



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Mangfold i klasserommet - En kvalitativ studie av elevers opplevelse av et prosjekt inspirert av fargespillmetodikken.

Diversity in the classroom - A qualitative study of students' experience of a project inspired by the *kaleidoscope methodology*

**Helene Wirak Onsrud**

Master i undervisningsvitenskap, fordypning i pedagogikk

Høgskulen på Vestlandet avd. Bergen

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Vibeke Solbue

Biveileder: Ingibjörg Kristin Jonsdottir

15.05.2020

*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, § 12-1.*

Mangfold i klasserommet - En kvalitativt studie av elevers opplevelse av et prosjekt inspirert av fargespillmetodikken.

## Sammendrag

Globalisering og migrasjon skaper mangfold i samfunnet. Med dette øker behovet for pedagogiske metodikker som kan møte og ivareta mangfoldet. Anvendt i klasserommet, fokuserer *fargespill*metodikken på å se hver enkelt elev som en ressurs. Med rot i flerkulturelle og interkulturelle verdier, skal metodikken skape anerkjennelse, respekt og trygghet i klasserommet, uavhengig av elevens kultur og individuelle egenskaper.

Tidligere forskning på Fargespill har rettet seg mot metoden som integreringsverktøy, både gjennom kunstprosjektet, og anvendt i klasserommet. Fargespill har óg høstet kritikk for å virke mot sin hensikt ved å eksotifisere fremmede kulturer. Det har blitt gjort lite forskning på fargespill metodikken sett ut fra elevens egen opplevelse, og rettet mot de yngre elevene i barneskolen.

Motivert av et ønske om å fremme elevens stemme i møte med fargespillmetodikken, ønsker jeg å besvare følgende problemstilling. *Hvordan opplever elevene ved en 2. klasse et flerkulturelt prosjekt inspirert av fargespillmetodikken?*

Oppgaven tar utgangspunkt i kvalitativ klasseromsforskning. Prosjektet ble gjennomført over syv uker i en 2. klasse. Med utgangspunkt i et forskningsdesign basert på mini-etnografisk casestudie, ble både deltakende observasjon og semistrukturert gruppeintervju benyttet for å innhente empiri

Elevenes opplevelse oppsummeres gjennom fem kategorier: *Trygghet, anerkjennelse og respekt, motivasjon, samhold og ressursfokus, og mangfold*. Funnene i oppgaven viser en elevgruppe med svært ulike prosesser og tilnærminger til prosjektet. Elevene måtte oppleve trygghet til prosjektet, til meg og til hverandre.

Viktig for oppgavens konklusjon var elevenes opplevelse av kultur. Jeg tolket deres kultur som et resultat av de relasjonene, aktivitetene og handlingene som opptok deres hverdag. Dette gjenspeilet seg i det elevene delte. De delte klappeleker, telleregler, fortellinger og sanger fra deres egen hverdag.

Mot prosjektets slutt virket elevene å ha etablert en trygghet og respekt for hverandre som ikke var tydelig før prosjektet. Dette tyder på at prosessene utløst av prosjektet er i tråd med fargespillmetodikkens formål.

## Abstract

Globalization and migration creates diversity in the society. With diversity, comes the need for educational methods that meet this diversity. Applied in the classroom, the *kaleidoscope* methodology focus on each individual student as a resource. Taking root in multi- and intercultural values, the methodology seeks to create recognition, respect, and security in the classroom, regardless of the cultural and individual features of the student.

Previous research on *Kaleidoscope* has been angled towards the methodology used as a tool for integration, both through the art-project, and applied in the classroom. *Kaleidoscope* has also been criticised for working against its original purpose, by exoticising foreign cultures. Little research have been conducted on the methodology observed from the students point of view, and pointed towards some of the youngest students in primary school.

Motivated by a desire to expose the voices of the students, meeting the Kaleidoscope methodology, the thesis answers the following problem. *How do students in second grade experience a multicultural projects inspired the the kaleidoscope methodology?*

The thesis is based in qualitative research in the classroom. The project was conducted through seven weeks in a second grade. By utilizing a research design based on a mini-ethnographic case-study, the empirical findings were gathered both through participating observation, and semi-structured group-interviews.

The students experience can be summarized in five categories: *Security, recognition and respect, motivation, unity and resource focus, and diversity*. The empirical findings in the thesis unveils a group of students with varying processes and approaches to the project. The students had to experience security in the project, to the teacher (me), and each other.

The students experience of *culture* is important for the thesis' conclusion. Their culture was a result of the relations, activities and actions filling their weekdays. This was reflected in what the students shared in the classroom. They shared stories, dances, games and songs from their own everyday lives.

Towards the end the project, the students seemed to have established security and respect towards each other. This was something not apparent before the project. This implies the processes triggered by the project being in line with the stated purpose of the *kaleidoscope* methodology.

## Forord

Fem fine år som student ved Høgskulen på Vestlandet er snart over. Det kjennes litt vemodig, men samtidig også veldig godt. Årene i Bergen har vært svært viktige. De har gitt meg erfaringer, ny kunnskap og venner for livet.

Det siste året har vært spennende, utfordrende og følelsesladd. Det er mange som fortjener en stor takk for god hjelp og støtte. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til skolen som lot meg gjennomføre prosjektet. Tusen takk til lærere, foresatte og ikke minst elevene som ønsket å være med.

Jeg vil også takke mine to veiledere, Vibeke og Ingibjörg. Takk for god hjelp og støtte i arbeidet med oppgaven.

De to siste årene hadde ikke vært det samme uten medstudentene på lesesalen, og lunsjgjengen. Silje og Malin, vi har gått hele løpet sammen, og det har betydd enormt mye. Jeg må også rette en spesiell takk til Silje som var en veldig god støttespiller i arbeidet med prosjektarbeidet.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til Mamma, Pappa og Peder. Tusen takk for god hjelp. Dere har heiet, lyttet, kommet med tilbakemeldinger og lest mange timer med korrektur. Jeg er heldig som har dere.

Bergen, 15. Mai 2020

Helene Wirak Onsrud

<b>Sammendrag</b> .....	2
<b>Abstract</b> .....	3
<b>Forord</b> .....	4
<b>1.0 Introduksjon</b> .....	8
1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven .....	8
1.1.1 Fargespillmetodikken .....	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Tidligere forskning.....	10
1.3.1. Fargespill.....	11
1.3.2 Fargespill i skolen .....	13
1.4 Oppgavens avgrensing .....	14
1.5 Begrepsavklaring .....	15
1.5.1 Mangfold.....	15
1.5.2 Kultur.....	16
1.5.3 Identitet.....	16
1.6 Disposisjon.....	16
<b>2.0 Kontekst</b> .....	18
2.1 Mangfold i samfunnet.....	18
2.2 Mangfold i skolen.....	19
2.3 Fargespill i skolen .....	21
2.4 Barnets verden.....	22
<b>3.0 Teori</b> .....	23
3.1 Læringsteori .....	24
3.1.1 Sosiokulturell læringsteori .....	24
3.1.1.1 Den proksimale utviklingssonen .....	27
3.1.1.2 “Å se barnet som en ressurs” .....	28
3.2 Motivasjon.....	29
3.2.1 Teori om selvbestemmelse.....	30
3.2.2 Maslows behovspyramide.....	31
3.3 Det mangfoldige klasserommet.....	33
3.3.1 Klasseromskultur .....	33
3.3.2 Flerkulturell pedagogikk .....	34
3.3.2.1 Historisk bakgrunn.....	35
3.3.3 Interkulturell pedagogikk.....	37

3.3.3.1 Den interkulturelle skolen .....	38
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>39</b>
4.1 Om metode.....	39
4.1.1 Kvalitativ forskning.....	40
4.1.2 Klasseromsforskning.....	41
4.1.3 Blandet Forskningsdesign.....	42
4.1.3.1 Etnografi .....	42
4.1.3.2 Casestudie .....	43
4.1.3.3 Mini-etnografisk casedesign.....	44
4.2 Gjennomføring av metoden.....	44
4.2.1 Innsamling av empiri.....	45
4.2.1.1 Utvalg .....	46
4.2.1.1.1 Deltakende observasjon.....	47
4.2.1.1.2 Gruppeintervju.....	48
4.2.2 Deltakende observasjon.....	48
4.2.3 Intervju .....	49
4.2.3.1 Semistrukturert gruppeintervju.....	50
4.2.3.2 utfordringer ved gjennomføring av gruppeintervju.....	50
4.3 Analyseverktøy.....	52
4.3.1 Tematisk analyse.....	52
4.3.1.1 Gjennomføring av tematisk analyse .....	53
4.3.2 Narrativ analyse.....	55
4.3.2.1 Gjennomføring av narrativ analyse .....	55
4.4 Etske refleksjoner .....	56
4.4.1 Generelle etske refleksjoner.....	56
4.4.2 Etske retningslinjer for forskning som involverer barn .....	57
4.4.3 Min rolle som forsker .....	58
4.5 Oppgavens gyldighet og pålitelighet.....	58
4.5.1 Gyldighet .....	59
4.5.2 Pålitelighet .....	60
<b>5.0 Analyse</b> .....	<b>62</b>
5.1 Klasserommet.....	62
5.1.1 Trygghet: Hva er egentlig Fargespill?.....	63
5.1.2 Respekt og anerkjennelse: Hvordan komme frem til en forestilling sammen? .....	65
5.1.3 Ressursfokus og motivasjon: Elevenes bidrag.....	66

5.1.4 Mangfold og kultur i klasserommet .....	67
5.2 Elevenes fortellinger .....	68
5.2.1 Jenny .....	68
5.2.2 Marco .....	70
5.2.3 Frida .....	71
5.2.4 Nora .....	73
5.2.5 Eivind .....	74
5.2.6 Henrik .....	75
5.3 Oppsummering av analyse og funn .....	76
<b>6.0 Drøfting .....</b>	<b>77</b>
6.1 Trygghet .....	77
6.2 Respekt og anerkjennelse .....	82
6.3 Motivasjon .....	84
6.4 Samarbeid og ressursfokus .....	87
6.4.1 Læring skjer i felleskap .....	88
6.4.1.1 Den proksimale utviklingssonen .....	91
6.4.2 Læring med et ressursorientert fokus .....	92
6.5 Det mangfoldige klasserommet .....	95
6.5.1. Hva betyr begrepet kultur for elevene i 2. kasse? .....	95
<b>7.0 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>101</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>102</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>107</b>
<b>Tabeller</b>	
Tabell 1 .....	45
<b>Figurer:</b>	
Figur 1 .....	27
Figur 2 .....	32
<b>Transkripsjoner</b>	
Transkripsjon 1 .....	51
Transkripsjon 2 .....	63
Transkripsjon 3 .....	65



## 1.0 Introduksjon

*2. klasse kommer inn fra friminuttet, setter seg ned på sine faste plasser, og er klare for å ta imot informasjon om hvordan skoledagen skal se ut. Elevene synger den samme morgensangen på engelsk, teller på norsk og vet akkurat hvordan de skal forholde seg til lærerens beskjeder. Klassen har utarbeidet en egen klasseromskultur, en kultur som skal inkludere og involvere alle elevene. I klasserommet finner vi elever med foreldre fra andre land, elever som har bodd store deler av livet utenfor Norge, og elever som snakker flere språk hjemme. Felles for alle er at de går i denne klassen, en klasse i Norge.*

### 1.1 Bakgrunn og formål med oppgaven

Teksten innledningsvis er hentet fra mine feltnotater. Teksten skildrer en klasse ved en norsk skole. Det er en klasse med barn av ulik bakgrunn, ulik kultur, ulikt språk og ulike verdisyn. Til tross for ulikhetene har elevene helt klart en ting til felles; De er barn og bor alle i Norge. Det innebærer at elevene må følge den samme opplæringen som resten av klassen, de må snakke samme språk, og de må lære å forholde seg til felles referanserammer. Jeg vil hevde at det er store likheter mellom teksten innledningsvis og samfunnet vi lever i. En klasse og et samfunn preget av et stort, kulturelt mangfold.

Da jeg var fjorten år fikk foreldrene mine jobber i utlandet. Hele familien var med. Vi skulle på et eventyr og kalte eventyret *tusen og én natt*. Vi kom til en ny verdensdel, der jeg og brødrene mine begynte på en internasjonal, engelskspråklig skole. Det var tydelig at vi hadde ulike prosesser for å tilpasse oss den nye kulturen. Jeg kunne språket ganske godt, dermed var det enklere å tilpasse seg de nye reglene og normene på skolen. For min bror på åtte år ble den språklige overgangen større. Til tross for den språklige utfordringen klarte han å finne en form for kommunikasjon med medelevene.

De siste årene har jeg reflektert mye over denne perioden. Skolen bestod av *åttitru* forskjellige nasjonaliteter, der jeg og mine to brødre var de eneste norske. Mange av elevene på skolen hadde behov for ekstra språkundervisning, og fagene var nivådelt. Noen elever hoppet over klassetrinn, og andre tok igjen skoleår. Vi snakket engelsk på skolen, men ettersom de fleste hadde et annet morsmål enn engelsk, ble aksenten preget av tonefall og ord

fra blant annet India, Norge, Spania, Jamaica, Belgia og Syria. Jeg opplevde en aksept for det å være annerledes. Alle var inneforstått med at vi var ulike. Vi representerte et kulturellt mangfold og vi skapte vår egen kultur på tvers av alle de ulike kulturene. Jeg tror en viktig årsak til denne følelsen av aksept kom av den stadige til- og fraflyttingen i landet. Da de fleste var tilflyttere, var både lærere og elever inneforstått med forskjellene og mangfoldet som preget skolen. For meg var dette tre veldig lærerike år.

I den norske skolen øker stadig antall elever med innvandrerbakgrunn (SSB, 2017). Med dette følger også et større behov for å utvikle et skolesystem tilrettelagt for mangfold, og som ser verdien av det flerkulturelle samfunnet. Helt siden ungdomsårene mine på den internasjonale skolen har jeg vært interessert i å lære mer om hvordan skolen i Norge utvikles for å tilpasse seg det økende mangfoldet i samfunnet. Herunder kommer interessen for fargespillmetodikken i klasserommet.

I det første året på lærerstudiet ble vi introdusert for fargespillprosjektet. Fargespill bygger på tanken om å se eleven som en ressurs, med fokus på at musikk skapes i fellesskap (Hamre & Saue, 2011). Metodikken adresserte mine interesser og relaterte seg til mine personlige erfaringer med musikk og mangfold. Jeg ble svært interessert i å lære mer om metodikken og ønsket å finne ut hvordan elever selv opplever å ta i bruk en slik metodikk.

### 1. 1.1 Fargespillmetodikken

Fargespill er et multietnisk barne- og ungdomsprosjekt. Prosjektet startet opp i Bergen i 2003 da Ole Hamre fikk en bestilling om å lage en forestilling sammen med kulturskolen til festspillene i Bergen (Hamre & Saue, 2011). Hamre (2011) beskriver Fargespill som noe som oppsto nesten ved en tilfeldighet. Prosjektet var i utgangspunktet et kunstprosjekt. Til tross for dette tok prosjektet en annen retning. Hamre ønsket å lage et annerledes prosjekt. Han kontaktet en gruppe ungdommer ved Nygård skole i Bergen. Dette var elever som hadde kommet til Norge som flyktninger og hadde svært ulike bakgrunner. Ole Hamre, Sissel Saue og ungdommene begynte å utforske musikken sammen, på ungdommenes egne premisser.

Fargespill ble veldig godt tatt imot etter festspillene, og prosjektet fikk leve videre (Hamre & Saue, 2011). Fargespillprosjektet ble lagt til Nygård skole. Her utarbeidet Hamre og Saue

rammer for det som i dag er kjent som Fargespill. Prosjektet gikk fra et rent kunstprosjekt, til et multietnisk barne- og ungdomsprosjekt (Hamre & Saue, 2011). Prosjektet kjennetegnes i dag ved at elevene tar med egne erfaringer og verdier inn i prosessen, og bygger en forestilling i fellesskap. Musikken har en samlende rolle, der ulike kulturer og bakgrunner forenes i et musikalsk fellesskap.

Hamre og Saue (2011) vektlegger viktigheten av å sette barnas *ressurser* i fokus. I stedet for å spørre hva eleven *mangler*, spør en hva eleven *har*. Hamre understreker at det er menneskers ulikheter som danner grunnlaget for fellesskapet. I dag består Fargespill av et stort spekter av innsamlet materiell, som kan ha nytteverdi for integreringsprosesser innad i Norge (Hamre & Saue, 2011). Gjennom de siste årene har flere elementer fra Fargespill vist seg å være overførbare til klasserommet. Dette vil jeg komme tilbake til i delkapittel 2.3.

## 1.2 Problemstilling

Formålet med oppgaven er å få et innblikk i elevenes egen opplevelse av et prosjekt inspirert av fargespillmetodikken. Jeg ønsket å undersøke hvilke prosesser som oppstår i et slikt prosjekt, både individuelt og i klasserommet. Problemstillingen tar utgangspunkt i det stadig økende behovet for en pedagogikk som møter mangfoldet i samfunnet, samt en nysgjerrighet overfor fargespillmetodikkens overførbarhet til klasserommet. Motivert av et ønske om å fremme elevens stemme i møte med fargespillmetodikken, ønsker jeg å besvare følgende problemstilling.

*Hvordan opplever elevene ved en 2. klasse et flerkulturelt prosjekt inspirert av fargespillmetodikken?*

Herunder følger oppgavens plassering i praksisfeltet, samt tidligere forskning.

## 1.3 Tidligere forskning

Det er gjennomført en del forskning som jeg anser som relevant for denne studien. I dette kapittelet vil jeg legge frem forskningen for å kunne plassere oppgaven inn i forskningsfeltet.

Først vil jeg si noe om Fargespill som kunstprosjekt. Her vil jeg legge frem en artikkel skrevet av Hildegunn Schuff (2016). Videre vil jeg peke på Solomon sin (2016) kritikk mot Fargespill, og kort skissere svaret gitt av Pedersen og Moberg (2016-2017) på vegne av Fargespill. Deretter vil jeg se på fargespillmetodikken i klasserommet, og trekke frem en studie av Barstad og Saxe (2016), samt en masteroppgave skrevet av Trine Pernille Høst (2018).

### 1.3.1. Fargespill

I artikkelen *Supporting Identity Development in Cross-Cultural Children and Young people: Resources, Vulnerability, Creativity* (2016) beskriver Hildegunn Schuff Fargespill som en arena spesielt godt egnet for flerkulturelle elevers identitetsutvikling. Formålet med studien er å skape en forståelse av hvordan identiteten til flerkulturelle barn kan styrkes, og hvordan man kan aktivere barnets ressurser. Innledningsvis skisserer Hildegunn Schuff (2016) et bilde av et samfunn preget av globalisering. Et samfunn med barn av flere ulike kulturelle tilknytninger. Fellesnevneren for disse barna er at de i løpet av barndommen har forholdt seg til to- eller flere kulturer over lengre tid (Schuff, 2016). Eksempelvis barn med innvandrerbakgrunn, eller barn som har flyttet ut av landet for en periode.

Hildegunn Schuff (2016) skriver at barn med tilknytning til flere kulturer kan ha utfordringer med å tilpasse seg de ulike kulturenes normer, forventninger og referanser. Dette kan føre til en følelse av annerledeshet og utenforskap, da det kan være utfordrende å definere sin identitet. I lys av Schuffs erfaringer fra kunstprosjektet Fargespill trekkes begrepene *ressurs, sårbarhet og kreativitet* frem som viktige funn. Elevenes ressurser skal fremmes slik at elevene føler at det de bringer med seg av kulturelle og språklige bakgrunner har verdi for fellesskapet. Samtidig skal elevene føle at de selv får velge hva de ønsker å dele, slik at kulturen fremmes på barnet egne premisser. Her er det viktig å trå varsomt. Schuff understreker at fokuset på deltakernes kultur kan virke mot sin hensikt hvis eleven føler seg presset inn i- eller definert av en kultur. Det kan føre til eksotifisering, og underbygging av ulik stigmatisering rundt kulturer. Det krever dermed voksenpersoner og ledere som er bevisste på å ikke styre elevens kultur, men å la eleven finne den selv. Dette er ifølge Schuff avgjørende for barnets identitetsutvikling. Å bli en del av et felleskap, kjenne at det er trygt å

dele, samt skape relasjoner med andre gjennom kreativ utfoldelse legger grunnlag for en arena som kan fungere godt i arbeidet med å la elevene utforske sin flerkulturelle identitet.

Som en motsetning til Schuff (2016) sitt positive bilde på Fargespill som identitetsfremmende legges det frem et kritisk blikk på Fargespill i artikkelen *The Play of Colots: Staging Multiculturalism i Norway* (2016). Her legger Solomon frem kritikk mot Fargespill som kunstprosjekt. Solomon har gjennom sin analyse av tidligere forestilling kommet frem til flere kritikkverdige punkter. Disse omhandler i hovedsak måten Fargespill fremmes som et “multikulturelt paradisi” (Solomon, 2016, s. 197).

I forestillingen legger deltakerne frem sine bidrag til forestillingen. Dette er bidrag som skal representere deltakernes kultur og bakgrunn. Solomon (2016) påpeker at barnas bidrag deretter samles inn av Fargespills team og initiativtakere. Han beskriver teamet bak fargespill som hvite, etniske norske voksenpersoner. Disse samler inn og arrangerer elevens bidrag. Flere av bidragene presenteres som en “mashup” med norske folketoner. Dette problematiserer Solomon (2016), ved å understreke at en slik handling kan føre til et tydeligere skille mellom majoritetskultur og minoritetskultur. De andre innslagene speiles mot de norske, og gir et inntrykk av at det er det norske som er konstant.

Solomon (2016) reflekterer også rundt Fargespill sin manglende politiske deltakelse. Han stiller spørsmål ved om Fargespill, bevisst eller ubevisst, hjelper staten å fremstille Norge som et kulturelt mangfoldig og velfungerende samfunn. Han begrunner dette med i at Fargespill tilsynelatende ukritisk mottar støtte fra en stat som sender asylsøkere ut av Norge. Fargespills reaksjon på dette kom i følge Solomon først da en av deres egne ble sendt ut av landet. I artikkelen avslutter Solomon (2016) med å kalle Fargespill metodikken som naiv og harmløs, og at det kan argumenteres for at Fargespill kan fungere som et positivt bidrag i å fremme mangfoldet i samfunnet. Samtidig mener han Fargespill i verste fall kan bli sett på som en kynisk manipulering av barnas stemmer og kropper, for å fremme en tanke en multikulturelt bilde av Norge.

Fargespill svarer selv på denne kritikken i artikkelen *Response to Thomas Solomon’s article “The Play of Colors: Staging Multiculturalism in Norway”* (2016-2017). De påpeker

innledningsvis at Fargespill er i stadig forandring, og at det Solomon (2016) pekte på viser et noe utdatert bilde av det Fargespill er i dag. De understreker at showene fortsatt er i fokus, men at man i dag også fokuserer på å bygge opp en metodikk som kan fungere innenfor det pedagogiske fagfeltet. Pedersen og Moberg (2016-2017) slår tilbake på Solomos kritikk rettet mot fokuset på deltakerne. De understreker at de gjennom prosjektet har fokus på deltakernes egen kompetanse. De ønsker ikke et fokus på deltakere som står på scenen fordi de trenger medfølelse, eller hjelp. De understreker også at Solomos kritikk gir dem et ansvar for norsk politikk som de selv ikke har ønsket å ha. Pedersen og Moberg (2016-2017) påpeker at de er svært klar over de sosiale implikasjonene ved Fargespill, samt at disse implikasjonene kan ha politiske aspekt. De understreket at å ved å legge frem Fargespill som et kunstprosjekt legges det også frem en arena som gir elevene en kunstnerisk identitet, fremfor en minoritets merkelapp.

Til solomos kritikk mot det musikalske innholdet svarer Pedersen og Moberg (2017) at Fargespill ikke kun setter norske sanger sammen med andre, men at de bygger de musikalske innslagene på andre tradisjoner og musikkjangre. I tillegg understreker de at noen sanger også presenteres i full lengde. De sier videre at "teamet" Solomon referer til, kun bidrar til en viss grad. I mange tilfeller er det elevene som selv lærer bort til hverandre. I henhold til kritikken basert på at elevene representerer deres kultur understreker Pedersen og Moberg (2017) at de er svært opptatt av at det er deltakerne selv som velger hvordan de ønsker å fremstille seg og sin kultur.

Gjennom disse tre artiklene kommer det frem at Fargespill kan skape en arena som kan fungere godt for å fremme mangfold. Samtidig påpeker Schuff (2016) at eksotifisering og kategorisering kan forekomme som resultat av feil fokus i prosjektet.

### 1.3.2 Fargespill i skolen

I en studie fra Høgskulen på Vestlandet har Barstad og Saxe (2016) undersøkt om Fargespillmetodikken kan fungere som et pedagogisk verktøy i en velkomstklasse. Forskning ble gjennomført som en kvalitativ studie, med gruppeintervju og observasjon av en lærer i den valgte velkomstklassen. Barstad og Saxe skriver om studien i boken *Mangfold i skolen* (2016). Resultatene som legges frem viser at fargespillmetodikken hadde en positiv effekt på

klasseromskulturen. Barstad og Saxe beskriver denne positive effekten som et resultat av at elevene følte de var en del av et felleskap, som likeverdige og viktige deltakere. For å oppnå en slik effekt understreker Barstad og Saxe viktigheten av lærerens interkulturelle kommunikasjon i møte med elevene i velkomstklassen. De understreker at lærerens egen kultur vil være med på å legge føringer for den kommunikasjonen som oppstår i klasserommet. Ved å ha et fokus på elevenes ressurser, og viktigheten av enkeltelevenes deltakelse, åpnet metodikken opp for at elevene fikk kjenne på følelsen av anerkjennelse, bekreftelse og tilhørighet. Deres bidrag hadde noe å si for sluttproduktet, og skapte dermed en “vi” følelse. Til tross for denne positive fellesskapsfølelsen stiller de et viktig spørsmål om hvorvidt man ved kun å gjennomføre et fargespillprosjekt i mottaksklassen, vil kunne skape en økt distanse mellom elevene i mottaksklassen og resten av skolen, da det kan forekomme et større skille mellom “vi” og “de”.

I masteroppgaven; *Fargespillmetodikk som inkluderingsverktøy i skolen (2018)* skriver Trine Pernille Høst om møtet med en skole som har implementert fargespillmetodikken som en av deres grunnleggende integrerings- og inkluderingsverktøy. Høst følger to lærere som har fått ansvaret for å lage en forestilling med hele skolen, og undersøker hvilke erfaringer disse lærerne har med å benytte seg av fargespillmetodikken. Forskjellen mellom prosjektet på denne skolen, og skolen som beskrives av Barstad og Saxe (2016). Erfaringene Høst (2018) beskriver, retter seg mot lærernes profesjonsutvikling, da de må tørre å være åpne og nysgjerrige i møte med skolens mangfold. Hun beskriver også viktigheten av å kunne utvikle metodikken slik at den kan fungere i andre fag, og slik at andre lærer kan ta i bruk metodikken. Høst (2018) skriver at ressursfokuset og fokuset på å skape et godt mangfoldig i fellesskap, også gjør det mulig å unngå eksotifisering, da alle er inkludert i skolens prosjekt.

#### 1.4 Oppgavens avgrensning

I oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i narrative elevfortellinger for vise hvilke ulike prosesser som oppstår individuelt og i klasserommet ved gjennomføring av et prosjekt inspirert av fargespillmetodikken. På bakgrunn av tidligere forskning presentert i kapittel 1.3, vil min oppgave kunne bidra med elevenes syn på prosjektet. Tidligere forskning har vist lærernes opplevelse og forskerens opplevelse, men få har rettet fokuset mot eleven. Oppgavens mål vil

derfor *ikke* være å forklare hvordan skoler og lærere bør arbeide med Fargespill, eller hvordan resultatet av prosjektet påvirker elevene i etterkant av arbeidet. Det vil kun handle om de prosessene som skjer underveis, og hvordan elevene gir uttrykk for hvordan de opplever disse prosessene.

Tidligere forskning viser at Fargespill har elementer som kan være overførbare til klasserommet (Høst, 2018). Fargespillmetodikken bygger på en rekke verdier som egner seg for integrering og inkludering i klasserommet (Hamre & Saue, 2011). Det vil derfor være hensiktsmessig å gjøre rede for den norske skolens arbeid med å utarbeide en pedagogikk som møter det stadig mer mangfoldige samfunnet. Dette gjøres for å kunne plassere fargespillmetodikken i en pedagogisk sammenheng. På bakgrunn av dette vil det være naturlig å trekke frem barnet som en viktig informasjonskilde for å kunne si noe om hvordan en slik metodikk påvirker elevene i klasserommet i ulik grad. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 2.

## 1.5 Begrepsavklaring

I oppgaven vil begrepene *mangfold*, *kultur* og *identitet* gjøre seg gjeldende. Det er essensielt å definere begrepene, da disse ligger til grunn for å kunne besvare min problemstilling. Først vil jeg legge frem begrepet *mangfold*. Deretter vil jeg gjøre rede for begrepene *kultur* og *identitet*.

### 1.5.1 Mangfold

I oppgaven brukes begrepet *mangfold* om elevenes ulike religiøse, kulturelle og språklige bakgrunner og erfaringer som trekkes inn i klasserommet, som resultatet av forflytninger i samfunnet. Lund (2018, s. 88) definerer begrepet som “elever med ulike meninger, holdninger, handlinger, etnisitet, religiøsitet, sosioøkonomisk bakgrunn, lærerforutsetninger, interesser, væremåter, kjønn, legninger, utseende, opplevelser og erfaringer”. Mangfold-begrepet benyttes for å danne et bilde av et felleskap sammensatt av ulike mennesker (Lund, 2018). Mangfold og kultur brukes ofte om hverandre, men bør anses som individuelle begreper som styrker hverandres definisjoner.



### 1.5.2 Kultur

Kultur-begrepet vil ha ulik betydning ut fra hvilken kontekst begrepet benyttes. I denne oppgaven viser begrepet kultur til den sosialantropologiske tradisjonen. Sand (2008) beskriver kultur som *forståelsen av menneskegruppers måte å leve på*, og at denne forståelsen må skje på samfunnets egne premiss. Kulturen beskriver normene, reglene, ideene og atferden som har blitt ført videre fra tidligere generasjoner (Aasen, 2003). Kulturen er dynamisk og under konstant konstruksjon.

I oppveksten sosialiseres individet naturlig inn mot foreldrenes kultur. Individet vil selv velge å videreføre de delene av kulturen og verdiene de anser som viktige (Pihl, 2010). Barn og unge som vokser opp med minoritetsbakgrunn i skolen kan oppleve tilknytning til *flere* miljøer og kulturer. Det vi definerer som vår kultur, kan derfor være annerledes fra kulturen til andre mennesker i samme etniske gruppe. Dermed må skolen tilrettelegge for at møte med nye og ulike kulturer i skolen ikke skaper en følelse av utrygghet for barnet (Aasen, 2003; Pihl, 2010).

### 1.5.3 Identitet

Identitet kan forstås ulikt. På én side fødes en inn i en kropp, med en viss funksjonalitet og en viss hudfarge. Samtidig er identitet utvilsomt påvirket av miljøet og kulturen rundt individet (Larsen, 2009). Noe er konstant, og noe mulig å endre på. Skolen skal veilede elevene mot å finne sin *egen* identitet. Identiteten påvirkes av individets kulturelle bakgrunn, og tilhørigheten til samfunnet rundt. Noen av komponentene som kan være med å forme menneskets identitet er arv, hendelser, kultur og interesser, samt valgene man tar i livet (Larsen, 2009). Identitetsbegrepet innebærer dermed kontinuerlige prosesser mot å utvikle seg selv.

## 1.6 Disposisjon

Kapittel 1: I kapittel 1 presenteres bakgrunnen for oppgaven, samt min motivasjon for å ta i bruk en metodikk inspirert av fargespillfilosofien. I kapittelet legges oppgavens problemstilling frem, før jeg viser til tidligere forskning. Videre vil oppgavens avgrensning

presenteres. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg gjøre rede for begrepene *mangfold, kultur og identitet*.

Kapittel 2: I dette kapittelet presenteres oppgavens kontekst. Herunder forklares mangfoldsbegrepet i lys av samfunnet, og skolen. Deretter vil jeg tydeliggjøre fargespillmetodikkens plass i den norske skolen. Til slutt vil jeg presentere barnets stemme i lys av utviklingen av pedagogiske metodikker.

Kapittel 3: Oppgavens teoretiske grunnlag presenteres i kapittel 3. Her vil oppgaven først belyse læringsteori, med utgangspunkt i den sosiokulturell læringsteorien. Videre vil jeg presentere teori om motivasjon, der *Maslows behovspyramide* og *teori om selvbestemmelse* trekkes frem. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg legge frem klasseromskultur i et mangfoldig samfunn, med utgangspunkt i flerkulturell og interkulturell pedagogisk teori.

Kapittel 4: Oppgavens metodiske utgangspunkt vil presenteres i dette kapittelet. Herunder begrunnes valget av kvalitativ metode. Deretter viser jeg til metodisk teori om klasseromsforskning, og mini- etnografisk casesdesign. Videre vil jeg legge frem oppgavens forskningsdesign. Her vil jeg gjøre rede for utvalg av informanter, samt metodene brukt for innsamling av empiri. Til slutt vil jeg legge frem valg av analysemetode, oppgavens gyldighet og pålitelighet, samt etiske refleksjoner fra datainnsamlingen.

Kapittel 5: Her legges oppgavens analyse frem. I dette kapittelet vil jeg først presentere en kort analyse av klasserommet. Deretter presenteres seks elevfortellinger basert på min tolkning av elevenes utsagn hentet fra transkripsjonsnotater og fra feltnotater.

Kapittel 6: I dette kapittelet vil jeg legge frem oppgavens drøftingsdel. Drøftingen baseres på funnene i min analyse, og knyttes opp mot relevant teori presentert i kapittel 3.

Kapittel 7: Her legges oppgavens oppsummering og konklusjon frem.

Kapittel 8: I dette kapitlet vil jeg kort legge frem refleksjoner i etterkant av prosjektet. Herunder understreke noen av oppgavens implikasjoner, samt refleksjoner for videre forskning på temaet.

## 2.0 Kontekst

I dette kapitlet beskrives konteksten oppgaven er skrevet i. Jeg vil først se på betydningen av mangfold i det norske samfunnet. Her vil jeg forklare hvordan elevens referanseramme har endret seg i et samfunn preget av rask utvikling innen teknologi og stor forflytning av mennesker. Videre vil mangfoldsbegrepets plass i det norske skolesystemet bli nærmere belyst. Fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020 vil også ha en sentral plass i dette delkapitlet. Deretter tydeliggjøres fargespillmetodikkens plass i skolen ut fra en kronikk skrevet av Ole Hamre og Tjalve Madsen i 2015. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg vise til barnets rolle i utviklingen av pedagogiske praksiser i skolen.

### 2.1 Mangfold i samfunnet

Det norske samfunnet har i likhet med mange land hatt en økende tilstrømning av mennesker fra andre nasjoner og kulturelle tradisjoner. I dag er det norske samfunnet mer sammensatt enn tidligere, og rommer et mangfold av mennesker med ulike kulturer, religioner og språk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til tross for dette bærer fortsatt samfunnet preg av mangel på kunnskap og aksept for det stadig økende mangfoldet (Munthe, 2013). Dette understreker viktigheten av å fremme et samfunn med fokus på å anerkjenne begrepene *kultur* og *mangfold* (Kunnskapsdepartementet, 2017). 18. November 2019 lanserte daværende kunnskaps- og integreringsminister Jan Tore Sanner en ny læreplan på vegne av regjeringen. I åpningen beskriver Sanner en læreplan tilpasset et samfunn i stor endring. Han utdyper dette med å understreke at den teknologiske utviklingen og at den økende digitaliseringen har endret elevgruppens behov og referansepunkt (Norsk rikskringkasting [NRK], 2019). Den teknologiske utviklingen gjør verdens ulike kulturer mer tilgjengelig, men samtidig skjer det også økende forflytninger av mennesker fra ulike kulturelle grupper rundt om i hele verden.

Gjennom forflytningene tar menneskene med seg verdier, kulturer, tanker og språk til der de drar. Dette skaper en stadig tilføring av nye impulser i samfunnet (Sand, 2008). Munthe

(2013) understreker at migrasjon og forflytninger lenge har preget vår historie, og menneskelige møter på tvers av kulturer, religioner og språk har ført til en utvikling av språk, industri, kultur og teknologi. Alle samfunn har en måte å innlemme nye mennesker i deres kultur. Disse prosessene kan i større eller mindre grad skje bevisst, da man deler normer, verdier og levemåter med hverandre (Sand, 2008). Samtidig som noen søker inn i Norge søker andre ut, og kommer tilbake med et helt annet erfaringsgrunnlag (Aasen, 2003). Skolen må dermed legge til rette for en undervisning som møter elevene og deres bakgrunn på en god måte.

## 2.2 Mangfold i skolen

Lillejord, Manger & Nordahl (2013) understreker at skolen har hatt en gjennomgående ambisjon om å skape et likeverdig grunnskoletilbud de siste hundre årene. Skoletilbudet skal være uavhengig av elevens bosted, kjønn, religion, kulturell bakgrunn eller økonomiske situasjon. Det norske skolesystemet var i lang tid preget av en tanke om at elevene skulle tilpasse seg skolen og det tilbudet som ble gitt, fremfor at skolen skulle tilpasses elevgruppen. Elevene som ikke kunne rette seg etter skolens krav ble plassert utenfor *normalskolen*. Fra 1960- og 1970- tallet skjedde det endringer i skolens holdninger. Skolen åpnet opp for å inkludere elever med ulike funksjonsnedsettelse, og mangfoldbegrepet gikk fra å kun omhandle elever med ulike faglige behov og forutsetninger, til å også inkludere barn med språklige og faglige utfordringer rettet opp mot innvandring (Hauge, 2014). Munthe (2013) beskriver arbeidet med å skape forståelse for mangfoldet i samfunnet som en utvikling fra å ha en mangel-forståelse til en ressurs-forståelse.

I 1994 var Norge et av landene som sluttet seg til Salamanca-erklæringen, vedtatt på FNs *World Conference on Special Needs Education* (Lillejord, et al., 2013). Erklæringen vektla ønsket om et skolesystem bygget på en inkluderende praksis der utdanningssystemet anerkjenner og møter elevenes ulike egenskaper, forutsetninger og behov (NOU, 2009: 18). Gjennom Salamanca erklæringen ble begrepet *integreert undervisning* erstattet med benevnelsen *inkluderende*, på bakgrunn av at flere land opplevde at begrepet kun rettet seg mot de elevene som tidligere hadde vært ekskludert fra fellesskapet (Lillejord, et al., 2013). En inkluderende skole gir alle elever muligheten til å ta del i det ordinære

utdanningssystemet, samt støtter deres muligheter til å delta i det sosiale og faglige fellesskapet på skolen (Lillejord, et al., 2013). Tilpasning og inkludering er dermed tett knyttet opp mot arbeidet med en pedagogikk som møter det kulturelle mangfoldets behov.

De siste tiårene har det norske skolesystemet utviklet seg for å styrke kompetansen på mangfold i skolen. Fra høsten 2020 vil en ny læreplan tre i kraft. I den nye læreplanens overordnede del, som ble fastsatt i 2017, understrekes det at skolens praksis skal bygges opp med utgangspunkt i opplæringslovens formålparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formålparagrafen understreker at elevene skal lære å respektere hverandre, respektere andres kultur, samt respektere klasseromskulturen. Skolen skal åpne dørene ut mot resten av verden slik at elevene får innsikt i både egen kultur og i andre kulturer og verdier (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Skolen har dermed et stort og lovfestet ansvar for å utvikle elevens kunnskap og forståelse for samfunnet de lever i.

Den overordnede delen av læreplanen skisserer videre et bilde av en skole tuftet på likestilling, likeverd, trygghet på eget språk og identitet. Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger, og gi elevene et grunnlag for å forstå seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle disse elementene skjer i et sosialt samspill med andre mennesker. For å utvikle en arena for forståelse av menneskene rundt er det avgjørende at elevene har felles referanserammer.

Felles referanseramme er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større felleskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig felleskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5)

Sitatet fremhever betydningen av å skape en felles kultur i klasserommet. En slik kultur vil åpne opp for at elevene kan lære av hverandres ulikheter, hjelpe dem til å våge å dele av seg selv, og få elevene til å føle tilhørighet til klasseromskulturen.

## 2.3 Fargespill i skolen

Fargespillmetodikken treffer skolens vedtatte ambisjoner om mangfold godt. I kronikken *Oppskriften på Fargespill* (2015) presenterer Tjalve Madsen og Ole Hamre fire sentrale søyler de mener ligger til grunn for et velfungerende fargespillprosjekt. Disse søylene er gjennomgående både for tankegangen i kunstprosjektet, og utviklingen av fargespillmetodikken i skolen. Søylene som presenteres er

- *Kulturelt mangfold som ressurs*
- *Anerkjennelse*
- *Gjensidighet og kultur*
- *Holdninger og verdier.*

Fargespillmetodikken ser på møtet mellom mennesker som en av de viktigste kildene til kunnskapsutveksling, utvikling og læring (Hamre & Madsen, 2015)

*Kulturelt mangfold som ressurs* innebærer å lære å se verdien av ulikhetene som oppdages i møte med andre. Den nye kunnskapen knyttes til det som allerede er kjent. Hamre og Madsen (2015) understreker at mennesker speiler seg i de forventningene man tror andre har til seg. Disse forventningene kan skape usikkerhet hos individet.

Begrepet *anerkjennelse* handler om følelsen av at andre har troen på deg, og troen på at du kan bidra (Hamre & Madsen, 2015). Målet med Fargespill er å skape en arena der deltakerne føler seg anerkjent, sett, og der deltakerne viser respekt for hverandres kultur og ulikheter.

Arbeidet med å oppnå *gjensidighet* i prosjektet handler om å anerkjenne hverandres kunnskap og ulike erfaringer (Hamre & Madsen, 2015). Det er nyttig, da både elever og lærere sitter på tanker, erfaringer og kunnskap som kan være verdifulle for fellesskapet og for gjennomføringen av fargespillprosjektet.

Hamre og Madsen (2015) løfter frem *kultur, holdninger og verdier* som den siste søylen. De understreker at det er krevende å skape noe sammen når man møter mennesker med ulike

kulturelle bakgrunner, referanser og språk. Dermed er det viktig å gå varsomt frem, samt jobbe med å bygge opp en felles kultur og felles referanserammer tidlig i prosessen.

I boken *Fargespill* (2011) beskriver Hamre og Saue hvordan arbeidet med å utvikle en forestilling starter. Første møtet begynner med at alle presenterer seg. Det kan gjerne skje i form av en aktivitet eller en lek. Videre skriver de at gruppen lærer en enkel sang i fellesskap. “Når alle har lært sangen og føler seg trygge, åpnes det opp for at deltakerne selv kan dele sanger” (Hamre & Saue, 2011, s. 64). Denne første delen av prosessen tar tid, men når tryggheten er etablert kan man begynne med gaveutvekslingen. Gaveutvekslingen innebærer at elevene tar med seg fortellinger, sanger, danser, rim og regler. Tanken om gaveutveksling og deling bygger på troen om at kunnskapen er gjensidig (Hamre & Madsen, 2015). Elevenes enkeltbidrag er unike og viktige for helheten.

Hamre og Madsen (2015) understreker at det er selve betydningen av forestillingen som utgjør forskjellen mellom *Fargespill* som kunstprosjekt og *Fargespill* i skolen. *Fargespill*metodikken som presenteres i skolen vil ikke ha som formål å skape store kunstneriske forestillinger. Formålet med metodikken vil være å skape en ressursorientert praksis bygget på grunnleggende læringsprinsipper (Hamre & Madsen, 2015). En ressursorientert praksis fremmer verdier og holdninger tilpasset et mangfoldig samfunn.

## 2.4 Barnets verden

*Fargespill*metodikken handler om å løfte frem barnets ressurser, samt å gi barnet en mulighet til å definere sin kultur selv (Hamre & Saue, 2011). Oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i å forsøke å få innsikt i *barnets* opplevelse av et prosjekt inspirert av disse verdiene. Det er utfordrende å ta tak i elevens opplevelse av noe, da voksne ser verden annerledes enn barnet (Hohr, 2018). Vi har selv vært barn, og kan minnes enkelte opplevelser, følelser og situasjoner som tar oss tilbake til barndommen (Bolstad, 2018). Til tross for disse minnene har vi vokst opp og blitt eldre. Dette innebærer at vi har tilegnet oss nye erfaringer. En voksen person kan dermed ikke lenger ta et barns perspektiv fullt og helt. Bolstad (2018) og Tangen (2020) understreker at den eneste måten å tilegne seg barnets perspektiv er å oppsøke “ekspertene”, nemlig barna selv. De siste 30 årene har det skjedd en utvikling innenfor forskning med utgangspunkt i barnets erfaringsverden. I dag blir barnets

kunnskaps og erfaringsverden sett på som et viktig bidrag i arbeidet med å vurdere kvaliteten på ulike pedagogiske situasjoner (Eide & Winger, 2003; Tangen 2010). Barnas beskrivelse av virkeligheten kan gi forskningen et nytt og annerledes perspektiv.

Hohr (2018) understreker at barnet ser verden med utgangspunkt i de erfaringene de tilegner seg. Barnet kan ikke få en opplevelse eller en erfaring, men må erfare det selv med utgangspunkt i sin barnekultur. Begrepet *barnekultur* handler om de sosiale aktivitetene og handlingene barnet utfører i møtet med verden. Barnet er i utgangspunktet lekende, søkende og utforskende, og ved hjelp av ord og handlinger finner barnet selv frem til svar (Hohr, 2018). Den voksne vil ha en viktig rolle for å bekrefte, avkrefte og veilede barnet i å forstå deres følelser og sansemessige opplevelser (Bolstad, 2018). Samtidig trenger barna å møte andre barn for å lære å kommunisere, utforske, og tilegne seg nye erfaringer. Bolstad (2018) understreker at de erfaringene barnet gjør seg tidlig i livet kan ha stor påvirkning på utviklingen av deres identitet. Dermed vil det være viktig å skape trygghet i møte med barnet og barnets opplevelse (Bolstad 2018; Hohr, 2018). Det er barnet som skal benytte seg av de pedagogiske metodene som benyttes i skolen. Dermed bør skolens pedagogiske metodikker også vurderes ut fra kunnskap om barnets perspektiv.

### **3.0 Teori**

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Kapittelet er delt inn i tre deler. Først presenteres læringsteori. Her vil jeg kort skisserer et bilde av ulike læringsteorier, før oppmerksomheten rettes mot den sosiokulturelle læringsteorien. Deretter vil jeg legge frem aktuell motivasjon og behovsteori, herunder teori om Maslows behovspyramide og teori om selvbestemmelse. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg legge frem teori om det mangfoldige klasserommet. Her vil jeg først presentere læringsmiljø og klasseromskultur. Deretter vil jeg presentere flerkulturell og interkulturell teori. Som skissert i oppgavens introduksjon er samfunnet vårt i stadig endring. Jeg vil derfor legge frem flerkulturell og interkulturell pedagogikk som to pedagogiske retninger som er gjeldene for arbeidet i et mangfoldig klasserom.



Samtlige delkapittel i denne teoridelen er på ulikt vis viktige modeller for å *forklare* hvordan en kan tolke 2. klasse sin opplevelse av et prosjekt inspirert av fargespillmetodikken. Teorikapittelet vil derfor legge til rette for drøftingene i kapittel 6.

### 3.1 Læringsteori

Læringsteorier forsøker å forklare hvordan mennesker tilegner seg kunnskap. Skaalvik & Skaalvik (2018) omtaler læringsteoriene som å være utviklet for å skape forståelse av hvilke elementer som må ligge til grunn for at læring skal skje, og for å forklare de mentale prosessene som oppstår av læring. Lillejord (2013 s. 177) understreker at “Alle læringsteorier går ut fra at mennesket kan skaffe seg kunnskap. Det som skiller de forskjellige teoriene fra hverandre, er forståelsen av hva kunnskap er, hvor kunnskapen kommer fra, og hvordan mennesker får kunnskap”. Det vil si at flere teorier kan benyttes for å forklare hvordan læring skjer. Valget av læringsteori handler dermed om hvilket *perspektiv* man ønsker å ta utgangspunkt i, for å forstå menneskers læring og utvikling (Dysthe, 2001). Dysthe trekker frem tre sentrale læringsteorier: *behaviorisme*, *kognitivism* og *sosiokulturell læringsteori*. Der behaviorismen måler læring fra elevens ytre og observerbare oppførsel, fokuserer kognitivismen på læring gjennom elevens indre prosesser, der den sosiokulturelle læringsteorien forstår læring som et resultat av samhandling med andre (Dysthe, 2001). På bakgrunn av oppgavens problemstilling har jeg valgt å fokusere på den sosiokulturelle læringsteorien. I følgende delkapittel vil jeg redegjøre for de grunnleggende kjennetegnene i den sosiokulturelle læringsteorien.

#### 3.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Interessen for sosiokulturell læringsteori har økt de siste 30-40 årene (Dysthe, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2018). I dag kan den sosiokulturelle teorien sees på som en samlebetegnelse på en rekke ulike teoretiske posisjoner, eller retninger som oppstod i overgangen mellom 1800-tallet og 1900-tallet (Lillejord, 2013). Retningene oppstod som motreaksjoner på tidligere individbaserte modeller, og tar utgangspunkt i tanken om at læring skjer gjennom samhandling (Dysthe, 2001; Lillejord, 2013). I Norge blir Olga Dysthe trukket frem som den første til å ta i bruk sosiokulturell læringsteori som et begrep (Lillejord, 2013).

Den sosiokulturelle læringsteorien bygger på et konstruktivistisk læringssyn, der læring beskrives som noe som oppstår gjennom sosial deltakelse, og gjennom samspill med andre mennesker. Læring og utvikling skjer som en naturlig del av de aktivitetene som oppstår i hverdagen (Dysthe, 2001; Lillejord, 2013). Det vil si at kunnskap formes av den kulturen eleven selv befinner seg i. Vi finner tydelige spor fra den sosiokulturelle læringsteorien i den norske skolen, der viktigheten av det sosiale fellesskapet trekkes frem. Fagfornyelsens *overordnede del* understreker nettopp dette:

Elevens identitet og selvilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9)

Lillejord (2013), og Dysthe (2001) understreker at den sosiokulturelle teorien ikke må tolkes som kun læring og utvikling gjennom gruppearbeid og prosjekter. Et avgjørende element i elevens læring er læreren. Eleven trenger en lærer som kan veilede, og gi tilbakemeldinger. Læreren skal legge til rette for arbeid som fører elevene videre. Eleven må ha noe å arbeide mot, og noe konkret å arbeide med (Lillejord, 2013). Det er dermed viktig at læreren legger opp til et læringsfellesskap med rom for både en utforskende og en veiledende undervisning.

Dysthe (2001) trekker frem seks sentrale aspekt ved læring; Det første aspektet er at læring er *situert*. Begrepet situert handler om at grunnlaget for den læringen som skjer hos eleven tar utgangspunkt i måten eleven lærer på, og den situasjonen læringen skjer i. Fokuset rettes mot selve aktivitetssystemet i klasserommet. Det vil si at det sosiale og interaktive systemet eleven befinner seg i, og de menneskene som befinner seg sammen med eleven, har stor påvirkning for hvordan læringen tilegnes og hva elevene vil lære. Dysthe (2001) understreker viktigheten av autentisiteten til selve aktiviteten. Aktivitetene som elevene møter skal forberede elevene på situasjoner de møter senere i livet, utenfor klasserommet.

Videre understreker Dysthe (2001) at læring *grunner i det sosiale*. Mennesker er sosiale vesen allerede fra fødselen av (Lillejord, 2013). Det finnes to sider av det sosiale spillet; På den ene siden beskriver Dysthe (2001) viktigheten av relasjonene som oppstår når

mennesker møtes. Relasjonene skaper interaksjoner og kunnskap forandrer seg gjennom disse interaksjonene. På den andre siden knyttes den sosiale læringen til den historiske og kulturelle sammenhengen læringen oppstår i (Dysthe, 2001; Imsen, 2014). Det vil si at det er samfunnets erfaringer, historier og kulturer som skaper grunnlag for det eleven lærer.

Det tredje punktet som løftes frem er begrepet *distribusjon*, læring er distribuert mellom mennesker. Dette punktet handler om at kunnskap, og kognisjon er fordelt mellom menneskene som lever i et samfunn, eller en kultur. Mennesker i et samfunn vil ha ulik erfaring, bakgrunn, kompetanse og kunnskapsgrunnlag (Dysthe, 2011). Dermed kan det oppstå viktige læringsprosesser når mennesker møtes og deler av sin kunnskap.

Det fjerde punktet Olga Dysthe (2001) trekker frem er at læring er *mediert*. Mediering kan forklares som formidling, eller som overføring av kunnskap (Lillejord, 2013). Mediering beskrives som den hjelpen, eller støtten som blir benyttet i læringsprosessen. Det kan innebære andre mennesker eller konkrete redskaper (Dysthe, 2001). Ved å kombinere mennesker og redskaper i læringsprosessen vil man utvide sin kunnskap og sitt læringspotensial.

Læring som *deltakelse i praksisfellesskapet* bygger i følge Dysthe (2001) på Lave og Wenger (2015) sine tanker om at om at læring hovedsakelig skjer gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Tankene ble først publisert i 1991 i boken *Situated learning: legitimate peripheral participation* (Lave & Wenger, 2015). En elev vil i første omgang mangle det meste av kunnskapen som må til for være del av et praksisfellesskapet. Gjennom sosial aktivitet, og møter med menneskene i dette praksisfellesskapet vil læring oppstå i fellesskap mellom deltakerne (Dysthe, 2001). I motsetning til Lev Vygotskij (1896-1934) mener de at det viktigste er handlingen, ikke selve dialogen. Språket blir et hjelpemiddel for deltakelsen i fellesskapet.

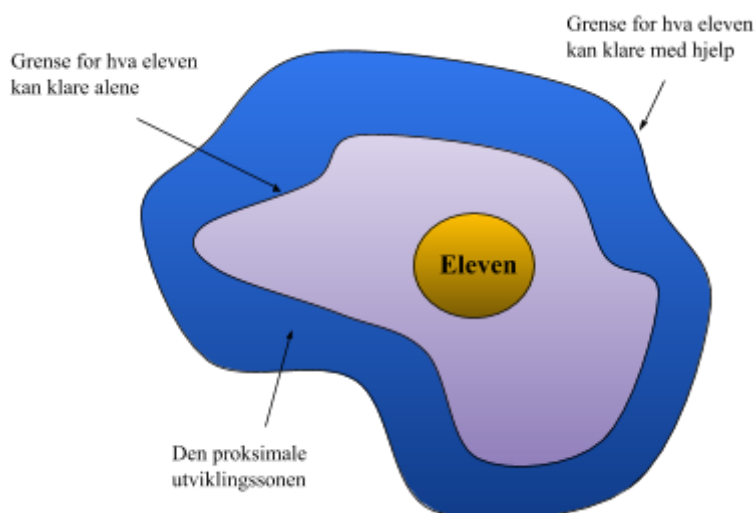
Dette bringer oss videre til det siste punktet Dysthe (2001) presenterer. Det handler om at læring skjer gjennom *språk og kommunikasjon*. Lev Vygotskij var spesielt opptatt av dette. Han så på hvordan "språket medierer verda for oss, og av forholdet mellom språk og tenkning" (Dysthe, 2001, s. 48). Vygotsky legger vekt på at språket er grunnleggende for at

mennesket skal bli et sosialt vesen: Språket og praktisk interaksjon vil bygge opp et viktig utgangspunkt for læring. Imsen (2014) understreker at Vygotskij mener at kjennetegnet for menneskelig utvikling er den modningen som skjer hos barnet i samspill med miljøet, og den prosessen som oppstår ved å bruke språket for å forstå verden.

### 3.1.1.1 Den proksimale utviklingssonen

I et læringsfellesskap oppstår et forhold mellom læringen som skjer i eleven, og læringen som skjer i fellesskap. Lillejord (2013, s.179) beskriver dette som en; “vedvarende sirkel”. Eleven tilegner seg kunnskap i møte med andre. Den kunnskapen eleven får i møte med andre legger grunnlaget for videre læring på egen hånd, før eleven igjen vil trenge hjelp fra en annen. Denne kontinuerlige prosessen kan forklares ved å se på teorien om *den proksimale utviklingssonen* (også kalt nærmeste utviklingszone).

Teorien blir ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) ofte forbundet med Lev Vygotskijs arbeid. Den proksimale utviklingssonen beskrives som sonen mellom barnets to mentale utviklingsnivå. Det første av utviklingsnivåene omhandler kompetansen barnet kan oppnå på egenhånd, kalt elevens mestringszone. Det andre utviklingsnivået peker på kunnskapen barnet kan tilegne seg med hjelp av andre, men *ikke* alene (Imsen 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Den proksimale utviklingssonen er dermed sonen eleven befinner seg i når læring skjer med hjelp fra andre.



Figur 1: Illustrasjon av den proksimale utviklingssonen (Etter Imsen, 2014, s. 192).

"Det eleven kan gjøre med assistanse i dag, kan han gjøre alene i morgen" (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Sitatet understreker poenget om at undervisning som retter seg inn mot elevens nærmeste utviklingssone vil være med på å føre elevens kunnskap videre. Ved hjelp fra lærerne, andre elever, observasjon, imitasjon og dialog i klasserommet vil eleven klare å tilegne seg et nytt nivå av kunnskap.

Hjelpen som fører eleven inn i den proksimale utviklingssonen kan også sees på som en form for mediering. I et sosialt samspill på skolen kan voksne eller elever med mer kunnskap være en medierende hjelper for eleven (Imsen, 2014). En undervisning som bygger på tanken om denne medieringen vil inneholde både hjelp av redskaper, instruering, forklaring, demonstrasjon og rom for at eleven selv skal gjennomføre aktiviteter og ulike øvelser. Den veiledningen læreren gir i slike undervisningssituasjoner kalles "stillas". Stillaset bygges slik at eleven har noe å støtte seg på i sin egen utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det er viktig at læreren ikke gir eleven svaret, men støtter eleven i egen problemløsning og utforsking

#### 3.1.1.2 "Å se barnet som en ressurs"

En av hovedpilarene innenfor fargespilmetodikken er å se barnet som en ressurs, fremfor en utfordring (Hamre & Saue, 2011). Dette understreker Lillejord (2013) med å vise til Vygotskijs tanker om å fremme et positivt syn på elevens kompetanse. Vygotskij mente at forskere i altfor stor grad fokuserte på elevens mangler og hva barnet *ikke* har. Han mente at man skulle snu dette fokuset fra et negativt utgangspunkt, til et mer positivt syn på barnet (Lillejord, 2013). Vygotskij ønsket ikke en pedagogikk som fokuserte på elevenes mangler. For å understreke sitt poeng benyttet han seg av Piagets teori om elevens ulike stadier som et eksempel på en pedagogikk som har blitt feiltolket av lærere, og dermed fremmet et negativt pedagogisk syn på elevene ved å sette elevenes svakheter inn i skjemaer (Lillejord, 2013). Ved å gjøre dette avgrenser man elevenes kompetanse, og elevenes syn på egen kompetanse. Vygotskij ønsket en pedagogikk som rettet blikket mot elevenes sterke sider, og en læringsprosess som tok utgangspunkt i å videreføre elevens ressurser.

## 3.2 Motivasjon

Imsen (2014) definerer motivasjon som en forklaring på et individs aktivitet, og hvordan aktiviteten opprettholdes. Begrepet indikerer aktivitetens mål, mening, retning, eller hvor mye innsats som legges i selve aktiviteten. I skolen legges ofte motivasjon frem som et kvantitativt spørsmål med fokus på hvor stor- eller hvor liten grad eleven er motivert i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det vil si at fokuset på motivasjonen fortrettes mot graden av motivasjon, fremfor å undersøke på hvorfor eleven er motivert, eller ikke motivert. “Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet” (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138). Dermed kan motivasjonen tolkes ved å observere atferden elevene viser, henholdsvis gjennom innsats, utholdenhet, og de valgene eleven tar i en gitt situasjon.

Imsen (2014) trekker frem tre dimensjoner av menneskesinnet som henger sammen med motivasjonsbegrepet. Dimensjonen speiler vår kulturtradisjon og de verdiene vi selv fremmer i samfunnet. Imsen legger frem dimensjonene; det kognitive i mennesket, menneskenes følelser og motivasjon. Motivasjon binder følelser og handling sammen. Fornuften eller tankene spiller en viktig rolle i å styre følelser, og følelsene påvirker tankene. Følelser er dermed et grunnleggende element i styringen av elevens motivasjon.

I følge Dysthe (2001) vil de ulike læringsteoriene ha ulikt syn på hvordan motivasjonen skapes hos et barn. Den behavioristiske læringsteorien retter et fokus mot motivasjon som avhenger av ytre faktorer, der belønning og straff står sentralt. Denne formen for ytre motivasjon vil i følge Dysthe påvirke elevens oppførsel i henhold til de forventninger som forbindes med handlingen. Innenfor den kognitive teorien understreker Dysthe indre motivasjon. Aktiviteten, og elevens eget ønske om å utføre denne aktiviteten vil ha mye å si for hvordan eleven motiveres. Ved å finne motivasjon gjennom aktivitet vil også motivasjon for læring tiltre. Den kognitive teorien ser på læring som en prosess som oppstår i møte med nye situasjoner, der den nye kunnskapen vil skape kognitive konflikter, som igjen fører til en endring da den nye informasjonen byttes ut med den gamle. Innenfor den sosiokulturelle læringsteorien vektlegges motivasjon som et resultat av de forventningene samfunnet og

kulturen presenterer (Dysthe, 2001). Her blir læringsmiljø, anerkjennelse og relasjonsskaping viktige elementer for elevens motivasjon.

Motivasjon kan deles i to kategorier; *indre* og *ytre* motivasjon. Den indre motivasjonen kan beskrives som motivasjon påvirket av elevenes egen interesse, ofte i form av lek og aktivitet (Imsen, 2014). Naturlig motivering ligger tett opp til definisjonen av indre motivasjon, og forklares ved at atferden ikke styres av en ytre tanke om belønning. Aktiviteten vil i seg selv fungere som en naturlig belønning, og gir rom for selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2004; Imsen, 2014). Den indre motivasjonen sees dermed på som et utspring fra elevens grunnleggende behov. Ytre motivasjon er aktivitet eller læring tett knyttet opp mot belønningsbegrepet. Eleven vet at ved mestring følger også en form for belønning (Imsen, 2014). Belønningen kan opptre ulikt. Eksempelvis som en karakter, eller noe annet konkret. Den kan også komme i form av økt kunnskap og anerkjennelse. Begge formene for motivasjon bærer preg av at motivasjonen bygger på forventninger og erfaringer elevene har gjort seg tidligere.

### 3.2.1 Teori om selvbestemmelse

En av de mest anerkjente teoriene om indre og ytre motivasjon springer ut av Deci og Ryans *teori om selvbestemmelse* (2004).

Deci og Ryan (2004) kategoriserer menneskers behov innenfor to kategorier; På den ene siden finner vi de biologiske behovene. De biologiske behovene representerer behov for næring og reproduksjon. På den andre siden finner vi de psykologiske behovene. Disse behovene legger grunnlaget for menneskets velvære og psykiske helse (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Teorien om selvbestemmelse faller innenfor kategorien psykologiske behov. Deci og Ryan (2004) omtaler motivasjon og behov som to grunnleggende element i menneskets natur. En av betingelsene for menneskets indre motivasjon, og for at mennesket skal opprettholde god psykisk helse, er nettopp å tilfredsstille disse grunnleggende behovene (Deci & Ryan, 2004). Hvis behovene ikke tilfredsstilles vil det føre til en undergraving av den indre motivasjonen, noe som igjen kan føre til redusert psykisk helse for mennesket.

Deci og Ryan (2004) trekker frem tre grunnleggende begreper som omtales innenfor teorien om selvbestemmelse; *Behovet for kompetanse, behovet for tilhørighet og behovet for selvbestemmelse*. Behovet for kompetanse omhandler redselen for å føle utilstrekkelighet i møte med andre mennesker. Tilhørighet handler om relasjoner. En følelse av å høre sammen med andre mennesker i et samfunn, der man blir akseptert og ivaretatt. Selvbestemmelse innebærer et ønske om å ta ansvar for egne handlinger (Deci & Ryan, 2004). Disse handlingene skjer på bakgrunn av egne verdier og interesser. Deci og Ryan (2004) understreker at menneskets livskvalitet og psykiske helse vil bedres i et samfunn som legger vekt på å tilfredsstille disse behovene.

Samtidig som følelser og erfaringer er grunnleggende for elevens motivasjon kan man hevde at behov også spiller en rolle i elevens handling, agering og oppfatning. Jeg vil derfor presentere Maslows behovspyramide for å bygge opp under tanken om at elevenes behov kan være en indikasjon på motivasjon og tilhørighet

### 3.2.2 Maslows behovspyramide

Maslow (1908-1970) er et sentralt navn innenfor den humanistiske psykologien. Maslow tar utgangspunkt i at “[...] mennesket er aktivt og handlende, har en fri vilje og har behov for åndelig vekst” (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 144). Synet Maslow representerer stilles som en motsetning til det atferdspsykologiske syntet som fremstilles gjennom den behavioristiske læringsteorien. Her blir belønning og straff sett på som et viktig element i elevens utvikling og læring, og mennesket blir sett på som et objekt som påvirkes av ytre hendelser (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Maslow åpner opp for ideen om at individets indre liv påvirker deres handlinger. Maslows behovspyramide ble først presentert i artikkelen *A Theory of Human Motivation* (1943). Behovspyramiden bygger på en tanke om at behov kan kategoriseres i et hierarki.





Figur 2: Maslows behovspyramide (modifisert etter Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Behovspyramiden består av fem nivå; Fysiologiske behov, behovet for trygghet, behovet for anerkjennelse og tilhørighet, og behovet for verdi og selvrealisering (Mørken, Sølna & Villanger, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Disse fem kan deles inn i to kategorier; *Mangelbehov* og *vekstbehov*. Mangelbehov tar for seg menneskers grunnleggende behov. Med grunnleggende behov omhandler de fysiologiske behovene, behov for sikkerhet og trygghet, samt behov for kjærlighet, aksept og tilhørighet. Vekstbehovene omhandler elevenes behov for å øke kunnskap og forståelse, dekke estetiske behov og behovet for videreutvikling. Skaalvik og Skaalvik (2018) understreker at det kun er mangelbehovene som kan tilfredstilles. Tilfredsstilling av vekstbehov kan føre til et større behov for å videreutvikle egen kompetanse og kunnskap. Dermed vil ikke vekstbehovene kreve tilfredsstilling på samme måte som mangelbehovene.

Manglende tilfredsstillelse av mangelbehov vil påvirke elevens evne til å fokusere på andre elementer (Maslow, 1943). Det første nivået, fysiologiske behov vil først og fremst dekkes hjemme, mens trygghet og sosiale behov i større grad gjør seg gjeldende på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Noen av de første behovene som vil gjøre seg gjeldende er de fysiologiske behovene som: vann og mat. Videre melder behovet om trygghet seg. Trygghet og sikkerhet handler om elevens trang til forutsigbarhet, struktur og rammer. Det tredje behovet Skaalvik og Skaalvik (2018) løfter frem er behovet for tilhørighet og anerkjennelse. Behovet for tilhørighet handler om å bli involvert og akseptert i klasserommet. Læreren kan sette inn tiltak for elevens følelse av tilhørighet ved å arbeide med sosiale relasjoner, samt

forebygge mobbing og ensomhet hos elevene. Skaalvik og Skaalvik (2018) viser til selvaktualisering som det øverste steget i pyramiden. Selvaktualisering beskriver elevens behov for bekreftelse, anerkjennelse og motivasjon til videre utvikling, og personlig vekst. For at eleven skal kjenne en form for mestring og anerkjennelse, må læreren legge til rette for at elevene motiveres til å tilegne seg ny kunnskap. Elevenes ressurser må trekkes frem, og undervisningen må møte elevene der de er (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Mørken, Sølva og Villanger (2015) understreker at behovspyramiden kan være med på å skape forståelse rundt elevenes atferd. Dette kan være til hjelp i arbeidet med å etablere gode klasse- og læringsmiljø.

### 3.3 Det mangfoldige klasserommet

Innledningsvis i dette delkapittelet rettes fokuset mot klasseromskultur og læringsfellesskap. Deretter vil jeg ta for meg interkulturell og flerkulturell pedagogikk. Dette gjøres for å understreke viktigheten av å fremme en pedagogikk tilpasset samfunnets mangfold. Som beskrevet i kapittel 1.5.1 handler mangfold om menneskers ulike holdninger, bakgrunner, tanker, meninger og følelser. I denne oppgaven setter jeg mangfoldet inn i en kulturell kontekst.

#### 3.3.1 Klasseromskultur

I klasserommet møtes elever med ulike bakgrunner og perspektiv. Haug (2011) skriver at; “å være elev er å være menneske, det har alle felles”. Som nevnt i oppgavens introduksjon vil elevene i et klasserom være fra ulike hjem, med foreldre av ulike bakgrunner. Det vil si at de erfaringene, tankene og meningene de tar med seg inn i klasserommet vil være svært mangfoldige. Elevenes utvikling skjer i forskjellig tempo og behovene vil dermed også være ulike (Haug, 2011). Når elevene møtes i klasserommet skal de utarbeide en klasseromskultur i fellesskap. Denne kulturen må romme hele mangfoldet.

Det vil til enhver tid foregå prosesser og interaksjoner mellom mennesker i et klasserom. Disse prosessene er med på å skape systemer og normer som danner grunnlaget for klasseromskulturen og læringsmiljøet i klasserommet (Nordahl, 2013). Aasebø (2010) påpeker at klasseromskulturen legger et grunnlag for læringsmiljøet i klassen, og for hvordan

elevene vil- eller kan delta i læringsprosessene i klasserommet. I likhet med Nordahl (2013) understreker hun at en stor del av elevens skolehverdag påvirkes av en rekke ulike prosesser som ligger utenfor selve undervisningssituasjonen. Disse prosessene kan eksempelvis omhandle elevenes verdier, relasjoner, handlinger, tanker, interesser, oppførsel og arbeidsmåter (Aasebø, 2010; Nordahl, 2013). Det vil si at klasseromskulturen og læringsmiljøet har mye å si for den enkelte elevens læringsutbytte, og hverdag på skolen.

Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver at følelsen av anerkjennelse, respekt, og det å bli regnet med av andre er en av hovedkildene til utvikling av selvverd, og utvikling av livskvalitet. En klasseromskultur der elevene blir sett og godtatt er dermed avgjørende for læringsmiljøet. Faglige prestasjoner, språkutfordringer og ulik kulturell tilknytning kan bygge seg opp, og kan føre til en følelse av å være annerledes (Schuff, 2016). En inkluderende klasseromskultur “[...] innebærer blant annet at det er akseptert å trenge tid og ha behov for ekstra hjelp og støtte” (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s 232). Det gjelder også elever med behov for flere faglige utfordringer. Respekt for hverandre, og den situasjonen medeleven din er i utgjør kjernen i en inkluderende klasseromskultur.

### 3.3.2 Flerkulturell pedagogikk

Flerkultur handler om å anerkjenne en praksis som ser på sammenhengen, og sameksisteringen av kulturer, fremfor å se alle kulturer hver for seg (NOU 2010:7). Et flerkulturelt samfunn er dermed et samfunn bestående av ulike kulturer. Det samme gjelder for den flerkulturelle skolen. Det er en skole med elever av ulike kulturelle bakgrunner (Lund, 2018). Med definisjonen av flerkultur i bakhånd vil oppgaven nå ta for seg flerkulturell pedagogikk som en teori.

Utviklingen av en flerkulturell pedagogikk har en sammenheng med det stadig økende språklige, etniske og religiøse mangfoldet i verden (Fajersson, 2009). Flerkulturell pedagogikk bygger på tanken om et samfunn der kulturene kan leve side om side. Portera (2011) beskriver dette som; “a peaceful coexistence of cultures” (Portera, 2011, s. 19).

Den flerkulturelle tilnærmingen oppstod i mellomkrigstidens Europa. Tilnærmingen ble sett på som en studie av fellestrekk og ulikheter mellom kulturer som lever tett på hverandre.

Kulturen skal anerkjennes for det den er, og ikke “endres” eller “modifiseres” (Portera, 2011). Det finnes ulike betydninger av begrepet “multicultural education”. I Norden benytter vi oss av den flerkulturelle pedagogikken som fra europeisk tradisjon ansees å være bygget på tanken om en antirasistisk praksis (Fajersson, 2009). Denne tradisjonen kan forklares ved at utviklingen sees på som en motreaksjon på tidligere ekskluderende pedagogiske praksiser rettet mot minoritetsgrupper. I Norge ble flerkulturell pedagogikk først tatt i bruk i forbindelse med forskning gjort av Hoëm (1976) rettet mot anerkjennelse av samisk språk og kultur i skolen (Pihl, 2010). Et språk som i lang tid har blitt satt på utsiden av det norske samfunnet.

### 3.3.2.1 Historisk bakgrunn

Pedagogikken fra førkrigstidens Europa rettet seg mot et samfunn med marginaliserende praksiser mot enkelte samfunnsgrupper over lengre tid, med en hierarkisk tilnærming (Portera, 2011). En kultur settes over en annen. Dette kan føre til at noen forskjeller blir sett på som viktigere enn andre (Fajersson, 2009). To av begrepene som hentes frem i sammenheng med denne marginaliseringen er *assimilering* og *segregering*. Assimilering beskriver en minoritet som må tilpasse seg en kulturell visjon styrt av den dominante kulturen. Segregering skildrer en minoritet som blir satt på utsiden av den dominante kulturen, dette gjøres for å minimere den etniske kompleksiteten (Horst, 2006). I den flerkulturelle pedagogikken er det essensielt at man har en pedagogikk som fremmer tanken om at alle kulturelle tradisjoner er av like stor verdi, og for å få til dette må tilpasningen skje på flere nivå; Samfunnsnivå, institusjonsnivå og individnivå (Portera 2011; Pihl 2010). Det er dermed viktig at stat, skole, lærer og elever er innforstått med behovet for en pedagogikk som likestiller kulturene.

Portera (2011), Banks (2014) og Pihl (2010) enes i at den dynamiske endringen i samfunnet krever en pedagogikk som møter mangfoldet på en tilstrekkelig måte. Ikke en pedagogikk som skaper skiller mellom majoritetskultur og minoritetskultur. Det er avgjørende at lærerne selv setter seg inn i, og får en forståelse for teoriene og prinsippene flerkulturell pedagogikk bygger på, slik at de kan legge til rette for en undervisning som møter mangfoldet (Banks, 2014). “Lærere må ha kunnskap om og forståelse for det flerkulturelle samfunn. Det innebærer oppmerksomhet om kulturelle forskjeller og ferdigheter til å håndtere disse som en

positiv ressurs” (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 9). Det vil si at undervisningen må legges opp slik at elevene skal føle trygghet, mestring, samt møte en skole som ønsker deres kulturer velkommen. Målet må dermed være at alle elever har samme muligheten til å lære, uavhengig av kjønn, etnisitet, religion, språk eller utseende.

Det økende mangfoldet medfører både muligheter og begrensninger. Banks (2014) understreker at den flerkulturelle pedagogikken handler om å minimere utfordringer, og å løfte frem ressursene og mulighetene mangfoldet bringer med seg. Hauge (2014) trekker frem to ulike måter å forstå den flerkulturelle skolen. Disse kaller hun *problemorientert* og *ressursorientert*. Hauge understreker at vi finner få skoler som kan beskrives som *kun* problem- eller ressursorientert, da de fleste ligger et sted mellom disse to.

Den problemorienterte skolen defineres som beskrivende. I en problemorientert skole vil man finne en opplæring bygget på tanken om at det flerkulturelle kun er en overgangsfase (Hauge, 2014). Elevene skal bli en del av den norske skolen, og må lære å tilpasse seg klassens behov. Elevenes ulike utfordringer knyttet opp mot en bakgrunn som skiller seg ut fra den norske kulturen, blir her sett på som et problem. En fallgrube ved denne forståelsen er at man mister evnen til å se elevenes individuelle behov, der mangel på språk kan være grunn nok til frustrasjon eller irritasjon (Hauge, 2014). “Annerledeshet blir sett på som som vanskelig å håndtere” (Hauge, 2014, s. 27). Tilnærmingen i denne forståelse bygger på at skolen skal være inkluderende og integrerende, men får en tilnærming som minner mer om en form for assimilering.

Den ressursorienterte forståelsen beskrives som handlingsbasert. Her fokuseres det på å gjenkjenne og kartlegge elevens utfordringer, samt finne elementer av elevens bakgrunn som kan trekkes inn i undervisningen (Hauge, 2014). Med denne tilnærmingen blir elevens behov og kompetanse et viktig utgangspunkt for undervisningen. Elevenes ulikheter trekkes frem som en ressurs der mangfoldet blir anerkjent og respektert.

Pihl (2010) Beskriver en rekke elementer som ligger til grunn for samtlige definisjoner av flerkulturalitet. Kort oppsummert innebærer dette at elevene får like rettigheter i utdanningsløpet. For å få dette til kreves en utvikling i skolens innhold. Elevens førstespråk

er grunnleggende å holde ved like for at eleven skal videreutvikle identitet, læring og tenkning. Det å inneha en tospråklig kompetanse vil trolig gjøre eleven til en stor ressurs. Relasjoner må bygges for å skape en plattform for gjensidig språkutvikling og påvirkning. Samtidig må språkopplæringen være av god kvalitet (Pihl, 2010). Den kulturelle integreringen er avhengig av at elevens språk, kultur og interesser videreutvikles.

For å skape et samfunn med økt forståelse for det flerkulturelle samfunnet må man lære å se sin egen kultur fra utsiden (Banks, 2014). Et flerkulturelt fokus vil hjelpe individer med å lære å forstå egen kultur ved å se seg selv fra en annens perspektiv. Her kreves det god dialog og åpenhet. Gjennom dialogen skapes bekjentskap og relasjoner, som igjen kan føre til økt forståelse og respekt for andre (Banks, 2014). Skolen skal ikke fokusere på et sett med kulturer, men skal legge frem et spekter av kulturelle, språklige og etniske alternativ som rommer mer enn kun den dominante kulturen. Skolen skal hjelpe elever med å tilegne seg den lese, regne og skrive kompetansen som trengs for å være del av en global og teknologisk verden (Banks, 2014). Når en elev trår inn i en ny kultur, kan det føles kaotisk og krevende. Lærerens oppgave blir dermed å styrke eleven i denne overgangen, samt ivareta elevens kultur.

### 3.3.3 Interkulturell pedagogikk

Den interkulturelle teorien vektlegger interaksjonene og prosessene som skjer mellom mennesker gjennom relasjonsbygging (Abdallah-Preteille, 2006). Ordet “Inter” betyr utveksling, gjensidighet og samhörighet gjennom dialog og interaksjon (Rey- von Allmen, 2011). Den interkulturelle teorien løser kultur og identitet fra fastsatte og definerte rammer (Portera, 2014). Abdallah-Preteille (2006) understreker at den interkulturelle pedagogikken handler om å se samfunnet som en helhet. Kultur og identitet endres i møte med nye mennesker, og dialogen får en arena når man begynner å se på ulikheter som utgangspunkt for videre vekst og utvikling (Abdallah-Preteille, 2006). Interkultur kan forstås beskrivende, da det viser til tanken om at ulike kulturer beriker hverandre gjennom relasjonsbygging.

Interkulturell pedagogikk bygger tanken om at elevene selv skal få definere sin kultur og sin etnisitet. Teorien fraskriver individer og grupper muligheten, og makten til å definere andre menneskers kultur (Abdallah-Preteille, 2006; Solbue, 2014). Abdallah- Preteille (2006)

påpeker at uvitenhet og kategorisering underbygger et fokus på annerledeshet. Ved å ha en kunnskapsorientert tilnærming vil man i større grad oppnå en interkulturell forståelse og en kompetanse som kan være nyttig for å forstå mangfoldet i samfunnet.

Begrepet interkulturell handler ikke kun om den interaksjonen og relasjonsskapingen som skjer på tvers av kulturer, men også de prosessene som oppstår på innsiden av en kultur (Rey-von Allmen, 2011). For at disse prosessene skal finne sted må individet selv jobbe med sin forståelse av egen kultur, samt lære å respektere menneskene rundt seg. Arbeidet med å styrke forståelsen for det interkulturelle vil i stor grad skje i skolen, da skolen er en naturlig arena for mangfold og kulturmøter.

#### 3.3.3.1 Den interkulturelle skolen

Portera (2011) beskriver den interkulturelle pedagogikken som en mellomting mellom universalisme og realisme. Universalisme er utdanning av mennesket, uavhengig av hudfarge, språk, kultur eller religion. Relativisme bygger på tanken om at alle mennesker skal ha mulighet til å selv bestemme hvordan de ser på sin kulturelle identitet, og hvordan de ønsker at denne skal formidles til omverden (Portera, 2011). De ulike kulturene analyseres og knyttes sammen for å styrke klasseromskulturen og enkeltindividets holdning til egen kultur (Portera, 2011). Kulturenes muligheter og begrensninger trekkes frem for å skape en forbedret måte å gjennomføre dialog og samhandling på. Det blir dermed mulig å arbeide med å minimere fordommer mot- og diskriminering av kulturer. Et slikt arbeid krever en skole som bevisst og systematisk unngår stereotypier og fordommer (Portera, 2014). Læreren må selv sette seg inn i klassens ulike kulturer, og velge hvilke tilnærming de ønsker å fremme i undervisningen. Lærerens holdninger kan smitte over på elevene. En lærer med åpent sinn, og en interkulturell tilnærming kan være med å sette føringer for klasseromskulturen og elevens tilnærming til det kulturelle mangfoldet. Den interkulturelle pedagogikken er avhengig av en åpenhet og veiledning. Dialog og trygghet skal fremme følelsen av tilhørighet og hvordan håndtere konflikter. Elevene skal ikke forsvare sin egen kultur, eller føle seg presset inn i en spesifikk boks. Elevene må lære å gjenkjenne sine egne følelser. De må lære å sette ord på hva de føler, hvordan de forstår hverandre, og hvordan de forstår verden (Portera, 2014).

Solidaritet, demokrati og respekt for hverandre, uavhengig av etnisitet, språk, religion eller nasjonalitet viktige elementer for i det flerkulturelle arbeidet. Skolen skal ivareta alle, samt fremme et pluralistisk syn, med respekt for grenser og regler (Porta, 2014, s. 166) Det vil si at på lik linje med at skolen slår ned på fordommer, skal regler og målsetninger tydeliggjøres for elevene (Portera, 2014). I klasserom der elever har vidt forskjellige bakgrunner, verdier og språk kan misforståelser og uenigheter oppstå. Ved å skape en arena for dialog og meningsutveksling vil man ruste elevene til å møte et samfunn med en visshet om at man er ulike.

En av styrkene ved den interkulturelle pedagogikken er fokuset på relasjonene og interaksjonene som foregår i klasserommet, uavhengig av elevenes bakgrunn (Solbue, Helleve & Smith, 2017). I en studie av Solbue, Helleve & Smith (2017) viser de til en klasse som kan defineres som en interkulturell klasse. Elevenes bakgrunn og etnisitet blir tilsynelatende ikke brukt for å kategorisere de ulike kulturene. I en slik klasse vil elevene vise en gjensidig respekt og anerkjennelse for at klassen er mangfoldig. En forståelse for at mangfoldet ikke bare gjelder etnisitet og kultur. Det kan omhandle alt fra interesser, matpreferanser, klesstil og aktiviteter (Solbue, 2014). Mennesker er ulike, og disse ulikhetene må møtes med nysgjerrighet og toleranse.

## **4.0 Metode**

I dette kapittelet beskrives metodene brukt i forskningen. Innledningsvis begrunnes valget av kvalitativ metode og klasseromsforskning, før oppgavens forskningsdesign legges frem. Her legges valg av informanter frem, metodene brukt for innsamling av empiri, herunder semistrukturert gruppeintervju og deltakende observasjon redegjøres. Avslutningsvis vil jeg greie ut om valg av analysemetode, etiske refleksjoner fra datainnsamlingen, samt oppgavens gyldighet og pålitelighet.

### **4.1 Om metode**

Metode handler om hvordan vi ønsker å gå frem for å finne svar på det vi søker gjennom problemstillingen. Det handler om å skape en åpenhet rundt forskningen, ved å lage et system, vise dokumentasjon på datamaterialet, samt skape troverdighet i oppgaven



(Christoffersen & Johannessen 2012). Christoffersen og Johannessen påpeker at den samfunnsvitenskapelige metoden handler om prosessen som fører oss mot en forståelse av samfunnet vi lever i og de sosiale forholdene som oppstår mellom mennesker i samfunnet.

I denne oppgaven vil jeg undersøke hvordan elever opplever en metodikk. Dermed vil metodene som brukes i dette kapittelet, ha som formål å forklare hvordan jeg har gått frem for å undersøke og tolke elevenes opplevelse.

#### 4.1.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning faller innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen. Forskeren søker å forstå informantens perspektiv ved å forske på informantenes handlinger og prosesser i en naturlig kontekst (Christoffersen & Johannessen, 2012; Postholm, 2010). Ved å forske på menneskelige handlinger og prosesser åpner den kvalitative forskningen opp for en empiri som skaper dybde og nyanse. Empirien som hentes inn kan gi forskeren en mer helhetlig innsikt i, og forståelse for, de ulike menneskelige prosessene (Christoffersen & Johannessen, 2012; Iversen, 2011). En slik tetthet til forskningsfeltet innebærer at forskeren bringer med seg sine erfaringer inn i forskningsfeltet, noe som kan påvirke forskerens fokus.

Fusch, Fusch og Lawrence (2017) understreker at kvalitative forskere arbeider mot en forståelse av hvordan mennesker opplever verden. "Mennesker lever og handler i sosiale felleskap. Hva som skjer i slike sosiale prosesser kan være vanskelig å fange opp ved første møte med forskningsfeltet" (Postholm, 2010, s. 9). Med dette understreker Postholm viktigheten av å velge et fokus i forskningsfeltet, slik at utvalgte prosesser løftes frem.

I oppgaven har jeg valgt å fokusere på elevene i en 2. klass, og deres opplevelse av et prosjekt i klasserommet. For å skape dybde i empirien jeg har hentet inn, vil jeg benytte meg av to kvalitative metoder: deltakende observasjon og semistrukturert gruppeintervju. Metodene fungerer godt sammen, da de gir meg muligheten til å både observere elevene i klasserommet, samt intervju elevene for å styrke empirien hentet inn (Dalland, 2012). Jeg vil komme tilbake til informantutvalg, samt greie ut om de kvalitative metodene senere i oppgaven.

#### 4.1.2 Klasseromsforskning

Som nevnt i delkapittel 1.2 ønsket jeg å undersøke elevenes opplevelse av et prosjekt gjennomført i klasserommet. For å begrunne valget av å rette oppgavens fokus mot klasserommet vil jeg legge frem kvalitativ klasseromsforskning som en forskningstradisjon som kan underbygge dette valget. Klette (1998) beskriver denne forskningstradisjonen som en tradisjon som stadig løftes mer frem, da det i lang tid var en lite anerkjent forskningstradisjon.

Klasseromsforskning kan i følge Gudmundsdottir (1998) defineres som forskning på praksis og forskning som skjer på innsiden av et klasserom. Fokuset er rettet mot innholdet og meningen med det som skjer inne i klasserommet (Ofte, Pande-Rolfsen & Duggan, 2017). Definisjonen av klasseromsforskning kan være svært vid, da det som foregår i et klasserom er sammensatt av en rekke ulike elementer og prosesser (Klette, 1998). Eksempler på klasseromsforskning kan være forskning rettet mot læreren- eller elevenes rolle i klasserommet, den undervisningen som gjennomføres, de sosiale og relasjonelle prosessene som kan oppstå, og fokuset på den faglige prosessen (Klette, 1998). Klasseromsforskning er dermed godt egnet til forskning basert på case, intervju eller observasjon i klasserommet (Ofte et al., 2017). I denne oppgaven vil jeg ta for meg de sosiale og relasjonelle prosessene som oppstår når man benytter seg av en spesifikk metodikk i klasserommet. For å skape en naturlig tilnærming til praksisfeltet, var det naturlig for meg å benytte meg av en kvalitativ metode i klasserommet, der jeg som forsker ble en del av klasserommet.

Klasseromsforskningen involverer elever, og i denne oppgaven vil elevenes stemme være et viktig utgangspunkt for empirien. Analysegrunnlaget baseres på observasjoner, samt elevenes egne kommentarer og innspill. Her vil jeg understreke at perspektivet jeg har valgt å ta i denne oppgaven byr på noen utfordringer. Jeg skal prøve å forstå eleven, ut fra elevens eget perspektiv. Noe som krever at jeg som forsker må evne å legge egen forforståelse og hypotese til side i møte med elevene (Eide & Winger, 2003). Jeg vil komme tilbake til oppgavens gyldighet og pålitelighet mot slutten av dette kapittelet.

#### 4.1.3 Blandet Forskningsdesign

Med fokus på elevenes fortellinger og utvikling i møte med en metodikk inspirert av Fargespill, ble det naturlig å rette seg mot et forskningsdesign basert på elevenes handlingsmønstre og tankeprosesser. Det var viktig at klasseromsforskningen resulterte i et reelt og riktig bilde av elevenes prosess. Jeg valgte derfor å ta i bruk et blandet forskningsdesign. Et design som tok hensyn til forskningens lengde og ressurser, og som samtidig gjorde det mulig å kartlegge situasjonene som oppstod i klasserommet. To forskningsdesign som er mulige å kombinere i denne sammenheng er casestudie og etnografisk forskningsdesign.

##### 4.1.3.1 Etnografi

Etnografisk forskningsdesign bygger på den antropologiske forskningstradisjonen, og tar for seg en kulturs interaksjoner og handlingsmønstre (Fusch, Fusch & Ness, 2017). Etnografi kan defineres som en tolkning av, eller forklaring på, en kultur eller en sosial gruppe der forskeren blir en del av den kulturen det forskes på (Fusch et al., 2017). En slik forskningstradisjon skaper en naturlig tilnærming til gruppens deltakere, og åpner opp for forskning basert på deltakernes følelser, handlinger og meninger.

I et slikt forskningsdesign vil forskerens troverdighet settes på prøve. Dette kommer av at forskeren selv må gå inn i feltet med hele seg, sin bakgrunn, sine tanker og sine følelser (Fusch et al., 2017; Postholm, 2004). Dermed er det viktig å understreke at jeg som forsker måtte bli bevisst på de fordommene, holdningene, tankene og følelsene jeg hadde med meg i forkant av prosjektet. Underveis i prosjektet innså jeg at det var utfordrende å gå inn i feltet med "blanke" ark. Likevel ble det mer naturlig å løsrive meg fra egne fordommer og egen forforståelse jo dypere inn i prosjektet jeg kom. Jeg ble kjent med kulturen og fikk innpass, noe som førte til at forskningsprosessen ble mer naturlig.

I dette prosjektet gikk jeg inn i et klasserom over lengre tid og ble en del av klasseromskulturen. Jeg skulle forske i en klasse med elever jeg kjente. Jeg skulle formidle elevenes klasseromskultur og min forståelse av denne kulturen, i form av elevenes egne

fortellinger. Senere i oppgaven vil jeg si noe om hvilke hensyn som måtte tas for å opprettholde forskningsprosjektets troverdighet i henhold til min rolle og min forforståelse.

Da prosjektet skulle gjennomføres over en tidsperiode på syv uker ble det naturlig å velge et mini-etnografisk forskningsdesign. Av hensyn til skolen måtte vi gjennomføre forestillingen tidligere enn planlagt. Vi fikk dermed kortere tid til forberedelser. Dette designet er tilpasset forskning med et kortere tidsspenn, samt et mindre budsjett enn en etnografisk studie (Fusch et al., 2017). Designet åpnet opp for muligheten til å både plassere forskningen innenfor den etnografiske forskningstradisjonen, og samtidig gjennomføre prosjektet over en kortere periode. I delkapittel 4.2.1 vil jeg legge frem en tabell med oversikt over antall timer med deltagende observasjon og gruppeintervju.

#### 4.1.3.2 Casestudie

Et casestudie brukes ofte i sammenheng med forskning der man ønsker å forklare en situasjon eller en prosess. Man ønsker en forklaring på sammenhengen mellom fenomener, ofte over et satt tidsspenn med valgte rammer (Fusch et al., 2017; Merriam, 2009; Yin, 2018). Ramian (2012) skriver at ordet case kommer av “casus” på Latinsk. Ordet kan oversettes til “tilfelle” eller “hendelse”. I en casestudie vil man basere forskningen på spørsmål som; “hvordan” eller “hvorfor” - noe skjer, -en avgjørelse ble tatt, - eller noe oppstår og fungerer (Yin, 2018). I oppgavens introduksjon understrekes problemstillingen; *hvordan opplever elever ved en 2 klasse et flerkulturelt prosjekt inspirert av fargespillmetodikken?*. Jeg ønsket å forske på klassens opplevelse av et fenomen, og ønsket derfor et forskningsdesign som tillot meg å observere hvordan metodikken tas imot av elevene.

Casestudiet har en induktiv tilnærming. Det vil si at undersøkelsen bygger på empirien fra et valgt fenomen (Ramian, 2012). Ettersom undersøkelsen er empirinær kan man si at en casestudie må foregå i informantenes naturlige omgivelser. Allerede i startfasen av prosjektet ble det klart at jeg kom til å rette oppgaven inn mot en 2. klasse, da jeg ønsket å jobbe med en klasse med yngre elever.

For å understreke oppgavens case kan man i følge Merriam (2009) trekke frem oppgavens case og oppgavens problemområde, for å tydeliggjøre designet. I denne oppgaven vil klassen

være oppgavens case, da det er en spesifikk klasse jeg forsker på. Fargespillmetodikken vil være oppgavens problemområde, da jeg ser på hvordan metodikken påvirker klassen.

Gjennom datainnsamlingsperioden var målet å samle inn empiri som kunne si noe om elevenes opplevelse av prosjektet. Ramian (2012) understreker viktigheten av å kunne forske på noe som er mulig å observere. En opplevelse kan være utfordrende å ta tak i, da det er individuelt. Jeg har derfor valgt å bruke metodetriangulering. Metodetriangulering gir forskeren mulighet til å trekke frem flere metoder, for å skape et mer helhetlig bilde av empirien (Ramian, 2012). Det vil si at for å kunne si noe om elevenes opplevelse vil jeg måtte ta i bruk mine observasjoner av elevenes atferd og handlingsmønstre, samt gruppeintervjuene der elevene selv forteller. Slik jeg velger å bruke casestudiet vil det åpne opp for å forstå mer om hvordan elevene opplever fargespillmetodikken.

#### 4.1.3.3 Mini-etnografisk casesdesign.

Ved å blande et mini-etnografisk forskningsdesign med et casesdesign vil man få et mini-etnografisk casesdesign. Et blandet design åpner opp for å benytte seg av flere elementer fra begge forskningsdesignene (Fusch et al., 2017). Dermed kan man tilpasse designet til egen forskning. Jeg ønsket å benytte meg av to design da det åpnet opp for muligheten til å både gå inn i elevenes klasseromskultur, samt undersøke påvirkningen fargespillmetodikken hadde på elevene i denne klassen.

Jeg vil argumentere for at det mini-etnografiske casesdesignet egner seg svært godt for å støtte opp om problemstillingen som nevnt over. Begrunnelsen for dette er at designet tar hensyn til forskning på et felt over kort tid, med færre midler. Det tilrettelegger for at forskeren selv kan gå i dybden og å bli en del av klasserommet og dermed en del av klasseromskulturen (Fusch et al., 2017; Merriam, 2009). Formålet med oppgaven var ønsket om å trekke frem elevenes egne fortellinger for å forstå deres opplevelse av prosjektet.

## 4.2 Gjennomføring av metoden

Jeg vil nå presentere oppgavens forskningsdesign. Her vil jeg gå systematisk gjennom utvalg av informanter, samt gjennomføring av gruppeintervju og deltakende observasjon.

#### 4.2.1 Innsamling av empiri

Tjora (2017) beskriver observasjon som en studie av det folk gjør, samtidig som intervjuet handler om å dokumentere menneskers utsagn. Intervjuet viser dialogen mellom meg og elevene. Det gir innblikk i elevenes tankemønstre og kommunikasjonen som fant sted mellom elevene under intervjuet. Da jeg leste gjennom gruppeintervjuene oppdaget jeg raskt at gruppeintervjuene understreker samtlige observasjoner skrevet ned i feltnotatene. Ved å kombinere disse metodene fikk jeg en dypere innsikt i elevenes egen opplevelse.

Empirien ble samlet inn gjennom deltakende observasjon to- til tre timer i uken i en periode på syv uker. Intervjuet besto av to gruppeintervju med fire utvalgte elever. Det var planlagt tre gruppeintervju, men grunnet liten tid valgte jeg å kun gjennomføre to gruppeintervju. Tabellen under viser en oversikt over antall dager med gruppeintervju og deltakende observasjon.

Prosjektuke	Dag	Time	Hva
1	Torsdag	3. time	Prosjektarbeid
		4. time	Prosjektarbeid
2	Mandag	2. time	Gruppeintervju med fire elever
	Onsdag	3. time	Prosjektarbeid
	Torsdag	4. time	Prosjektarbeid
3	Onsdag	3. time	Prosjektarbeid
	Torsdag	4. time	Prosjektarbeid
4	Onsdag	3. time	Prosjektarbeid

	Torsdag	4. time	Prosjektarbeid
5	Onsdag	3. time	Prosjektarbeid
	Torsdag	4. time	Prosjektarbeid
6	Mandag	2. time	Gruppeintervju med fire elever
	Onsdag	3. time	Prosjektarbeid
	Torsdag	4. time	Prosjektarbeid
7	Mandag	1. time	Første gjennomkjøring
	Tirsdag	3. time	Gjennomkjøring
		4. time	Gjennomkjøring
	Onsdag	4. time	Generalprøve
		Kveld	Forestilling

*Tabell 1: Oversikt over prosjektarbeid med deltakende observasjon og gruppeintervju med fire elever.*

Med utgangspunkt tabell 1, vil jeg nå presentere min forskning. Først presenteres bakgrunnen for utvalg av informanter. Her vil jeg presentere valg av klasse til prosjektarbeidet og deltakende observasjon. Deretter vil jeg legge frem bakgrunnen for valg av informanter til det semistrukturerte gruppeintervjuet. Dette gjøres for å videre kunne greie ut om gjennomføringen av deltakende observasjon og gruppeintervju i delkapittel 4.2.2 og 4.2.3.

#### 4.2.1.1 Utvalg

Utvalget av deltakere og informanter er en viktig del av forskningsprosessen. Den kvalitative datainnsamlingen bygger på empiri som går i dybden av et forskningsspørsmål, og som i

denne oppgaven åpner opp for et mer nyansert bilde av elevene i et klasserom (Maxwell, 2005). Empirien presentert i denne oppgaven er kun gjeldende for klassen der prosjektet ble gjennomført, og kan dermed ikke generaliseres. Likevel kan man argumentere for at resultatene også kan være representative for i andre klasser i Norge (Christoffersen & Johannessen, 2012). Man kan kalle denne formen for utvalg “purposeful selection”, der utvalget av informanter bestemmes ut fra forskningsspørsmålet (Maxwell, 2005, s. 88). På bakgrunn av dette vil jeg nå presentere utvalgsprosessene som la grunnlag for empirien til denne oppgaven.

#### 4.2.1.1.1 Deltakende observasjon

Da prosessen med å utforme en ide til masteroppgaven begynte, var jeg svært nysgjerrig på fargespillmetodikken og metodikkens plass i skolen. Etter en samtale med veileder ble det bestemt at jeg skulle utarbeide og gjennomføre et prosjekt inspirert av fargespillmetodikken i en klasse på barnetrinnet. Relasjon og trygghet er svært essensielt for å gjennomføre et slikt prosjekt, og jeg ønsket at elevene skulle bli trygge på meg og min rolle. Det ble derfor fort avgjort at jeg ville benytte meg av deltakende observasjon i klasserommet.

For å gjennomføre prosjektet måtte jeg kontakte en klasse. Jeg tok dermed kontakt med rektor på en skole jeg kjente godt til fra før. Valget av elevgruppen ble dermed basert på et var strategisk valg (Halvorsen, 2008). Jeg hadde hatt et lengre vikariat på denne skolen tidligere og ba om å få gjennomføre prosjektet med elevene som skulle begynne i 2. klasse. Det var en styrke at jeg kjente elevene fra tidligere undervisning, da prosjektet avhenger av at trygghet og relasjoner etableres tidlig i prosessen. Samtidig følger det et klart etisk ansvar og en rolleavklaring i henhold til denne relasjonen, med tanke på elevenes personvern og oppgavens gyldighet og pålitelighet. Jeg vil komme tilbake til dette avslutningsvis i metodekapittelet. Det var mulig å gjennomføre prosjektet over en relativt kort tidsperiode ettersom tilliten ble etablert tidlig i prosessen. Rektor ved skolen bekreftet at jeg kunne være i denne klassen og at prosjektet kunne starte.

For å tydeliggjøre min rolle som lærer, samt min rolle som forsker i klasserommet, var det viktig å ha tydelig dialog med elever, lærere og foreldre. Dette ble gjort gjennom samtale og informasjonsskriv. Informasjonsskrivet presiserte elevenes mulighet for å reservere seg fra



prosjektet. Samtidig var det viktig å understreke at prosjektet ble en del av elevenes obligatoriske undervisning. Det betydde at elevene kunne reservere seg fra å være del av datamaterialet som ble samlet inn og fra forestillingen, men de måtte likevel møte opp på skolen som vanlig til undervisningen.

#### 4.2.1.1.2. Gruppeintervju

I forkant av gruppeintervjuet hadde jeg bestemt at gruppene skulle bestå av like mange gutter som jenter. Gruppens størrelse ble et antall på fire, da dette kunne være et godt antall for å skape en trygg og god dialog. Dersom antallet var færre enn fire ville det kunne oppfattes mer som gruppeintervju enn en samtale, noe jeg ikke ønsket. Dersom antallet var flere enn fire var jeg redd for at gruppen ble for stor til at dialogen fikk flyte godt, og at eleven ikke ville kjenne seg trygge nok til å svare på spørsmålene.

Alle elevene var godt informert om at jeg ville snakke med fire elever. Ingen av elevene ønsket reservasjon fra prosjektet, noe som førte til at alle elevene var mulige informanter. For å unngå at intervjuprosessen ble for synlig i klasseromssettingen valgte jeg å spørre de to første guttene og de to første jentene som kom inn i klasserommet, om de ville være med å bli intervjuet. På den måten ble intervjuprosessen diskret, og valget av de fire elevene ble relativt tilfeldig.

#### 4.2.2 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon kan defineres som observasjon der forskeren er involvert i det som blir forsket på. Forskeren blir selv instrumentet for innhenting av empiri (Befring, 2010; Christoffersen og Johannessen, 2012; Fangen, 2010). Deltakende observasjon gir forskeren muligheten til å forske på menneskers reaksjoner, språkbruk og samhandling (Fangen, 2010). I direkte møte med mennesker vil det være svært viktig at forskeren tydeliggjør hvilke roller og rammer de ulike deltakerne, lærerne og forskeren selv har i forkant av prosjektet (Fangen, 2010). Forskeren blir en aktiv del av undervisningen samtidig som undervisningen blir observert.

Den deltakende observasjonen kan i stor grad sies å ha røtter i den etnografiske forskningstradisjonen. Etnografen ønsker å forstå andre menneskers samfunn, handlinger,

holdninger og levemåter, der tradisjonen legger vekt på gå å inn i ukjente verdener, og å forsøke å forstå disse verdenene (Fangen, 2010) Gjennom prosjektarbeidet var det avgjørende å skape et gjensidige tillitsbånd. Dette ble gjort for at elevene skulle bli trygge på å gjennomføre prosjektet, og for å skape en trygg relasjon i klasserommet.

I forkant av observasjonen var det viktig å reflektere over egen forforståelse, samt arbeide med å legge fra seg de forventningene og forhåndsoppfatningene jeg satt med. Dette ble gjort for å kunne møte klassen med et åpent sinn. Denne avklaringen ville være med på å styrke empiriens troverdighet og validitet (Befring, 2010; Yin, 2009). Elevene hadde blitt godt informert om min rolle i prosjektet. Gjennom ukene vi arbeidet med prosjektet ble elevenes fokus stadig mer rettet mot prosjektet, og mindre på min rolle, eller deres forventninger til ordet prosjekt. Jeg opplevde at den deltakende observasjonen ga meg innsikt i informasjon som ikke ville kommet frem via intervju (Fangen, 2010). Elevenes ubevisste reaksjonsmønstre og utsagn i klasserom, ga en indikator på hvilke opplevelse de hadde av timen den dagen.

Observasjonen foregikk ved at jeg underviste og skrev ned feltnotater så fort timen var ferdig. I feltnotatene skrev jeg hva vi hadde gjort i timen, hvilke elever som hadde vært aktive, hvilke elever som hadde vært mer passive, og om undervisningen gikk slik jeg hadde forventet. I tillegg skrev jeg ned refleksjoner, og understreket enkelte gjentakelser i elevenes handlingsmønstre

#### 4.2.3 Intervju

For å bygge opp et solid empirigrunnlag benyttet jeg meg av kvalitativt intervju som metode. På bakgrunn av oppgavens tema, ble det naturlig å rette spørsmålene mot prosjektet og hvordan elevene opplevde klassen, metodikken og det å ha musikktimer på en litt ny måte.

Hensikten med et intervju er å la informanten formidle deres opplevelse, der intervjuet tar utgangspunkt i informantens egen opplevelse av noe (Eide & Wenger, 2003). Intervjuet åpner opp for muligheten til å reflektere og diskutere elementer som fører direkte til forskningsspørsmålet. Samtidig er det viktig å formulere spørsmålene godt, slik at det ikke blir for åpent for informanten (Yin, 2009). Intervjueren må legge til rette for at informanten er

trygg. Dette gjøres ved at forskeren møter informanten på en nysgjerrig og åpen måte (Eide & Wenger, 2003). For å unngå utrygghet hos informanten, er det svært viktig at informanten ikke får en følelse av at svarene er forutbestemte. Legges dette til grunn vil informanten få en følelse av å være trygg til å uttale seg om det intervjueren spør om (Yin, 2009). I henhold til at intervjuet har barn som informanter, var det viktig å se på både intervjuets struktur, samt reflektere over utfordringer som kan oppstå under disse intervjuene.

#### 4.2.3.1 Semistrukturert gruppeintervju

Det ble avgjort at intervjuet skulle være et semistrukturert gruppeintervju relativt tidlig i prosessen. Et semistrukturert intervju har som formål å gi samtalen et mer dialogisk preg (Johnsen, 2018). Intervjuet følger ingen “oppskrift”, men tar utgangspunkt i et sett med ideer som legger føringer for intervjuet (Johnsen, 2018; Postholm, 2010). Den frie strukturen gir rom for at informanten selv kan være med å forme intervjuet, og gir intervjuet et litt mindre “formelt” preg ovenfor informanten. Dette tror jeg var avgjørende for at elevene fant roen under samtalen. En av elevene beskrev disse intervjuene som “bare litt småsnakking”. I likhet med det semistrukturerte intervjuet ble gruppeintervju benyttet for å skape mer trygghet og dialog i intervjusituasjonen. Postholm (2010) understreker at et gruppeintervju kan være med på å hjelpe elevene til å selv komme på hendelser eller erfaringer de har til felles.

I forkant av gruppeintervjuet satt jeg opp en liste med temaer jeg ønsket å ha med i samtalen. Det er viktig å understreke at elevenes alder også påvirket formuleringen av spørsmålene. Jeg satt derfor opp punkter tilpasset dette. Punktene inneholdt spørsmål rettet mot elementer som var gjenkjennbare fra timer og friminutt underveis i prosjektet.

#### 4.2.3.2 Utfordringer ved gjennomføring av gruppeintervju

Ved gjennomføringen av gruppeintervjuene var det viktig å skape trygghet. Underveis i intervjuene oppstod det noen uventede utfordringer. Begge gruppeintervjuene var preget av at vi hadde liten tid, da elevene skulle videre etter friminuttet. Dette skapte et litt forhastet preg i dialogen og førte til at temaene ble mindre utdypet enn forventet.

En annen utfordring var at spørsmålene ikke la opp til den dialogen jeg hadde forventet. I forkant av prosjektarbeidet var jeg svært bevisst på å ikke skulle legge for tydelige føringer i

gruppeintervjuet. Det viste seg å være vanskelig å unngå. For å føre elevene inn i konkrete temaer ble det naturlig å ubevisst stille ledende spørsmål til tross for intervjuguidens punkter. Elevenes unge alder gjorde at gruppeintervjuet ble preget av spontanitet. De konkrete spørsmålene jeg stilte ble for store og vanskelige å svare på. Dette førte igjen til en mindre utdypet dialog og korte gruppeintervju. Perioden ble svært intensiv, og elevene trengte den pausen de kunne få fra prosjektet. Grunnet liten tid ble det vanskelig å gjennomføre flere gruppeintervju med elevene, og jeg måtte bruke de gruppeintervjuene jeg hadde.

Eksemplet under viser et utdrag fra transkriberingen. Elevenes fokus endrer seg. Elevene påvirker hverandre og de er svært opptatt av det som skjer rundt dem. Samtidig er elevenes svar ærlige, sett ut fra deres verden, med deres forståelses og erfaringsgrunnlag.

**Frida:** Vet du hvor mange ganger jeg har vært i Finland?

**Helene:** Nei, det vet jeg ikke.

**Frida:** Jeg har vært 20 ganger i Finland.

**Helene:** Wow, hvorfor har du vært så mange ganger i Finland?

**Henrik:** Jeg har vært over 1000 ganger i England.

**Kasper:** Men da har jo du nesten ikke vært på skolen.

**Henrik:** Over 300 ganger.

**Jenny:** Hæ, jeg visste ikke at du hadde data oppi der.

(...)

**Helene:** Nå skal jeg spørre dere om noe.

**Frida:** Har du skrevet alt det?

**Helene:** Jeg har skrevet alt det, ja.

**Henrik:** Hvor mange ord er det?

**Helene:** Hmm, jeg kan sjekke det. Skal vi se, jeg tror det er ca 250 ord.

**Kasper:** \*synger\* Jeg kan synge, jeg kan synge, synge, synge, hele dagen lang.

*Transkripsjon 1: Gruppeintervju med Frida, Henrik, Kasper og Jenny.*

Min første antagelse var at jeg ikke kunne bruke gruppeintervjuene slik jeg hadde tenkt. Til tross for dette oppdaget jeg likevel at gruppeintervjuet kom godt med. Gruppeintervjuene

utfylte observasjonene jeg hadde gjort, og elevenes spontanitet, og ærlige svar gjorde at jeg kunne få et tydeligere innblikk i elevens opplevelse av prosjektet.

### **4.3 Analyseverktøy**

Jeg vil nå gå og legge frem bakgrunnen for valg av analysemetode, samt gjennomføringen av analysen knyttet opp mot analyseteori. Resultatene fra analysen legges frem i kapittel 5.

Målet med den kvalitative analysen er å gi leseren et innblikk i empirien som er samlet inn, uten at leseren selv må lese gjennom alle dokumentene fra innsamlingsprosessen (Tjora, 2017). Som nevnt tidligere er analysen basert på feltnotater fra alle dagene med direkte observasjon, samt to transkriberte gruppeintervju. Gjennomføringen av en kvalitativ analyse tar tid, og det er viktig å finne analysemetoder som ivaretar oppgavens problemstilling (Anker, 2020). Basert på min empiri ble det naturlig å ta utgangspunkt i en tematisk innholdsanalyse. Samtidig ønsket jeg å få frem elevens stemme i prosjektet, og oppdaget en mulighet til å benytte meg av en narrativ analyse. Dermed vil min analyse bestå av to trinn. Først en tematisk analyse, med koding og tematisering. Deretter benyttet jeg meg av en narrativ analyse for å trekke frem seks elevers fortellinger fra fargespillprosjektet.

#### 4.3.1 Tematisk analyse

Braun og Clarke (2006), og Anker (2020) understreker at en tematisk analyse bør sees på som en grunnleggende kvalitativ analysemetode. De påpeker at metoden gir forskeren en rekke verktøy som kan være fine å ta med seg videre i andre kvalitative analysemetoder. Metoden beskrives som en generell form for analyse som i stor grad favner om de fleste analyser som beskriver empirinært tekstinnhold på en strukturert måte.

En tematisk analyse binder ikke analysen opp mot et bestemt teoretisk rammeverk, det er empirien som legger føringer for teorien oppgaven vil bygge på (Braun & Clarke, 2006). Analysen blir dermed empirinær, eller induktiv. Det vil si at man bygger oppgavens struktur på funnene i datamaterialet (Anker, 2020; Braun & Clarke, 2006; Tjora, 2017). Man ivaretar de spesifikke aspektene i empirien, ved å benytte seg av begreper hentet rett fra datamaterialet når man viderefører funnene i analysen (Tjora, 2017). Den tematiske analysen

gjør det dermed mulig for forskeren å trekke ut deltakerens meninger, og opplevelser. Det er nettopp dette jeg ønsket å bygge analysen på.

Gjennom det tematiske analysen vil man identifisere og avdekke temaer i empirien (Braun & Clarke, 2006). De ulike grupperingene, eller temaene, skal ta for seg essensen i empirien, og binde det sammen med oppgavens problemstilling. Braun og Clarke (2006) har delt den tematiske analyseprosessen inn i seks steg:

1. Gjøre seg kjent med dataen, notere ideer og transkribere om nødvendig.
2. Lage koder og lage system på empirien.
3. Lage temaer, og slå sammen kodene til et felles tema.
4. Teste om temaene er tilstrekkelige, og går godt sammen med tidligere koder.
5. Gi navn til temaene, klare definisjoner.
6. Skrive den ferdige analysen.

Braun og Clark beskriver at kodingen innebærer tre prosesser. Det *første* er å trekke frem essensen av det du har samlet inn. Det *andre* er å fjerne delen av empirien som ikke er relevant til problemstillingen. Det *tredje* er å videreføre ideer fra empirien inn i oppgaven. En induktiv, empirinær koding vil naturlig føre til mindre påvirkning av forskerens forforståelse og hypoteser.

Tjora (2017) understreker samtidig at det kan være utfordrende å ikke skrive en analyse preget av forskeren selv. Som forsker gjorde jeg meg opp noen tanker om prosjektets innhold i forkant av prosessen. Til tross for dette ønsket jeg å gå inn i analysen med et åpent fokus. Spesielt med tanke på at det var barn involvert i prosjektet, og et ønske om at barnas utsagn skulle forme prosjektets resultat.

#### 4.3.1.1 Gjennomføring av tematisk analyse

Analyseprosessen startet med gjennomlesing og notering. Jeg noterte mulige koder til en senere analyse. Til slutt satt jeg igjen med rundt tjuefem ulike koder fra observasjonen og ni koder fra gruppeintervjuene. For å dobbeltsjekke om dette var empirinære koder, gjennomførte jeg en kodetest som beskrevet i Tjora (2017). Gjennom kodetesten vurderte jeg

om kodene gjenspeilet innholdet i dialogen og observasjonen, eller om kodene kun var en beskrivelse av innholdet i det som var trukket ut fra feltnotatet. Noen koder måtte gjøres om, da selve koden ikke var tilstrekkelig. Etterhvert begynte det å forme seg noen tanker om mønsteret jeg ville se. Noen konkrete koder ga meg ideer til videre fremgang i analysen, og hvilket fokus jeg ønsket å ta. Jeg noterte meg noen av tankene underveis, og fortsatte å søke etter mønstre i kodene. I denne prosessen er det viktig å skille konklusjoner fra ideer, da ideene kun skal være veiledende innsikt til videre koding og ikke en satt konklusjon.

Neste steg var å tematisere kodene. Noen koder kunne fort kunne sorteres ut, da de var mindre relevante. Dette var spesielt tydelig i gruppeintervjuet, da store deler av transkriberingen inneholdt dialog som ikke var relevant for problemstillingen. Flere av kodene kunne legges sammen under samme kategori. Jeg gikk gjennom dokumentet en gang til, og noterte meg kategorier som passet inn med de ulike kodene. Til slutt satt jeg igjen med fem kategorier fra feltnotatene og fire kategorier fra gruppeintervjuene. Jeg printet ut dokumentene, og delte temaene inn i ulike fargekoder, og markerte all empirien med fargen som tilsvarte kategorien.

For å få en systematisk oversikt satte jeg opp et skjema med *kategori*, *empiri* og *kommentarer*. Førsteutkastet til skjemaet var relativt ustrukturert, og vanskelig å jobbe videre med. Jeg leste gjennom feltnotatene og transkriberingen en gang til, og fant fire kategorier som var gjeldende for både intervjutranskripsjonene og feltnotatene. Dette ble systematisert og satt i nytt skjema. Jeg satt da med et skjema som ga meg oversikt over alle relevante funn innenfor de fire valgte temaene.

De fire kategoriene var:

- *Trygghet*
- *Respekt og anerkjennelse,*
- *Ressursfokus og motivasjon*
- *Mangfold og kultur.*

Disse kategoriene ble utgangspunktet for begge analysene som presenteres i kapittel 5. Med et utgangspunkt i en empirisk koding og tematisk analyse ble det neste steget i oppgaven å begynne å forankre empirien i teori.

#### 4.3.2 Narrativ analyse

Narrativ analyse handler om hvordan mennesker opplever verden (Connelly & Clandinin, 1990). Narrative fortellinger fremhever menneskelige historier. En narrativ tilnærming til menneskers fortellinger kan legge til rette for at forskere og lærere selv kan kjenne seg igjen i de problemstillingene som legges frem (Solbue, 2014). Å forske med en narrativ tilnærming krever at forskeren lytter til informanten. Forskeren skal prøve å forstå elevens fortelling ut fra konstruktiv og aktiv lytting (Postholm, 2010). Måten eleven ordlegger seg, samt hvordan informanten oppfører seg, kan ha mye å si for hvordan fortellingen blir forstått. Anker (2020) understreker at mennesker forstår verden ut fra fortellinger. Gjennom sosiale og kulturelle møter, bygger vi videre på egne fortellinger og andres fortellinger. Fortellingene i denne analysen kan gi et innblikk i hvor ulike prosesser elever i samme klasse kan ha i møte med et prosjekt. Solbue (2014) understreker at det er historiene og fortellingene som fører mennesker videre, og som kan beskrive hvordan livet har vært. Man vil oppleve og erfare ulike ting, og fortellingene er der for å hjelpe oss å reflektere over disse erfaringene

##### 4.3.2.1 Gjennomføring av narrativ analyse

I denne oppgaven har jeg studert elevenes opplevelse gjennom deres historier og deres utvikling. Den narrative analyse bygger på observasjoner skrevet ned som feltnotater, og gruppeintervjuene med elevene selv. Etter arbeidet med den tematiske analysen satt jeg på data som var ferdig analysert og plukket ut. Dermed kunne jeg samle sammen datene som omhandlet enkeltindividene, og strukturere de slik at jeg hadde elevenes prosess i riktig tidsmessig rekkefølge. Videre begynte jeg å formulere historier. Det var viktig å holde seg til informasjonen som faktisk var samlet inn, og ikke blande inn informasjon som ikke kunne spores tilbake til feltnotat og transkribering.

Jeg merket meg raskt at det var noen elevenes navn som gikk igjen i observasjonen. Disse elevene var tilfeldigvis noen av de samme elevene som hadde vært med å gjennomføre gruppeintervjuene. I tillegg var det to elever som svært ofte dukket opp i feltnotatene. Dette



som gjorde at grunnlaget for deres fortellinger også kunne benyttes i den narrative analysen. Gjennom analysen så jeg dermed at det vokste frem seks fortellinger som ble dekkende for å forklare min tolkning av elevenes opplevelse. Disse elevene hadde svært ulike tilnæringer til fargespillprosjektet. Den narrative analysen ga meg muligheten til å beskrive elevenes individuelle prosesser og tilnæringer til metodikken, samtidig som den tematiske analysen også belyste klassens opplevelse som en gruppe.

#### **4.4 Etiske refleksjoner**

I dette delkapittelet vil jeg legge frem etiske refleksjoner fra oppgaven. Jeg vil først belyse generelle etiske refleksjoner, før jeg går dypere inn på etiske refleksjoner i forhold til barn som informanter og min rolle som forsker.

##### 4.4.1 Generelle etiske refleksjoner

Forskningsetikk handler om å være klar over de formelle rammeverkene som må følges i arbeidet med forskningsdata. Samtidig finnes det en rekke skjønsmessige vurderinger man må ta hensyn til gjennom forskningen (Anker, 2020). De formelle rammeverket i denne oppgaven kan knyttes opp mot NSD (Norsk senter for forskningsdata). Reglene satt av NSD (2019) har som formål å sikre informantenes personvern og anonymitet. For å opprettholde disse retningslinjene må man rapportere hensikten med prosjektet i forkant av datainnsamlingen. I min søknad til NSD beskrev jeg oppgavens formål, hvordan jeg ønsket å gå frem for å behandle informantene på en forsvarlig måte. Det var viktig å vise til refleksjon rundt egen forskerrolle, samt understreke hvordan jeg ønsket å bearbeide datamaterialet på en forsvarlig og grundig måte (Anker, 2020). Informantene i min oppgave nevnes ikke med navn, og alle elevenes personopplysninger er endret for å opprettholde anonymiteten. Spesielt for denne oppgaven er fokuset på elevens stemme. Som nevnt tidligere i oppgaven måtte jeg være nøye på å ta forholdsregler som ivaretok elevenes personvern. Målet var ikke å samle inn personinformasjon fra enkelteleven. Ønsket var å få innblikk i elevenes opplevelser av metodikken tatt i bruk. Derfor var det viktig å understreke at det ikke ville være mulig å spore oppgaven tilbake til elevene, eller deres familier.

Jeg satt opp en rekke retningslinjer for prosjektet. Etersom undervisningen jeg gjennomførte var en del av skoledagen til elevene, måtte det understrekes at selve musikktimen var

obligatorisk for elevene. Det vil si at alle måtte være tilstede i timen. Vi kunne opprettholde elevenes anonymitet da det ikke var noen form for video, bilde eller lydopptak i klasserommet under undervisningen. Informasjonsskrivet var tydelig på at både foresatte og elevene selv til enhver tid kunne be om reservasjon av enkeltelevne i prosjektet, uten at dette ville ha konsekvenser for elevene. Det ville bety at all data samlet inn fra denne eleven ville slettes fra feltnotat og transkriberingen fra gruppeintervjuene. Samtidig kunne elevene velge å reservere seg fra selve forestilling om de ikke ønsket å være tilstede.

I den narrative analysen var det viktig at jeg ivaretok elevenes fortellinger på en respektfull og troverdig måte, da fortellingen er basert på min tolkning av deres opplevelse. Det er viktig å ivareta elevenes fortellinger slik at den formidles på en måte som også foreldre, lærer og elevene selv ville følt var riktig.

Med dette i bakhånd vil jeg nå belyse mine etiske refleksjoner i helhold til forskning som involverer barn, samt min rolle som forsker i klasserommet.

#### 4.4.2 Etiske retningslinjer for forskning som involverer barn

Begrepet forskningsetikk er svært vidt, og omhandler personvern hensyn og krav. Samt funksjon og formål med selve forskningen (Tangen, 2010). Forskningsetikk handler blant annet om å beskytte deltakerne i forskningsprosjektet. I dette prosjektet var elevens opplevelse i fokus. Barn regnes som en sårbar gruppe innenfor forskningsfeltet. Ved forskning som involverer barn kreves det at forskeren er klar over hvilke retningslinjer og etiske aspekter som må belyses før prosjektet kan gjennomføres (Tangen, 2010). Under forarbeidet med masteroppgaven var det derfor viktig å klargjøre hvilken informasjon som skulle hentes inn, og hva prosjektet krevde av elevene i klasserommet. På bakgrunn av dette var det viktig å sende ut informasjon som til barnet, og ikke bare informasjon som foreldrene skulle lese.

Elevene skal involveres i prosjektet, og spesielt da denne oppgaven tar utgangspunkt i elevenes egen fortelling. I henhold til FNs barnekonvensjon, har alle barn rett på deltakelse i saker som angår deres hverdag (Eide & Winger, 2003; Tangen, 2010). Et viktig aspekt med prosjektet var å bygge opp en forestilling sammen med elevene. I en slik situasjon er det

avgjørende å ivareta elevene på en god måte. Alderen til elevene tilsier at alle opplevelser kan ha en påvirkning på deres videre utvikling. Dette understrekes i *forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Under punkt 16, *hensynet til beskyttelse av barn*.

Barn er individer i utvikling og har ulike behov og evner i forskjellige faser. Forskeren må ha tilstrekkelig kunnskap om barn til å kunne tilpasse både metode for og innhold i forskningen til den aldersgruppen som skal delta. Det skal gis alderstilpasset informasjon om prosjektet og forskningens konsekvenser, informasjon om at det er frivillig å delta, og at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen. (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016, s 20)

#### 4.4.3 Min rolle som forsker

Som nevnt tidligere var det viktig å tydeliggjøre min rolle som forsker tidlig i prosessen. Dette var noe NSD (Norsk senter for forskningsdata, 2019) la vekt på i søknadsprosessen. Kvalitative studier innebærer i stor grad at man forsker tett på mennesker (Anker, 2020). Derfor var det nødvendig at alle deltakerne fikk tilstrekkelig informasjon, både gjennom muntlig- og skriftlig informasjon, tilpasset alder og rolle. Jeg skrev informasjonsskriv til rektor, kontaktlærer, foresatte og et til elevene. Alle informasjonsskrivene hadde deltaljerte forklaringer med bakgrunnen for prosjektet, målet med prosjektet og litt informasjon om meg som forsker. Jeg var tydelig på at jeg hadde vært vikar på skolen tidligere, og kjente elevene fra annen undervisning. I ukene med prosjektet hadde jeg ingen andre timer med denne klassen. Det var viktig at elevene var klar over hva som var prosjekt og hva som var vanlig skoledag. Det var viktig at elevene var trygge på den rollen jeg hadde i klasserommet, både som forsker og som lærer. Min oppfatning av elevene var at de var klar over hvorfor de skulle være med på prosjektet, og at de var inneforstått med min rolle som forsker.

### 4.5 Oppgavens gyldighet og pålitelighet

Anker (2020) understreker at det er viktig at forskningen som er blitt gjort er pålitelig og troverdig. Samtidig skal forskningen legges frem slik at leseren lett kan følge metodene brukt i feltet. Jeg har valgt å benytte meg av begrepene *gyldighet* og *pålitelighet* for å underbygge oppgavens troverdighet. Postholm og Jacobsen (2018) legger frem to viktige forhold som forskeren selv må tenke gjennom. Disse er begrensninger som kan følge forskningen og

forskerens egen påvirkning på resultatene. Jeg vil først legge frem refleksjoner rundt oppgavens gyldighet og deretter legge frem refleksjoner rundt oppgavens pålitelighet.

#### 4.5.1 Gyldighet

Gyldigheten av oppgaven kan måles etter om tolkningen av resultatene viser seg å samsvare med det som har blitt forsket på (Thagaard, 2013). Dermed vil gyldigheten også avhenge av grunnlaget man har for å benytte seg av den dataen som er samlet inn i feltet (Postholm & Jacobsen, 2018). Alle prosessene fra min datainnsamling har blitt nøye dokumentert i oppgavens metodedel. I tillegg vil jeg påpeke at dataene samlet inn er gyldig da jeg selv var instrumentet for datainnsamlingen (Christoffersen og Johannessen, 2012). Dette gjorde at jeg hadde god oversikt over hvor datamaterialet kom fra. Som forsker var jeg tilstede i klasserommet. Jeg møtte elevene, snakket med elevene og observerte elevene i undervisningen. På bakgrunn av data samlet inn fikk jeg grunnlag til å kunne tolke elevenes opplevelse ut fra det jeg hadde observert og hørt fra elevene selv. I tillegg er dataen induktiv. Noe som betyr at teorien bygger på det jeg har samlet inn av empiri. Dette gjorde at jeg ikke var bundet til fastsatte teoretiske rammer da jeg gikk inn i feltarbeidet.

Datainnsamlingen foregikk i en klasse jeg allerede hadde kjennskap til. Dette var også en viktig faktor for prosjektets resultater. Som understreket i kaptittel 4.2.1.1 var realisjonsetableringen avgjørende for at prosjektet kunne komme fort i gang. Elevene kjente meg som voksenperson og de kjente hverandre i klassen. Jeg tror en prosess i en klasse der vi ikke hadde etablert noen form for reaksjon ville krevd mer tid. Likevel er det viktig å understreke at dette kan ha hatt påvirkning på oppgavens gyldighet og overførbarhet. Oppgaven vil ikke gi et fullstendig inntrykk av hvordan en hvilken som helst klasse ville opplevd et slikt prosjekt.

Et viktig aspekt å belyse i henhold til oppgavens gyldighet er overførbarheten. Overførbarhet handler om i hvilken grad funnene kan generaliseres (Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen trekker frem begrepet *naturalistisk generalisering*. Begrepet handler om at funn ikke kan generaliseres utenfor den konteksten den er ment å være i. De understreker at kvalitative oppgaver ofte baseres rundt en avgrensning. Denne avgrensningen kan være tid, sted og menneskegrupper. På denne måten handler overførbarheten om hvordan andre kan

kjenne seg igjen i det de leser, og om oppgaven kan overføres basert på denne gjenkjennbarheten. Forskingen gjort i denne oppgaven baseres på elever i 2. klasse, på en spesifikk skole. Oppgaven omhandler elevenes egen opplevelse, og er dermed basert på enkeltindividene. Oppgaven kan dermed ikke sies å kunne overføres direkte til alle andre 2. klasser i Norge. Samtidig presenterer oppgaven et mangfoldig klasserom, et klasserom som kan være representativt for mange norske skoler. I en tid der samfunnet stadig blir mer mangfoldig vil jeg påstå at flere lærere og elever vil kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene av hvordan de ulike elevene opplever et slikt prosjekt i klasserommet. Oppgaven kan dermed fungere godt som et bidrag til hvordan et slikt prosjekt kan påvirke elever i en 2 klasse.

#### 4.5.2 Pålitelighet

Pålitelighet handler om i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som er samlet inn i oppgaven (Postholm & Jacobsen, 2018). En utfordring med forskning innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningstradisjonen er å ikke involvere for mye eget engasjement for det som forskes på, men å klare å gå inn i feltet med et spørrende, åpent og utforskende sinn (Tjora, 2017). Likevel understreker postholm og Jacobsen (2018) at forskerens erfaringer og bakgrunn må legges frem som en del av oppgavens kontekst, slik at leseren får en forståelse av intensjonen til forskeren. Et spørsmål som kan stilles i forbindelse med oppgavens pålitelighet er om man ville fått de samme resultatene om man hadde gjennomført forskningen i en annen 2. klasse (Thagaard, 2013). Eventuelt om man ville sitte igjen med de samme funnene om det var eldre elever med i prosjektet. I henhold til denne oppgaven blir resultatene basert på elevenes opplevelse. Dette betyr at funnene er svært individuelle ut fra klasse og elevgruppe. Som Postholm og Jacobsen (2018) understreker involverer forskningen mennesker, noe som vil føre til at situasjonene, informante og forskeren selv vil ha påvirkning på resultatene. En oppgave med samme problemstilling, gjennomført av en annen forsker ville mest sannsynlig resultere i andre resultater og en annen vinkling.

Personlig har jeg lenge hatt et stort engasjement for interkulturell og flerkulturell pedagogikk. Dette kommer av at jeg selv har vært en språklig og kulturell minoritet i et annet land som ungdom, og har kjent på hvordan det kan være utfordrende å flytte til et nytt land, å komme tilbake, og det å skulle veksle mellom ulike kulturer. I tillegg har min musikkbakgrunn og

fascinasjon for musikk som et universelt språk gjort at Fargespill fanget min interesse. Det vil si at oppgaven til en viss grad vil bli farget av min bakgrunn og min interesse.

I oppgaven var det viktig å ikke la seg farge av mine hypoteser i forkant av prosjektet. Jeg tror på den ene siden at min musikkkompetanse og egen erfaring innenfor feltet gjorde det mulig for meg å opprettholde et nyansert bilde av fargespillmetodikken. Jeg har ingen personlige forhold til pedagogikken utenom en nysgjerrighet rundt hvordan den fungerer. Jeg valgte dermed å ta inspirasjon fra metodikken for å tilpasse den i en ny kontekst. Som Høst (2018) understreker er metodikken overførbar til klasserommet, og en metodikk som kan tilpasses elevgruppens behov. På den andre siden var jeg kritisk til om metodikken ville fungere godt for 2. klasseelever, og om elevene opplevde metodikken som en samlende prosess. For å tydeliggjøre mine metodiske valg for leseren har jeg vært nøye på å inkludere hele prosessen i metodekapittelet.

Som Postholm og Jacobsen (2018) understreker handler samfunnsforskning om relasjoner mellom mennesker. Det vil si at menneskene som tar del i forskningen også vil ha en påvirkning på resultatene. Videre påpeker de at en informant ofte vil tilpasse svaret etter det de tror forskeren vil høre i et intervju. Min tanke i forkant av prosjektet var at et semistrukturert gruppeintervju ville fungere godt for å skape den frie og utforskende dialogen jeg ønsket. Min hypotese var at 2. klasse-elever i mindre grad lar seg styre av det de tror jeg forventer. En refleksjon her var at et prosjekt med eldre elever kanskje vil resultere i mer konkrete svar på deres opplevelse. Samtidig ville jeg tro at de eldre elevene styres mer av tanken på mine forventninger til deres svar.

Som understreket tidligere var det viktig at elevene følte seg trygge i intervjusettingen, og at gruppeintervjuet fikk et dialogisk preg. Dette av hensyn til at elevene var svært unge, og at ledende spørsmål ville virke mot sin hensikt. Likevel ble gruppeintervjuene preget av at spørsmålene ble mer ledende enn jeg hadde ønske om, spesielt med tanke på spørsmålene jeg stilte om kultur og samarbeid. Dette ble for konkrete begrep for elevene, noe som igjen kan ha ført til at kulturbegrepet fikk en litt for stor plass som begrep i prosjektarbeidet. Da vi løsrev oss fra begrepene fløt dialogen lettere, noe som førte til at elevene fikk styre gruppeintervjuet selv i større grad. Jeg vil hevde at resultatene som kom frem av

gruppeintervjuene var ærlige fra elevens side. Det som kan ha påvirket elevene var min organisering rundt gruppeintervjuet.

Som understreket i oppgavens avgrensning, vil ikke oppgaven rettes mot å undersøke fargespillmetodikken i seg selv. Oppgaven vil heller ikke ta for seg metodikkens påvirkning på elevene i etterkant av forestillingen. Målet med oppgaven er å undersøke hvordan elevene selv opplever å delta underveis i prosjektet, og hvilke prosesser som skjer hos eleven. Prosjektet gjennomført i denne oppgaven er inspirert av fargespillmetodikken, og vil dermed være basert på de elementene jeg selv har valgt å bygge mitt prosjekt på. Valget om å tilpasse prosjektet etter denne klassens behov viser at prosjektet er fleksibelt, og at verdiene i fargespillprosjektet er svært overførbare. Min interesse har vært drevet av et ønske om å bidra i arbeidet med å finne metodikker som kan møte det stadig mer mangfoldige samfunnet. Formålet er ikke å fremme å fremme Fargespill som eneste riktige metodikk, men å peke på de elementene elevene selv opplever at fungerer, eller ikke fungerer.

## 5.0 Analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens analyse. Empirien er analysert med utgangspunkt i en tematisk analyse og en narrativ analyse. I den tematiske analysen skisseres et bilde av klasseromskulturen. Den narrative analysen bygger på data hentet inn gjennom gruppeintervju og observasjon. Elevfortellingene viser *min tolkning* av elevenes opplevelse av fargespillprosjektet samt elevenes utvikling gjennom prosjektet. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg kort summere funnene fra begge analysene, før jeg drøfter funnene i lys av teori i kapittel 6.

### 5.1 Klasserommet

I begynnelsen av prosjektet gikk det mye tid til å innarbeide rutiner, og tilpasse timene til elevenes behov. Den første dobbeltimen var preget av mye innhold og aktivitet, noe som gjenspeilet seg i elevenes utholdenhet. Feltnotatene viser en klasse med behov for bygge opp struktur og trygghet til prosjektet. Klassen hadde hatt en lite variert musikkundervisning tidligere, og trengte tid på å tilpasse seg det nye prosjektet. Derfor ble det viktig å gå forsiktig frem i startfasen. Etter samtale med klassens lærere endret vi dagene på prosjektarbeidet. Vi

delte prosjektet opp i to enkelttimer over to dager i uken, fremfor en dobbeltime med musikk. Endringen førte til mindre intense dager for elevene. Vi mistet musikkrommet en av timene, som resultat av endringen, og måtte gjennomføre deler av undervisningen i klasserommet. Dette krevde en omstilling hos elevene, da klasserommet har relativt liten plass. Rommet egner seg ikke som en arena for fysisk aktivitet og bevegelse. Timene i klasserommet ble derfor brukt til sang, rim og regler, gaveutveksling og rytmeøvelser.

#### 5.1.1 Trygghet: Hva er egentlig Fargespill?

Utfordringene skissert på bakgrunn av feltnotatene i delkapittel 5.1 beskriver viktige elementer i arbeidet med å avklare elevenes forventninger, samt å forklare målet med prosjektet. Observasjonene viste at elevene hadde ulike tanker om hva prosjektet handlet om. For å avklare forventningene elevene satt med i forkant av prosjektet, spurte jeg Henrik og Kasper om dette under gruppeintervjuet. Henrik og Kasper var to av fire elever som deltok i gruppeintervjuet.

**Henrik:** Jeg synes at musikken er litt gøy, og litt kjedelig.

**Helene:** Synes du det var litt kjedelig og

**Henrik:** Ja.

**Helene:** Hvordan synes du det var kjedelig da?

**Henrik:** Jeg trodde det skulle være eksperiment.

**Helene:** Eksperiment?

**Henrik:** Med farger.

**Helene:** Med farger?

**Henrik:** Ja.

**Helene:** Å ja, også var det ikke det?

**Kasper:** Det trodde jeg og.

**Helene:** Men hva har dere snakket om når dere har snakket med foreldrene deres om Fargespill da?

**Henrik:** Vi trodde det skulle være med farger og sånt.

**Kasper:** Med gul.



**Helene:** Men hvis jeg sier at det ikke handler om farger, men at det handler om at alle mennesker er forskjellige. Gir det mening?

**Henrik:** Ja.

*Transkripsjon 2: Gruppeintervju med Henrik og Kasper*

Flere elever viste usikkerhet da de manglet forforståelse. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom flere spørsmål rundt betydningen av å “ta med noe”. På bakgrunn av at elevene hadde tolket prosjektet ulikt, ble det naturlig å bruke enda mer tid på å sette rammene for prosjektet i fellesskap. Elevene måtte få tydelig beskjed om hva jeg forventet, hva de kunne forvente og hvordan vi skulle lage en forestilling sammen.

Noen elever var tidlig ute med å vise frem for klassen. De viste sanger, rim, regler, danser og fortellinger. Noen av elevene ga uttrykk for at de trengte mer tid. Andre ventet helt til forestillingen med å vise engasjement. Elevene hadde også ulike erfaringer med sang og musikk hjemmefra. De elevene som hadde foreldre som selv var aktive musikkutøvere, utstrålte trygghet gjennom lek og innlæring av musikk. Samtidig ga flere elever tydelig uttrykk for at de var ukomfortable med andre former for musikk enn karaoke på smartboarden. Alle hadde et forhold til sang, men flere av elevene som ble intervjuet syntes det var utfordrende å synge hjemme.

Flere av elevene hadde utfordringer med å godta endringene i klasserommet. Musikktimene betydde en endring i deres vaner, og deres faste sitteplasser. Innledningsvis i prosjektet tenkte jeg at det ville være lurt å flytte bordene i klasserommet, for å skape mer plass til aktivitetene. Når elevene kom inn i klasserommet hadde jeg erstattet bordene med benker. Benkene var satt opp i en sirkel og elevene satt seg ned. Elevene hadde faste plasser i klasserommet og da benkene så annerledes ut, ble det gitt uttrykk for stor frustrasjon. De første timene gikk dermed med til mye diskusjon om hvor de skulle sitte, og hvor benkene skulle stå. Mot slutten av perioden endret dette seg, elevene visste akkurat hvordan klasserommet skulle se ut, hvor benkene skulle stå, og hva de kunne forvente av det som skulle skje i klasserommet.

### 5.1.2 Respekt og anerkjennelse: Hvordan komme frem til en forestilling sammen?

Gjennom analysen av feltnotatene ble begrepene respekt og anerkjennelse tydeliggjort. Begrepene kom frem gjennom elevenes handlinger og utsagn i delingssituasjonene. Elevene passet på at alle fikk vise like mye, og var svært opptatt av å gi klar beskjed om noe ble urettferdig. Samtidig var de opptatt av applaus, og av å hjelpe hverandre i prosjektfasen.

*Samarbeid, anerkjennelse og respekt* er et viktige element i et fargespillprosjekt. For å få en forståelse elevenes respekt for hverandre, ble det naturlig å spørre hvordan elevene definerer begrepet *samarbeid*. Elevene svarte at samarbeid kan være vanskelig, da det er vanskelig å jobbe sammen når de ikke blir enige.

**Helene:** Hvis jeg sier ordet "*samarbeid*. Hva betyr det?

**Jenny:** Jobbe sammen, jobbe sammen.

**Helene:** Jobbe sammen, ja. Synes dere det er lett å jobbe sammen?

**Frida og Kasper (samtidig):** Jaaa. Nei. (ulike svar)

**Frida:** Da blir det veldig vanskelig å bli enige om ting.

**Helene:** Ja, det kan bli veldig vanskelig å bli enige om ting.

**Kasper:** Noen ganger er det enkelt. Jeg tar noen ganger det rette hele tiden, da tror noen det samme, og det var meningen hele tiden.

(...)

**Kasper:** Ikke le, pass på deg selv, si til en voksen

*Transkripsjon 3: Gruppeintervju med Jenny, Kasper og Frida*

Dette viser at elevene hadde ulike tanker om hvordan man kan jobbe sammen. Dette funnet kan trekkes videre i arbeidet med å etablere en forståelse for hverandre i prosjektet. Elevene skulle lære å arbeide sammen, og måtte dermed lære grep for å kunne arbeide mot et felles prosjekt.

Pianoet ble “en stor hit”. Alle ville spille sanger og vise det til klassen. Her møtte jeg på to utfordringer. Det første var at vi ofte gjennomførte timene i klasserommet. Der fantes det ikke et piano. Den andre utfordringen handlet om hva elevene ønsket å vise frem. Noen viste pianostykker fra en pianobok, og andre spilte sanger de hadde lært utenat. Flere elever hadde aldri spilt på pianoet før. Det resulterte ofte i at de spilte “en sang de hadde laget selv”. Det var viktig at alle fikk prøve, og elevene hadde stor tålmodighet med hverandre. Noen innslag kunne vært fine å ha med i konserten, men ettersom alle hadde eierskap til pianoet, ble det veldig utfordrende å velge ut noen til å spille.

Da jeg introduserte elevene for klokkespill og trommer var det mange som viste stor interesse. Spesielt to gutter, som frem til dette tidspunktet hadde vært mindre aktive, viste plutselig interesse. Det var dermed viktig å involvere disse i noe som tydelig trigget et engasjement. Her oppsto et problem da vi hadde liten tid og få lærerressurser. Jeg måtte velge ut fem elever som fikk spille i “bandet”. Før valget av “band” ble introdusert, var det viktig å gjøre de nye rollene tydelige for elevene. Spørsmål som *hvem skulle snakke?*, *hvem hadde solo?*, og *hvem ledet dansen?* Det var viktig at elevene skulle oppleve valget som rettferdig. De fleste var godt fornøyd, men det var på dette tidspunktet to elever meldte seg ut.

En av refleksjon jeg satt igjen med i etterkant av prosjektet, omhandlet elevenes respekt for hverandres bidrag. Gjennom hele prosessen var det en gjennomgående forståelse for at det er utfordrende å stå foran en klasse. Alle elevene var på et tidspunkt fremme og delte noe med klassen. Dermed fikk alle kjenne på hvordan det var å få klassens fulle oppmerksomhet. Når elevene spilte piano var resten av klassen helt stille, uansett hvor lang tid det tok. Dette overrasket meg veldig. De viste ikke samme tålmodighet til lærere, når vi skulle dele noe.

### 5.1.3 Ressursfokus og motivasjon: Elevenes bidrag

Det var viktig å finne elementer til forestillingen som ga elevene en følelse av eierskap til prosjektet, og motivasjon til å delta. Feltnotatene viste at elevene hadde ulike ressurser. Noen kunne piano, noen kunne danse, noen kunne telle på andre språk, noen var flinke til å støtte medelevene, og andre ville helst stå foran klassen å lære bort.

For at elevene skulle utvikle en trygghet og en eierskapsfølelse til prosjektet, prøvde jeg å få et innblikk i elevenes interesser utenfor klasserommet. Ved å lytte til det elevene sang på på vei inn og ut av friminuttet, i gangene og i timen, oppdaget jeg at flere av elevene var svært opptatt av klappeleker. Jeg spurte elevene om de hadde noen klappeleker de kunne vise frem. Elevene ble svært engasjert og rakk opp hånden. Jeg pekte ut en elev som kunne komme frem og vise, sammen med en annen elev. Elevene viste klassen klappeleken. Det var tydelig at hele klassen kunne dette godt, da samtlige elever sang med. Elevene fortsatte med å presenterte fem klappeleker til. Det var veldig fint å se elevenes reaksjon på denne klappeleken. Alle var med. Alle elevene kunne sangen og kunne bevegelsene. Noen kunne dette bedre enn andre. Avslutningsvis kom elevene med mange forslag, og de ble svært engasjert i å finne den perfekte klappeleken. Dette ble et viktig bidrag til konserten.

En observasjon var at flere elever ble trygge på hvordan de skulle lære bort sanger, regler og danser. Jeg viste elevene en metode for å lære bort: “Når jeg peker på meg, så betyr det at jeg skal vise. Når jeg peker på dere, da skal alle være med”. Flere av elevene som ønsket å dele hadde tidligere vært relativt sjenerte, men i møte med klassens respons ble de stadig tryggere. I henhold til mine observasjoner så jeg at klassen skjønte at de skulle følge elevens instruksjoner.

Jeg observerte mange nyanser i elevenes reaksjoner på prosjektet og på hva de fikk ut av gjennomføringen. Til tross for dette var det tydelig at alle elevene var veldig fornøyde etter forestillingen. Jeg fikk følelsen av at de var stolte, og at de syntes at det var stas å gjøre dette sammen. Dessverre var det tre elever som ikke hadde vært tilstede på forestillingen av ulike grunner. Disse elevene hadde også roller, og de var viktige for helheten. Vi hadde en avsluttende forestilling for de andre klassene på skolen, der elevene fikk vise frem hele forestillingen en gang til. Der fikk også de tidligere fraværende elevene vist seg frem.

#### 5.1.4 *Mangfold og kultur* i klasserommet

Et av begrepene som ble presentert for elevene tidlig i prosjektet var *kultur*. Elevene ble forklart at klassen skulle gjennomføre et prosjekt basert på deres kultur. I det første gruppeintervjuet spurte jeg elevene hva de mente begrepet kultur betydde. En av elevene svarte: “Kultur er når vi snakker på forskjellige språk”. Den samme eleven fortsatte med å spørre om det var viktig at de måtte vise frem sanger på sitt eget språk. Når jeg spurte hva

eleven mente med sitt eget språk, var ikke eleven helt sikker på om hen kunne svare på det, da eleven er av flerspråklig bakgrunn. Denne usikkerheten ble tydeliggjort i flere av elevenes ulike bidrag. Noen av elevene gikk aktivt inn for å finne sin kultur, eksempelvis ved å spørre foreldrene. Et eksempel på dette var en elev med flerspråklig bakgrunn. Eleven hadde lært en regel på et annet språk hjemme, viste stor interesse for å dele reglen med klassen. Andre brukte mindre tid på å dvele over dette begrepet. I feltnotatene kommer det frem at noen av elevene ikke ønsket å dele noe, samtidig som andre delte sanger de hadde sett på YouTube, eller en fortelling fra helgen. På dette tidspunktet i innsamlingen bestemte jeg meg for å slutte å benytte meg av begrepet kultur i undervisningssituasjonen, ettersom dette var et begrep elevene ikke hadde et entydig forhold til.

Funnene fra analysen viser situasjoner hentet fra klasserommet. Situasjonene beskriver klassens prosess som en gruppe. Nedenfor presenteres seks fortellinger som kan gi et innblikk i elevenes individuelle opplevelse og prosess gjennom prosjektarbeidet.

## 5.2 Elevenes fortellinger

Den narrative analysen baseres på elevenes gruppeintervju, samt observasjonene skrevet i feltnotatene. Elevenes navn og personinformasjon er endret i henhold til de etiske retningslinjene for prosjektet og elevenes personvern.

### 5.2.1 Jenny

Jenny er en rolig og litt sjenert elev. Hun har bodd i Norge i hele sitt liv, men har foreldrene med røtter i et annet land. Jenny sier ikke så mye i timen med mindre hun er veldig trygg og har venninnene sine på hver sin side av henne. Hun liker musikktime, og smiler alltid når hun hører at vi skal ha musikk. Rett før vi setter i gang prosjektet spør jeg om hun vil være med ut på gangen for å prate litt. Jeg understreker at det er flere elever som skal være med på intervjuet. Jenny nikker, det er tydelig at hun synes det er litt spennende å få lov til å bli intervjuet.

I en av de første samtale spør jeg Jenny om hun liker å synge, og om hun synger mye hjemme. Jenny svarer at hun ikke synger så mye, men at hun ofte synger når hun er ute.

Senere, under samme gruppeintervju, sier Jenny at hun ikke har så lyst til å synge på forestillingen.

Flere av de andre elevene begynte å bli trygge på å synge sanger alene, men Jenny ble stille da jeg spurte om hun kjente til noen sanger eller regler som kunne være morsomme for klassen å lære. Jeg sa også at dette kunne være på hvilket som helst språk.

Jenny fortsatte å være aktiv, men stille, i timen. Noen uker inn i prosjektet snakket vi om en arabisk telleregler som jeg hadde lært og sunget med en tidligere elev. Vi begynte å telle på så mange språk som mulig. Plutselig rakk Jenny opp hånden. Hun ville ikke komme frem, men ville veldig gjerne telle til ti på det språket foreldrene snakker. Klassen var stille, de lyttet til Jenny. Elevene hørte ikke helt hva hun sa, men var enige i at det hørtes kult ut. Jenny telte en gang til, og fikk applaus. Vi prøvde oss på noen av tallene. Jenny pekte på seg selv og sa tallene. Så pekte hun på oss, som betydde at vi skulle gjenta.

Hun syntes det var gøy at de andre kunne lære noe på det språket hun kjenner så godt. Underveis i prosjektarbeidet ble Jenny litt usikker. Hun ble usikker på om hun våget å stå foran i klasserommet, og lære det til klassen. Jeg lærte meg tallene, skrev det på en lapp, og viste det jeg hadde gjort til Jenny. Vi ble enige om at vi kunne lære bort tallene sammen. Jenny pekte på seg selv, sa tallene, og hele klassen responderte.

Rett før konserten viste det seg at det var litt vanskelig å få alle til å lære tallene. Vi ble enige med klassen om at vi kunne holde oss til å telle til tre på alle språkene. Senere ble det klart at elevene fortsatt syntes det var vanskelig å si tallene. Vi hadde liten tid igjen til konserten og måtte dermed vurdere å kutte bort tallene fra konserten. Jeg tok en prat med Jenny og spurte om hun ble lei seg hvis vi måtte ta det bort. Jenny svarte høyt og tydelig “Ja, da blir jeg lei meg!”. Hun tok ansvar og lærte flere av elevene tallene i friminuttet. Dette var hennes rolle, og hun tok det på alvor.

### 5.2.2 Marco

Marco begynte skolegangen i et annet land før han kom til Norge, og snakker fortsatt ikke så mye norsk. Marco er en sosial og aktiv gutt, med godt glimt i øyet. Likevel fører mangelen på norsk språk til at de sosiale kodene i klassen er vanskelige å forstå for Marco.

Noen ganger, når det skjer ting i klassen, blir det vanskelig for Marco å henge med. Da blir han stille og kobler helt ut. Andre ganger reagerer han med å lage litt ekstra lyd, spille høyt på pianoet når læreren snakker, dytte bort en elev, eller skrike litt høyere enn alle de andre. Mangelen på felles språk gjør det utfordrende å finne gode måter å involvere han på i timen. Det er tydelig at Marco prøver å være med i leken. Han søker etter de andre elevene i friminuttet. Han er med på felles lek, og er veldig god til å sparke fotball, men har vansker med å finne ut av hvilke koder som gjelder i frileken.

I starten av prosjektet var han veldig stille. Han virket ikke komfortabel med å synge og bevege på seg i klasserommet. I en av de første timene falt han litt av da jeg forklarte en rytmelek. Han reagerte med å tulle da det ble hans tur. Marco merket at han fikk respons fra klassen, og de andre lo.

Når vi var i musikkrommet fikk elevene lov til å spille på pianoet. Det var kun tre som kunne spille i hver time. En av dagene var det mange som rakk opp hånden. Vi ble enige om at vi ikke kom til å rekke å høre alle som ville spille. Vi skrev en liste over navnene til elevene som skulle få lov neste time. Likevel fortsatte Marco å holde hånden oppe. Han viste tydelige tegn på at han ville spille piano. Klassen skjønnte at Marco hadde veldig lyst, og at han ikke skjønnte avtalen vi nettopp hadde laget. Jeg spurte om de syntes det var greit at vi lot han spille. Alle svarte bestemt “ja”. Marco gikk bort til pianoet. Han satt seg ned, trykket raskt på tangentene, og smilte fornøyd. Klassen klappet og han satt seg ned på plassen sin igjen. Marco fikk positiv respons på det han gjorde.

Uken etter gikk jeg sammen med Marco, ute i en liten luftepause. Plutselig hørte jeg stemmen til Marco, han forsøkte seg på reglen fra forrige time. Han sa “en, to, gjorde sko. Tre, fire, kniv i slire”. Marco viste tegn til at vi skulle bytte på å synge og å si reglen. Han begynte med

å telle, og jeg svarte med å synge “aye Mugodjang”. I de neste musikktime var Marco mer med, han trampet rytme og hørte etter på beskjeder. Elevene var flinke til å vise bevegelsene hvis han falt ut. Utageringen var fortsatt tilstede, men i mindre grad.

I en av timene med prosjektarbeidet begynte vi å utforske alle språkene klassen kunne telle på. Tre elever stilte seg opp og begynte å telle. Plutselig gikk det opp for Marco at han kunne disse tallene. Han reiste seg og hjalp de andre med å lære tallene til resten av klassen. I arbeidet med tallsangene ønsket jeg å inkludere tallene på morsmålet til Marco. Han hadde tidligere lært meg å telle til tre på sitt språk. Jeg fant det frem og prøvde å få han med på å vise det til klassen. Marco responderte med å riste på hodet, og ville ikke si tallene. Jeg bestemte meg for å prøve igjen neste time. Denne gangen ble han med. Jeg sa tallene, han korrigerer meg, og klassen responderte.

På forestillingen var jeg usikker på hvilken oppgave som passet best for Marco. Han viste lite interesse til de ulike oppgavene jeg presenterte for han. Dette endret seg da han så trommene i musikkrommet. Jeg avgjorde derfor at vi skulle følge han godt opp på trommer, slik at han ble trygg til forestillingen. Rytmen var vanskelig, men det syntes også de andre som spilte trommer.

Den siste utfordringen var kommunikasjonen rundt konserten. Det var vanskelig å vite om han hadde forstått alle beskjedene. Da forestillingsdagen kom, dukket ikke Marco opp. Heldigvis var han tilstede under forestillingen for elevene, og da gikk trommingen veldig bra.

### 5.2.3 Frida

Frida har bodd noen år i et annet land. Hun snakker godt norsk, men synes likevel at språket hun snakket der er lettest å bruke. Dette har gjort at Frida noen ganger synes det er litt vanskelig å formulere språket.

Frida er en aktiv elev, men hun kan virke sjenert i starten. Frida har mye energi og liker å lage “show” der hun synger eller danser, helst alene. Når hun skal vise det til klassen trekker hun seg ofte tilbake og vil ha en voksen hun er trygg på i nærheten. Hvis noen ler av henne, eller gir en uventet respons, blir hun fort lei seg.



Når vi snakket sammen i mindre grupper, virket Frida tryggere. Underveis i gruppeintervjuet var Frida en av de som snakket mest. Hun hadde et behov for å fortelle om alle stedene hun hadde vært, og om landet hun hadde bodd i. Hun forklarte hvordan det var annerledes fra Norge, og hva hun opplevde da hun bodde der. I det første gruppeintervjuet begynte Frida å synge en sang hun hadde lært på et annet språk. Plutselig stoppet Frida og sa at hun ikke ville synge mer. En av de andre elevene utbrøt: : “syng mer”. Frida tenkte litt før hun fortsatte. Elevene responderte på sangen til Frida og syntes den var kul. Frida fortsatte med å forklare at denne sangen er samme sang som *We Wish You a Merry Christmas*. De andre eleven kunne denne sangen, og sang videre på sangen, sammen med Frida.

Frida ble mer og mer trygg på å ta ordet i klasserommet og så ut til å trives med prosjektarbeidet. I en av timene var Frida svært lei seg. Hun hadde vært borte fra skolen, og mistet en time av prosjektarbeidet. Dette førte til at Frida nektet å være med å synge og danse, fordi hun ikke kunne det samme som de andre. Senere i samme time ga hun tydelig beskjed, da jeg hadde glemt at hun skulle spille piano. Jeg hadde glemt lappen med navnene på de som skulle spille. Frida og noen av de andre i klassen mente dermed at de skulle få lov til å spille dagen etter. Dette syntes jeg var rettferdig, og vi ble enige om å skrive en ny lapp. Dagen etter kom Frida på skolen. Hun hadde forberedt to sanger som hun hadde lært hjemme. Frida spilte stødig og godt, og fikk stor applaus. Resten av dagen var Frida helt med i undervisningen

Frida er veldig musikalsk. I gruppeintervjuet forklarer hun at hun synger mye hjemme. Hun sier at hun går til vinduet og synger ut til verden. Hun drømmer seg bort i musikken. Frida fortsetter å forklare at hun elsker å synge i friminuttene. Hun utdyper det med å si at friminuttene “ føles som å gå på en sky, man kan gjøre hva man vil”. Frida har en fantasirik innlevelse når hun forklarer hva hun liker best å gjøre.

Når vi er tilbake i klasserommet har Frida informert meg om at hun vil synge foran klassen. Hun påpeker at hun er veldig nervøs. Frida synger en engelsk sang for klassen, og får masse applaus etterpå. De andre elevene syntes at sangen var så gøy at hun måtte synge den to ganger. Etter denne opplevelsen var det ingen problemer for Frida å synge alene for klassen.

Hun hadde så mange sanger hun ville dele. Til slutt viste hun en regle. Dette ble etterhvert en regle klassen tok til seg som sin egen. Reglen hadde mange vers, og var på engelsk.

Frida lærte hvordan hun kunne lære reglen bort til resten av klassen. Vi brukte flere økter på å lære alle versene. Reglen var litt vanskelig, og det var mange ord for klassen å lære. Vi fikk plutselig litt dårlig tid. Til slutt bestemte vi oss for at Frida skulle lede reglen, og elevene skulle svare. Frida skulle komme frem på forestillingen og si reglen i mikrofonen. Rett før forestillingen trakk Frida seg. Hun hadde tenkt masse, og ville ikke stå foran og lede reglen alene. Vi snakket sammen og ble enige om at en løsning kunne være at hun heller sto i koret sammen med elevene. Fra denne plassen kunne hun si reglen ekstra høyt, slik at resten av klassen husket hva de skulle si. På forestillingen sto Frida midt i koret, hun var rak i ryggen og ledet resten av klassen gjennom reglen. Det var tydelig at dette var hennes oppgave.

#### 5.2.4 Nora

Nora er en elev med mye tanker og følelser. Noen dager er veldig gode, da er Nora helt med i undervisningen. Andre dager er det vanskelig å motivere henne til deltakelse. I de første dagene med prosjektarbeidet var Nora svært aktiv. En dag da vi snakket om kultur, mangfold og relasjoner virket hun litt avkoblet. Min første tanke var at Nora ikke syntes det var så interessant å høre på. Neste time var Nora en av de første tilbake etter friminuttet. Hun rakte meg en lapp, der det var skrevet ned noen setninger. Hun hadde skrevet et dikt. Hun ville vise det til klassen og vi ble enige om at hun skulle få vise det mot slutten av timen. Diktet handlet om at alle er like mye verdt, og at man ikke skal tro at man er dårligere enn andre. Nora leste det høyt og tydelig:

“Jeg er like mye verdt som deg

Alle er like mye verdt

Uansett hva andre sier til deg så må du huske på at det er du som bestemmer”

Etter timen snakket jeg med Nora. Jeg spurte om hun kunne tenke seg å lese diktet på forestillingen. Nora smilte og sa ja. Når forestillingen nærmet seg kom Nora stadig bort og ville forsikre seg om at diktet var med, og at jeg hadde skrevet det ned i tilfelle hun skulle glemme det. Noras motivasjon for fellesprosjektet var varierende, men hver gang vi nærmet

oss diktet rettet hun seg opp i ryggen og gikk frem. Hun hadde lært diktet utenat, og var veldig fornøyd med det. Til min overraskelse viste hun aldri tegn på nervøsitet eller sjenanse når det gjaldt diktet. Hun var stolt, og hun tok oppgaven på alvor.

#### 5.2.5 Eivind

Eivind var stille i begynnelsen. Eivind er en tenker, en gutt som sitter og observerer. Da prosjektet begynte merket jeg at Eivind satt stille. Jeg måtte ofte minne han på at vi hadde byttet sang, eller at han måtte være med på rytmelekene. Han fulgte godt med da de andre elevene presenterte, men hadde lite behov for å vise noe selv.

Noen uker inn i prosjektet merket jeg at han ble mer aktiv, uten at vi trengte å minne han på at han skulle følge med. Han sang og han spilte en sang på pianoet for de andre elevene, men var fortsatt ikke en som hadde et stort behov for å snakke, vise, eller dele noe med de andre. Den første responsen Eivind ga i prosjektet kom da Frida lærte bort en sang til klassen. Eivind responderte stille: “åå, jeg fikk frysninger”.

Da jeg skulle gjennomføre gruppeintervju nummer to samlet jeg de fire elevene fra første gruppeintervju. Eivind hadde brukt litt lengre tid på å gå ut fra klasserommet og ble veldig nysgjerrig på hva vi skulle snakke om. Under samtalen hørte Eivind at vi snakket om hva de andre elevene tenkte om forestillingen. Han kom bort og sa at han syntes det hadde vært litt bedre om vi gjorde dansen litt saktere. Han viste med tydelige bevegelser. De andre elevene var helt enige, og prøvde ut dansen litt saktere. Dagen etterpå fikk Eivind lov til å være med å vise dansen frem for klassen. Vi danset saktere. Flere var enige i at det var bedre å danse den slik, da det ble lettere å ikke falle når man danset.

Dagene før konserten ble Eivind mer og mer motivert. Han hadde invitert mange. Til og med besteforeldrene skulle komme. Eivind ble konferansier, sammen med åtte andre elever. Disse åtte elevene skulle si noen ord hver, og Eivind skulle starte med å ønske velkommen. På konsertdagen sa han : “Hjertelig velkommen til vår forestilling. Forestillingen skal vise litt av det vi har jobbet med i musikktime de siste ukene”. Etter konserten hadde Eivind det veldig bra. Han introduserte meg for besteforeldrene og var fornøyd med opplegget. Eivind var tydelig på at han følte han hadde fått lov til å bidra, og at han følte eierskap til konserten.

### 5.2.6 Henrik

Henrik er en gutt med mye energi. Han søker bekreftelse, tester grenser, og gjør seg synlig i klasserommet. Henrik er en smart gutt, han tenker raskt og snakker godt for seg. I en av de første timene rakk Henrik opp hånden. Han ville vise en sang. Henrik kom opp og sang “peppa gris”. Han gjorde dette med en tydelig ambisjon om å tulle. De andre elevene lo og han satt seg ned. Han var fornøyd.

Gjennom hele perioden kom det stadig små kommentarer fra Henrik. Kommentarene handlet både om de andre elevene og innholdet i undervisningen. En av de første timene var Henrik raskt inn i klasserommet. Jeg spurte om han kunne tenke seg å bli med ut på gangen for å være med på gruppeintervjuet sammen med blant annet Jenny og Frida. Det ville Henrik. Under det første gruppeintervjuet sa Henrik at han ikke var så glad i å synge, men at han likte å danse. Han tilføyde at han faktisk var litt glad i “frozen” sangen. Han svarte godt på spørsmålene jeg stilte, og var ærlig på at prosjektet ikke ble helt som han hadde trodd.

Bidragene Henrik presenterte kunne variere fra dag til dag, basert på dagsformen hans. Bidragene var ofte tullete, men noen dager kom han med bidrag som virket mer gjennomtenkt. Jeg ønsket at han også skulle oppleve at vi tok bidragene hans på alvor. Dermed var det viktig at han også fikk muligheten til å prøve seg på lik linje med de andre.

Henrik ble veldig lei seg den dagen han fant ut at han ikke fikk spille trommer. Grunnen til at han ikke fikk spille, var at han allerede hadde en annen rolle i forestillingen. Rollene måtte fordeles slik at alle fikk være med. Han forsto dette etterhvert. Henrik skulle synge solo på en sang, og være den konferansieren som skulle si “Kos dere med alle de flotte innslagene”. En av de siste dagene var Henrik i et litt utfordrende humør. Han ville ikke gjøre noe av det samme som de andre elevene og han ville ikke inn i klasserommet. Jeg tok han til side og han forklarte at han ikke ville være med. Han sa at han var redd for å dumme seg ut, og for at noen le av han. Han syntes det var vanskelig å lese det som stod på lappen han hadde fått. Jeg satt meg ned med Henrik og vi skrev hva han skulle si sammen. Vi skrev en tekst som var lett å lese, med tydelige bokstaver. Da kvelden kom var han rak i ryggen, leste høyt og tydelig, og strålte i det han leste opp de nye ordene vi hadde skrevet; “Kos dere med showet”.

### 5.3 Oppsummering av analyse og funn

Formålet med analysen var å undersøke prosessene som oppstod individuelt og i felleskap ved gjennomføring av et prosjekt inspirert av fargespillmetodikken. Jeg ønsket å trekke frem eksempler på hvordan elevene opplevde dette prosjektarbeidet. Elevene som presenteres med fiktive navn utgjør kun en liten andel av elevene som var med i prosjektet. Derfor vil det være hensiktsmessig å understreke at elevene i klassen generelt hadde svært individuelle prosesser.

Feltnotatene viser at en stor andel av de som var mest aktive underveis i prosjektarbeidet var jenter. Jentene hentet frem sanger og delte fortellinger. De kom gjerne opp to og to, for å vise frem noe sammen. Flere av guttene var svært tilbaketrukket. De sang og var engasjerte, likevel var det overraskende mange som viste lite interesse for å dele noe med klassen. En av guttene markerte seg svært tydelig ved å nekte å være med på gjennomkjøring og generalprøve. Til tross for dette dukket eleven opp på forestillingen og ga uttrykk for at han syntes det var gøy.

Analysens to deler; *klasserommet* og *elevfortellingene* beskriver ulike sider av elevenes opplevelse. Jeg har valgt å dele funnene som videreføres til drøftingsdelen i fem kategorier. Trygghet, anerkjennelse og respekt, samarbeid, motivasjon og mangfold i klasserommet.

Analysen viser at elevene opplevde en form for usikkerhet i starten av prosjektarbeidet. Elevene måtte finne *trygghet*. De måtte bli trygge på meg, trygge på hverandre og trygge på prosjektet. Gjennom gruppeintervju og observasjon, utstrålte elevene et behov for avklaring og kontroll over det som skulle skje.

Elevenes handlinger og utsagn ga inntrykk av at *anerkjennelse* og *respekt* var viktig for elevens følelse av å høre til. De var sårbare og trengte å bli tatt på alvor når de delte fortellinger, sanger, rim og regler.

Basert på analysen fra klasserommet, samt elevfortellinger har jeg valgt å trekke frem kategorien *motivasjon*. Elevenes motivasjon for gjennomføring av prosjektarbeidet var svært

ulik. Elevene ga uttrykk for at de opplevde varierende grad av mestring og glede ved gjennomføring av prosjektarbeidet. For noen var prosjektet kun noe de måtte delta på, for andre var det tydelig at de gledet seg over deltakelsen.

Prosjektet la opp til *samarbeid*. Det krevde mye av elevene, da de ikke var veldig vant med denne formen for arbeid i fellesskap . De måtte tilpasse seg hverandre, og forholde seg til en undervisning med utgangspunkt i elevens egen deltakelse.

*Mangfoldet*, og fokuset på *kultur*, spiller også en avgjørende rolle i mine funn. Analysen fremhever viktigheten av å etablere en klasseromskultur uten å lede elevene inn i en kategori eller definisjon. Gjennom dette funnet kom det frem at elevene opplevde begrepene som forvirrende. Når vi endret fokus på definisjon, ble elevenes bidrag mer naturlige.

I neste kapittel vil oppgavens fem kategorier hentet fra analysen bli drøftet i lys av teorien presentert i kapittel 3.

## **6.0 Drøfting**

I følgende kapittel drøftes analysens fem kategorier i lys av oppgavens teoretiske og metodiske rammer. Refleksjonene i drøftingen knyttes opp mot problemstillingen: *Hvordan opplever elever i en 2 . klasse et prosjekt inspirert av fargespillmetodikken.*

### **6.1 Trygghet**

Som skissert i analysen del 5.1.1 bar de første timene preg av usikkerhet. Jeg forsto at elevene hadde ulike forventninger til det de skulle være med på, og at både elever og foreldre hadde tolket prosjektet ulikt. I det første gruppeintervjuet viser samtalen med Henrik og Kasper nettopp denne usikkerheten. Henrik uttrykker at prosjektet er litt kjedelig. Han er tydelig på at han trodde prosjektet skulle være et eksperiment med farger. Henriks forventninger stemmer ikke overens med det han møter på skolen, og dette skaper utrygghet hos Henrik. Flere andre elever påpekte også at de ble usikre på hva jeg forventet at de skulle vise frem i timene. Jeg innså raskt at jeg måtte bruke de første timene på å gjøre elevene

trygge på hva som skulle skje fremover og la til rette for dialog om dette med elevene. Vi snakket om hva de forventet og hva de selv kunne tenke seg å gjøre.

I følge Mørken, Sølva og Villanger (2015) knyttes begrepet *trygghet* sammen med et behov for rammer og struktur. Da jeg arbeidet med å sette rammer, oppdaget jeg at prosjektet automatisk ble mer lærerstyrt enn først antatt. Skaalvik og Skaalvik (2018) understreker at mennesket har fri vilje, en trang til å handle, og behov for å utvikle seg. Disse tre grunnleggende egenskapene er forankret i individet. For at elevene skal kunne utvikle seg må utviklingen derfor skje innenfor trygge rammer. Dette stemmer med mine erfaringen fra klasserommet. Jeg erfarte at elevenes trygghet økte i takt med at prosjektet ble tydeliggjort for elevene. Elevene fikk et mer avslappet forhold til prosjektarbeidet når de ble tryggere på deres rolle. Dette gjenspeilet seg også i rammene for stedet der prosjektet ble gjennomført og hvordan klasserommet skulle se ut. Elevene trengte tid på å forstå og godta endringene i deres hverdagsstruktur. Jeg vil hevde at tryggheten til prosjektet åpnet opp for videre utvikling av kunnskap og identitet.

Bolstad (2018) understreker at elevenes utviklingsprosess har mye å si for elevens identitetsutvikling og atferd. Elevene i 2. klasse befinner seg fortsatt i en tidlig utviklingsprosess. Jeg tolker det slik at de erfaringene elevene gjør seg underveis i prosjektarbeidet kan ha stor betydning elevens videre utvikling. Følelsen av trygghet er dermed essensielt for å bygge opp under elevens utvikling og for å etablere en god klasseromskultur. Hamre og Saue (2011) starter fargespillprosjektene med å introdusere en enkel sang for deltakerne. Dette skal være med på å bryte isen og gjøre elevene trygge, slik at de våger å åpne seg mer for gruppen. Jeg erfarte at dette var en god metode for å introdusere elevene til prosjektet. Elevene fikk på denne måten et innblikk min tolkning av sanger som kunne deles.

Urolighetene og den usikkerheten elevene utstrålte i starten av prosjektet kan delvis forklares ved å ta i bruk Maslows behovspyramide. Skaalvik og Skaalvik (2018), og Mørken, Sølva og Villanger (2015) trekker frem *fem* behovsnivå basert på tolkning av Maslows behovspyramide. Elevenes fysiologiske behov plasseres nederst i behovspyramiden. Det er behovene som først må dekkes. Skaalvik og Skaalvik understreker at ansvaret for å dekke

elevens fysiologiske behov i stor grad ligger hos foreldrene. Jeg vil hevde at når barnet er på skolen, har skolen ansvar for at disse behovene dekkes gjennom lunsj, gode pauser og undervisning som tar hensyn til elevenes alder.

Elevfortellingene beskriver en elevgruppe med ulike behov, ulike tilnærminger og ulik oppfatning av prosjektet. Basert på mine erfaringer fra prosjektet kreves det en annen tilstedeværelse av elevene i arbeidet med estetiske fag. Elevene bruker hele kroppen i dans, lek og bevegelse, og de bruker hodet til å lære sanger og å lytte til hverandre. Elevene må selv bruke stemmen for å formidle i sanger, rim og regler. Da disse aktiviteten krever elevenes aktive tilstedeværelse vil jeg påstå at det også vil bli svært synlig om elevene er slitne, trøtte, sultne eller ufokusert.

Dette kom til syne da vi bestemte at timene skulle fordeles utover uken fremfor å gjennomføre en dobbelttime hver uke. I etterkant av timeendringene så jeg at elevene hadde mer energi til å delta. De første dagene vi hadde dobbelttimer så forsvant elevenes energi etter første time til tross for at de hadde friminutt før undervisningsøktene. Andre time ble dermed preget av mer uro og mindre fokus som et resultat av at de allerede var slitne. Store deler av den andre timen ble derfor brukt til å hente elevene inn igjen. Maslows behovspyramide bekrefter dette. Når elevenes fysiologiske behov ikke blir dekket, vil dette behovet overskygge behovet for å tilegne seg mer kunnskap. Ved å fordele timene utover uken ble timene dermed mer effektive. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at elevene fikk større utbytte av undervisningen på denne måten.

Analysen viser at Henrik er en gutt som trenger rammer. Han liker ikke å dumme seg ut eller å være den som misforstår noe, og han blir fortvilet når han ikke klarer å lese det som står på lappen. Henriks væremåte gjennom prosjektet kan tyde på at han har gjort seg opp en tanke om hvordan prosjektet skal bli på forhånd. Han har skapt et bilde som han forholder seg til og som la grunnlaget for hans trygghet inn i prosjektet. I det denne tanken viser seg å være feil, reagerer han med å bli sint eller frustrert. For meg som kun er inne i klassen noen få timer i uken blir det vanskelig å avgjøre hvorfor Henrik reagerer og uttrykker seg slik han gjør. De kommentarene han kommer med kan tyde på at han velger å tulle fremfor å vise sårbarhet. Det tyder på at han mangler en form for trygghet i klasserommet, og at han ikke føler



mestring i aktivitetene som ligger til grunn i fargespillprosjektet. Dette samsvarer også med beskrivelsen i Maslows behovspyramide. Den manglende tryggheten gjør det vanskelig for eleven å tilegne seg ny kunnskap, og til å føle anerkjennelse og tilhørighet i klasserommet. Læringsprosessen stopper opp.

Følelsen av utrygghet viser seg i en litt annen form hos Jenny. Hun er rolig og litt sjenert. Jeg tolker Jenny som en jente som liker å bli sett, men som bruker tid på å jobbe opp tryggheten til det nye og til de menneskene som befinner seg rundt henne. Det var tydelig at hun veldig gjerne ville dele men at hun ikke var sikker på hva hun kunne vise. Jeg observerte at Jenny virket trygg når hun var sammen med venner. Når de var flere sammen så kunne hun vise klappeleker, synge med på sanger og være med å danse. Når fokuset ble rettet mot henne alene forsvant tryggheten. Jeg tolket Jennys utrygghet som et resultat av manglende selvtillit og trygghet til å stå alene. På den andre siden vil jeg hevde at Jenny hadde utfordringer med “å ta med noe fra hennes kultur”. Dette kan være et resultat av både min og de andre lærernes fokus på kulturbegrepet i starten av prosjektet. Dette samsvarer med både det andre og det tredje steget i Maslows behovspyramide. Tryggheten påvirker også følelsen av tilhørighet. Når Jenny er alene blir hun mer sårbar, men som en del av en gruppe blir hun tryggere og føler tilhørighet. Samtidig kan følelsen av å måtte definere sin egen kultur igjen føre til utrygghet og dermed bli en utfordring i å kunne styrke egen identitet.

Marcos utfordringer med å forstå det norske språket gir han et litt annerledes utgangspunkt enn de andre elevene. I denne sammenhengen vil jeg hevde at utageringen hans kom som et resultat av manglende forståelse. Jeg kan forestille meg at det kan føles svært vanskelig å sitte i et klasserom der all undervisning foregår på et annet språk. Selv om de grunnleggende fysiologiske behovene er på plass vil det å oppnå trygghet ta lengre tid for fremmedspråklige elever enn for de elevene som kjenner språket slik at de kan få forklart rammene og aktivitetene. Jeg prøvde å ta i bruk ulike metoder for å prøve å forklare Marco de forskjellige aktivitetene. Klassen var svært flinke til å involvere Marco. De involverte hverandre ved å vise og ved å inkludere hverandre i gruppeaktivitetene. Dette er viktige elementer innenfor den sosiokulturelle læringsteorien og fargespillmetodikken.

Frida viste usikkerhet allerede fra første dag med prosjektarbeidet. Frida ga uttrykk for at hun var litt redd for å vise sangene og reglene hun hadde tatt med for resten av klassen. Hun brukte mye krefter på å bestemme seg for om hun våget å vise det frem og trengte mye oppmuntring fra både meg og resten av klassen. Vendepunktet til kom da hun begynte å kjenne på trygghet og anerkjennelse. Etterhvert klarte hun å frigjøre seg fra frykten for å stå alene i klasserommet og hun blomstret i takt med all applausen og de anerkjennende ordene fra medelevene. Men da forestillingen kom så befant hun seg på en ny arena med mennesker hun ikke kjente fra før. Frida opplevde tydelig at det å stå alene med mikrofon var skummelt og dermed forsvant tryggheten hennes. Vi kom frem til en løsning sammen. Frida kunne stå sammen med resten av klassen men samtidig lede reglen. Dermed fikk hun lede reglen uten å stå alene foran publikum.

For Nora varierte følelsen av trygghet. Oppgaven har ikke grunnlag for å si noen om Noras hverdag utenfor prosjektet. Jeg vil likevel påpeke at de dagene Nora ikke var aktiv i undervisningen, var dager der hun var sliten og trøtt. Maslows behovspyramide kan benyttes for å forklare kontrastene i Noras prosess. Når Noras fysiologiske behov ikke var dekket kom det til uttrykk i form av humør og handlinger i klasserommet. Det viste seg at diktet ble viktig for å involvere Nora. Tryggheten hun fikk gjennom diktet kan tolkes som et resultat av det ansvaret hun fikk. Nora fikk en tydelig rolle i prosjektet og det ble hennes motivasjon. Jeg vil hevde at Nora opplevde at oppgaven som verdifull, og at dette ble en viktig kilde til trygghet hos henne.

Eivind brukte lengre tid på å vise trygghet. Jeg vil påstå at tryggheten likevel var etablert tidligere enn først antatt. Det kunne se ut som om Eivind ikke var interessert i prosjektet eller at han slet med å henge med i timene. Dette endret seg da han plutselig ble aktiv under det andre gruppeintervjuet. Han hadde mange tanker om innholdet i prosjektet og om hvordan deler av innholdet kunne endres. Underveis i prosjektarbeidet hadde han ikke signalisert behov for å vise noe frem men hadde tydeligvis tenkt mye på det som ble gjort i timene likevel. Eivind trengte litt tid på å prosessere det han hørte og var med på. Gjennom stille deltakelse utviklet han en trygghet som hjalp han til å formidle de endringene han mente var lure for prosjektet. I tillegg var Eivind den eleven som tydeligst viste at han gledet seg til prosjektet, og at han gledet seg til å vise frem det han hadde vært med på. Han sa selv at han

følte eierskap til prosjektet. Eivind trengte ikke den samme kontante “backingen” som flere av de andre hadde behov for. Han trengte bare litt tid.

På bakgrunn av drøftingen i dette delkapittelet vil jeg hevde at Maslows behovspyramide kan fungere som en indikator på hvordan elevens behov henger sammen og om hvilke elementer som kan påvirke elevens mangel på trygghet i klasserommet. Drøftingen viser at elevene har svært ulike trygghetsbehov og at opplevelsen av trygghet er svært individuelt. Jeg mener at dette er viktig å reflektere over i arbeidet med et slikt prosjekt på barnetrinnet.

## 6.2 Respekt og anerkjennelse

Gjennom prosjektet ble jeg stadig overrasket over graden av forståelse og respekt elevene hadde viste for hverandre. Elevene i 2. klasse er unge. Jeg erfarte derfor at de trengte struktur på timen og hyppige pauser. Likevel hadde elevene en unik utholdenhet når medelevene presenterte sanger, regler og fortellinger. Et eksempel på dette er Frida sin regle. Frida fremførte denne reglen mot slutten av tredje time for en elevgruppe som i utgangspunktet var klare for friminutt. Etersom Frida viste et tydelig behov for å presentere reglen så gikk klassen med på det. Til tross for at sangen hadde mange vers var det få av elevene som viste tegn på rastløshet eller kjedsomhet. I forhold til Maslows behovspyramide ville ikke elevene hatt evnen til å sitte stille og lytte hvis de fysiologiske behovene ikke hadde blitt tilfredsstillt. Det kan virke som elevenes respekt for hverandre stammer fra en genuin interesse for det som ble fremført. Dermed ble de fysiologiske behovene glemt i noen minutter.

Kommentarer som “åå, jeg fikk frysninger”, og “jo, syng det en gang til”, eller “den kan jeg” var viktige for at elevene følte seg anerkjent. Her imponerte elevene stort da de heiet hverandre frem. Situasjonen med Marco som ville spille på pianoet er også et godt eksempel på elevenes vilje til å vise respekt og anerkjenne medelevene. Denne situasjonen ble som nevnt i analysedelen en utfordring ettersom jeg hadde gitt beskjed om at vi var ferdige med å spille piano. Elevene elsket å vise seg frem, og særlig pianoet ble ofte et utgangspunkt for diskusjon. Men siden det var slik at Marco ikke forstod beskjedene på samme måte som de andre elevene, fortsatte han å rekke opp hånden, og viste et sterkt behov for å vise noe han også. Elevene fanget dette opp og de ble enige om å la han få spille. Eksempelet viser tydelig

tegn på en trygg klasseromskultur, som igjen støtter drøftingen i delkapittel 6.1, der Maslows behovspyramide viser at trygghet er et grunnleggende utgangspunkt for å føle tilhørighet og anerkjennelse i klasserommet. Dermed vil jeg hevde at når man selv opplever å bli anerkjent så vil man også i større grad ha overskudd til å anerkjenne andre.

Anerkjennelse nevnes både i Maslows behovspyramide og teorien om selvbestemmelse. I Maslows behovspyramide kommer anerkjennelse som det fjerde og nest siste punktet (Skaalvik og Skaalvik, 2018). På bakgrunn av behovspyramiden kan man dermed se at anerkjennelse og tilhørighet melder seg som behov etter at eleven er trygg, føler tilhørighet i klasseromskulturen og kjenner kjærlighet gjennom relasjoner.

Hamre og Madsen (2015) legger frem anerkjennelse og respekt som to av grunnpilarene i fargespillprosjektet. De knytter begrepet anerkjennelse til de forventningene man tror andre har til seg og følelsen av at andre har tro på det du gjør. For noen av elevene var behovet for anerkjennelse tydeligere enn andre. Basert på funnene i elevfortellingene vil jeg likevel hevde at alle elevene på ulikt tidspunkt ønsket bekreftelse og anerkjennelse fra de andre. Pianospillingen ble et fellesprosjekt for klassen. Det kom sjelden negative kommentarer til tross for at elevenes ferdigheter på pianoet varierte. Det var viktig at alle fikk gjøre de samme tingene, og at alle fikk kjenne følelsen av å presentere noe for klassen. Jeg vil påstå at behovet for å spille på pianoet grunnet i ulik motivasjon. For noen betydde det mye å vise sanger de hadde øvd på i forkant av timene, der de kunne få anerkjennelse på kompetansen. For andre var det viktigst å få lov til å trykke fritt på tangentene og likevel motta applaus og respons.

Hamre og Madsen (2015) understreker begrepet respekt som utgangspunkt for fargespillmetodikken. En grunnleggende respekt og anerkjennelse vil ligge tett knyttet opp mot hverandre. Elevene skal lære å se hverandres styrker og lære av hverandre. Hamre og Madsen (2015) understreker at det tar tid å bygge opp denne gjensidige anerkjennelsen og respekten som behøves. I fargespillprosjektet hadde vi begrenset tid på å gjennomføre prosjektet. Jeg var derfor bekymret for om vi ville rekke å etablere denne respekten. Det viste seg likevel at respekten og anerkjennelsen kom helt naturlig for elevene. Noen elever hadde lettere for å kommentere småting, men i mindre grad enn jeg hadde forventet. En av grunnene

til den positive atferden kan ha kommet av at alle elevene selv fikk kjenne på følte av å stå foran resten av klassen, være sårbar og å skulle dele noe av seg selv. Om det var på pianoet, eller en fortelling eller en sang, så ble det en kultur for deling som var avgjørende for at elevene følte seg anerkjent.

På den andre siden er det flere elever som ikke trekkes frem i denne forskningen. Det vil si at deres opplevelse ikke blir tolket og analysert. Jeg vil derfor understreke at behovet for å dele eller være aktive i timene ikke kom like naturlig for alle. Jeg tenker at dette enten er et resultat av manglende interesse, en følelse av å ikke ha noe “viktig” å dele, eller mangel på trygghet.

Prosjektarbeidet ble en arena der alle elevene fikk oppleve sårbarhet og viktigheten av å respektere hverandres bidrag. Til tross for elevenes unge alder vil jeg hevde at de gjenkjente viktigheten av å anerkjenne andre på samme måte som de selv ble anerkjent. Dette støtter det tredje punktet i Maslows behovspyramide om at anerkjennelse og tilhørighet er avgjørende behov som må dekkes for å sikre elevens videre læringsprosess. Samtidig understreker Deci og Ryan (2004) også at tilhørighet og anerkjennelse er viktige elementer for å bedre elevens psykiske helse.

Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg tilføye at et prosjekt som går over lengre tid vil gi mulighet for mer arbeid med respekt, anerkjennelse og tilhørighet i klasseromskulturen. Da vil man også kunne gi bedre støtte til de elevene som trenger mer tid på å opparbeide trygghet i prosjektet.

### 6.3 Motivasjon

To spørsmål har fulgt meg gjennom analysedelen. Det er spørsmålene om hvilken motivasjon som lå bak elevenes ulike bidrag og om hvilken følelse elevene satt igjen med i etterkant av prosjektarbeidet. Deci og Ryan (2004) og Skaalvik og Skaalvik (2018) understreker at motivasjonen kommer av at et behov skal tilfredsstilles. Elevfortellingene viste at elevene hadde svært ulik motivasjon til det å dele av sitt eget. I et tidligere delkapittel

understreket jeg viktigheten av at eleven må kjenne en følelse av trygghet, anerkjennelse og respekt i prosjektarbeidet for å finne motivasjonen. .

Prosjektet jeg innførte var en del av elevenes obligatoriske undervisning. Elevene kunne velge å trekke seg fra datainnsamling og forestilling. Men ettersom selve prosjektarbeidet skjedde i undervisningstiden så innebar det at alle måtte delta. Det vil si at eleven ikke selv valgte å melde seg på prosjektet slik man gjør hvis man ønsker å delta på kunstprosjektet Fargespill. Jeg vil hevde at dette kan være en viktig grunn til varierende motivasjon hos elevene.

Ifølge Dysthe (2001) er den indre motivasjonen et resultat av elevens eget ønske om å gjennomføre en aktivitet eller en handling. Aktivitetene som ble presentert gjennom fargespillprosjektet var hovedsakelig basert på lek, sang og dans. Jeg brukte sanger som elevene kunne fra før og elementer av det jeg så elevene lekte med i friminuttene. Jeg tror dette var et viktig grep for å få trukket med hele elevgruppen i prosjektet. Elevene kunne også selv delta ved å foreslå sanger og regler, noe som gjorde at timene ble utformet etter elevenes egne ønsker. En stor andel av timene ble derfor brukt til å åpne opp for at elevene kunne vise frem det de hadde forberedt. De fikk også muligheten til å dele hvis de kom på noe de ville fortelle eller vise underveis i timen. Elevene delte ideer, foreslo hva vi kunne synge og kom med innspill til hvordan vi kunne leke med de ulike sangene og dansene. Jeg fikk inntrykk av at de fleste elevene opplevde at musikktimene var annerledes og at det var litt gøy.

Likevel vil jeg hevde at store deler av elevenes motivasjon i dette tilfellet også hadde røtter i en ytre motivasjon. Motivasjonen avhenger i denne sammenhengen av den belønningen eller det utfallet aktiviteten eller handlingen vil få, og de forventningene som kommer med handlingen (Dysthe, 2001; Imsen, 2014). Jeg vil tro at forestillingen skapte både indre- og ytre motivasjon hos flere av elevene. Elevene ga uttrykk for at de søkte respons på deres bidrag til forestillingen i form av applaus og anerkjennelse. Samtidig uttrykte de en egen glede over å få være med på å danse og synge på forestillingen. Flere elever hadde utvalgte sanger de gledet seg litt ekstra til å synge sammen med klassen. Jeg tolker dette som at klassen hadde skapt sitt unike fellesskap rundt disse sangene. De sang sangene i friminuttene,

i skolegangene og hjemme. Det ble klassens egne sanger, og dette eierskapet og fellesskapet motiverte elevene i klasserommet og i arbeidet med prosjektet.

Marco tok til seg den norske *tellereglen*. Han lærte ordene slik at denne reglen kunne bli hans vei inn i prosjektet. Vi trengte ikke lenger bare å bruke språket for å forstå hverandre. Da han begynte å si reglen skjønte jeg fort “leken”. Han pekte og jeg var med. Dette støtter også opp om det Deci og Ryan (2004) beskriver som *teori om selvbestemmelse*. Marco hadde i starten vist lite interesse for å delta i musikkundervisningen. Jeg tror dette kom av at den indre motivasjonen ikke var tilstede. Mangelen på tilhørighet og mangelen på å føle mestring overskygget gleden. I dette tilfellet tror jeg det handlet om å ikke forstå det samme som de andre forstår. Dette svekker muligheten for å tilfredsstille behovet for å inneha eller vise kompetanse. Når man mangler dette vil også følelsen av selvbestemmelse svekkes. Da Marco knakk “koden” og klarte å koble noen av ordene opp mot tall og bevegelser ble det med ett hans sang også. Han kunne være med på lik linje med de andre og selv være den som tok initiativ til å synge sammen med meg. Jeg tror disse øyeblikkene ble viktige for å skape videre motivasjon for deltakelse, og en positiv opplevelse av prosjektet der det var Marcos egen glede av sangen som motiverte han til å synge.

Imsen (2014) understreker at følelser styrer motivasjonen og elevens tanke. Samtidig blir følelsene og handlingene trukket sammen gjennom motivasjon. Dette stemmer godt overens med mine funn. Henriks frykt for å “dumme seg ut” under forestillingen preger den indre motivasjonen. Motivasjonen bygger på å få slippe å fremføre noe som han selv tror skal gå galt og blir til en motivasjon for å unngå å delta. Likevel vil jeg tro at han kanskje hadde et ønske om å motbevise dette og få lov til å vise det han har lært. Grunnlaget mitt for å hevde dette er lettelsen og gleden han utstrålte i etterkant av prosjektet da han hadde fått positiv tilbakemelding fra dem han var mest redd for å skuffe. Dette var kanskje med på å gi han mer selvtillit under neste forestilling fordi han visste at han kunne gjennomføre det han hadde ansvar for. Som Deci og Ryan (2004) understreker vil en manglende følelse av kompetanse, tilhørighet eller selvbestemmelse kunne føre til svekket psykisk helse eller en følelse av å ikke være god nok.

Et annet eksempel på hvordan følelsene kan påvirke handling og motivasjon var da Frida gikk glipp av en time med fargespillprosjektet. Hun hadde ikke lært det samme som de andre og da vi begynte å synge falt hun ut. Dette resulterte i at hun ble frustrert og ga tydelig beskjed om at hun ikke ville være med. Motivasjonen for å gjennomføre forsvant da følelsen av å ikke kunne det samme som de andre oppstod. Hun viste tydelig med både kroppsspråk og ord at hun ikke ville være med når hun ikke kunne det samme som de andre. Her kan man se hvordan motivasjonen påvirkes av elevens følelse av å ikke være på samme sted som resten av klassen. En sterk følelse av å ikke strekke til eller å ikke høre til kan igjen påvirke elevens trygghet.

Et annet viktig element innenfor motivasjon er motivasjonen for å jobbe sammen, å være del av et fellesskap og for å bli anerkjent. Nøkkelordet her er *samarbeid*. Elevene har vært med på å skape noe sammen som en samlet klasse. Med dette som bakgrunn vil jeg videre belyse samarbeid og ressursfokus hos elevene i fargespillprosjektet.

#### 6.4 Samarbeid og ressursfokus

I lys av den sosiokulturelle teorien trekkes sosial deltakelse, samspill med andre og dialog frem som grunnleggende elementer (Dysthe, 2001). Når man ser på metodikken, og filosofien i Fargespill finner vi igjen de samme grunnleggende verdiene. Fargespillfilosofien bygger på tanken om at kunnskapsformidling er gjensidig og at barna deler av sine erfaringer og tanker. Gjennom denne delingen og gaveutvekslingen legges et grunnlag for forståelse for hverandres kultur (Hamre & Saue, 2011). Ved å arbeide sammen skapes en arena med rom for nye opplevelser. Disse nye opplevelsen oppstår i samspill med andre.

Sosial deltakelse, dialog og samspill med andre er verdier vi også finner i den flerkulturelle pedagogikken (Pihl, 2010). I et flerkulturelt klasserom rettes fokuset på en pedagogikk som fremmer anerkjennelse og respekt for hverandre og hverandres ulikheter. Samtidig som eleven skal lære om andre kulturer, må eleven selv få vokse i egen kultur for å videreutvikle sin identitet. Skolen må derfor arbeide med å legge til rette for utvikling av elevenes språk, kultur og interesser (Pihl, 2010). Dette støtter Portera (2014). Han understreker at et viktig element i den interkulturelle pedagogikken er å bygge opp et klasserom der elevene er trygge,



og der dialogen legger til rette for at elevene lærer å gjenkjenne sine egne og andres følelser. Det vil si at elevene ikke skal føres inn i en kultur som ikke de selv har valgt. Ved å legge til grunn en god dialog i klasserommet der stereotypier avkreftes vil man skape en kultur som fremmer elevenes ressurser.

Ressursbegrepet retter seg mot elevens opplevelse av å bli sett for den de er. Fokuset på å se eleven som en ressurs gir mulighet for at eleven selv kan bidra med utgangspunkt de forutsetninge og bakgrunnene de har (Hamre & Saue, 2011). Jeg vil hevde at ressursbegrepet på mange måter henger sammen med at læring skjer i felleskap. Når man møtes i større grupper er det viktig at eleven føler at deres ressurser er viktige for fellesskapet. Dette er grunnleggende i arbeidet med å etablere en skole med fokus på mangfold.

#### 6.4.1 Læring skjer i felleskap

I skolen møtes et stort mangfold av elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene blir satt sammen på bakgrunn av alder og bosted. Til tross for dette skal de finne en måte å arbeide sammen på. Elevens klasseromskultur blir derfor utarbeidet med utgangspunkt i at de tilhører den samme klassen. I fargespillprosjektet som vi har gjennomført blir dette tydeliggjort. Elevenes mangfold fører på den ene siden med seg en mulighet til å lære av hverandre. På den andre siden kan følelsen av å arbeide sammen, og å være avhengig av andre være utfordrende. Jeg vil hevde at mennesker har ulike preferanser, noen liker å arbeide alene og noen liker best å jobbe i grupper.

I analysen trekker jeg frem et eksempel der elevene skal prøve å beskrive hva begrepet samarbeid betyr. Kasper avslutter med å oppsummere det hele. Han sier at det er viktig å ikke le av det de andre sier, man skal passe på seg selv og si fra til en voksen hvis noe skjer. Elevene er fortsatt unge og slik jeg tolket det hadde elevene så vidt begynt å jobbe aktivt med samarbeidsoppgaver i timene. Elevene hadde ofte felles lek i klasserommet og samtaler med læringspartner. Likevel tolket jeg elevenes uttalelser som at samarbeid var et litt nytt begrep for dem å forholde seg til. Basert på gruppeintervjuet og Kasper sine tanker om samarbeid kunne det høres ut som deres tidligere samarbeidsoppgaver hadde vært preget av uro og et fokus på rettferdighet.

Prosjektarbeidet krevde at elevene var aktive i undervisningen. Noen av elevene trivdes med en aktivitetsbasert undervisning, der andre viste tegn på at denne formen var utfordrende å forholde seg til. Noen av elevene fikk utfordringer med aktivitetene som resultat av manglende interesse, samtidig som andre slet med å ta del i undervisningen i samme grad som de andre. Som nevnt tidligere hadde Marco språkutfordringer som gjorde det krevende å ta del i gruppeaktiviteter da informasjonen og de sosiale koden kunne være vanskelig for ham å forstå. Derfor tok det ofte lang tid før Marco deltok i aktivitetene på lik linje med de andre.

Eivind hadde en annen opplevelse av aktivitetene. Ut fra elevfortellingen har jeg tolket det som at Eivind bruke mye kapasitet på å lytte til informasjonen og bearbeide det som ble delt i fellesskapet. Dermed ble det ikke plass til å være sosial i tillegg. Det krever mye av en elev å skulle være tilstede sosialt samtidig som kunnskap og hendelser skal prosesseres. Dermed vil elevene være på ulikt sted gjennom prosjektet. Elevenes varierte tilnærming til samarbeidsoppgaven kan til en viss grad forklares med *Begrepet situert læring*. Det vil si at læring avhenger av den situasjonen læringen skjer i (Dysthe, 2001). Læringen påvirkes av menneskene som befinner seg sammen i klasserommet og i de situasjonene som utspiller seg der undervisning i prosessen. Dette støttes av mine funn. Situasjonene som oppstod i klasserommet hadde stor påvirkning på hvordan elevene agerte i prosessen. De dagene da det var mye uro i klasserommet så ble det mer utfordrende for elevene å konsentrere seg om det de skulle gjøre. Andre dager ble det rom for utforskning og innspill fra elevene Disse dagene var preget av at rutinene fungerte bra og at elevene hadde hatt en god start på dagen.. Fra elevfortellingene viste det seg også at elevene kunne sitte igjen med svært ulik opplevelse av samme time. Dager da Jenny var stille og ikke ville dele kunne Frida ha opplevd mestring for noe hun delte. Timen da Henrik ikke ville delta fordi han ikke fikk spille trommer var en time da Nora hadde lært diktet sitt utenat. Rammene og situasjonene som oppstod rundt aktivitetene hadde derfor mye å si for elevens individuelle opplevelse.

Jeg vil hevde at sosial deltakelse og samarbeid legger et utgangspunkt for en “usynlig” læring. Det er noe annet enn den kompetansen som er mulig å måle, og som blir synlig i form av at elevene har lært en tekst eller stegene i en dans. Den usynlige læringen handler om den kompetansen elevene får gjennom sosiale møter med andre mennesker. Elevene lærer hvordan de skal snakke til hverandre, hvordan de skal lytte til hverandre, hvordan de skal løse

et problem sammen og lære hvordan det føles det når man er del av et fellesskap der man får bidra med hele seg. Denne kompetansen vil være viktig for å ruste elevene til å møte samfunnet utenfor skolen.

Dysthe (2001) påpeker at læring skjer gjennom språk, kommunikasjon og deltakelse i et praksisfellesskap. Her møtes to litt motstridende begrep. Lave og Wenger (2015) understreker at det er handlingen som er viktigst i et praksisfellesskap, der Vygotskij understreker språket som det viktigste aspektet (Dysthe, 2001). Jeg vil hevde basert på elevens utsagn og kroppsspråk at både handling og språk avhenger av hverandre. Marco manglet språket men brukte kroppen for å få kontakt. Det manglende språket førte til negative handlinger da Marco ofte ble frustrert eller kjedet seg. For noen kan språket være viktigere. Nora sitt dikt er et eksempel på dette. Hun brukte språket for å skrive et dikt. Jeg tolker diktet som hennes måte å sette ord på følelser hun kan ha kjent på selv. På bakgrunn av dette kan man se at språk og handling har ulike representasjoner men kan brukes for å danne et grunnlag for elevenes samhandling. Når både språk og kommunikasjon samt tydelig kroppsspråk, handlinger og aktiviteter som samler elevene er til stede, kan det skape motivasjon for videre utvikling

Jeg valgte å gjennomføre prosjektet i en 2. klasse. Dette ble gjort med utgangspunkt i et ønske om å undersøke hvordan elevene responderte på et slikt prosjekt, da det ofte har blitt presentert som en metodikk som fungerer godt for eldre elever. Jeg har fundert over om elevene ville være fortrolig med et prosjekt som krever aktiv deltakelse i et fellesskap. På den ene siden kan man argumentere for at elevene befinner seg i en utviklingsfase når de begynner i skolen De er nesten like gamle og har dermed også langt på vei samme utviklingstrinn. På den andre siden vil jeg understreke at elevene har veldig ulik bakgrunn. Det betyr at elevenes kultur og erfaring vil ha mye å si for den kunnskapen de sitter inne med før de kommer til skolen og som vil skape et grunnlag for at elevene kan lære av hverandre. Jeg vil hevde at dette støtter opp om det Dysthe (2001) beskriver som distribusjon. Læring er distribuert mellom mennesker. Det vil si at elevene i et klasserom vil ha ulikt kunnskapsgrunnlag basert på det de har med seg fra sin hjemmekultur og dem man omgås. Ved å åpne opp for en klasseromskultur som er utforskende og bygget på dialog og samhandling, vil elevenes kunnskap lettere kunne bli distribuert dem imellom. Dette kom

tydelig frem i prosjektet. Elevene delte ubevisst av sin kunnskap ved å kommentere spontant på det som skjedde i klasserommet. I fargespillprosjektet vil dette være avgjørende for å få frem betydningen av å anerkjenne ulikhetene. Det vil bidra til at elevene lærer å anerkjenne de ulike erfaringen man har med seg hjemmefra også kan være verdifulle erfaringer for de andre elevene.

#### 6.4.1.1 Den proksimale utviklingssonen

På bakgrunn av mine funn om trygghet i 2. klasse vil jeg hevde at at de yngre elevene kan ha større behov for en trygg veileder Dette var noe elevene også selv ga uttrykk for. Elevene jobber sammen i timen og lærer av hverandre samtidig som læreren er en viktig ressurs for å føre elevene gjennom prosjektet. Her kommer også begrepet mediering inn som et viktig element (Dysthe 2001; Lillejord, 2013). Lærere benytter seg av flere redskaper for å lære bort som å benytte digitale hjelpemidler, leker og andre mennesker. I dette prosjektet hadde elevene med seg ting de kunne fortelle en historie rundt. Vi brukte instrumenter og vi brukte digitale hjelpemidler som YouTube, google, google translate og musikk fra spotify og cd-spiller. Dette for å gi elevene et større impuls- og kunnskapsgrunnlag som igjen kunne trigge deres aktive prosesser for videre læring.

Målet med Fargespill er ikke å lære elever *hvordan* man skal jobbe sammen. Målet er å vise elevene at det kan være fint å bruke hverandre i læring og lære dem å oppdage hverandres ressurser. Noe av det jeg observerte og har skissert gjennom elevfortellingene er ferdighetene elevene fikk til å instruere og veilede hverandre.

*Den proksimale utviklingssonen* tar utgangspunkt i det eleven kan klare alene og det eleven kan klare i felleskap med andre. Den *andre* er i hovedsak læreren eller en eldre elev. En som har en utvidet kunnskap som kan hjelpe eleven dit den skal (Dysthe, 2001). Jeg vil hevde at i dette prosjektet var det først og fremst meg som lærer som veiledet dem. Jeg viste elevene hvordan de skulle instruere hverandre og det ga et utgangspunkt for det elevene skulle gjøre gjennom gaveutveksling i klasserommet. Elevene tok denne lærdommen videre og ble hverandres veiledere gjennom store deler av prosjektet. Dermed hjalp elevene hverandre å utvide sin kunnskap. Elevenes fortellinger, sanger og regler la grunnlag både for utviklingen innenfor musikk og som grunnlag for gode og reflekterte diskusjoner.

Frida ga uttrykk for at muligheten til å få lære bort til andre gjorde henne tryggere. Hun fikk vise frem sanger for klassen, og fikk etterhvert tryggheten hun trengte til å også lære bort det hun viste til klassen. Hun fikk forklare hva sangene betydde og fikk respons på det. Hun tok til seg det jeg lærte henne om å instruere sanger. Hun viste og ga tegn til de andre elevene når de skulle synge. Jeg tror denne formen for innstudering passet godt for elevene. Jeg var ved siden av elevene når de lærte bort til klassen og kunne gi dem støtte hvis de syntes det ble vanskelig eller skummelt. Min erfaring var at både Frida og de fleste andre elevene trivdes med å kjenne litt på denne rollen.

Roller min som veileder ble også viktig i møte med Jenny. Et eksempel på hennes prosess hentet fra analysen var det som skjedde med tellereglene. Hun virket svært interessert i å høre alle måtene å telle på. Da det var hennes tur viste hun stolt hvordan man teller til ti på det språket foreldrene snakker hjemme. Senere da jeg spurte om hun ville si tallene igjen og lære dem bort til de andre, ble hun veldig usikker på om hun ville det. Jeg tror tryggheten forsvant da hun måtte stå alene. Den første timen var hun en av mange som skulle vise. Men hun ble utrygg når det skulle vises en gang til og alles øyne var rettet mot henne. Da jeg foreslo at jeg kunne hjelpe henne ble det litt mindre skummelt for Jenny. I dette tilfelle måtte jeg være med å støtte i større grad enn hos flere av de andre elevene. Vi fant en god løsning da jeg også lærte meg tallene slik at vi kunne gjøre det sammen. Dette tyder på at veiledningen er viktig, som den sosiokulturelle læringsteorien tilsier.

#### 6.4.2 Læring med et ressursorientert fokus

Det siste aspektet jeg ønsker å trekke frem i dette delkapittelet er det ressursorienterte fokuset i fargespillprosjektet. Jeg ønsker å legge vekt på elevfortellinger sett i lys av Vygotskijs fokus på ressurser, fargespillmetodikkens ressursfokus og Hauge (2014) sine tanker om ressursorientert og problemorientert fokus i skolen.

Som beskrevet i delkapittel 3.1.1.2 viser Lillejord (2013) til Vygotskijs syn på elevens kompetanse. Her understreker han at man skal fremme elevenes ressurser og gå vekk fra å fokusere på det barnet ikke har. Disse tankene ligger som et av Fargespill sine grunnpilarer. Hamre & Saue (2011) skapte en metodikk som stiller spørsmålet: *Hva har du?* fremfor *hva*

*mangler du?* Gjennom dette prosjektet var dette et viktig element. Jeg ønsket at elevene skulle få en følelse av at de ble sett med de ressursene de har. En ressursorientert skole fremmer tanken om at elevenes ulikheter og utfordringer skal kartlegges og gjenkjennes, slik at skolen kan legge til rette for at elevenes ressurser trekkes frem. Dette gjøres for å hindre at fokuset rettes mot utfordringene som kommer av ulikhetene (Hauge, 2014). I dette prosjektet handlet prosessen om at individet skulle føle seg anerkjent og som en del av gruppen. Vi skulle fremme et ressursorientert syn der målet var at elevene også skulle gjenkjenne dette.

Som nevnt i tidligere delkapittel så noen elever ut til å ha mindre interesse for å dele enn andre i klassen. Til tross for dette prøvde jeg å tilpasse oppgavene slik at alle fikk bidra med noe de så verdi i eller kunne kjenne at de mestret. Dette var utfordrende da vi kun hadde noen uker på å gjennomføre prosjektet. Den korte tiden kan ha påvirket min mulighet til å se alle elevene og deres potensial. Dette kan igjen ha hatt påvirkning på elevenes helhetlige opplevelse. Hadde prosjektet vart lengre så kunne jeg tatt meg tid til flere en til en samtaler med elevene for å bli bedre kjent med deres interesser og for å få frem deres ressurser.

Flere av guttene var svært bestemt på at de skulle spille trommer eller klokkespill da de fikk se instrumentene vi skulle bruke i forestillingen. Dessverre kunne jeg kun velge ut fire elever til denne oppgaven. Guttene som ikke ble valgt var tydelige på at de opplevde dette som urettferdig og de nektet å være med hvis de ikke fikk spille. Jeg prøvde å legge til rette slik at alle fikk en synlig rolle. Jeg kan forstå at valget virket urettferdig for barna. Særlig for de elevene som følte at jeg ikke tok hensyn til at de fikk spille det de selv følte de mestret best. I etterkant ser jeg at jeg burde brukt mer tid på instrumentene og hatt flere innslag der elevene fikk spille. Dette gjelder også pianoet som vi fant ut måtte velges bort. Disse refleksjonene handler om at fokuset på å ha en forestilling i denne oppgaven førte til at jeg hadde mindre tid til å utforske ressursene vi hadde i klasserommet. Jeg tror også at mer tid og et enda mer variert fokus ville ført til at de elevene som meldte seg ut, eller ikke følte behovet for å dele, ville bli mer synlige etterhvert som klasseromskulturen ble enda stødigere. Til tross for at ikke alle elevene fikk vise frem det de mente de var flinke til, vil jeg tørre å påpeke at ressursbegrepet hovedsakelig handler om at elevene i klasserommet fremmes som viktige individer i gruppens helhet. Eleven er både et viktig individ og en ressurs. Det handler ikke

om hvor bred kompetanse de har eller hvor flink de er til noe, det handler om at de er verdifulle i seg selv.

Jeg vil videre nevne noen av funnene som viser hvordan elevene selv formet prosjektet. Flere av elevfortellingen skisserer bruken av tall på forskjellige språk. Det som var interessant var at samtalen rundt tallene oppstod relativt uoppfordret fordi elevene gjenkjente noe hos hverandre de kunne videreføre. Det startet med at jeg introduserte arabiske tall. Noen av elevene ville vise at de også kunne telle på flere språk, og de andre elevene kjente igjen noen av språkene. Da de forsto at de kanskje også selv kunne et språk var det flere som ville vise det frem. Dette ville ikke skjedd dersom det ikke hadde blitt åpnet opp for muligheten til å spille videre på hverandres forslag. Elevenes felles opplevelse av at tallene representerte mange sider av klasserommet ble et viktig kulturelt innslag i prosjektet. Gjennom prosessen så jeg på dette som en viktig måte å inkludere alle elevene på. Jenny ga selv uttrykk for hvor viktig det var at hennes tall skulle få være med da hun hadde en tydelig reaksjon på mitt forslag om å kanskje fjerne noen av tallene. Her opplevde jeg at Jennys stemme kom frem og at det var viktig for henne at hennes språk ble representert i fellesskapet.

Jeg vil hevde at ressursbegrepet i stor grad handler om måten elevene blir møtt på i klasserommet og den opplevelsen de sitter igjen med i etterkant. Fra elevfortellingene nevner Eivind at han føler at han fikk bidra i prosjektet. Jeg tror dette kom av at det ikke var bare var lærerstyrt. Frida kunne noen sanger på engelsk og hun kunne hjelpe til med å oversette. Marco kunne bruke trommer. Eivind kunne lytte til musikken og komme med innspill, og Jenny kunne lære de andre tallene i friminuttet. Ettersom elevene er unge ble det viktig å arbeide med å finne elementer der elevene følte at de mestret aktiviteten og at de hadde motivasjon til å gjennomføre den. Hvis vi hadde hatt lengre tid kunne vi ha delt inn i ulike grupper der elevene kunne gjøre andre ting i tillegg til å arbeide mot en forestilling. Jeg vil tro at ved å benytte seg av et slikt prosjekt i tidlig alder vil man legge til rette for en klasseromskultur som senere fremmer en ressursorientert pedagogikk i tråd med Hauge (2014) sine tanker.

## 6.5 Det mangfoldige klasserommet

Basert på tidligere drøfting vil det mangfoldige klasserommet bringe oss tilbake til kjernen av oppgaven. Grunnlaget for fargespillmetodikken som et pedagogisk virkemiddel er ønsket om å skape en metodikk som fremmer mangfoldet i samfunnet, og som inkluderer og integrerer elevene i klasserommet. En metodikk som kan være med å skape en klasseromskultur der alle elevene blir sett som den de er, og som likeverdige individer. Spørsmålet blir da om elevene opplever at de elementene som metodikken beskriver også er tilstede i klasserommet?

### 6.5.1. Hva betyr begrepet kultur for elevene i 2. kasse?

Den flerkulturelle og den interkulturelle pedagogikken ligger som et bakteppe når man snakker om mangfold i skolen i dag. I elevfortellingene skisseres et bilde av seks ulike elever. Disse elevene har alle ulike bakgrunner og ulike utgangspunkt som de tar med seg inn i klasserommet. Når man arbeider med å skape en integrerende klasseromskultur er det som nevnt innledningsvis i oppgaven viktig å bestemme seg for hvilket perspektiv og hvilke holdninger læreren selv har i møte med elevene (Barstad & Saxe, 2016; Portera, 2011). Felles for de to pedagogiske teoriene er tanken om at kulturen skal anerkjennes. Den flerkulturelle skolen anerkjenner kulturene som likestilte, side om side (Portera, 2011). I den interkulturelle skolen ser man mer på de interaksjonene som skjer når mennesker møtes, uten de fastsatte rammene og de definisjonene som kan følge med en kultur (Abdallah-Preteuille, 2006). Portera (2011) understreker at et viktig element ved den interkulturelle pedagogikken er at man selv får definere sin egen kultur. Dette støtter også opp om fargespillfilosofien, der elevene skal definere seg selv, og der elevenes ressurser blir fremmet.

I henhold til den flerkulturelle og den interkulturelle pedagogikkens verdier ønsket jeg å utforske hvordan elevene selv definerer begrepet kultur, og om elevene har en konkret oppfatning av hva kultur betyr for dem. Jeg var relativt usikker på hvordan jeg skulle gå frem i forhold til å snakke om kultur i klasserommet. I det første gruppeintervjuet spurte jeg elevene hva de legger i begrepet kultur. Som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven kan begrepet være vanskelig å definere. En av elevene definerte begrepet kultur som “når man snakker samme språk”, og i henhold til at de hadde fått beskjed om å ta med noe fra deres kultur lurte eleven på hvilket språk de skulle velge. Eleven er flerspråklig, og hadde tydelig



utfordringer med å velge hvilket språk som definerte kulturen. Jeg tror flere av elevene hadde utfordringer med dette. På den ene siden hadde eleven rett i at en definisjon av kultur kan ha sammenheng med språket de snakker hjemme, samtidig var det viktig for meg at vi i felleskap kunne utforske begrepet kultur, og den kulturen som representerer klassen, og eleven.

Jeg har nevnt klasseromskultur som et viktig element i arbeidet med å skape et miljø som rommer mangfoldet. På bakgrunn av samtalen med denne eleven vil jeg hevde at definisjonen av kultur er noe vi som voksenpersoner fører inn i elevenes begrepsapparat. På bakgrunn av dette har jeg lurt på om begrepet kultur fikk for mye oppmerksomhet i starten av prosjektet. For min del ble fokuset raskt rettet mot at vi skulle lage en forestilling, der vi skulle vise mangfoldet. Likevel så jeg ganske raskt at flere av de elevene som var født og oppvokst i Norge, med norske foreldre, kanskje holdt litt tilbake. Når det er snakk om å vise en kultur, er det fort gjort å “eksotifisere” begrepet. Dermed kunne det se ut som at noen av elevene følte at de ikke hadde noe kulturelt å vise frem.

Dette er noe jeg kan kjenne igjen fra den internasjonale skolen jeg selv gikk på. Når vi hadde “international day”, som var en feiring av alle de ulike nasjonaliteten representert på skolen, møtte vi opp i bunad. Vi hadde med norske flagg og snakket om vafler, Solo, og ski. Når jeg skulle male et bilde av Norsk kultur var det fjell, elg, ski, vikinger og bunad som ble malt. Det var det jeg forventet at de andre ville se, for det er jo “typisk Norsk”. Jeg kunne ikke identifisere meg helt med de tingene jeg presentere, men det var lettest sånn, fordi det var konkret. På samme måte ville det være helt feil at en elev skulle synge en sang som eleven egentlig ikke har et forhold til. En sang eleven føler kanskje kan representere en kultur, men som i stor grad kan føles påtvunget og unaturlig. Jeg innså dette da eleven fra analysen viste usikkerhet rundt språk, og hva hen skulle ha med seg. I steden for at eleven spontant sang en sang hen likte, eller fortalte en historie, ble eleven bundet til en tanke om hva jeg ville se.

Det skjedde en tydelig endring når vi gikk bort fra å snakke om begrepet kultur. Vi valgte heller å snakke om noe de liker eller noe de har opplevd. Basert på analysen og erfaringen i klasserommet skjønte jeg etterhvert at elevens kultur i stor grad handler om det som skjer her og nå. De hadde med seg alt fra pianobøker, fortellinger, danser de hadde laget på vei til

skolen og klappeleker de hadde lært av andre barn i friminuttet. Elevenes kultur var alle de små hverdagslige elementene som de var opptatt av både på skolen og i friminuttet. Når vi snakket mer om det som opptok elevenes interesser i hverdagen ble det lettere å se elementer som var knyttet tett opp mot elevenes identitet. Det ble dermed også tydelig at elevene opplevde at de kunne synge “frozen”, at de kunne fortelle en historie om bestefaren, eller vise en pianobok som de nettopp hadde fått.

En av de tingene jeg så hos elevene var gleden i de spontane innslagene. Som når elevene innså at de også kunne telle på flere språk. Om det var 1,2,3, eller om de kunne telle helt til 10, så var det likevel noe de kunne. Et annet eksempel er sangen Frida sang under gruppeintervjuet. Når hun fortalte at denne sangen var den samme som “we wish you a merry christmas” kunne plutselig vi også være med. Vi kunne ikke alt, men Frida kunne hjelpe oss. Dermed fant man felleskap i kunnskapsformidling og deling. Fargespillprosjektet fungerte derfor som en arena der elevene delte, og fant et fellesskap gjennom gaveutveksling.

Jeg vil trekke frem en hendelse som var et viktig vendepunkt i arbeidet med prosjektet. Det var møtet med klappelekene. Disse ble viktige for å legge rammene for den klasseromskulturen vi ønsket å ha. Da jeg så at alle elevene hang seg på når to av jentene viste frem en klappelek i en av de første timene, merket jeg en ny form for engasjement. Alle elevene så ut til å kunne de ulike klappelekene, og i friminuttet merket jeg meg at de fortsatte med dette. Det virket som om de hadde et eget fellesskap rundt klappelekene. Klappelekene ble en representasjon på det jeg har prøvd å sette ord på tidligere i oppgaven, en klasseromskultur med utgangspunkt i elevenes interesse. Jeg tror dette var med på å styrke elevenes følelse av å eie prosjektet. Elevene kunne mange klappeleke. Dermed ble nesten en hel time viet til å lære klappeleker. Klappelekene ble sentrale for å forme forestillingen.

Dette skjedde også med noen av de sangene vi hadde jobbet lenge med, som jeg hadde introdusert. Elevene tok de til seg, og skapte en “vi” kultur, der klappelekene og sangene ble noe spesielt for de som befant seg i klasserommet, uavhengig av språk og bakgrunn. Det er det samme jeg gjenkjenner i det jeg definerer som den kulturen vi lagde i felleskap da jeg gikk på skole i utlandet. Vi fant et fellesskap i det vi skapte sammen, en kultur som var vår, og ikke en kultur som var tillagt oss. Dermed vil jeg hevde at når elevene ga uttrykk for at de

følte eierskap til sangene i forestillingen ble det naturlig å presentere fargespillprosjektet som en representasjon av alt det vi hadde gjort gjennom de ukene prosjektet hadde pågått.

Sluttresultatet som vi viste for foreldrene var preget av elevenes skolehverdag, vi hadde et innslag med tall på alle språk, norske folketoner, engelske regler, regler fra andre land, klappeleker og noen sanger fra Fargespill sitt kunstprosjekt. Jeg vil dermed hevde at målet med et slikt prosjekt vil grunne i at elevene selv føler at de skaper en kultur, og opplever at de inkluderes, der enkeltindividets kultur også får plass. Fokuset skal ligge på at det å være ulike er helt greit, og som Abdallah- Precielle (2006) understreker er redselen for annerledeshet kun et resultat av uvitenhet.

## 7.0 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har jeg forsøkt å besvare problemstillingen; *Hvordan opplever elever ved en 2 klasse et flerkulturelt prosjekt inspirert av fargespillmetodikken?* Dette er gjort med utgangspunkt i elevfortellinger og skrevet på bakgrunn av observasjoner i klasserommet, samt deres utsagn gjennom gruppeintervjuene.

Det norske samfunnet er i stadig endring, og som skissert i delkapittel 2.2 har den norske skolen i mange år jobbet for å bli en skole som kan støtte opp om det stadig økende mangfoldet i samfunnet. Den nye læreplanen understreker et ønske om å være en skole tuftet på likeverdighet, likestilling og identitet. Skolen skal legge til rette for at eleven skal forme sin egen identitet, få en forståelse for egen kultur og andres kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen skal være en arena der elevene møtes, og skape en felles referanseramme med utgangspunkt i å anerkjenne og respektere ulikhetene et mangfoldig samfunn bringer med seg. Det er derfor viktig at man finner gode pedagogiske metodikker som kan bygge opp om disse verdiene. Like viktig er det at elevene selv opplever at disse metodikkene ivaretar deres trygghet, identitet og kultur.

I tråd med tidligere forskning har fargespillmetodikken vist seg å være egnet til arbeidet med inkludering og integrering også i klasserommet. Med utgangspunkt i en nysgjerrighet knyttet til prosjektet ble det naturlig å undersøke hvordan elevene selv opplever denne metodikken.

På bakgrunn av drøfting og analyse vil jeg hevde at elevenes unge alder, og tidlig utviklingsfase krever tett veiledning, tydelige rammer, og tydelig struktur.

Gjennom analyse og drøfting har jeg kommet frem til fem kategoribegreper. Kategoriene ble utarbeidet på grunnlag av det som kom til syne gjennom elevenes fortellinger og mine observasjoner av elevene. Herunder kategoriene; *Trygghet, anerkjennelse og respekt, motivasjon, samhold og ressursfokus og mangfold.*

Trygghetsbegrepet ble tidlig etablert i oppgaven. Elevene utstrålte utrygghet i møte med det nye prosjektet fordi elevenes for forståelse var svært ulik. Basert på analyse og drøfting vil jeg hevde at elevenes behov for rammer, struktur, forutsigbarhet og anerkjennelse er en forutsetning for elevens positive opplevelse av prosjektet. For noen av elevene som var med i dette prosjektet kom vendepunktet når tryggheten var på plass og rutine etablert. Utryggheten de utstrålte viste seg i form av urolighet og negativitet i klasserommet. Når elevene fikk opplevelse av at de hadde kontroll over det som skulle skje, ble det lettere å etablere rom for deling og for å gjennomføre aktivitetene som var planlagt. Endringen i måten man snakket om prosjektet var grunnleggende for å gi elevene denne følelsen av trygghet. Ved å gå vekk fra begreper som kultur og samarbeid, kom det frem et naturlig fokus på elevens interesse og hverdag. Dermed ble det enklere for elevene å komme som den de var med klappeleker, regler på andre språk, tall og fortellinger.

Anerkjennelsen og respekten elevene fikk fra hverandre var også grunnleggende for elevenes opplevelse. Gode kommentarer, interesserte blikk og applaus var viktig. Samtidig var det avgjørende at alle elevene fikk den samme muligheten til å vise noe frem. Naturlig nok vil ikke alle ha det samme behovet for å utmerke seg mest. Gjennom en slik prosess blir det likevel lagt til rette slik at alle skal kunne ha muligheten til å tre frem hvis de selv vil. For noen var det viktig å ha eierskap til et element i forestillingen, og for andre var *hele* prosjektet “deres”.

Et viktig faktum for flere av elevenes motivasjon var forestillingen, eller gleden av å vise noe frem. Til tross for det vil jeg hevde at en slik prosess vil inneha flere ulike motivasjonsfaktorer. Noen omhandler elevens interesse for det som skjer nå, og andre

motivasjonsfaktorer kan bunne i det resultatet som kommer etter gjennomført handling. Et viktig poeng var at de fleste møtte opp på forestillingen, og forestillingen ble en viktig avrunding etter flere uker med arbeid.

Avslutningsvis i oppgaven vil jeg understreke et viktig funn. For elevene i 2. klasse ble den kulturen de forholdt seg til i stor grad de aktivitetene og interessene de møtte i hverdagen. Dette viste seg for noen i form av sanger de var opptatt av, og ting de hadde lært i friminuttet. For andre ble det viktig å få frem at de har lært et annet språk i barnehagen, at noen av foreldrene hadde vokst opp i et annet land, eller at de kunne telle til ti på et annet språk.

Basert på sosiokulturelle, interkulturelle og flerkulturelle verdier vil jeg hevde at for de yngre elevene i barneskolen handler kulturen om de relasjonene de skaper, og de menneskene de forholder seg til. Eleven skal utvikle sin identitet, både basert på den kulturen de møter hjemme og i skolen. Jeg tror at behovet for å etablere og definere en egen kultur vil vokse i takt med elevens alder, og behovet for å finne sin identitet. Behovet for å sette kulturelle merkelapper kan dermed knyttes opp mot elevens behov for å definere identitet, samtidig som omverden styrer elevene inn i en kulturell retning. Ved å legge et grunnlag for et klasserom som bygger på interkulturelle verdier som ivaretar elevens mulighet til å definere seg selv, samt møter en ressursorientert forståelse for mangfold, vil jeg tro at klassen vil kjenne at det er enklere å få aksept for den de er og akseptere de andre. Det skaper et grunnlag for en god klasseromskultur.

Det er vanskelig å si noe om effekten dette prosjektet hadde på klasseromskulturen i etterkant. Likevel vil jeg våge å hevde at de opplevelsene som skisseres i oppgaven er viktige for å understreke hvor ulike elevenes individuelle prosesser er, og hvordan et møte med et slikt prosjekt vil trigge elevenes ulike behov og motivasjon. Dermed kan arbeidet med en klasseromskultur med utgangspunkt i å se elevens ressurser, og der elevene får komme som de er, være en verdifull plattform å bygge videre på. Jeg tror at et slikt prosjekt kan fungere godt som et langtidsprosjekt der elevene får mer tid til å utvikle trygghet og eierskap til prosjektet. Jeg vil hevde at Fargespillmetodikken gjør det mulig å bygge opp en arena utenfor den vanlige undervisningen som legger til rette for at elevene kan dele av seg selv, og arbeide sammen mot et produkt.

## 8.0 Refleksjoner i etterkant av prosjektet

I dette kapittelet vil jeg nevne noen refleksjoner i etterkant av prosjektet. Jeg vil legge frem noen av oppgavens implikasjoner, samt noen elementer som kan videreføres ved videre forskning på temaet .

I problemstillingen trekker jeg frem begrepet opplevelse. Det er utfordrende å si noe om elevens opplevelse av noe, da det kun er elevene selv som kjenner sin opplevelse best. Oppgaven baserer seg på min tolkning av deres opplevelse, og vil dermed ha innvirkning på hvordan resultatene ser ut. Jeg vil derfor understreke at mine funn er nøye utvalgt som resultat av det elevene selv uttrykte i klasserommet og gjennom gruppeintervjuene. Grunnen til at jeg kun har trukket frem seks elever er at det var fra disse elevene jeg hadde nok datamateriale til å få et godt grunnlag til å kunne si noe om deres opplevelse. Samtidig var det viktig å bruke klassen som helhet for å kunne legge frem min tolkning av klassens helhetlige opplevelse.

Prosjektet varte over en relativt kort tidsperiode. Ideelt sett tror jeg et slikt prosjekt kan fungere vel så godt der prosjektets mål er å bygge opp en kultur over lengre tid. Gjennom hele prosjektet har jeg vært kritisk til om forestillingen er en avgjørende faktor for elevens utvikling og motivasjon. Dette ville vært interessant å forske videre på ved en senere anledning. Dette kan også gjøres for å understreke hvordan prosjektet kan videreutvikles til et tverrfaglig prosjekt. I noen sammenhenger vil forestillingen være en viktig motivasjon for elevene. I andre sammenhenger kan forestillingen legge et unaturlig press på at man skal ha et godt sluttprodukt. Som tidligere forskning også understreker, vil det etterhvert bli interessant å se om fargespillmetodikken kan implementeres også i andre fag, og andre deler av skolehverdagen.

## Litteraturliste

- Aasebø, T. S. (2010). Kjønn og skoletrøbbel. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(5), 371–383.
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk. En innføring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity, *Intercultural Education*, 17(5), 475-483, DOI: 10.1080/14675980601065764
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis- En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Banks, J. A. (2014). *An introduction to Multicultural Education*. (5. utg.). Seattle: Pearson.
- Barstad, S. H. & Saxe, C. A. (2016). Fargespill. *Et interkulturelt pedagogisk verktøy?* I V. Solbue & Y. Bakken (Red.) *Mangfold i skolen* (s. 83-102) Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2.utg.). Oslo: Samlaget.
- Bolstad, I. (2018). Om det forunderlige- da tvilen tok over (for-)undring. I T. Kvernbekk & M. Von Wirght (Red.), *Barn og deres voksne* (s. 162-174). Oslo: Cappelen Damm.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). 77-101 .<https://core.ac.uk/download/pdf/1347976.pdf>.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1991) Stories of Experience and Narrative Inquiry, *American Educational Research Association* 19(5), 2-14, DOI: 10.2307/1176100 <https://www.jstor.org/stable/1176100>
- Dalland, O. (2012). *Metode- og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I E. L Deci & R. M Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (4. utg.). hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på Kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt Forlag
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn- Metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- 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.
- Fusch, P. I., Fusch, G. E. & Ness, L. R. (2017). How to Conduct a Mini-Ethnographic Case Study: A Guide for Novice Researchers. *The Qualitative Report*. 22(3) 923-941.  
<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2580&context=tqr>
- Gudmundsdottir, S. (1998). «Skarp er gjestens blikk»- Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning på Norsk* (s. 103-111). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.) Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag.
- Hamre, O. & Madsen, T. G. (2015, 5. Mai). Oppskriften på Fargespill. *Bergens Tidene*. Hentet fra <https://www.bt.no/kultur/i/ovMpm/oppskriften-paa-fargespill>
- Hamre, O. & Saue, S. (2011). Fargespill. Bergen: Fargespill.
- Haug, P. (2011 ). Å være elev. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red. ). *Elevmangfold i skolen 1-7* (s. 31-54). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hauge, A. M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høem, A. (1978). *Sosialisering*. Oslo: Universitetsforlag.
- Hohr, H. (2018). Opplevelse som pedagogisk oppgave- om «å sette lek på verden». I T. Kvernbekk & M. Von Wirght (Red.), *Barn og deres voksne* (s. 116-126). Oslo: Cappelen Damm.
- Horst, C. (2006). Behovet for en interkulturel pædagogik. En utfordring for den monokulturelle selvforståelse. I C. Horst (Red.), *Interkulturel Pædagogik. Flere sprog-problem eller ressource?* (s. 5-24). Vejle: Kroghs Forlag.
- Høst, T. P. (2018). *Fargespillmetodikk som inkluderingsverktøy i skolen* (Mastergradsavhandling) Høgskulen på Vestlandet, Bergen.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden- Innføring i Pedagogisk Psykologi*. (5. utg. ). Oslo:Universitetsforlaget
- Iversen, A. B. (2011). 'Kvalitative og kvantitative metoder – et kontinuum?', *Sosiologisk tidsskrift*, 19: 175–183.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder*. (s. 79-91). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Klette, K. (1998). *Klasseromsforskning- i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og*



etnografiske nærstudier. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning på Norsk* (s. 103-111). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslier\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslier_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- 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.
- Lave, J. & Wenger, E. (2015) *Situert læring- og andre tekster*. (5. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s.37-64). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lillejord, S. (2013). 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* (s. 177-206). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Lund, A. B. (2018) En studie av læreres forståelse av mangfoldbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2018(4),87-102. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/608>
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation*. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1037/h0054346>
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2. utg.).
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Wiley.
- Munthe, E. (2011). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (red. ). *Elevmangfold i skolen 1-7* (s.13-28). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Mørken, K., Sølna, H. & Villanger, I. D. (2015). Hvordan skaper vi gode betingelser for læring?. *Universitetsforlaget*, 38 (4), 264-273.
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl. & T. Helland (Red.). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (s. 105-135). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Norsk rikskringkasting AS [NRK] (2019, 18. November). Nye læreplaner for skoleåret 2020. [Videoklipp]. Hentet fra

<https://www.nrk.no/nyheter/nye-laereplaner-for-skolearet-2020-1.14786134>

Norsk senter for forskningsdata [NSD](2020, 2. Mars). Informasjon til utvalget. Hentet fra [https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/)

NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>

NOU 2009: 8. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou00920090018000dddpdfs.pdf>

Ofte, I., Pande-Rolfen, M. S. & Duggan, J. (2017) *Kompetanse for kvalitet- Læreren som student*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa(LOV-1998-07-17-61). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

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)

Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Portera, A. (2014). Intercultural counselling and education in the global world, *Intercultural Education*, 25(2), 75-76, DOI: 10.1080/14675986.2014.913757

Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. I C. A. Grant & A. Portera (Red.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*(s. 12-30). New York: Routledge.

Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis, *Pedagogisk Tidsskrift*, 88(1), 3-18. [https://www.idunn.no/file/pdf/33193666/kvalitativ\\_forskning\\_pa\\_praksis\\_fra\\_opprinnelse\\_til\\_forskerfokus.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33193666/kvalitativ_forskning_pa_praksis_fra_opprinnelse_til_forskerfokus.pdf)

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (1.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Ramian, K. (2012) *Casestudiet i Praksis* (2. utg.). København: Hans Reitzels Forlag.

Rey-von Allmen, M. (2011) The Intercultural Perspective and its Development Through Cooperation With the Council of Europe. I C. A. Grant & A. Portera (Red.), *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*(s. 33-48). New York:

Routledge.

- Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Schuff, H. (2016). Supporting Identity Development in Cross-Cultural Children and Young People: Resources, Vulnerability, Creativity. *FLEKS*, 3(1), 1-23.  
<https://journals.hioa.no/index.php/fleks/article/view/1687/1538>
- Solbue, V. (2014). *Dialogen som visker ut kategorier*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen.
- Solbue, V., Helleve, I. & Smith, K. (2017). "In this class we are so different that I can be myself!" Intercultural dialogue in a first grade upper secondary school in Norway. *Education Inquiry*, 8(2), 137-150, DOI: 10.1080/20004508.2017.1290894
- Solomon, T. (2016). The Play of Colors: Staging Multiculturalism in Norway. *Danish Musicology Online*. 187-201. [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. *Skolen som læringsarena- Selvoppfatning, motivasjon og læring (3.utg.)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2017, 26. Juni) Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Tangen, R. (2010) «Beretninger om beskyttelse» *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(4), 318–329.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research an Applications, Design and Methods*. (6. utg.). Los Angeles: Sage.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.

## Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide.....	109
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til foreldre/foresatte .....	111
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til Elevene.....	117
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til Ledelsen .....	118
Vedlegg 5: NSD godkjenning.....	122

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

Intervjuene vil foregå som semistrukturerte gruppeintervju, der jeg vil intervjuer den samme elevgruppen tre ganger. I henhold til at det er intervju med barn som informanter har jeg valgt å sette opp punkter med tema som jeg ønsker at elevene skal få reflektere rundt. Det vil bli samtalebasert for å gjøre elevene trygge. Spørsmålene som stilles vil handle om elevenes erfaring med undervisningen, og hvordan de opplever denne formen for undervisning. Eksemplene som anvendes i intervjuene vi kun baseres på eksempler som ikke er taushetsbelagte, da formålet er å snakke om deres opplevelse av prosessen og klasseromskulturen i arbeidet med fargespill som undervisningsform.

Første intervju:

1. Jeg vil først ta for meg temaet lek og samarbeid. For å starte en samtale med elevene vil jeg høre hva de tenker om ordet samarbeid og fellesskap. Jeg ønsker å høre elevenes egen definisjon, og hva de assosierer med ordet. Deretter vil jeg snakke litt om lek. Spørsmålene som stilles her vil handle om elevenes preferanser når de leker, og om de kan si litt om forskjellen på en undervisningstime og et friminutt, og hvordan de opplever dette.
2. Her vil jeg høre om elevens tanker i forhold til sang og dans, og om de er vant med å bruke musikk hjemme, og på skolen. For å skape en sammenheng mellom musikk hjemme og i skolen vil jeg benytte meg av eksempler fra deres musikktime. Hva liker dere best med musikktime? Pleier dere å danse? Hvordan syns dere det er å synge? Får dere prøve instrumentene? Hvilken musikk liker dere best å høre på når dere er hjemme? osv.
3. Til slutt vil jeg rette spørsmålene mot prosjektet de er med på. Her vil vi snakke litt om hva som foregikk i timen, og hva de husker best. Jeg ønsker å få en dialog rundt hvordan elevene syns det er å jobbe med musikken på denne måten, og om det er noen ting de syns er annerledes, vanskelig, eller gøy.

Andre intervju:

I dette intervjuet vil samtalen basere seg på den undervisningen vi har hatt så langt. På denne tiden vil vi ha hatt en rekke økter der jeg har lært elevene sanger, danser, rim og regler. Elevene har fått ta med seg noe de er glad i hjemmefra, og delt litt av sine historier, sin musikk og sine tanker med klassen (Det vil ikke være opptak av undervisningstimene. All sensitiv informasjon vil fjernes fra dataen og ikke benyttet i oppgaven. Det jeg ønsker av data baseres på elevenes refleksjoner rundt å delta i prosjektet og hvordan det påvirker klassen) Elevene blir informert om at vi skal vise litt av det vi har jobbet med for foreldrene, og vi snakker litt om dere forventninger til denne lille forestillingen.

I henhold til at elevene skal snakke om sanger de har en historie med vil det være en mulighet for at sensitiv informasjon om foreldrene kommer frem. I dette tilfellet blir foreldrene tredjepersoner. Denne informasjonen vil fjernes fra intervjuet, og vil ikke bli brukt i datamaterialet. Det vil ikke ha noen påvirkning på oppgaven, da denne type informasjon ikke vil være relevant for det jeg ønsker å forske på.

Tredje intervju:

Prosjektet er nå avsluttet, og elevene har vært med å lage en forestilling. Denne gangen vil jeg spørre elevene om de kan tenke litt tilbake på hvordan de syns det har vært. Følte de at de fikk være med å utforme forestillingen? Har det vært fint å jobbe sammen på denne måten? og hvordan syns de det er å leke med de andre i klassen nå? Er det noe som er annerledes?

## Vedlegg 2

# ”Elevens opplevelse av fargespill som en pedagogisk plattform i skolen”

Dette er et spørsmål til foreldre/foresatte om å la deres sønn/datter ta del i et forskningsprosjekt med formål om å undersøke hvordan man kan benytte seg av fargespillmetoden som en pedagogisk plattform i klasserommet. I dette skrivet vil du få informasjon om prosjektet og hva deltakelsen innebærer for ditt barn.

### **Formål**

Undersøkelsen tar utgangspunkt i fargespillmetoden. Fargespill er et multietnisk barne- og ungdomsprosjekt. Prosjektet startet opp i Bergen i 2003, og tar utgangspunkt i tanken om at aktørene setter opp en forestilling i fellesskap som tar for seg temaer som elevene selv er opptatt av. Elevene får mulighet til å vise sanger, danser, rim og regler som betyr noe for dem. I dag ønsker man å implementere denne metoden i klasserommet som en pedagogisk plattform for å forebygge inkludering og integrering. Formålet med denne forskningen er å undersøke hvordan elevene opplever metoden som en del av deres undervisning, og å undersøke hvilke prosesser som oppstår innad i klasserommet gjennom et slikt prosjekt.

### *Omfang*

Gjennom prosjektet ønsker vi, i samarbeid med klassens lærere at hele klassen skal ta del i undervisningen som vanlig. Elevene som ønsker reservasjon fra prosjektet vil bli fjernet fra all data som samles inn gjennom observasjon av undervisningen. Hvis eleven ikke ønsker deltagelse i prosjektet ber vi dere ta kontakt med oss. Vi vil også kontakte noen foreldre og elever med spørsmål om deltagelse i et gruppeintervju. Her vil elevene bli anonymisert, og informasjonen som samles inn vil ikke kunne spores tilbake til enkeltelevener. Spørsmålene som stilles under intervjuet vil kun omhandle elevenes opplevelse av å være med i prosjektet, og deres tanker om samarbeid, musikk og lek.

*Problemstilling/forskningsspørsmål:*

Prosjektet er bygget opp rundt følgende arbeidsproblemstillinger:

"Hvilke prosesser oppstår i et klasserom når fargespillmetodikken får en sentral rolle?  
og "hvordan opplever elevene selv å ta del i et prosjekt bygget på fargespillmetodikken".

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet og det er jeg, Helene Wirak Onsrud som skal gjennomføre prosjektet i klassen

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta**

Klassen er valgt på bakgrunn av at jeg har hatt musikkundervisning med elevene tidligere. Elevene har derfor kjennskap til min rolle som vikar. I forkant av dette prosjektet vil elevene få informasjon om formålet med forskningen og de vil bli informert om min rolle. Jeg har ikke hatt og kommer ikke til å ha vikartimer i denne klassen dette semesteret. Jeg vil kun være i klassen de datoene som er satt opp til gjennomføring av prosjektet. Dette gjøres slik at min rolle som forsker blir tydelig for elevene. Skolens ledelse har gitt sitt samtykke til prosjektet og jeg har fått både skriftlig og muntlig samtykke av rektor. I henhold til at jeg er kjent med noen av klassens rutiner vil skoledagen gå som normalt for elevene.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Ved å skrive under på dette skjemaet gir dere på vegne av eleven samtykke for deltakelse i forskningsprosjektet som består av musikkundervisningen hvor jeg er deltagende observatør, gruppeintervju med en liten elevgruppe og en forestilling der elevene selv står for innholdet i samarbeid med forsker og lærer.

- Eleven vil være tilstede i undervisningen som vanlig. Både læreren deres og jeg vil være til stede i alle timer.
- Jeg vil være en deltagende observatør, det innebærer at jeg vil skrive logg, og ta med meg observasjoner fra klasserommet inn i datamaterialet. Her vil ingen personidentifiserende opplysninger bli lagret, og materialet vil behandles anonymt.



- Gruppeintervjuet vil kun gjelde en liten gruppe elever. Intervjuet er semistrukturert, og tar utgangspunkt i en intervjuguide som legger føringer for temaene vi vil reflektere rundt i gruppesamtalen. Elevene kan når som helst trekke seg underveis i intervjuet. Temaene som tas opp i intervjuet vil omhandle elevens opplevelse av prosessen, og vil ikke dreie seg rundt elevens personinformasjon. Intervjuet vil bli anonymisert, slik at det ikke kan spores tilbake til klassen, eller eleven. Det kan oppstå situasjoner under intervjuet der elevene nevner foreldre, eller foresatte. Hvis dette er tilfelle vil denne informasjonen slettes, og deres personopplysninger vil ikke komme frem i dataen.
- Forestillingen vil finne sted i en av ukene før juleferien, mer informasjon blir sendt ut når det nærmer seg. Elevene har også her muligheten til å trekke seg fra forestillingen, uten at dette vil ha noen konsekvenser for enkelteleven. Forestillingen er ikke obligatorisk, slik at om eleven ønsker å reservere seg fra prosjektet, vil de heller ikke trenge å møte opp på forestillingen. Dette vil da bli valgfritt for eleven det gjelder. Forestillingen vil fungere som en avsluttende del av prosjektet.

Ved gjennomføring av intervju ber vi om deres samtykke for å benytte oss av lydbånd før intervjuet transkriberes. Lydfilen vil bli oppbevart på en server ved HVL. Lydfil og transkribert intervju vil bli slettet ved avsluttet prosjekt.

### **Det er frivillig å delta**

Opplysningene som hentes inn vil kun være opplysninger som er relevante for prosjektet. Som forsker har jeg taushetsplikt, samtidig som jeg har taushetsplikt som lærer. Dermed vil det være viktig for meg å skille mellom forskning og undervisning i denne perioden. Samt tydeliggjøre disse rollene for elevene. Dere vil motta et skriv som kan leses sammen med elevene for å informere elevene om prosjektet.

Det er frivillig for eleven å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, men av ulike grunner ikke vil være med i prosjektet kan hun/han når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det er viktig å understreke at det ikke vil ha noen negative konsekvenser for eleven om han/hun velger å trekke seg. Hvis eleven trekker seg vil de fortsatt være tilstede under undervisningen da den er obligatorisk, men all data som involverer denne

eleven vil bli slettet, og fjernet fra prosjektet. I spesielle tilfeller der eleven ikke kan være til stede vil vi tilby et alternativt opplegg for eleven det gjelder.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene om eleven vil kun bli brukt til de formålene dette skrivet viser til. Alle opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Min veileder Vibeke Solbue vil fungere som kritisk venn i analysen. Det vil si at hun vil gå inn i mitt datamateriale for å verifisere funnene. Dette gjøres for at vi og dere kan være trygge på at dataen samlet inn blir ivaretatt på riktig måte.

Underveis i intervjuet kan det oppstå situasjoner der barnet tar opp temaer som inkluderer foreldre og foresatte. Det er derfor viktig å opplyse dere om at dette kan forekomme, men at dette er informasjon som ikke vil være relevant for oppgaven. Personinformasjon som omhandler tredjepersoner vil bli slettet, og vil ikke være med i oppgavens datagrunnlag.

Det er kun jeg, Helene Wirak Onsrud som har tilgang til lydfilen. Mine veiledere Vibeke Solbue og Ingibjorg Kristin Jonsdottir vil ha tilgang til de transkriberte anonymiserte intervjuene. Skolen og elevene vil ikke gjenkjennes i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2020. Opplysningene om elevene vil bli slettet i etterkant av prosjektet.

### **Dine rettigheter**

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

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

## Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Helene Wirak Onsrud, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag. E-post: Helene-o@hotmail.com. Telefon: 45280422
- Veiledere:  
Vibeke solbue, på e-post: Vibeke.Solbue@hvl.no  
Ingibjorg Kristin Jonsdottir, på e-post: Ingibjorg.Kristin.Jonsdottir@hvl.no
- Vårt personvernombod: Halfdan Mellbye.  
Kontaktinfo: personvernombud@hvl.no.  
Tlf. 55 30 10 31.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Helene Wirak Onsrud med veiledere; Vibeke Solbue og Ingibjorg Kristin Jonsdottir.

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Elevens opplevelse av fargespill som en pedagogisk plattform i skolen”. Ved reservering av deltakelse i prosjektet ber vi deg ta kontakt med Helene Wirak Onsrud.

Jeg samtykker til:

- Deltakelse i gruppeintervjuet
- Bruk av lydopptak under intervjuet
- Deltakelse i forestillingen
- Eleven kan delta i intervju der opplysninger om foreldre/ foresatte kan forekomme

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2020

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

## Vedlegg 3

### FARGESPILL

Frem mot jul vil vi jobbe med et prosjekt i musikktime. Dette prosjektet bygger på tankene til Fargespill. Fargespill er et multietnisk barne- og ungdomsprosjekt. Prosjektet startet opp i Bergen i 2003, og tar utgangspunkt i tanken om at alle som er med i prosjektet setter opp en forestilling sammen. Vi vil prøve dette inn i klasserommet, og vil veldig gjerne ha dere med på dette prosjektet.

Vi kommer til å ha litt anderledes musikktime frem mot jul. Jeg skal først lære dere noen sanger, danser, rim og regler. Etter det kommer jeg til å fortelle dere litt om hva disse sangene betyr for meg. Senere vil jeg at dere skal finne noen ting som dere har liggende hjemme, noe dere er glad i. Kanskje dere kan fortelle en historie om dette? synge en sang? eller danse en dans?

Jeg håper også at noen av dere vil være med å snakke litt om hva dere synes om prosjektet i et lite intervju. Intervjuet vil skje tre ganger i løpet av perioden, og for å huske hva dere sier kommer jeg til å spørre om jeg kan ta opp lyd med lydopptaker. Hvis dere finner ut at dere ikke vil være med på dette senere i prosjektet så kan dere si ifra når som helst. Alle elever må være med på undervisningen, men dere kan selv bestemme om dere vil at jeg skal bruke informasjonen om dere i prosjektet mitt. Det har ingen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil være med på dette prosjektet.

Vi kommer til å lage en liten forestilling for foreldre, besteforeldre og søsken før jul. Dette er også frivillig, men vi håper så mange som mulig vil være med. Da vil dere få muligheten til å vise det dere har jobbet med i musikktime. Jeg gleder meg, og håper dere vil være med på prosjektet.

Mvh

**Helene Wirak Onsrud, Vibeke Solbue & Ingibjorg  
Jonsdottir**



## Vedlegg 4

# ”Elevens opplevelse av fargespill som en pedagogisk plattform i skolen”

Dette er et spørsmål om å få gjennomføre et forskningsprosjekt på deres skole, med formål om å undersøke hvordan man kan benytte seg av fargespillmetoden som en pedagogisk plattform i klasserommet. I dette skrivet vil du få informasjon om prosjektet og hva deltakelsen innebærer for elevene.

### **Formål**

Undersøkelsen tar utgangspunkt i fargespillmetoden. Fargespill er et multietnisk barne- og ungdomsprosjekt. Prosjektet startet opp i Bergen i 2003, og tar utgangspunkt i tanken om at aktørene setter opp en forestilling i fellesskap som tar for seg temaer som elevene selv er opptatt av. Elevene får mulighet til å vise sanger, danser, rim og regler som betyr noe for dem. I dag ønsker man å implementere denne metoden i klasserommet som en pedagogisk plattform for å forebygge inkludering og integrering. Formålet med denne forskningen er å undersøke hvordan elevene opplever metoden som en del av deres undervisning, og å undersøke hvilke prosesser som oppstår innad i klasserommet gjennom et slikt prosjekt.

### *Omfang*

Gjennom prosjektet ønsker vi, i samarbeid med klassens lærere at hele klassen skal ta del i undervisningen som vanlig. Elevene som ønsker reservasjon fra prosjektet vil bli fjernet fra all data som samles inn gjennom observasjon av undervisningen. Hvis eleven ikke ønsker å være med på forestillingen bes foreldre om å kontakte oss. Vi vil også kontakte noen foreldre og elever med spørsmål om deltakelse i et gruppeintervju. Her vil elevene bli anonymisert, og informasjonen som samles inn vil ikke kunne spores tilbake til enkeltelevener. Spørsmålene som stilles under intervjuet vil kun omhandle elevenes opplevelse av å være med i prosjektet, og deres tanker om samarbeid, musikk og lek.

*Problemstilling/forskningsspørsmål:*

Prosjektet er bygget opp rundt følgende arbeidsproblemstillinger:

"Hvilke prosesser oppstår i et klasserom når fargespillmetodikken får en sentral rolle?  
og "hvordan opplever elevene selv å ta del i et prosjekt bygget på fargespillmetodikken".

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet og det er jeg, Helene Wirak Onsrud som skal gjennomføre prosjektet i klassen

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta**

Klassen er valgt på bakgrunn av at jeg har hatt musikkundervisning med elevene tidligere. Elevene har derfor kjennskap til min rolle som vikar. I forkant av dette prosjektet vil elevene få informasjon om formålet med forskningen og de vil bli informert om min rolle. I henhold til at jeg er kjent med noen av klassens rutiner vil skoledagen gå som normalt for elevene.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Eleven vil gjennomføre undervisning som vanlig. Gruppeintervjuet vil kun gjelde en liten gruppe elever. Intervjuet er semistrukturert, og tar utgangspunkt i en intervjuguide som legger føringer for temaene vi vil reflektere rundt i gruppesamtalen.

Ved gjennomføring av intervju ber vi om deres samtykke for å benytte oss av lydbånd før intervjuet transkriberes. Lydfilen vil bli oppbevart på en server ved HVL. Elevene vil bli anonymisert. Lydfil og transkribert intervju vil bli slettet ved avsluttet prosjekt.

### **Det er frivillig å delta**

Opplysningene som hentes inn vil kun være opplysninger som er relevante for prosjektet. Som forsker har jeg taushetsplikt, samtidig som jeg har taushetsplikt som lærer. Dermed vil det være viktig for meg å skille mellom forskning og undervisning i denne perioden. Samt tydeliggjøre disse rollene for elevene. Dere vil motta et skriv som kan leses sammen med elevene for å informere elevene om prosjektet.

Det er frivillig for eleven å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan hun/han når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det er viktig å understreke at det ikke vil ha noen negative konsekvenser for eleven om han/hun velger å trekke seg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene om eleven vil kun bli brukt til de formålene dette skrivet viser til. Alle opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg, Helene Wirak Onsrud som har tilgang til lydfilen. Mine veiledere Vibeke Solbue og Ingibjorg Kristin Jonsdottir vil ha tilgang til de transkriberte anonymiserte intervjuene. Skolen og elevene vil ikke gjenkjennes i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.06.2020. Opplysningene om elevene vil bli slettet i etterkant av prosjektet.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om eleven basert på samtykke.

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



## Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Helene Wirak Onsrud, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag. E-post: Helene-o@hotmail.com. Telefon: 45280422
- Veiledere:  
Vibeke solbue, på e-post: Vibeke.Solbue@hvl.no  
Ingibjörg Kristin Jonsdottir, på e-post: Ingibjorg.Kristin.Jonsdottir@hvl.no
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye.  
Kontaktinfo: personvernombud@hvl.no.  
Tlf. 55 30 10 31.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Helene Wirak Onsrud med veiledere; Vibeke Solbue og Ingibjörg Kristin Jonsdottir.

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Elevers opplevelse av fargespill som en pedagogisk plattform i skolen”. Ved reservering av deltakelse i prosjektet ber vi deg ta kontakt med Helene Wirak Onsrud.

Jeg samtykker til:

- Å gjennomføre prosjektet i den valgte klassen, på deres skole.

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

---

(Signert av skolens ledelse, dato)

## Vedlegg 5

NSD Personvern

05.11.2019 11:12

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 549371 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 05.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

[nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

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

### LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Ifølge meldeskjemaet kan det fremkomme opplysninger om foreldre til elevene under intervjuene da det er spørsmål om elevene kan dele noe de er glad i hjemmefra, men studenten har ikke til hensikt å innhente slike opplysninger om foreldre/foresatte. Vi anbefaler at studenten i forkant av intervjuene ber elevene så langt det lar seg gjøre ikke oppgi navn på foreldrene og at studenten ikke noterer disse opplysningene ned om det blir snakket om under intervjuene.

Dersom det likevel skulle fremkomme opplysninger om tredjeperson under intervjuet finner vi at disse opplysningene kan behandles med grunnlag i samtykke foreldrene allerede har gitt.

Prosjektet tar for seg Fargespill som metode for undervisning. Det vektlegges at elevene skal sette opp en forestilling som del av skoleundervisningen om temaer elevene selv er opptatt av.

#### UTVALG OG SAMTYKKE

Utvalget består av elever fra en skole som går i andre klasse. Det er foreldre som samtykker til deltakelse.

Det fremkommer tydelig graden av frivillighet i prosjektet både for de som ikke vil delta, de som vil trekke seg underveis og de som bare ønsker å ta noe del i prosjektet.

#### DATAKILDE ELLER METODE FOR DATAINNSAMLINGEN

Prosjektet er delt i tre metodiske tilnærminger. Det vil bli foretatt et gruppeintervju av de som samtykker til dette. Videre vil det bli foretatt deltakende observasjon og prosjektet avsluttes med en forestilling som er oppsatt av elevene også dette er samtykkebasert.

Det er en forutsetning at elevene ikke går glipp av eller tas ut av undervisningen. Selve forestillingen er en del av prosjektet som foregår i undervisningen samtidig det er frivillig å delta i forestillingen.

Vi anbefaler at tredjepersoner, det vil si foreldre og foresatte, bør få informasjon i etterkant av at prosjektet er gjennomført før resultatene publiseres.

Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet. Opplysningene skal være av mindre omfang og er ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Personvernulempen er derfor liten.

Dersom det likevel skulle fremkomme opplysninger om tredjeperson under intervjuet finner vi at disse opplysningene kan behandles med grunnlag i samtykke foreldrene allerede har gitt.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

#### TREDJEPERSONERS RETTIGHETER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13/14), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art 21).

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henriette N. Munthe-Kaas  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)