scene og presentere og være underholderen eller presentatøren selv». Forestillingen er vakker, sår og kontrastfylt. Løsningene er gode og elevene er tøffe som står på scenen gjennom hele forestillingen. Espen er musiker i bandet, og Renate står i front nedenfor scenen og modulerer og veileder elevene gjennom hele forestillingen. Filmsnittene som blir vist på lerret mellom de ulike sanginnslagene får ytterligere presentert hver enkelt klasse og mangfoldet på skolen. På den måten får foreldre i salen sett sine egne barn i skolesituasjon og i samspill med sin medelever. Forestillingen har varierte elementer og musikkarrangementene er etter min mening av høy kvalitet. Det er elementer fra blant annet norsk folkemusikk, klappeleker, moderne sanger, sanger på andre språk enn norsk og sanger elevene har skrevet selv. I kjent fargespill-stil har også ulike sanger blitt satt sammen til én sang. En av reglene har også blitt oversatt til flere språk slik at den dekker flertallet av språkene som finnes på skolen. En av sangene hadde jeg hørt før gjennom Fargespill. Jeg stiller derfor spørsmålstegn ved om denne sangen var et bidrag fra en elev på skolen, eller om sangen er lånt av Fargespill. Bidrar eventuelt det til å vise hvem *de* på skolen er?

#### 5.1.1 Fargespillmetodik som inkluderingsverktøy i praksis

Det kommer frem i intervjuene at prosjektet har bidratt til ett tettere samarbeid i personalet grunnet at de har et felles mål å arbeide mot. I tillegg hevdes det at de har blitt bedre kjent og begynt å prate sammen på en annen måte. Personalet øvde på utførelsen av metodikken og modulerte på hverandre før de tok det videre inn i undervisningen. Espen forklarer at det ble delt gripende historier og sanger, ting som gjorde at man i ettertid satt og tenkte: «hvorfor visste jeg ikke dette om denne personen fra før?». Eksempelvis renholderen som reiste seg opp og delte en sang fra sitt respektive hjemland. Renholderen som man hadde gått forbi i korridorene så mange ganger og bare sagt hei til, som plutselig stod oppreist, sårbar og nervøs, men med et ønske om å dele noe personlig. En slik gaveutveksling bidro til en nysgjerrighet om å lære hverandre bedre å kjenne, og enda tydeligere en pekepinn på at også de voksne behøver å føle seg inkludert. I år har også morsmåslærere blitt spurt om å ta større



del i prosjektet, og blir ansett som store ressurser når en gave har blitt gitt i form av sang på et annet språk enn norsk.

I observasjonsrollen fikk jeg muligheten til å ta del i en gaveutveksling og oppleve hvordan fargespillmetodikken som inkluderingsverktøy kan anvendes i praksis. Dette var på første observasjonsdag, første samling, som var en «utviklings»-samling i gymsalen for alle skolens ansatte. Fokuset lå på at man skulle bli bedre kjent, samt å tydeliggjøre hvordan metodikken i tråd med deres visjon kunne gjøres i praksis. Fokuset lå i tillegg på hvordan man kunne «grave etter gull» i form av materiale til en eventuell forestilling. Vi fikk i oppgave å tenke på en sang, en fortelling eller et øyeblikk som hadde betydd mye for oss i livet. Halve gruppen fikk ballong. Musikk fra anlegget startet og vi blandet oss godt ved å spasere rundt i gymsalen. Musikken stoppet, og jeg som ikke hadde ballong måtte finne en med ballong. Vi håndhilste, utvekslet navn og jeg ble tildelt hennes ballong. Damen fortalte at hun var morsmållærer her på skolen og begynte raskt å synge en sang på et språk jeg ikke forstod. Jeg husker at jeg tenkte at hun var tøff som våget å kikke meg inn i øynene og synge. Musikken begynte igjen, og denne gangen var det min tur til å bære ballongen, altså min tur til å dele noe personlig. Musikken stoppet, og jeg gikk til nærmeste person uten ballong. Jeg fortalte om sangen jeg skulle synge, og hvorfor det var akkurat denne jeg ville dele. Jeg var ganske nervøs, men sang likevel. Hun fulgte med. Når jeg var ferdig med sangen sa hun: «Den har jeg ikke hørt før, men den var fin. Takk for at du delte». I etterkant har jeg tenkt en del på det at jeg deltok i prosessen. Jeg var nervøs, men samtidig følte jeg meg som en del av gruppen. Jeg opplevde det som en fin måte å bli kjent med de ansatte på. Oppgavens retningslinjer gjorde det også lettere å møte menneskene, ved at man hadde et felles mål, noe å prate om. Mot slutten av samlingen ble det også viet tid til idémyldring med tanke på hvordan de kunne videreutvikle forestillingen til å favne enda mer hvem de på skolen er. Her kom det mange forslag på bordet, og noen av forslagene dro fokuset vekk fra musikk og dans. Et av forslagene var rettet mot triksing med ball. Dette var noe forslagshaveren hadde forstått var et ønske blant mange elever. I etterkant av denne samlingen tok Renate trikseeksemplet opp igjen i intervjuet. Hun forklarer at videreutvikling av forestillingen er viktig og at årets forestilling i mye større grad vil være rettet mot å vise frem elevenes interesser og hobbyer. Samtidig understreker hun at det er viktig å sikre at elevene får en god opplevelse av forestillingen, for: «[...] tenk på følelsen av å miste ballen på en scene alene foran firehundre publikummere, tenk på bråket rundt det og det store fokuset på enkeltmennesket».

### 5.1.2 Ressursorientert fokus som verktøy for inkludering

Begge informantene er trygge nok til å kunne si at de har noe å bidra med i prosjektet. Informantene har også fått bekreftelse på dette gjennom at andre ansatte har ansett dem som ressurser. Renate sier: «Og da tenker jeg, at der følte jeg at jeg ble sett i den metodikken, som en del av personalet med mine ressurser». Det å bli sett på den måten gjør noe med inkluderingsfølelsen. Videre hevder begge informantene også at ressursene har blitt mer synlige på skolen med et slikt inkluderingsfokus, både i møte med elever og kollegaer, men også blant elevenes foreldre. Renate sier: «Også føler jeg at skolen vår klarer å ikke sette hierarki på mennesket i forhold til hvem som gjør hva og hvordan vi kan bidra, og hvordan vi er en ressurs». Hun forklarer at enkelte i personalet for eksempel har sagt: «Jeg er ikke så god i musikk, men jeg er veldig god i å lage mat». Med det forklarer Renate at ressurser kan være så mangt: «Hallo, vi må jo ha mat den dagen [på øvingsdagen og forestillingsdagen]. Da går vi ikke hen og kjøper mat, da bruker vi de ressursene som har lyst til å bidra med å lage mat». Det inkluderende fellesskapet de ønsker å fremme på skolen handler nesten om en hel bydel, mener Espen. Gjennom å se mennesker som en ressurs, så har de også blitt ressurser. Dette har også medført at en del foreldre har kommet mer på banen. Det ble vist til en rekke eksempler på dette i intervjuene. I det følgende vil noen av dem bli presentert, både eksempler om foreldre og elever.

Foreldre har kommet mer på banen, og dette er noe Renate mener ville tatt mye lengre tid uten prosjektet. «Det hadde tatt mye lengre tid å få ut hva vi står for, hvordan vi ønsker å være og jobbe, hvis vi bare skulle jobbet en og en i hvert vårt klasserom». Foreldre viste seg som store ressurser opp mot forestillingen. Blant annet hadde en klasse besøk av en elevs forelder som lærte vekk sang og dans fra Kenya, en far var med i bandet under forestillingen, en mor laget forestillingens plakat, og en annen forelder viste seg ressurssterk som mellommann til det som skulle bli forestillingens lokasjon første året. Flere hjalp også til med matservering. Renate forklarer videre at nå som prosjektet har vært gjennomført en gang så har enda flere foreldre kommet på banen, noe som kan ha bakgrunn i opplevelsen av å se forestillingen, samt at forestillingen bidro til større forståelse for konseptet. Kanskje noen foreldre så at de selv kunne være ressurser i prosjektet. «Det at vi er mer felles, gjør noe med trivselen, også sprer det seg ut av skolen fordi de har engasjerte foreldre og på en måte er nysgjerrige».

Espen forteller med et stort smil om munnen om den utviklingshemmede eleven som i fjor kjapt sa en regle. Dette var en elev som i utgangspunktet ikke sa stort. «Vi har jo noen sånne naturlige begrensinger, sånn som for eksempel kommunikasjon. Man må jo finne en felles måte å snakke på, forstå hverandre og bli kjent. Språket er jo viktig selvfølgelig». Dette støtter Renate som mener at man med ressursorientert fokus må snu litt på det: «[...] «husk å hør hva han har å si, selv om han ikke snakker så godt norsk, så må vi vente til vi forstår hva han sier». Dette blir en litt sånn nedlatende måte å si det på, men nysgjerrighet... «hør, oi, spennende» Ta den andre veien». Espen uttrykker det som stort å se den stille eleven selv lære vekk reglen til både læreren og resten av klassen, som en elev i lærerrolle. De lærte dermed av hverandre, og resten av skolen lærte den også. Det ble utformet et musikkarrangement til reglen, og senere laget elevene dans som passet til. I etterkant av forestillingen fikk Espen høre at dette hadde betydd mye for den gitte eleven. «I Fargespill-sammenheng er det mer en metode for integrering, men egentlig funker det på tvers av alt. Alle har noe. Du kan noe som jeg ikke kan. [...] Vi snakker jo her på skolen fryktelig mye om tilrettelagt undervisning og alt sånt, og jeg tenker at ved å vri litt på det, og ta utgangspunkt i et sånt fargespillperspektiv, hva har du med deg, så gjør du mye nesten automatisk». Med det kom også eksempelet om eleven, som i utgangspunktet ikke ville være på skolen i det hele tatt, men som hadde en interesse for lydteknikk. Han fikk ansvaret om å styre fire trådløse mikrofoner, skru de av og på. «For noen år siden hadde jeg kanskje tenkt at han ikke kan få ansvar for dette. Dyre mikrofoner. Kan man stole på det? Men tillitt er jo kjempeviktig». Da eleven senere ble spurt om han ville ta seg en pause fra mikrofonansvaret var svaret blankt nei. Dette var hans oppgave, hans ansvar. Ved at han ble betraktet som en ressurs så ble han også det, fortelle Espen.

## 5.2 Profesjonsutvikling

*«Metoden er veldig sånn holdningsendring. Det handler om: hvem er du og hvordan skal jeg møte deg. Metodikken til Fargespill er jo at vi har en gave, en pakke som er verdifull, og hvordan kan den være til nytte i skolen og i undervisningen. Og holdningsendringen er nok den viktigste i personalgruppa, den tar tid fordi at vi er så forskjellige, og før den på en måte har fått noen år på seg, så vil ikke alle klare det. Det er ikke sånn at alle kan være med på et par planleggingsdager også jobber vi sammen, for det er en personlighetsendring for mange».*

I intervjuene hevder begge informantene at de har opplevd en endring gjennom prosjektet med tanke på hvordan de ser sin egen lærerrolle. Slik det kommer frem var det fargespillmetodikkens «hva har du med deg»-tanke som raskt snakket til dem. Dette bidro til større forståelse for hvem de er som lærere, og hvordan de ønsker å være som lærere. I møte med foreldre forklarer Renate at fokuset har endret seg. «Alle samtaler vi har med foreldre handler om læring og hvordan barnet er i sin læring - ikke hvor mange poeng de fikk på en prøve, eller hvor mange poeng de *ikke* fikk på en prøve». Videre understreker Renate at hun føler seg heldig som får lov til å tenke fargespillmetodikk. Dette var en tanke hun, både som lærer og som mor, kjente spesielt på etter å ha vært på utviklingssamtaler med egne barn på andre skoler, der det kun ble lest opp en masse tall og måloppnåelser. Espen påpeker blant at han ønsker å bli oppfattet som en «autoritet med kjærlighet», en som har respekt, men også en elevene vet bryr seg om dem. Han forklarer at følelser har fått større plass på timeplanen. Han opplever seg selv som mer åpen og tillitsfull i møte med elevene og ønsker å skape et trygt fellesskap der det er rom for å prate om ting som skjer i hverdagen - ting som ikke nødvendigvis kan knyttes til et kompetansemål. Grip krangelen som skjedde på fotballbanen i friminuttet, snakk om hvordan det følte å bli kalt stygge ting av medelever, reflektere over hva som skjedde og hvorfor det skjedde. Sammen kan man komme frem til måter å håndtere situasjonen bedre på i en eventuell neste gang. Espen nevner også at han, nå mer enn før, selv deler personlige erfaringer, både fra voksenlivet og eksempler som han husker fra barndommen. Felles for informantene er at begge hevder at det har skjedd noe mentalt gjennom å arbeide med prosjektet - en endring i hvordan de ser sin egen lærerrolle i møte med elevene, men også i møte med foreldre og kollegaer.

### 5.2.1 «Å våge»

Med elevene beskriver informantene det som en omstilling fra å tenke at de skal komme inn i undervisningen med svarene på alt som skal læres, til å mer tenke at de skal være veiledere i elevens læringsprosess. Espen opplever seg selv som mer kjærlig i møte med elevene, og at han har blitt mer tolerant i situasjoner som kanskje kan kategoriseres som kaotiske. «Vi hadde et litt sånt inntrykk at når elevene lærer og gjør det bra på skolen er når man sitter hver for seg og jobber. Men det er jo ikke noen garanti for noe læring». Et ord, eller rettere sagt et verb, som går igjen når informantene prater om endring i tråd med metodikken og elevene, er det å *våge*. Man må våge å dele av seg selv, våge å prate om følelser, våge å ikke eie kunnskapen, våge å feile, våge å slippe tøylene litt, og våge å tenke at man faktisk er god nok. På

spørsmålet om hvilken gave Renate selv hadde gitt under fjorårets gjennomkjøring av prosjektet var svaret at hun hadde våget å endre holdningen sin fra å ikke tenke jantelov: «Jeg tenker at min gave til prosjektet i fjor var at jeg turte å la vær å være så selvkritisk og selvfokusert, og bare være der for dem som kunne bruke meg til noe». I det å våge legger Espen spesielt vekt på undervisningen, det å våge å komme til undervisningen uten å ha en oppskrift man slavisk skal følge fra start til slutt. «Man må tørre å stå litt i det, og kanskje går det litt på trynet noen ganger, men det må man også faktisk tørre. [...] Timen trenger ikke være mislykket av den grunn. Den ble bare annerledes». Prosjektet handler også om det å se mangfold som en styrke. Man må derfor våge å møte mangfoldet og det den skulle romme. «Vi som voksne som skal jobbe med barn, må ha en litt sånn likegyldig holdning til det meste om hva vi mener om ting, for å kunne klare å ta inn over oss hva andre mener og føler i ulike kulturer. (Kort tenkepause) ...og kulturer er jo ikke bare norsk og utenlandsk heller». Man må med andre ord våge å være litt åpen, forsøke å legge bort fordommer og stereotypiske merkelapper, og på den måten gi rom for ny lærdom i møte med elevene.

### 5.2.2 Kollegialt utviklingssamarbeid

Gjennom intervju, observasjon og feltsamtaler har jeg fått innsikt i ulike utfordringer knyttet til metodikken. Renate uttrykker i intervjuet at enkelte lærere fortsatt synes det er utfordrende å tenke fargespillmetodikk, at de ikke helt har funnet sin rolle i prosjektet, og dermed ikke har opplevd den samme endringen som Espen og Renate mener å ha kjent på. Under en samling med det pedagogiske personalet, ledet av Renate og Espen selv, kom det frem at flere av lærerne synes prosjektet var utfordrende. I diskusjon om gaveutveksling ble uttrykk som «grave etter gull» og «klø seg i skjegget-fasen» mye brukt. Dette forklares som prosessen der man søker å finne sanger, danser, klappeleker, eventyr og annet fra elevene, som kan bidra til å belyse hvem menneskene på denne skolen er. Utfordringene var gjerne knyttet til at ansvaret for å samle «gull» lå på lærerne i de ulike klassene. Når lærere hverken likte eller kunne synge, ble det vanskelig å virke genuint engasjert og trygg overfor elevene i en eventuell gaveutveksling i klasserommet. Tematikken ble diskutert og de hadde, slik Renate forklarer det, en: «litt sånn «avskremningsrunde» på at dette ikke *bare* er en forestilling, dette er hverdagen vår og metodikken som skal inn i pedagogikken vår». Det ble utvekslet erfaringer og forslag eller råd for mulige løsninger. Blant annet var det en lærer som fortalte at hun i første omgang hadde «gravd etter gull» ved å ta en og en elev med ut på gangen. Hun forklarte at det på den måten ble mindre skummelt for henne, og for eleven. Hun mente det

var en gylden mulighet til å se hver enkelt elev, og viet tid og oppmerksomhet til den enkelte eleven uten å måtte bekymre seg for forstyrrelser. Noe av gullet kunne tas med i en forestilling, noe av gullet kunne bli brukt i klasserommet, og noe av gullet ga læreren større innsikt i elevens interessefelt. Denne innsikten kunne læreren dra nytte av ved å knytte elevens interesse opp mot et læringsinnhold. Renate mener at det i hovedsak handler om at enkelte av lærerne ikke evner å løsrive seg fra tanken om at dette ikke er Fargespill og forestilling. «Det store positive [med forestillingen] er jo den fellesskapsfølelsen av å ha presentert noe stort, den endringen som kom med metodikken og den nye tankegangen. Jeg føler at vi i år har kommet et enda større steg i retning av at det er en metodikk og ikke bare en forestilling. Det er noe som skal i vår pedagogiske pakke som menneske, det er ikke noe som vi skal lage en forestilling av». Det er med andre ord ikke et musikkprosjekt, men skolens forestilling som kommer med prosjektet er kunst og musikk-basert.

### 5.3 Sosiale læringsfellesskap

I tråd med profesjonsutviklingen som ble beskrevet tidligere, forteller informantene at sosiale læringsfellesskap har blitt viet et større fokus gjennom arbeidet med prosjektet. Når elevene er aktive og kreative sammen i læringsprosessen blir man bedre kjent, både med seg selv og med andre, forklarer Espen. «Det er en enorm kraft i samspill. Samspill, samarbeid, opplevelsen, stå å forsterke noe sammen. Det er viktig». En gang i måneden samles også alle skolens elever og lærere på samling i gymsalen. Ansvaret om å lede samlingen går på rundgang slik at alle klassene får muligheten til å lede, vise seg frem og påvirke hvordan samlingen skal bli. På samlingene jeg observerte var elementer rettet mot forestillingen alltid med. Da enkelte av fjorårets sanger ble repetert kunne jeg høre kommentarer som «å nei, ikke den igjen», men så raskt melodisporet ble spilt av var det allsang fra en fullsatt sal. Mange smilte, mange danset, nesten alle sang, og et fåtall satt mutte med armene i kors. Da det ble øvd på nye sanger ledet Renate an. Her ble det ganske tydelig hvilke klasser som ikke hadde hørt sangen fra før - dermed hvilke klasser som ikke hadde øvd så mye fram mot samlingen. På den ene samlingen skulle klassen som ledet an fremføre en sang, uavhengig av forestillingen. Sangen hadde både kor og solister. En av solistene glemte teksten for sin solistrolle. En voksenperson, mest sannsynlig læreren deres, var raskt til stede for å synge med slik at eleven kunne hente seg inn igjen.

### 5.3.1 Elevmedvirkning

Med det sosiale læringsfellesskapet vektlegges også muligheten til elevmedvirkning. Gaveutvekslingene og forestillingen som settes opp er i utgangspunktet *basert* på elevmedvirkning i sosiale læringsfellesskap. Dersom man evner å tenke fargespillmetodikk i undervisningen, hevdes det at elevmedvirkning og sosiale læringsprosesser nesten oppstår av seg selv. Espen utdyper at man må ha etablert et trygt miljø og være genuint interessert i å få noe fra elevene, samt ta vare på det man skulle fått i en slik gaveutveksling. Renate forklarer at det ikke alltid er alle bidrag som passer i en forestilling. Det betyr ikke at det er mindre verdifullt og at det ikke er «gull» eller en «gave» av den grunn. Det er verdifullt likevel, da det kan brukes som et verktøy til å bli bedre kjent på, for eksempel innad i klasser, på samlinger eller juleavslutninger. Som vikar på skolen fikk jeg også innsikt i en gaveutveksling av en sang til forestillingen, eller nærmere bestemt prosessen *etter* en gaveutveksling. En elev hadde overlevert en arabisk sang. Denne sangen ønsket eleven å dele på den kommende forestillingen, og Renate ønsket å lære den. Uttale av de ulike ordene i sangen var en utfordring, så Renate trengte hjelp fra andre som kunne være sterke ressurser på feltet. Elever på skolen som kunne arabisk ble spurt om de kunne tenke seg å hjelpe, og senere tatt ut av undervisningen i en time slik at de kunne øve sammen. På grunn av ulike arabiske dialekter ble det noen uenigheter om hvordan ordene skulle uttales, og en av elevene viste noe syns det var litt «teit» å delta. Gaven ble senere presentert for skolen på en samling i gymsalen. Elevene som kunne arabisk stod på scenen og sang med til lydsporet, og Renate stod ved siden av dem som støtte, og sang med så godt hun kunne. Renate trakk frem eleven som hadde overlevert sangen og pratet om både hvilken stor gave dette var, hvor heldige skolen var som fikk muligheten til å lære denne sangen, samt hvilke utfordringer det var for Renate å lære seg en arabisk sang. Hun trakk også frem den gode hjelpen hun hadde fått i elevene som kunne arabisk. Forestillingen som settes opp består i hovedsak av slike musikalske gaver som elevene har overlevert eller laget selv. Renate understreker at det på den kommende forestillingen også blir større fokus på elevenes interesser. «Mye sport, og det er mye sportsinteresse her, men tenk at da favner vi mer fargespillmetodikken som helhet, enn å synge på 8 forskjellige språk, fordi da er vi litt låst i det at det handler om de norske og de som ikke er norske». Utover forestillingen kommer det i intervjuene også frem flere eksempler på hvordan de har tilnærmet seg fargespillmetodikken i ikke-estetiske fag:

*«I fjor hadde vi jo i denne prosessen, det var litt tilfeldig, men vi hadde kyllinger i klasserommet. Eller det vil si vi hadde 20 egg, og ruga og fikk kyllinger og sånn. Det*

*og ble jo veldig i denne tankegangen. For da var jeg og kollegaen min helt enige om at vi googler ikke kylling i det hele tatt. Det er ikke snakk om at noen av oss får lov til å lese oss opp på kyllinger, eller egg, eller klekking, eller ruging. Fordi da ville vi sittet med en annen kompetanse enn barna. Dette var faktisk en sjelden mulighet, der vi faktisk ikke hadde det. Jeg har aldri hatt rugekasse før. Nei, den tror jeg at jeg lærte mye av, å tørre å ikke kunne vite på forhånd. Så jeg gikk inn i klasserommet, også sa jeg her har vi..., hva gjør vi nå? hvordan skal vi finne ut av dette? Jo vi kan... Ok, det kan vi, hva mer kan vi gjøre? Så ble vi enige om at de sjekker det, de sjekker det, og de sjekker det, også delte vi».*

Renate forklarer at det i denne settingen handlet om å våge og ikke eie kunnskapen, lære sammen og i takt med elevene. Espen støtter opp under Renates tanke ved å si: «du trenger ikke begynne med kvantefysikk hvis du sliter med pluss og minus. Det høres banalt ut, men du må på en måte være i takt med elevene dine». Fargespillmetodikk-tanken kan på den måten fungere i et bredt spekter - ikke bare i musikkfaget, men i andre fag også. Renate utdyper med å fortelle at en lærer med fargespillmetodikken godt implementert i egen pedagogikk, vil møte sine elever med en interesse for hva som rører seg i dem: «hva er du nysgjerrig på og hva rører seg i dine tanker?». Elevenes svar på slike spørsmål kan gi læreren nyttig informasjon for hvordan man kan vinkle undervisningen slik at elevene føler seg sett og hørt. Hun understreker at det selvfølgelig ikke er mulig å finne ut hva alle elevene i en klasse tenker på hver time, men: «hvis de opplever at sitt hode og det de har med seg farger hvordan uken og hvordan undervisningen foregår, så er det en bekreftelse på at de er verdifulle og at de har noe å bidra med i dette fellesskapet». Videre påpeker hun at det ikke alltid er like lett å koble det elevene interesserer seg for opp mot et kompetansemål, men samtidig at det ikke finnes et mål i kunnskapsløftet som er så avgrenset at du ikke kan tilpasse det til elevene.

Espen forklarer at han også har blitt flinkere til å gripe elevenes nysgjerrighet til læring. Det å gripe hverdagsproblemene og hverdagssituasjonene som oppstår, ligger det også mye sosial læring i. Espen eksemplifiserer med: «Vi snakket om sorg da en av guttene snakket om hvordan det var å miste faren sin, hvor en annen elev sier at «jeg har ikke så lyst til å gå ut å være jævlig mot han nå liksom». Nå vet man hvordan han har det, og blir snillere når man blir bedre kjent». Da jeg observerte Espen i en undervisningstime fikk jeg se hans reaksjon da en elev tok med seg en snøball inn i klasserommet etter friminuttet. I etterkant fortalte Espen meg at en typisk reaksjon er at man raskt og kanskje litt strengt ber eleven kaste den ut. I



denne sammenhengen fikk dog eleven muligheten til å forklare hvorfor han hadde tatt den med seg inn, og grunnen ble mottatt med entusiasme fra Espen. Det viste seg at eleven ønsket å putte snøballen i et glass og se hvor mye vann det ville bli når den hadde smeltet. Denne ene elevens nysgjerrighet ble til et felles eksperiment for hele klassen, med Espen som tydelig leder for eksperimentet. På det gjennomsiktige glasset ble det målt opp og markert med tusj hvor mye snø som var. Espen oppfordret elevene til å gi tommel opp hvis de trodde det ble mer vann, og tommel ned hvis de trodde det kom til å bli mindre vann. Resultatet ble skrevet på tavla, og når alle «stemmene» var telt opp var flertallet på at det kom til å bli mindre vann. Elevene fikk diskutere med sidepersonen, og komme med sine teorier for hvorfor det ville bli mer eller mindre vann. Her var ingen teorier dumme. Folk lyttet, var seriøse, og jeg så ingen antydning til latter overfor enkeltpersoners utsagn. Mot slutten av dagen fikk elevene se det endelige resultatet, og videre fortsatte diskusjonen om hvorfor snøen smeltet og hvorfor det ble mindre vann. Eleven som tok med snøen inn fikk på den måten farge undervisningen, og nysgjerrigheten smittet over på de andre i klassen.

#### 5.4 Mine funn

Kapitlet inneholder resultater som svarer på problemstillingen. Analysen tar høyde for tre hovedkategorier: Inkludering, profesjonsutvikling, og sosialt læringsfellesskap. Hver hovedkategori har underkategorier som igjen rommer ulike koder. I det følgende vil jeg presentere en tabell som mer oversiktlig belyser resultatene av analysen.

Hovedkategori	Underkategori	Eksempler på koder
<b>Inkludering</b>	Inkludering	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «inkludering på alle plan»</li> <li>- utfordrende prosess</li> <li>- «møte seg selv i døren»</li> <li>- undervurdere</li> </ul>
	Inkluderingsverktøy i praksis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- modulering</li> <li>- felles mål</li> <li>- bli bedre kjent</li> <li>- sikre gode opplevelser</li> </ul>
	Ressursorientert fokus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bekreftelse</li> <li>- ikke sette hierarki</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- skjer litt automatisk</li> <li>- tillit</li> </ul>
<b>Profesjonsutvikling</b>	Profesjonsutvikling	<ul style="list-style-type: none"> <li>- endring i lærerrolle</li> <li>- holdningsendring</li> <li>- «autoritet med kjærighet»</li> <li>- snakke om følelser</li> </ul>
	«Å våge»	<ul style="list-style-type: none"> <li>- veileder</li> <li>- ikke eie kunnskapen</li> <li>- møte mangfoldet</li> <li>- være åpen</li> </ul>
	Kollegialt utviklingssamarbeid	<ul style="list-style-type: none"> <li>- utfordrende</li> <li>- «Låst i musikken»</li> <li>- ikke musikkprosjekt</li> <li>- genuint engasjement</li> <li>- erfaringsutveksling</li> </ul>
<b>Sosialt læringsfellesskap</b>	Sosialt læringsfellesskap	<ul style="list-style-type: none"> <li>- samling</li> <li>- øving</li> <li>- fellesskapsfølelse</li> <li>- allsang</li> </ul>
	Elevmedvirkning	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ikke-estetiske fag</li> <li>- lære i takt med elevene</li> <li>- kylling / snøball</li> <li>- nysgjerrighet</li> <li>- interesser</li> </ul>

## 6. Diskusjon og konklusjon

I forrige kapittel ble data presentert. I det følgende vil jeg drøfte de tre hovedkategoriene i lys av de teoretiske og metodiske rammene for denne studien. Dette er en refleksjonsprosess der tidligere etterstrebende objektivitet overskygges av egen subjektive oppfatning.

### 6.1 Erfaring og profesjonsutvikling

Så, hvilke erfaringer har to lærere med fargespillmetodikk som inkluderingsverktøy i skolen? Slik jeg forstår informantene har de opplevd at prosjektet har bidratt til profesjonsutvikling, altså endringer hos de profesjonelle (Rønnestad, 2008). I lys av Gadamer (2010) erfaringsbegrep, forstår jeg det som at informantenes erfaringer knyttet til profesjonsutviklingen, både har vært i harmoni og skuffet deres forventninger. Espen og Renate ble introdusert for fargespillmetodikk og fikk beskjed om at dette var et skolebasert utviklingsprosjekt, der målet var å implementere metodikken i egen pedagogiske praksis, som et verktøy i prosessen av å mestre inkludering. Metodikken representerte, slik de forklarer det, en perspektivendring. Denne perspektivendringen handlet om å se hva man hadde, i stedet for å se hva man hadde mistet. Å inkludere, ikke å ekskludere. Å se ressurser, i stedet for problemer. Slik Espen forklarte det var dette en selvfølge og noe han trodde han allerede gjorde. En forståelse kan derfor være at erfaringen var i harmoni med forventningen. På den annen side erfarte han etterhvert at dette faktisk ikke ble gjort i praksis, i hvert fall ikke i den grad han trodde og ønsket. Erfaringen kan derfor også forstås som dialektisk, ved at ting ikke var helt slik han trodde (Gadamer, 2010). Deres praksis, som tidligere hadde fungert godt med tanke på å skape et inkluderende fellesskap, var ikke lenger tilstrekkelig. Erfaringen skuffet således forventningen. I møte med noe nytt og annerledes, som i denne settingen var møtet med fargespillmetodikken, kunne nye erfaringer springe frem (Gadamer, 2010). Gjennom arbeidet med fargespillmetodikken kom en sannhet mer til syne: den tidligere inkluderingspraksisen fungerte ikke i møte med det «nye» og utvidede mangfoldet på skolen. Den negative, dialektiske erfaringen bidro derimot til noe positivt for de to informantene – økt innsikt og økt kunnskap, samt økt motivasjon for nye erfaringer (Gadamer, 2010).

Fargespillmetodikken ga retningslinjer for hvordan å arbeide for å fremme et inkluderende fellesskap i praksis. I prosessen av å lære metodikken, med blant annet ekstern ekspertise og modulering på hverandre, ble også de ansatte bedre kjent. Det kan forstås som at det ble skapt

et mer inkluderende fellesskap, også i kollegiet. Med det ressursorienterte fokuset som fargespillmetodikken rommer, forklarer informantene at de nå, mer enn før, knytter undervisningen til elevenes fantasi, interesser og virkelighet (Dewey, 1899). Informantene hevder at det handler om å møte elevene med en nysgjerrighet rettet mot hva elevene har med seg. Dette kan også bidra til det Ballangrud og Madsen (2016) understreker som et viktig premiss innen inkludering, nemlig anerkjennelse og likeverdighet. Renates opplevelser knyttet til prosessen med kyllingene belyser dette. Slik Renate forklarte det, ble det i denne settingen reell deltakelse blant elevene ved at de ble ansett som ressurser. De fikk muligheten til å bidra med sine ulike kunnskaper inn i læringssituasjonen. De ble anerkjent for sine ulike bidrag og ressurser, noe som kan ha ført til at elevene følte seg verdifulle i settingen. Noen kunne det ene, noen kunne det andre, og sammen kom de frem til en måte å lære sammen på. Renate, som *våget* å ikke eie kunnskapen stilte likt som elevene med tanke på kunnskaper om kyllinger, noe som kan ha bidratt til at elevenes ideer og forslag mer har fått påvirke og fargelegge undervisningen, således elevmedvirkning (LK-06). Kanskje noen av elevene til og med satt inne med mer kunnskap enn Renate selv. I lys av det sosiokulturelle perspektivet kan læreren og elevene ha lært i et sosialt samspill, både av og med hverandre. Slik Renate forklarer det, var læringssituasjonen preget av et aktivitetsbasert og sosialt læringsfellesskap. Kunnskapen ble til gjennom erfaringer med medierende redskaper (Lillejord, 2011). Slik jeg forstår henne, bidro det viktigste medierende redskapet, språket, til andre medierende redskaper, slik som for eksempel bøker, datamaskiner med internett, eggene og til slutt kyllingene. De fikk aktivt studere og utforske det som ble gjort, og ble ikke fortalt hva som skulle gjøres, således kan kunnskapen for mange ha følt selvlært (Dewey, 1899).

Espen forklarte at han møter elevene med mer kjærlighet og nysgjerrighet enn tidligere. Om denne kjærligheten er et resultat av *fargespillmetodikken* eller *forandring med varme* er vanskelig å fastslå. Selv påpeker Espen at begge utviklingsprosjektene er nært beslektet, ved at man vil oppleves som mer kjærlig med et ressursorientert fokus. Det handler også om å bli kjent med elevene og å være i dialog med elevene. Det Espen forklarer om å gripe hverdagssituasjonene, om det skulle være en krangel i friminuttet eller om det er nysgjerrighet knyttet til prosessen av en smeltende snøball, kan forstås som at Espen ønsker å være en lærer som tar del i elevenes lille samfunn (Dewey, 1899). Med snøballeksempelen grep Espen en elevs fantasi og nysgjerrighet, og utnyttet situasjonen til å skape et sosialt læringsfellesskap i klasserommet. Han ga rom for at ressursene i klasserommet kunne komme til syne. Fargespillmetodikken i dette eksempelet kan ses som at snøballen var en gave fra eleven til

klassen. Gaven eleven fikk i retur kan ses som kunnskapen gaven bidro med, samspillet eksperimentet bidro med i klassen, samt anerkjennelsen fra læreren. Således ble det en gaveutveksling som favnet en hel klasse. Engasjementet blant elevene rundt eksperimentet bidro til at deres ressurser kom til syne gjennom deres ulike kunnskaper. Denne situasjonen kan således ses som et godt eksempel på at læring er distribuert mellom personer (Dysthe, 2001). Elevene lærte av og i samspill med hverandre, men også om hverandre. Læreren identifiserte seg med elevene ved å ta elevenes nysgjerrighet på alvor og organiserte situasjonen raskt slik at alle elevene ble sett og hørt. Han ga retningslinjer for innlæringen av innholdet og veiledet dem, uten å røpe fasiten. På den måten kan elevene ha følt at kunnskapen var selvlært, samt hatt muligheten til å utvikle sine sosiale og kommuniserende evner i prosessen (Dewey, 1899).

## 6.2 Å våge

Fargespillmetodikken kan fungere som et verktøy til å «våge». Dette har kommet frem i intervjuene ved flere anledninger: man må tørre å stå i det, åpne opp, gjøre seg sårbar, presse grenser, møte mangfoldet, dele noe personlig, vise følelser, og lignende. Gjennom observasjon fikk jeg også muligheten å se dette i praksis, da en person jeg ikke hadde møtt før stod rett foran meg, kikket meg inn i øynene med en ballong i hendene, og sang tydelig på et språk jeg ikke forstod. Den ukjente personen var tøff, og jeg merket at hun var nervøs. Jeg var også nervøs, men det føltes samtidig bra. Til tross for at jeg ikke forstod teksten i sangen, så følte jeg at vi delte noe personlig. Hun våget å dele, og jeg våget å lytte. «Musikk tar opp i seg, uttrykker og formidler stemninger, tanker og følelser ved alle sider av det å være menneske. Musikk er derfor en kilde til selverkjennelse og mellommenneskelig forståelse på tvers av tid, sted og kultur» (LK-06, s.82). I stedet for å passivt bli «matet» med fakta om hverandre, fikk vi i denne settingen muligheten til å skape emosjonelle møter mellom våre ulike kulturer. Forestillingen som jeg fikk se på film, viser barn som står og forsterker noe sammen. De har skapt noe sammen og får en opplevelse alle på skolen har et forhold til. Noen av sangene var gamle, noen var mer moderne, noen var på norsk, noen på engelsk, og noen på språk jeg ikke klarte å identifisere. Elevene som ikke hadde kjennskap til, la oss si arabisk, stod likevel og sang på arabisk. Selv om de kanskje ikke uttalte ordene helt rett, så våget de å synge på arabisk. For de elevene som faktisk kan arabisk kan det ha bidratt til anerkjennelse og en følelse av likeverdighet (Solbue, 2014). Det «å våge» favner på den måten også

elevene. Elevene må våge å være åpen for det nye, våge å delta i fellesskapet, våge å lære noe nytt, våge å dele, våge å synge, og våge å være ressurser.

### 6.3 Translasjon og videreføring

Det at skolen ønsker å mestre inkludering har røtter i skolemiljøets utvikling etter at de fikk nye elever med flerkulturell bakgrunn. Slik Espen forklarer det, medførte dette at skolen «mistet» det homogene mangfoldet som skolen tidligere hadde bestått av. I lys av det Hauge (2009) forklarer kan dette forstås som at skolen hadde en problemorientert tilnærming til mangfold, eller nærmere bestemt; det nye mangfoldet. De fokuserte på det de hadde mistet, i stedet for det de hadde fått. Skolen ble dog bevisst denne tilnærmingen og søkte derfor å endre den, blant annet gjennom prosjektet med fargespillmetodikken. Nå skulle de mestre inkludering. For å oppnå et slikt mål var det enighet i ledelsen om at det måtte igangsettes skolebasert utviklingsprosjekt for å fremme profesjonell utvikling. Hvilken retning skolens utvikling skulle ta hadde igjen røtter i en av avdelingsledernes observerte praksis, nemlig Fargespill. På den måten kan en forståelse være at utviklingen ble drevet av et ønske om å gjenskape en observert praksis i egen kontekst (Røvik, 2016). For å oppnå dette gikk barneskolen aktivt til verks. De satte seg inn i fargespillmanualen, tok i bruk ekstern ekspertise, samt gjennomførte videreutdanning av to lærere - derav materiale som allerede er «oversatt» gjennom dekontekstualisering (Røvik, 2016).

Med tanke på kontekstualiseringsprosessen (Røvik, 2016) blir det tydelig at Fargespill sin praksis ikke lot seg direkte «oversette» til barneskolens kontekst. Dette kan være fordi Fargespill og barneskolen er to ulike kontekster, med ulike strukturer, interesser, aktører og mål. Prinsippene for fargespillmetodikken, som beskrives i manualen til Fargespill (Hamre & Saue, 2011), er utviklet for sin kontekst. Målet i denne konteksten er det å skape en forestilling basert på musikk og dans. Målet for barneskolen er å implementere fargespillmetodikken inn i egen pedagogiske praksis, altså å utvikle et pedagogisk handlingsmønster (Sæverot, 2017), der hovedmålet er å utvikle inkluderende og sosiale fellesskap. Rektors utsagn, «inkludering har ingen farge», kan forstås som at «farge» retter seg mot ulike farger på huden, og at man med «inkludering» ikke bryr seg om hudfarge. Det kan også ses som en synliggjøring av at *Fargespill* er rettet mot et multietnisk mangfold med fokus på integrering. Fargespillmetodikken anvendt på barneskolen, ønskes derimot rettet mot inkludering og en forståelse av at *alle* skolens elever skal bli inkludert. Utsagnet viser på den

måten til et bevisst valg om å oversette, men også videreutvikle praksisen slik at den bedre egner seg i skolens kontekst.

Når skolens ansvar er å sørge for et tilfredsstillende skoletilbud til alle, hvor ingen blir ekskludert (NAKU, 03.januar 2017), vil Fargespill sin integrerende og flerkulturelle pedagogiske praksis, kunne fungere ekskluderende for majoriteten i barneskolen. Slik jeg opplever det bærer ikke metodikken preg av å tilsidesette majoritetskulturen i barneskolen, noe som i følge Horst (2006) er et viktig prinsipp innen interkulturell pedagogikk. Forestillingen og samlingene i gymsalen bidrar til å samle *hele* skolen. Sosiale og kulturelle møter preget av kommunikasjon, kan føre til at man unngår den eksotifiserende effekten (Salomon, 2016: Bardstad & Saxe, 2016), i hvert fall innad i skolemiljøet. Gleden av å lære noe i fellesskap blir stor. Musikken får en annen dimensjon ved at det ikke er lærerbestemt hvordan forestillingen skal bli. Fokuset på elevmedvirkning som kommer til syne i forestillingen, men også i eksemplene om kyllingene og snøballen i ikke-estetiske fag, viser at det sosiale og det relasjonelle gir rom for sosiale og kreative læringsprosesser. Den nysgjerrigheten som det ressursorienterte fokuset rommer bidrar også til at informantene søker å komme inn i tankene til elevene. Denne innsikten brukes aktivt til å skape sosiale læringsfellesskap med et læringsinnhold knyttet til elevenes virkelighet, noe som kan føre til at man blir bedre kjent med hverandre, men også med seg selv. Pedersen og Moberg (2016-2017) hevder at Fargespill rommer et sosialt rammeverk, men at det er nødvendig å forholde seg til dette med en form for distanse, for å opprettholde fokuset på aktørene og forestillingen. Metodikken anvendt av de to informantene har dermed fått en ny «søyle»: *sosiale læringsfellesskap*.

Barneskolens forestilling er ikke selve målet, men en veiviser og et verktøy i implementeringsprosessen. Skolen må derfor tilnærme seg, eller «oversette» metodikken, på en slik måte at den sikrer en likeverdig opplæring for alle (Meld. St. Nr. 6, 2012). Slik jeg forstår informantenes kontekstualiseringsprosess, har de i likhet med Fargespill, en ressursorientert tilnærming til metodikken. Denne delen kan således ses som direkte oversatt. Tanken om at fargespillmetodikken er av pedagogisk verdi for effektiv integrering i skolen (Hamre og Saue, 2011), har informantene dog spunnet videre på. Informantene erfarer at det i barneskolens kontekst bedre egner seg med en inkluderende forankring. Denne delen av praksisen er med andre ord ikke direkte oversatt til skolens kontekst, men mer en videreutvikling av metodikken. Da flertallet av aktørene i skolens kontekst ikke behøver den

kortsiktige integreringsplanen (NOU, 2011), blir inkludering en bedre tilnærming. Slik jeg opplever det gir prosjektet rom for møter mellom kulturer og utvikling av en felles kultur, også på tvers av klasser. Dette kan bidra til det Hauge (2009) forklarer om at inkluderende fellesskap og nysgjerrighet rettet mot alle elever kan gi naturlige behov, ikke bare for dem som ikke behersker norsk godt nok til å kunne føle tilhørighet i den grad de ønsker, men også for dem som av ulike grunner kanskje ikke har våget å delta i det. Hvis det finnes et inkluderende miljø, basert på sosialt samspill, åpenhet og nysgjerrighet, så vil kanskje behovet for å delta også bli større.

Begge eksemplene på hvordan informantene har anvendt metodikken i ikke-estetiske fag, med snøballen og «ruging av egg og klekking av kyllinger», viser også tydelig en annen tilnærming til metodikken. Informantene har evnet å implementere metodikken i deres pedagogiske praksis, også i andre fag. De har evnet å oversette det slik at det også passer i en kontekst som ikke er rettet mot forestillingen. Slik jeg forstår informantene er det dette som er målet med det skolebaserte utviklingsprosjektet – det å få implementert fargespillmetodikken i egen pedagogisk praksis, uansett hvilket fag man underviser i.

#### 6.4 Flerkulturell pedagogikk og integrering

Deler av den deduktive teorien som omhandler integrering og flerkulturell pedagogikk vurderte jeg lenge å fjerne. Dette var fordi det ble tydelig at informantene viet lite fokus på dette i intervjuene. Det var kun korte kommentarer om at prosjektet også fungerte godt som integreringsverktøy på denne skolen, og at tilretteleggingen skjer «litt automatisk» når man tenker fargespillmetodikk. Jeg vet at skolen har tilgang på morsmåslærere og assistenter som følger elever med ytterligere behov, men utover dette har ikke jeg fått innsikt i andre tiltak rettet mot integrering av enkeltelever. Om barneskolen har noen tydelige integreringsplaner utover dette kan jeg med andre ord verken bekrefte eller avkrefte. For at enkeltelever med særskilte behov skal ha muligheten til å føle tilhørighet til det inkluderende fellesskapet barneskolen etterstreber å oppfylle, blir det også nødvendig med tydelige integreringsplaner (NOU, 2011). Denne «det skjer automatisk»-holdningen kan derfor oppleves som noe naiv.

Basert på observasjon og feltsamtaler har jeg likevel fått innsikt i informantenes og skolens praksis. Det Dybo og Oversand (2012) forklarer om at media har skapt et bilde på hva som anses som «vellykket integrering», opplever jeg ikke at det arbeides for på barneskolen. Det



er ikke slik at de med prosjektet arbeider for likhet, snarere tvert imot. Prosjektet kan bidra til at alle elevene *merker* at elevgruppen er flerkulturell, noe Hauge (2009) hevder er viktig innen flerkulturell pedagogikk. Med tanke på etnisk mangfold kan dette igjen bidra til det viktige prinsippet innen integrering - opprettholdelse av innvandreres egen kultur (Ballangrud & Madsen, 2016). Prosjektet gir, både i klasserom og på skolenivå, mulighet for likeverdig deltakelse ved at minoriteter og majoriteter påvirkes av hverandre (NOU, 2011).

Informantene har tilnærmet seg den flerkulturelle pedagogikken med et fokus på at ulikhet er noe positivt, således en ressursorientert tilnærming (Fajersson, 2009). Forestillingen som barneskolen setter opp bidrar til å synliggjøre den ressursorienterte tilnærmingen, ved at man på en scene viser mangfold som en berikelse. Den kommende forestillingen vil bidra til å belyse mangfoldet fra enda flere spekter, ved at det også fokuseres på elevenes ulike interesser innen sport og hobbyer, ikke bare sang og dans. Renate snakket om man som lærer måtte sikre at elevene fikk positive opplevelser knyttet til forestillingen. Her sa Renate: «tenk på følelsen av å miste ballen på en scene alene foran firehundre publikummere». Eleven som glemte sangteksten på samling i gymsalen, hadde læreren som trygghet. Læreren var der og sang med slik at eleven kunne hente seg inn igjen. Man kan med andre ord ikke alltid sikre at det går slik man hadde planlagt og at opplevelsen blir positiv, men man kan finne gode løsninger som i større grad gir eleven trygghet dersom noe skulle gå galt.

Slik jeg ser det er en utfordring med prosjektet, det Solbue (2014) beskriver om at man med den flerkulturelle pedagogikken tar utgangspunkt i kategorier og merkelapper. Innenfor den interkulturelle pedagogikken er et av målene at alle skal ha muligheten til å definere eget individ og være frigjort fra merkelapper (Solbue, 2016). Her er eleven, som i en gaveutveksling kom med en arabisk sang, et godt eksempel. Da gaven ble gitt, ble andre elever som hadde kjennskap til arabisk på skolen spurt om de kunne tenke seg å hjelpe Renate med å lære sangen. Således kan en forståelse være at disse elevene i utgangspunktet var kategorisert som arabiske. At en elev synes det var litt teit å delta, kan ha røtter i at eleven ikke ville bli kategorisert som arabisk. Kanskje eleven ønsket å gi slipp på den delen ved sin kultur, således selv ønsket assimilering på dette feltet (Aasen, 2012). Eksempelet viser til en form for kategorisering, ved at elevene ikke fikk makten til å definere egen kultur. Det at Renate henvendte seg direkte til elever med arabisk bakgrunn, viser til at elevene allerede var blitt tildelt denne merkelappen. På den annen side ble ingen av elevene presset til å delta, og eleven som synes det var teit, kunne ha takket nei til øving. Dette eksempelet kan gi antydninger til at Renate har en mer flerkulturell pedagogisk forankring med en noe

problemorientert tilnærming. Slik jeg forstår Renate er dette ikke hensikten. Samtidig er det ikke grunnlag for å fastslå dette som en gjentakende pedagogisk praksis hos Renate, fordi det kun ble observert ved ett tilfelle. Man kan dog utfordre til refleksjon over egen pedagogiske praksis i lys av ønsket inkluderingspraksis, samt oppfordre til utviklingsarbeid rettet mot forståelse av interkulturell pedagogikk for å fremme bevissthet hos læreren, slik at makten over å definere eget individ ligger hos individet selv.

## 6.5 Interkulturell pedagogikk og inkludering

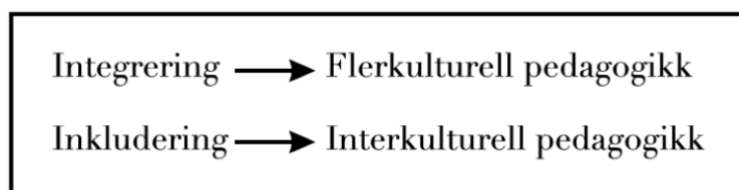
Espen forklarer at han ved flere tilfeller møtte seg selv i døren med tanke på det å se elevene som ressurser. Dette kan igjen forstås som det Gadamer (2010) forklarer om at erfaringer er vesentlig negative. Han ønsket og trodde at han møtte elevene med en inkluderende praksis og et ressursorientert fokus, men erfarte at han til stadighet undervurderte dem. Han oppdaget at ting ikke var slik som han trodde. Resultatet av den negative erfaringen bidro dog til positiv utvikling. Han ble sin egen erfaring bevisst, og forstod at tillit også var et viktig prinsipp innen det ressursorienterte fokuset. Da Espen viste tillit overfor eleven som skulle håndtere de dyre mikrofonene, åpnet det også opp for at eleven kunne vise hvilken stor ressurs han faktisk var. Eleven ble ansett som en ressurs, som en som hadde noe å bidra med i settingen, ikke som et problem. Eleven ble tilbudt å dra og skate, men ønsket å bli værende. Den ressursorienterte tilnærmingen kan med andre ord ha resultert i at eleven følte sterkere tilhørighet til det inkluderende fellesskapet. Ved å bli ansett som en ressurs, så ble eleven også det. Eleven fikk et viktig ansvar og følte seg verdifull i og for fellesskapet.

I eksemplet om snøballen i Espen sin undervisning, opplevde jeg et mer tydelig fokus rettet mot interkulturell pedagogikk. I denne klassen var det relasjonelle viktig. Dette kom til syne gjennom dialog, samspill og samarbeid. Alle elevene ble sett, både av læreren og av medelever. Det var utviklet et kommunikasjonsmønster der alle hadde noe å si og der alle tanker var velkommen. Snøballen bidro til en midlertidig tilstand der ny mening ble til gjennom refleksjon (Helleve, 2016). Eksperimentet viser til et viktig prinsipp innen inkludering, nemlig likeverdighet (Solbue, 2014), der elevenes ulike styrker og begrensninger kom til syne gjennom dialog og sosialt samspill. Deres bidrag og meninger inn i situasjonen var av lik verdi (Solbue, 2014). Dette kan forstås som at Espen grep det intersubjektive rommet, som var påvirket av det faktum at det var snø ute, at en elev tok snøen med inn i klasserommet, og at elevene i fellesskap påvirket situasjonen med sine ulike tanker og

kunnskaper. Den interkulturelle dialogen var preget av tillit og respekt (Dulabaum, 2012). Om Espen aktivt har jobbet for å opparbeide en intersubjektiv tilstand blant elevene i klasserommet kan jeg verken bekrefte eller avkrefte, men slik jeg opplevde det hadde elevene evner til å se saken fra flere perspektiver, noe som kan tyde på en eksisterende intersubjektiv tilstand. Eksperimentet varte nesten en hel dag fordi det tok lang tid før snøen smeltet. I prosessen var det et dialogisk engasjement som ikke vektla det å utvikle en felles enighet. Samtidig viste eksperimentet til fasiten, da snøballen til slutt smeltet - vann i fast form tar større plass enn vann i flytende form. For noen av elevene stod erfaringen i harmoni med forventningen, for andre skuffet erfaringen forventningen (Gadamer, 2010). Erfaringen fikk elevene ha for seg selv, og det var ikke et fokus på hvem som tok rett eller galt.

## 6.6 Begrepspar

I lys av de teoretiske rammene og det jeg har presentert i dette kapitlet, forstår jeg det som at interkulturell pedagogikk og inkludering kan fungere som begrepspar, og flerkulturelle pedagogikk og integrering det samme (se modell).



Slik jeg ser det er inkludering en videreutvikling av integreringsbegrepet. Når man prater om integrering i skolen er det gjerne innforstått at det er snakk om tilrettelegging for enkeltelever som trenger ytterligere hjelp, for eksempel i form av språkopplæring. Med inkludering skal man sørge for det samme, men i tillegg legge til rette for trygge, sosiale og godtfungerende læringsfellesskap for alle parter som er involvert i det.

Det er også mange likhetstrekk ved den flerkulturelle- og interkulturelle pedagogikken. Det handler om anerkjennelse, respekt og muligheten for å føle tilhørighet i fellesskapet. En fallgrube ved den flerkulturelle pedagogikken er dog at man tar utgangspunkt i kategorier og merkelapper, noe som kan bidra til at man møter mangfoldet med et ønske om å gjøre «lik» (Solbue, 2014). Den interkulturelle pedagogikken tar derimot, i likhet med inkluderingsbegrepet, et steg videre. Det legges stor vekt på å utvikle bærekraftige måter å leve *sammen* på (Unesco, 2006). Med den interkulturelle pedagogikken er målet at man skal frigjøres fra merkelapper og ha makten til å definere eget individ.

Flerkulturell pedagogikk bygger på mange av de samme premissene som integrering gjør. Anvendt i skolen er begge begrepene rettet mot elever med særskilte behov – mot dem som trenger hjelp til å komme inn i fellesskapet. I tillegg er det ofte snakk om å skape respekt og toleranse, samtidig som det er et fokus på å redusere negative holdninger. Med det erkjenner man at det finnes en underliggende negativ forståelse av integrering og flerkulturell pedagogikk. Begrepene kan derfor oppleves motstridende ved at man søker å skape noe positivt, men ved å redusere det som er negativt.

Interkulturell pedagogikk og inkludering som begrepspar fremmer, i motsetning til integrering og flerkulturell pedagogikk, en mer ressursorientert forankring med fokus på det relasjonelle. Vi har også sett at det i begge begrepene rommer et utgangspunkt om at *alle* hører med i fellesskapet. Man søker å lære av og om hverandre, gjennom dialog og interaksjon med ulike mennesker. I dette fellesskapet møter man mangfoldet - ingen er like, alle er unike og alle har noe å bidra med i læringsfellesskapet.

### 6.7 Kollegialt utviklingssamarbeid

Ved flere anledninger har det blitt understreket at forestillingen skal fungere som et verktøy i prosessen av å implementere fargespillmetodikken i egen pedagogiske praksis. I intervjuet ga Renate også uttrykk for at enkelte lærere på barneskolen ikke har evnet å løsrive seg fra tanken om at prosjektet ikke *bare* skal være et musikkprosjekt. Samtidig har jeg, gjennom observasjon, sett at innsamling av sang og dans til skolens forestilling, samt arbeid rettet mot forestillingen, har blitt viet et stort fokus. Når «gullet» det prates om i det kollegiale utviklingssamarbeidet som oftest handler om musikalske bidrag til en forestilling, forstår jeg at det kan skape forvirring og motstand hos enkelte. Dette skisserer godt det Dalland (2015) mener om at anvendelse av flere forskningsmetoder i samme studie, vil kunne utfylle hverandre. Motstanden blant kollegaer som Renate ga uttrykk for eksisterte, kunne jeg identifisere gjennom observasjon av en samling. På «avskremmings»-samlingen med det pedagogiske personalet var temaet at fargespillmetodikken for dem ikke skulle være et musikkprosjekt. Paradokset var likevel at eksemplene som kom opp til refleksjon, var rettet mot innhenting av sanger - slik som for eksempel læreren som hadde løst det ved å ta en og en elev ut på gangen.

Lærere som verken kan eller liker å synge kan skape «sperrer» for seg selv, slik at de ikke evner å se metodikken for dets potensial. Slik jeg forstår det kan forestillingen, med dets

fokus på sang og dans, bidra til et press på at hver enkelt lærer skal levere «gull». I klasser der det ikke blir levert «gull» kan en konsekvens være at elevene ikke føler seg som en del av det inkluderende miljøet det etterstrebes å opparbeide på denne skolen. Således kan læreren fungere som brems for elevenes mulighet til inkludering. Dersom hovedansvaret for å samle inn «gull» til forestillingen hviler på lærerne i hver klasse, vil det i noen klasser bli viet mer tid til prosjektet enn andre. Dette kom særlig til syne på den ene samlingen i gymsalen, der noen klasser hadde øvd mye på de nye sangene, mens andre klasser så ut til å aldri ha hørt sangen før. Motstanden i personalet kan være en reaksjon på dette. Metodikken, som i utgangspunktet skal ha fokus på å se barn som ressurser, se hva elevene har med seg for å fremme læring, og gi innsikt til å bygge undervisningen ut ifra barnas interesser, mister effekten når fokuset også på barneskolen rettes mot forestillingen. At forestillingen skal være et verktøy i implementeringsprosessen virker noe motsigende, da det å samle «gull» ikke egentlig bør handle om musikalske bidrag. Eksemplet om kyllingene som Renate legger frem, samt observasjonen jeg gjorde med Espens snøballhistorie - har disse erfaringene blitt delt i det kollegiale utviklingssamarbeidet? For dette beskriver «gull» i ikke-estetiske fag på en god måte. Slike ikke-estetiske eksempler har jeg foreløpig ikke sett oppe som erfaringsutveksling blant det kollegiale. Vil ikke slike erfaringer bidra til større forståelse av fargespillmetodikken i ikke-estetiske fag?

Espen og Renate hevder at det «har skjedd noe mentalt», en perspektivendring, noe som tyder på at det har skjedd en profesjonsutvikling. Hva som har trigget denne profesjonsutviklingen hos informantene kan ha røtter i åpenhet for nye erfaringer (Gadamer, 2010) og en opplevelse av vekst gjennom arbeidet med prosjektet (Rønnestad, 2008). Det kan også ha røtter i deres opplevelse av prosjektets relevans, samt at de har fått bidra med sine ressurser og sitt potensial (Witteck, 2018). Slik jeg oppfattet barneskolens kontekst, hadde Renate og Espen hovedansvaret og dro lasset med utviklingsprosjektet. Dette baserer jeg på at de selv ga uttrykk for det, samt at de hadde synlige roller i samlingene jeg observerte og i forestillingen. Hvorfor denne profesjonsutviklingen ikke har nådd alle lærerne på skolen, og hvorfor det oppleves motstand til prosjektet blant personalet, kan ha røtter i at utviklingsprosjektet er preget av en påtvunget kollegialitet (Damsgaard, 2010). Utviklingsprosjektet rommer en obligatorisk deltakelse blant lærerne, der det arbeides mot felles mål. Dette *kan* sikre utvikling, noe det for informantene har gjort. Hvorvidt lærerne som viser motstand til prosjektet har opplevd utvikling har jeg ikke grunnlag for å uttale meg om. Samtidig er det viktig å påpeke at jeg har sett tendenser til det Damsgaard (2010) beskriver som en

konsekvens ved påtvunget kollegialitet - at lærere som inntar passive roller til prosjektet kan sette brems for elevenes, fellesskapets og egen utvikling.

## 6.8 Implikasjoner ved studien

En viktig implikasjon av studien er at den fungerer som et bidrag til et lite utforsket felt: fargespillmetodikken i skolen. Studien viser til betydningen av at en praksis fra én kontekst ikke nødvendigvis lar seg direkte oversette. I manualen til Fargespill (Hamre & Saue, 2011) fremmes en forståelse av at deres praksis kan oversettes til andre praksiser. Forståelsen er dog ikke teoretisk og forskningsbasert begrunnet. Denne studien viser til at informantene har oversatt deres praksis, men også videreutviklet den slik at den bedre egner seg for deres kontekst. Her blir det, i motsetning til hos Fargespill, lagt hovedvekt på sosiale læringsfellesskap. Dette kan forstås som en «ny» og viktig søyle ved fargespillmetodikken når den anvendes i skolen. I lys av den tidligere forskningen, som ble presentert innledningsvis i kapittel 1, viser denne studien også til en videreutvikling av metodikken. Fokuset flyttes fra integrering til inkludering når den anvendes på skolenivå. Dette er for å favne alle skolens aktører, der alle har noe å bidra med til fellesskapet. Fargespillmetodikken bør videreutvikles slik at den også kan anvendes i ikke-estetiske fag, i hvert fall når den brukes på skolenivå og ikke bare blant musikk lærere. Med det forstår jeg at fargespillmetodikken egner seg i skolen, men at det krever metodikkutvikling slik at den ivaretar kontekstens aktører på best mulig måte. I lys av begrepsparene er det viktig å forstå at integrering og den flerkulturelle pedagogikken har begrensninger. En implikasjon ved studien er derfor å forstå at inkludering og interkulturell pedagogikk ikke tar utgangspunkt i kategorier og mangfold som et problem. Integrering og flerkulturell pedagogikk er samtidig en nødvendighet i skolen, men interkulturell pedagogikk og inkludering fungerer bedre som begrepspar når fellesskapet det etterstrebes å opparbeide skal være preget av interaksjon, ressursorientert fokus og kjærlighet. Det handler med andre ord ikke om å erstatte integreringsplaner og den flerkulturelle pedagogikken, men å utvide med interkulturell pedagogikk for å komme nærmere prinsippet om mangfold som en berikelse, inkluderende fellesskap, sosiale læringsprosesser og likeverdighet i skolen.

## 6.9 Oppsummering og konklusjon

Denne studien ser på hvilke erfaringer to lærere har med fargespillmetodikken som inkluderingsverktøy i skolen. Med det pedagogiske feltarbeidet ble to lærere intervjuet. De ble

observert i ulike settinger og i samspill med ulike grupperinger av mennesker. Uformelle feltsamtaler og observasjon ga ytterligere innsikt også i andre ansattes erfaringer og tanker. Gjennom en dekontekstualiseringsprosess har jeg forsøkt å hente ut informasjon, og oversette to læreres erfaringer. Skolen har vært, og er fortsatt, i en kontekstualiseringsprosess. De to informantenes erfaringer med fargespillmetodikken som inkluderingsverktøy har vist tilbake til erfaringer - erfaringer knyttet til profesjonsutvikling, gjennom perspektivendrende arbeid, både i møte med egen lærerrolle, egen pedagogisk praksis og med skolens aktører. Prosjektet har for informantene fungert som et verktøy i form av å tydeliggjøre hvordan å skape inkluderende og sosiale læringsfellesskap i praksis. Dette viser til en oversettelse og videreføring av metodikken. De har oversatt praksisen slik at den mer favner alle skolens aktører. I denne prosessen ble det også tydelig at informantene måtte *våge* å møte mangfoldet med en nysgjerrighet rettet mot hver enkelt elev. Når alle er velkommen til å dele sine gaver, bidra med sine ressurser, og alle er velkommen til å delta i et inkluderende miljø, kan man også unngå at det oppleves eksotifiserende innad i skolens kontekst. Hvordan forestillingen oppleves for et eventuelt publikum har jeg ikke grunnlag for å mene noe om.

Fokuset rettet mot forestillingen bidrar til at enkelte i det pedagogiske personalet viser motstand til det skolebaserte utviklingsprosjektet. Det at forestillingen, som i hovedsak retter seg mot musikkfaget, skal fungere som et verktøy for implementeringen av fargespillmetodikken, opplever jeg noe mot sin hensikt. Samtidig viser informantenes oversettelse av metodikken til at fargespill-tanken, «hva har du med deg?», lar seg overføre også til ikke-estetiske fag. Fargespillmetodikken kan med andre ord overføres til andre settinger, favne flere fag, noe som også kan bidra til å få flere av skolens lærere mer på banen. Har forestillingen en bremsende effekt ved at man ikke ser fargespillmetodikken for sitt potensial? Er det nødvendig med forestilling? Og finnes det eventuelt en annen tilnærming til forestillingen som mer kan favne alle fag, og således også flere lærere? Det kan derfor settes spørsmålsteget ved om forestillingen er det beste verktøyet i implementeringsprosessen.

Avslutningsvis vil jeg selv våge - våge å påstå at fargespillmetodikken har et stort potensial for å fremme inkluderende og sosiale læringsfellesskap i skolens pedagogiske praksis.





## Litteraturliste

### A

Aasen, J. (2012) *Flerkulturell pedagogikk*. Vallset: Oplandske bokforlag

Aksnes, M. (09. desember 2010). Hva er identitet? *NDLA*. Hentet 04.04.2018, fra:  
<https://ndla.no/nb/node/65716?fag=6118>

### B

Ballangrud, B.B. & Madsen, J. (2016). Mangfold og inkludering i barnehage og skole: ledernes stemmer. I F.B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget

Banks, J.A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and goal. *Multilingual Education. Issues and Perspectives*, 3, 3-31

Barstad, H.S. & Saxe, O.C. (2016). Fargespill. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Vigmostad & Bjørke AS

Brochmann, G. (23. oktober 2017). Integrering. *Store Norske Leksikon*. Hentet 24.10.2017, fra: <https://snl.no/integrering>

Børhaug, B. F. & Helleve, I. (2016). Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis. Bergen: Fagbokforlaget AS

### C

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

### D

Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Dalland, O. (2015). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag

Damsgaard, H.L. (2010). *Den profesjonelle lærer: Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Damm

Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. Hentet fra: [https://isidore.udayton.edu/access/content/group/48d85ee6-68d7-4a63-ac4e-db6c0e01d494/EDT650/readings/Desimone\\_Laura\\_M.pdf](https://isidore.udayton.edu/access/content/group/48d85ee6-68d7-4a63-ac4e-db6c0e01d494/EDT650/readings/Desimone_Laura_M.pdf)

Dewey, J. (1899) *The School and Society*. Illinois: The University of Chicago Press.

Dulabaum, N.L. (2012) A Pedagogy for Global Understanding – Intercultural Dialogue: From Theory to Practice. I T. Besley & M.A. Peters (Red.), *Interculturalism, Education and Dialogue*. (s. 134-144). New York: Peter Lang

Dybo, T. & Oversand, K. (2012). *Musikk, politikk og globalisering*. Trondheim: Akademika Forlag

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS

## **F**

Fajersson, K.E. (2009). Flerkulturell pedagogikk og åpninger for mangfold. I K.E. Fajersson, E. Karlsson, A.A. Becher & A.M. Otterstad (Red.), *Grip sjansen! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. (s. 23-35). Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Fargespill. (2014). *10 år: jubileumsforestilling* [Brosjyre]. Bergen: Fargespill

Forandringsfabrikken. (2016). *Forandre med Varme: Verktøy for trivsel i skolen* [Brosjyre]. Oslo: Forandringsfabrikken

Fuglestad, O.L. (1997). *Pedagogiske prosessar: Empiri – teori – metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

## **G**

Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag

Gee, J.P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*. (s. 99-125). Hentet 03.04.2018, fra:

<https://login.galanga.hvl.no/login?url=http://journals.sagepub.com/loi/rre>

Gonamo, L.D. (09. juni 2015). Norsk i det moderne, flerkulturelle Norge. *Utrop*. Hentet 01.11.2017, fra: <http://www.utrop.no/Plenum/Kommentar/29000>

Grøterud, M. & Nilsen, B.S. (2001). *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

## H

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag

Hamre, O. & Saue, S. (2011). *Fargespill*. Bergen: John Grieg AS

Hamre, O. & Madsen, T. (12. mai 2015). Oppskriften på Fargespill. *Bergens Tidende*. Hentet 29.januar 2018, fra: <https://www.bt.no/kultur/i/ovMpm/Oppskriften-pa-Fargespill>

Hauge, A.M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Helland, T. (2011). Vi lærer hele tiden. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.). *Livet i skolen 1 – Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. I F.B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget

Horntvedt, T. (2012). Utvalgte begreper i flerkulturell forståelse. I Båtnes, P. I. & Egden, S (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis*. (s. 221-251). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Horst, C. (2006). Behovet for en interkulturell pedagogik – en utfordring for den monokulturelle selvforståelse. I: C. Horst (red.), *Interkulturell Pædagogik. Flere sprog-problem eller ressource?* (s. 9-24). (2. Utg.) Vejle: Kroghs Forlag

Høst, T.P. (2015). *Fargespill som inspirasjon for integreringspraksis i musikkundervisning i skolen*. (Bacheloroppgave). Bergen: Høgskolen i Bergen

## K

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndverk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kvernbekk, T. (2001). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapskolen*. Hentet 13. April 2018, fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd\\_strategiskole\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf)

## L

Larsen, A.K. (2009). Tverrkulturell kompetanse i barnehagen. I K.E. Fajersson, E. Karlsson, A.A. Becher & A.M. Otterstad (Red.), *Grip sjansen! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. (s. 36-42). Oslo: Cappelen Akademiske forlag

Lillejord, S. (2011). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Lillejord, S. (2011). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

LK-06: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

## M

Meld. St. 6. (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Hentet 23.10.2017, fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/sec1#KAP1-1>

Meld. St. 18. (2010-2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 12.11.2017, fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>

## N

Nasjonalt Kompetansemiljø Om Utviklingshemming. (3. januar 2017). *Begrepene inkludering og integrering*. Hentet 31. oktober 2017, fra NAKU: <http://naku.no/node/17>

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

NOU (2011). *Bedre integrering – Mål, strategier, tiltak*. Hentet 08.10.2017, fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/f5f792d1e2d54081b181655f3ca2ee79/no/pdfs/nou201120110014000dddpdfs.pdf>

## O

Ohnstad, F.M. (2015) *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

## P

Pedersen, A. E. & Moberg, F. (2016-2017). Response to Thomas Solomon's article «The Play of Colors: Staging Multiculturalism in Norway». *Danish Musicology Online*, 45-52. Hentet fra: [http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv\\_dmo/dmo\\_08/dmo\\_08\\_artikel\\_04.pdf](http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_08/dmo_08_artikel_04.pdf)

Posthom, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

## R

Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm

Rønnestad, M.H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L.I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Røvik, K.A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management Reviews*, 18(16), 290–310. doi: 10.1111/ijmr.12097

## S

Salomon, T. (2016). The Play of Colors: Staging Multiculturalism in Norway. *Danish Musicology Online*, 187-201. Hentet fra: [http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv\\_dmo/dmo\\_saernummer\\_2016/dmo\\_saernummer\\_2016\\_NMC\\_10.pdf](http://www.danishmusicologyonline.dk/arkiv/arkiv_dmo/dmo_saernummer_2016/dmo_saernummer_2016_NMC_10.pdf)

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena – Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Smedal, O.H. (2005) Denne gaven. *Norsk antropologisk tidsskrift*. 01(16), 6-18. Hentet fra: [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/nat/2005/01/denne\\_gaven](https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/nat/2005/01/denne_gaven)

Solbue, V. (2014). *Dialogen som visker ut kategorier: en studie av hvilke erfaringer innvandrerdømmer og norskfødte med innvandrerforeldre har med videregående skole. Hva forteller erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?* (Doktoravhandling). Bergen: Universitetet i Bergen.

Solbue, V. (2016). Hvordan utvikle et kritisk blikk på egne fordommer ved bruk av kritisk venn i kollegaveiledning. I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Vigmostad & Bjørke AS

Solbue, V. & Bakken, Y. (2016). *Mangfold i skolen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS

Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget AS

Sæverot, H. & Werler, T.C. (2017). Pedagogikkens språk og kunnskapsformer: en introduksjon. I H. Sæverot & T.C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk: kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

## U

UNESCO (2006). Unesco Guidelines on Intercultural Education. Henta 02.10.2017, fra: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

## W

Werler, T. (2010). *Utdanning er ikke hva det en gang var*. Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/154106/notat18-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wittek, L. (2018). *Identitet som lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

## Vedlegg

1. Intervjuguide
2. Informasjonsskriv
3. NSB-godkjenning



## Vedlegg 1 / Intervjuguide

### **Intervjuguide**

1. Hva legger du i begrepet inkludering?
2. Hva legger du i begrepet interkulturell pedagogikk?
3. Hvordan vil du beskrive fargespillmetodikken?
4. På hvilken måte har dere gjort metoden til deres egen?
5. Hvordan vil du beskrive din rolle i prosjektet?
6. På hvilken måte har prosjektet bidratt til ressursorientert fokus og elevmedvirkning?
7. Hva opplevde du som positivt fra første gjennomkjøring av prosjektet og hva vil du gjøre annerledes denne gangen?
8. Hvordan har du opplevd samarbeidet mellom ledelsen og lærerne i arbeidet med prosjektet?
9. Essensen i fargespillmetodikken er gaveutveksling. Hvilke gaver ble gitt og hvilken ga du selv? (Elever, lærere, ledelsen, andre?)
10. Hvilken effekt har prosjektet hatt på skolemiljøet?

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

*«Fargespillmetodikken i skolen»*

### **Bakgrunn og formål**

Oppgaven er en masteroppgave ved Høgskolen på Vestlandet på studiet undervisningsvitenskap med fordypning i pedagogikk. Med denne oppgaven vil jeg gjøre rede for hvordan en skole i Bergen har tilnærmet seg fargespillmetodikken.

Problemstilling med påfølgende underproblemstilling:

«Hvilke erfaringer har to lærere med fargespillmetodikken som inkluderingsverktøy i skolen?»

- Hvordan har lærerne anvendt fargespillmetodikken?
- Hvordan møter læreren sine elever i en slik inkluderingspraksis?

Veileder har henvist meg til aktuell skole siden den er relevant for mitt prosjekt. Utvalget er rekruttert via veileders kontakter. Rektor ved skolen anbefalte deg som informant for denne oppgaven.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien innebærer to intervjuer, en før jul 2017 og en i slutten av februar, i tillegg til observasjon i undervisningssituasjon og samlinger. Spørsmålene vil omhandle informantens erfaringer med prosjektet og fargespillmetodikken. Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptak på telefon som har kode. De vil bli slettet når de er transkribert til fil på personlig PC med passord. Juli 2018 vil det transkriberte også bli slettet. Dersom det er ønskelig kan intervjuguide sendes per mail før intervju.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun student, veileder og medveileder vil ha tilgang til informasjonen som samles inn. Informant vil bli gitt fiktive navn i oppgaven.

Dersom det er ønskelig kan informanten lese gjennom det transkriberte intervjuet og godkjenne eller rette på utsagn.

Forskningsoppholdet skal etter planen avsluttes 1. mars 2018. Datamaterialet skal anonymiseres og oppgaven leveres i midten av mai 2018. Data vil bli lagret på personlig PC.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Trine Pernille høst på telefon 98491591. Veileder for studentprosjektet er Vibeke Solbue, og medveileder er Tjalve Madsen.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Vibeke Solbue  
Inndalsveien 28  
5063 BERGEN

Vår dato: 23.11.2017

Vår ref: 57070 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 13.11.2017 for prosjektet:

<i>57070</i>	<i>Fargespillmetodikk i skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Vibeke Solbue</i>
<i>Student</i>	<i>Trine Pernille Høst</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

## Vedlegg 3 / NSD-godkjenning (s. 2/3)

Ved prosjektslutt 15.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / [pernille.grondal@nsd.no](mailto:pernille.grondal@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Trine Pernille Høst, [trine.pernille.host@gmail.com](mailto:trine.pernille.host@gmail.com)

### Personvernombudet for forskning



#### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 57070

Utvalget består av lærere ved en skole på Vestlandet som arbeider med fargespillprosjektet.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Du har krysset av for at du skal behandle sensitive opplysninger om rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning. Vi kan imidlertid ikke se at du samler inn slike opplysninger, verken utfra intervjuguiden eller meldeskjemaet. Vi har derfor endret meldeskjemaet ditt til å behandle ordinære personopplysninger.

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

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 15.07.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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