

Janicke Helen Sivertsen

SE TONENE! HØR BILDENE!

En kvalitativ studie om bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen.



Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, våren 2021



Masteroppgave

DMMH
Dronning Mauds Minne Høgskole
for barnehagelærerutdanning

SAMMENDRAG

I denne studien har jeg sett på hva kunsthøgskole kan bidra med i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen: Hvordan kan spesialpedagoger bruke kunstfaglige aktiviteter for å åpne opp for barns uttrykk og fremme inkludering i barnehagen?

Studien omhandler barn som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp i alderen 3-6 år, og en spesialpedagog som primært bruke kunstfaglige aktiviteter i sitt spesialpedagogiske arbeid i barnehagen. Barnas vanskeområde er ikke avgrenset, da det ikke skal være styrende for om barna kan skape uttrykk eller oppleve inkludering.

Studiens teoridel består av lov- og regelverk, samt ulike teoretiske områder som omhandler anerkjennelse, inkludering, medvirkning, og kunstfagenes mange muligheter. Teorien har som mål å kaste lys over de funn som er framkommet gjennom datagenereringen, med utgangspunkt i problemstillingen.

Arbeidsmetoden jeg har brukt er tilhørende i en kvalitativ forskningstradisjon. Metoden brukt for datagenerering består av ulike narrativer fra eget arbeid i barnehagen, samt et tematisert semistrukturert forskningsintervju. Intervjuet ble i ettetid transkribert og tematisert. Intervjusubjektet har også bidratt med narrativer som blir brukt i denne studien. Narrativer og intervju har lagt grunnlag for tolkning og drøfting av hvordan spesialpedagoger kan bruke kunsthøgskole i sitt arbeid for å ivareta barns uttrykk og fremme inkludering.

Oppsummert kan funn betraktes som at kunstfagene er et arbeidsverktøy som gir mange muligheter for å ivareta barns uttrykk, og for å fremme inkludering. Materialer har stor betydning for å skape uttrykk som kan bidra til deltakelse. De ansattes kompetanse, holdninger og handlinger er styrende for i hvor stor grad kunstfagene benyttes. Dette legger føringer for barns muligheter til medvirkning og deltakelse i fellesskapet.

Forord

Studietiden som masterstudent er snart ved veis ende. Jeg sitter igjen med erfaringer, kunnskap og refleksjoner som jeg vil ta med meg inn i arbeidslivet. Forskningsprosessen har vært som prosesser flest, interessant, utfordrende og lærerik. Prosessen har gjort meg sikrere og trygg på egen kunnskap, både som fagperson men også på det personlige plan.

Nå er tiden inne for å levere masteroppgaven, og det føles som litt av en merkedag. Jeg har ikke greid å få til dette alene, så nå følger en liten takkerunde.

Takk til intervjusubjektet, for at du var villig til å dele din kunnskap, kompetanse og erfaring med meg. Takk til alle foreldre som har gitt tillatelse til at jeg kan bruke narrativ om akkurat deres barn. Bidragene deres har gjort denne oppgaven mulig.

Min veileder, den alltid positive og dyktige Sunniva Skjøstad Hovde, førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne høgskole. Ditt bidrag gjennom prosessen har vært uvurderlig. Takk for alle tips, at du har delt av din kunnskap og gitt konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til Ronja, mitt livs glede, som alltid sørger for at jeg får et avbrekk fra «masterbobla» når jeg trenger det som mest. Dine avbrekk har gitt meg utholdenhet til å fortsette.

Takk til Leif, som har funnet seg i å ha en fraværende samboer i denne perioden. Du har alltid vært en støtte, og din tiltro til meg har vært verdifull.

Takk til familie og venner, for gode samtaler over telefon, når vi ikke kunne møtes.

Takk til Jørgen Moe, Vigdis Dagsdatter Øien, Nina Scott Frisch, Hanne Bæverfjord, Grete Eriksen og Morten Sæther, ansatte på Dronning Mauds Minne Høgskole, som har visst meg hvor betydningsfulle og viktige kunstfagene er. Dere har inspirert meg til å tenke i nye retninger.

Janicke Helen Sivertsen

Trondheim 31.05.2021

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG.....	1
Forord.....	2
INNLEDNING.....	7
Innledning og aktualisering	7
PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	9
Studiens formål og avgrensning	9
Studiens begrepsbetydninger	10
Studiens design.....	10
Om å finne forskning til studien	10
Tidligere forskning	11
TEORIDEL	12
Inkludering og medvirkning	12
Inkludering	12
Medvirkning	13
Kunstfag som språk	14
De røde skoene - det relasjonelle aspektet ved den skapende prosessen	14
Kunstfag skaper uttrykk og samhandling i eldreomsorg	15
Musikkterapi – og det sosiale rommet	16
Kroppsfenomenologisk perspektiv, med fokus på sanser, kropp og materialer	16
Sanser og kropp	16
Sanser og kropp i relasjon med konkrete gir økt uttrykksrepertoar	17
Multimodale uttrykk.....	18
Læring	18
Læring av språk	18
Læring gjennom sansene og kunstfag	19
Multisensorisk	19
Kunstfagenes betydning	20
Den voksnes tilrettelegging, rolle og bidrag	21
Improvisasjonsevne	21
FORSKNINGSMETODE	22
Kvantitativ og kvalitativ tilnærming.....	23
Narrativ	23
Retrospeksjon og autoetnografi som metode	23
Induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming.....	25

Analyse av generert empiri	25
Kritikk til metodevalg	25
Forskerrollen	26
Intervju	26
Refleksivitet	28
Tanker og betraktninger om kvaliteten på studien	28
EMPIRISKE FUNN, TOLKNING OG DRØFTING	29
Narrativ 1	29
Narrativ 1 – tolkning	30
Kroppsfenomenologisk perspektiv med fokus på sanser, kropp og materialer	30
Kunstfag som uttrykksform og inngangsport til deltakelse og inkludering.....	31
Den voksnes tilrettelegging, rolle og bidrag	31
Narrativ 2	32
Narrativ 2 – tolkning	33
Kroppsfenomenologisk perspektiv med fokus på kropp, sanser og materialer	33
Kunstfag som uttrykksform og inngangsport til deltakelse og inkludering.....	34
Den voksnes tilrettelegging, rolle og bidrag	34
Narrativ 3	35
Narrativ 3 – tolkning	36
Kroppsfenomenologisk perspektiv med fokus på sanser, kropp og materialer	36
Kunstfag som uttrykksform og inngangsport til deltakelse og inkludering.....	37
Den voksnes tilrettelegging, rolle og bidrag	38
Narrativ 4 – fra intervjuet spesialpedagog	38
Narrativ 4 – tolkning	39
Kroppsfenomenologisk perspektiv med fokus på sanser, kropp og materialer	39
Kunstfag som uttrykksform og inngangsport til medvirkning og inkludering	40
Den voksnes tilrettelegging, rolle og bidrag	40
Intervju av spesialpedagog	41
Spesialpedagogens utdanning og erfaring	41
Intervjusubjektet om kunstfaglige aktiviteter i spesialpedagogisk arbeid	41
Mindre grupper.....	41
Barna oppdager at de kan noe, de skaper uttrykk og opplever mestring	41
Bruk av kunstfag skaper gode samtaler og har en samlende effekt.....	41
Tverrfaglig gevinst	42
Kunstfagene bidrar til uttrykksfrihet.....	42
Aksept, inkludering og lek.....	42
Ansattes syn på barn, holdning og kompetanse – materialer av kvalitet	42

Tolkning	43
HOVEDDRØFTING	44
Sanser, kropp og uttrykksrepertoar	44
Tverrfaglighet	46
Uformell læring	47
Barns bearbeiding av følelser	47
Uttrykk, ytringsfrihet og medvirkning	48
Synliggjøring, aksept, anerkjennelse og inkludering	49
Personalets kompetanse, kunnskap og holdninger	51
OPPSUMMERING OG AVSLUTNING	52
REFERANSELISTE	54
VEDLEGG	60
Intervjuguide, semistrukturert/tematisert intervju med spesialpedagog	60
Samtykkeskjema for spesialpedagog	61
Samtykkeskjema barn/foresatte	64
Samtykkeskjema, barn/foresatte, redigert versjon	67
Samtykkeskjema spesialpedagog, redigert versjon	70
Norsk senter for forskningsdata	73

Barnegruppa er på vei til garderoben for å kle på seg for utetiden. Abdi er på vei til garderoben med de andre barna, når han blir stoppet av spesialpedagogen. «Du trenger ikke ta på uteklær». Abdi svarer «ute nå?» og smiler. «Nei, du skal være med meg nå. Vi skal se på ulike farger» svarer spesialpedagogen. «Må jeg? jeg ute nå..». Abdis smil blir mindre, samtidig som han vender seg vekk fra spesialpedagogen. «Ja, det må du Abdi». Spesialpedagogen tar tak i Abdis hånd, og leier han i retning bort fra garderoben. Abdis smil forsvinner.

INNLEDNING

Innledning og aktualisering

Den innledende historien om Abdi viser hvordan han blir tatt ut av fellesskapet, mot sin vilje. Han ønsker å være ute med de andre barna, og gir både verbalt og kroppslig uttrykk for sitt ønske. Hans uttrykk blir ikke møtt, og han blir segregert ut av gruppa for å øve alene med en voksen. Historien om Abdi er dessverre ikke unik. Som pedagogisk leder og barnehagelærer i barnehage har jeg opplevd at en del barn blir tatt ut av barnegruppa når den spesialpedagogiske hjelpen skal gis. Barna blir segregert bort fra fellesskapet for å øve på det som er vanskelig for dem. Jeg har undret på hvordan dette oppleves for barna. Jeg har spurt meg selv om segregeringen er nødvendig i alle tilfellene. Kanskje kunne den spesialpedagogiske hjelpen blitt gitt ved å bruke kunstfag i det allmennpedagogiske tilbudet i istedenfor. Kanskje barna da kunne slippe å bli ekskludert ut av gruppa, og kanskje ville de kunne unngå stigmaet som følger med det å være den som alltid blir ekskludert. Jeg undrer hva dette gjør med barna, og hvordan dette kan påvirke barnas selvfølelse, uttrykk og samspill med andre barn.

Jeg har mesteparten av livet vært flittig til å benytte kunstfag som egen uttrykksmåte. Gjennom alle erfaringene med ulike materialer og kunstfag som middel til å skape uttrykk, har jeg kjent på følelsen av å skape noe fra mitt eget indre. Etter treårig barnehagelærerutdanning med fokus på kunst, kultur og kreativitet leverte jeg bacheloroppgaven «Hvordan kan pedagoger tilrettelegge for, -og ivareta barns uttrykk i planlagte aktiviteter med materialer i barnehagen?» (Sivertsen, 2017). Tiden som student, arbeidet med bacheloroppgaven, og tiden i arbeid som pedagogisk leder og barnehagelærer har vendt blikket og interessen ytterligere mot kunstfaglig praksis i barnehagen. Men denne gangen mot det spesialpedagogiske arbeidet. I det allmennpedagogiske arbeidet i barnehagen er det mye tegning, arbeid med perler og sang. Men slik er det ikke alltid i det spesialpedagogiske arbeidet. Selv om tiden har endret mye av kjent spesialpedagogisk praksis i barnehage, har jeg gjentatte ganger observert at enkeltbarn med vedtak om rett til spesialpedagogisk hjelp blir tatt ut av barnegruppa. De blir tatt ut av gruppa for å øve på de behov barnas individuelle plan beskriver. Det finnes tallrike situasjoner hvor barn opplever å bli segregert fra, og stigmatisert av de andre barna. Å bli tatt ut av gruppa og dermed bli hindret fra å delta i lek og andre aktiviteter, for å øve på noe som barna finner vanskelig, kan føre til misnøye hos barna. Jeg ser bruk av kunstfag som en mulighet og et verktøy for å ivareta og styrke barns uttrykk i spesialpedagogisk arbeid i barnehage. Jeg mener at ved å bruke kunstfag i det spesialpedagogiske arbeidet kan barna oftere forbli i gruppa. Dette vil kunne bidra til inkludering av barn som ellers ville blitt tatt med ut av fellesskapet. Ved å anvende kunstfag vil barna kunne bli vant til å skape og dele eget uttrykk

med hverandre. De får dermed mulighet til å bli kjent med hverandre på en annen måte. Og, ved å dele sitt uttrykk begynner de så smått å delta som demokratiske borgere i samfunnet vi lever i.

Barnehagen ble flyttet fra å høre til under familiedepartementet til å høre til under kunnskapsdepartementet. Barnehagen sees som første del i det norske utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, s. 67). I rammeplan for barnehagen (2017) vektlegges ulike fagområder som skal bidra til barns trivsel og utvikling. «Fagområdene er i stor grad de samme som barn senere møter som fag i skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47). Dette kan bidra til et økt fokus på skolefag i barnehagehverdagen, og i spesialpedagogisk arbeid.

FN's barnekonvensjon (1989) (heretter kalt barnekonvensjonen) ble ratifisert og inkorporert i norsk lov 1991. Artikkene i barnekonvensjonen gjelder alle barn, også de som mottar spesialpedagogisk hjelp. Artikkel 2 omhandler barnets rett til ikke å bli diskriminert på grunn av for eksempel funksjonshemming eller andre vansker. Artikkel 12 vektlegger barnets rett til å si sin mening og bli tatt på alvor. Barnekonvensjonenes artikkel 13 forfekter at barnet har ytringsfrihet, og velger selv hvilken måte det skal ytre seg på, enten det skjer skriftlig, muntlig eller i for eksempel kunstnerisk form. Barna har med andre ord rett til å skape eget uttrykk, og barnet skal selv kunne velge ønsket uttrykksmåte. Dette betyr at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp ikke skal diskrimineres på bakgrunn av vanskene de har, og at barnas uttrykk skal vektlegges, uansett hvilken måte de velger å uttrykke seg med.

I Rammeplan for barnehagen står det at «barnehagen skal bidra til at barna uttrykker sine følelser, tanker, meninger og erfaringer på ulike måter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48) og at «barna skal støttes i å være aktive og skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Rammeplanen legger vekt på at barnehagen skal gi barna tilgang til materialer som «støtter opp om deres lekende og estetiske uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). Videre vektlegges det at personalet skal vise respekt for barnas ulike måter å uttrykke seg på, samt være oppmerksomme, lyttende, og anerkjenne barns uttrykk, og at «barnehagen må legge til rette for og videreutvikle barnas kreative prosesser og uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51). Rammeplanen trekker også fram at de barna som er mottakere av spesialpedagogisk hjelp, skal være inkludert i det allmennpedagogiske tilbudet som gis barnegruppa (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).

Forskningsrådet for spesialpedagogikk satte sammen en ekspertgruppe, som skulle utarbeide en rapport hvor formålet var å «utarbeide kunnskapsbasert anbefalinger for å nå målet om tilpasset opplæring for alle» og for at barn «med særlige behov skal kunne få tidlig hjelp og tilpasset

opplæring» (Forskningsrådet, 2014, s. 21). I rapporten står det blant annet at det sjelden gis spesialpedagogisk hjelp i de estetiske fagene, og at kunstfagenes mange muligheter forblir ubenyttet for mange barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Rapporten viser til Bamford (2008) og Lien (2013) og hevder at «det er dokumentert at disse fagområdene kan være viktige innfallsvinkler som en støtte til, men også ett alternativ til, verbal opplæring for enkelte barn» (Forskningsrådet, 2014, s. 82). Kunnskapsdepartementet utnevnte i 2017 en ekspertgruppe ledet av Nordahl, for å vurdere det spesialpedagogiske tilbudet som blir gitt barn og unge med særlige behov. Rapporten konkluderer med at «dagens spesialpedagogiske system er ekskluderende fordi organiseringen fører til en manglende tilhørighet i fellesskapet av andre barn og unge» (Nordahl, et al. 2018, s. 7).

PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

På bakgrunn av overnevnte aktualisering, lyder studiens problemstilling som følgende:

HVORDAN KAN SPESIALPEDAGOGER BRUKE KUNSTFAGLIGE AKTIVITETER FOR Å ÅPNE OPP FOR BARNES UTTRYKK OG FREMME INKLUDERING I BARNEHAGEN?

For å svare på denne problemstillingen har jeg noen forskningsspørsmål som jeg stiller meg selv underveis i analysen:

- På hvilken måte kan spesialpedagoger tilrettelegge for barns muligheter for uttrykk gjennom bruk av kunstfaglig praksis?
- Hvordan bidrar det kunstfaglige til å fremme barnas stemme i relasjon med spesialpedagogen og andre barn?
- Hvilken betydning har materialene¹?

Studiens formål og avgrensning

Studiens formål er å belyse kunstfagene som et verktøy for å ivareta barns uttrykk, samt vise kunstfagenes inkluderende egenskaper og muligheter i spesialpedagogisk arbeid. På det personlige plan ønsker jeg samtidig å se studiens formål som et forsøk på å styrke og forsvare barnas rettigheter til deltakelse og ytringsfrihet, som mottakere av spesialpedagogisk hjelp. I studien fokusere jeg på en utvalgt spesialpedagog, og på de største barna i barnehagen (3-6 år). Grunnen til at jeg fokuserer på de største barna i barnehagen er at det er i denne aldersgruppen i barnehagen det trolig blir gitt mest spesialpedagogisk hjelp. Dette begrunner jeg med at barnet begynner i barnehagen rundt ett års alder, og det tar tid før et spesialpedagogisk vedtak vil foreligge². Jeg har ikke lagt avgrensninger med tanke på ulike vanskeområder hos barna. Det er heller ikke lagt

¹ I denne oppgaven blir også musikk sett på som et materiale.

² I følge SSB (tabell 12562) foreligger det ikke aldersgruppeinndeling over barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehage.

begrensninger i hvilke kunstfaglige aktiviteter som blir brukt i studien. En avgrensning av vanskeområder eller kunstfag vil kunne antas å være begrensende for generering av empiri til studien.

Studiens begrepsbetydninger

Begrepet spesialpedagoger blir i denne sammenhengen benyttet om pedagoger med spesialpedagogisk høyskoleutdanning. Ordene åpne opp for - viser til spesialpedagogens holdning og rolle i det å skulle tilrettelegge for, samt ivareta barns uttrykk. Kunstfaglige aktiviteter viser til ulike skapende aktiviteter med formingsmaterialer, sang, dans og musikk. Inkludering viser til barns naturlige plass i barnegruppas fellesskap, og hvor de erfarer at «de er betydningsfulle» (kunnskapsdepartementet, 2019-2020, s. 11). I oppgaven veksles det mellom begrepene intervjuobjektet, informanten og spesialpedagogen. Begrepene viser til den intervjuede spesialpedagogen.

Studiens design

Thagaard skriver i sin bok *systematikk og innlevelse* at «prosjektets design beskriver retningslinjer for hvordan forskeren tenker seg å utføre prosjektet (Thagaard, 2018, s. 50). Jeg bruker deltakende observasjon for å innhente praksisfortellinger, samt et semistrukturert intervju med spesialpedagog. Metodene bruker jeg for å generere datamateriale. Jeg velger å gjøre et strategisk utvalg for å finne passende informant. Jeg velger en spesialpedagog som arbeider bevisst med kunstfag i gjennomføringen av spesialpedagogisk hjelp til barn i barnehage. Ved å observere i barnehage³ og gjennom intervju håper jeg å finne ut hvordan spesialpedagogen arbeider med å åpne opp for barns uttrykk, samt fremme inkludering, ved bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid. Ved å benytte både observasjon og intervju kan jeg få en dypere innsikt i feltet. Jeg ønsker å vektlegge hvordan barns uttrykk blir ivaretatt, og hvordan barna responderer på bruken av kunstfag i det spesialpedagogiske arbeidet, samt hvordan bruk av kunstfag kan bidra til økt inkludering i fellesskapet.

Om å finne forskning til studien

Mye forskning beskriver hva kunstfag kan bidra med for å ivareta uttrykk, og hvilken betydning kunstfag kan ha på andre fagområder. Det finnes også forskning som vektlegger inkluderingens betydning for barns trivsel og utvikling. Men jeg finner mindre forskning som tar for seg bruk av kunstfag som bidrag til ivaretagelse av barns uttrykk samt som middel til inkludering for barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. «Av og til vil man finne seg i en situasjon der man må velge en åpen tilnærming, da fordi man ikke vet særlig mye om det man skal undersøke»

³ Gjennom eget arbeid.

(Postholm, 2018, s. 104). På bakgrunn av dette kan jeg si at både problemstillingen og forskningsspørsmålene er eksplorerende, noe som betyr utforskende.

Tidligere forskning

Jeg bruker ikke mye teori som er direkte knyttet til det spesialpedagogiske faget. Dette er et bevisst valg fra min side, fordi jeg ønske å belyse kunstfagenes plass som verktøy i spesialpedagogisk arbeid. Kunstfagenes potensiale i spesialpedagogisk arbeid er lite brukt.⁴ Jeg gjør derfor analyser basert på kunstfagenes inkluderende egenskaper i forhold til barns mangfoldige uttryksmåter, noe som jeg mener er svært relevant i spesialpedagogisk fag og arbeid. Jeg har søkt etter tidligere forskning og teori til støtte for masteroppgaven på ulike søkemotorer på internett. Jeg har blant annet brukt Oria.no, Scholar.google.com, Web of science, ERIC, idunn.no, regjeringen.no, lovdata.no og dmmh.no/bibliotek for å søke i en stor database for å finne tidligere forskning på feltet som kan være relevant.

Jeg fant mye forskning, blant annet Olaussens doktoravhandling *Kiasmefortellinger* (Olaussen, 2018). Hun har fokus på det multimodale, og ser kroppen som viktig bidragsyter og en døråpner til læring og språk. I *Wow-faktoren*, beskriver Bamford`s internasjonale forskningsprosjekt betydning kunstfagene har i læring og utdanning (Bamford, 2008). Østren og Maapalo har skrevet artikkelen *the agency of wood* (Maapalo & Østren, 2018), som har en posthumanistisk vinkling og et materialistisk perspektiv. Artikkelen handler om performativ læring. Artikkelen *Møter gjennom mønster i filt* av Ulrichsen tar oss med på hvordan en gjennom kunstfaglige skapende prosesser med møter i filt gir rom for samtaler med demente, og åpner for materialer som kommunikasjonsmiddel (Ulrichsen, 2018). Jeg har også funnet bøker som gir god oversikt og bredde for eksempel Haugen og Skjerdingsstads *Children and young people, Aesthetics and special Needs – an interdisciplinary approach*, som er en vitenskapelig antologi. Boka ønsker å vise hvordan det estetiske og kunstfaglige kan bidra til profesjonell praksis -og refleksjon om barn med spesielle behov. Boka framhever viktigheten av å ta i bruk det ubrukte potensialet som estetisk og kunstfaglig refleksjon - og praksis kan gi (Haugen & Skjerdingsstad, 2018). I tillegg ønsker jeg å støtte oppgaven på Merleau-Ponty (1945), som framhever kroppens store betydning for deltakelse og læring.

Den tidligere forskningen vil være relevant for mitt prosjekt for å vise hvilket potensial som ligger i det å benytte kunstfag i det spesialpedagogiske arbeidet, både for å ivareta barns uttrykk, men også i forhold til læring og inkludering i fellesskapet. Om en ser på innholdet i fagbøker som er flittig brukt i spesialpedagogisk utdanning, som for eksempel *Språkstimulering* (Hagtvet, 2004), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (Hvidsten & Carson 2014), *Tidlig innsats i tidlig barndom*

⁴ I følge Forskningsrådet, Ekspertgruppen for spesialpedagogikk, 2014.

(Lyngseth & Mørland, 2017), *Språk, -en grunnbok* (Kristoffersen, Simonsen, & Sveen, 2005), eller *Spesialpedagogikk* (Befring & Tangen, 2012), så er det ikke mange sidene som er viet til kunsthøgskolen i det spesialpedagogiske fagfeltet. Jeg mener derfor at det trengs et grundigere fokus på kunstfagene som mulige verktøy i fagområdet, og støtter meg derfor mest på kunstfaglig teori og forskning i denne oppgaven.

TEORIDEL

I denne delen av oppgaven vil jeg belyse ulike tema med teori som jeg mener er relevant for å nærme meg problemstillingen ved hjelp av forskningsspørsmålene. Teorien blir delt inn i ulike emner som bidrar til å svare på forskningsspørsmålene. «På hvilken måte kan spesialpedagoger tilrettelegge for barns muligheter for uttrykk gjennom bruk av kunstfaglig praksis?» knyttes til teori som omhandler den voksnes rolle og bidrag. «Hvordan bidrar det kunstfaglige til å fremme barnas stemme i relasjon med spesialpedagogen og andre barn?» knyttes til teori om medvirkning og inkludering, og «Hvilken betydning har materialene?» knyttes til det kroppsfenomenologiske perspektivet, med fokus på sanser, kropp og materialer. De samme kategoriene blir senere brukt under tolkning- og drøftingsdel i studien i tillegg til andre kategorier. Det vil også komme et kapittel om læring. I studien bruker jeg også teori som omhandler kunsthøgskolen som arbeidsmåte i eldreomsorg. Ulrichsen (2018), Ruud (1990, 2001) og Ridder (2016a) viser hvordan kunstfagene skaper muligheter for demente mennesker som kan ha vansker for å kommunisere verbalt. Forskerne viser hvordan de ved å bruke kunsthøgskolen åpner opp for å skape relasjoner, læring, kommunikasjon og uttrykk. Det kunstfagene bidrar til og gjør for og med enkeltmennesker er det samme, uavhengig av alder eller ulike diagnoser. Ulrichsen (2018), Ruud (1990, 2001) og Ridder (2016a) trekker fram aspekt som omhandler medvirkning, demokrati og læring. Jeg mener dette har overføringsverdi til arbeid med mennesker i alle aldre, og kanskje spesielt godt for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Mange av disse barna har ofte vansker med språk, eller samspill. Jeg tenker derfor at overnevnte teorier og forskning er av relevans for studien.

Teorikapittelet er skrevet og bearbeidet i dialog med valgte narrativ og intervju, og det kan dermed sies at jeg har hatt en abduktiv tilnærming, slik det beskrives i studiens metodedel. Jeg bruker ikke all teori i alle deler av oppgaven, det er det ikke plass til. Men all teori blir brukt i løpet av oppgaven.

Inkludering og medvirkning

Inkludering

I Nordahl-rapporten, *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2018) er det beskrevet at det spesialpedagogiske systemet og tilbudet i barnehagen ofte bærer preg av å være ekskluderende.

Rapporten sier at det spesialpedagogiske tilbudet i barnehagen er organisert på en slik måte at barna gang på gang tas ut av barnegruppa, og at dette arbeidet mange ganger utføres av ansatte som ikke har faglig skoloring (Nordahl, 2018, s. 232). Det finnes mange definisjoner av inkludering, og jeg støtter meg til Nytrø's (2014) forståelse av begrepet. «Inkludering forutsetter en anerkjennelse av at alle er forskjellige, og at den enkelte skal oppleve å bli sett, verdsatt og akseptert som den man er. Alle skal bli tilbudt lik mulighet til utvikling ut fra seg selv» (Nytrø, 2014, s. 84). Om vi tenker i spesialpedagogisk sammenheng, taler dette for at det spesialpedagogiske arbeidet bør være systemrettet i stedet for individrettet, i de tilfellene det lar seg gjennomføre.

Medvirkning

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2017) tydeliggjør samfunnsmandatet barnehagen er pålagt, og det er vektlagt at barnets beste skal være det som ligger til grunn for alle handlinger som angår barnet (Rammeplanen, 2017, s. 8). I Lov om barnehager (2005), Rammeplanen (2017) og i FN's barnekonvensjon (2003) trekkes det fram at barn har rett til, og skal få muligheter til å uttrykke seg. Barna har gjennom lover og rammeverk fått uttrykksfrihet, og dette er noe spesialpedagoger og andre voksne i barnehagen må anerkjenne. Voksne og barn er ikke likestilte, og derfor må voksne være klar over sin definisjonsmakt når det kommer til hvilke muligheter barna har for å få gitt sitt uttrykk, og for å delta og medvirke. Ikke bare i barnehagehverdagen, men også i det spesialpedagogiske arbeidet.

I temaheftet om barns medvirkning, skriver Bae (2006) at medvirkningsbegrepet kan forstås på ulike måter, som for eksempel å si sin mening eller å gjøre noe sammen med de andre barna og voksne. Bae sier at medvirkning innebærer at barna skal få hjelp til «å uttrykke seg, bli synlig og ha en virkning i sosial sammenheng... både i fysisk og psykisk forstand – for å uttrykke seg og virke/handle sammen med andre» (Bae, 2006, s. 8). Også Rammeplanen sier (2017) at barnehagen skal bidra til at barna får gitt sitt uttrykk, bli hørt samt skal få delta i fellesskapet, og på den måten bidra til at demokratiet blir fremmet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.8). Barna skal bli gjort delaktige i sin barnehagehverdag. Rammeplanen sier videre at barna skal støttes i å «skape egne kunstneriske og kulturelle uttrykk... (og at barnehagen skal) legge til rette for samhørighet og kreativitet ved å bidra til at barna får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk» (kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dette skal også gjelde i det spesialpedagogiske arbeidet som gjennomføres i barnehagen. Relasjonen mellom spesialpedagog og barn vil alltid være asymmetrisk. Spesialpedagogen vil ha mer livserfaring og kunnskap enn det barna har. Dermed vil barnas muligheter til medvirkning være «prisgitt voksnes handlinger, valg og prioriteringer» (Østrem, 2012, s. 12). Selv om mennesker uavhengig av alder er likeverdige, vil ikke spesialpedagog og barn være likestilte. Derfor må spesialpedagogen være sin definisjonsmakt

bevisst, når det kommer til å legge til rette for barns muligheter for å medvirke og til å gi sitt uttrykk i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen. Synet på barn har endret seg, og fra å tidligere være sett på som uferdige mennesker blir barna nå sett på som «fullverdige mennesker i kraft av hva de «er» her og nå» (Eide & Winger, 2006, s. 29). Barndommen er viktig for barnet, og den har en egenverdi som spesialpedagogen må anerkjenne. Det er derfor av betydning at spesialpedagogen ser barnet som det subjektet det er, med alle sine tanker, meninger og følelser. Østrem skriver at «anerkjennelse innebærer å forholde seg til den andre som et autentisk subjekt, med iboende menneskeverd og et grunnleggende behov for å tilhøre et menneskelig fellesskap» (Østrem, 2012, s.40). Åmot og Skoglund (2012) sier at barna blir klar over ulike egenskaper, styrker og ferdigheter de selv besitter gjennom å oppleve anerkjennelse fra andre barn og voksne. Og at gjennom å oppleve anerkjennelse i sosiale relasjoner vil barna oppleve å få styrket og bekreftet sin egen verdi (Åmot & Skoglund, 2012, s. 20-25).

Kunstfag som språk

Jan-Erik Sørenstuen (2011) deltok på studieturer i byen Reggio Emilia, den gang da Loris Malaguzzi (1920-1994) var leder av barnehagene i kommunen. Malaguzzi igangsatte et arbeid som vektla å «styrke barns egenverd ved å styrke sansenes sensibilitet, barns evner til å bearbeide inntrykk, skape egne uttrykk, til å dokumentere og kommunisere» (Sørenstuen, 2011, s. 127). Malaguzzi sier at barna blir fratatt og skilt fra 99 av sine 100 språk. Han tydeliggjør dermed at det finnes flere språk enn bare verbalspråk og kroppsspråk. Han ønsker gjennom sin filosofi å styrke barna og deres uttrykksformer gjennom å bruke kunstfag og gjennom å stimulere barnas sanser. Ved å fokusere på et snevert tema over en lang periode, mener han at barna kan styrke dannelsen av indre bilder. Malaguzzi vektlegger også betydningen av barnehagens fysiske rom, og kaller det for «barnehagens tredje pedagog» (Sørenstuen, 2011, s.133). Dette gjør han fordi rommet, dets utforming og materialer kan bidra til å stimulere barnas fantasi og deres kunstfaglige uttrykk. Ved å anerkjenne kunstfag som uttrykksform, får barna flere muligheter og måter til å kunne skape og fremstille sine uttrykk på, enn det de har med sitt verbalspråk. I spesialpedagogisk arbeid kan derfor barnas kunstfaglige uttrykk dermed tolkes som ett av barnas 100 språk.

De røde skoene - det relasjonelle aspektet ved den skapende prosessen

Lise Hovik's doktoravhandling *De røde skoene* (2014) beskriver hvordan forestillingene ble utviklet i fellesskap med barna, slik at et relasjonelt kunstuttrykk oppsto. De utøvende kunstnerne improviserte ut i fra barnas uttrykk og respons. Kunstnerne brukte materialer⁵ for å skape en relasjon mellom dem og barna, som deltok i ulik grad, med sine kropp og sanser. Sansene til

⁵ Mange røde sko

barna ble aktivisert gjennom egen medvirkning, bruk av ukjent musikk, rytme, ulike mønster, materialer, figurspill, og dans. Hovik (2014) skriver at den sanselige opplevelsen bidro til et relasjonelt og skapende kunstuttrykk. Hun setter med denne avhandlingen søkelyset på barnas deltakelse og medvirkning, og samspillet som oppsto mellom barn, materialer, rom og skuespillere. «Barna bidro til, formet og utvidet skuespillernes improvisasjonsrom, og skapte samtidig en unik scenisk opplevelse» (Hovik, 2014, s. 194). Videomaterialet viste at barna brukte mengder av forskjellige måter å samhandle på. Tydeligst fremstår barnas lek, som en måte å tilnærme seg det ukjente. «Kunsten kan spille en viktig rolle i vår erkjennelse. Ikke først og fremst gjennom betraktningen, men gjennom den skapende prosessen» (Hovik, 2014, s.61). Sæther belyser også det relasjonelle aspektet, og konkluderer med at det er barnas skapende medvirkning samt improvisasjon som har bidratt til muligheter for de ulike opplevelsene og erfaringene de har fått gjennom å utforske musikkens virkemidler (Sæther, 2017, s. 37).

Kunstfag skaper uttrykk og samhandling i eldreomsorg

Even Ruud (2001) viser til at den musikalske hukommelsen er særdeles sterk, og at den er noe av det siste som mennesker som er rammet av demens mister. En bevisst og jevnlig aktivisering med musikk vil være positivt for at demente skal kunne være seg selv, og i en interaksjon til og med andre mennesker. I boka *Musikk som kommunikasjon og samhandling*, forklarer Ruud at musikkterapi er «å bruke musikk for å gi mennesker nye handlemuligheter» (Ruud, 1990, s. 24). Ridder (2016a) trekker frem at det å lytte til musikk, eller det å musisere, vil framkalle en avansert og sammensatt hjernestimulering i et uavbrutt tidsrom. Samtidig med den sammensatte hjernestimuleringen blir vi følelsesmessig påvirket (Ridder, 2016a, ss. 38-44). Dette kan knyttes opp til hva Hovik skriver når hun beskriver det musiske som en «enhet av lyd, rytme og bevegelse i samspill mellom» mennesker (2011, s. 20). Ved å åpne opp for kunstfag og det uforutsette, erfarer Hovik at det blir åpnet «nye kanaler for kommunikasjon, og en opplevelse av kroppslig fellesskap i...musikalsk samspill» (2011, s. 19).

Gry Ulrichsen er en billedkunstner med mastergrad fra NTNU i kunstfagdidaktikk. I artikkelen *Møter gjennom mønster i filt* (2018) belyses sammenhengen mellom kunstfaglig praksis og omsorgsarbeid med og for mennesker som lider av demens. Ulrichsen viser at en kunstfagdidaktisk arbeidsmåte åpner opp for følelsespregede møter som oppstår ved bruk av materialer, og hvordan mennesker med demens tar i bruk sin levende kropp, samt hvordan muligheten deltagerne har i det å være sammen i det som vil oppstå. Hun retter deretter lys på hvordan de dementes kapasitet til meningsfull deltakelse i samfunnet kan økes, ved å bruke en praksis som er kunstfagdidaktisk. Hun forankrer denne kunstfagdidaktiske praksisen i en «relasjonell estetikk..som handler om å skape møteplasser for mellommenneskelig interaksjon gjennom å agere med ulike samfunnsstrukturer- og

arenaer» (Ulrichsen, 2018, s.3). Deltakerne i studien opplever affektive møter gjennom å bruke filtmaterialet. De blir påvirket, og påvirker selv de som er rundt. «Gjennom estetiske virkemidler og symbolsk språk uttrykkes og artikuleres erfaring av en opplevelse eller inntrykk i en situasjon» (Ulrichsen, 2018, s. 7). Denne innfallsvinkelen synliggjør et relasjonelt syn på kompetanse og kunnskap, hvor følelser, persepsjon, språk, hukommelse og kommunikasjon blir til samhandling med hverandre (Ulrichsen, 2018, s.7). Ulrichsen viser til Wikstrøm et al. (2012, s. 9) og forfekter at strategier som er sansebaserte kan bidra til å fremme kommunikasjon samt til å frambringe bevegelse og energi i relasjonene som er mellom mennesker (Ulrichsen, 2018, s.18).

Musikkterapi – og det sosiale rommet

Stige og Aarø (2012) har skrevet boka *Invitation to Community Music Therapy* som omhandler musikkens muligheter brukt innen feltet musikkterapi. De har sett på hvordan musikkterapi gjennomført i en sosial kontekst, som i en gruppe, kan brukes til å mobilisere individenes mange ressurser. De vektlegger musikkens verdi, bidrag og muligheter for å skape tilknytning og tilhørighet mellom mennesker. De skriver at musikalsk deltakelse (i grupper) skaper mening og tilhørighet for individet, samt gir bidrag til inkludering, solidaritet og opplevd demokrati. Stige og Aarø viser til Keil og Feld, og forfekter med dette sitatet hva musikken er for mennesker. «Music is a hook. It pulls people into a social space. Or perhaps social space is what music is; it is a world where people can act and interact through sound and movement» (Keil & Feld, i Stige & Aarø, 2012, s. 115). Det bedrives stort sett ikke musikkterapi i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehager. Jeg velger likevel å bruke denne teorien fordi musikk og sang er noe som ofte blir brukt i barnehagehverdagen. Nora Bilalovic Kulset (2019) beskriver også det sosiale rommet, og betegner bruk av sang og musikk som et eget språk som kan skape samhandling (Kulset, 2019, s. 19). Musikalsk deltakelse i barnegruppa i barnehagen vil, på lik linje med musikkterapi, kunne bidra til opplevd mening, inkludering, tilhørighet og solidaritet for barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Kroppsfenomenologisk perspektiv, med fokus på sanser, kropp og materialer

Sanser og kropp

Kroppen vår er en forutsetning for hver eneste ting mennesket foretar seg. Kroppen er en del av det vi allerede har opplevd, samtidig som den er en del av det vi befinner oss i her og nå. Uansett hvordan et menneske er, og uansett hvilken funksjonsgrad det har, så har alle en kropp. Vi tenker, sanser, føler og mener. Kroppen er et enslig element, et subjekt, som også samtidig er en del av helheten av samfunnet. Gjennom tidene har det vitenskapelige synet på mennesket endret seg. Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) var en fransk filosof, som er kjent for den vitenskapelige retningen kroppsfenomenologien. Han tar avstand fra synet som forfektet at menneskekroppen og

menneskets tanker er adskilte fra hverandre. Merleau-Ponty mener derimot at menneskekroppen er et levende vesen som kan sees fra et biologisk perspektiv (Østerberg, 2014, s.VI). I verket *Kroppens fenomenologi* (1945) betrakter han menneskekroppen som «sansende, persiperende, handlende, følende, talende fenomen» (Østerberg, 2014, s. VIII). Mennesket er et helhetlig fysisk legeme som bidrar til egen opprettholdelse og som består av sine ulike instinkter og reflekser. Sansene, meningene og tankene kan ikke utelukkes fra menneskekroppen, og derfor må kroppen, sansene og tankene sees som den helhet disse utgjør. Menneskets kropp er påvirket av hvordan vi sanser vår verden, og hvordan vi føler, opplever og toker verden. Merleau-Ponty (1945) ser både sansing, menneskets forståelse og menneskekroppen som en forutsetning for å forstå fenomenenes mening, og deltakelse. Malaguzzi (Sørenstuen, 2011) vektlegger i likhet med Merleau-Ponty (1945) betydningen av barnas sanser, og mener at barna tegner det de opplever med sine sanser og følelser, og det som engasjerer dem (Sørenstuen, 2011, s. 137)⁶. Dette støttes av Malcom Ross, som sier at «barn tegner det som påvirker dem sterkest» (Sørenstuen, 2011, s. 118), og at for at barn skal kunne ønske å skape, må de først få en impuls som setter i gang den kreative prosessen. Gjennom den kroppsligheten mennesket har, er vi rett og slett involvert og delaktige i ulike situasjoner i den verden vi lever i, og gjennom kroppen vår både påvirker vi og blir påvirket hevder Merleau-Ponty (1945). Han anser menneskekroppen som et midtpunkt og senter «af levende betydninger» (Merleau-Ponty, 1994, s. 109). Sæther (2017) skriver om arbeid med musikk i barnehagen og trekker fram, i likhet med Merleau-Ponty (1945), kroppen som betydningsfull. Han skriver at «kroppen er utgangspunktet for at musikken kan la seg sanse. Følelser og musikk blir noe virkelig når kroppen inngår i dialog med dem» (Sæther, 2017, s. 33).

Sanser og kropp i relasjon med konkrete gir økt uttrykksrepertoar

I avhandlingen *Kiasmefortellinger* støtter Olaussen (2018) seg til Merleau-Pontys

kroppsfenomenologiske perspektiv, for å bidra til økt forståelse og kunnskap om «barns kroppslig-språklige ytringer og mulighet til deltakelse» (2018, s. 3). Olaussen trekker fram, i likhet med Merleau-Ponty (1945) og Sæther (2017), betydningen av kropp og sanser, samt multimodale uttrykksformer og ulike relasjoner. Hun skriver at et individ kan framstilles som resultat av «det å sanse og sanses...et subjekt som hele tiden er i bevegelse...som hele tiden nyformulerer seg i møtet med verden. Verdien av subjektets bevegelse avgjøres ...av bevegelsens interaksjon med omgivelsene» (Olaussen, 2018, s. 41). Hun skriver altså at mennesker er et resultat av både det å sanse selv, men også av det å bli sanset av andre og det rundt oss. Og at vi mennesker endrer oss selv i møtet og samhandling med andre og med samfunnet. Videre skriver hun at det er i dette

⁶ Sørenstuen, 2011, er pensum på bachelorutdanningen. Jeg velger likevel å bruke Sørenstuen, da jeg finner dette særlig relevant for studien.

samspeilet mellom enkeltmennesker og den sosiale og kulturelle verden, at kompetanse, erfaring og kunnskapstilegnelse vil oppstå. Hun trekker fram at ulike ting, konkrete, hjelpemiddel og verktøy vil i tillegg til språk og kroppsbevegelser, ha en viktig rolle i samspeilet mellom barna (Olaussen, 2018, s. 58). Blant hennes forskningsfunn velger jeg å trekke fram at det er i møte med andre mennesker vi blir til, og det er i dette møte med andre at vi realiserer vårt potensiale, - med hjelp av ulike ting og materialer. Samt at formutforskning vil forandre det uttrykksrepertoaret barna har tilgjengelig (Olaussen, 2018, s. 91).

Multimodale uttrykk

Samira Jamouchi (2018) skriver i likhet med Olaussen (2018) om barns uttrykksrepertoar. Hun vektlegger at gjennom bruk av kunstfagene kan barnas handlings og uttrykksrepertoar økes, og de kan gis økte muligheter for å dele sine interesser, ulike erfaringer og ideer med andre (Jamouchi, 2018, s. 249-250). I spesialpedagogisk sammenheng kan dette få stor betydning for barn som sliter med for eksempel verbalspråket og kommunikasjon. Barna kan ved deltakelse i felleskapet samt ved å bruke ulike materialer tilegne seg flere måter å uttrykke seg på. De får flere måter å skape mening på, i tillegg til å dele sitt uttrykk med andre.

Læring

Læring av språk

Kibsgaard og Husby (2014) skiller mellom strukturert og uformell språklæring. Den uformelle språklæringen kjennetegner læringsprosessen som finner sted når læringen skjer i ulike ikke planlagte aktiviteter, i lek med voksne og barn, og i rutinesituasjoner. Det er i slike situasjoner at barna møter språket slik det er brukt naturlig i hverdagslivet. Den strukturerte språklæringen finner sted i bestemte og tilrettelagte aktiviteter der det er fokus på språkets formelle sider. De forteller at barn med annet morsmål (enn norsk) ofte ikke har en språkforståelse eller verbale ytringer som er god nok til å kunne delta i lek, og at de gang på gang blir betraktere i stedet for deltakere. Det er viktig å huske at selv om barnet ikke ytrer seg verbalt, så er det ikke nødvendigvis slik at barnet ikke forstår hva som blir sagt. Kibsgaard og Husby skriver at «barnets observasjoner av språk og kultur er..viktig, men bekreftelse fra andre barn om at en har betydning på ulike områder, og muligheten til å delta aktivt er grunnleggende for hvordan ungene ser på seg selv» (Kibsgaard & Husby, 2014, s 21). Som spesialpedagog kan en derfor arbeide med å styrke andrespråket (norsk), noe som vil være viktig for hvordan barna oppfatter seg selv. De sier at barna ikke behøver å oppleve seg selv som isolert eller ekskludert fra den store barnegruppa, da det er stort sett er voksne nok til å dele storgruppa inn i små grupper (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 24). Barnas opplevelse seg selv, samt hvordan barna tror andre barn opplever dem, er knyttet til barnas identitetsforståelse. Men barnas identitet er bevegelig samtidig som den er kontekst-, -og situasjonsavhengig (Kibsgaard

og Husby, 2014, s. 29). Derfor kan spesialpedagogen med sin tilrettelegging sørge for at barnet kan oppleve seg selv som kunnskapsrik, og gjøre barnets evner og verdi synlig i barnegruppa. Kibsgaard og Husby skriver om språklæring og hva å lære språk kan bety for barnet. Jeg knytter dette opp til det Malaguzzi's (Sørenstuen 2011) sier om at det å kunne uttrykke seg kunstfaglig er ett av flere språk. Det å lære å bruke kunstfag og materialer, er å lære ett språk. Ett språk barna kan bruke for å skape uttrykk.

Læring gjennom sansene og kunstfag

Children and Young People, Aesthetics and Special Needs (2018) er en vitenskapelig antologi.

Antologien vektlegger de ubrukte mulighetene og potensialet som ligger i kunstfaglig refleksjon og praksis i arbeidet med barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp (Haugen & Skjerdingstad, 2018, s. 9). Haugen og Skjerdingstad skriver at «aesthetic expressions and experiences give knowledge through the senses that may counterbalance cognitive and instrumental approaches» (2018, s. 11). De vektlegger med dette at kunstfagene kan være et motstykke til kognitive og instrumentelle tilnærminger for å oppnå læring. Staffan Selander hevder at kunnskap omhandler å ha ferdighet og ressurs til å delta i samfunnet og verden på en måte som (for individet) er meningsfullt (Selander, 2008, s. 34). Ulrichsen gir uttrykk for at «kunnskapsutvikling i en kunstdidaktisk praksis karakteriseres..av et transformativt potensial og mulighetene for å åpne nye perspektiver» (Ulrichsen, 2018, s.3).

Multisensorisk

Pauliina Maapalo og Tone Pernille Østern (2018) er forskere som har undersøkt hvilke muligheter som kan oppstå til å samle empiri ved å bruke multisensoriske intervju. De har skrevet artikkelen *The agency of wood: multisensory interviews with Art and Craft teachers in a post-humanistic and new-materialistic perspective*. Multisensorisk betyr at menneskets sanser, som for eksempel syn, hørsel, lukt, og den taktile sansen blir aktivert og berørt på mange ulike måter. Berøring og fysisk bevegelse, i interaksjon med sansene gjør slik at flere av hjernens deler vil bli aktivert. Maapalo og Østern bruker en posthumanistisk og nymaterialistisk vinkling på sitt forskningsprosjekt. Det betyr at de i forskningen vektlegger hvordan ulike artefakter, materialer og rom, i tillegg til menneskets tilstedeværelse og kropp, spiller inn og vil være av betydning for resultatet av innsamlet materiale. De fastholder at materialiteten *ikke* kan sees som en løsrevet bit ut i fra hvordan mennesket tenker, menneskets bevissthet, hvordan mennesket bruker språket eller hvordan mennesket erfarer (2018, s.383). Maapalo og Østern trekker fram hvordan vi bruker kroppen vår til å kommunisere og å lære, og viser til Anttila (2013) og skriver at «embodied learning means that learning takes place in the whole body, within a person and between persons interacting in and with social and material realities» (Maapalo & Østern, 2018, s. 384). Maapalo og Østern opplevde gjennom sin forskning at

lærerne som deltok i de multisensoriske intervjuene, brukte sensoriske impulser som igjen stimulerte lærernes kroppslige hukommelse, som igjen førte til berikede intervjuer. De ønsker med sin artikkel å støtte ett bredt syn på læring, og tillegger derfor kroppen og materialene stor betydning, både hver for seg og i relasjon til hverandre og i interaksjon med andre, utgjør og skaper de dynamiske møter som tilbyr uante mengder muligheter for å lære (2018, s. 393).

Kibsgaard og Husby (2014), Malaguzzi (Sørenstuen, 2011), Haugen og Skjerdingstad (2018), Selander (2008), Ulrichsen (2018) og Maapalo og Østern (2018) framhever alle det store læringspotensialet som ligger i det å bruke sansene i relasjon med materialer, kunstfaglige uttrykk og kunstfaglige erfaringer, i interaksjon og samspill med andre.

Kunstfagenes betydning

UNESCO har finansiert en verdensomspennende forskningsstudie som tar opp hvilken betydning kunstfag har i ett utdanningsforløp. Denne undersøkelsen har hentet svar og tilbakemeldinger fra over 40 land og ulike organisasjoner. Formålet med forskningen var å vise at utdanningsprogram som er innholdsrike på kunstfag har innflytelse på og betydning for barnas utvikling og utdanning. Anne Bamford har utarbeidet boka *Wow-faktoren* (2008) som omhandler studien, og dens resultater. Undersøkelsen viser til at opplæring i kunstfag utrunder barna til å «skape sitt eget kunstneriske språk og bidra til deres helhetlige utvikling» (Bamford, 2008, s. 10). Dette omhandler med andre ord både de emosjonelle og kognitive sidene av barna. Av undersøkelsens funn og konklusjoner velger jeg å trekke fram at kunstfag kan brukes som et redskap i det pedagogiske arbeidet i mange andre skolefag (Bamford, 2008, s. 11). Opplæring i bruk av kunstfag førte til læring av de ulike ferdighetene som trengtes, samt at barna lærte å tenke på forskjellige måter. Barnas kulturelle identitet og tilfredshet ble styrket. «Når det gjelder utdanning som bruker kreativ og kunstnerisk pedagogikk i undervisningen...øker den de samlede akademiske prestasjonene...og fremmer positiv kognitiv overføring» (Bamford, 2008, s. 12). Bruk av kunstfag frembringer positiv selvoppfatning hos barna, samt at deres identitet blir styrket. Kunstfag kan også bidra til at barna enklere aksepterer seg selv og andre mennesker for den de er (Bamford, 2008, s. 20). Haugen og Skjerdingstad trekker samme konklusjon når de skriver at det estetiske og kunstfaglige har med å gjøre «hvordan mennesker føler tilknytning med seg selv, med andre mennesker og med verden» (2018, s. 12).

Kunstfagene kan altså bidra til barnas helhetlige utvikling, både kognitiv og emosjonell.

Kunstfagene fører til læring, og nye måter å tenke på. Kunstfagene bidrar til at barnas selvoppfatning og identitet blir styrket, samt at de bidrar til at barna enklere aksepterer seg selv og andre. Bamford's studie (2008) omhandler utdanning i skole, men jeg vil hevde at funnene er av

betydning og er også relevante for det pedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet som gis i barnehagen.

Den voksnes tilrettelegging, rolle og bidrag

Improvisasjonsevne

Morten Sæther (2017) presenterer gjennom artikkelen *En musikers møte med de yngste barna i barnehagen* en studie som tar for seg hva de voksne kan lære av de minste barna i barnehagen, når det gjelder deres (barnas) uttrykk for hva som kan skape gode opplevelser og dialog med musikk. Sæther trekker fram at «barnehagens sterke uttrykkstradisjon er basert på barnets frie utfoldelse» (2017, s. 23). Videre skriver at improvisasjonsevnen til ansatte i barnehage er betydningsfull. Han forklarer at evnen til improvisasjon omhandler det å kunne plutselig endre planlagte mål og handlingsmønstre ut fra hvilke spontane impulser og innspill barna bidra med i aktiviteten og samhandlingen som utspiller seg (Sæther, 2017, s. 31). Malaguzzi mener også at den viktigste oppgaven pedagogen har, er å planlegge for det «ikke planlagte» slik at barns spontane impulser og uttrykk kan oppstå (Sørenstuen, 2011, s.130). Han mener også at barnas arbeid skal vises fram, slik at barnas kunstfaglige uttrykk kan få høyere status, samt at dette bidrar til å dokumentere prosessen.

Eide, Os og Samuelsson (2012) har forsket på hvordan samlingsstunder gjennomføres i norske barnehager, og de har rettet søkelyset mot de minste barnas muligheter til medvirkning i den tradisjonsrike og velkjente samlingsstunden. Denne masteroppgaven omhandler ikke samlingsstunder, men derimot det spesialpedagogiske feltet. Jeg tenker likevel at de funn som framkommer i artikkelen *Små barns medvirkning i samlingsstunder* (2012) er overførbare til det spesialpedagogiske arbeidet. Viktige funn i artikkelen er at pedagogen må være lydhør for barnets uttrykk, både de verbale og de kroppslige. Sang, musikk og kroppslig bevegelse som arbeidsmåte førte til felles glede for både barna og de ansatte. Et høyt engasjement hos pedagogen, som også var opptatt av å inntone seg på barnas uttrykk bidro til det samme. «Når innholdet og aktivitetene er tilpasset barna, deres alder og interesser, kan det bygge opp under fellesskapet» (Eide et al., 2012, s.10). Videre fremmes betydningen av det å synliggjøre hvert enkelt barn med sine forskjelligheter for resten av barnegruppa, samt være åpen for at hvert enkelt barn skal kunne ha mulighet til deltakelse ut fra egne evner og muligheter (Eide et al., 2012, s.18). Planer som er fleksible, åpenhet for barnas innspill og sensitivitet for barnas uttrykksmåte er nødvendige for at de skal oppleve medvirkning. For at barna skal kunne få veiledning i å bruke materialer og verktøy til å uttrykke seg, er det av betydning at spesialpedagog og de andre voksne har kjennskap og erfaring med de materialer og teknikker barna trenger for å skape sine individuelle uttrykk (Carlsen & Samuelsen, 2011, s. 109).

I *Inclusive Aesthetic Practices* av Joramo, Pedersen og Wolf (2018) beskriver de hvordan barnehagelærer kan bidra til inkluderende praksiser i grupper med barn med ulike behov for spesialpedagogisk hjelp, ved bruk av estetisk kunstfaglig praksis (Joramo et al., 2018, s. 361). Romslige kommunikasjonsmåter og mønster trekkes fram som et godt bidrag for å gjøre ulike prosesser og praksiser mer inkluderende (Joramo et al., 2018, s. 365). Deretter trekkes personalets kompetanse, kunnskap og holdninger fram som betydningsfulle faktorer i for å la hvert enkelt barn få mulighet for deltakelse og interaksjon med de andre barna i gruppa (Joramo et al. 2018, s. 369). Gjennom å bruke mindre barnegrupper kan barna oppleve mer optimale muligheter til å kommunisere med andre (Joramo et al. 2018, s. 371). De trekker fram mulighetene kunstfag gir for å åpne opp for barns uttrykk og følelser,

«we are experiencing aesthetic communication as a way to be present and emotionally involved. Music and other aesthetic activities...also open up an avenue to express difficult, negative, ambivalent or mixed emotions...(who) can be difficult for children to handle».
(Joramo et al., 2018, s. 373)

Joramo et al., 2018, støttes av Juell og Norskog (2006) som forklarer at barn trenger mange muligheter til å uttrykke seg, både om det de opplever som positivt men også om det barna opplever som negativt eller vanskelig å forholde seg til. Dette vil fordre at personalet er åpne for barns uttrykk, anerkjenner og aksepterer følelsene barna gir uttrykk for, slik at personalet kan bidra til å gjøre følelsene mer håndterbare for barna.

FORSKNINGSMETODE

Denne oppgaven passer innen en kroppsfenomenologisk retning. Dette mener jeg fordi kropp, sanser og følelser kan ikke utelukkes fra handlingene eller det relasjonelle som foregår i de ulike kunstfaglige aktivitetene og læringssituasjonene som oppstår i barnehagen. Dahl og Østern (2019) støtter dette synet når de skriver at dybdelæring er «kroppslig, relasjonell, skapende, affektiv og kognitiv læring – på en og samme gang» og at «kroppslig læring betyr i korthet at læringen skjer i hele kroppen, i hele mennesket og mellom mennesker i sosiale og romlige virkeligheter» (Dahl & Østern, 2019, s. 49).

Vilhelm Aubert definerer forskningsmetode som «en fremgangsmåte, et middel til å løse problem og komme fram til ny kunnskap» (Aubert, 1972, s. 196). Euris Everett og Inger Furuseth (2019, s. 128) sammenligner forskningsmetoder som ulike verktøy og strategier som tas i bruk for å komme fram til ny innsikt eller til å finne svar på spørsmål. Metodevalget legger føringer for hvordan en arbeider for å generere empiri, som er den dataen som trengs for å gjennomføre forskningen, når man jobber med empirisk forskning. En forsker kan velge mellom ulike tilnærminger for sin

forskning, det være seg kvalitativ, kvantitativ og postkvalitativ innfallsvinkel. Eller en kombinasjon av disse tilnærmingene i samme arbeid. Tilnærmingen forskeren velger beror på hva forskeren ønsker å finne ut av, og hvordan. Og noen ganger kommer det an på hva datamaterialet er, og hvordan materialet kan behandles på best mulig måte.

Kvantitativ og kvalitativ tilnærming

Med kvantitativ tilnærming består forskningsresultat gjerne av tall og tabeller, og ofte framstilles tallene som «den objektive sannheten» følge Fekjær (2016, s. 11). Jeg ønsker ikke å føre statistikk eller å tallfeste noe. Ved bruk av kvalitativ tilnærming er målet å vektlegge det som ikke kan tallfestes, å oppnå en forståelse og innsikt av ulike sosiale fenomen (Thagaard, 2018, s. 11). Det som undersøkes er kan for eksempel være menneskers tanker og meninger, ulike erfaringer og forventninger. For å generere empiri kan ulike metoder benyttes. Dette kan være intervju, observasjon, dokumenter, narrativ, lydopptak, bilder og video.

Jeg har hatt en kvalitativ tilnærming i min forskning. Dette fordi jeg ønsket å få dybdeinformasjon fra en spesialpedagog som har hatt stort fokus på bruk av estetiske fag i sitt arbeid. Samt at jeg ønsket gjennom intervjuet å få mer og dypere innsikt i hva kunstfagene kan bidra med for å fremme inkludering av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inn i fellesskapet i barnegruppa. Dette gjøres ved å bruke ulike narrativ i form av praksisfortellinger, som er nedskrevet mens jeg har vært i barnehagen som student eller som ansatt. Jeg bruker begrepet empirigenerering framfor empiriinnsamling, da jeg ikke kan se bort fra eget bidrag eller egen påvirkning underveis i prosessen.

Narrativ

Narrativ betyr fortellende. Mennesket formulerer gjerne sine ulike erfaringer i fortellinger. Rundt matbordet samles familie og venner, og forteller hverandre hvilke opplevelser de har hatt den dagen. Vi forteller gjerne hverandre hva som har hendt siden siste møte. «Genom att omforma våra levda erfarenheter, emotionella, intellektuella, kognitiva, kroppsliga till berättelser kan vi delge andra människors dem och kanske till och med göra andra människor delaktiga i dem» (Palmenfelt, 2000, s. 7). Narrativ er en fortelling «som fører frem til en strukturert historie med en bestemt handling, et sosialt samspill og en temporal utfoldelse» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 356).

Retrospeksjon og autoetnografi som metode

Retrospeksjon betyr å «se seg tilbake», og det er det jeg gjør når jeg bruker praksisfortellinger som er nedskrevet for en tid tilbake. Jeg ser tilbake på tidligere opplevde hendelser, som jeg har opplevd i løpet av studietidens praksis eller fra tiden hvor jeg arbeidet som pedagogisk leder. I forskning som bruker retrospeksjon som forskningsmetode vektlegges de erfaringer og betraktninger

forskeren har gjort seg, som har betydning for det tema som det forskes på. I denne oppgaven vil fokuset være på kunstfag i spesialpedagogisk arbeid, og de narrativ som brukes omhandler nettopp dette temaet. Som metode handler retrospeksjon om å anvende og omsette beskrivelser forskeren har gjort i for eksempel notater og ulike loggbøker, samt bruke forskerens refleksjon som utgangspunkt for å tolke og analysere eget retrospektive materiale og narrativ om til anvendelig og valid empiri (Johansen, 2017, s. 1).

Data kan genereres av primærkilde eller sekundærkilder. Primærkilde er når en forsker selv har vært i feltet og samlet inn data som forskeren selv behandler. Jeg er primærkilden i de fleste narrativ som brukes i denne masteroppgaven. Jeg er primærkilden fordi jeg har selv deltatt i, opplevd og skrevet ned praksisfortellingene. Sekundærkilder er når en bruker og behandler andres forskning og empiri som utgangspunkt for eget arbeide. Spesialpedagogens fortellinger om barn i intervjuet, er å regne som en sekundærkilde. Hun delte flere tanker, tolkninger og narrativ fra sin tid i arbeid som spesialpedagog. Jeg bruker derfor både primær, -og sekundærkilde i min forskning. Johansen viser til Andersson, Herr og Nihlèn (1994) som hevder at «forskerens forskning på deltakelse i pedagogiske prosesser kan gi en troverdig retrospeksjon av hva som hendte» og at forskerens egen deltagelse gir et bedre utgangspunkt og «større sannhetsbilde der forskeren beskriver og reflekterer ut fra egne opplevelser» (Johansen, 2017, s. 3).

Artikkelen «Ties to the past in organization research: a comparative analysis of retrospective methods» (Cox & Hassard, 2007) omhandler ledelse og organisasjonsforskning. Cox og Hassard trekker fram fire ulike posisjoner innen retrospektiv forskning. Disse posisjonene blir forklart med hensyn til for eksempel metode, filosofi og sitt potensielle bidrag i forskning. Posisjonene som trekkes fram er *Controlling the past*: hvor man prøver å få størst mulig nøyaktig gjengivelse, for å avsløre mulige kilder til feil. *Interpreting the past*: hvor nåtidens forståelse blir formet av tidligere virkelighet. *Co-opting the past*: hvor årsaksforklaringer knytter sammen både fortiden og nåtiden. *Representing the past*: som innebærer problematisering av tid og forskning i tiden (Cox & Hassard, 2007, s. 475).

Det er posisjonen *Interpreting the past* som er relevant for min forskning, så jeg vil utdype litt mer om denne retningen. Interpretning kan oversettes med å tolke, og past kan oversettes med fortiden eller noe som har vært. Vi kan med andre ord si at denne posisjonen handler om å tolke fortiden. Det er slik at i denne posisjonen er det vår forståelse og nåværende *tolkning* av virkeligheten som vi opplevde tidligere som vil være og er av betydning og interesse (Cox & Hassard, 2007, s. 475). Cox og Hassard vektlegger at tolkningen ikke nødvendigvis trenger å være knyttet til en oppriktig og

virkelig fortid, men at *interpreting the past* er tilhenger og positiv til «at den nåværende virkeligheten er sosialt konstruert» (Cox & Hassard, 2007, s. 475-483).

Autoetnografi er hvor en forsker bruker selvrefleksjon for å utforske egen erfaring og for å koble denne opp mot ulike kulturelle og sosiale betydninger og politiske føringer (Crotty, 1998, s. 42-65). Dette betyr at jeg ser og tolker hendelsene som er beskrevet i de ulike narrativ ut fra kulturelle, sosiale og politiske påvirkninger og føringer. Både paradigmeskiftet i synet på barn⁷(Bae, 2007), politiske føringer som vektlegger betydningen av inkludering i spesialpedagogisk arbeid (Nordahl, 2018), og samfunnet påvirker min meningsskaping og tolkning av empirien i studien.

Induktiv, deduktiv og abduktiv tilnærming

Ved en induktiv tilnærming til materialet bruker forskere å gå fra sin innsamlede empiri, for å finne teori som støtter sine funn. Men om en bruker en deduktiv tilnærming, er teorivalget allerede bestemt. Forskere danner så en hypotese fra sin valgte teori, som de søker å bekrefte i den innsamlede empirien. I en abduktiv tilnærming, slik som jeg har i denne oppgaven, beveger forsker seg fram og tilbake mellom teori, spørsmål, hypotese og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101-104).

Analyse av generert empiri

Jeg bruker tematisk analyse når jeg analyserer den genererte empirien. Tematisk analyse gjør at jeg ser etter flere gjennomgående tema i den innsamlede empirien. Målet er å gruppere svar og hendelser inn i kategorier som vil svare på problemstillingen (Johannesen, Rafoss & Rasmussen, 2018, s. 279). Jeg kodet materialet som trakk fram poeng av betydning for problemstillingen, ved å merke de med ulike emneknagger. Dette gjorde jeg flere ganger, for å bedre egen forståelse av det innsamlede materialet. Jeg fikk oversikt over hva som var relevant, og utelot det som ikke var relevant for å svare på problemstillingen (Johannesen mfl., 2018, s. 284), samtidig som jeg skrev ned egne assosiasjoner.

Kritikk til metodevalg

Amundsen (2018) trekker fram at «retrospektive spørsmål regnes ofte å være mindre valide, fordi svarene vil være preget av hvor godt informantene husker det som skjedde» (Amundsen, 2018, s. 12). Jeg kan ikke med sikkerhet si at fortellingene er helt nøyaktig slik som hendelsene virkelig utspant seg, men det er slik jeg oppfattet det som hendte. Det som derimot er viktig for denne oppgaven blir hvordan jeg tolker disse narrativ, og hvordan jeg kobler dette videre opp mot ulike kulturelle og sosiale betydninger.

⁷ Fra objekt til subjekt.

Forskerrollen

Jeg har fulgt forskningsetiske normer og regler, og mitt forskningsprosjekt har blitt godkjent for gjennomføring av NSD (De nasjonale forskningsetiske komiteene), som har i oppgave å sørge for at personvernbestemmelsene er og blir oppfylt. Dette blir gjort for å sikre at forskningsdeltagere blir ivaretatt. Jeg har hele tiden hatt et bevisst fokus på å ivareta etiske hensyn til alle deltakere, og særdeles barna. Jeg har prøvd å kontakte barnas foreldre for å få aksept for å bruke praksisfortellinger om deres barn i studien. Der hvor det ikke har latt seg gjøre å «finne igjen» foreldre, har jeg tatt kontakt med styrer i den barnehagen barna tidligere har tilhørt. I alle praksisfortellingen er barna anonymisert, og de har fått fiktive navn.

De praksisfortellingene som jeg velger å bruke er et erfaringsmateriale. Underveis har det har vært flytende grenser og ulike grader av egen deltagelse i barnas aktiviteter. Jeg har blitt følelsesmessig påvirket og har samtidig påvirket de rundt meg fordi jeg har deltatt og observert i den samme sosiale samhandlingen som barna har deltatt i. Løkken hevder observasjon kan forstås som «noe som skjer gjennom et verdslig forskersubjekt, som med sin *levde* menneskekropp er interaktivt situert i tid og rom» (Løkken, 2012, s. 50). Selv den gangen da jeg var nærmest å regne som en passiv observatør var jeg interaktiv med min kroppslige tilstedeværelse. Løkken skriver at som «passiv observatør utstråler vi likevel våre beskjeder mot verden og svarer bevisst og ubevisst på andre mennesker og ting» (Løkken, 2012, s. 51), og at det vil være en feilslutning at en observerer hendelser kun akkurat som de *er*. «Det subjektive og det objektive er flettet inn i hverandre i persepsjonen» (Løkken, 2012, s. 53). Egen deltagelse gir meg en forståelse av feltet, og alle situasjoner er tolket og påvirket av min forforståelse, min kunnskap, mine følelser og inntrykk. De valgte narrativ kan ikke sies å være en datainnsamling, men en datagenerering, da jeg ikke kan se bort fra mitt eget bidrag underveis.

Under praksis i barnehage, både som student og som ansatt, har jeg vært sensitiv for barns uttrykk, de kroppslige så vel som de verbale. Jeg har skrevet ned praksisfortellingene rett etter de fant sted, for å sikre at de har blitt nedført så nøyaktig som mulig. Utdrag av disse praksisfortellingene vil bli brukt som forskjellige narrativ i denne oppgaven.

Intervju

Jeg velger å bruke intervju for å generere mer utfyllende empiri. Dette gjør jeg fordi det er en fleksibel og åpen tilnærming, som gir meg rom til å gå i dybden for å forstå. Det er et tematisert intervju, som har lav grad av struktur. Intervjuguiden består av åpne spørsmål og tema. Dette er i tråd med hva Bryman skriver «Formulate interview questions or topics in a way that will help you to answer your research questions (but try not to make them too specific)» (Bryman, 2016, s. 471). Ved å ha tema og spørsmål som er åpne, er målet å få intervjusubjektet til å snakke fritt om valgte

tema. Det var en utfordring finne den rette spesialpedagogen å intervju. Jeg ønsket å bruke en spesialpedagog som hadde lang og bred erfaring i å bruke kunstfagene bevisst i sitt spesialpedagogiske arbeid. Jeg fikk tips om en bestemt spesialpedagog av en ved høgskolen, som fungerte som en gatekeeper for å finne rett informant til å delta i denne studien. Etter å ha opprettet kontakt med spesialpedagogen, ble dato for gjennomføring av intervju avtalt. Under intervjuet ble det brukt Messenger med videooverføring⁸. Ved hjelp av videooverføringen kunne vi se hverandre og hverandres kroppsspråk fortløpende gjennom intervjuet. Før intervjuet gjennomførte jeg et prøveintervju som ble tatt opp på diktafon. Ved å lytte til opptaket opplevde jeg at intervjuet kunne gli over i en mer vanlig samtale, og at jeg gjentatte ganger avbrøt «prøveinformanten» med å komme med mange «mmhm» og «ja, ikke sant» eller «helt enig». Jeg opplevde at jeg ved å være muntlig bekreftende på hva informanten sa, faktisk stanset opp samtalen i stedet for å bidra til å holde den flytende. Jeg bestemte meg derfor for å bruke anerkjennende smil, blikk og nikk som respons når det faktiske intervjuet skulle gjennomføres. Jeg opplevde det som utfordrende å holde den verbale responsen tilbake, men det ga resultater i form av en informant som svarte fritt og utfyllende om bestemte tema. Valget om å intervju kun en spesialpedagog ga meg mulighet til å gå i dybden. Intervjusubjektets livserfaringer, tanker og meninger kom fram under intervjuet, samt at hun bidro med narrative innslag som var selvopplevde historier fra hennes tid i barnehagen.

Det var på forhånd bestemt at jeg skulle gjennomføre et åpent intervju, men dette endret seg underveis i prosessen. Det var viktig at intervjusubjektet fikk snakke fritt, men minst likeså viktig at det ble snakket om tema som var av interesse for denne oppgaven. Det ble flytende overganger mellom åpent, tematisert og narrativt intervju. Et åpent intervju kjennetegnes ved at «innholdet er fritt og ikke-styrende» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 61). Mens et intervju som er tematisert medfører en klargjøring av hvilke tema intervjuet skal omhandle (Kvale & Brinkmann, 2015, s.141). Intervjuer som er narrative har fokus på fortellingene intervjusubjektet deler i intervjuet. «Narrative intervju fokuserer på historiene..på handlingene i og oppbyggingen av fortellingene. Historiene kan dukke spontant opp under intervjuet eller bli fremkalt av intervjueren» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.182). Ved å benytte flytende overganger mellom åpent, tematisert og narrativt intervju på denne måten fikk jeg tak i flere nyanser og detaljer. Jeg ønsket å utforske hennes tanker og meninger ut fra valgte tema. Jeg valgte også ved et par anledninger å stille oppfølgingsspørsmål som var basert på hennes uttalelser, men som da ikke var planlagt fra min side.

Intervjuet ble gjennomført 03/04-20, og varte i en time og tjue minutter. Da intervjuet ble transkribert valgte jeg å skrive alt på bokmål. Jeg skrev også ned mine umiddelbare tanker,

⁸ Uten opptak av video.

impulser, samt reaksjoner i parentes. Jeg utelot å transkribere de deler av intervjuet som omhandlet informanten på det personlig plan for å være sikker på at personvernet vil være ivaretatt.

Transkriberingen går over totalt 10 sider.

Refleksivitet

Jeg har gjennom min forforståelse, erfaringer, valgte begrep, teorier og personlige preferanser vært med på å forme forskningsprosessen. Alt fra hvilken forskningsmetode og hvilket vitenskapssyn jeg har valgt, intervju spørsmål som har blitt stilt, valg av praksisfortellinger og teori, hvilke vurderinger og tolkninger som er gjort, til hvordan jeg har tolket og analysert, samt tolket de funn som er framkommet, har påvirket denne studien. Som forsker har jeg ikke vært nøytral, men jeg har vært og vil alltid være påvirket av min forforståelse. I denne sammenhengen plasserer jeg meg under et hermeneutisk paradigme. Dette har påvirket alle valg som er gjort og resultater jeg har kommet fram til. Mitt valg av teori har lagt store føringer for forskningsresultatet. Valg av ståsted har ført til bortvalg andre retninger og teoretikere. Jeg er også påvirket av politiske og samfunnsmessige forhold. Kunstfag er mitt forskningstema og interessefelt. Kunstfag er noe som er kjent for meg. Jeg er bevisst egne følelser og tanker rundt det valgte tema. Selv om jeg er bevisst egne følelser og tanker er det umulig å nullstille meg selv helt. Dette påvirke de valg, grep, tolkning, og resultat av studien, på tross av egen bevissthet og forsøk på å være åpen. Det finnes med andre ord en sjanse for at jeg overidentifiserer meg med spesialpedagogen og med barna i praksisfortellingene. Om jeg derimot hadde vært en «outsider» uten kjennskap til barna og dynamikken i barnegruppa, og ikke hadde hatt denne interessen, kunnskapen og forforståelsen, kunne jeg gått glipp av viktige hendelser som har betydning for studien og dens funn. Dette støttes av Fangen som hevder at «outsideren ikke har mulighet til å kjenne betydningen av mønstrene.. observert» (Fangen, 2019, s.73).

Tanker og betraktninger om kvaliteten på studien

Forskningens reliabilitet sier noe om hvor pålitelig forskningen er, og om de funn som framkommer av studien kan skapes på nytt ved en senere anledning ved å bruke samme metode (Kvale & Brinkman, 2015, s. 137, 357). Jeg anser det som vanskelig å skulle gjenskape denne studien med nøyaktighet. Dette mener jeg fordi det er lite sannsynlig at det vil la seg gjennomføre å reprodusere alle forhold, relasjoner, reaksjoner og interaksjon som finner sted i både intervju og praksisfortellinger. Som motargument kan jeg trekke fram at jeg har vært både kritisk og reflektert i mine betraktninger underveis i generering av empiri. Jeg har også brukt detaljerte framstillinger av mine metodologiske valg og min arbeidsmåte for å bidra til en transparens i alle handlinger. Mine etiske betraktninger kan være et tilskudd i å øke påliteligheten til studien og de funn som har framkommet. Jeg har også synliggjort faktorer som kan ha påvirket resultatet.

Forskningens validitet dreier seg om gyldigheten i det som framkommer i intervju og praksisfortellinger, samt om mitt valg av metode er passende til å undersøke det jeg ønsker (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har gjennom forskningsprosessen drøftet metodevalget med min veileder som har bistått og bidratt til trygghet i valget. Flere av de faktorer som skaper validitet, for eksempel det å planlegge, valg av metode, samt mine betraktninger om forskningsetikk og om egen forskerrolle, vil også en sammenheng med studiens pålitelighet. Når det gjelder intervjuet, gjennomførte jeg et prøveintervju, som gjorde at jeg endret handlingsmønster for å gi tilbakemeldinger⁹. Det kan tenkes at endringen bidro til en friere tale fra intervjusubjektets side.

Generaliserbarhet dreier seg om studiens kunnskap eller funn gjelde for andre situasjoner. Det kan tenkes at funnene kan ha overføringsverdi til andre, men dette er ikke noe jeg kan ikke fastslås med sikkerhet.

EMPIRISKE FUNN, TOLKNING OG DRØFTING

I denne delen tolkes og drøftes funn i det empiriske materialet med utgangspunkt i oppgavens teoridel og problemstilling. Problemstillingen «Hvordan kan spesialpedagoger bruke kunstfaglige aktiviteter for å åpne opp for barns uttrykk og fremme inkludering i barnehagen?» omhandler spesialpedagog og barn (3-6 år) med vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehage. Barnas vanskeområde er ikke avgrenset, da barns uttrykk, deltakelse og inkludering sees som et ikke-reduserbart forhold i denne oppgaven. Med dette menes at enten opplever barna å kunne gi sitt uttrykk eller så opplever de det ikke. Det samme gjelder inkludering. De ulike narrativ blir presentert, etterfulgt av tolkning. Deretter følger intervju med tilhørende tolkning. I hoveddrøftingen sees alle narrativ og intervju i sammenheng med valgt teori og studiens problemstilling. I tolkning- og drøftingsdeler, bruker jeg samme struktur som er brukt i inndelingen av teoridelen. Dette gjør jeg for å skape mer oversikt. I hoveddrøftingen er det langt inn flere emner i strukturen enn tidligere. Dette gjør jeg for å vise flere aspekt som det dessverre ikke er plass til i alle drøftingsdelene.

Narrativ 1

Tolin, ei jente på nesten fire år, som ikke har verbalspråk. Hverken norsk eller eget morsmål. Hun bor med mor og søsken. Hun kom til Norge som flyktning. Far er død. I hennes hjemland er det krig. Hun er ett av mange barn i barnehagen, men hun holder seg stort sett for seg selv eller med en voksen. Hun deltar ikke i noen form for lek eller aktiviteter med de andre barna. I barnehagen er de kunstfaglige materialene oppbevart i et høyskap, med dører som skjuler innholdet. Jeg har bestemt

⁹ Fra verbalt til kroppsspråklig uttrykk som smil og nikk.

at de kunstfaglige materialene skal gjøres mer synlig for barna, og har derfor laminerte bilder av materialene som skal henges opp på skapdørene hvor materialet er plassert.

Mens jeg står med tapebiter i munnen og ryggen mot barna, kjenner jeg noen rive forsiktig i buksebenet mitt. Jeg snur meg rundt og ser Tolin. Hun peker mot bildene av materialer som jeg henger opp. Jeg registrere at hun peker på bildet med maling, og jeg peker på bildet samtidig som jeg spør henne om hun vil male. Tolin strekker begge hendene opp mot bildet og begynner å trampe raskt i gulvet. Hun ser på meg med en intensitet som jeg ikke tidligere har opplevd fra henne. Jeg tar henne i hånden, og sammen begynner vi å finne fram maling, ark og pensler. Tolin nærmest hiver seg over malingen, før hun kaster ett blick mot meg og fortsetter. Tolin maler arket sitt med fargene brun og svart, før hun fyller penselen med rødming og maler mange røde prikker. Så snur hun seg mot meg og oppretter øyekontakt. Hun fører pekefingeren under sitt høyre øye, og drar den ned langs kinnet til haken to ganger. Tolins mimikk og ansiktsuttrykk er trist. I mangel av ord som hun forstår legger jeg armen rundt henne og stryker henne over håret. Hun ser på meg og smiler forsiktig. Mens vi sitter slik kommer ei jente på 4 år og spør hva Tolin har malt på arket. Jeg svarer at det vet jeg ikke, men at jeg tror hun har malt noe som gjør henne trist, og viser tegnet Tolin gjorde da hun tegnet en tåre med fingeren. Jenta ser på Tolin, før hun strekker seg fram og gir henne en klem. Jenta og Tolin smiler til hverandre, jenta tar Tolins hånd, og de går sammen bort til dukkekroken.

Narrativ 1 – tolkning

Kroppsfenomenologisk perspektiv med fokus på sanser, kropp og materialer

Tolin visste initiativ gjennom sitt ivrige kroppsligspråklige uttrykk da hun så bildet av maling. Det var for meg tydelig at hun hadde noe hun ønsket å formidle og at hun visste hva maling var. Hun brukte sine tidligere sanseopplevelser og erfaringer som et utgangspunkt for det hun ønsket å formidle. I samsvar med Malaguzzi og Ross (Sørenstuen, 2011) malte Tolin det som påvirket henne mest. Merleau-Pontys` s (Østerberg, 2014) påstand om at sanser, tanker, følelser, erfaringer og meninger ikke kan skilles fra kroppen, blir synlig i Tolins handlinger. Ved å bruke kroppen sin i malingsaktiviteten var hun i relasjon til både pensel, maling og ark, rommet og meg. Dette synliggjør betydningen av materialene. Tolin brukte seg selv, sine erfaringer, sanser og konkrete i samspill med sine omgivelser og meg, slik som Olaussen (2018) beskriver. Ved hjelp av samspillet ble Tolins uttrykksrepertoar forandret, og økt, slik som Olaussen (2018) og Jamouchi (2018) beskriver. I samspillet og interaksjonen Tolin hadde med oss, rommet og konkretene, ble både hun og vi endret, slik som Olaussen (2018) hevder.

Kunstfag som uttrykksform og inngangsport til deltakelse og inkludering

Tolin styrte og bearbeidet redskap og materialet på en slik måte at hun fikk fram det hun ønsket å formidle. Hun valgte selv sin uttrykksmåte, slik som barnekonvensjonens artikkel 13 vektlegger. Ved å samtidig legge til hennes kroppsspråklige uttrykk, tolket jeg det dit at hun var trist og lei seg. At hun muligens hadde opplevd noe forferdelig. Joramo et al. (2018) og Juell og Norskog (2006) skriver at kunstfaglig kommunikasjon kan åpne opp for å gi uttrykk for følelser som er vanskelig for barn å håndtere. Ulrichsen (2018) skriver om at kunstfag kan åpne opp for nye perspektiv, og det gjorde det både for meg og for jenta som tok Tolin med i lek. Maling og konkreter skapte en interaksjon, og en mellommenneskelig møteplass. Tolin fikk ressurser til å delta, på en måte som ga mening for henne, slik som Bae (2006) beskriver i temaheftet om barns medvirkning. Tolin og malingen skapte en dynamisk relasjon, som samtidig var påvirket av hennes sanser og tidligere erfaringer. Jeg møtte hennes kroppsligspråklige, -og billedlige uttrykk med en kroppsspråklig respons som hun gjenkjente og forstod. Jenta som kom bort til oss inntok en empatisk holdning når hun fikk høre at Tolin var lei seg, og hun ga henne en klem. Vi anerkjente Tolin og hennes uttrykk, og forholdt oss til henne som det subjektet hun var, slik som Østrem (2012) og Åmot og Skoglund (2012) trekker fram som betydningsfullt. Tolins følelse og kroppslige uttrykk ble møtt av ett annet barn, som igjen viste henne omsorg og tok henne med seg i lek. Olaussen (2018) og Bamford (2008) beskriver hvordan det kroppsligspråklige og kunstfaglige uttrykket bidrar til fellesskapet. Tolins malingsuttrykk og kroppsspråklige uttrykk fikk betydning for hvordan et samspill oppstod og utviklet seg mellom jentene. Maling og utstyr virket på samme måte som Kulset (2019) og Stige og Aarø (2012) beskriver musikkens evne til å skape rom for å samhandle med hverandre. Barnas uttrykk, ulike materialer og plassering av materialer kan påvirke barns mulighet til aksept, deltakelse og opplevd inkludering i fellesskapet. Tolin opplevde å få anerkjennelse av sitt uttrykk, selv om det ikke var verbalspråklig. Hun ble sett, akseptert, og verdsatt akkurat for den hun var. Gjennom bruken av kunstfag og maling fikk hun muligheten til å oppleve inkludering, slik det defineres av Nytrø (2014). Bamford (2008) forklarer om barns helhetlige utvikling ved bruk av kunstfag, og at kunstfag kan brukes som et instrument og middel i pedagogisk arbeid. Kunstfagene bidro til at Tolin fikk skape sitt uttrykk, og i gjennom det bli synliggjort for både barnet og den voksne. Denne synliggjøringen førte til solidarisk holdning og handling, samt inkludering i lek.

Den voksnes tilrettelegging, rolle og bidrag

Praksisfortellingen viser betydningen å se barnet som et likeverdig subjekt (Bae, 2007). Det innebæte å møte hennes følelser, kroppsligspråklige, -og billedlige uttrykk på alvor. Å være lydhør samt møte Tolins kroppsspråklige uttrykk, førte til at hun fikk mulighet til å dele noe som for henne var både viktig og vanskelig, slik som Juell og Norskog (2006) og Joramo et al. (2018) skriver om

kunstfaglige uttrykksmåters muligheter. Hun delte først sitt behov for å bruke malingsutstyret, og opplevde at hennes behov ble møtt. Her synliggjøres improvisasjonsevnen, og evnen til å planlegge det uplanlagte, slik som Sæther (2017) og Malaguzzi (Sørenstuen 2011) vektlegger som viktige egenskaper hos den voksne. Etter endt malingsaktivitet delte hun bildeuttrykket, samt gjennom sin kroppsligspråklige kommunikasjon formidlet hun hvilke følelser hun knyttet til det malte bildet. Den voksne tilrettela for Tolins uttrykk ved å være lydhør og anerkjennende, og ved å se henne som et subjekt. Vet å ha improvisasjonsevne, -og vilje, ble det skapt rom for den kunstfaglige aktiviteten. Det ble gjennom denne hendelsen svært tydelig for meg at det legges et mangfold av føringer av voksne for hvordan det legges til rette for barns uttrykk i barnehagen. Denne opplevelsen gjorde sterkt inntrykk på meg. Og i ettertid har jeg stilt meg undrende til hvordan Tolin egentlig hadde det. Tolin hadde ikke verbalspråk, og hun hadde store utfordringer med å delta i lek og i barnehagehverdagen. Hvordan opplevde hun selv å ikke ha ord til å kunne formidle det hun ønsket? Plasseringen og den begrensede tilgangen av materialer framsto i etterkant som en betydningsfull faktor. Hva om materialene hadde vært plassert synlig og innen rekkevidde? Ville hun delt uttrykket sitt på et tidligere tidspunkt? Hvilken virkning ville det i så tilfelle hatt på hennes relasjon og samspill med andre barn og voksne?

Narrativ 2

Nora er 4 år. Hun har barneautisme, og er sterkt belastet med mange og kraftige epilepsianfall. Nora bruker hjelm, da kroppen plutselig faller sammen på grunn av anfall. Personalet medisinere henne ofte med medisiner mot epilepsianfall. Nora har lite samspill med de andre barna. Nora har nesten ikke verbalspråk, og uttaler ordene «heia» og «mer» (uttalt meeel) til noen få voksne.

Spesialpedagog er på besøk flere ganger i uka, hvor det da øves det på det Noras individuelle plan beskriver som et behov. Nora blir «skjermet» fra barnegruppa og omvendt. Hun har et « eget » rom på avdelingen som hun er på store deler av barnehagedagen, sammen en voksen. Nora har vansker med grovmotorikken, og trenger støtte for å kunne gå. Nora er veldig glad i musikk og dyr.

Samlingsstunden starter. Barnehagelærer begynner å prate litt med gruppa. Nora er med spesialpedagogen på rommet sitt. Nå er det sang og musikk som gjelder. Barnehagelærer spiller gitar og vi synger alle med. Plutselig høres det høye lyder fra Noras rom, etterfulgt av lyden av døra som åpnes. I det Nora runder hjørnet til samlingsstunden, hun holder hånda til spesialpedagogen. Jeg flytter meg lenger bort på benken for å gjøre plass til henne, samtidig som jeg smiler og klapper hånda mi på benkeplassen. Nora og spesialpedagogen setter seg. Nora ser på meg, smiler svakt, og sitter med kurvet rygg.

Ny sang. «Med krøllet hale». Nora sperrer øynene opp, dette er favorittsangen. Munnvikene trekkes opp og bakover i et stort smil. Nora nærmest hopper opp fra benken, på tross av sin dårlige motorikk. Nora står, uten støtte, med sviktende knær, mens hun klapper med armene (ikke hendene). Nora prøver å gjøre tegnene som hører til sangen, med for eksempel å lage sirkel foran ansiktet. Nora synger ikke ordene, hun har ikke tilstrekkelig verbalspråk. Men hun lager lyd, masse lyd. Toner som er ganske lik de i sangen. Nora smiler og beveger seg. Hun ser at de andre barna gjør de samme bevegelsene som hun selv gjør, og de møter Nora med smil og latter. Nora koser seg i fellesskapet, og når sangen er ferdig sier Nora «meel, meel». Barnehagelærer imøtekommer Noras ønske. Sangen gjentas en gang til, og hele øyeblikket gjentar seg. Nora og de andre barna synger, smiler og ler til og med hverandre. Når sangsamlingen er over går Nora og spesialpedagogen tilbake til Noras rom.

Narrativ 2 – tolkning

Kroppsfenomenologisk perspektiv med fokus på kropp, sanser og materialer

«Med krøllet hale» starter, og Noras høresans blir stimulert av lyden. Noras kropp er utgangspunktet for at ordene og musikken kan sanses (Sæther, 2017, s. 33). Når Nora hører lyden av sangen, endrer Noras kroppsspråk seg kraftig. Øynene sperres opp, og et stort smil kommer fram. Med sin kropp viser hun at dette er noe som har betydning for henne. Hun mestrer også det å stå og danse alene, uten hjelp. Hun skaper musikk, hun musiserer. Og hun behersker kroppen sin på en annen måte enn hun bruker. Ridder (2016 a) og Maapalo og Østern (2018) skriver at musisering med fysisk bevegelse i samhandling med sansene vil framkalle en sammensatt og intrikat stimulering av hjernen. Dette skjedde samtidig som Nora ble følelsesmessig påvirket, hennes uttrykk er i tråd med Malaguzzi og Ross's (Sørenstuen, 2011) tanker om at barn skaper uttrykk av det de blir påvirket av. Nora viser det kroppsspråklig uttrykket glede, og selv om verbalspråket er nærmest fraværende er det ingen tvil om hva hun formidler. Nora bruker kroppen sin til å lage lyd, og prøver etter beste evne å herme tegnene som hører til i formidlingen av sangen. Merleau-Pontys betraktning av menneskekroppen som «sansende, persiperende, handlende, følende, talende fenomen» (Østerberg, 2014, s. VI) gjør seg gjeldende. Nora bruker sansene sine, og hennes meninger og tanker kan ikke holdes separate fra kroppen. Sangen og musikken gjør at Nora får utvidet sitt uttrykksrepertoar, slik både Olaussen (2018) og Jamouchi (2018) beskriver. Det kunstfaglige materialet, musikken, gjør at Nora kan være tilstede med hele seg, alle sine sanser, tanker, meninger og kropp. Med musikken øker hun sitt uttrykksrepertoar, for det kunstfaglige uttrykket er også et språk ifølge Malaguzzi (Sørenstuen, 2011), og hun deler sine interesser og glede med andre. Musikken gjør henne synlig på en ny måte i sangsamlingen.

Kunstfag som uttrykksform og inngangsport til deltakelse og inkludering

Olaussen (2018) skriver om yringer som er kroppslig-språklige, og muligheten disse gir for deltakelse. Praksisfortellingen viser hvordan Noras kroppslig-språklige uttrykk i musikk-samlingen bidrar til, og skaper rom for deltakelse i barnegruppas fellesskap. Noras uttrykk blir møtt og gjengjeldt av de andre barna i samlingsstunden. Hun synger med sitt kroppsspråklige uttrykk, smiler og ler til alle tilstede.

Olaussen (2018) skriver videre at det er i møte med andre mennesker vi blir til, og at det er i disse møtene vi blir realisert. Noras handlings og uttrykksrepertoar økes ved å bruke musikk og egen kropp (Jamouchi, 2018, og Olaussen, 2018). Noras interaksjon med omgivelsene og samspillet med alle tilstede, skaper verdien i hendelsen. Det er her Nora realiserer sitt potensiale med deltagelse som gjør at de andre barna forstår henne (Olaussen, 2018). Musikken og sangen bidro til at Nora fikk til å dele mer av seg selv og sine interesser. Sang og musikk gjorde også at Nora uttrykte seg på en måte som var gjenkjennbar for de andre barna. Musikken skapte et rom hvor Nora kunne være i relasjon med andre. Det er også i tråd med det Stige og Aarø (2012) og Kulset (2019) beskriver om musikken som et sosialt rom, hvor både barn og voksne kan samhandle med hverandre gjennom å bruke ulike lyder og bevegelse. Nora ble trukket inn i musikkens sosiale rom, og opplevde å finne mening og tilhørighet til de andre tilstede. Bamford (2008) skriver i *Wow-faktoren* om bruk av kunstfag som bidrar til at barna enklere aksepterer seg selv og andre, akkurat slik som de er. Nora ble akseptert, som det subjektet hun var (Bae, 2007). Ruud (2001, 1990) trekker fram at aktivisering gjennom musikk er positivt for å kunne være seg selv, samt for å være i samhandling med andre, og at musikken bidrar til å gi flere handlingsmuligheter. Dette samsvarer med at den sanselige opplevelsen bidrar til et relasjonelt uttrykk (Hovik, 2014). Musikken bidro til at Nora ble akseptert som den hun var av de andre barna, selv om verbalspråket og det sosiale samspillet til daglig var minimalt. Ved å bruke sang og musikk økte Noras meningsfulle deltakelse. Kunstfagene skapte en mellommenneskelig møteplass, slik som Ulrichsen (2018) forklarer at bruk av kunstfaglig arbeidsmåte øker dementes kapasitet for deltakelse i samfunnet. Stige og Aarø (2012) framhever musikken som en viktig bidragsyter for å bidra til fellesskap og tilhørighet. Nora opplevde å bli møtt, akseptert og verdsatt for akkurat den hun var, som er akkurat hva inkludering forutsetter (Nytrø, 2014).

Den voksnes tilrettelegging, rolle og bidrag

Fordi Nora er et barn med alvorlige diagnoser oppholder hun seg på eget rom mesteparten av barnehagedagen. Der brukes mye av tiden på å øve på det Nora skal bli bedre til. Åmot (2007) skriver at barn med spesialpedagogisk vedtak har de samme menneskelige behov som andre. Behovet for vennskap og for sosial tilhørighet. Barna har også rett til medvirkning i egen

barnehagehverdag (Bae, 2006). Åmot (2007) mener at spesialpedagoger står i et dilemma. Skal hun ha fokus på framtidige mål, eller la Nora delta på noe som vil gjøre dagen hennes bedre her og nå. I følge Østrem (2012) er Nora prisgitt spesialpedagogens valg og handlinger, da deres definisjonsmakt er asymmetrisk. Spesialpedagogen er i barnehagen for å øve med Nora, men hun ser også behovet Nora har for å delta i musikkksamlingen. Musikk og dyr er noe Nora setter stor pris på. Spesialpedagogen lytter til lydene Nora uttrykker når hun hører at det spilles musikk i samlingen. Hun velger å ta hennes lyduttrykk på alvor, og Nora opplever at hun blir hørt og anerkjent (Åmot & Skoglund, 2012). Dette er i tråd med hva Sæther (2017) og Malaguzzi (Sørenstuen 2011), skriver om personalets evne til å kunne improvisere ut fra barns plutselige uttrykk og impulser. Joramo et al. (2018) vektlegger personalets kompetanse, kunnskap og holdninger som faktorer av betydning for at enkeltbarnet gis muligheten til å delta og interagere med de andre. Både spesialpedagogen og barnehagelæreren var lydhør for Noras kroppslig-språklige uttrykk, og ønsket om gjentakelse av sangen. Både innholdet i sangen og sangen selv var noe Nora likte. Eide et al. (2012) trekker fram nettopp det at dersom innholdet i aktiviteten er basert på barnas interesser, så kan dette bidra til å styrke fellesskapet. De voksnes tilrettelegging, omstillings-, og improvisasjonsevne, handlinger og holdninger bidro til at Noras kroppslig-språklige uttrykk, følelser og interesse ble synliggjort for gruppa. Dette førte til at hun fikk være i relasjon til, og motta anerkjennelse fra de andre.

Narrativ 3

Abdi er fem år gammel. Han har bodd i Norge i tre år, sammen med en forelder og ett yngre søsken. Han har problemer med verbalspråket, både med sitt morsmål og med det norske språket. Abdi sliter i tillegg med sosialt samspill med jevnaldrende, og har derfor problem med å komme i lek med andre barn. Abdi har generelt lav status i barnegruppa. Abdi prøver alt han kan for å bli akseptert, uten at det har noen nevneverdig virkning. Abdi har vedtak om spesialpedagogisk hjelp, og trekkes ut av barnegruppa tre ganger i uka for å sitte på eget rom med voksen og arbeide med de mål hans individuelle utviklingsplan beskriver. Ett av disse målene er å øve på å navngi ulike farger. Dette har tidligere blitt gjennomført ved å vise fram ark med ulike farger, hvorpå Abdi skal si hvilken farge det er han ser.

Jeg ser av planen at i dag skal det øves på farger. Jeg gjøre langbordet klart for malingsaktivitet. Malingsfargene rød, gul, blå og hvit blir satt fram sammen med tykt godt malingspapir, pensler og kopper med vann for å skylle penslene. Gruppa består av 18 barn. 14 av dem deltar i malingsaktiviteten, inkludert Abdi. Jeg introduserer at vi skal male, og alle kan male noe de selv liker eller noe de synes er fint. Det en lett og livlig stemning i rommet, barna liker å male.

Noen gutter spør etter grønn maling, de vil male «Hulken». Jeg svarer at alt de trenger for å lage grønn maling står på bordet, det er bare å blande to av fargene som allerede er satt fram. Etter litt undring, prøving og feiling kommer de fram til at det er gult og blått som må blandes for å få fram grønnfargen. Alle barna er dypt konsentrerte om egne og hverandres bilder. De forteller hverandre hva de maler, og lytter til hverandre fortelle. Plutselig utbryter Abdi: «Du se!» Jeg møter blikket til Abdi, han smiler stort, og skifter mellom å se på meg og bildet sitt. «Se, jeg malet! Jeg få til den!» Jeg ser på bildet hans, smiler tilbake og svarer «ja, se der. Du har blandet deg fram til ei maling som er lilla!». Abdi nærmest roper: «lilla, jeg malet lilla!». Kroppen hans er spent. Han sitter på knærne på benken, men hopper opp og ned med rompa. Abdi vifter med bildet til de andre barna, og gjentar hvilken farge han har blandet seg fram til «lilla, lilla». Han fanger de andre barnas interesse. Noen jenter forlater plassen sin ved bordet og beveger seg mot han. Han blir fort omsvermet av en liten flokk som alle vil høre og se hvordan han greide å lage akkurat den lillafargen. Abdi viser jentene hva han gjorde med maling og pensel, og får hjelp til å benevne fargen blå av ei jente. Så ser han til meg igjen, mens han smiler og sier «du, jeg malet rød og blå, så jeg ha lilla!». Jeg smiler tilbake og bekrefter utsagnet «ja, når du blandet rødt og blått, da fikk du lilla». Jentene går tilbake til sine egne bilder, og fortsetter videre å male. Ei jente på fem sier: «Du Abdi, du er ganske flink du», en annen fortsetter: «ja, det er han, og så er han så snill». Abdi smiler og ser ned. Jenta på fem fortsetter: «Du Abdi, skal vi leke enhjørning og prinsesse når vi kommer ut?» Abdi smiler, nikker og smiler, før han fortsetter på bildet sitt.

I utetiden observerer jeg Abdi med to av jentene som deltok i malingsaktiviteten. Jeg ser at de smiler og ler, og trioens latter høres på lang avstand.

Narrativ 3 – tolkning

Kroppsphenomenologisk perspektiv med fokus på sanser, kropp og materialer

Ved å bruke sine sanser vet Abdi hva som skal skje. Han hører beskjeden om at det blir malingsaktivitet, og synssansen blir stimulert av all maling og utstyr som ligger klart til bruk. Abdi blir påvirket av sine sanser, tanker og følelser knyttet til aktiviteten som skal finne sted. Han hører hvordan andre gutters ønske om annen malingsfarge blir møtt, og begynner å blande farger selv. Han bruker kroppen og materialer til å manipulere fargene, og blir overrasket over hva han får til. Kroppen og stemmen brukes for å påkalle oppmerksomhet. Dette gjøres med en større intensitet, og et mer repeterende verbalt uttrykk, enn han vanligvis ville brukt. Abdis kropp er i relasjon til både materialer, de andre barna, meg selv og rommet, slik som Malaguzzis (Sørenstuen, 2011) tenkning om de tre pedagoger, som består av de voksne i barnehagen, barnet selv, og det fysiske rommet med materialer. Han påvirker oss, og vi påvirker han (Olaussen, 2018). Gjensidigheten som utspiller seg er en dialog mellom tanker, sanser, følelser, menneskekropper, materialer og rom. Jeg trekker her

linjer til det Olaussen (2018) og Hovik (2014) skriver om at det er hele den sanselige opplevelsen som bidrar til et relasjonelt og skapende uttrykk. Jeg tolker dette som at Abdis kropp og sanser er viktige for det skapende uttrykket han formidler og for det relasjonelle samspillet som oppstår. Dette tenker jeg fordi Abdis kropp ikke kan skilles fra sansene eller følelsene han har, men at de i samarbeid påvirker hvordan han bruker kroppen og hans kroppsspråklige uttrykk i relasjon med materialene (Merleau-Ponty, 1945). Materialene har stor betydning for Abdis kunstfaglige uttrykk. Materialene er også utgangspunktet for at han kan utforske og øke sitt uttrykksrepertoar (Jamouchi, 2018, Olaussen, 2018), i tillegg til å oppleve mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kunstfag som uttrykksform og inngangsport til deltakelse og inkludering

Abdi påvirkes av de andre barna og de blir påvirket av han. Han observerte deres malingsblanding, og prøvde deretter å blande selv. Abdi mottok impulser og fikk til noe han ikke visste han kunne. Han greide å blande lillafarge. Hans blanding av malingsfarger skaper en sunn beundring hos de andre barna, som responderer på Abdis maling uten å nøle. Relasjonen oppstår på grunn av malingen, kan sammenlignes med hva Hovik (2011) beskriver som det musiske. De oppsøker han, for å lære av han. Det er en uformell lærings situasjon (Kibsgaard & Husby, 2014). Og læringen finner sted i hele kroppen, mellom barna og materialene (Antilla, 2013). Kunnskapstilegnelsen blir det som Haugen og Skjerdingsstad (2018) ser som motstykket til den alminnelige kognitive og instrumentelle tilnærmingen. Det er kunnskap slik Selander (2008) definerer det, for Abdi kan delta i fellesskapet på en måte som for han er meningsfull. Abdi deler så godt han kan av sin nylig tilegnede kunnskap. Hans manglende verbalspråklige kompetanse blir møtt av forståelse og hjelp til å navngi fargen blå av et annet barn. Så formuler han seg verbalt om denne nye kunnskapen. Etter at jentene selv lagde lilla maling slik som Abdi lærte dem, ser jentene Abdi som flink og snill. Dette er noe de samtaler om, både seg imellom, samt at de henvender seg direkte til Abdi. Hans lave status i gruppa er plutselig endret. I følge Kibsgaard og Husby (2014) vil status og identitet som tidligere nevnt både være avhengig av situasjon og kontekst. I denne konteksten og situasjonen er Abdi ettertraktet på grunn av sin nyervervede kunnskap, og fordi han villig deler denne kunnskapen med andre. Hans kunnskap og snillhet blir dermed gjort synlig for de andre barna. Etter at jentene har snakket sammen, spør de om Abdi vil leke i utetiden. Abdi takker ja. Når utetiden kommer observeres de sammen i lek. Kibsgaard og Husby (2014) skriver at andre barns bekreftelse av egen betydning vil påvirke hvordan barnet vil se på og oppfatte seg selv. Det var for meg tydelig ut fra Abdis kroppsspråklige uttrykk at han ble glad over å oppleve bekreftelse fra de to jentene i gruppa. Den kunstfaglige aktiviteten fremmet Abdis stemme, uttrykk og kompetanse, og bidro til at han fikk samhandle med andre barn. Abdi fikk følelsen av å være betydningsfull for de andre barna, samt at

han fikk oppleve å være inkludert i barnegruppa. Barnas samhandling og lek gjorde at vennskapsbånd ble knyttet.

Den voksnes tilrettelegging, rolle og bidrag

Fortellingen viser hvordan felles malingsaktivitet, bidro fikk Abdi en helt annen opplevelse enn han ville fått av det vanlige spesialpedagogiske opplegget. Abdi samhandlet og var i relasjon med de andre. Dette samsvarer med Haugen og Skjerdingsstad (2018) og Joramo et al. (2018) som beskriver hvordan kunstfaglig praksis kan være en viktig bidragsyter til inkludering i spesialpedagogisk arbeid. Den kunstfaglige aktiviteten ble en motvekt til den tidligere gjennomførte kognitive og instrumentelle tilnærmingen som ble brukt i det spesialpedagogiske arbeidet. Han lærte gjennom malingsaktiviteten navnet på flere farger enn han tidligere hadde gjort med den vanlige spesialpedagogiske gjennomføringen. Abdis læring og hukommelse for farger er i tråd med Maaopalo og Østern`s (2018) tanker om multisensorisk læring. Flere av Abdis sanser ble stimulert, for eksempel hans syn og hørsel, lukt og den taktile sansen hans. Sansene i interaksjon med berøring og fysisk bevegelse, gjør at flere av hjernens deler ble aktivisert. Dette kan også være grunnen til at Abdi umiddelbart husket farger han vanligvis ville glemte. Kanskje var det nettopp det Maapalo og Østern (2018) beskriver som kroppslig hukommelse som ble aktivert hos Abdi.

Malingsaktiviteten var en uformell lærings situasjon, som var knyttet opp til Abdis behov for å lære fargenavn. Mine holdninger, handlinger og min underveis i aktiviteten var med og bidro til at Abdi mest sannsynlig følte han var kompetent. Abdis evne til å blande fargen lilla var noe jeg anerkjente ovenfor han, samtidig som det ble synliggjort for de andre barna rundt malingsbordet. Kibsgaard og Husby (2014) skriver at pedagogens tilrettelegging kan bidra til at barn opplever seg selv som kompetente, i tillegg til at deres evne blir gjort synlig for de andre barna. Joramo et al. (2018) viser hvordan pedagoger kan bidra til inkluderende praksis av barn med behov for spesialpedagogisk hjelp ved hjelp av å bruke kunstfag som metode, noe som stemmer overens med det som hendte i praksisfortellingen. Mine handlinger, tilrettelegging og holdninger, samt kompetanse og materialkunnskap (Carlsen og Samulesen, 2011) både bidro til, og avgjorde hvilke muligheter Abdi fikk for å oppleve meningsfull deltakelse i denne kunstfaglige aktiviteten. Ved at jeg tilrettela, ga impulser, gjorde materialer tilgjengelig, ble Abdis uttrykk synliggjort for barnegruppa. Abdis status i barnegruppa ble hevet, samt at han ble anerkjent og invitert med i lek.

Narrativ 4 – fra intervjuet spesialpedagog

I dette narrativ forteller spesialpedagogen om en hendelse fra sin arbeidshverdag. Jeg har ikke nærmere informasjon, hverken om barnet, barnets vansker, eller barnegruppa som helhet. Jeg har ikke observert denne hendelsen. Dette påvirker min tolkning av historien, som ikke vil være like

utfyllende som ved de andre brukte narrativ. Jeg har likevel valgt å ta den med, da jeg mener den viser kunstfaglige aktiviteters mulige bidrag i det spesialpedagogiske arbeidet.

«Jeg er veldig glad i å bruke ull, så jeg planla aktivitet med ull. Jeg hadde satt av godt med tid. Ren ull, såpe og vann. Vi skulle tove små mus. Det er noe med kombinasjonen av vann og ull, det myke og det våte. Og den lukta som følger med ekte materialer. For det lukter av ordentlig ull. Vi skulle lage forskjellige mus, ved hjelp av ull, vann og såpe i en isboks. Vi skulle lage regnbuemus, mus av forskjellige farger, for å representere de forskjellige familiebandene og tiden vi lever i. Vi hadde familie som tema i den perioden. Dette gjorde at det ble fine samtaler om hva en familie er, og at familien kan bestå av både unge og gamle mennesker.

Jeg er glad i å synge når jeg jobber, og sang litt sånn regle med ord som beskrev handlingen vi gjorde, -ulle, rulle, rulle, klemme, rulle, klemme. Dette førte til at det ble rytmisk gjentakelse som barna hermet. Vi sølte med vann og grønnsåpe og sang, samtidig som det senket seg en deilig ro over hele aktiviteten. Ro, harmoni og glede. Og jeg husker at jeg tenkte at: nå får jeg det fram, den harmonien, luktene, gleden, iveren og nysgjerrigheten. Og barnet aktiviteten var spesielt rettet mot syntes det var så artig. Det ble så fint et samspill mellom dette barnet og de andre barna, og mellom barnet og meg. Det hele ga en sånn glede og en sånn godfølelse. Vi lagde ett helt brett med mus, som vi tok bilde av. Ingen av barna uttrykte at musene skulle være gråe. Det ble rom for alle de forskjellige uttrykkene.

Det hele var så morsomt, og barna ble så skrukkete på fingrene..og da lekte de etterpå at de var gamle! Det at barna fikk arbeide med ulla, og samtidig prate og synge regle, og fikk skrukkete fingre, førte til at de fikk stimulert fantasien, som gjorde at de startet en lek ut fra impulsene.»

Narrativ 4 – tolkning

Jeg kjenner ikke til barnet aktiviteten var rettet mot, og heller ikke hvilke behov for spesialpedagogisk tilrettelegging aktiviteten skulle møte, så det kan jeg dessverre ikke utdype nærmere. Intervjusubjektet trekker fram at dette var en planlagt kunstfaglig aktivitet som var rettet mot et bestemt barn. Marit legger stor vekt på hvor fint samspillet ble mellom dette barnet og de andre barna, og samspillet mellom barnet og henne selv. Derfor går jeg ut i fra at samspillserfaring var viktig for dette barnet.

Kroppsfenomenologisk perspektiv med fokus på sanser, kropp og materialer

Ved å la barna bruke materialet ull, ga hun dem kunnskap og mulighet til å uttrykke seg i et for dem nytt og spennende materiale. Deres samtale underveis i den kunstfaglige aktiviteten dreide seg om hva en familie var, og hvilke aldersgrupper en familie kunne bestå av. Barna fikk kjenne på våt ull, og formet ulla med hendene, vann og såpe. Barnas hud ble skrukkete av vannet. Samtalen var i

tillegg til barnas opplevelse av «rosinhud», noe som ga barna impuls til og inspirasjon for den videre leken som oppstod etter tovingsaktiviteten. Slik som Hovik (2014) beskriver, ble sansene til barna aktivert gjennom egen medvirkning. Hvor barna i etterkant brukte lek som metode for å nærme seg deres nye oppfatning av «gammel». Barnas kompetanse og forståelse av hva «gammel» er, ble til i møte med hverandre (Olaussen, 2018). Materialene bidro til at barna samtalte, hadde godt samspill, sang og lagde regler med spesialpedagogen. Materialene bidro også til at de fikk skrukkete hud på fingrene, noe som igjen førte til videre dialog og lek.

Kunstfag som uttrykksform og inngangsport til medvirkning og inkludering

Barna rullet våt ull, sang, og deltok i samtale med hverandre under denne aktiviteten. Ved å bruke sin kropp, sine sanser, samtidig som de sang, var de alle likeverdige deltakere i det relasjonelle fellesskapet. Dette er samstemt med hva Ruud (2001) skriver om at aktivisering med musikk er fint for å kunne være seg selv, og i en relasjon til andre. Barna brukte sine kropper, sanser og følelser (Merleau-Ponty, 1945). Barna ble påvirket av og påvirket hverandre samtidig som de var involvert og delaktige i den kunstfaglige aktiviteten. Intervjusubjektet trekker fram følelser som glede, iver, nysgjerrighet og harmoni, og forteller at barnet aktiviteten var rettet mot ga uttrykk for at dette var artig. Dette tolker jeg som at det utspilte seg et fellesskap, hvor alle barna ble møtt, og ble betraktet som likeverdige subjekter, slik som Bae (2007) beskriver. Jeg tolker beskrivelsen slik at barna ble anerkjent, inkludert, og verdsatt både for sin tilstedeværelse og sitt kunstfaglige uttrykk (Nytrø, 2014). Selv om barna lagde mus, var det ingen av barna som ga uttrykk for at musene var i feil farger, det var en total aksept av forskjelligheten som ble skapt og som kom til syne (Eide et al., 2012). Barna gjorde rom for alle de forskjellige uttrykkene som oppstod. Barna brukte sine sanser og impulser gitt av spesialpedagog gjennom samtale før og underveis i aktiviteten.

Den voksnes tilrettelegging, rolle og bidrag

Intervjusubjektet forteller at dette er en planlagt aktivitet, som er rettet mot et bestemt barn. Hun har satt av god tid. Hun har tatt fram materialer og utstyr av god kvalitet, for å sikre barna et best mulig resultat på sine kunstfaglige uttrykk, og for at de skulle kunne oppleve mestring. Jeg tolker fortellingen slik at det spesialpedagogiske arbeidet i dette tilfellet er i samsvar med Malaguzzis Reggio Emilia (Sørenstuen, 2011). Intervjusubjektet arbeidet ut fra et overordnet tema som handlet om familie og familiebånd. Ved å ha fokus på tema over en periode, gis barna mulighet til å studere temaet fra mange ulike perspektiv og kunstfaglige aktiviteter. Malaguzzi (Sørenstuen, 2011) har også fokus på at barnas kunstfaglige uttrykk skal vises fram eller henges på utstilling, som en pedagogisk dokumentasjon. Dette gjorde også spesialpedagogen, da hun satte alle musene på et Brett og tok bilde av dem. Bildet ble senere bli brukt i samtaler med barna og foreldre. Intervjusubjektet har tilrettelagt for barns uttrykk ved å planlegge, sette av tid til barns impulsive

innslag, skaffe materialer av god kvalitet, arbeidet langsiktig ut fra valgt tema samt brukt pedagogisk dokumentasjon i sitt spesialpedagogiske arbeid.

Intervju av spesialpedagog

Intervjuet finner sted 03.04.20. Intervjusubjektet ble blant annet spurt om erfaring og bakgrunn, hvilke tanker hun hadde rundt bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid og hva hun mente var positive og negative sider ved bruk av kunstfag. I intervjuet forteller hun om sin bakgrunn, sine erfaringer, hva hun vektlegger når det gjelder bruk av kunstfag og hvorfor hun mener akkurat kunstfag er viktig å bruke i spesialpedagogisk arbeid. Intervjuet ble gjennomført ved videosamtale over nett, i tillegg til at det ble brukt lydopptaker. Intervjuet varte en 1 time og 29 minutter, og den transkriberte delen er på ti sider. Innholdet presenteres med mine egne ord. Nedenfor gjengis funnene i intervjuet.

Spesialpedagogens utdanning og erfaring

Intervjusubjektet er utdannet barnehagelærer, og har videreutdanning i spesialpedagogikk. Hun har en solid og variert bakgrunn med mange års erfaring ansatt som barnehagelærer i private og offentlige i barnehager, som styrer, veileder og spesialpedagog. Hun har også arbeidet i fritidshjem/SFO.

Intervjusubjektet om kunstfaglige aktiviteter i spesialpedagogisk arbeid

Mindre grupper

Intervjusubjektet deler barn inn i mindre grupper når hun skal arbeide spesialpedagogisk. Hun mener at det i mindre grupper er større rom for å være seg selv og mer rom for spontanitet og til å lære. Ved å bruke mindre grupper kommer barnas uttrykk mer til syne for hverandre, og de får oppleve nye og annerledes ting.

Barna oppdager at de kan noe, de skaper uttrykk og opplever mestring

«Når jeg bruker kunstfaglige aktiviteter oppdager barna at de kan lage noe, enten bare med sin egen kropp, eller med materialer i tillegg til kroppen» (direktesitat fra intervju). Hun sier at å bruke kunstfag i spesialpedagogisk arbeid skaper barna sitt helt eget uttrykk, og hun opplever at de da får tilbakemeldinger fra andre barn på en positiv måte.

Bruk av kunstfag skaper gode samtaler og har en samlende effekt

«Når jeg bruker kunstfagene i arbeidet opplever jeg at det lettere oppstår gode samtaler barna imellom og mellom meg og barna» (direktesitat fra intervju). Videre trekker hun fram at bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid «gir barna mulighet til å være mer i ro i den skapende prosessen» (direktesitat fra intervju), og at barnet da bruker mer av seg selv og sin fantasi.

«Kunstfagene har en samlende effekt på gruppa» (direktesitat fra intervju), som fremmer samarbeid og skaper møtepunkter som ellers ikke ville funnet sted.

Tverrfaglig gevinst

«Barna lærer på en annen måte med materialer og kunstfag» (direktesitat fra intervju).

Intervjusubjektet opplever også at lærdommen blir mer lystbetont, og at kunstfagene gir glede til barna. Hun vektlegger tverrfagligheten som oppstår ved å bruke kunstfagene, og trekker særlig fram språk (både verbalt og kroppslig) og sosialt samspill, i tillegg til berikelse av barnas emosjonelle spekter og lek.

Kunstfagene bidrar til uttrykksfrihet

Intervjusubjektet opplever kunstfaglige aktiviteter bidrar til at barna blir kjent med hverandre, seg selv, og hvordan de kan bruke egen kropp i samspill med materialer for å gjøre sitt uttrykk synlig for andre. Hun opplever at kunstfagene åpner opp for barns uttrykksfrihet. Hun synes identiske dorullnisser og påskekyllinger er unødvendig, og mener at «det beste er å legge fram et koldtbord med forskjellige materialer, og la dem boltre seg. La barna kjenne på materialene, undre seg og bruke egen fantasi» (direktesitat fra intervju).

Aksept, inkludering og lek

«Kunstfagene bidrar til at barna aksepterer at alle er forskjellige, og at alle skaper forskjellige uttrykk, også bidrar de til inkludering og lek» (direktesitat fra intervju). Hun betrakter det derfor som betydningsfullt at det blir satt av nok tid og rom til kunstfaglige aktiviteter, samt rom for spontanitet. Varierte materialer av god kvalitet er nødvendig for å gi barna større sjanser til å oppleve mestring. Hun erfarer at når barna deler sitt uttrykk, skapes rom for at de kan undre seg sammen over likhet og ulikheter. På den måten blir barna kjent med hverandre på en måte som bidrar til aksept for, og respekt for hverandre.

Ansattes syn på barn, holdning og kompetanse – materialer av kvalitet

På spørsmål om hva intervjusubjektet opplever som negativt med kunstfag i spesialpedagogisk arbeid, nevner hun flere ting. Hun trekker fram ansattes holdninger og syn på barn, samt ansattes syn på kunstfag, og betegner disse som en utfordring. Videre forteller hun at det er for lite kunnskap og erfaring rundt kunstfag blant de ansatte i barnehage. Hun mener også at materialer av dårlig kvalitet og lite utvalg av materialer er begrensende, både for barn og ansatte. Hun forteller at det i barnehage ofte blir fokus på tid og voksnes behov, framfor barnas. Hun viser til eksempel om sjekklister hvor man krysser av at barna «har laget», hvor målet er at alle barna skal lage, i stedet for at fokuset er på prosessorientert arbeid. Ellers nevner hun at hun aldri har lest en sakkyndig

vurdering hvor det står at kunstfaglig aktiviteter er anbefalt, i noen som helst form. Dette er noe hun tror kommer av manglende kunnskap om kunstfagenes mange muligheter.

Tolkning

Intervjusubjektet vektlegger voksnes holdninger til, -og deres syn på barn. Det er av betydning at voksne i barnehagen ser barna som de likeverdige subjektene de er. Om de gjør det, vil dette gjenspeiles i de voksnes handlinger og deres samspill med barna. De voksne må se barnet som det subjektet de er (Bae, 2007). Det at hun bevisst jobber med barn i mindre grupper, gjør at hun ivaretar barnas muligheter til medvirkning. Hun vektlegger på den måten en praksis hvor alle barna får gitt sine uttrykk, både verbale og kroppsspråklige, og hun jobber for at alle barnas uttrykk skal bli anerkjent og hørt. Dette samsvarer med det Juell og Norskog (2006, s. 83) skriver om at barna trenger muligheter til å uttrykke seg, både om det som barna opplever som positivt og negativt. Intervjusubjektet verdsetter god organisering som gir både tid og rom for barnas umiddelbare ideer. Ved å gjøre dette kan barna utvide temaet og aktiviteten med sine impulser. Dette stemmer med hva Malaguzzi (Sørenstuen, 2011) og Sæther (2017) beskriver som pedagogenes mest betydningsfulle oppgave, nemlig det å planlegge for å gi rom for spontaniteten som kan oppstå. Intervjusubjektet mener barna bruker, kommuniserer og lærer med hele seg, både kropp, tanker, følelser, meninger og erfaringer, i tillegg til materialer i kunstfaglige aktiviteter i det spesialpedagogiske arbeidet. Hun trekker fram den voksnes (manglende) kompetanse og fagkunnskap som betydningsfull for hvilke muligheter barn har for å kunne skape sitt uttrykk. Hun mener voksne skal ha kjennskap til de ulike materialene og teknikkene som barna får behov for å bruke underveis i de ulike kunstfaglige aktivitetene. Dette er noe som stemmer med hva Carlsen og Samulesen skriver at de «voksne må være trygge på en teknikk eller arbeidsmåte før de presenterer den for barna» (Carlsen og Samulesen, 2011, s. 109). Ved at ansatte er trygge på materialer og teknikk vil de bidra med kunnskap og erfaringer til barna. Barna får da mulighet til å bruke flere medier og måter til å kunne skape og dele sine uttrykk med hverandre. Intervjusubjektet trekker fram at barna skal erfare at de kan skape noe, ved å enten bruke kroppen sin alene, eller med materialer, og vektlegger slik som Merleau-Ponty (1945) og Olaussens (2018) betydningen av kroppen, tankene og følelsene, -i samspillet med materialer og den verden som omgir barna. Barna kan på den måten sies å ha flere måter å uttrykke seg på, eller, de får flere språk. Dette er i samsvar med Malaguzzi`s (Sørenstuen 2011) tanker om barnas mange forskjellige språkformer.

Intervjusubjektet trekker fram tverrfagligheten som kan finnes ved å bruke kunstfag i det spesialpedagogiske arbeidet. Hun vektlegger da språklæringen som særlig betydningsfull. Ved å arbeide kunstfagdidaktisk i det spesialpedagogiske arbeidet oppstår mange gode samtaler mellom barn og voksne, og dette rommer en uformell språklæring (Kibsgaard og Husby, 2014, s.20). Hun

mener også at barns samspill, inkludering og sosiale spekter blir positivt påvirket av kunstfagdidaktisk arbeid. Dette er i tråd med Kibsgaard og Husby (2014) som skriver at barna trenger å være sammen om opplevelser og lek, for at de skal oppleve seg inkludert. Intervjusubjektet opplever at materialer av god kvalitet vil gjøre det lettere for barna å oppleve mestring. Tilretteleggingen pedagogen foretar seg (i denne situasjonen, -valg av material) vil påvirke om barnet oppfatter seg selv som kompetent i forhold til egen allerede tilegnede kunnskap, og om denne kunnskapen, evnen og mestringen blir gjort synlig i barnegruppa (Kibsgaard og Husby, 2014, s. 34).

HOVEDDRØFTING

Jeg vil nå se praksisfortellingene, den valgte teorien og intervjufunn under ett. Alle fire praksisfortellinger forteller historier om barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging. Barna har forskjellige behov og utgangspunkt, men felles for dem alle er behovet for å dele sitt eget uttrykk, bli anerkjent og verdsatt, samt være delaktig og å høre til i barnegruppa.

De kunstfag som blir brukt og er beskrevet i denne oppgaven er sang, musikk, maling og ull. Når jeg omtaler kunstfag, gjelder dette alle formene for kunstfag, ikke bare sang og musikk, *eller* kunst og håndverksfag. Jeg hevder at det som er positivt og bra med å bruke musikk og sang i spesialpedagogisk arbeid, også gjelder ved bruk av kunst og håndverk, og omvendt. Dette fordi begge retningene krever at hele menneskekroppen og kroppens sanser, følelser, tanker, minner og meninger blir aktivert, samtidig som barna er i samspill med og i relasjon til hverandre og materialer.

Sanser, kropp og uttrykksrepertoar

Intervjusubjektet gir uttrykk for at barna både bruker, sanser, kommuniserer og lærer med og gjennom hele sin kropp. Sæther (2017) støtter dette ved å hevde at barnas kropp er utgangspunktet for at barna kan sanse. Dette samsvarer med det Merleau-Ponty (1945) skriver om at menneskekroppen er et levende vesen, som både sanser, oppfatter, føler og formidler. Han sier at vi gjennom kroppen og kroppslig deltakelse i ulike situasjoner og i samfunnet både påvirker og blir påvirket av andre. Narrativ om Tolin som ikke har verbalspråk, viser at hun i første omgang brukte sitt kroppsspråklige uttrykk for å formidle at hun ønsket å male. Det samme gjorde Nora da hun brukte lyduttrykk til spesialpedagogen for å formidle at hun ønsket å delta i sangsamlingen. Nora brukte også det kroppsligspråklige uttrykket da hun uttrykte glede over at en av hennes favorittsanger ble sunget. Abdi brukte hele kroppen, samt det verbalspråklige uttrykket til å formidle sin iver over å ha fått til å blande lillafarge. Jeg tolker intervjusubjektet, Sæther (2017), Merleau-Ponty (1945) og de fire narrativ slik at de alle understreker hvor viktig både kroppen og det

kroppsligspråklige uttrykket er for at barna kan bli sett og hørt. Intervjusubjektets syn på læring, hvor både kropp, sanser og materialer spiller en stor rolle, passer med synet Maapalo og Østern (2018) vektlegger i artikkelen om multisensorisk hukommelse. De skriver at om berøring og bevegelse er i samhandling med sansene, så vil dette føre til at flere hjernedeler aktiviseres. Jeg tolker dette som at når barna bruker kroppen, berøring og fysiske bevegelser i interaksjon med sine sanser, så vil dette føre til at den kroppslige hukommelsen blir aktivert og stimulert. Videre forstår jeg det dithen at barna også ved å bruke kropp og sanser kan huske mer av det de opplever og lærer, nettopp fordi deres multisensoriske hukommelse blir tatt i bruk. Konsekvensen av dette er at barns kropp og sanser må sees som den helhet de utgjør. Denne helheten er betydningsfull for hvordan barnet sanser, blir sanset, og hvordan barnet og barnets kunnskap blir til gjennom sansene i relasjon til og i interaksjon med andre og hverandre. Om denne helheten blir ivaretatt i det spesialpedagogiske arbeidet, kan dette endre forutsetningene for hvordan det arbeides med de langsiktige mål som er satt på barnas vegne.

Olaussen (2018), i likhet med Merleau-Ponty (1945), vektlegger kroppen og sansene som viktige for samhandling med andre mennesker. Hun skriver at mennesket er et resultat av å sanse, men også av å bli sanset av andre. I denne sammenhengen vil jeg vise til narrativ om Nora, og barnet som intervjusubjektet forteller om i intervjuet. Noras muligheter til samhandling med andre barn og voksen var svært begrenset, men ved hjelp av sang og musikk delte hun sitt kroppsligspråklige uttrykk og hun ble sanset av de andre barna. Hun påvirket de andre barna, og de påvirket henne. Nora opplevde å bli anerkjent for sitt uttrykk. Det samme gjorde barnet intervjusubjektet fortalte om. I samhandling og relasjon til og med de andre barna og spesialpedagogen, ble barnet sanset samtidig som det sanset selv. Olaussen (2018) skriver at ulike konkrete og materialer spiller en rolle, og har betydning for å endre barnas uttrykksrepertoar i samspillet og relasjonen med andre. Dette støttes av Jamouchi (2018) som sier at bruk av kunsthåndverk kan øke barnas handlings og uttrykksrepertoar. Dette gjør at jeg trekker linjer til Malaguzzi (1920-1994), som ønsket å styrke barns sanser, samt bidra til utvikling av barnas uttrykk og deres mange språk, nettopp ved hjelp av kunsthåndverk, materialer og det fysiske rommet. Både Olaussen (2018), Jamouchi (2018), Merleau-Ponty (1945) og Malaguzzi (1920-1994) trekker altså fram at barnas kropp og sanser er betydningsfulle, og at kropp og sanser er sammenflettet og ikke kan skilles fra hverandre. I narrativ om Tolin, Nora og Abdi kommer det til syne at barna ved hjelp av ulike materialer og formutforskning endrer sitt uttrykksrepertoar, og de fikk nye handlingsmuligheter, slik som Ruud (2001) hevder musikken gjør for demente. Barna får flere måter å uttrykke seg på, og dermed flere handlingsmuligheter, i tillegg til sine språklige og/eller kroppsligspråklige uttrykk. Dette er i tråd med hvilke funn Olaussen (2018) skriver om når hun hevder at barna får forandret og økt

uttrykksrepertoar ved å benytte seg av kunstfaglige aktiviteter. Abdi lærer ikke bare å uttrykke seg via maling, han lærer også fargenavn, og blir i utetiden engasjert i lek med andre barn. Tolin brukte både kroppsligspråklig uttrykk samt sitt kunstfaglige uttrykk for å dele hvordan hun hadde det. Malingen ga Tolin et utvidet repertoar. Dette førte til at hun, muligens for første gang siden hun begynte i barnehagen, kunne dele det hun ønsket. Hun opplevde deretter å bli møtt, samt få annerkjennelse for sine uttrykk. Etter at Tolin`s uttrykk ble delt og synliggjort for andre, ble hun «dratt inn» i lek av et annet barn. Nora fikk også endret sitt uttrykksrepertoar når hennes favorittsang ble brukt i samlingsstunden. Ridder (2016a) skriver at musisering vil framkalle en avansert og sammensatt stimulering av hjernen. Jeg kan ikke med sikkerhet si hva som skjedde i Noras hjerne, men jeg kan påpeke at Nora til daglig måtte ha hjelp for å forflytte seg, stå alene og kunne ikke holde balansen selv, samt at hun hadde store utfordringer med å kontrollere egne kroppsbevegelser. Når sangen Nora likte ble spilt, så skjedde det noe med kroppskontrollen til Nora. Hun reiste seg opp, sto ved egen hjelp og balanse, samtidig som hun beveget kroppen sin på måter hun ikke greide i det daglige. Jeg tolker dette som at musikken faktisk hadde avgjørende betydning for hva Nora evnet å gjøre på egen hånd, samt uttrykket hun skapte med sin kropp. Jeg tolker dette som at vi ikke kan se bort fra kroppen, sansene eller det kroppsligspråklige uttrykket barn har. Og at sansene bidrar til hvordan vi oppfatter verden rundt oss, samtidig som verden sanser og oppfatter oss. Alle narrativ viser hvordan barna brukte sine kropper, sine sanser, tanker, minner og meninger i et rom med musikk, materialer og konkrete. Barna brukte sine sanser og sine kropper til å være i relasjon med materialer og med hverandre. Og materialene og musikken bidro til å forandre og øke barnas uttrykks repertoar, som gjorde at deres uttrykk ble synliggjort for barn og voksne omkring dem. Hva kan dette bety for det spesialpedagogiske arbeidet? Jeg mener at dette belyser viktigheten av å kunne benytte seg av de ulike kunstfaglige materialer og hjelpemidler som er tilgjengelig. Ved å bruke musikk og materialer kan barna ta i bruk flere metoder og måter å skape sitt uttrykk på. Samt at de ved å bruke materialer, sang og musikk kan dele sitt uttrykk med andre. Jeg tolker dette som at kunstfagene i seg selv kan på dermed både sees og tolkes som et språk. Om barn ikke har et sterkt utviklet verbalspråk, kan kunstfagene bidra til å gi barn ett språk. Det kunstfaglige språket barna velger å benytte seg av, kan være nøkkelen til at de greier å formidle det de ønsker til andre og med hverandre.

Tverrfaglighet

Intervjusubjektet fortalte om barnet som trengte hjelp til samspill og lek, mens Abdi hadde flere områder hvor det var behov for en hjelpende tilrettelegging. Disse var språk, samspill, lek, fargenavn og et ønske om et generelt større vokabular. Intervjusubjektet framhever hvordan bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid gir en tverrfaglig gevinst. Med dette mener hun at en kan oppnå

mål og læring i emner eller fagområder som ikke opprinnelig er tiltenkt med bruk av kunstfag. Dette støttes av Bamford (2008), som trekker fram at kunstfag kan brukes som et redskap i pedagogisk arbeid i barns læring. Haugen og Skjerdingsstad (2018), skriver også at bruk av kunstfag gjør slik at kunnskap og læring oppstår gjennom barnas bruk av sanser og deltagelse i kunstfaglige aktiviteter. Ulrichsen (2018) sier kunnskap handler om at demente vil ha evner og ressurser til å delta i aktivitet som gir mening for dem. Dette mener jeg også vil gjelde for barn.

Uformell læring

Kibsgaard og Husby (2014) vil beskrive kunstfaglige aktiviteter som uformell språklæringsaktivitet. Den uformelle læringen skjer i ulike aktiviteter med voksne og barn, gjennom lek, og daglig situasjoner i barnehagen hvor barna kan observere språket slik det blir brukt i for eksempel kunstfaglige og dagligdagse aktiviteter. Narrativ om Tolin og Abdi, viser hvordan en slike uformelle språklærings situasjoner kan oppstå ved bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid. Denne oppgaven handler ikke om barns læring, men jeg velger likevel å ta denne teorien med i betraktning, fordi jeg mener at den synliggjør kunstfagene som innfallsport for barns læring i barnehagen, og da spesielt i det spesialpedagogiske arbeidet som ofte har målfokus for hva barna skal lære. Abdi lærte ikke bare å blande farger, han lærte fargenavn, han opplevde godt samspill og i etterkant av den kunstfaglige aktiviteten deltok han i lek. Dette skjedde nettopp på grunn av kunstfagenes tverrfaglige gevinst. Jeg tolker derfor overnevnte teori og empiri slik at kunstfagene har betydning for en generell tverrfaglig gevinst, både når det kommer til læring, men også når det kommer til sosialt samspill og muligheter for deltakelse i lek.

Barns bearbeiding av følelser

Intervjusubjektet forteller at barna gjennom kunstfagene kan oppleve at de får kjent, reflektert over og bearbeidet sine følelser på en annen måte enn de ellers gjør. Barnas følelser kommer godt til syne i alle narrativ. Ikke alle følelsene er like. Noen er gode og andre kan være vanskelig for barna å håndtere. Følelser som tap, frykt og sorg kan være vanskelig å få gitt uttrykk for med sitt verbalspråk. Joramo et al. (2018) skriver at kunstfaglige aktiviteter kan åpne opp for at barn kan gi uttrykk også for sine vonde følelser som kan vanskelige å bearbeide og forstå for barna. I narrativ om Tolin, leste vi at hun hadde ikke verbalspråk, men at hun brukte maling og kunstfag til å dele hvordan hun hadde opplevd noe som var vondt. Hun framsto som trist, men etter å ha delt både sitt malingsuttrykk og det kroppsligspråklige uttrykket, virket hun lettere til sinns og litt glad. På samme måte kan vi lese i narrativ om Nora, at hun gjennom å bruke sangen og musikken framstår som glad, ivrig og lykkelig. Dette sto i kontrast til hennes vanlige barnehagehverdag, som ellers var preget av alvor og utmattelse. I narrativ om Abdi, framstår han som overasket over egen nylig tilegnede kompetanse i å blande malingsfarger, og glad for å bli anerkjent og inkludert. Mens

intervjusubjektet beskrev barnet som opplevde ulltovingen som noe som artig og som ga barnet følelsen av å oppleve glede. Når jeg ser teori og narrativ opp mot hverandre, tolker jeg det slik at kunstfagene er en portåpner for å kunne nå barnas lærings-, -og kompetansemål i det spesialpedagogiske arbeidet. Videre forstår jeg dette som at barns følelser og sanser kan bli bearbeidet og delt med andre gjennom det å bruke kunstfag og materialer i det spesialpedagogiske opplegget. Dette ser jeg på som viktig, da det kan være vanskelig for barna å gi verbalt uttrykk for sine følelser. Det kan også være vanskelig for ansatte i barnehagen å forstå barn som sliter med å bruke verbalspråket. Kunstfagene er å betrakte som eget språk ifølge Malaguzzi`s Reggio Emilia (Sørenstuen, 2011). Derfor betrakter jeg bruk av kunstfag i det spesialpedagogiske arbeidet både som et middel for å bearbeide følelser, for å formidle egen tanker og meninger gjennom ett annet materiale enn verbalspråket, samt også som metode for å oppnå satte læringsmål.

Uttrykk, ytringsfrihet og medvirkning

Når intervjusubjektet trekker fram barnas uttrykk, -og ytringsfrihet støtter hun seg både til rammeplanen (2017), barnehageloven (2005) og barnekonvensjonen (2003), som alle vektlegger at barna skal få mulighet til å gi og dele sitt uttrykk, og at uttrykket skal kunne formidles gjennom barnets valgte uttrykksmateriale og måte. Dette kan skje verbalt, kroppsligspråklig eller for eksempel gjennom kunstfaglige virkemidler og materialer. Bae (2006) skriver at barns medvirkning innebærer at barna skal hjelpes til å uttrykke seg, og at barna og deres uttrykk skal bli synlig for andre, og at synliggjøringen skal ha en påvirkning i den sosiale sammenhengen i barnehagen. Rammeplanen (2017) sier at barna skal støttes i å skape egne uttrykk, både kunstneriske og kulturelle. I alle narrativ tolker jeg at barnas uttrykk, både de kroppsligspråklige, de verbale og de kunstfaglige uttrykkene, blir møtt med anerkjennelse og aksept fra både barn og voksne. Dette forutsetter, slik som Bae (2007) og Østrem (2012) skriver, at de voksne ser barna som likeverdige subjekt. Det å dele sitt uttrykk, uansett i hvilken form det deles, kan dermed sies å være en form for medvirkning. Dette samsvarer med hva Bae (2008) skriver om barns medvirkning som kan bety å samhandle med andre eller at barnet får virke med i ulike situasjoner som utspiller seg i barnehagen og det spesialpedagogiske arbeidet. Jeg tolker barnehagens rammeverk, barnekonvensjonen, teori og generert empiri på en slik måte at barns uttrykksfrihet skal vektlegges av alle ansatte i barnehagen. Dette vil også gjelde i det spesialpedagogiske arbeidet. Konsekvensen av dette er at spesialpedagoger må se og anerkjenne barna som de subjektene de er, samt legge til rette for at barn skal kunne gi sitt uttrykk, uansett i hvilken form eller materiale barnet måtte velge å bruke. Dette vil igjen legge føringer for at spesialpedagoger bør ha tilgang til ulike materialer, verktøy og hjelpemidler slik at barna også i spesialpedagogiske aktiviteter kan gi sitt uttrykk, bli gjort synlige og delta i barnehagens sosiale sammenheng. Ved å bruke kunstfag i spesialpedagogisk arbeid, kan

barn som fullstendig mangler eller har mangelfullt verbalspråk eller kroppsligspråklige ytringer, sikres muligheten til uttrykksfrihet og deltakelse ut fra egne forutsetninger. Dette vil også gjelde barn som har velfungerende verbalspråk. Alle barna skal ha valgfrihet i sin uttrykksmåte i barnehagen.

Intervjusubjektet framhever at spesialpedagoger må være lydhøre for barns uttrykk, samt anerkjenne uttrykket. Åmot og Skoglund (2012) trekker også fram betydningen av opplevd anerkjennelse. Barna blir klar over sine ulike egenskaper og evner, gjennom at de opplever å bli anerkjent fra andre barn og voksne. De skriver også at gjennom anerkjennelsen vil barna få bekrefte sin egen verdi. Dette støttes av Joramo et al. (2018) og av Eide et al. (2012). Sistnevnte har forsket på barnas muligheter til medvirkning i samlingsstunder. Dette kan også gjelde for barns medvirkning i det spesialpedagogiske arbeidet. Både Eide et al. (2012) og intervjusubjektet framhever betydningen og viktigheten av å være lydhøre, samt synliggjøre enkeltbarnas forskjellighet for de andre barna i gruppa. Om vi ser på narrativ om Nora, så var forskjelligheten mellom Nora og de andre barna svært tydelig gjennom hele barnehagehverdagen. I denne sammenhengen var det synliggjøringen av likheten, og ikke ulikheten, som skapte aksept og inkludering. Dette tolker jeg som at det er ikke alltid at det å synliggjøre barnas forskjellighet er det som er rett for at enkeltbarna skal få innpass. Nora hadde så store fysiske og verbale utfordringer i barnehagehverdagen, at i denne sammenhengen ble det likheten mellom barna og deres kroppsligspråklige uttrykk som gjorde at hun opplevde anerkjennelse fra dem. Dette betyr at i spesialpedagogisk sammenheng bør spesialpedagogen framheve både likheter og ulikheter i barns kroppsligspråklige og kunstfaglige uttrykk. Dette bør gjøres for å skape aksept for det som er forskjellig, men også for at likhet kan være det som kan føre til aksept om et barn har utfordringer som gjør samspill utfordrende.

Synliggjøring, aksept, anerkjennelse og inkludering

intervjusubjektet baserer seg på egen fagkompetanse og sin lange erfaring når hun forteller at hun opplever at bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid har bidratt til at barnas likhet og forskjeller blir synliggjort. Hun forteller videre at synliggjøringen fører til aksept, anerkjennelse, inkludering og lek. Dette samsvarer med hva Bamford (2008) fant i sin undersøkelse, som hevder at kunstfag kan bidra til at barna enklere aksepterer seg selv og andre mennesker for den de er. Bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid kan derfor føre til en positiv selvoppfatning hos barna, i tillegg til at deres identitet blir styrket (Bamford, 2008). Dette støttes av Kibsgaard og Husby (2014) som skriver at barnas mulighet til å delta aktivt er avgjørende for hvordan de betrakter seg selv. I kunstfaglige aktiviteter kan barn som har store vansker med det norske språket, kunne stille på lik linje med andre barn. I kunstfaglige aktiviteter i spesialpedagogisk arbeid kan dermed barnas

identitet og status endre seg til noe mer positivt. Også Stige og Aarø (2012) skriver at individenes ressurser i samspill med musikkens bidrag og muligheter kan skape tilknytning og tilhørighet for individet, samt gi bidrag til inkludering. Dette stemmer godt med hva intervjuobjektet opplever at kunstfag kan bidra med i det spesialpedagogiske arbeidet. Hun opplever at kunstfagene synliggjør barnas ressurser, i tillegg til at kunstfag er samlende for barnegruppa og styrker fellesskapet. Intervjuobjektet nevner i likhet med Stige og Aarø (2012) det «sosiale rommet» som oppstår når kunstfag blir brukt i det spesialpedagogiske arbeidet. I dette skapende sosiale rommet opplever barna mening, aksept og inkludering. Dette er noe vi kan kjenne igjen i Nytrø's (2014) definisjon av inkludering, hvor synliggjøringen av barna fører til en anerkjennelse av alles likheter og forskjeller, samt at alle barna skal føle at de blir sett, hørt, verdsatt og aksepter for den de er. I følge Hovik (2014) kan kunstfagene bidra til skapende prosesser hvor barna opplever å få en relasjon med hverandre, samt deltakelse i fellesskapet. Ruud (2001) skrev at musikken førte til at demente kunne være seg selv og at de kunne være i en interaksjon til og med andre mennesker. Demente fikk gjennom bruk av musikk nye handlingsmuligheter, som gjorde det lettere for dem å samhandle med andre. Intervjuobjektet vektlegger, i likhet med Joramo et al. (2018) at kunstfaglig praksis i det spesialpedagogiske arbeidet kan bidra til opplevd inkludering for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Intervjuobjektet, Bamford (2008), Hovik (2014), Stige og Aarø (2012), Nytrø (2014), Ulrichsen (2018), Wikstrøm et al. (2012) og Ruud (2001) vektlegger alle de sosiale aspektene samt mulighetene til deltakelse og inkludering som det åpnes opp for ved å bruke kunstfag som arbeidsmåte. Dette tolker jeg som at kunstfagene er av betydning når spesialpedagoger skal arbeide for at barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal oppleve å være inkludert i barnegruppa. Narrativ om Nora viser at hun kun brukte sin egen kropp for å dele sitt uttrykk. Sangen og musikken var en faktor som påvirket henne, men Nora skapte en relasjon mellom henne selv og de andre barna ved hjelp av sitt uttrykk. Med sitt kroppsligspråklige uttrykk synliggjorde hun seg selv og sine interesser. Hennes kroppsligspråklige ytringer ga rom for deltakelse. Deltakelsen var basert på det Olaussen (2018) og Jamouchi (2018) skriver om, nemlig hennes forandrede og økte uttrykksrepertoar. Sangen endret hennes daglige uttrykksrepertoar, og hun ble møtt med aksept og anerkjennelse av de andre barna. Noras sang og kroppslige uttrykk bekrefter det Ruud (2001) skriver om, at aktivisering med musikk er positivt for å kunne være seg selv, og i en interaksjon til og med andre. Når jeg ser teorien med narrativ og intervju tolker jeg kunstfagene til å ha uante muligheter som kan bidra til å fremme, synliggjøre og ivareta barns uttrykk, samt bidra til at barna kan oppleve både deltakelse, anerkjennelse og inkludering. Konsekvensen av dette vil være at spesialpedagoger bør kunne ta i bruk kunstfag som middel og metode for å kunne ivareta barns uttrykk og for å fremme inkludering i barnegruppa.

Narrativ om Abdi, Tolin, Nora og barnet intervjuobjektet beskriver, viser at barna alle får en meningsfull deltakelse i barnegruppas fellesskap ved at de voksne velger å bruke en kunstfagdidaktisk praksis i sitt spesialpedagogiske arbeid. Dette er noe som samsvarer med de funn Ulrichsen (2018) gjorde da hun arbeidet med prosjektet *Møter gjennom mønster i filt*. Den kunstfagdidaktiske praksisen gjorde at dementes kapasitet til deltakelse økte. Det samme gjorde barnas muligheter for deltakelse og opplevd inkludering i narrativ. Ulrichsen (2018), Ruud (2001) og Ridder`s(2016a) arbeid viser hvordan bruk av kunstfag kan bidra til å skape muligheter for barna som kan ha vansker med å kommunisere verbalt. Dette tolker jeg som at de sansebaserte arbeidsstrategiene med kunstfag vil gi barna muligheten til å være sammen om å skape, og mulighet til å være sammen i relasjon til og med hverandre. Ved å være sammen, og kommunisere gjennom sine uttrykk skapes rom for å få anerkjennelse for sitt egenproduserte bidrag av de andre barna. Dette betyr at spesialpedagoger med fordel kan bruke kunstfaglige og sansebaserte aktivitet i det spesialpedagogiske arbeidet. Ved å gjør det vil barna uavhengig av hvilke ulike forutsetninger de har, øke muligheten for kommunikasjon og deltakelse.

Personalets kompetanse, kunnskap og holdninger

Både intervjuobjektet og Joramo et al. (2018) mener at personalets kunstfaglige kompetanse, kunnskap og holdninger er av stor betydning for at enkeltbarna skal få mulighet til å delta og samhandle med de andre barna i gruppa. Dette stemmer med Østrem (2012) som sier at barnas muligheter til medvirkning i barnehagen og i det spesialpedagogiske arbeidet vil være avhengig av hvordan de voksne handler, velger og prioriterer. Joramo et al. (2018) trekker også fram betydningen av å bruke mindre barnegrupper, hvor barna kan oppleve større rom for, -og muligheter til å kunne dele sine uttrykk, samt delta i relasjon med hverandre, noe også intervjuobjektet trekker fram som viktig. Jeg tolker dette som at barna med vedtak om spesialpedagogisk hjelp, er prisgitt den kunstfaglige kompetanse, kunnskap og samt hvilke holdninger spesialpedagogen besitter når det kommer til barns mulighet for å delta og være i interaksjon med de andre barna i gruppa. Dette betyr at spesialpedagogen bør være reflektert rundt hvilket syn hun har på barna. Spesialpedagogen bør også ha tilstrekkelig med kunnskap om kunstfaglige aktiviteter og gjerne erfaring med ulike materialer. Ved å ha materialkjennskap, kan spesialpedagogen tilrettelegge aktiviteter og materialvalg som passer for det bestemte barnet eller de barna aktiviteten er planlagt for. Joramo et al. (2018) vektlegger i likhet med intervjuobjektet fordelene med å arbeide med mindre barnegrupper. Dette tolker jeg som at barna i mindre grupper kan oppleve større pedagogtetthet, samtidig som barna får større mulighet til å dele sitt uttrykk, og være i samhandling og dialog med hverandre. Dette betyr at i spesialpedagogisk sammenheng, bør spesialpedagogen samle mindre

antall barn i gruppe. Dette bør gjøres for å sikre at barna får delta, blir sett og anerkjent, samt oppleve inkludering i barnefellesskapet.

OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

Masteroppgaveprosessen har vært en prosess som har vært både krevende, interessant og lærerik. Jeg anser meg som heldig som har fått muligheten til å fordype meg i emnet kunstfag i spesialpedagogisk arbeid, da dette er noe jeg er virkelig opptatt av. Prosessen har vært preget av både opp- og nedturer, og den har inneholdt perioder med utfordring samt opplevelse av mestring. Om jeg skal trekke fram noe som har gledet meg spesielt, så er det å gjennom dette arbeidet å kunne se en bekreftelse på at kunstfagene har mangfoldige muligheter som med fordel kan benyttes mer i det spesialpedagogiske arbeidet.

Funn som er gjort i denne masteroppgaven kan ikke betegnes som en fasit på hvordan spesialpedagoger kan ivareta barns uttrykk, eller bidra til inkludering gjennom å bruke kunstfag i sitt arbeid. Det er likevel noen generelle betraktninger jeg ønsker å trekke fram, som jeg tror kan være av interesse for spesialpedagoger ansatt i barnehage. I alle narrativ og i intervjuet trer den voksnes kunstfaglige kompetanse, holdning og handling fram som avgjørende for hvilke muligheter barna har for å få skape og dele sitt uttrykk, både hver for seg og i fellesskap med hverandre. Det er også av betydning hvordan dette uttrykket blir synliggjort for andre i gruppa. Der hvor barna blir sett på som likeverdige subjekt, der lytter også voksne til hva barna formidler, enten det skjer ved barns kroppsligspråklige uttrykk, verbalt uttrykk eller kunstfaglige uttrykk. I de kunstfaglige aktivitetene som ble beskrevet i brukte narrativ, opplevde barna at spesialpedagogen og barnehagelæreren var anerkjennende for deres uttrykk. Å oppleve å bli anerkjent er noe som kan få betydning for hvordan barna ser på seg selv. De brukte narrativ står i skarp kontrast til narrativ i begynnelsen på oppgaven, hvor Abdi opplever å bli segregert ut av gruppa, uten at han uttrykk anerkjennes. Hvordan oppleves dette for et barn, som allerede har vansker med å gi uttrykk?

Jeg finner at rikelig utvalg av gode materialer gir barn rom for mer individuelle uttrykk og opplevelse av mestring. Kunstfagene kan åpne muligheter for å tilrettelegge, ivareta og synliggjøre både barna selv og barnas uttrykk. Kunstfag kan på den måten benyttes for å fremheve både likheter og ulikheter barna i mellom. Barnas kunstfaglige uttrykk kan derfor brukes som middel for å oppnå både aksept, anerkjennelse og inkludering i barnegruppa og i barnekulturen. De brukte narrativ og empirien fra intervjuet, gir også signal om at kunstfag kan fungere som inngangsport til en tverrfaglighet som inneholder tilegnelse av blant annet språklig kompetanse, motoriske evner, sosialt samspill og lek.

Potensialet som ligger i bruk av kunstfagene i spesialpedagogisk arbeid er blitt belyst i denne studien. Konsekvensen av mer bruk av kunstfag i det spesialpedagogiske feltet kan være at barn opplever mindre segregering og stigmatisering fra barnegruppa. Barna kan også oppleve mer anerkjennelse, aksept og inkludering, noe som har stor betydning for hvordan barnet oppfatter og ser på seg selv. Ved å bruke kunstfagene som verktøy i spesialpedagogisk arbeid kan barnas uttrykk bli ivaretatt og inkludering fremmet. På den måten kan man si at bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid, er en måte å fremme demokratiet på. Kunstfagene bringer også med seg en tverrfaglig gevinst, som kan føre til at læringsmål nås uten vanlige kognitive og instrumentelle tilnærminger. Kunstfagene gjør at målene kan nås med å bruke metoder som bringer glede og samspill på banen. Konsekvensen av dette er at det bør legges til rette for mer bruk av kunstfag i det spesialpedagogiske opplegget rundt barna.

Kompetanse om kunstfag som spesialpedagogisk verktøy er belyst som en mangelfull vare. Hvordan skal spesialpedagoger få kompetanse om bruk av kunstfag som mulig verktøy? Her mener jeg det ligger et overordnet ansvar på høgskoler og utdanningsinstitusjoner for å tilrettelegge for kunnskapsutvikling om emnet. Både når det kommer til valg av pensumlitteratur, men også på hva det fokuseres på i undervisningen. Ved å synliggjøre kunstfagenes muligheter bedre for studenter, kan dette føre til økt bruk av kunstfag på flere nivå. Her tenker jeg for eksempel på hvilken betydning PPTs personale kan utgjøre dersom de skriver i barns individuelle planer at barnehagen skal bruke mer kunstfaglige aktiviteter i gruppa. Dette vil igjen kunne legge føringer for hvordan det spesialpedagogiske arbeidet kan skifte fokus fra å være individfokusert til å bli systemrettet. Dette vil også kunne påvirke hvordan barnehagen og spesialpedagogen arbeider for og med barn med vedtak om spesialpedagogisk hjelp.

Avslutningsvis vil jeg benytte muligheten til å dele et funn som jeg ikke hadde fokus på i studien. Under intervjuet fortalte intervjuobjektet at hun muligens kunne se for seg å utforske kunstfaglige virkemidler i kartleggingsarbeid av barn. Hun sa at vanlig kartleggingsarbeid kan virke begrensende, og samtidig ikke få fram alle sidene ved barnet. Hun opplevde derimot at kunstfag synliggjøre flere av barnas ressurser, som ikke var synlig ved bruk av vanlige kartleggingsmateriale. Dette er en tanke jeg finner spennende, og som jeg gjerne kunne tenkt meg å undersøke nærmere ved en senere anledning.

REFERANSELISTE

- Amundsen, M.-L. (2018). Sinte gutter gråter ikke. *Psykologi i kommunen*, 2018 (3) 11-21.
<https://hiof.brage.unit.no/hiofxmlui/bitstream/handle/11250/2595274/AmmundsenSinte2018.pdf?sequence=2>
- Andersson, G. L., Herr, K. & Nihlèn, A. S. (1994). *Studying your own school*. Carrwin Press.
- Antilla, E. (2013). *Koko koulu tanssii! Kehollisen oppimisen mahdollisuuksia kouluyheteisössä (The whole school dances! The possibilities of embodied learning in a school context)*. Teatterikorkeakoulu (Teaterakademiet).
- Aubert, V. (1972). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget.
- Bae, B. & Norge Kunnskapsdepartement. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. (s.1-79).
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Bae, B. (2007). Å se barnet som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. 1-16. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bamford, A. (2008). *Wow-faktoren: globalt forskningskompendium, om kunstfagenes betydning i utdanning*. Musikk i Skolen.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Vedtatt av de forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Barne- og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Carlsen, K. & Samuelsen, A. M. (2011). *Inntrykk og uttrykk*. Gyldendal Norske Forlag AS

- Cox, J. W. & Hassard, J. (2007). Ties to the Past in Organization Research: A Comparative Analysis of Retrospective Methods. *Sage* 2007/14(4) 475-497
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1350508407078049>
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research – meaning and perspective in the research process*. SAGE Publications Ltd
- Dahl, T. & Østern, T. P. (2019) Dybde//læring med overflate og dybde. I T. P. Østern, T. Dahl, A. Strømme, J. A. Petersen, A.-L. Østern & S. Selander, *Dybde//læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. (s.28-50) I: B. Bae & Norge Kunnskapsdepartement. (2006) *Temahefte om barns medvirkning*. (s.1-79).
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/300463-temahefte_om_barns_medvirkning.pdf
- Eide, B., Os, E. & Samuelsson, I. P. (2012) Små barns medvirkning i samlingsstunder. I *Nordisk barnehageforskning*. 5 (4) 1-21. <https://oda.oslomet.no/handle/10642/1426>
- Everett, E. L. & Furuseth, I. (2019) *Masteroppgaven Hvordan begynne og fullføre*.
Universitetsforlaget
- Falck-Pedersen, T. & Kongstein, C. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Pedlex.
- Fangen, K. (2019). *Deltagende observasjon*. (2. utg.). Fagbokforlaget
- Fekjær, S. B. (2016). *STATISTIKK I PRAKSIS*. Gyldendal Akademisk
- Forskningsrådet. (2014). *Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre Rapport fra Ekspertgruppen for spesialpedagogikk*. 1-170. Norges forskningsråd.
<file:///C:/Users/janic/Downloads/Utdanning%20og%20forskning%20i%20spesialpedagogikk%20-%20veien%20videre.pdf>
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering: tale og skrift i førskolealderen* (2. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Haugen, T., Skjerdingsstad, K., I., (2018). Introduction (s. 9-18) I: T. Haugen, & K. I. Skjerdingsstad, (eds) *Children and Young People, Aesthetics and Special Needs An Interdisciplinary Approach*. Vidarforlaget AS

- Hovik, L. (2011). Lek som musisk kommunikasjon. *Peripeti-tidsskrift for dramaturgiske studier*. 2011 (15), 19-30. <http://teaterfot.no/wp-content/uploads/2012/04/Artikkel-3.-Lek-som-musisk-kommunikasjon.pdf>
- Hovik, L. (2014). *De røde skoene – et kunstnerisk og teoretisk forskningsprosjekt om teater for de aller minste*. Teaterfot. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/229706>
- Hvidsten, B. I. B. & Carson, N. (2014). *Spesialpedagogikk i barnehagen: barnet i fokus*. Fagbokforlaget.
- Jamaouchi, S. (2018). Performance Art and Creative Agency – Meeting Children in Other ways, I: T. Haugen & K. I. Skjerdingsstad, (eds.). *Children and Young People, Aesthetics and Special Needs An Interdisciplinary Approach*. Vidarforlaget AS
- Johannessen, L. E. F., Raufoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget
- Johansen, J.-B. (2017). *Retrospeksjon som vitenskapelig forskningsmetode*. Utdanningsforbundet. <https://utdanningsforskning.no/artikler/retrospeksjon-som-vitenskapelig-forskningsmetode/>
- Joramo, U.-W., Pedersen, K., H. & Wolf, K., D. (2018) Inclusive Aesthetic Practices I: T. Haugen & K. I. Skjerdingsstad, (eds). *Children and Young People, Aesthetics and Special Needs An Interdisciplinary Approach*. (s.361-382). Vidarforlaget AS.
- Juell, E. & Norskog, T. J. (2006) *Å løpe mot stjernene – om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk: barnehage og barnetrinn* (3. utg.). universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk -norsktilegnelse for små barn med et annet morsmål*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., & Sveen, A. (Red.). (2005). *Språk: en grunnbok*. Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lien, M. (2013). I grøfta, men på rett vei. *Morgenbladet*, 194 (13), s. 24-25.
- Lyngseth, E. J., & Mørland, B. (Red.). (2017). *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal akademisk.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon – en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Maapalo, P., Østern, T. P. (2018). The agency of wood: multisensory interviews with Art and Crafts teachers in a post-humanistic and new-materialistic perspective. I *Education Inquiry*, vol 9 (4), 380-396. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424492>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1> ‘
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. PAX forlag. Førsteutgave 1945
- NESH. (2016). De nasjonale forskningsetiske komiteene. *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. & Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/styrer-rad-ogutvalg/ekspertgruppe-for-barn-og-unge-med-behov-for-sarskilt-tilrettelegging/id2543492/>
- Nytrø, S. H. (2014). Vi har et stort mangfold i barnehagen...og alle barna er like viktige. I: L. Lund, H. Hjelmekrekke & S. Skogdal, *Inkluderende praksis – gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*. (s. 81-89). Universitetsforlaget

- Olaussen, I., O., (2018) *Kiasmefortellinger – fortelleruttrykk av og for de yngste i barnehagen i et kunstnerisk utforskende multimodalt perspektiv*. Skipnes
- Palmenfelt, U. (2000) Perspektiver på narrativitet. I U. Palmenfelt, (Red.), *Aspekter på Narrativitet*. (s. 7-14). Nordisk n tverk f r folkloristik, NNF Publications.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm.
- Ridder, H. M. (2016 a) Musik i et personcentrert perspektiv. I: Stige, B. & Ridder, H. M. (red), *Musikkterapi og eldrehelse*. Universitetsforlaget.
- Ruud, E. (1990). *Musikk som kommunikasjon og samhandling. Teoretiske perspektiv på musikkterapien*. Solum forlag.
- Ruud, E. (2001). *Varme øyeblikk – om musikk, helse og livskvalitet*. Unipub.
- Selander, S. (2008). Tecken f r l rande – tecken på l rande. Ett designteoretisk perspektiv. I A.-L. Rostvall & S. Selander (red.), *Design f r l rande*. (s.28-44). Norstedts akademiska förlag.
- Sivertsen, J. H. (2017). *Hvordan kan pedagoger tilrettelegge for- og ivareta barns uttrykk i planlagte aktiviteter med materialer i barnehagen?* (Bacheloroppgave)
https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/bitstream/handle/11250/2489107/bacheloroppgave_janicke_helen_sivertsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Statistisk Sentralbyrå. (2020). *Utvalgte nøkkeltall for barnehager, tabell 12562*. ssb.no.
<https://www.ssb.no/statbank/table/12562/tableViewLayout1/>
- Stige, B. & Aarø, L. E. (2012). *Invitation to Community Music Therapy*. Routledge.
- Sørenstuen, J. E. (2011). *Levende Spor*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Sæther, M., (2017). En musikers m te med de yngste barna i barnehagen – om å ikke vite på forhånd hvilke ideer som kan komme til å fungere. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 (2) 21-39. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.447>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitative metoder*.

Fagbokforlaget.

Ulrichsen, G. O. (2018). Møter gjennom mønster i filt. Narrativ og poetisk dokumentasjon som utgangspunkt for og pådriver i kunstdidaktisk praksis i en helsekontekst. *Nordic Journal of Art and Research*, 7(1). 1-21. <https://doi.org/10.7577/information.v7i1.2619>

Wikstrøm, B. M., Ingeberg, M. H. & Berg, A. (2012). The Essential Dialogue: A Norwegian Study of Art Communication in Mental Health Care. I *Journal of psychosocial nursing and mental health services*, 50 (8), 22-30. <https://doi.org/10.3928/02793695-20120703-01>

Østerberg, D. (1994). Forord I: M. Merleau-Ponty *Kroppens fenomenologi*. Pax forlag.

(Opprinnelig utgave 1945)

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm AS.

Åmot, I. (2007). En spesialpedagogs refleksjoner ti år etterpå I: S. Sagberg & K. Helander (Red.). *Barns tilhørighet*. Skipnes AS.

Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund (Red.) & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 17-40). Universitetsforlaget.

VEDLEGG

Intervjuguide, semistrukturert/tematisert intervju med spesialpedagog

Bakgrunn: Alder

Utdanning

arbeidserfaring

Hvor lenge har du jobbet som spesialpedagog?

Tema, kunsthøgskole: Hvilke tanker har du om emnet kunsthøgskole i spesialpedagogisk arbeid?

Hva er grunnen til at du vektlegger bruk av kunsthøgskole i spesialpedagogisk arbeid?

Hvilke erfaringer har du gjort deg med kunsthøgskole?

Har du eksempler på selvopplevde historier hvor kunsthøgskolene har bidratt (eller begrenset) til samhandling?

Har du eksempler på ulike fordeler/ulempene med kunsthøgskolene i spesialpedagogisk arbeid?

Avslutning: Nå har jeg fått masse informasjon fra deg. Er det noe mer du kommer på som du ønsker å dele angående kunsthøgskole og spesialpedagogisk arbeid?

Samtykkeskjema for spesialpedagog



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i masterprosjektet

«*Se tonene, Hør bildene*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å belyse mulighetene bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid kan gi. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid kan bidra til å ivareta barns uttrykk samt fremme inkludering i barnegruppa. Fokus vil være å belyse kunstfagenes mange muligheter innen det spesialpedagogiske arbeidet.

Problemstilling og forskningsspørsmål som vil være førende for prosjektet *Se tonene, Hør bildene*: Hvordan kan spesialpedagoger bruke kunstfaglige aktiviteter for å åpne opp for barns uttrykk og fremme inkludering i barnehagen? Hvordan bidrar det kunstfaglige til å fremme barnas stemme i relasjon med spesialpedagogen? Hvordan bidrar det kunstfaglige uttrykket til barnets samhandling med andre barn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil dette innebære at jeg deltar i barnehagehverdagen, og i det spesialpedagogiske arbeidet. Delvis deltakende observasjon og lydopptaker vil bli benyttet for å samle inn informasjon som kan gi svar på problemstillingen. Jeg vil skifte mellom å være aktiv deltaker og aktiv observatør. Jeg vil være tilstede med spesialpedagog i barnehagen når det spesialpedagogiske arbeidet blir gjennomført. Samt være tilstede i barnegruppa når spesialpedagogen ikke er tilstede, for å få et sammenligningsgrunnlag. Opplysninger som blir samlet inn er: barnets alder, hva barnet trenger spesialpedagogiske tilrettelegging med og for, hvordan kunstfag blir brukt i det spesialpedagogiske arbeidet, hvordan kunstfagene bidrar i relasjonen mellom barn og spesialpedagog, og mellom barn og barn. Jeg ønsker å ha et semistrukturert intervju/uformell samtale med deg, med varighet på ca. 60 minutter. Jeg vil være tilstede i barnehagen i 1-2 uker, i hele dager. Materialet vil bli registret ved hjelp av lydopptaker og notater. I notatene vil det bli brukt koder for umiddelbar anonymisering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- 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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder Morten Sæther ved Dronning Maud Minnes Høgskole, som vil ha tilgang på opplysningene underveis i prosjektet. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil ditt/ditt barns navn, og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle notater vil bli skrevet med kode, som sikrer anonymisering. Lydopptak blir slettet umiddelbart etter transkribering. Lydopptaker og transkriberte notater vil oppbevares innelåst i eget skap.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15/10-2020. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning 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 masterprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved Sæther.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Sunniva S. Hovde

Janicke Helen Sivertsen

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Studenten må kunne dokumentere for veileder at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du innhente tillatelse fra foreldene.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Se tonene, Hør bildene*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon/semistrukturert intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15/10-20.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeskjema barn/foresatte



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i masterprosjektet

«*Se tonene, Hør bildene*»?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et masterprosjekt hvor formålet er å belyse mulighetene bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid kan gi. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid kan bidra til å ivareta barns uttrykk samt fremme inkludering i barnegruppa. Fokus vil være å belyse kunstfagenes mange muligheter innen det spesialpedagogiske arbeidet.

Problemstilling og forskningsspørsmål som vil være førende for prosjektet *Se tonene, Hør bildene*: Hvordan kan spesialpedagoger bruke kunstfaglige aktiviteter for å åpne opp for barns uttrykk og fremme inkludering i barnehagen? Hvordan bidrar det kunstfaglige til å fremme barnas stemme i relasjon med spesialpedagogen? Hvordan bidrar det kunstfaglige uttrykket til barnets samhandling med andre barn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å la ditt barn delta vil dette innebære at jeg deltar i barnehagehverdagen, og i det spesialpedagogiske arbeidet. Delvis deltakende observasjon og lydopptaker vil bli benyttet for å samle inn informasjon som kan gi svar på problemstillingen. Jeg vil skifte mellom å være aktiv deltaker og aktiv observatør. Jeg vil være tilstede med spesialpedagog i barnehagen når det spesialpedagogiske arbeidet blir gjennomført. Samt være tilstede i barnegruppa når spesialpedagogen ikke er tilstede, for å få et sammenligningsgrunnlag. Opplysninger som blir samlet inn er: barnets alder, hva barnet trenger spesialpedagogiske tilrettelegging med og for, hvordan kunstfag blir brukt i det spesialpedagogiske arbeidet, hvordan kunstfagene bidrar i relasjonen mellom barn og spesialpedagog, og mellom barn og barn. Jeg vil være tilstede i barnehagen i 1-2 uker, i hele dager. Materialet vil bli registret ved hjelp av lydopptaker og notater. I notatene vil det bli brukt koder for umiddelbar anonymisering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn
- Få rettet personopplysninger om ditt barn
- Få slettet personopplysninger om ditt barn
- Få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder Morten Sæther ved Dronning Maud Minnes Høgskole, som vil ha tilgang på opplysningene underveis i prosjektet. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil ditt barns navn, og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle notater vil bli skrevet med kode, som sikrer anonymisering. Lydopptak blir slettet umiddelbart etter transkribering. Lydopptaker og transkriberte notater vil oppbevares innelåst i eget skap.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15/10-2020. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning 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 masterprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved Hovde.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Sunniva S. Hovde

Janicke Helen Sivertsen

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Studenten må kunne dokumentere for veileder at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du innhente tillatelse fra foreldene.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Se tonene, Hør bildene!* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon/semistrukturert intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15/10-20.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeskjema, barn/foresatte, redigert versjon



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i masterprosjektet

«*Se tonene, Hør bildene*»?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et masterprosjekt hvor formålet er å belyse mulighetene bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid kan gi. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål:

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid kan bidra til å ivareta barns uttrykk samt fremme inkludering i barnegruppa. Fokus vil være å belyse kunstfagenes mange muligheter innen det spesialpedagogiske arbeidet.

Problemstilling og forskningsspørsmål som vil være førende for prosjektet *Se tonene, Hør bildene*: Hvordan kan spesialpedagoger bruke kunstfaglige aktiviteter for å åpne opp for barns uttrykk og fremme inkludering i barnehagen? Hvordan bidrar det kunstfaglige til å fremme barnas stemme i relasjon med spesialpedagogen? Hvordan bidrar det kunstfaglige uttrykket til barnets samhandling med andre barn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å la ditt barn delta vil dette innebære at jeg benytter praksisfortellinger som er nedskrevet på et tidligere tidspunkt. Opplysninger som vi bli brukt er: barnets alder, hva barnet trenger spesialpedagogiske tilrettelegging med og for, hvordan kunstfag blir brukt i det spesialpedagogiske arbeidet, hvordan kunstfagene bidrar i relasjonen mellom barn og spesialpedagog, og mellom barn og barn. I notatene er det brukt koder for umiddelbar anonymisering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om ditt barn
- Få rettet personopplysninger om ditt barn
- Få slettet personopplysninger om ditt barn
- Få utlevert en kopi av ditt barns personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av ditt barns personopplysninger

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder Sunniva S. Hovde ved Dronning Maud Minnes Høgskole, som vil ha tilgang på opplysningene underveis i prosjektet. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil ditt barns navn, og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle notater vil bli skrevet med kode, som sikrer anonymisering. Lyddopptak blir slettet umiddelbart etter transkribering. Lyddopptaker og transkriberte notater vil oppbevares innelåst i eget skap.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15/07-2021. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning 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 masterprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved Hovde.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student

Sunniva S. Hovde

Janicke Helen Sivertsen

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Studenten må kunne dokumentere for veileder at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du innhente tillatelse fra foreldene.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Se tonene, Hør bildene!* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- At det brukes praksisfortellinger om mitt barn.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15/07-21.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeskjema spesialpedagog, redigert versjon



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Vil du delta i masterprosjektet

«*Se tonene, Hør bildene*»?

Dette er et spørsmål til deg om å la ditt barn delta i et masterprosjekt hvor formålet er å belyse mulighetene bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid kan gi. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål:

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan bruk av kunstfag i spesialpedagogisk arbeid kan bidra til å ivareta barns uttrykk samt fremme inkludering i barnegruppa. Fokus vil være å belyse kunstfagenes mange muligheter innen det spesialpedagogiske arbeidet.

Problemstilling og forskningsspørsmål som vil være førende for prosjektet *Se tonene, Hør bildene*: Hvordan kan spesialpedagoger bruke kunstfaglige aktiviteter for å åpne opp for barns uttrykk og fremme inkludering i barnehagen? Hvordan bidrar det kunstfaglige til å fremme barnas stemme i relasjon med spesialpedagogen? Hvordan bidrar det kunstfaglige uttrykket til barnets samhandling med andre barn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta innebærer det et intervju med meg med varighet på ca 1 time. Opplysninger som vi bli brukt er: din alder, bakgrunn og erfaring, i tillegg til svar du gir i intervjuet. Jeg vil innhente informasjon om din spesialpedagogiske tilrettelegging med og for barn, hvordan du bruker kunstfag i det spesialpedagogiske arbeidet, hvordan kunstfagene bidrar i relasjonen mellom barn og spesialpedagog, og mellom barn og barn. I notatene blir det brukt koder for umiddelbar anonymisering.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert
- Få rettet personopplysninger
- Få slettet personopplysninger
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder Sunniva S. Hovde ved Dronning Maud Minnes Høgskole, som vil ha tilgang på opplysningene underveis i prosjektet. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil ditt barns navn, og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alle notater vil bli skrevet med kode, som sikrer anonymisering. Lyddopptak blir slettet umiddelbart etter transkribering. Lyddopptaker og transkriberte notater vil oppbevares innelåst i eget skap.

Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15/07-2021. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning 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 masterprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved Hovde.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Sunniva S. Hovde

Student

Janicke Helen Sivertsen

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Studenten må kunne dokumentere for veileder at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du innhente tillatelse fra foreldene.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Se tonene, Hør bildene!* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i semistrukturert/tematisert intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15/07-21.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Norsk senter for forskningsdata

NSD

Prosjekttittel

Se tonene! - Hør bildene!

Referansenummer

824973

Registrert

12.01.2020 av Janicke Helen Sivertsen - 140365@dmmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sunniva s. Hovde, Sunniva.s.hovde@dmmh.no, tlf: 73568306

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Janicke Helen Sivertsen, janicke.sivertsen@gmail.com, tlf: 47636463

Prosjektperiode

12.01.2020 - 01.08.2021

Status

19.02.2021 - Vurdert

Vurdering (3)

19.02.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.02.2021 som bestod i bytte av prosjektansvarlig internt på behandlingsansvarlig institusjon. 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 19.02.2021. Behandlingen kan fortsette.

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

14.09.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 27.08.2020

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 14.09.2020. Behandlingen kan fortsette. Endringen består i at det vil bli brukt anonymiserte praksishistorier i notatform i stedet for lydopptak ved deltakende observasjon av utvalg 1. Barn mellom 3 og 6 år. Og prosjektperioden er fra satt fra 15.10.2020 til 01.08.2021.

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

07.04.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 07.04.2020 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: 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 særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.10.2020

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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)