

08 spesialpedagogikk

2008 årsabonnement kr 450,-

side 20 Endringskraften i den kollektive fortellingen side 28 Annerledeshet som kulturprosjekt

side 32 Drama og læring side 38 Musikk som ressurs side 48 Tidlig innsats hindrer nederlag



Næring for læring



Arne Østli

Skole og utdanning handler først og fremst om å lære. Alle er enige om det, og alle vil være med på at de såkalte grunnleggende ferdighetene er av stor betydning. I Kunnskapsløftet er det formulert slik:

- å kunne uttrykke seg muntlig
- å kunne lese
- å kunne uttrykke seg skriftlig
- å kunne regne
- å kunne bruke digitale verktøy

I Spesialpedagogikk har hatt vi mange artikler som presenterer forskning, utviklingsarbeider, erfaringer og faglitteratur rettet mot dem som har vansker med å tilegne seg disse grunnleggende ferdighetene. Det kan dreie seg om teori for å forstå hvor hindringene ligger, om nye metoder og hjelpemidler, om alternative veier til læring og om gode måter å organisere opplæring på osv. Mye handler om hva som gir god effekt.

I dette nummeret av bladet har vi ønsket å legge vekt på stoff hvor den umiddelbare sammenhengen mellom aktivitet og læring ikke er fullt så åpenbar. Artiklene handler på forskjellig vis om hva kunst og kultur kan bidra med. En forutsetning for «å kunne uttrykke seg muntlig» er å kjenne ord og, enda bedre, å kunne glede seg over å kunne. Kunstneres spesielle evner til å observere mennesker og fenomener omkring seg, og til å finne gode uttrykk for det de ser, gir oss muligheter til både opplevelser, innsikt og begreper. En annen innsikt og forståelse enn det faglitteratur kan gi. Det gjelder for voksne, og det gjelder for barn. Vi opplever og vi lærer. Det er med å skape holdninger, og det kan gi oss en klangbunn og motivasjon for videre læring.

Apropos læring: Bruk litt tid på å tenke over hva du husker fra egen skolegang. Mange av oss vil sikkert minnes en gang læreren leste noe vi syntes var spennende eller flott, kanskje en rolle vi hadde i et skuespill eller en fin og kreativ løsning på en gruppeoppgave. Det kan være så mangt, men felles for slike minner er at de ofte har en tilknytning til at noe ble skapt, eller noe ble opplevd.

Med de rammene et blad som Spesialpedagogikk har, er det bare mulig å gi smakebiter på hva kunst og kultur kan bety for oss og på hva som kan være god næring for god læring. Se derfor også Kirsti Tveitereids omtale av faglitteratur og artikler som vil utfylle det vi har fått plass til. Hun har også bidratt med en artikkel om gode modeller i skjønnlitteraturen som kan gi både lærere og elever inspirasjon og livsglede. Kirsti Tveitereid har dessuten vært medredaktør for dette nummeret. Stor takk for samarbeid og for inspirasjon!

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Allservice AS, Stavanger

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 22 00
Telefaks 24 14 21 57
redaksjonen@spesial-
pedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Helga Kristin Johnsen
Telefon 24 14 20 58
Faks 24 14 21 57
annonser@spesial-
pedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/student-
medlem av Utdanningsfor-
bundet kr 300,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg
kommer porto og faktur-
eringsgebyr. (Enkelte tema-
nummer vil ha en høyere
pris.) Ved kjøp av over 10
eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig,
unntatt juni og juli. Siste uke
hver måned. Gj.sn. opplag
6170 eks.

Copyright Det må ikke kopieres fra
dette nummeret ut over det som er
tillatt etter bestemmelsene i «Lov
om opphavsrett til åndsverk», «Lov
om rett til fotografi» og «Avtale
mellom staten og rettighetsha-
vernes organisasjoner om kopiering
av opphavsrettslig beskyttet verk i
undervisningsvirksomhet».

Årgang 73

ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT



Det som særlig karakteriserer et menneskes væremåte er de følelses-tilstandene de viser andre, dvs. ro, uro, glede, tillitsfullhet, sinne, irritabilitet, gråt osv.

Gjennom musikk kan man oppnå kontakt uten ord.

side 42

- side 4 **Alle trenger bøker** Arne Østli
- side 8 **Har Emil fra Lønneberget blitt ordfører?** Kirsti Tveitereid
- side 14 **Inkludering og mangfold i det flerkulturelle Norge** Rikke Gürgens Gjørsum
- side 20 **Endringskraften i den kollektive fortellingen** Karin Rørnes
- side 28 **Annerledeshet som kulturprosjekt** Synnøve M. Sydnes
- side 32 **Drama og læring** Aud Berggraf Sæbø

- side 38 **Musikk som ressurs** Anne K. R. Kippenes
- side 48 **Tidlig innsats hindrer nederlag** Eva Janitz og Randi Ballari
- side 54 **Lydene på eventyr** Arne Østli
- side 56 **Barns rett til kultur – Et utvalg fagbøker** Kirsti Tveitereid
- side 60 **Bokomtale**
- side 62 **Stillingsannonse**

«Alle trenger bøker»

Overskriften har vi lånt av Tordis Ørjasæter. På mange måter dekker uttrykket en erkjennelse som har ligget bak svært mye av hennes arbeid gjennom et langt og usedvanlig rikt yrkesliv. I forbindelse med dette temanummeret var det ingen det var mer naturlig å samtale med enn nettopp henne.

TEKST OG FOTO: ARNE ØSTLI

– Bedre kjennskap til oss selv og bedre forståelse for andre, svarer Tordis Ørjasæter da Spesialpedagogikk spør om hvordan litteratur kan være til hjelp i skole og utdanning. – God litteratur og annen kunst når fram til følelser og gir en annen og dypere forståelse av det faglitteratur kan bidra med, fortsetter hun.

Hele hennes mangeårige virke har vært preget av nettopp dette, fra hun begynte som kritiker av barnebøker i Dagbladet og Nationen, som foreleser, foredragsholder og professor i spesialpedagogikk. Og ikke minst som forfatter og skribent.

God pedagogisk ballast, som bl.a. innebar en avhandling om barns reaksjoner på teater, kombinert med en usedvanlig evne til formidling både muntlig og skriftlig, gjorde det mulig for Tordis Ørjasæter å skape interesse for barnekultur og bøker for barn – alle barn.

Dag Tore

– Dag Tore ble avgjørende, sier Tordis Ørjasæter. – Jeg hadde arbeidet mye med barnelitteratur i pressen, i radio og fjernsyn. Så kom Dag Tore og brakte meg midt i virkeligheten. Det var han som fikk meg til å forstå hva litteratur i sine mange former kan bety. Det eneste som kunne berolige ham når angsten og uroen kom, var at jeg sang bårsuller – om og om igjen. Da kom roen. Hans interesse for billedbøker var også med på å åpne noe og gi meg innsikt i at litteratur kan gi noe til alle, forteller hun.

Det ble mange opplevelser og erfaringer med Dag Tore.

Det resulterte i «Boka om Dag Tore». Enklere og riktigere kunne ikke tittelen bli. Boka var enestående i sitt slag, og den kom til å få betydning for svært mye av det Tordis Ørjasæter senere skulle arbeide med og være med på. Boka har kommet i en rekke opplag og er oversatt til flere språk, bl.a. japansk. I boka skriver hun om prøvelsene, men også om den gleden og innsikten et funksjonshemmet barn kan gi.

– Ekstra morsomt med Japan. I årene etterpå kom det flere delegasjoner derfra for å se på Daleløkken som jeg skriver om i «Boka om Dag Tore», og det førte til at de bygde noe tilsvarende der. Vi var tre foreldrepar som ønsket å lage et hjem for våre barn og unge, nærmest en anti-institusjon. Plassering på en stor institusjon var det tilbudet de fleste autistiske barn og unge – eller psykotiske som de ofte ble kalt den gangen – fikk på 60-tallet, forteller hun.

Fra sosial omsorg til kultur og utdanning

På mange måter skulle det vise seg at Tordis Ørjasæter var rett person til rett tid. Fra slutten av 60-tallet og utover i 70-årene vokste det i de nordiske landene fram en forståelse for at også funksjonshemmede barn hadde rett til et kulturtilbud, og det var bibliotekarene som var først ute. Det ble holdt flere seminarer og konferanser hvor kulturarbeid for underprivilegerte grupper, var tema. Tordis Ørjasæter som var både pedagog, journalist og mor til et funksjonshemmet barn ble en opplagt foredragsholder og bidragsyter. I en av disse samlingene kom hun i samtale med Benkt-Erik Hedin, en svensk lyriker som utviklet en spesiell metode for å få fram



– Vi var flere som hentet inspirasjon fra flere kulturformer, sier Tordis Ørjasæter.

hva som skulle til for at barn og unge uten, eller bare med svært lite, leseerfaring kunne ha utbytte og glede av skjønnlitteratur. Det resulterte bl.a. i boka «Svein rømmer» av Liv Lykkenborg. Boka representerte et gjennombrudd med sin unike kombinasjon av enkelhet og kunstnerisk kvalitet. Det skulle komme flere bøker både fra Lykkenborg og andre. I dette prosjektet ble også begrepet Tilrettelagt litteratur lansert og definert.

Litteratur og annen kultur inn i spesialpedagogikken

Den økende interessen og forståelsen for kulturens betydning også for funksjonshemmede, førte til at Tordis Ørjasæter ble en skattet timelærer på flere utdanningsinstitusjoner, bl.a. på Sagene lærerhøgskole, Statens bibliotekhøgskole og på den daværende Spesiallærerhøgskolen.

– Dette førte til at Edvard Befring som var rektor på Spesiallærerhøgskolen på den tiden spurte meg om å bygge opp et virksomhetsområde som skulle få fram viten på to felter:

- Hvordan kan skjønnlitteratur gi oss opplevelser som kan utdype faglitteraturen?
- Bøker for lesesvake, både ordinære bøker og spesialprodukter.

– Det var et interessant arbeidsfelt og et inspirerende arbeidssted. Vi var flere som hentet impulser fra flere kulturformer, det var drama, bevegelse, musikk og dukketeater. Miriam Skjørtén og Barbro Sætersdal var blant dem som bidro mye til at dette ble et spennende felt og et unikt arbeidsområde i spesialpedagogisk sammenheng, forteller hun.

– Jeg har inntrykk av at dette området ikke blir så mye vektlagt for tiden, sier hun med en betenkt mine.

Tordis Ørjasæter var ansatt ved Statens spesiallærerhøgskole (nåværende Institutt for spesialpedagogikk) fra 1977 til hun søkte avskjed i 1993. I 1991 ble hun landets første professor innenfor sitt felt.

Vi husker selv Tordis Ørjasæters forelesninger på Statens spesiallærerhøgskole. Mange ble overrasket da hun innledet forelesningen med å si at vi skulle gå hjem og lese «Fuglane» av Tarjei Vesaas. Etter å ha lest boka visste vi mer, og noe annet, om det å være annerledes enn det vi fikk gjennom de faglige pensumbøkene. Og det skulle bli flere henvisninger:

litteratur for psykisk utviklingshemmede. Hun var dermed med på å inspirere til det som ble til «Dikter tilsammans». Et av diktene i boka til Benkt-Erik Hedin går slik:

*Också den som er ovan vid ord
har mycket att säga.*

*Också den som är van vid ord
kan ha svårt att tala.*

*Med ord kan vi nå varandra
men också med ögon och händer.*

*Jag ser på dig.
Jag rör vid dig.
Eller säger:
Jag tycker om dig.*

*Och du kan svara
med ord eller hand eller öga.*

Tilrettelagt litteratur

Flere og flere fikk etter hvert øynene opp for at det var behov for skjønnlitteratur for funksjonshemmede, ikke minst takket være Tordis Ørjasæters «Alle trenger bøker» og «Barn og bøker». Det førte bl.a. annet til at det daværende Grunnskolerådet gjennomførte prosjektet «Litteratur for psykisk utviklingshemmede» som bl.a. hadde som mål å undersøke



Fra IBBY dokumentasjonssenters utstilling på Haug skole og ressurscenter i Bærum, bl.a. følebøker fra Italia.

til Bjørnebos Jonas som ikke ble sett, til Lindgrens persongalleri, til Janssons Mummidalen og til Prøysens Teskje-kjerring som sa noe om «å sjå tinga nedafrå».

Men hun hadde også mye å si om hva tilrettelegging av bøker kunne være. Det dreide seg i ikke bare om enkle og letteste fagbøker. Også lesesvake trenger *opplevelser* like mye som alle andre.

– Kunst er viktig i denne sammenheng. Kunstnerne – forfattere av skjønnlitteratur, dansere, musikere og billedkunstnere er viktige brobyggere, understreker hun.

IBBYs dokumentasjonstjeneste

I årene 1980–85 var Tordis Ørjasæter prosjektleder for internasjonale prosjekter i samarbeid med IBBY (International Board on Books for Young People). IBBY som fylte 50 år i 2006 er en internasjonal organisasjon som gjennom sine medlemmer fra mer enn 60 land arbeider for god litteratur for barn og unge. IBBY kjente hun godt fra sine år som leder for Norsk barnebokforum 1965–70. Målet var bl.a. å utarbeide en oversikt over litteratur for språksvake eller kultursvake. Ikke bare en oversikt, men også en utstilling over bøker og materiell var klar til den velkjente bokmessen i Bologna i 1981, FNs internasjonale år for funksjonshemmede. Dette la et grunnlag for IBBYs dokumentasjonstjeneste som ble opprettet i 1986 med Nina Askvig som leder. Hun skulle komme til å lede dette arbeidet, først på Spesiellærerhøgskolen og senere på Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, til hun gikk av med pensjon i 2002.

Fra samme år ble utstillingen flyttet over til Haug skole og ressurscenter i Bærum. Det var et tap for studentene, men innebar også en fordel fordi det ga bedre mulighet til å få prøvet ut bøkene blant dem de var beregnet for.

– Du må få med den store betydningen både Nina Askvigs og Sissel Hofgaard Swensens arbeid har hatt for utviklingen av dette området, understreker Tordis Ørjasæter og sier at Heidi Cortner Boiesen som nå har ansvar for Dokumentasjonstjenesten også gjør en stor innsats.

Og det er virkelig en stor innsats! Utstillingen av litteratur for bl.a. blinde, multihandikappede, hørselshemmede

og lesesvake har gjennom årene vært vist i mange land, og gjennom mange år har denne type litteratur vært presentert på bokmessen i Bologna. Norge har hatt mye å bidra på dette feltet, men dessverre har bevilgningene til Dokumentasjonstjenesten gradvis blitt redusert slik at det nå er vanskelig å få utnyttet fullt ut det store potensial som tjenesten har, ikke minst internasjonalt.

– IBBYs dokumentasjonstjeneste har betydd mye for meg opp gjennom årene. Det var derfor usedvanlig flott og ærefullt at IBBY som gave til min 80-årsdag opprettet et fond i mitt navn (Tordis Ørjasæters IBBY-fond).

Leser søker bok

Alliansen «Leser søker bok» som har til oppgave å sørge for at alle skal ha tilgang til litteratur, er indirekte et resultat av Dokumentasjonstjenestens virksomhet. Et initiativ for å få etablert en fast virksomhet på dette området ble tatt av Liv Lykkenborg, en av pionerene på tilrettelagt litteratur i Norge, Sissel Hofgaard Swensen og Nina Askvig som begge var med på å bygge opp Dokumentasjonstjenesten. Et prosjekt kom i stand, og «Leser søker bok» får nå midler over Statsbudsjettet. (Mer om «Leser søker bok» i Spesialpedagogikk nr. 5–2005).

– Jeg er veldig glad for at «Leser søker bok» er kommet og for at de driver så godt, sier Tordis Ørjasæter.

Sigrid Undset

De senere årene er trolig Tordis Ørjasæter mest kjent for sitt arbeid med Sigrid Undsets forfatterskap. Som kjent hadde Sigrid Undset en utviklingshemmet datter som bodde hjemme hos sin mor helt til hun døde 24 år gammel. Det var uvanlig på den tiden, men Undset mente at livet har sitt egenverd også for dem som ikke er produktive og helt ta hånd om seg selv.

– Jeg var nysgjerrig på hennes forhold til «Mosse», hvilken plass hadde «Mosse» i hennes liv, og hvordan klarte de hverdagene?

Dette arbeidet skulle komme til kreve så mye av hennes tid at hun så seg nødt til å slutte på Institutt for spesialpe-



Heidi Cortner Boiesen, nåværende leder for IBBY dokumentasjonstjeneste, foran noen av de mange tilrettelagte bøkene i biblioteket på Haug skole og ressurscenter. Boken hun viser fram er Anette Diesens siste bok, «Vers på tvers», som ble kåret til Årets best tilrettelagte bok og vant gull i åpen klasse under kåringen av Årets vakreste bøker 2008.

dagogikk. Arbeidet med Sigrid Undsets forfatterskap skulle komme til å føre mye med seg, hundrevis av foredrag og mange tematurer til Roma.

– Det er alltid hyggelig når noen som har hørt mine forelesninger på Spesiallærerhøgskolen, hilser og takker for sist, og det har hendt mange ganger, smiler Tordis Ørjasæter.

Jonasprisen

Det er ikke til å undres over at Tordis Ørjasæter har fått mange priser, bl.a. den nå så kjente Brageprisen. I vår sammenheng er det naturlig å trekke fram Jonasprisen som hvert år blir delt ut av Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Den fikk hun i 1997, og i juryens begrunnelse heter det bl.a.:

Årets prisvinner har i likhet med de tidligere prisvinnerne Arne Skouen og Finn Carling engasjert seg i formidling om kamp for funksjonshemmedes livskvalitet gjennom hele sitt voksne liv.

Samarbeidet med Jo

Under samtalens løp kommer vi flere ganger inn på Jo Ørjasæter, hennes ektemann gjennom 54 år. Han var forfatter, oversetter og kritiker, som dessverre døde i 2006 da han falt ned fra et tre han var i gang med å beskjære. – Jo og jeg hadde et utrolig godt samarbeid. Vi leste korrektur for hverandre, delte på research og var hverandres kritikere, forteller hun.

Vi kommer selv på en liten historie fra en gang vi hadde en god samtale med Jo:

– Hun kunne stå opp sprudlende med 1000 baller i lufta, og på en god dag kunne hun få ned i alle fall en av dem, fortalte han.

– Ja, det kunne han godt ha sagt, sier Tordis Ørjasæter og ler hjertelig.

Samarbeidet resulterte også i en kritikerrost biografi om Nini Roll Anker hvor de også delte selve skrivearbeidet. Det gjorde de også i «Historien om Daleløkken 1965–2005».

Mye mer kunne og burde vært omtalt, men tiden går fort når en samtaler med Tordis Ørjasæter og plasshensyn gjør at vi må nøye oss med en oversikt over bøkene hun har skrevet. Vi velger å avslutte med noe hun sterkere og bedre enn noen andre har fremholdt i uttallige sammenhenger:

– Alle trenger bøker, men språksvake, lesesvake eller kultursvake trenger mest til den stimulans som bøkene kan gi.

Vi er mange som har mye å takke henne for.

TORDIS ØRJASÆTERS FORFATTERSKAP

- 1959 Med barn i teater; et forsøk på å belyse hvordan barn i første klasse reagerer på en teaterforestilling
- 1969 Handicappede barn og bøkene
- 1971 Ikke som de andre? Barn og ungdom med handicap
- 1971 Massemediene og barneboken
- 1976 Boka om Dag Tore – biografi
- 1978 Barn og bøker – ny og omarbeidet utgave 1987
- 1981 Barn kultur kreativitet sammen med Barbro Sætersdal
- 1981 The role og Children's Books in Integrating Handicapped Children into Everyday Life
- 1985 Møte med Tove Jansson – biografi
- 1987 Barn og bøker – ny, omarbeidet utgave
- 1993 Menneskenes hjerter. Sigrid Undset – en livshistorie
- 1996 Sigrid Undset og Roma
- 2000 Nini Roll Anker – en kvinne i tiden – skrevet sammen med mannen Jo Ørjasæter
- 2001 En borgerlig pike – roman
- 2005 Inn i barndomslandet: Tove Jansson – Sigrid Undset – Selma Lagerlöf
- 2006 Blomstergleder hos Kristin Lavransdatter
Hun har dessuten bidratt i, redigert eller vært medlem av redaksjonskomiteer for en rekke bøker, og hun har bak seg et stort antall artikler.

Har Emil fra Lønneberget blitt ordfører?

Barnelitteratur som kan støtte selvfølelsen

I en inkluderende skole er elevbildene anerkjennende, ikke negative og begrensende. Kan det finnes gode modeller i skjønnlitteraturen som både gir lærer og elev inspirasjon og livsglede?



Av Kirsti Tveitereid
er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Hun er utdannet bibliotekar og kulturviter, cand. philol.

Skole og barnehage skal hele tiden utvikles, og nye prosjekter tilbys inn i en hverdag som allerede er fylt med mange rammer og planer og mål som skal oppnås. Det skal gjøres kunnskapsbasert, sier skolemyndighetene. Det er slutt med synsingen i barnehage og skole, vi skal ikke gjøre mer av det som ikke hjelper, men bruke ideer og tiltak som er forsket på, og etterprøvd og evaluert. Barnehagen og skolen gjennomfører utallige holdningskampanjer, tiltak og program i sosial kompetanse, forebyggende program mot mobbing, rusmiddelbruk og problematferd. Noen av programmene eller modellene er universelle, de gjelder alle barn i klassen eller gruppen. Barn kan på et vis bli tinglyggjort når de utsettes for læremiddelpakker med ferdighetstrening i for eksempel sosial kompetanse. Det kan virke som om barn er løsrevet fra omgivelsene, kulturen og hverdagslivet de lever i, og som om alle er like, de blir lett en ensartet gruppe, en kategori. Kan det være at slike programmer for å utvikle sosial kompetanse i noen tilfeller fungerer slik at barns egen handlingsdyktighet hemmes? Tas det hensyn til at barn er forskjellige som individer? Kanskje en god støtte til alle programmene kan være lesning av skjønnlitteratur?

Thomas Nordahl sier i forordet til «Forebyggende innsatser» at pedagogisk praksis skal bygge på en kunnskapsbasert praksis (Nordahl mfl., 2006). Hva med gleden, har den noe i en slik kunnskapsbasert praksis, i et klasserom å gjøre? Som en egen kvalitet? Er stemningen i et klasserom forskbar? Anne Linder, som har skrevet Glædens pædagogik (2006), mener at hvis du er for lystig og munter i ditt faglige arbeid som lærer, så kan man ofte i vår kultur få en følelse av at man ikke respekteres som et faglig seriøst menneske. Men vi vet fra diverse undersøkelser og forskning at godt læringsmiljø er preget av varme, omsorg og innlevelse. Hvordan får en til det, finnes det et verktøy å bruke på veien dit?

Høytlesning som systematisk aktivitet har mange verdier

Jeg forsøker i denne artikkelen å vise at gode barnebøker kan by barneleseren på et godt vennskap, nære relasjoner og god selvfølelse ved å se nærmere på styrker og kompetanser som kommer til uttrykk, dialoger som viser respekt og varme, og samvær mellom barn som kan gi inspirasjon. Og de kan gi den voksne formidleren et innsyn inn til barndommer som gir forstand og ikke minst glede. Høytlesning i klassen eller gruppen begrunnes alltid positivt, det er sikkert at «bok gjør klok», det er en anerkjent sannhet at lesing utvider ordforrådet, hjelper til å sette ord på tanker og følelser, og ikke minst gir identifikasjonsmuligheter.

Barnet og barndommen, slik den framstår i bøkene til for

Barn kan på et vis bli tingliggjort når de utsettes for læremiddelpakker med ferdighetstrening i for eksempel sosial kompetanse.

eksempel Astrid Lindgren, kan i tillegg gi inspirasjon og ideer om medmenneskelighet slik jeg ser det. Historiene hennes befolkes av barn som viser at menneskeverdet er noe en har med seg fra fødselen av. Helt systematisk er dette gjennomført gjennom hele forfatterskapet iflg. en stor Lindgren-forskning (Edström, 1997).

Jeg velger Astrid Lindgren som eksempel fordi hennes litteratur er allment kjent i vår kultur. Hvem av oss har ikke ett eller flere bilder og assosiasjoner å komme opp med når navnene Ronja, Marikken, Pippi, Tjorven, Mio, Rasmus, Emil og Brødrene Løvehjerte dukker opp?

Men bildet av disse kan utforskes nærmere – for eksempel Emil. Egenskapsforklaringen som har blitt hengende ved han er rampegutten. Emil fra Lønneberget blir ofte benyttet som bilde på et barn med AD/HD. I et dansk fagtidsskrift innenfor spesialpedagogikk møter vi gutten Emil som går på Lønneberg skole (Tidsskriftet Specialpædagogikk, nr. 1/2005), og han får karakteristikker som knytter seg til at han er utfordrende i klassen, han karakteriseres som både aggressiv og forstyrrende og den som forårsaker sosiale konflikter. Er dette virkelig Emil? Kan de voksne tolkerne ha misforstått? Kan vi se på Emil med andre øyne, kan vi bruke hans «spell» til å vise fram noe annet? Jeg vil invitere til seriøs nærlæsing av Emil og la det bli til gledens pedagogikk.

Om bøkene om Emil

Det finnes tre bøker om Emil, *Emil fra Lønneberget*, *Nye spell av Emil i Lønneberget* og *Emil i Lønneberget gir seg ikke*. Av disse igjen er det laget egne bildebøker til mange av historiene, samt Den store Emilboka, som inneholder alle tre bøkene samlet. Det skal være vanskelig å finne noen i vårt land som ikke kjenner denne gutten, fra bøker eller TV-serie.

På systematisk vis blir leseren, eller seeren, presentert for folk og fe som befinner seg på gården Katthult i Lønneberget i Småland en gang på begynnelsen av 1900-tallet. Vi møter Emil fra han er fem år i den første boka til han er blitt skolegutt og sju-åtte år i den siste. Han har søsteren Ida, moren Alma, faren Anton, tjenestejenta Lina og drengen Alfred, hest, gris, høner, kuer og en katt rundt seg. Dyr og mennesker presenteres som like vesentlige for Emil. Allerede fra

første stund får vi høre at han gjør ugagnstreker og er full av gode – og mindre gode – ideer som han setter ut i livet, men også at han vil komme til å ende opp som ordfører. Lindgren peker allerede i den første fortellingen på at det er håp selv for de som ikke ter seg akkurat etter normen. Siden mor Alma møysommelig har skrevet dagbok om alt det som skjer med og rundt Emil kan vi lese fra dato til dato om det som skjer hver gang Emil må i snekkerboden for å tenke over det han har gjort, eller for å rømme unna sin sinte og brølende far. Hovedkonflikten utspiller seg alltid mellom Emil og faren. Oppholdet i snekkerboden setter alltid fantasien i sving for Emil, han spikker en ny trefigur hver gang han havner i denne boden. I morens blå skrivebøker kan en legge merke til at Emil alltid tas i forsvar. Men hun er bekymret for hvordan det skal gå ham.

Historiene om Emils «hyss» er blitt allemannseie i skandinaviske kultur. «Da Emil satt fast i suppebollen», «Da Emil heiste vesle Ida opp i flaggstanga», «Da Emil laget det store kål-laget på Katthult» og den siste av alle historiene: «Da Emil gjorde en bedrift så hele Lønneberget jublet og alle spellene hans ble glemt og tilgitt» er historier som er felleseie for både voksne og barn. De fortellende overskriftene skaper pånytt og pånytt forventninger til det som skal komme.

Alle tre bøkene om Emil veksler mellom å se det hele utenfra, gjennom en historiefortellers blick, en historieforteller som kjenner miljøet godt. Innskutt i fortellingen får vi også Emils synsvinkel, og av og til søsteren Idas versjon av hendelsene. Forfatteren selv kommenterer også det som skjer nå og da, men når hun kommer inn og kommenterer, gjør hun det i presensform direkte til leseren:

«Ja, du vet vel ikke hva en godtemplarlosje er for noe, men jeg kan fortelle deg at det var noe som trengtes i Lønneberget og hele Småland i gamle dager.»

Dialogen og kommunikasjonen dominerer historiene om Emil og hans mange påfunn. I den siste boken om Emil, *Emil i Lønneberget gir seg ikke*, er kapitlene lengre og mer kompliserte enn i de to første. Emils karaktertrekk fylles ut og viser en mer reflektert ung person med sterk personlighet. Mor Alma blir den viktigste personen rundt Emil i denne boka, mens det er faren som har denne rollen i de to foregående

Kanskje en god støtte til alle programmene kan være lesning av skjønnlitteratur?

bøkene. Humoren er også mer krevende, eller avansert. Astrid Lindgren samlet på gode historier hun hørte, og puttet dem inn i episodene på Katthult. Litteraturprofessor Vivi Edstrøm, som har forsket grundig på Lindgrens forfatterskap, sier om Emil-bøkene at de er «*frukten av en virtuos teknikk og en kunstnerisk gjennomført metode*».

I alle tre bøkene er det trekk, eller begivenheter som er felles, slik det også er i bøkene om Pippi Langstrømpe. I Emil-fortellingene er det alle beskrivelsene av fester som repeteres. Og gården Katthult står i sentrum for dem alle.

Tolkninger av problembarnet Emil

Det er mange som har koblet sammen «rampegutten» Emil med Jean-Jacques Rousseaus pedagogisk-filosofiske hovedverk Emile. Og ikke bare med tanke på at Rousseaus hovedperson heter Emile og Lindgrens heter Emil. Begge forfatterne tar parti for småborgerskapet mot aristokratiet, for bygda mot byen, og begge framhever naturen som menneskets sanne veileder. Emil utforsker verden og dens farer på egen hånd, noe som stemmer overens med grunnholdningen i Rousseau-tradisjonen: Barnet lærer best ved fri egenutfoldelse, uten streng overvåking og uten trussel om straff. I fortellingene om Emil framstår den straffende rollen som gammeldags. Faren kommer alltid til kort når han brølende prøver å tukte Emil, påpeker Vivi Edstrøm. Emil blir **aldri** tuktet.

Emil med sitt strie, lyse hår, blå øyne og sin elskede «Skärrmöss» har altså blitt bildet på selve problembarnet. Han har en from framtoning, men utfører djevelske påfunn. I pedagogisk faglitteratur brukes både Pippi og Emil som metaforer for barn som trenger «oppdragelse». «Blir Emil fra Lønneberget kriminell avvikler når han blir stor?» Dette er overskriften på en artikkel om barn med AD/HD, og hvordan de lett blir tilskrevet en «versting-rolle».

Men den mest brukte tolkningen av Emil er nok at han er hentet fra Astrid Lindgrens egen familie, han er hentet fra farens barndom, og mange av historiene er episoder som faren ga inspirasjon til – fra det smålandske bondesamfunnet. Vivi Edstrøm peker på at i historiene om Emil bruker Lindgren en struktur som er kjent fra nonsenslitteraturen når hun lar far og sønn innta omvendte roller. Emil er den voksne

og faren er som et barn. Emils helteegenskaper trekkes også ofte fram, og sammen med humoren og alle festene på Katthult er bøkene om Emil karakterisert som komiske borgerlige romaner, slik de ble skrevet på 1800-tallet, den fortellende overskriften er et slikt kjennetegn. Edstrøm mener at hele Emil-trilogien kan karakteriseres som karnevalistisk, og at Bakhtins verk «Om latterens estetikk» passer bedre på Emil-fiksjonen enn på noen andre svenske prosaverk. Komikken i historiene knyttes til steder der folk er samlet og folkelivet blomstrer, som på markedsplassen og i store selskaper.

Jørgen Gaare og Øystein Sjaastad (2002) har skrevet en munter og innsiktsfull bok der Lindgren er lest opp mot filosofi. De sier at mange av barnebokbarna hos Astrid Lindgren skaper rot i tingenes kulturelle orden. Det gjelder særlig for Emil. Med det mener de at Emil både er versting og samtidig en god gutt. Det blir et dilemma og en umulighet for samfunnet som ønsker orden i kategoriene.

Emils styrker og kompetanser

Det som særlig karakteriserer et menneskes væremåte er de følelsestilstandene de viser andre, dvs. ro, uro, glede, tilfyllshet, sinne, irritabilitet, gråt osv. Og det er dette som blir sentralt når barnet eller eleven blir omtalt av andre. Det får «ord på seg» for å være slik eller slik, og de gjør inntrykk på andre gjennom disse følelsesuttrykkene. Dion Sommer, dansk psykolog og forfatter av en rekke fagbøker innen psykologi, mener som mange andre fagfolk at alle barn tidlig i livet tilskrives bestemte psykologiske egenskaper. Familien eller de som er nærmest, har en sentral betydning for barnets følelsesliv. Samtidig, mener han, kan barnets følelsesmessige tilstand og atferd ikke unngå å sette sitt preg på forholdene innenfor familien.

En av tesene som Dion Sommer setter opp for den nye barndomspsykologien er at vår viten om barn både er relativ, begrenset og midlertidig. Humanistisk og samfunnsvitenskapelig fagkunnskap må være med når barndom i dag undersøkes, fordi det gir faglig nyorientering. Han advarer allikevel mot å slutte direkte fra overordnede samfunnsforhold til forklaring av handlinger hos bestemte barn (Sommer, 1997).

Undersøker en historiene om Emil med utgangspunktet i Emils følelsesmessige uttrykk, så finner en de fleste fun-

Emil er både versting og en god gutt. Det blir et dilemma og en umulighet for samfunnet som ønsker orden i kategoriene.

damentale uttrykk representert. I følge Daniel Sterns teori om hvordan selvfølelse utvikles så dreier det seg om følelsesuttrykkene: interesse, glede, overraskelse, redsel, tristhet, sinne, skam, avsky og avsmak (Stern, 20003). Det er i samhandling med andre, barnet prøver ut disse følelsene. Emil gjør nettopp det, og han påvirker sin familie gjennom dem, som når han føler seg urettferdig behandlet og er «sint som eitermaur»:

«Morsk som en hærfører stod han ved vindusgluggen og siktet med børsa

Den første som kommer hit, skyter jeg, ropte han.

Å, Emil, kjære snille gutten min, si ikke slikt, kom ut, hulket mor til Emil.

Men det hjalp ikke. Emil var steinhard. Det hjalp ikke engang at Alfred sa: Hør nå Emil, kom ut, så går vi ned og bader du og jeg! Å, nei, ropte Emil bittert, bare sitt på trappa med Lina du, gjør endelig det. Jeg, jeg blir sittende her! Og slik ble det.

Emil satt der han satt, og ingen ting hjalp, verken godord eller vondord.»

... Det ble en trist lørdagskveld i Katthult. Mor til Emil og vesle Ida gråt så det sprutet, og far til Emil sukket dypt da han krøp til køys, for han savnet gutten sin som pleide å ligge der i senga med det strie lyse håret på puta.

Men Emil får ha sitt sinne så lenge han trenger det, og han blir tatt på alvor. Han lever i et miljø der det er høy aksept for sterke følelser. I den Katthultske kulturen er det både tillatt og normalt. Farens stadige utbrudd, han brøler «slik at det høres over hele Lønneberget». Det er et refreng i alle episodene, og morens inderlige glede vises og høres også. Slike sterke, tydelige følelser har barn glede av, det er med på å bygge opp god selvfølelse, og bidrar til å stole på den i møter med andre (Juul, 2000).

Emils fundamentale og sterke følelser får han til å utføre handlinger som gjør at han konstant kommer i konflikt med vanlige holdninger og normer, noe han har til felles med flere av Lindgrens barnebokbarn. Emils vilje til det gode avstedkommer stort sett katastrofer, men noen av fortellingene gir også leseren en ide om å våge å trosse forbud. Når han får se hvordan fattiglemmene har det, blir hans rettferdighetssans tirret. Han blir sint på urettferdigheten og ber hele fattighuset på julegilde på Katthult. Det blir både en skrem-

mende og gledefull opplevelse for Emil og Ida, som er aleine hjemme, mens foreldrene er i juleselskap på Skorphult, på den andre siden av bygda:

«Og her gikk festmaten all kjødets gang! Hun [Ida] hørte hvor det gnaget og knaste og smattet og slurpet rundt bordet. Det var som en flokk rovdyr hadde kastet seg over boller og terriner og fat. Vesle Ida forstod at slik spiser bare den som er riktig utsultet, men nifst var det likevel.»

Emil preger verden gjennom sine handlinger, og er dermed også med på å skape sitt eget liv. Han er kompetent og har styrke.

Ett av de største litterære vennskapene verden har sett, er det sagt om forholdet mellom drengen Alfred og Emil: «Du og jeg, Alfred,» sa Emil. «Ja, du og jeg, Emil, sa Alfred – jo jeg snakker jeg!» De to ser hverandre som likeverdige og er klar over at relasjonen mellom dem bokstavlig talt er livsviktig. Redningsdåden Emil utfører ved å kjøre Alfred i snøstormen til doktoren i Mariannelund, kan leses som en oppfordring til å stole på følelsene framfor de voksnes fornuft: Været er fryktelig, veiene har snødd igjen, og det er uframkommelig.

Emil tenker stort, og en av grunnene er at han har frihet til å utfolde sin mangslungne fantasi og tanke. I pausene han rett som det er får i snekerboden, fødes nye ideer. Katthult er et sted hvor det er romslig for barn. Mor Alma er nok myndig, men hun viser forståelse og evne til å reflektere, hun setter seg daglig ned og skriver i sine blå skrivebøker om Emil. Hun innser at Emil både er ressurssterk og sårbar. Når det viser seg at folk i bygda har samlet inn penger for å få sendt Emil til Amerika, så svarer hun klart: «Emil er en snill liten gutt, sa hun – og vi er glad i ham akkurat som han er!» Denne episoden viser en tradisjonell dynamikk mellom folk flest og fagfolk, «fagfolk» vil her si den reflekterende og skrivende moren. Den tradisjonelle forståelsen av problematferd er dominert av fordømmende vurderinger. Det har gjennom historien alltid blitt satt i gang drastiske tiltak overfor barn som ikke innrettet seg. Bygdefolket vil sende Emil til Amerika så de slipper å ha denne rampegutten i sitt miljø. Han kalles problembarn i den betydningen at han er så vanskelig at han stadig lager problemer for de voksne, mens Astrid Lindgren helt tydelig viser at ordet problembarn egentlig peker tilbake

på dem som tar det i bruk. Det handler mer om at han er født inn i et sosialt miljø og en kultur som er full av problemer. Mor Alma står opp og forsvarer barnet. Slike foreldre og fagfolk trengs til alle tider!

Emil har utviklet god tiltro til sine egne evner og muligheter. Det må være en grunnverdi familien Svensson på Katthult har som har gitt han en slik god selvfølelse. For bare en generasjon siden var de fleste av verdiene våre når det gjaldt «barneoppdragelse» av moralsk eller religiøs karakter, og foreldre følte seg sikre på hva som var riktig eller galt. Dagens foreldre står overfor en mer komplisert oppgave. De må avgi mye av den makten de har hatt, uten at de gir fra seg ledelsen.

Astrid Lindgren har selv sagt om Emil at hun «måtte gi ham kjøtt og blod og temperament og raseri og en god porsjon god fandenskap og alt slikt som hører et utfordret menneskebarn til». Emil viser en ekstraordinær evne til å mestre nye og uventede situasjoner. Han holder seg i konstant bevegelse og bruker alle sine følelser. Hans evne til å samarbeide med de oppvekstvilkårene han har, er nesten uslidelige, han vil alltid bistå sin far til tross for at han har erfaring med at det sjelden går etter intensjonene. Men han får vist faren at det er han som forstår seg best på dyr, det er bare han som kan sko hesten Lukas, det er bare han som klarer å få med den ville kua hjem fra markedet der faren har kjøpt den billig, og det er bare Emil som klarer å berge livet til Griseknoen. Han er et nyttig barn. Faren innser etter hvert at Emil vil komme til å bli en bra person, far Svensson står for det tradisjonelle utviklingssynet på barnet, og tenker seg barnet som et stadium på vei til å bli det som er det virkelige mennesket, den voksne. Det siste ordet får imidlertid barnet selv, i lille Idas sluttrepplikk i bøkene om Emil:

*At Emil skal bli ordfører i herredsstyret, det tviler jeg på, sa han [faren] til sist. Men derfor kan det vel bli en noenlunde bra kar av ham. Om han får leve og ha helsa og om Gud vil. Emils mor nikket samstemmende. Ja, ja om Gud vil!
 – Og om Emil vil, sa lille Ida.*

Idas kommentar viser den unge leseren eller det unge kino-publikummet at det gjelder å delta aktivt i sitt eget liv.

Skjønnlitteratur om barndom og oppvekst gir en annen

forståelse av barndom enn utviklingspsykologisk sakprosa. En slik lesning av en god barnebok kan også gi den voksne leseren et blikk inn i barndomsforestillinger. Trenger vi det? Vi leser skjønnlitteratur blant annet for å forstå oss selv, for å gjenkjenne tanker og følelser og for å få næring til tanker, refleksjon og ideer om livet vi lever og livet andre mennesker lever.

Hvordan leser barn?

En voksen leser har **sin** opplevelse fra lesning om foreksempel Emil, et barn i dag får høre boka lest, leser selv eller ser filmen – og får sin opplevelse. Kanskje totalt annerledes enn den voksne, kontekst og tidsånd er blitt forskjellig gjennom tiårene som skiller.

Barneboka har opp gjennom historien blitt sett på som et medium for å formidle de til enhver tid gjeldende samfunnsverdier, og har en lang tradisjon som ledd i oppdragelsen av barn, ikke minst i barnehage- og skolesammenheng. Barne-litteratur har gjennom tiden hatt en nærmest instrumentell rolle på den måten.

Astrid Lindgrens Emil kan gi nye perspektiver på vår kultur. Ved å løfte fram det verdifulle i Emils hverdagserfaringer på Katthult, kan det komme til syne et nytt perspektiv på barnet som skildres der, et perspektiv som gjør det attraktivt for en ny lesergenerasjon: Emils verdi er knyttet til livet her og nå i fortellingene, det er et fellestrekk ved historiene. I tillegg viser han tydelig:

- Livsmot. Med det mener jeg at han viser et alternativ til meningsløshet eller livslede. Han opplever på forskjellig måte at tilværelsen er meningsfull.
- Frihet overfor roller og konvensjoner.
- Et energisk forhold til ord, han viser at språk og kommunikasjon er livsviktig.
- Behov for å leve ut følelser i interaksjon med andre.
- Lystfylt lek sammen med andre.

Barneleseren og selvfølelsen

Tekstene til Astrid Lindgren dreier seg om ting som barn har erfaring med. Et karaktertrekk ved en litterær opplevelse er identifikasjonen. Personene i skjønnlitteraturen har normalt

Det som særlig karakteriserer et menneskes væremåte er de følelsestilstandene de viser andre, dvs. ro, uro, glede, tillitsfullhet, sinne, irritabilitet, gråt osv.

langt flere muligheter for handling og opplevelse enn leseren selv kommer ut for. For barn vil et første identifikasjonskrav ofte være at det er overensstemmelse i alder og kjønn, de forholdene fortellingen er satt inn i, er ikke like viktige. Det er Emil som gutt på 5, 6 og 7 år, som er det som fenger, mer enn gårdsmiljøet på Katthult på begynnelsen av 1900-tallet. Det er en sammenheng mellom identifikasjon og identitetsdannelse. Sosialpsykologen Georg Herbert Mead mener at identiteten delvis kan dannes, eller få næring, ved at en setter seg selv i en annens sted og ser hvem man selv er ved å se seg selv med den andres øyne. På den måten kan skjønnlitteraturen stimulere selvforståelsen. Det er en av skjønnlitteraturens sterke sider.

Livsmot er et felles trekk ved historiene om Emil, og bygging av livsmot skjer allerede fra barndommen av. Litteratur er en av flere kilder til å bygge en «reserve av gleder» til hjelp i å bevare livsmotet. Har barnehage og skole og andre institusjoner der barn tilbringer mye av døgnet en danses- eller en oppdragerrolle? Det er en kompleks oppgave å finne ut hva det ene eller det andre innebærer. Noen skoler tilbyr «kurs i folkeskikk». Kan det være riktig? Kan den voksne og barnet møtes i et likeverdig forhold i et slikt kurs?

Emil og mange andre barnebokbarn tilhører flere generasjoners felles kultur hos oss. Kanskje de kan hjelpe oss på vei med kommunikasjonen mellom oss?

Astrid Lindgrens verden er skapt av ord, det er diktning, det er ikke teori, heller ikke praksis, men det hun har skrevet, forstås inn i tiden og kulturen enhver leser er i. Fortolkningen i dag forutsetter, at en tar med i betraktningen barns økende autonome status og selvstendighet som aktører i sitt eget liv. Og kanskje kan en voksen leser, i alle fall en lærer eller en spesialpedagog kunne benytte Lindgrens barnebokbarn som talerør for barneperspektivet i tilfeller der problemer oppstår mellom mennesker?

Barn lever i en svært utvidet verden i dag i forhold til for 50 år siden. De har kompetanse på samvær med flere, de har stor sosial kapasitet. Dion Sommer peker på at det finnes en sterk barndomsbekymring i vår kultur. En slik bekymring og pessimisme på barns vegne når det gjelder oppvekst, kan komme av at vi, «folk flest» og også mange fagfolk, forklarer historiske og kulturelle forhold med allmenne prinsipper

om lovmessigheter i barns utvikling. Barns alminnelige livsvilkår stemmer ikke overens med «den gamle» teoriens krav til den sunne utvikling. Barn utvikler kompetanser som gjør dem egnet til å trives i en utvidet sosial verden på et svært tidlig tidspunkt.

Å bare velge det som bekrefter det vi allerede gjør i klasserom og barnegruppe, gjør at vi stagnerer, sier Anne Linder i Glædens Pædagogik. Å bruke barnelitteratur som en kilde i arbeidet med å skape gode læringsmiljø, krever kunnskap om barnelitteratur, men i tillegg krever det lyst og engasjement hos den voksne formidleren til å leve seg inn i boka, finne egne «glleder» og tolkninger, kikke på dialogene som utspiller seg, relasjoner som beskrives og kanskje overse det tydeligste i enhver barnebok – selve handlingen. Mennesker har det bra når de blir skaket rundt litt, både et godt raseri og en god latter forlenger livet, slik Emil viser, det gjelder både lærer og elev.

REFERANSER

- EDSTRÖM, V.** (1997). *Astrid Lindgren; en studie av forfatterskapet*. Oslo: Damm.
- GAARE, J. OG Ø. SJAASTAD** (2000). *Pippi og Sokrates; Filosofiske vandringar i Astrid Lindgrens verden*. Oslo: C. Huitfeldt Forlag.
- JUUL, J.** (1996). *Ditt kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk forum.
- LINDER, A. OG S. BREINHILD MORTENSEN** (2006). *Glædens pædagogik*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- NORDAHL ET AL.** (2006). Forebyggende innsatser i skolen. Sosial- og helsedirektoratet/Utdanningsdirektoratet.
- SOMMER, D.** (1997). *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- STERN, D.** (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- STRÖMSTEDT, M.** (2002). *Astrid Lindgren; en livsskildring*. Oslo: Damm forlag.
- TVEITEREID, K.** (2003). Barn er vel folk? Hovedoppgave i kulturstudier. Bø, Høgskolen i Telemark.

Inkludering og mangfold i det flerkulturelle Norge

– estetisk eller etnisk mangfold i kunsten

I denne artikkelen problematiseres det på hvilken måte forståelsen av begrepene «inkludering» og «mangfold» speiles i norsk kunst- og kulturliv i dag. Det kontekstuelle bakteppet til artikkelens tematikk er betydningen av Mangfoldsåret i Norge. I 2008 har Kulturdepartementet valgt å vie mye av sin oppmerksomhet mot det kulturelle mangfold, og av den grunn er det interessant å betrakte fenomenene mangfold og inkludering akkurat i år.



Rikke Gürgens Gjørø er førsteamanuensis dr.art. og forskningsleder ved Høgskolen i Harstad.

Artikkelen plasserer kunstfeltet i et spesialpedagogisk perspektiv, noe som kan betraktes som en kontrast til elitismens krav til den vestlige profesjonelle kunsttradisjon (Innland, 2007). Men det flerkulturelle aspektet åpner kunsten for at spesialpedagogiske vinklinger muliggjøres også innenfor autonomiestetikken rammer (Sauer, 2004). For når kunstnere med en funksjonshemming viser seg å kunne skape spennende, nyskapende og aktuell samtidskunst, på kunstens egne premisser, fremstår de mer som kunstnere enn som funksjonshemmede (Gürgens, 2004). Identiteten transformeres og spesialpedagogikken og kunsten kan flyte sammen i en dynamisk sfære der relasjonelle møter gir estetiske erfaringer.

Metodiske refleksjoner og etisk bevissthet

Datagrunnlaget for denne artikkelen er programmet til Mangfoldsåret og en rapport fra Norsk teater- og orkesterforing som omhandler medlemmenes forhold til kulturelt mangfold. Forskningsstudien En usedvanlig estetikk og FoU-erfaringer fra den inkluderende gruppen «Usedvanlig Teater» ved Høgskolen i Harstad danner et analytisk rammeverk for dataene (NTO, 2007, Gürgens, 2003, 2004, 2007).¹ Doktorgradavhandlingen En usedvanlig estetikk belyser både betydningen av teatererfaringene til «usedvanlige skuespillere» (med en funksjonshemming) og mulighetene for denne målgruppen til å skape teater i Norge.²

Studien viser at betydningen av teatererfaringene primært henger sammen med en positiv utvikling av skuespillernes identitet, tilhørighet og selvfølelse, både på individ- og gruppenivå. Mulighetene for å skape teatererfaringer derimot, handler om kommunenes og statens vilje til å satse økonomisk på disability-art-grupper i lokalmiljøene, og til å dermed støtte opp om de få ildsjelene man finner som sårbare drivkrefter i slike miljøer.³ Analysene i denne artikkelen er basert på en hermeneutisk tilnærming til dataene der målet har vært å sette de usedvanlige kunstnerne i sentrum i et brukermedvirkningsperspektiv (Fra bruker til borger, 2001). Alle mennesker kan i visse kontekster oppleve seg som usedvanlige grunnet omgivelsenes annerledeshet sett i forhold til ens egen selvforståelse (Christie, 2002; Gürgens, 2004). Usedvanligheten kan oppfattes både av aktøren selv og av medmenneskene i omgivelsene. Ofte blir annerledeshet som sådan knyttet til begrepet «unormal» og da brukt ensbetydende med å være rar eller feil i forhold til flertallet, eller den såkalte normaliteten og majoriteten. Diagnosetradisjonen og bås-setting av mennesker er to typiske representanter for en slik posisjon. Dette perspektivet tar artikkelforfatteren avstand fra forskningsmetodisk sett, og fordrer nettopp det motsatte perspektiv, der det usedvanlige menneskets styrke, særegenhet og dermed unike muligheter blir det sentrale å fremheve. Det er derfor viktig å presisere at «usedvanlig» eller «extraordinary» er positivt ladede begreper og derfor kontekstuell hensiktsmessige å ta i bruk i en hermeneutisk studie der fokuset settes på menneskets iboende styrke.

Diagnostiske betegnelser gir for meg negative assosiasjoner fordi de ofte er forbundet med avvik, sykdom og det



Når kunstnere med en funksjonshemming viser seg å kunne skape spennende, nyskapende og aktuell samtidskunst, på kunstens egne premisser, fremstår de mer som kunstnere enn som funksjonshemmede.

faktum at de mangler dette «noe». Derfor begrepet «det usedvanlige menneske» som Nils Christie tok i bruk i Bortenfor anstalt og ensomhet. Med usedvanlighet mener Christie mennesker som faller utenfor det sedvanlige. Det er altså samfunnets normalitetsdiskurs som er basis for Christies bruk av begrepet. «Etter hvert som en blir kjent med mennesker fra mangfoldige sider, så passer de jo ikke inn i enkle kategorier. Menneskene vi kjenner dårlig, kan lett klassifiseres/.../ Men jo mer vi vet om folk, jo nærmere vi kommer dem, jo mer ubrukelige blir de enkle kategoriene» (Christie, 1989: 24-25). (Gürgens, 2004: 8).

Kunstens opphav

I det moderne samfunnet eksisterer en rekke kulturelle hverdagsarenaer der inkludering og likeverd er viktige ideolo-

giske prinsipper for det sosiale samspillet. På disse kollektive arenaene i Norge ønsker man et mangfold (St.meld. nr. 17, 2005–2006).

Og innen kunsten finnes et naturlig mangfold av menneskelige «fingeravtrykk». Kunsten er en sfære der en kan gi uttrykk for personlige erfaringer gjennom en estetisk form. Fra menneskets opprinnelse har individer og grupper brukt roller og ritualer for å stadfeste sin begynnende kultur, dette er opphavet til kunsten slik vi kjenner den i dag. Frukthetsritualer, helleristninger og rytmisk relasjonell sang har etter hvert utviklet seg til teater, billedkunst og musikk.⁴

Mangfold – en viktig del av kunsten

Mangfoldet i kunsten er et kjennetegn ved kunstens vesen og noe av det som skiller kunsten fra andre sfærer. I kunsten har



friheten til individuelle uttrykk, stadige paradigmeskifter og pågangsmot til nytenkning stått sentralt. Det opprinnelige mangfoldet som stammer fra ulike mennesker og forskjellige folkegruppers lokale kultur har etter hvert blitt institusjonalisert, profesjonalisert og smalnet inn i den vestlige kunsttradisjonen (Sveen, 1991).⁵ Kunsten er blitt delt inn i fag og sjangere som et ledd i modernisering av samfunnet. Den ivaretas nå utenfor hverdagslivets enklaver, inni i kunst-institusjoner som teatre, dansestudioer, museer og orkestre (Gürgens, 2004). I løpet av utviklingen fra kunstens opprinnelse til i dag, har mye av mangfoldet gått tapt, fordi såkalt kunstnerisk kvalitet er dyrket frem gjennom elitisering og distinksjoner mellom høy- og lavkultur (Bourdieu, 1979). I Norge betraktes noen kunstneriske uttrykk som høyverdig kunst, noen en del av det mangfoldige lokale kulturlivet. I det lokale kulturlivet finner vi «kultur-estetiske uttrykk» som kan betraktes som en sammenblanding av amatørers og semi-profesjonelles estetiske praksis (Rasmussen, 2001).

Mange nordmenn skiller f.eks. mellom «oss som går i konserthuset» og «de som går på dansegalla». Slike selv-klassifiserende klassifiseringsakter er en del av det sosiale spillet der mennesker posisjonerer seg i forhold til hverandre (Bourdieu, 1979). I dette spillet blir enkelte mennesker definert ut, stemplet og forkastet som uinteressante i konteksten. Denne prosessen finner vi i alle miljøer uavhengig av kulturell kapital.

Mennesker som har en funksjonshemming, men som ønsker å være kunstneriske utøvere blir ikke akseptert inn i finkulturen i Norge. Utøvere med en annen hudfarge, en annen religion eller en annen etnisitet enn flertallet faller også utenfor både de ordinære rammene for opptak ved

kunsthøgskolene og ansettelsesprosesser ved kunstinstitusjonene (Kelly, 2008:4; Gürgens, 2004).

Det usedvanlige mennesket som skiller seg ut fra A-4 mennesket defineres derfor ofte utenfor og ikke innenfor det institusjonelle kunst-Norge.

I den siste tiden har vi i dagspressen kunnet følge en ivrig offentlig debatt om mangelen på vilje til kulturelt mangfold i Norge, som spesielt er tydelig innen institusjonsteatrene (Kelly, 2008: 4; Bromark, Herbjørnsrud, 2008: 48). Den amerikanske forskeren og regissøren Barron Kelly er svært skeptisk til norske teatres passive holdning til å ansette skuespillere med en annen hudfarge enn nordmenn. Han påpeker at norsktalende, talentfulle innvandrere ikke blir brukt ved for eksempel Nationalteateret, selv når faktisk konseptet fordrer en ikke etnisk-norsk skuespiller i rollen. Vi kan lese hvordan også forfatterne Stian Bromark og Dag Herbjørnsrud problematiserer Mangfold i det kulturelle Norge:

!.../ «norske» symboler har det med å ha vært langt mer internasjonale enn det vi er blitt fortalt. Vi trenger ikke noe «nytt og eksotisk» for å bli globale og mangfoldige. Norsk kultur har vært utadvendt hele tida. !.../ I Snorres «Kongesagaer» gir han samene en sentral rolle. !.../ Henriks Ibsens !.../ møte med Italia!.../ Norge trenger altså ikke innvandrere eller globalisering eller noe Mangfoldsår fore å være flerkulturelt!.../ (Bromark, Herbjørnsrud, 2008: 48).

Det flerkulturelle, sammensatte og globale over lokal, regional og nasjonal norsk kultur, er altså noe vi finner i vår historie. For kunstens vedkommende er nettopp mangfoldet i former, sjangrer og tradisjoner noe vi i Norge hadde allerede før modernismens inntog og

institusjonenes innsnevring og spesialisering. Mangfold er altså ikke et nytt fenomen som trenger å kunstig konstrueres, og derfor

/.../ ligger vår største utfordring i Mangfoldsåret 2008: Å integrere de gamle, enkle nasjonaltankene om Norges historie med vår komplekse fortid og nåtid (Bromark, Herbjørnsrud, 2008: 48).

Mangfoldsåret 2008 – med det minoritetskulturelle fokus

St.meld. nr. 17, (2005–2006) 2008 som markeringsår for kulturelt mangfold, legger føringene for Mangfoldsårets prosjektorganisasjon som ledes av Bente Møller. Mangfoldsåret har som mål å synliggjøre og styrke det mangfoldet som finnes i Norge. Regjeringen ønsker mer kunnskap om, og respekt for kulturelt mangfold i hele samfunnet, i institusjoner, i media, i politikken og i befolkningen som helhet. Norges markeringsår kan betraktes som ledd i en internasjonal satsning på mangfold da det sammenfaller med det europeiske året for interkulturell dialog:

UNESCO slår fast at kulturelt mangfold er en grunnleggende karakteristikk ved menneskehetens kulturarv, og en helt nødvendig forutsetning for fred og bærekraftig utvikling. FN fastslår at mennesker kan ha flere og komplementære identiteter. Videre behøver ikke land å velge mellom nasjonal enhet og kulturelt mangfold. Undersøkelser viser at de to hensynene kan sameksistere og faktisk ofte gjør det (www.kultureltmangfold.no).

Mangfoldsåret omfatter konferanser, seminarer, utstillinger, forestillinger, konserter, kurs og festivaler med allsidig fokus på kulturelt mangfold. Likevel er en relativt liten andel av aktivitetene knyttet til funksjonshemming som del av mangfoldet. Det er urovekkende at mangfoldet i så sterk grad legitimeres gjennom minoritetskulturell argumentasjon. Språk, etnisitet, hudfarge og religion betraktes som meningsbærende komponenter i mangfoldsåret, mens funksjonsnedsettelse er nærmest fraværende som argumentasjon for deltagelse i markeringsåret (www.mangfoldsåret.no). Vi finner enkelte arrangementer for denne målgruppen, men svært få sett i forhold til satsning som helhet.

Når den norske stat satser på mangfold og det flerkulturelle i kulturpolitikken gjennom de siste kunstmeldingene,

faller dessverre de fleste grupperinger av mennesker med en funksjonshemming utenom denne satsningen, fordi det minoritetskulturelle også der kommer mest i fokus. «Det usedvanlige mennesket» blir ikke sett og løftet frem i kunstmeldingen, fordi det kommer i skyggen av «det etniske mennesket».

Funksjonshemmede kunstnere defineres ikke i Kulturpolitikk fram mot 2014 som minoritetskulturelle, men de kan betraktes som en type subkultur i det frivillige kulturlivet (Gürgens, 2004).⁶ Likevel har «Teater Manu – Norsk Tegn- og språkteater» som siden 2001 har kommet inn som fast post på statsbudsjettet som et profesjonelt teater. En gruppe døve kunstnere betraktes altså i Norge som subkultur og en del av et flerkulturelt samfunn der ulikheter, likeverd og mangfold er viktige verdier (Gürgens, 2001).⁷

Norsk teater- og orkesterliv – mangfoldsrealitetene

Norsk teater og orkesterforing foretok i 2007 en undersøkelse av hvordan deres medlemsinstitusjoner forholdt seg til kulturelt mangfold i perioden 2005–2008 (NTO, 2007).

17 av 40 medlemsinstitusjoner rapporterte sine holdninger og handlinger knyttet til mangfold i produksjon, publikumsarbeid og internt arbeid innad i egen organisasjon. Med hensyn til de kunstneriske produksjonene som ble utført i perioden, ble det foretatt en kartlegging av om disse var skapt om, av, med eller for minoritetsgrupper i samfunnet. Det viser seg at alle institusjonene som svarte på undersøkelsen jobbet bevisst med mangfold, men opplevde at utfordringene knyttet til nyansettelse, rekruttering og finansiering av nye mangfoldsprosjekter var mange og komplekse. Inkorporasjon av «annerledes kunstnere» viste seg å være vanskelig i medlemsinstitusjonene. Dette forklarte de selv med at ulike kulturer har ulik forståelse av profesjonalitet og kvalitet i kunstnerisk produksjon, noe forskeren Barron Kelly avviser som et usaklig argument, og en avsporing i debatten uten bunn i virkeligheten (Kelly, 2008:4).

Vi kan i notatet lese at «/.../ gjensidig tilpasning på like premisser» beskrives som foreløpig uovervinnelig (NTO, 2007: 12). NTO oppfordrer staten til å sette i gang to parallelle prosesser – tilvenning til mangfold i kunstinstitusjonene og opprettelse av egne enklaver med minoritetskulturelle kunstnere.

Språk, etnisitet, hudfarge og religion betraktes som meningsbærende komponenter i mangfoldsåret, mens funksjonsnedsettelse er nærmest fraværende som argumentasjon for deltagelse i markeringsåret.

Også utdannelse av minoritetskulturelle kunstnere påpekes som essensielt, spesielt for den kommende generasjon, for å bedre holdningene til kulturelt mangfold innad i kunstinstitusjonene og ovenfor kunstkonumentene.

Medlemsinstitusjonene problematiserte selv distinksjonen mellom estetisk mangfold og etnisk mangfold i sin tilbakemelding til NTO. I rapporten fastslår NTO at St.meld. nr. 17 (2005–2006) har en bred, men dog uklar definisjon av mangfold som heller mot en etnisk forståelse av begrepet. De eneste funksjonshemmingene som nevnes i notatet fra NTO er døve og blinde. Men det er et mindretall av medlemsinstitusjonene som ivaretok disse gruppene i det hele tatt i sin satsning på mangfold i: kunsten, egen organisasjon og ovenfor publikum. Vi ser igjen at denne gruppen blir oversett når forståelsen av mangfold tolkes.

Både Kulturdepartementet, norske teatre og orkestre og prosjektet Mangfoldsåret neglisjerer nærmest funksjonshemming som en naturlig del av det norske mangfold. Vi kan derfor spørre oss om vi ikke må ta advarslene til forfatterne Bromark og Herbjørnsrud på alvor når de advarer om at det ser ut til å være svært vanskelig: «Å integrere de gamle, enkle nasjonaltankene om Norges historie med vår komplekse fortid og nåtid (Bromark, Herbjørnsrud, 2008: 48).

For de overnevnte kulturinstitusjonene ser ut til kun å fokusere på det etniske mangfold i estetikken og glemme det naturlige mangfold som den norske befolkning alltid har hatt i form «det usedvanlige mennesket». Sosiale-, kognitive-, seksuelle-, emosjonelle- og manuelle usedvanligheter er en del av enhver befolkning, og burde i kunst- og kulturNorge i 2008 betraktes som et mangefasettert mangfold uavhengig av etnisitet.

Minoritetskultur og det flerkulturelle

Vi kan skissere opp et skille mellom det minoritetskulturelle, der det etniske blir bestemmende, og det flerkulturelle, der det sammensatte i kulturen blir mer bestemmende enn det etniske.

Vi har i denne artikkelen sett at det minoritetskulturelle begrep blir ufunksjonelt å bruke dersom man ønsker å inkludere funksjonshemminger inn i helheten av annerledeshet i vårt postmoderne samfunn. Det flerkulturelle

perspektiv er derimot mer inkluderende og funksjonelt i så måte. Studier av funksjonshemmede kunstnere innen disability-art tradisjonen viser at betydningen av deres estetiske praksis er knyttet bl.a. til «to-kulturell idenitet» og «bindestreksidentitet» (Gürgens, 2004, 2007). Fra «Frambu - Senter for sjeldne funksjonshemminger» uttaler sågar et utvalg av de ansatte i en kronikk i Dagbladet at:

Kanskje bør vi begynne å se på psykisk utviklingshemmede som tilhørende to kulturer – en normalkultur og en kultur som er felles for de psykisk utviklingshemmede, der begge kulturer sees på som likeverdige deler av den norske kulturen?/.../ vil det bli et mål at alle psykisk utviklingshemmede barn i løpet av sin oppvekst får lære at de er tokulturelle og bli trygge i normalsamfunnet (Ekeberg, Aashamar, Heiberg, 1998).

De to identitetsbegrepene, «to-kulturell idenitet» og «bindestreksidentitet», er opprinnelig utviklet på bakgrunn av studier av innvandrergupper i det norske samfunn. (Kumar, 2001; Eriksen- Hylland, 1998).⁸ Men mennesker med en funksjonshemming og innvandrere ønsker på samme måte en tilhørighet både til minoritetskulturen og til majoritetskulturen i samfunnet. De ønsker å tilhøre f.eks. sin indiske-, pakistanske-, gahnesiske kultur eller sin døvekultur eller utviklingshemmingskultur, samtidig som de vil delta i den norske kulturen på likeverdige premisser som etniske funksjonsfriske nordmenn (Ekeberg, Aashamar, Heiberg, 1998).

Oppsummering

Vi ser at det flerkulturelle aspektet åpner muligheter i kunsten for spesialpedagogiske vridninger der mennesker med en funksjonshemming eller minoritetskulturell bakgrunn, gjennom god tilrettelegging i kulturlivet kan skape kunst på kunstens egne premisser. Men da må kulturlivet være villige til å åpne opp for annerledesheten inni egne institusjoner og på egne skoler, «det usedvanlige mennesket» må løftes frem. Fokus må flyttes fra ensidig forståelse av etnisk mangfold, som noe truende for institusjonen forstått som dårlig kvalitet kunstnerisk sett, til en forståelse av estetisk og naturlig mangfold som en inkluderende selvfølgelig faktor i en sammensatt human kunstverden. Ved aksept, åpenhet og reelt mangfold vil kunstneridentiteten kunne bli en felles

plattform som kan skape grobunn for relasjonelle møter som vil kunne gi både publikum og utøvere sjelsettende estetiske erfaringer.

NOTER

- 1 «Usedvanlig Teater» er en inkluderende teatergruppe ved HIH der lokale amatørskuespillere med en funksjonshemming skaper en teaterproduksjon i løpet av 10 uker, sammen med fem 3. klasse vernepleierstudenter. Dette foregår i en profesjonell kunstnerisk setting med proff scenograf, musikere og regi. Forestillingen spilles hvert år ved Harstad Kulturhus.
- 2 Studien er basert på kvalitative forskningsintervju og deltagende observasjon av døve skuespillere fra Tegnspråketeateret på Ål/Oslo og utviklingshemmede skuespillere fra Alfheimteateret i Tromsø fra 1999–2000. Dataene er bearbeidet og analysert gjennom Grounded Theory, In-Vivo og analytisk induktiv metode. Studien er finansiert av NFR, og ble offentliggjort 21.12. 2004, på disputas ved NTNU og ble oppfattet som et banebrytende nybrottsarbeid og et viktig grunnforskningsprosjekt.
- 3 Disability-art: Kunstneriske virksomheter av og med mennesker med en funksjonsnedsettelse blir internasjonalt sett knyttet til en kulturell bevegelse som kalles «Disability art» (Barnes et. Al. 2000).
- 4 Det finnes divergerende teorier om kunstens opprinnelse, den kan ha oppstått ved improvisert lek, gjennom <http://no.wikipedia.org/wiki/Ritual> ritualer eller i forbindelse med fysisk arbeid og plikter, og som funksjonell <http://no.wikipedia.org/wiki/Kommunikasjon> kommunikasjon i et interaktivt samspill (Nygård, 1991, <http://www.wikopedia.org>).
- 5 Denne innsnevringen finner vi ikke i alle kulturer. I mange afrikanske land for eksempel, finner vi fremdeles en folkekultur der alle samles om fellesskapet og der ingen kunstneriske former er institusjonalisert slik som i vesten.
- 6 Det frivillige kulturlivet brukes i betydning amatør kunst og ikke profesjonell kunst.
- 7 Veien mot målet om et eget teater for døve, har for døvekulturen vært en lang og strabasøs prosess der samarbeidet mellom Riksteateret, Norsk Kulturråd og Kulturdepartementet endelig resulterte i et fast teatertilbud.
- 8 Kunstneriske virksomheter av og med mennesker med en funksjonsnedsettelse blir internasjonalt sett knyttet til en kulturell bevegelse som kalles «Disability art» (Barnes et. Al. 2000).

LITTERATUR

- BARNES, C., M. OLIVER, L. BARTON (2002). Disability studies today, Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU, P. (1995). Distinksjonen. Oslo: Pax Forlag.
- CHRISTIE, N. (2002) Hinsides institution og ensomhed : om landsbyer for usædvanlige mennesker, om socialfilosofi og pædagogik , Århus: Klim.
- FRA BRUKER TIL BORGER (2001). Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning. (NOU 2001:22)
- BROMARK, S., D. HERBJØRNSRUD (2008). «Trusselen fra enfoldet». Dagbladet, lørdag 3. mai 2008, side 48.
- EKEBERG, T., C. AASHAMAR OG A. HEIBERG. «PSYKISK UTVIKLINGSHEMMEDE - TOKULTURELLE?» DAGBLADET, 11. AUGUST 1998.
- GÜRGENS, R. (2001). Tegn i tiden – minoritetskultur eller ren kunst, Norsk kulturråds rapport.
- GÜRGENS, R. (2003). Integrert segregering på scenen: kulturfeltets eksklusjon og individets frivillige valg. Spesialpedagogikk, 4.
- GÜRGENS, R. (2004). En usedvanlig estetikk: om betydningen av egenproduserte teatererfaringer for det usedvanlige mennesket, Trondheim: NTNU-trykk.
- GÜRGENS, R. (2007). «Å skape teater med usedvanlige mennesker – språklige- sosiale og kunstneriske utfordringer», Rasmussen, Bjørn (red.), Drama Boreale 2006 – aktuell forskning i drama/teater. Oslo: Tapir forlag.
- GÜRGENS, R. (2007) «Et nytt dukkehjem – om ungdommens syn på Ibsens Nora og Helmer gjennom identitetsskapende og spesialpedagogisk teater», *Spesialpedagogikk*, 1.
- ERIKSEN, T. H. (1998). Små steder – store spørsmål: innføring i sosialantropologi. 2. utg.. Oslo: Universitetsforlaget.
- KELLY, B. (2008). «Norsk kulturenfold», Aftenposten, fredag 02.05.2008. Oslo, side 4.
- KUMAR, L. (2001). Djulaha!: om å forstå annerledeshet. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- INNLAND, J. (2007). Mellan konst och terapi. Umeå: Universitet i Umeå.
- NORSK TEATER OG ORKESTERFORENING (2007). Notat og resultat av mangfoldsundersøkelse, datert 23. april 2007.
- NYGÅRD, J. (1991). Europas teaterhistorie. Oslo: Spill forlag.
- RASMUSSEN, B. (2001). Meninger i mellom: perspektiv på en dramatisk kulturarena. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- SAUER, L. (2004). En studie av Ållateatern. Umeå: Universitet i Umeå.
- SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET (2006). Full deltagelse for alle: utviklingstrekk 2001–2006. Oslo: Doku.
- ST.MELD. NR. 17 (2005–2006). 2008 som markeringsår for kulturelt mangfold, Kultur- og kirke departementet av 2. juni 2006, Regjeringen Stoltenberg II.
- SVEEN, D. (red.) (1995). Om kunst og kunstinstitusjon og kunstforståelse Oslo: Pax forlag.

Endringskraften i den kollektive fortellingen

*«Det oppstår inte alltid ljuv musik vid de kulturella mötene i klassrum og korridorer.»
Tordis Dahllöf*



Karin Rørnes er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Tromsø

Forskeren og etnologen Tordis Dahllöf (1999) viser til foredraget Nadine Gordimer holdt i Stockholm i 1991 i forbindelse med at hun mottok Nobelsprisen i litteratur der forfatteren sa at bare kunsten kan formidle en ekte forståelse av hva det vil si å være menneske. Gordimer understreket poenget ved å hevde at ingen av hennes faktabaserte rapporter kan bli like sann som hennes skjønnlitterære produksjon.

Det finnes en eksakt og logisk kunnskap som kan telles og måles, men det finnes også en kunnskap mellom de ulike kunnskaper som bare kan gripes gjennom en tilnærming som griper helheten og dermed blir grenseoverskridende.

I en tid da vi er opptatt av at skolen må være mer opptatt av å anvende forskningsbasert kunnskap for å utvikle et godt læringsmiljø i skolen, kan det synes som et paradoks å ta til ordet for at kunsten kan bidra med kunnskap mer sann enn målbar empiri fra forskning.

Selv har jeg de siste 10 årene innenfor rammen av PP-tjenesten og lærerutdanningen bistått skoler i FoU-arbeid som har hatt vært forankret i evidensbaserte tilnærminger. Det er godt dokumentert både internasjonalt og nasjonalt at barnehager og skoler som anvender evidensbaserte tiltak oppnår gode resultater. Ikke minst gjelder dette tiltak som har til hensikt å forebygge og håndtere atferdsproblemer i barnehage og skole (Rapport, 2006). Det er mulig å avgrense virkeligheten slik for eksempel forskeren Dan Olweus har gjort gjennom sin definisjon av mobbing (Olweus, 1992/2001).

«Navnsetting og avgrensing gjorde det mulig å samle empiri og utvikle teori om mobbing, noe som igjen ga et grunnlag for å håndtere problemet.» (Rørnes, 2007, s. 22)

Empiriske forskere bidrar med å tydeliggjøre virkeligheten, og de frambringer en eksakt kunnskap som er forskbar og som kan dokumenteres. Det er nyttig kunnskap som gir lærere handlingsberedskap. Det er derfor bekymringsfullt når undersøkelser viser at lærere i liten grad synes opptatt av å anvende slik kunnskap i arbeidet med å utvikle skolens læringsmiljø.

«Det tegner seg også et bilde av at lærerne opplever at kravet om å følge med i den vitenskapelige utviklingen har økt mer enn både interessen for forskning ved skolene og antall aktiviteter med tilknytning til forskning.» (TNS Gallup, 2008)

Mitt utgangspunkt er at jeg anbefaler skolene å søke kunnskap om forskningsresultater fordi jeg har erfart at det er mulig å iverksette effektive strategier og metoder som gjør at vi kan håndtere problematferd samt få kontroll på disiplin-problemene i skolen. At lærere har en instrumentell kunnskap om og ferdigheter knyttet til å lede læringsarbeidet i klassen/gruppen, er slik jeg ser det en betingelse for i neste omgang å utvide kunnskapsperspektivet i en mer fenomenologisk retning. Dersom elever, foreldre og lærere beskriver virkeligheten som «bråk og uro», er det viktig at lærere innfører systemer og strukturer som oppretter «orden og kontroll» Det er i seg selv en forutsetning for i neste omgang å få øye på at det i gruppen/klassen også finnes en annen og mer skjult virkelighet. Det er den virkeligheten som formes i møtet mellom de ulike *kunnskaper*, det enkelte individets



Samtalen i etterkant av den skjønnlitterære fortellingen følges gjerne opp av elevens egne fortellinger, og slik skapes mening og motivasjon for det videre arbeidet med tallene.

erfaringer (livshistorie) og dypest sett oppfatning av verden (Dahlløf, 1998).

Sosialteoretikeren Jürgen Habermas (1999) hevder at dagliglivets taler er relatert til tre hovedtyper av «virkeligheter» som igjen vil prege kommunikasjon, holdninger og handlinger. Menneskemøter er kulturmøter, og skal vi skaffe oss en dypere innsikt i «*det som skjer i klassen*» må vi søke kunnskap om de ulike virkelighetene. Habermas skiller mellom tre virkelighetsområder:

- *en objektiv verden*: alle naturlige, sosiale og subjektive saksforhold
- *en sosial verden*: ikke bare det «naturlige», men også det sosialt konstruerte og legitimerte
- *en subjektiv verden*: den enkeltes indre verden (følelser, meninger, holdninger) som ingen andre har adgang til

Samtalen i den objektive verden vil handle om å kunne beskrive og forklare faktiske forhold i de tre virkelighetene. I den sosialt konstruerte verden ligger vurderingen og det felles normative grunnlaget for handling, mens den tredje virkelighet representrerer individets livsverden eller indre verden der tanker, følelser og verdier er uløselig sammenvevd som en individuell eller personlig kompetanse. Møtet mellom menneskene i klasserommet vil ut fra dette perspektivet være preget av en sammensatt virkelighet uten at det enkelte individet er seg bevisst hva det er som styrer tanker og handlinger i møtet med de andre.

«I denna kommunikationsprocess deltar varje individ och dennes beslut kan te sig diffust och vagt, men är i realiteten svar på den verklighet varur individens och gruppernas agerande växer fram. Ofta är detta mentala stoff oklart för den enskilde, men ur denna komposthög hämtar vi kunskap för vårt dagliga agerande.» (Dahlløf 1998)

Det som foregår i klassen og som vi med pedagogiske termer ofte beskriver som et didaktisk møte er sammensatt, og det er ikke alltid lett å få øye på hvilke faktorer som må endres for at for eksempel en «*problemklasse*» skal komme på skinner igjen. Lærere som tydelige og autoritative ledere

etterspørres, men det er kanskje også nødvendig å grave litt dypere i «*komposthaugen*» for å gjennopplage det selvfulgelige og det åpenbare; at kunnskapsmøter også er kultur- og menneskemøter. Erfaring fra arbeid med problematferd i klasser i barne- og ungdomsskolen har overbevisst meg om nødvendigheten av et utvidet perspektiv, og at vi forsøker å forstå noe mer grunnleggende om de sosiale vilkårene barn og unge lever under i hjem og skole. Skal vi kunne legge til rette for en inkluderende skole som fremmer læring, må vi ha fokus på barn og unges sosiale og kulturelle oppvekst både i hjem og skole, og vi må søke kunnskap ut over den objektive verden. Det handler både om den sosialt konstruerte og legitimerte verden som ideelt sett i skolen burde være et samarbeidsprosjekt mellom lærere og elever, men også om å kunne få innpass i barn og unges egen tankeverden.

Skoleforskeren Oftedal Telhaug ser dette perspektivet som en forutsetning for at elevene skal kunne utvikle evne til kritisk vurdering.

«...at vi som voksne og gamle skal vakte oss for å avvise ungdommens kulturelle preferanser. Det er noe rett i dette at unge vet mest om det som er verdt å vite noe om. De er nysgjerrige, udogmatiske og utålmodige. De er sensitive som raslende aspeløv eller som lakmuspapir for nye retninger i vår kultur. De er kulturens utsendte medarbeidere til framtida,...» (Oftedal Telhaug, 1987, s. 104)

Margaret Donaldson (1984) stiller spørsmål om «skoleopplevelsen virkelig er til beste for våre barn» når vi erfarer hva som skjer med mange unge etter ti til tretten år i skolen. Mange av de ivrige, spontane og lærelystne ungene som begynner i skolen ender opp som desillusjonerte tenåringer. Det som startet så lovende kan ofte ende svært dårlig. Psykososiale problemer er utbredt blant barn og unge, og det har igjen store konsekvenser for skolens læringsmiljø.

«Tall fra Samdata psykisk helsevern for 2002 viser at nesten 31.000 barn og unge under 18 år ble hensvist til psykisk helsevern for barn og unge i fjor. Nesten 6000 ble henvist for atferdsvansker, nesten 5000 for tristhet/depresjon og over 4000 for hyperaktivitet.» (Helsedepartementet 2002)

Skolens oppgave er å fremme «*helse, trivsel og læring*» (Opp-

Vi må ha fokus på barn og unges sosiale og kulturelle oppvekst både i hjem og skole, og vi må søke kunnskap ut over den objektive verden.

læringsloven kap. 9a), og vi kan derfor vanskelig rettferdiggjøre eller leve med det faktum at den for noen barn har motsatt virkning. Donaldson hevder at skolens fragmenterte kunnskapssyn og noen av de ferdighetene som vi belønner i vårt vestelige undervisningssystem i sitt vesen «*er fremmede for menneskesinnets spontane måte å arbeide på*», og for noen barn har det store konsekvenser at vi ikke tar høyde for de grunnleggende tanke- og språkferdighetene som barnet har når det kommer til skolen. Barnet tenker helhetlig med utgangspunkt i en fortelling som er konstruert gjennom levd liv i en livsverden som formes både av den objektive, sosiale og subjektive verden. Donaldson som blant annet har undersøkt intelligenstagere konkluderte med at barn som ressonerte med utgangspunkt i «*meningsfullhet*», gjorde feil, og slik kunne komme til å bli feilbedømt. Det er et tankekors dersom det er slik at skolen velmenende er opptatt av å teste «*løsrevet*» kunnskap og at de barna som mislykkes i neste omgang utsettes for PP-tjenestens intelligenstagere der konklusjonen kan være evnemessige årsaker til lærevanskene.

«For lærere til ulykkelige barn er skoleopplevelsen gjerne også ulykkelig. Men for dem er det beslutningen om å betrakte elevene som dumme, som er forsvaret. De har knapt noen mulighet til å si at det de lærer bort er dumt, for hvordan skal de da kunne rettferdiggjøre at de underviser i det? Den eneste andre muligheten ville være at de selv var mislykte.» (Donaldson, 1984, s. 16)

Forskeren Joron Phil (2005) som har undersøkt hvordan skolen håndterer etnisk mangfold, konkluderte med store forskjeller mellom lærere og skoler når det gjaldt ivaretagelse av elever med atferdsvansker. Enkelte skoler er raske til å

henvise elevene til PPT, og hun viser til at elevene til tross for gjentakende utredninger og spesialundervisning over flere år så resulterte dette ikke i positive endringer. Elevene gjøres til klienter i utredningsprosessen og etablerer etter hvert en *institusjonshistorie* som også er en fortelling om hvordan ekspertene og sakkyndige instanser har møtt barna. Phil er sterkt kritisk til en PP-tjeneste som har latt *testpsykologiens standardiserte intelligenstagere og personlighetstester dominere* utredningsarbeidet, og hun ser dette som et ledd i en profesjonskamp som ikke nødvendigvis tjener barnet. En PP-tjeneste som lar et naturvitenskapelig paradigme (testen som gyldig kunnskap) dominere, vil kunne bidra i en marginaliseringsprosess. Ved hjelp av vitenskapens maktspråk kan man komme til å skjule at fortellingen om barnet også inneholder en spesifikk kulturell dimensjon. Når minoritets-elevens vansker diagnostiseres og karakteriseres som «lærevansker» eller «atferdproblemer», unngår skolen å stille ubehagelige og mer grunnleggende spørsmål knyttet til hva som har status som kulturell kapital i skolen.

Donaldson tar ikke til ordet for anti-intellektuelle synspunkter som underkjenner all kunnskap som ikke umiddelbart gir mening. Tvert imot oppfatter jeg at Donaldson tar til ordet for at flere barn kan nå utdanningsrelaterte mål og ikke slik som nå, velge å gi opp på veien.

«For å kunne mestre verden med størst mulig kompetanse er det nødvendig å betrakte tingenes struktur. Det er nødvendig å bli dyktig til å manipulere systemer og abstrahere former og mønstre. Dette er en sannhet vi som art langsomt er begynt å innse. Hvis vi noen gang skulle gi avkall på denne virksomheten, ville det komme til å stå oss dyrt.» (Donaldson, 1984, s. 74)



Kunnskapsmøter er også kultur- og menneskemøter.

Donaldsons poeng handler om at fordi vårt utdannelses-system tillegger betydningen av intellektuelle ferdigheter så stor verdi så reduserer vi og undervurderer vi verdien av den erfaringsbaserte kunnskapen som er et resultat av levd liv i en bestemt historisk og kulturell kontekst. Med referanse til en av våre største tenkere på utdannelsesfronten, Whitehead, sier hun at «*denne typen apartheid er til skade for alle parter.*» Selv om det å tenke, abstraksjonen, krever mennesker som kan skape avstand til det levde livet, så kan vi aldri kutte forbindelsen. Ifølge Donaldson/Whitehead vil en slik adskillelse være katastrofal for vår sivilisasjon.

Det er lov å undres om det kanskje er det som skjer i skolen på et et gitt tidspunkt – at vi kutter forbindelsen slik at noen barn opplever den kunnskapen som er sammenvevd med

deres egne erfaringer og individuelle livshistorie ikke lenger blir verdsatt i skolen. Det helhetlige læringsperspektivet som preger de første årene i skolen erstattes etter hvert av et fagfragmentert syn på kunnskap og læring. Barn har ulik sosial og kulturell bakgrunn og uten at de selv blir sett og anerkjent, vil de neppe kunne være overskridende til den verden som krever at de skal kunne bruke sine intellektuelle krefter til problemløsning også utenfor kjente rammer. Donaldsons poeng synes å være at alle normale barn kan tenke og bruke språket som redskap til læring så lenge de opplever seg å være i en meningsfull situasjon der deres tilstedeværelse har betydning. Veien videre handler om mål og hensikt og at de gjenkjenner og reagerer på lignende mål og hensikter hos andre. Slik er læring uløselig knyttet til «de andre» og slik får

«ordet» eller fortellingen om meg selv en betydningsfull kraft i det å skape mening i barns skoleliv.

De første skoleårene har gjerne vært preget av læring som en helhetlig virksomhet der også leken har hatt en sentral plass. Selv har jeg som lærer i barneskolen erfart hvordan fortellinger og eventyr skaper gjenkjenning og motivasjon for læring både faglig og sosialt hos elevene på småskoletrinnet. Når tallenes magiske verden kan introduseres gjennom fortellinger som inkluderer det menneskelige i det abstrakte noe som for eksempel Alf Prøysen glimrende har demonstrert med fortellingen om «Geitebukken som kunne telle til 10», er alle elevene med i læringsprosessen. Barnet griper fortellingen som blir gruppens felles referanseramme når eleven senere skal ta steget videre og løfte tallet ut av fortellingens konkrete felles kontekst. Samtalen i etterkant av den skjønnlitterære fortellingen følges gjerne opp av elevens egne fortellinger, og slik skapes mening og motivasjon for det videre arbeidet med tallene.

«Bestefaren min har en robåt, og engang fikk jeg ikke være med for det var bare plass til tre, og...» (elevstemmen)

Lærere har et planlagt undervisningsopplegg som skal gjennomføres innenfor en bestemt tidsramme, og det betyr at det ikke alltid gis tid til fortellingen om «bestefars robåt». Lærere med sosial sensitivitet er lydhør for barnets fortelling og vet hvilke barn som mer enn andre trenger aksept og anerkjennelse i møte med skolens dominerende kulturelle fortelling. Skal eleven gi sin tilslutning til skolens kulturelle fortelling, er det en forutsetning at de gjenkjenner seg selv i denne fortellingen. Det var kanskje ikke så underlig at nordnorsk ungdom skåret lavt på eksamensoppgavene i matematikk det året hovedsaken i oppgaveteksten var relatert til å kunne lese togtabeller. Sosial reproduksjon handler vel så mye om kulturell forskjellsbehandling og kan derfor ikke bare løses med et utvidet timetall i skolen og/eller velmenende prosjekter som skolebasert leksehjelp.

Dersom vi tar på alvor at undervisningssituasjonen i klassen/gruppen også er et kulturmøte og at elevene er mer enn rasjonelle vesener som skal lære fag, må vi i større grad være opptatt av å få tak i de andre «verdensbildene». Kvaliteten på samtalen er avgjørende for utviklingen av et godt

læringsmiljø, men det er tidkrevende, og det oppstår lett uro når alle skal få komme til orde. Det kan derfor være en ide at lærere utvikler en metodikk som fanger opp både den individuelle- og gruppestemmen.

Som pedagogisk psykologisk rådgiver ble jeg bedt om å bistå lærere i en 4. klasse med 16 elever der det hadde utviklet seg en konflikt mellom skole og hjem. Lærerne beskrev klassemiljøet som godt, mens flere foreldre mente skolehverdagen handlet om disiplinproblemer og lite læring. Foreldrene i denne klassen var informert om, og ga sin positive tilslutning til, at PPT skulle samarbeide med lærerne om å kartlegge læringsmiljøet.

Min oppgave i dette bildet var å være en tilnærmet «nøytral» stemme, og vi valgte derfor å gå *forskningsmessig* til verks gjennom å innhente empiri. Over en periode på en måned ble det i et gitt antall timer gjennomført observasjoner ved hjelp av sosiogram som ga en oversikt over antall relasjoner mellom elev og lærer og mellom elevene. Vi kartla også type aktivitet i relasjonene. Slik framskaffet vi et statistisk materiale som for eksempel viste at i en matematikktime var det 74 relasjoner mellom lærer og elev og et snitt på 4,6 relasjoner mellom elevene. Mange av relasjonene mellom lærer og elev var av typen nonverbale (riste på hode, klapp på skulderen, stille tegn osv.) og/eller svare på faglige spørsmål fra elevene.

Elevrelasjonene var hovedsakelig av faglig og sosial karakter og kunne karakteriseres som naturlig arbeidsstøyt.

I dette opplegget var vi også opptatt av elevenes stemme, og det ble gjennomført elevvurdering av et gitt antall undervisningstimer. Vurderingsskjemaet var skalabasert fra 1 til 10 hvor 1 var et trist ansikt, middels nøytral, og 10 et smileansikt. Tre utsagn skulle vurderes:

- I denne timen har jeg hatt det sånn:
- I denne timen har klassen vært sånn:
- I denne timen har jeg lært så mye:

Elevene fikk også gi timene terningskast (1–6). I tillegg var det et bilde av eleven med en tom tenkeboble som de valgfritt kunne fylle ut.

Snittet av timen var av elevene vurdert godt over midten

og snittet på terningkastene var 5. Forbausende mange benyttet anledning til boblekomentar som ga et bilde av livet i klassen. Kommentarene varierte, men ga samlet sett et godt bilde:

*Æ va ikkje så flink i denne timen, men æ skal gjøre det bedre neste gang.
Kan vi ha mer om brøk. Det e best.
At du må be klassen være litt stille – jeg glemmer det selv.
Jeg syns vi har verdens beste lærer.
Jeg har ondt i magen – er det lenge til vi er ferdig?
Oi, Oi så fin dag jeg har hatt. Det er første gang jeg spiller fotball med gutta.
Æ ga timen terningkast 3 fordi æ syns at matte e kjedelig og vanskelig, men + fordi æ lærte ganske mye!
Han NN kalte meg for homse.*

Foreldremøtet i etterkant av dette opplegget handlet om å gi foreldre og lærere en «ny» felles fortelling om livet i klassen. Grundig dokumentasjon kombinert med en narrativ framstilling der observasjoner og elevstemmene var hovedkilder i fortellingen som bidro til å endre en fastlåst situasjon. Lærere og foreldre ble enige om å ha en tettere kommunikasjon, og de konkluderte med at virkeligheten kanskje ikke alltid er slik vi tror den er. At det er *ideene om virkeligheten* som styrer våre handlinger og holdninger mer enn *virkeligheten* er noe av essensen i Gregory Batesons (1972) kommunikasjonsteorier.

«Først når vi innser at ideene våre ikke er virkeligheten, at kartet ikke er terrenget, kan vi begynne å undersøke vår egen forståelse.» (Ulleberg, 2004, s. 56)

En av mine saker i PP-tjenesten handlet om en ungdomsskoleelev, «Einar». En ung gutt med en lang *klienthistorie* som hadde sitt utgangspunkt i atferdsproblematikk og diagnosen ADHD. I ungdomsskolen toppet problemene seg i slutten av 8. klasse, og det ble derfor gjort omfattende ressursmessige og organisatoriske endringer i 9. klasse. Skoleåret startet meget bra, ikke minst fordi skolen hadde satt de best egnede lærerne til å undervise i denne klassen. Klasserom i tilknytning til grupperom der avansert datautstyr var tilgjengelig for eleven fungerte slik at eleven selv kunne styre når han hadde behov for «eneundervisning». I løpet av høsten

utviklet det seg likevel et problem fordi det i klassen oppsto motsetninger og tendenser til mobbing. Det var bakgrunnen for et klassemiljøtiltak som vi valgte å kalle et «mobbeprojekt». «Einar», som jevnlig deltok på ansvarsgruppemøter mellom hjem, skole, PPT og BUP, var på forhånd informert om prosjektet som i utgangspunktet handlet om at elevene fikk et undervisningsopplegg som inneholdt komponenter som foredrag, film, noveller, oppgaver og diskusjoner/samtaler.

Utgangspunktet for møtet med denne klassen var lærernes fortelling og selvsagt Einars fortelling. Jeg var opptatt av ikke bare å formidle noe om mobbing, men også søke kunnskap om elevenes forståelse av egen virkelighet. Etter hver time fikk derfor elevene utdelt evalueringsskjema:

Elevene var ivrige etter å bruke muligheten for å si sin mening og tilbakemeldingene ga innsikt i elevenes tanker om tema, men også noe om hvor vesentlig det er å formidle gjennom fortellinger:

«Syns det var bra at du fortalte historier innimellom. Det gjorde det mer interessant.»

«Foredraget inneholdt for mye papirer, statistikk og oppramsing, ellers var det veldig engasjerende.»

«Det er veldig bra at vi får vite mer om dette! Vi har prøvd å ha om mobbing i klassens time, men det var for mye bråk til at noen fikk noe med seg. Jeg syns du var flink til å holde klassen stille, og foredraget ditt var kjempeinteressant.»

«Vi visste det liksom fra før...»

«Klassen trengte dette»

«Syns det e bra at du fortæll korte historier i foredraget.»

Den sterkeste opplevelsen i denne klassen var imidlertid timen da vi etter mye om og men hadde etablert en klassering. Etter et par lekbetonte øvelser introduserte jeg en novelle som jeg ved en tilfeldighet kom over. Novellen *Slaps* av Line Seljeskog (1999) er en av 34 noveller skrevet av ungdom mellom 15 og 19 og ble utgitt av Gyldendal Tiden og

Ungdomsbokklubben med boktittel Pust ut – pust inn. Novellen handler om å være ung og kjenne seg utstøtt:

«Særlig i dag hadde de vært ille, blikkene. Til og med Marianne hadde sett hånlige på henne. Marianne som vanligvis er så grei... Hvor hun enn snudde seg hadde hun følelsen av å ta noen på fersken i å baksnakke henne. Hun vet nok hva de sier. Alle mulige stygge og utspekulerte ting sier de. Sånn som ikke en gang er sant. Det er sånn rykter oppstår. Noen ganger snakker de så høyt at hun er nødt til å høre det. Ofte sier de det til henne også.» (Seljeskog, 1999, s. 185)

Den unge jenta ønsker bare å dø, og hun går til sengs og drar dyna over hodet ... så ringer telefonen. Det er Marianne som ringer og inviterer henne hjem til seg. Hun ble heller ikke invitert på den festen *alle* de andre skal på.

Line Seljeskogs fortelling må ha truffet noen strenger for den bråkete, fleipende gjengen med ungdommer var helt stille. Da novellen var ferdig lest, opplevde jeg til min forundring at klassen spontant applauderte fortellingen som ble en viktig fellesreferanse for samtalen om viktigheten av å ha venner i den fasen av livet da man skal frigjøre seg fra foreldrene. Selv erfarte jeg nok engang at fortellingen har en kraft som bidrar til å skape et kulturelt fellesskap mellom mennesker.

*«Fortellingen skaper fellesskap. Den er for alle, og derfor genuint demokratisk. Vi sitter i ring og lytter, vi er ombord på samme båt, eventyrbåten, legende båten, novelle båten, roman båten. Vi deler en erfaring, vi har møtt de samme skikkelsene, reist langs de samme veiene. Fordi vi **hører** sammen, hører vi **sammen**.» (Eidsvåg, 2005, s. 248)*

Innledningsvis i denne artikkelen har jeg argumentert for viktigheten av at skolen må være opptatt av å anvende forskning og mer kunnskapsbaserte tiltak når læringsmiljøet skal forbedres. Tiller (1999) hevder at skolen som offentlig institusjon må legge større vekt på å dokumentere sin virksomhet, og at det krever langt mer enn synsing. Det er imidlertid grunn til å reflektere nærmere over hva og hvordan kunnskap om skolen og elevenes læringsvilkår produseres. Phils (2005) forskning og undersøkelser av PP-tjenesten kan tyde på en tendens til at testteori forankret i en positivistisk

forskningstradisjon har hatt en forang, og at vitenskapsteoretiske paradigmer som problematiserer hvordan språkformer virkeligheten i mindre grad har fått gjennomslagskraft. Samfunnsforskningen i dag søker nok mer overbyggende perspektiver der empirisk baserte effektstudier kombineres med forskning som på en kvalitativ måte søker å forstå noe mer grunnleggende om de historiske, kulturelle og sosiale vilkårene for at noen i en gitt kontekst får problemer. Selv har jeg erfart at det er først når data blir til en reflektert fortelling som berører at kunnskapen om det sosiale kan komme til å bety en forskjell for enkeltelevens eller gruppens hverdagsliv i skolen.

LITTERATUR

- BATESON, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine books.
- DAHLÖF, T. (1998). «Byta et ord eller två...» Kunskapsmöten är kulturmöten är människomöten. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- DONALDSON, M. (1984). *Barns tankeverden*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A.S.
- EIDSVÅG, I. (2005). *Den gode lærer. I liv og diktning*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A.S.
- HABERMAS, J. (1999). *Kraften i de bedre argumenter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- HELSEDEPARTEMENTET (2003). *Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse, ...sammen om psykisk helse...*
- OTFEDAL TELHAUG, A. (1987). *Skolen som motkultur*, Didaktikk i sosiohistorisk perspektiv. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A.S.
- OLWEUS, D. (1992/2001). *Mobbing i skolen*, hva vi vet og hva vi kan gjøre. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- PHIL, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen*, Det sakkyndige blikket. Oslo: Universitetsforlaget. Rapport 2006 Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier, Sosial og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- RØRNES, K. (2007). *Det motstandsdyktige «mobbeviruset»*, Hvordan utvikle en beredskap som virker i barnehage og skole? Strategi – planer – tiltak. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- SELJESKOG, L. (1999). *Slaps, Novellesamlingen Pust ut – pust inn*. Oslo: Gyldendal Tiden og Ungdomsbokklubben.
- TILLER, T. (1999). *Aksjonsforskning*, forskende partnerskap i skolen. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- ULLEBERG, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Annerledeshet som kulturprosjekt

AV SYNNOVE M. SYDNES

«Schmack» er tittelen på en helt spesiell, vakker og viktig bok om annerledeshet. Den er spesiell, fordi annerledeshet er gitt et kunstnerisk uttrykk gjennom foto, poesi, grafisk design og musikk. Den er vakker, fordi kunstnerne lykkes så godt med sitt prosjekt. Den er viktig, fordi den makter å åpne opp for følelser og tanker på en overraskende og ny måte. For meg framstår boken som en kunstgjenstand.

«Schmack» sier det når Trine Mikkelsen fotograferer, og «Schmack» hermer Even og sender slengkyss. Even er den fotograferte i boken. Han er 14 år og er en kar som har «nærhetens visdom og skjønnhetens ånd». Han har Downs syndrom og er tvilling til en bror uten. Hans mor, Brit Hunstad, er bokens poet og er psykiater av profesjon. Even elsker musikk. En gruppe jazzmusikere har latt seg inspirere av hans lyder. Terje Gewalt, Bjørn Klakegg og Kenneth Ekornes improviserer på CDen som følger med boken. Lena Dybdahl har formgitt boken og hegner frodig om tekster og bilder.

De doble følelsene

«Sorg, sinne, skuffelse og forakt – det er følelser som er vanskelige å kjenne på i forhold til et elsket barn», skriver Brit Hunstad i forordet. Trenden i dag er å skulle tenke positivt og fokusere på ressurser, skriver hun. Ikke noe galt i det, men som en snarvei til å se utfordringene med barnet utelukkende som noe positivt, kan det skape mye «uhelse», som hun sier.

Gjennom sin poesi formidler hun nettopp de doble følelsene. Det er

sting og kraft i tekstene. Hun går rett inn i temmelig minebelagte temaer. Skammen beskriver hun som «den lille svartgrønne klumpen», som hun etter hvert forsoner seg med: «Den får heller ligg der da/i sekken/og være en del av det som er meg». Hun strever med å skille mellom egne ambisjoner og behov og barnets egenart og utvikling. Og for de av oss som selv har et barn som er annerledes, er det mye gjenkjennelse og mye trøst å hente her. Det er først og fremst som mor hun snakker, psykiateren er ikke direkte synlig i tekstene, men gir dem tyngde, fordi vi vet at den dimensjonen også er tilstede. Hun rusker i oss og hjelper oss i ryddeprosessen når hun modig skriver om «den uendelige/uuutgrunnelige/trettheten/ som lurar i din skygge...» og klager i en travel hverdag: «Det er så tungt å elske deg... kjærligheten til deg brenner meg i to/ jeg knekker av min kjærlighet til deg».

Ikke en eneste leser mister det som er det viktigste i denne boken, nemlig Even som et elsket barn og en sterk og viktig bidragsyter i livet. Det bølger varme gjennom tekstene, og det er mye humor å finne, som i diktet «Katastro-

fekromosom». En favoritt hos denne leser er «Trøstetanke»:

Gud har en kiste på loftet

En liten kiste

Innerst

I den mørke kroken

Rosemalt

Med lås og nøkkel

der gemmer han alle de helt

spesielle små

sårbare sjelene

de deler han ikke ut til hvem som helst

jeg har fått en

Det vakre i det som er annerledes

Boken er et visuelt spennende prosjekt. Kunstfotograf Trine Mikkelsen har et blikk som ser skjønnheten i Even og rikdommen i hans vesen. Han er en vakker ung gutt. Mikkelsen makter på sanselig og forunderlig vis å fange inn Evens evne til det å være fullt og helt i nuet. På ett bilde ser vi at han ligger tilfreds og tenksom i snøen og lager engler. Vi ser stillhet og konsentrasjon når han ligger på bryggen og fisker.





Even Evensen (foran) spiller «Bjørnebarn 3» i Kodal Ungdomslags teateroppsetning «Rockeulven» i 2006.

øynene og «bygger vegg mot verden en liten stund». Mor ser med beundring på Even når han finner en fin stein, og hun forteller om hvordan han kan forsvinne «inn i det minste lille øyeblikk», mens hun selv «...drukker i alt det store/finner verken øyeblikk/eller steiner».

Boken er viktig for alle i kongeriket, slik jeg ser det. Ikke bare for foreldre. Den handler om å forholde seg sant og oppriktig til annerledeshet, også til de doble følelsene, også til ubehag og bekymring for ekstra belastninger. Som medmennesker utfordres vi alle til å se barna slik mor ser sin Even, som fullverdige og viktige mennesker som har livets rett. Vi utfordres alle til å gi dem den plass og den omsorg de fortjener. «Schmack» er bokens tittel, og såpass smell må til.



BRIT HUNSTAD OG TRINE MIKKELSEN
«Schmack» – et kulturprosjekt
SCHMACK, 2008
ISBN: 978-82-303-1092-2
120 sider

Det kanskje mest spennende er når Mikkelsen henter fram det artistiske i Even. Selveste sjefssminkøren ved Den norske opera sminket Even som klovn. Det resulterte i en serie kompositorisk flotte og rene bilder fra Operaens hvite tak. Bildene har følsomhet og kraft, og de berører meg som ser. Dobbeltporrettet av Even og mor bakerst i boken er et øyeblikk av mors både kjærlighet og smerte, og en trygg og øm sønn. Bildet kunne lett ha blitt søtt og sen-

timentalt. Men den grensen trår Mikkelsen aldri over.

Opera og jazz

Even er en sann musikkelsker, spesielt elsker han Opera. Han er også aktivt med i en teatergruppe. Den kunstnerisk begavede Even får stor plass i boken, men også den Even som til daglig graver og spør om de samme tingene, maser, som er opphengt i temaer og som vifter med flagget foran

Schmack-utstilling

Som en del av Schmack-prosjektet er det i Galleri Verkensgården i Larvik en utstilling som viser fotografier fra boken og lydklipp fra den medfølgende CDen. Utstillingen er åpen hver søndag fra 12.00 til 16.00 fram til 2. november. Med tillatelse fra Mona Levin gjengir vi hennes tale ved åpningen av utstillingen 30. august i år.

*Nabogutten vår – for øvrig ett av nabo-
husets syv barn – heter Even. Vi ser ikke
så veldig mye til ham, mest om mor-
genen når han blir hentet av en taxi,
og på ettermiddagen når han kjøres
hjem fra skolen i taxi. På søndagene
ser vi ofte en glad Even på sykkel – en
tandem-variant han deler med Stein,
sin stefar. Et flott syn som vi står og glør
på fra kjøkkenvinduet som skikkelige
nabokjerringer.*

*I Hjertnes eller andre konsertarenaer
i Sandefjord, ser vi Even sammen med
mor – han har det felles med Brit og
Stein at han elsker musikk. Even opp-
lever musikk sterkere enn veldig mange
andre, ikke minst andre på hans egen
alder. Hans sinn er åpent og spørrende i
møtet med de fleste musikkformer, men
hans store forkjærlighet er opera.*

*Da Bjørvika-operaen åpnet, så Even
på TV-overføringen av åpningen, både
12. april om kvelden og reprisen dagen
etter. Mest inntrykk på ham gjorde gjen-
nomgangsfiguren, mimekunstneren
med det hvitsminkede ansiktet. For meg
personlig, jeg var programredaktør i
Operaen, og for min samboer Fredrik,
som var knyttet til Den Norske Opera
som danser i 30 år, var det en stor glede
å kunne bidra til at Even fikk komme i
«sminka», som det heter, og få lagt klov-
neansiktet av en profesjonell sminkør
før fotograferingen på det skjeve opera-
taket – Norges, snart verdens mest kjente
tak. Med Evens operakjærlighet måtte jo
den nye operaen være med i bildet.*

*Jeg lurte oss litt ulovlig inn på en
slags miniomvisning i bygget, og fant
en åpen dør inn til den store salen. På
scenen var en masse teknikere, og ingen*

*musikk. Vi satte oss ned allikevel, bare
for å oppleve salen, og jeg tror at Even
– som ventet på musikken, men måtte
innse at den ikke kom der og da – at
han hørte musikk inne i seg. Jeg skulle
ønske at alle gikk inn i det huset med
samme forventning og fryd og verdighet
som Even gjorde.*

*Vi har gjennom et par-tre år og over
mange vinglass hørt Brit Hunstad for-
telle om denne boken og de bildene
som presenteres her i dag. I løpet av
disse samtalene har det slått meg hvor
åpen og usentimental hun er. Hverken
i hverdagen eller i hennes tekst, eller i
Trine Mikkelsens fotografier, finnes det
romantikk eller svulstige ord og tanker,
men klare og realistiske syn på Evens
skjebne som et barn med Downs. Det
betyr på ingen måte at boken er ufølsom
eller humørløs – den tvert imot eimer av
kjærlighet og ømhet, omsorg og humor
– det stiger også visuelt ut av sidene
gjennom Trine Mikkelsens fotoarbeid og
Lena Dybdahls grafiske design. Boken
og bildene skjuler ikke sorgen, tvilen og
fortvilelsen – heller ikke slitasjen. Den
lar leseren føle de tårene Brit har grått
ferdig.*

*Jeg kunne ikke forestilt meg at kul-
turprosjektet Schmack – støttet av
Norsk Forbund for Utviklingshemmede
og finansiert av Helse og Rehabili-
tering – skulle bli et slikt kunstverk, et
så personlig, poetisk, opplysende, sterkt,
morsomt og musikalsk kunstverk. Sam-
arbeidet mellom Brit og prosjektan-
svarlige Trine må ha vært helt used-
vanlig samstemt.*

*Samstemt er også ordet for CDen
som medfølger, den er et stykke kunst i*

*seg selv som fortjener et selvstendig liv
– ikke bare på Schmacks egen hjem-
meside, men som Radioteater eller
virkelighetens Sønn er livet, i sam-
taleprogrammer eller som bidrag
i samfunnsdebatten. Terje Gewelts
musikkproduksjon er ikke bare gjen-
nomskinnelig og raffinert, men ganske
oppsiktsvekkende i måten den inkor-
porerer Evens egne lyder og slagverks-
finesser i de profesjonelle arrange-
mentene. Schmack er for øvrig Evens
eget ord, det gjengir lyden av lukkeren i
et speilreflekskamera.*

*Så gjenstår bare å ønske dere alle til
lykke med dette nydelige arbeidet. Det
bør få stor oppmerksomhet og oppnå
stor leserkrets. Og tusen takk for at jeg
fikk være med i dag. Gratulerer!*

SCHMACK – OGSÅ ET NETTSTED

Mer informasjon om prosjektet
Schmack og mulighet til å bestille
boken finner du på:

www.schmack.no

Sidene vil bli løpende oppdatert
med innhold som dreier seg om pro-
sjektets mål og tema.



Drama og læring

Læringsplakaten sier klart at skolen skal fremme elevenes trivsel og læring. Spørsmålet er hvorfor dagens lærere gjennom å integrere drama som undervisnings- og læringsform i større grad synes å innfri læringsplakatens krav om et godt læringsmiljø og varierte arbeidsmåter enn det å utvikle elevenes faglige kompetanse.



Aud Berggraf Sæbo er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger.

Skolen er ansvarlig for at elevenes fysiske, psykiske, sosiale og faglige læringsmiljø er av en slik kvalitet at det fremmer både elevenes trivsel og læring. Det er lærernes ansvar å sørge for at elevene kan hanskkes med de faglige utfordringer skolen gir dem, uten at de reagerer med mistilpasning, nedsatt trivsel eller sykdom. Dette handler om å mestre påkjenninger, og dess større denne evnen er, dess bedre blir trivselen og dermed forutsetningene for læring. Utgangspunktet for denne artikkelen er det psykiske, sosiale og faglige læringsmiljøet. Jeg holder det fysiske læringsmiljø utenfor, fordi dette i stor grad er et kommunalt ansvar, som elever og lærere i mindre grad kan gjøre så mye med, utover å sørge for orden og estetisk utsmykning.

Elevenes vurdering av læringsmiljøet

Uttrykket «Skolen skal være et godt sted å være», som er blitt så kraftig kritisert, bygger på forståelsen av at grunnleggende for all varig læring er at en føler seg trygg og akseptert. Selvsagt skal skolen også være et godt sted å være for å lære, og nettopp derfor blir det psykiske og sosiale læringsmiljøet helt avgjørende for elevenes faglige læringsmiljø. På nettstedet til utdanningsdirektoratet¹ vurderer elever hvert år sin egen lærings situasjon gjennom *Elevundersøkelsen*. Rapportene fra de siste års undersøkelser (Danielsen, Skaar & Skaalvik, 2007; Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt & Skaalvik, 2006) viser at deler av elevene stiller seg kritisk til flere konkrete forhold knyttet til skolen, selv om de fleste generelt har en positiv holdning til egen skole. Blant de faktorene som

inngår i læringsmiljøet er elevenes motivasjon, lærernes evne til å motivere elevene, trivsel uten mobbing, arbeidsro og arbeidsmåter. Når elevene i dagens skole selv rapporterer at den sosiale trivselen er større enn trivselen med det faglige arbeidet og rundt halvparten av elevene føler at de ikke får de utfordringene av lærerne som gjør at de får gjort sitt beste på skolen, er det all grunn til å stille spørsmålsteget ved skolens undervisnings- og læringsformer. Elevundersøkelsen viser at dess eldre elevene blir, dess sjeldnere opplever elevene at de har lærere som er flinke til å få dem interessert i å lære og å yte sitt beste (ibid.). Dette samsvarer med funn i Evaluering av L 97, der både Klette (2003) og Imsen (2003) fant at lærerne gjennomgående kvitte seg for å stille eksplisitte krav til elevene, og særlig på ungdomstrinnet. Elevene rapporterer også om mangel på ro og orden i skolen (Furre et al., 2006); både kan det være plagsomt mye bråk i timene (70 %) eller elevene hører ikke etter når læreren snakker (80 %). Dette er selvsagt urovekkende og kan både tyde på svak klasseledelse og mangel på undervisnings- og læringsstrategier som er tilpasset elevenes behov for utfordringer og medbestemmelse på skolen (ibid., s. 138–140). Når forskning viser at læringsaktivitetene på småskoletrinnet er varierte og inkluderer mye fysisk aktivitet, mens elevaktivitetene blir mindre varierte ettersom elevene blir eldre og sjelden omfatter fysiske aktiviteter (Klette, 2003), er det kanskje ikke til å undres over at det blir en del uro og bråk i timene. Klette fant at det var lite variasjon i skolens undervisnings- og læringsformer. De domineres av hel klasseundervisning med tre sentrale arbeidsformer: læreren forklarer og instruerer, læreren spør og elevene svarer og elevene arbeider individuelt, mens læreren går rundt og hjelper dem som trenger det. Dette støttes av Imsen (2004) som sier «En



blir stående igjen med et todelt mønster der de dominerende praksisformene er fellesundervisning fra kateteret og individuelt arbeid under veiledning» (s. 69), når hun summerer opp sin forskning omkring arbeidsformene i skolen. Dette samsvarer også med elevenes evaluering i de to siste elevundersøkelsene. Disse viser at det er kateterundervisning, tavleundervisning eller lærerstyrt undervisning som dominerer (Danielsen et al., 2007; Furre et al., 2006). Blant de timeplanfestede og obligatoriske fag rapporterer elevene om størst trivsel i praktiske og estetiske fag. Kroppsøving er på topp, deretter kommer Kunst og håndverk, Mat og helse og Musikk. Det er verdt å merke seg at elevene liker aller best de fagene som inkluderer praktiske og estetiske læringsformer (Danielsen et al., 2007, s. 36). Drama er ikke et eget fag i grunnskolen, men inngår som faglig delemne i norsk, med egne kompetansemål, og omtales som uttrykks- og arbeidsform i andre fag, blant annet Engelsk.

Hva skjer med læringsmiljøet når drama integreres i undervisningen?

Jeg har vært prosjektleder for to forskningsprosjekt om drama i undervisningen, som også inkluderte undersøkelser

i forhold til elevenes læringsmiljø. I begge prosjektene var Mette Bøe Lyngstad ved Høgskolen i Bergen, prosjektmedarbeider. Det første prosjektet Evaluering av Drama i L 97 (Sæbø, 2003) var en del av Norges forskningsråds program Evaluering av Reform 97, mens det andre Elevaktiv læring og drama (Sæbø, 2005a, 2005b) var en del av programmet Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving, KUPP. I prosjektet Drama i L 97 svarte et tilfeldig utvalg på 386 lærere fra hele Norge på et nettbasert spørreskjema og 91 elever, som erfarte drama jevnlig, svarte på et ordinært spørreskjema. I prosjektet Elevaktiv læring og drama svarte blant annet 101 allmennlærerstudenter på et nettbasert spørreskjema ved slutten av tredje studieår, og 184 elever fra og med 3 klasse svarte på et ordinært spørreskjema. Begge gruppene fikk spørsmål om læringsmiljøet, noe var felles og noe forskjellig og elevene kunne i tillegg gi åpne kommentarer.

På bakgrunn av resultater fra disse to prosjektene, vil jeg i fortsettelsen presentere hva lærere, elever og allmennlærerstudenter mener skjer med læringsmiljøet når drama integreres i undervisningen.

Blant de timeplanfestede og obligatoriske fag rapporterer elevene om størst trivsel i praktiske og estetiske fag.

Elever og lærerstudenter, som har erfaring med drama, mener dessuten at drama forbedrer elevenes læringsresultat.

Drama skaper trivsel

Et stort flertall av elevene liker godt eller meget godt å arbeide med drama, og ønsker at lærerne bruker enda mer drama i undervisningen (Lyngstad & Sæbø, 2005). Kun et fåtall (8 %) liker dårlig eller meget dårlig å arbeide med drama og ønsker heller ikke at lærerne skal bruke mer drama i timene. De fleste av disse elevene går på ungdomstrinnet og har lærere med mangelfull kompetanse i drama, og erfarer i hovedsak kun elevstyrt rollespill og dramatisering². Noen av disse synes ikke de lærer noe faglig av dramatiseringsarbeidet, andre begrunner med at de synes det er flaut å stå fram, de er sjenerte, de husker ikke hva de skal si og gjøre eller de synes det blir for mye tull og bråk med gruppearbeidet. Disse åtte prosent av elevene fortjener spesiell oppmerksomhet, de hører til «De viktige få» (Danielsen et al., 2007), men dette ligger utenfor fokuset for denne artikkelen³. Her vil jeg ta opp hva flertallet av lærere og elever mener drama kan bidra for trivsel og læring. Foruten de åtte prosent, som ikke liker drama, har alle de andre elevene bare positive kommentarer. Deres kommentarer viser at drama skaper trivsel; de sier det er kjekt med drama, det er morsomt og lærerikt og de synes de lærer på en gøy måte. «Jeg liker det (drama) for det er kjekt, og når vi liker drama, så er det lettere å lære,» skriver en 8. klassing (Sæbø, 2005a, s. 123). Lærerstudentene som prøvde ut drama i praksis, sier at drama gir «Glade elever, latter og smil og beskjedne elever slår seg løs» og «De får mulighet til å være kreative og vise andre sider ved seg selv enn de vanligvis gjør» (Sæbø, 2005b, s. 95). Lærerstudentene forteller om elever som blomstrer opp, som har sterk rolleinnlevelse eller våger å stå på en scene for aller første gang – og alle er tydelig glade og stolte. I den landsdekkende undersøkelsen var rundt tre fjerdedeler av lærerne enige i at drama skaper trivsel og velvære for elevene, og at det var en viktig grunn til å integrere drama i undervisningen (Sæbø, 2003, s. 105).

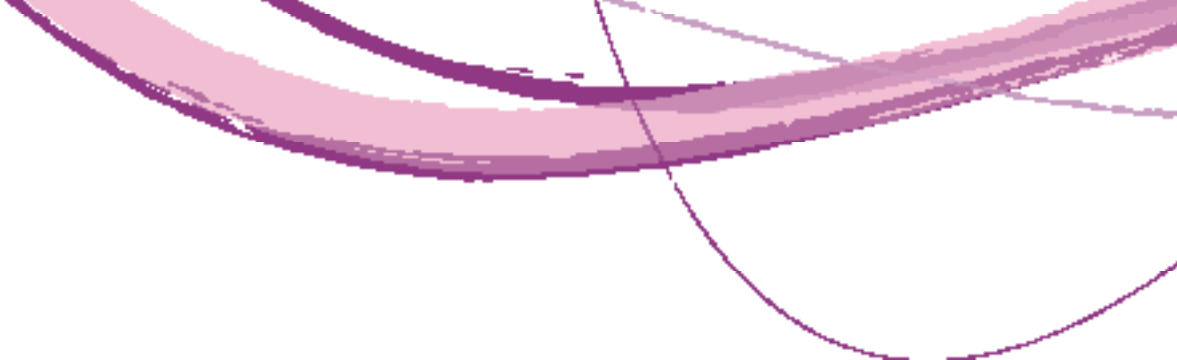
Drama skaper engasjement og motiverer til innsats

Elevene ønsker å bli engasjert i sin egen læring, men trenger lærerens hjelp til dette. De ønsker variasjon i arbeidsmetodene og vil at undervisningen skal gi dem mulighet til å bruke fantasi og skaperglede. Dette er de tre viktigste grunnene til at elevene mener lærerne må integrere drama

i undervisningen (Sæbø, 2005a, s. 129). Elevene som deltok i Evaluering av L 97-undersøkelsen mente det samme, og en sjuende klassing utdypet dette slik: «At man får spille noe, være i bevegelse og ikke bare sitte i ro og fred å skrive eller lese. Jeg tror også man lærer mer av drama. Man må liksom bli litt engasjert, og det er lettere å lære noe man engasjerer seg for!» (Sæbø, 2003, s. 95). Også kommentarer som «Det er gøy. Og det er så mye å lære» og «En får lyst til å lære når en bruker drama», forteller at elevene opplever at drama engasjerer og motiverer til læring. En av lærerstudentene i undersøkelsen sier at «...mange elever tør å by mer på seg selv når de er i rolle. Elevene blir ofte mer engasjerte» og en annen har «sett at elevene blir mer aktive. Det er andre elever som kommer på banen», (Sæbø, 2005b, s. 95). I den landsdekkende undersøkelsen sa rundt 80 % av lærerne at det å engasjere elevene i deres egen læring «ofte» eller «av og til» var grunnen til at de integrerte drama i undervisningen. For lærerne var det å skape engasjement, å trene på framføring, å ta i bruk fantasi og skaperglede og aktivisere elevene, de fire viktigste grunnene til å bruke drama i fagene (Sæbø, 2003, s. 86).

Drama skaper variasjon i undervisningen

Det aller viktigste for elevene er at drama skaper variasjon i undervisningen. Rundt to tredjedeler av elevene mener dette er den viktigste grunnen til at lærerne skal integrere drama i fagene (Sæbø, 2005a, s. 129). En del av de eldre elevene argumenter nettopp for at de liker læringsformen drama fordi de får en variasjon fra den vanlige tradisjonelle undervisningen. Elevene er ikke fornøyd med variasjonen mellom de tradisjonelle læringsformene, de vil ha variasjon innen alle læringsformer. Dette kommer også fram i den siste elevundersøkelsen (Danielsen et al., 2007). Det er kanskje ikke til å undres over at elevene bruker uttrykk som at de vil «slippe» vanlig tradisjonell undervisning. Det blir rett og slett for ensidig når det å lytte til læreren, spørsmål og svar og selvstendig arbeid, er det som dominerer (Klette, 2003). Også lærerstudentene i vår undersøkelse sier at i praksisperiodene er det vanligste at elevene hører på læreren eller jobber individuelt med oppgaver. Det er tydelig at elevene ønsker en mer variert skolehverdag: «For då gjer me noko anna enn oppgåver», «Fordi



da slipper du tørrprat», «Det er kjempekjekt å gjera andre ting enn å gjera oppgåver. Det er kjekt å bruke både kropp og hode», «Fordi eg synes at det er kjekt, og me brukar andre metodar for å lera. Det er ein annan form for undervisning» og «For å få en variert arbeidsøkt. For det er morsomt, en vil lære mye mer. Det er ikke så kult å sitte i ro og lese», er et knippe begrunnelser fra elever på ungdomstrinnet. Det å skape variasjon i undervisningen var og et viktig argument for lærerne i den landsdekkende undersøkelsen (Sæbø, 2003, s. 86), og mange av lærerstudentene i KUPP undersøkelsen sier at det å variere undervisnings- og læringsformene er viktig for elevenes trivsel og læring (Sæbø, 2005b).

Drama skaper fysisk velvære

Særlig elevene på ungdomstrinnet er opptatt av at de i drama får vært mer i bevegelse. «Det er veldig kjekt å halde på med drama for da får du vera meir med og bevega deg

mykje. Du treng ikkje berre høyre på at læraren snakkar», sier en elev i 8. klasse, og tre 9. klassinger sier at «Det er bra å ikke bare sitte i klasserom og vi kan bevege oss mer», «Det er kjekt og du får bruke mer enn bare hodet», og at «Det er morsomt, og det er ikke bare å sitte på en stol hele dagen». Det blir rett og slett for mye stillesittende og ensidig arbeid for de eldste elevene. Elevenes argumentasjon stemmer godt overens med forskning, blant annet Imsen (2003) og Klette (2003), som fant at det var mer varierte aktiviteter på småskoletrinnet enn på de høyere klassetrinn. Til tross for at Klette fant at alle klasserom var preget av mye bevegelse, var graden og grunnene for at elevene beveget seg forskjellig. På småskoletrinnet var det langt mer bevegelse, og den fysiske aktiviteten var en integrert del av lærerens undervisningsopplegg. På ungdomstrinnet, derimot, var ikke bevegelse en del av læringsaktiviteten, men oppsto på elevenes eget initiativ, i form av hyppige turer til søppelbøtta, toalettbesøk og lignende (ibid., s. 47). Det er et tankekors at den tradisjonelle undervisningen er blitt så stillesittende og skadelig at det har vært et av argumentene for å øke omfanget av kroppsøving i skolen. Denne måte å kompensere for stillesittende, teoretisk og kjedelig undervisning på, reduserer læringsresultatet for et flertall av elevene. Det burde vært stilt langt større reelle krav til bruk av undervisnings- og læringsformer som inkluderer både det fysiske, kognitive og affektive i læringsprosessen (Sæbø, 2008).

Drama fremmer et godt klasse- og læringsmiljø

Et stort flertall av lærerne i den landsdekkende undersøkelsen, rundt 90 %, mener at drama kan utvikle et godt sosialt miljø i klassen, fremme et godt læringsmiljø og skape trivsel og velvære for elevene. De oppgir at dette er en viktig grunn for dem til å integrere drama i fagene. En like stor andel tror at elevene opplever det å arbeide med drama er spennende, mens et klart flertall tror at elevene også opplever drama utfordrende og sammensveisende (Sæbø, 2003, s.105–108). Lærerstudentene trekker her fram at drama skaper godt humør, gruppefølelse og samhold mellom elevene, og dermed styrkes klasse- og læringsmiljøet: «Dramaprojekt gjør også noe med gruppefølelsen og skaper et fint samhold», sier en student og en annen «mener at lekpreget, skapende arbeid



Det aller viktigste for elevene er at drama skaper variasjon i undervisningen.



og drama er viktig for å skape et godt klassemiljø, – kjekt for elevene», (Sæbø, 2005b, s. 74). Lærerne synes å ha erfaring for at drama kan skape sosial trivsel, men det nevner sjelden dramas betydning for det faglige eller faglig trivsel.

Oppsummerende diskusjon

Det er av interesse å se disse funnene i forhold til læringsplakaten, hvor det understrekes at skolen og lærebedriften skal «Sikre at det fysiske og psykososiale arbeids og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring» (UFD Rundskriv F-13/04 s. 5). Elevenes læringsmiljø skal sikres. Elevene skal både trives og lære på skolen. Både lærerne, elever og allmennlærerstudentene i våre undersøkelser er enige om at drama kan forbedre klasse- og læringsmiljøet, og de mener at dette er en viktig grunn til at læreren skal bruke drama som uttrykks- og læringsform. Elever og lærerstudenter, som har erfaring med drama, mener dessuten at drama forbedrer elevenes læringsresultat. Elevene selv mener de lærer mye når drama er integrert i arbeidet og aller mest om samarbeid, dernest om drama, emnet og faget de bruker drama i og om andre (Sæbø, 2005a, s. 136).

Lærerne i den landsdekkende undersøkelsen, der 82 % har mangelfull dramakompetanse, er i meget stor grad enige i at drama fremmer elevenes uttrykksevne og ferdighet i formidling, en allsidig utvikling og innlevelsessevne. Men, om drama forbedrer elevenes læringsresultat og derfor er en nødvendig læringsmetode, var disse lærerne langt mer uenige om. Gjennomgående får alle påstandene knyttet til læringsmiljøet større tilslutning enn påstandene knyttet til læringsresultatet. Det kan være grunn til å spørre hvorfor lærerne har større tro på drama i forhold til læringsmiljøet enn i forhold til læringsresultatet. Når lærerne mangler kompetanse i drama, mangler de både kompetanse i å legge til rette selve det dramafaglige arbeidet og i å strukturere en god læringsprosess. Det kan bety at det dramaarbeidet som lærerne gjennomfører med elevene forblir på et overfladisk konkretiserende nivå i forhold til det temaet en arbeider med, mens de gruppedynamiske utfordringene og samarbeidet mellom elevene kan være minst like utfordrende som i et hvilket som helst dramaarbeid. I dramalitteraturen kan vi lese at drama alltid vil styrke elevenes sosiale kompetanse,

uavhengig av den drama faglige kvaliteten i arbeidet (Bolton, 1979; Way, 1973), men dersom drama skal kunne forbedre læringsresultatet, er det i langt større grad avhengig av kvaliteten på dramaarbeidet (Bolton, 1984; O'Neill & Lambert, 1988; O'Toole & Dunn, 2002; Sæbø, 1998). Det gjør at lærerne, uavhengig av egen drama faglig kompetanse og erfaring, i større grad vil erfare verdien i drama fagets sosiale side enn den faglige.

Grunnskolen lærere er i svært liten grad opptatt av det faglige når de integrerer drama i undervisningen. Dette skyldes først og fremst at de mangler kunnskaper om drama og om hvordan de kan bruke læringsformen drama for å forbedre elevenes læringsmiljø, læringsprosessen og læringsresultat (Sæbø, 2003, 2005a). Når drama blir brukt, er det vanligst at elevene, stort sett på egen hånd, dramatiserer fagstoff eller lager rollespill for framføring i klasserommet. Lærernes mangelfulle strukturering av undervisningen og mangelfulle drama faglige prosessveiledning, skapte en del problemer for elevene og reduserer elevenes faglige læringsutbyttet totalt sett, men sosialt er læringen meget god. Resultatet blir overfladiske konkretiseringer av fagstoffet, der elevene først og fremst er opptatt av å huske hva de skal si og gjøre i spillet. Moderne drama faglige læringsformer som improvisert spill, prosessdrama og lærer-i-rolle, som i langt større grad har mulighet for å utvikle både en dypere forståelse av fagstoffet og elevenes uttrykkskompetanse, integreres ytterst sjelden i undervisningen. Kun lærere med drama faglig bakgrunn bruker disse uttrykks- og læringsformene, fordi de forutsetter kunnskap om hvordan en drama faglig kan tilrettelegge, strukturere og gjennomføre en kreativ læringsprosess. Dette resultatet forsterker denne artikkelens hypotese om at dagens drama undervisning i langt større grad kan ivareta elevenes læringsmiljø enn deres faglige læring.

Likevel, både elevene, lærerne og lærerstudentene i dette prosjektet mener at drama er med å forbedre og utvikle klasse- og læringsmiljøet, og at det gir et bedre og mer varig læringsresultat, både faglig, personlig og sosialt enn den tradisjonelle teoriundervisningen gjør. Gjennom å integrere drama i undervisningen har skolen og læreren større mulighet til å innfri flere av punktene i læringsplakaten (Rundskriv F-13/04, s. 5), og kanskje særlig de om læringsmiljø, lærelyst, varierte arbeidsmåter og sosial og kulturell kompetanse. ■

NOTER

- 1 Informasjon og resultater fra Elevundersøkelsen finnes på nettstedet www.utdanningsdirektoratet.no.
- 2 Drama faglig elevstyrte rollespill og dramatisering i kontrast til lærerstrukturert improvisert spill og prosessdrama (O'Toole, 1992; O'Toole & Dunn, 2002; Sæbø, 1998).
- 3 Problemer knyttet til de få som ikke trives i drama undervisningen tar jeg opp i min PhD avhandling (Sæbø, 2008).

LITTERATUR

- BOLTON, G.** (1979). *Towards a Theory on Drama in Education*. London: Essex.
- BOLTON, G.** (1984). *Drama as Education*. An Argument for Placing Drama in the Center of the Curriculum. London: Longman.
- DANIELSEN, I. J., K. SKAAR & E. M. SKAALVIK** (2007). *De viktige få. Analyse av Elevundersøkelsen 2007*. Kristiansand: Oxford Research.
- FURRE, H., I. J. DANIELSEN, R. STIBERG-JAMT & E. M. SKAALVIK** (2006). *Slik elevene ser det: Analyse av den nasjonale undersøkelsen «Elevinspektørene» i 2005. Revidert utgave/As the students perceive it: Analyze of the national study «Students inspections» in 2005. Revised edition*. Kristiansand: Oxford Research.
- IMSEN, G.** (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte: en empirisk studie av grunnskolen 4., 7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- IMSEN, G.** (Ed.). (2004). *Det ustyrige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KLETTE, K.** (Ed.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- LYNGSTAD, M. B. & A. B. SÆBØ** (2005). Drama – en læringsform som beriker elevenes læringsprosess og læringsresultat. I: A. B. Sæbø (Ed.), *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen* (pp. 119–141). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- O'NEILL, C. & A. LAMBERT** (1988). *Dramaforløp – en praktisk håndbog*. Gråsten: Teaterforlaget Drama.
- O'TOOLE, J.** (1992). *The Process of Drama. Negotiating Art and Meaning*. London – New York: Routledge.
- O'TOOLE, J., & J. DUNN** (2002). *Pretending to Learn. Helping children learn through DRAMA*. French Forest NSW: Longman.
- SÆBØ, A. B.** (1998). *Drama – et kunstfag. Den kunstfaglige drama prosessen i undervisning, læring og erkjennelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- SÆBØ, A. B.** (2003). *Drama i L 97: i hvilken grad og hvordan er drama som fagområde og metode en del av innholdet og arbeidsmåtene i grunnskolen?* Stavanger: Høgskolen i Stavanger.
- SÆBØ, A. B.** (2005a). *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen. Elevaktiv læring og drama – Rapport B*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- SÆBØ, A. B.** (2005b). *Læringsformer i allmennlærerutdanningen. Elevaktiv læring og drama – Rapport A*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- SÆBØ, A. B.** (2008). *Drama og elevaktiv læring. En studie av hvordan drama svarer på undervisnings- og læringsprosessens didaktiske utfordringer/Drama and student active learning. A study of how drama responds to the didactical challenges of the teaching and learning process*. NTNU, Trondheim.
- WAY, B.** (1973). *Utvikling gjennom drama*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Musikk som *ressurs*

– en studie av en musikkgruppe som mestringsarena for barn i en flyktningleir

Denne artikkelen presenterer utdrag fra en masteroppgave som hentet sitt stoff fra et musikkprosjekt i en palestinsk flyktningleir. Prosjektets hovedmålsetning var å bedre barn og unges psykiske helse.



Anne K. R. Kippenes er master i musikkterapi og arbeider ved Spesialpedagogisk førskoleteam i Nesodden kommune.

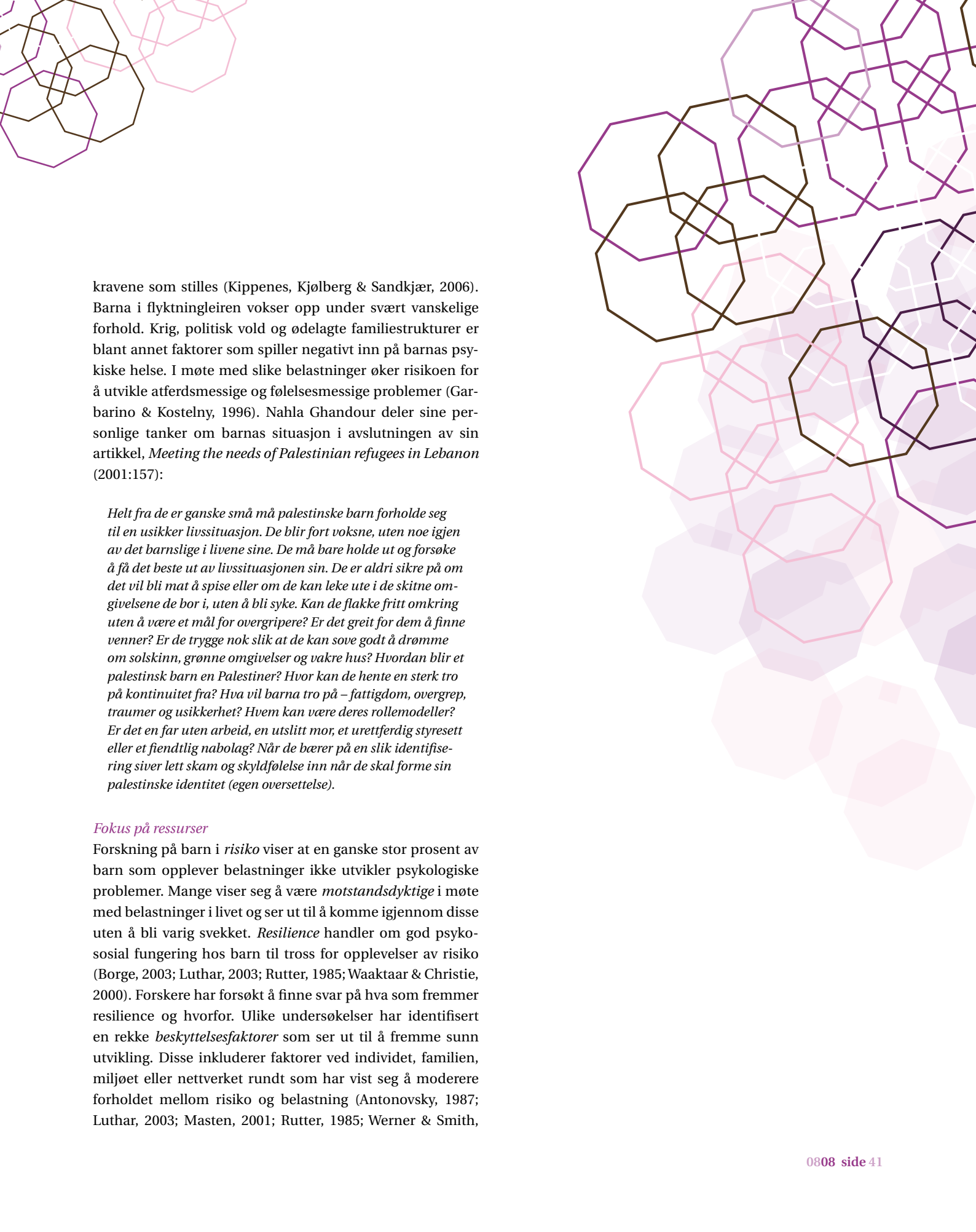
Våren 2006 reiste tre musikkterapistudenter på praksistur til Libanon sammen med Vegar Storsve og Inger Anne Westby, begge ansatt ved Norges Musikkhøgskole. Vegar Storsve var i 2002 med på å starte et musikkprosjekt i en palestinsk flyktningleir som vi besøkte. Musikkprosjektets hovedmålsetning er bedring av barn og unges *psykiske helse*. Min masteroppgave omhandler dette prosjektet. Oppgaven bygger på en spørreundersøkelse med 23 barn fra 9–16 år som er involvert i prosjektet, samt to intervjuer med Vegar Storsve og den lokale lederen for kultursenteret hvor musikkprosjektet holder sted.

Flyktningbarnas situasjon

I Libanon lever 400.000 palestinere i flyktningleire. I tillegg lever 190.000 palestinere utenfor leirene. Gjennom 60 år i eksil har de vært gjenstand for sosiale, økonomiske og politiske restriksjoner, undertrykkelse og vold. Libanesiske myndigheter har gitt strenge restriksjoner når det gjelder bygningsarbeid og vedlikehold i leirene. Vann og kloakksystemer er nær ved å kollapse og de fysiske forholdene palestinere lever under er svært dårlige. UNERWA-rapporter viser at 60 % lever under fattigdomsgrensen og 36% lever uten noen form for regelmessig inntekt. Palestinere har svært begrensede arbeidsmuligheter og mister dermed tilgang til helse- og sosialtjenester. UNERWA-rapporter viser at 40 prosent av mennene og hele 80–92 prosent av kvinnene er

arbeidsledige (Ghandor, 2001). I en libanesiske lovgivning fra 1995 nektes palestinere å jobbe i den offentlige sektor. I Libanon er det dermed over 70 yrker palestinere ikke kan ha (Howe, 2005). Palestinere sitter igjen med lavtlønnet arbeid med lønninger langt under det som er normalen for libanesere. Denne situasjonen begrenser deres muligheter til å forbedre sin økonomiske og sosiale situasjon og øke materiell standard (Ghandor, 2001). Et stort antall fedre er hjemme uten jobb. Dette fører til frustrasjon over ikke å kunne forsørge familien, som igjen i alt for mange tilfeller fører til alkoholmisbruk. Mangel på arbeidsmuligheter har ført mange palestinere ut av Libanon for å søke jobb eller utdanningsmuligheter. Mange familier er spredt i flere land.

Den samme diskriminerende loven nekter palestinere å kjøpe og eie jord, og de får heller ikke lov til å bygge på husene sine (Howe, 2005). Få unge palestinere har muligheten for høyere utdanning og for dem er det svært begrensede arbeidsmuligheter. Noe som resulterer i en maladaptiv og uønskete sosial praksis blant unge som for eksempel tidlige inngåtte ekteskap, svært unge mødre og høye fødselstall (Ghandor, 2001). I Libanon vokser nå barn opp som 4. generasjon i palestinske flyktningleire. I leiren vi besøkte lever 16–17.000 palestinske flyktninger på et ca. 2 kvadrat km stort område. 75 % av befolkningen er under 25 år. I gatene renner søppel og spillvann og et kaotisk elektrisk system er et stort faremoment. Barna går på UNERWA-skoler med 40 barn i hver klasse, en skole uten arealer og muligheter for lek og utfoldelse. På skolen må barna bestå tester for å komme til neste klassetrinn. Dette er noe som fører til mange «drop-outs», barn som skulker skolen eller ikke greier de



kravene som stilles (Kippenes, Kjølberg & Sandkjær, 2006). Barna i flyktningleiren vokser opp under svært vanskelige forhold. Krig, politisk vold og ødelagte familiestrukturer er blant annet faktorer som spiller negativt inn på barnas psykiske helse. I møte med slike belastninger øker risikoen for å utvikle atferdsmessige og følelsesmessige problemer (Garbarino & Kostelny, 1996). Nahla Ghandour deler sine personlige tanker om barnas situasjon i avslutningen av sin artikkel, *Meeting the needs of Palestinian refugees in Lebanon* (2001:157):

Helt fra de er ganske små må palestinske barn forholde seg til en usikker livssituasjon. De blir fort voksne, uten noe igjen av det barnslige i livene sine. De må bare holde ut og forsøke å få det beste ut av livssituasjonen sin. De er aldri sikre på om det vil bli mat å spise eller om de kan leke ute i de skitne omgivelsene de bor i, uten å bli syke. Kan de flakke fritt omkring uten å være et mål for overgripere? Er det greit for dem å finne venner? Er de trygge nok slik at de kan sove godt å drømme om solskinn, grønne omgivelser og vakre hus? Hvordan blir et palestinsk barn en Palestiner? Hvor kan de hente en sterk tro på kontinuitet fra? Hva vil barna tro på – fattigdom, overgrep, traumer og usikkerhet? Hvem kan være deres rollemodeller? Er det en far uten arbeid, en utslitt mor, et urettferdig styresett eller et fiendtlig nabolag? Når de bærer på en slik identifisering siver lett skam og skyldfølelse inn når de skal forme sin palestinske identitet (egen oversettelse).

Fokus på ressurser

Forskning på barn i risiko viser at en ganske stor prosent av barn som opplever belastninger ikke utvikler psykologiske problemer. Mange viser seg å være *motstandsdyktige* i møte med belastninger i livet og ser ut til å komme igjennom disse uten å bli varig svekket. *Resilience* handler om god psykososial fungering hos barn til tross for opplevelser av risiko (Borge, 2003; Luthar, 2003; Rutter, 1985; Waaktaar & Christie, 2000). Forskere har forsøkt å finne svar på hva som fremmer resilience og hvorfor. Ulike undersøkelser har identifisert en rekke *beskyttelsesfaktorer* som ser ut til å fremme sunn utvikling. Disse inkluderer faktorer ved individet, familien, miljøet eller nettverket rundt som har vist seg å moderere forholdet mellom risiko og belastning (Antonovsky, 1987; Luthar, 2003; Masten, 2001; Rutter, 1985; Werner & Smith,



Musikk kan være en belønning i seg selv ved at det låter bra når en får til noe sammen.

1982; Waaktaar & Christie, 2000; Waaktaar, 2004). Forskere på dette området antar at man kan redusere effekter av stress og risiko på barnets fungering og endre tilnærmingen til livsutfordringer ved å tilføre *ressurser* (Luthar, 2003; Masten, 2001; Rutter, 1985; Waaktaar, 2004). Ressursfremmende tiltak kan favne ulike nivåer ved systemene: individ, familie, skole, nabolag, kultur, eller interaksjonen mellom systemer. Dette kan være kontakt mellom skole-familie eller selvregulering i en jevnalderkontekst. Slike tiltak kan ha som mål å mobilisere eller forbedre fungering innenfor disse systemene: forbedre tilknytningsrelasjoner til primære omsorgsgivere, etablere relasjoner med positive rollemodeller, eller utvikle kulturelle tradisjoner. Tiltak kan også fokusere på å trene barn i selvkontroll og selvregulering, fremme intellektuell fungering eller muligheter til å utvikle talenter eller lære ferdigheter (Masten & Powel, 2003). I det videre skriver jeg om hvordan *musikk* kan være en *ressurs* og bidra til å fremme sunn utvikling hos barn i en flyktningleir.

Musikkgruppen

Musikkgruppen er åpen for alle barn i leiren som er interessert i å spille et instrument eller danse. Dette prosjektet er blant annet støttet av Norwegian Aid Committee (www.norwac.no) som jobber i samarbeid med ulike organisasjoner i Libanon. Organisasjonen Beit Atfal Assmoud jobber for sosiale rettigheter blant palestinske flyktninger, og da særlig med kulturarbeid, helsearbeid og ulike typer kursvirksomhet.

De har bl.a. satt seg som mål at flyktningene skal bli stolte og trygge på sin palestinske identitet. Musikkgruppen er tilknyttet et kultursenter i leiren som drives av denne organisasjonen. Lederen for kultursenteret forteller at mange barn i gruppen er «drop-outs» eller kommer fra familier som har det vanskelig. Siden oppstarten i 2002 har musikkgruppen fått et forholdsvis stort utvalg av instrumenter, og det er

ansatt tre lokale palestinske musikere på deltid som driver arbeidet. Gruppen møtes fast tre ganger i uken og opptil 50 barn er mer eller mindre regelmessig tilstede på samlingene. Vegar Storsve reiser ca. 5 ganger i året for å følge opp arbeidet. Han gir dem ny inspirasjon og nytt materiale å jobbe med. I arbeid med barna og de unge i leiren er musikken, sangene og dansene som blir brukt hentet fra ulike verdensdeler, fra ulike land i Afrika, Sør-Amerika, Russland og Norge. Dette er musikalsk materiale som de norske pedagogene har hatt god erfaring med å bruke i arbeid med norske barn. Erfaringen er at det samme materialet fungerer bra også i arbeid med palestinske barn. Ofte får musikken en arabisk «vri» ved at de tar i bruk arabiske rytmeinstrumenter og typiske rytmer. De palestinske musikerne bruker både den musikken som prosjektet har presentert og sin egen folkemusikk.

Mestring

Det å lære å spille et instrument er nært knyttet til opplevelse av kompetanse, mestring og handledyktighet (Ruud, 1997). Opplevelsen av å mestre eller være kompetent til å mestre en bestemt handling sees på som en indre kilde til selvpoppfatning. Dette er knyttet til vurdering av egne prestasjoner som for eksempel å mestre et gitargrep eller en trommerytme. Slike erfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende oppgaver. Forventning om mestring er ofte avgjørende for innsats og utholdenhet og for angst og stress. Dette er forhold som igjen har stor betydning for reelt mestringsnivå. Det er en gjensidig sammenheng mellom forventet mestring, reell mestring og opplevd mestring. En positiv prosess er avhengig av om oppgavene er tilpasset elevenes forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Musikk gir gode muligheter for å tilpasse oppgaver til ulike elever. I musikkgruppa settes for eksempel noen til å holde grunnrytme, andre får som oppgave å spille enkle akkorder eller grunntoner – andre igjen kan gis mer utfordrende oppgaver

som en melodistemme eller en trommesolo. Vegar Storsve beskriver hvordan han møter de ulike barna og gir dem oppgaver etter ferdighetsnivå i det musikalske samspillet.

Musikk kan være en belønning i seg selv ved at det låter bra når en får til noe sammen. En ytre kilde til selvoppfatning er erfaringer som gjøres i sosiale sammenhenger. Det kan være respons fra andre i form av applaus fra publikum, anerkjennelse fra medspillere eller fra en lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Emosjonell mestring

En annen form for mestring er evnen til å kontrollere egen atferd og følelser (Waaktaar & Christie, 2000). Barnas beskrivelser av hvordan de opplever musikken er preget av ord som energi, glede og hvile. I intervjuet med den lokale lederen for kultursenteret er hun opptatt av musikkgruppens betydning for at barna kan få ut energi på en positiv måte.

The children they have a lot of energy. We want to work with their energy in good ways. We wanted to make them more relaxed. The music is therapy (Intervju, jan. 2006).

Musikk ser ut til å ha en nær forbindelse med våre følelser og ser ut til å kunne gi følelsene våre form (DeNora, 2000). Ruud skriver i sin bok *Musikk og identitet* (1997) om bruk av musikk for å kanalisere følelsesuttrykk. Musikk i form av bevegelse, pust eller stemmebruk kan være et middel til følelsesmessig ekspressivitet. Det å spille et instrument kan for eksempel være en måte å uttrykke seg kroppslig. Musikk kan gi opplevelser av at den uttrykker akkurat det en føler. En kan føle en samstemthet eller en type identifikasjon med musikken. Musikk kan videre brukes til å *ventilere* eller *rense oss* for belastende følelser, som en slags «katarsis» (DeNora, 2000; Ruud, 1997). Musikkteoretikeren DeNora (2000:53) peker på musikk som et medium for selvregulering og beskriver hvordan menneskers aktive bruk av musikk kan redusere stress, påvirke humør eller stemninger og redusere eller høyne energinivået. Musikk kan også være en hjelp for å oppnå, forsterke eller å bevare ønskede nivåer av følelser eller kroppslig energi som for eksempel til avspenning. Musikk er et verktøy som brukes for å komme seg ut av uønskede tilstander som stress eller utmattelse. Flere av barna

skrev at musikk betyr hvile eller trygghet (*comfort*) for dem. Livet til barna i leiren er preget av fattigdom og oppløste familiestrukturer. Mange av dem lever med mye angst og stress. I barnas besvarelser viser det seg at det er flest gutter som skriver at musikk betyr hvile for dem. Noen skriver at musikk betyr *kroppslig hvile*.

I denne sammenhengen er det ikke musikk som vi vanligvis oppfatter som beroligende og avspennende musikk (langsomt tempo, rolig puls, få sprang i melodien osv). Her er det snarere «fullt trøkk» hele tiden. Kan det være slik at musikken med sin struktur og orden kan redusere stress og fremme avspenning for disse barna? Musikkgruppen bruker mye av det samme materialet igjen og igjen. Kan slik gjentakelse og hva dette innebærer av forutsigbarhet og tydelige forventninger fremme hvile og trygghet? Psykologen Helen Christie peker på viktigheten av å møte flyktningbarn med tiltak preget av forutsigbarhet og struktur (Christie, 1999). DeNora skriver om musikkens evne til å stenge miljøet rundt ute. Musikk kan skape et rom som er forutsigbart, oversiktlig og kontrollerbart (DeNora, 2000). Dette kan kanskje være med på å fremme følelser av frihet og trygghet, noe som gir hvile for barn som ellers lever i en hverdag preget av mye usikkerhet?

Sosial kompetanse

Musikk kan ha en innvirkning på oppførsel og gi føringer for atferd (DeNora, 2000). Lederen av prosjektet forteller oss at musikkgruppen har bidratt til atferdsendringer blant barna når de er samlet. Barna oppfører seg annerledes når de spiller musikk («*do music*»). Musikalsk samspill gir andre rammer, forventninger og forutsetninger for atferd enn ved sosialt samspill. DeNora (2000) peker på musikkens rolle i å strukturere og ramme inn menneskelig aktivitet. Musikalsk samspill er avhengig av godt samarbeid. For å låte bra sammen må de ulike aktørene lytte til hverandre, innordne seg i fellesskapet, ta sin rolle i samspillet alvorlig og «tune seg inn» med de andre. Både det musikalske samspillet og praktiske oppgaver tilknyttet gruppen krever evne til samarbeid. Hvert medlem av gruppen må videre ha tillit til de andre medlemmene for at lyden skal kunne eksistere som en helhet (Butterton, 2004). Musikkgrupper er sterkt sosia-

Gjennom musikk kan man oppnå kontakt uten ord.

liserende. De gir oss tilgang til sentrale sosiale erfaringer og verdier, og de knytter mennesker sammen gjennom kontakt og gjensidighet. Mennesker som spiller sammen blir synlige for hverandre, de føler gjensidighet og forpliktelse overfor hverandre. Man begynner å bry seg om hverandre, tar del i hverandres liv og føler omsorg (Erdal & Hovden, 1999). Lederen for kultursenteret forteller videre om en jente som var veldig sjenert og tilbaketrukket. På grunn av musikkgruppen har hun nå endret atferd, mener denne lederen.

Another girl, she was very shy. She sat by her self, she did not speak to any of the children. If someone spoke to her she started to cry. Because she looked at herself as less worth than them. Now she has started to speak, started to involve with the other children. Her situation has changed in her school, and also her behavior at home with her mother has changed (Intervju, jan. 2006).

Musikalsk samhandling gir muligheter for en felles skapt handling som gir opplevelse av å dele mening. Gjennom musikk kan man oppnå kontakt uten ord (Trolldalen, 1997). Samspillet kan gi opplevelser av gjensidig forståelse og anerkjennelse (Ansdell, 2005). Positive samspillopplevelser kan lagres og fungere kompetansestyrkende ved at de tas frem mentalt i andre sammenhenger (Trolldalen, 1997). Jeg tror musikkgruppen tilbyr forutsigbarhet, tydelige rammer og klare forventninger til barnas atferd. Gjennom musikalsk samspill kan de erfare å spille likeverdige roller som er viktige for helheten. Positive musikalske samspillerfaringer, opplevelser av sosial mestring og anerkjennelse kan overføres til andre relasjoner og på denne måten bidra til økt sosial kompetanse. Musikkterapeut Ansdell (2005) skriver at sosialt samspill kan bli et resultat av musikalsk samarbeid.

When I play music in the group I feel like I am in my family and in my house (jente, 12 år).

Musikk tilbyr en sosial ressurs for kontaktskapende samvær (DeNora, 2000), og danner en ramme rundt fellesskap med jevnaldrene (Berkaaak & Ruud, 1994; Ruud, 1997). Det å spille eller framføre musikk sammen med andre er en sterk kilde til opplevelse av å tilhøre et fellesskap. Det å stå midt inne i en klangmasse som er sammensatt av forskjellige stemmer eller

instrumenter, hvor ens egen stemme er avgjørende for helheten, gir en følelse av nærhet til de andre deltagerne. Det å spille i en gruppe er med på å integrere en person psykologisk i større sosiale nettverk. Koret eller gruppen kan være en god løsning for det forholdet som av og til kan være problematisk mellom individ og gruppe (Ruud, 2001).

Positive jevnalderrelasjoner, karakterisert ved prososial atferd, aksept og støtte har blitt sett på som en ressurs som fremmer god tilpasning til tross for risiko. Et godt sosialt nettverk kan fungere som et sikkerhetsnett i puberteten og bidra til at denne perioden i livet ikke blir oppstarten på alvorlige tilpasningsvansker (Masten, 2001; Rutter, 1987; Waaktaar, 2004). Det å være involvert i et sosialt nettverk dreier seg om å høre til og føle seg inkludert, om å dele kjennetegn og være lik. Sosiologen Ivar Frønes peker på hvor viktig det er med jevnaldernetttverk for å utvikle sosial kompetanse (Frønes, 2006). Deltagelse i musikalsk samspill gir tilgang til sentrale sosiale erfaringer og verdier og knytter folk sammen gjennom kontakt og gjensidighet. Musikk kan fremme sterke opplevelser av fellesskap og tilhørighet og opplevelse av sosial støtte.

Nye roller

Jeg spiller fordi det er min hobby og for å bli populær (jente 14 år, oversatt fra Arabisk).

I play piano instrument at the center because this instrument has a beautiful sound and makes me a professional (uten navn og alder).

I like playing music with the group at the center because music makes me relax and funny and music makes me a confident man (gutt 16 år).

Selvoppfatning inkluderer både en oppfatning av våre egenskaper og av den rollen vi har. Noen av våre egenskaper kommer til uttrykk innenfor de roller vi har. I leiren er det få arenaer for barn og ungdom. Musikkgruppen er en arena der barna kan få prøve seg i nye roller og være med på å presentere et annet bilde av seg selv. For eksempel kan et barn som er preget av problematferd på skolen, ha en rolle som flink på tromme i musikkgruppen. Et barn som ellers er



sjenert og «usynlig» kan vise seg å være en dyktig pianist. Innehavere av bestemte roller tillegges bestemte egenskaper som igjen gjøres til gjenstand for verdivurderinger. Innehaveren av rollen vil vurdere seg selv på samme måte. Ulike roller vil være grunnlag for selvoppfatning for de som har rollene. Nye erfaringer kan bidra til å snu negative roller til positive (Rosenberg, 1979; Skaalvik & Skaalvik, 2005). En gutt i gruppen skriver at han føler seg som en annen når de spiller:

I feel when I play music together with the group at the center happy and nice and far away from sorrowful, because when I play music together I feel like another person. I feel a professional feeling and like a «musicer man» (gutt, 16 år)

Musikkterapeut Gary Ansdell beskriver liknende musikkfaringer (2005). Det å spille foran et publikum, eller sammen med andre, ser ut til å være med på å gi erfaringer av et annet, utvidet selv. En opplever å være en annen når en er en del av samspillet eller spiller foran et publikum, enn når en er alene. Ansdell beskriver dette som *fremførelsens paradoks*. Han skriver om fremførelse (2005):

...how performance can allow you to be yourself through 'being someone else'; can enable you to do what you 'can't do'; can be naturally 'unnatural'; can allow you to reflect on the real through the unreal; can be personal yet public; can be shared yet different for everyone.

...children perform «a head taller than they are». Human development is an 'unnatural act'; we become who we are by continuously being «who we are not».

Dette er inspirert av Vygotskys teori om den proksimale sone. Vygotsky fremmer teorien om at barn kan prestere på et høyere nivå (*perform a head taller than they are*) når de er omgitt av, eller inne i en proksimal sone. Dette kan for eksempel være å spille musikk sammen. Musikkgruppen ser ut til å skape en sone hvor barna kan lære å *'perform beyond themselves'*. Et sted hvor de kan bryte ut av mønsteret av hvordan de ser på seg selv i hverdagen til å oppdage *'not who they are, but who they are not'*.

Kulturell identitet

En viktig del ved musikkgruppen er fremføring av tradisjonelle palestinske folkedanser. Dansegruppen har vært på reiser til blant annet Norge, Egypt og Italia. Barna skriver om hvordan de gjennom dansen føler at de presenterer landet sitt, tar vare på historien og håpet om å få reise tilbake til hjemlandet. Gjennom dansen presenterer de hvem de er:

Vi liker godt å studere og holde på med musikk fordi musikk er en del av oss. Vi liker å danse folkedans for gjennom dansen tar vi vare på historien vår og vår store drøm om å ta vare på landet vårt Palestina. Vi vil presentere hvem vi er. Jeg liker musikken fordi den er en del av meg. Musikken lever inni meg og gjennom folkedans reiste jeg til Italia og presenterte historien om landet mitt Palestina (jente 14 år, oversatt fra Arabisk).

I love to dance because it is folk and traditions and it's my hope. When I dance, I feel that I give a beautiful picture of about my homeland (jente 12 år).

Dansen og musikken barna i musikkgruppen presenterer forteller noe om hva de håper og drømmer, om en tilhørighet til et land de bare har hørt fortellinger om. Identitet er en viktig del av vår selvoppfatning og handler om «selvet i kontekst». Vår selvoppfattelse dannes i den kulturen og konteksten vi hører til i. Vår indre verden, personlighet og selvidentitet er dannet gjennom vår relasjon med den ytre verden. Når vi snakker om kulturell identitet, handler det om hvor jeg kommer fra og hvem jeg føler tilknytning til. En persons kulturelle identitet handler om en tilknytning til en kollektiv historie og kulturelle arv, til felles verdier og normer. Kulturen blir en ramme for selvopplevelse, en kontekst vi kan definere oss innenfor. Identitet handler videre om individets bevissthet om «å være den samme». Identitetsbegrepet handler da om kontinuitet i selvoppfatning og om det å være forskjellig fra andre (Ruud, 1997). En stor del av vår selvidentitet er hvordan vi presenterer oss selv ovenfor omverdenen. Gjennom kommunikasjon med andre og vår kulturelle tilhørighet, presenterer vi en viktig del av vår selvidentitet (DeNora, 2000). Musikkterapeut Oksana Zharinova-Sanderson poengterer at i mange ikke-vestlige tradisjoner er framføring av musikk en sentral del i det å vise (*performing*) sin kulturelle identitet (Zharinova-Sanderson,

2004). Musikkterapeut Dorit Amir, som arbeider i Israel, er opptatt av betydningen av multikulturelle aspekter i musikkterapi. Amir (2004) skriver om musikkens betydning for å bygge og styrke selvet og kulturell identitet. Dette er spesielt viktig i multikulturelle samfunn hvor mennesker lider av en forstyrret identitet og kulturelle tap. Der mennesker lever i balansen mellom å holde på sin unikhet og å assimilere inn i samfunnet. Mennesker er kulturelle vesener og musikalske vesener. Både kultur og musikk spiller en rolle i det å bygge og styrke kulturell selvidentitet, skriver Amir. Hun er opptatt av sammenhengen mellom kultur og mennesket. Hun sammenlikner menneskers kultur med det å ha et ansikt. Dette gir et bilde av sterke forbindelser mellom en person og kulturen han eller hun tilhører. Musikk kan være et middel til å formidle, styrke eller endre grensene i egen identitet. Et lands historie og arv kan overføres fra et samfunn til et annet via musikken.

Ruud skriver at musikken kan bli brukt til å posisjonere seg selv innenfor en tid og et sted, til andre personer eller til transendentale verdier. Musikk skaffer til veie og sørger for en følelse av tilhørighet og fellesskap og ulike musikkopplevelser kan skape mening og sammenheng i livet (Ruud, 1997). Musikk kan videre være en viktig faktor i det å bevare en opplevelse av delt etnisk og historisk identitet (Amir, 2004). Dansen blir for barna noe som knytter dem til et land med dets kultur, tradisjoner og historie.

Palestinere i Libanon er preget av mange negative identitetsopplevelser. Deres liv i flyktningleir er preget av fattigdom, arbeidsløshet og kriminalitet. De lever med begrensede rettigheter. Barna i musikkgruppen er nå 4. generasjons flyktninger som vokser opp i leiren uten å ha noen mulighet til å komme tilbake til sitt hjemland. De lever i et «ingenmannsland» – uten tilhørighet. De er uønskede både i landet de nå bor, Libanon, og i landet de har et håp om å vende tilbake til, Israel (Ghandor, 2001; Howe, 2005). Når en person skiller seg sterkt fra miljøet på en eller annen måte, kan vi snakke om dissonant kontekst eller dissonant miljø (Rosenberg, 1979). Et miljø er ikke i seg selv dissonant. Det er bare dissonant for personen som skiller seg ut fra miljøet. I sosiologisk forstand er denne personen avvikende innenfor sitt miljø. Rosenberg peker på betydningen av samspillet

mellom individ og miljø i forhold til graden av selvverd. Han poengterer at et dissonant miljø vil ha negativ innvirkning på en persons selvverd. I et dissonant miljø vil en person eller gruppe lett bli konfrontert med hvor negativt han selv og hans gruppe blir vurdert. Rosenberg peker på hvor viktig det er for minoritetsgrupper å bevare identiteten knyttet til egen kultur. Identitet handler om en avgrensning, til det å markere et eget territorium eller en tilhørighet til et sted, en tid eller en kultur. En slik konstruksjon av stedlig identitet er avhengig av byggemateriale (metaforer) eller markører for avgrensning. Gjennom musikken finnes et materiale som egner seg godt som identitetsmarkører (Ruud, 1997; DeNora, 2000). Flere av barna skriver om hvordan de presenterer landet sitt gjennom dansen, og med dette hvem de er og deres tilhørighet til en kultur og et land. Dansen blir en mulighet for en positiv identitetsmarkør.

Framføring er en stor del av arbeidet i musikkgruppen. De opptre blant annet på tilstelninger i leiren, og de har vært på ulike reiser for å opptre. Da vi var på besøk gjorde de et TV-opptak som skulle sendes på tv-kanalen Al-Jazeera. Identitet er en vedvarende prosess som vi komponerer, improviserer og som vi fremfører. Musikkterapeut David Aldridge (2000) sammenlikner vår konstante framføring av vår identitet med jazz-improvisasjon; Living as Jazz, kaller han det. Vår identitet har en ekspressiv side. Han skriver at fortellingen om oss selv er vår identitet og at vi fremfører identiteten vår for omverdenen. Aldridge er også opptatt av hvordan sykdom kan forstyrre eller ødelegge menneskers framføring av selvet (self-performance) – deres identitet, sosiale relasjoner og arbeidsliv. Han mener musikk kan bidra i en presentasjon av selvet og skriver blant annet om hvordan pasienter i musikkterapi bruker musikken i en form for presentasjon av selvet (referert av Ansdell, 2005:12):

They 'perform their lives before us' – their health and their illness; who they are and who they can be.

David Aldridge skriver om muligheter for «self-repair through musical performance» (i Ansdell, 2005). Musikkgruppen gir en mulighet for å vise positive sider ved det å være palestinere, vise håp og framtidsdrømmer og vise hvordan de ønsker å fremstå. Musikkgruppen er med på å gi status ved at barna

Det å spille eller framføre musikk sammen med andre er en sterk kilde til opplevelse av å tilhøre et fellesskap.

fremfører sider av seg selv som de er stolte av. Her er ikke deres situasjon i hjemmene, stedet de bor, mangel på aktiviteter, skolesituasjon, mangelen på noe å vise frem det som er i fokus. Barna viser en stolthet over å presentere sine tradisjonelle sanger, folkedanser og rytmer. Framførelse blir på denne måte ikke en presentasjon av kunst, men en fremførelse av dem selv, eller slik de ønsker å være. Det blir en presentasjon av selvet – av Palestina, deres kulturelle identitet og tilhørighet, deres håp og drømmer. Musikkgruppen har en viktig rolle i å muliggjøre framførelse ved å tilby arenaer for dette. Flere av barna skriver om sine reiser til Egypt, Norge og Italia, der de har gitt et bilde av Palestina gjennom dansen. De skriver at de ved dansen og musikken presenterer sitt land og sin kultur. Disse barna bærer med seg tidligere generasjoners minner fra hjemlandet og håpet om en løsning så de kan vende hjem (Garbarino, Kostelny & Dubrow, 1991). Det å presentere landet og kulturen gjennom musikken kan gi en følelse av å bidra med noe eget i denne konflikten.

Ved å tegne et bilde av hjemlandet gjennom dansen kan de på denne måten «gi en stemme til» situasjonen de lever i ut til verden utenfor. I sin artikkel om empowerment peker Rolvsjord på viktigheten av å ha en stemme og av det å bli hørt. Hun skriver (2004:104):

The importance for the individual, as for groups in society, of having a voice and of participating in the community is strongly emphasized. This is understood as an important health issue, and is seen as a valuable goal or outcome as well as part of the process of empowerment.

Barnas presentasjon av sitt land og sin historie gjennom sang og dans kan også bidra til en følelse av mening og sammenheng i livet (Antonovsky, 1987; Christie, 1995). Musikken skaper en tilknytning til deres fortid. Den aktive fremføringen gir mening og bidrar til håp om en løsning.

Avslutning

Forskning viser at barn med et godt selvilde viser mestrende atferd. Dette er barn som har tro på egne krefter, tar initiativ, er selvstendige og nysgjerrige, beskriver seg selv positivt, er stolte over egne ferdigheter og tåler skuffelse, kritikk og forandring. (Sommerschild, 1997). Selvoppfatning

blir sett på som en viktig side ved et menneskes personlighet. Mange teoretikere har forsøkt å forklare hva selvoppfatning er og dens sammenheng i forhold til en persons atferd. Den oppfatningen en person har av seg selv er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger. Selvoppfatning består av flere komponenter som inkluderer en vurdering av egen kompetanse og karaktertrekk, en bedømmelse av verdien av disse og en overordnet følelse av egenverd. Vi har selvoppfatning på ulike områder, for eksempel sosial, fysisk, akademisk, emosjonell og moralsk selvoppfatning. En person foretar vurderinger og har forventninger til seg selv på de ulike områdene (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Sommerschild, 1997; Waaktaar, 2001). Vår selvoppfatning er et resultat av de erfaringer vi gjør og hvordan vi tolker disse erfaringene. Dette er erfaringer som blir gjort i sosiale sammenhenger. Samspillet mellom en person og hans eller hennes miljø påvirker altså personens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Vår selvoppfatning og følelse av egenverd blir sett på som avgjørende for vår psykiske helse og blir ansett som et viktig aspekt ved vår helse og livskvalitet (Ruud, 2001).

Musikk kan ha en viktig funksjon i menneskers liv ved å være med på å sette i gang psykologiske og sosiale prosesser. Musikkteoretikere beskriver musikk som en ressurs for å avpasse og strukturere menneskelig virksomhet – hvordan en føler, motivasjon, ønsker og lyster, oppførsel og energi. Det musikk kan tilby av for eksempel muligheter for handling, relasjoner, stemninger og opplevelser kan aktivt anvendes og være en arena for selvpersepsjon, selvpresentasjon, følelsesregulering og utvikling av sosial kompetanse. Musikk kan slik bli sett på som en helseressurs (Ansdell, 2004; DeNora, 2000; Rolvsjord, Gold & Stige, 2005, Ruud, 1997). Ved musikalsk aktivitet får barn i flyktningleiren tilgang til erfaringer både i møte med musikken og i møte med andre mennesker. Barna får tilgang til mestringsopplevelser. Det å få til noe nærer selvilde og gir samtidig anerkjennelse fra andre. Musikkgruppen er en arena for selvpresentasjon hvor barna kan erfare seg selv i andre roller enn ellers i hverdagen. Det å fremføre sin kulturelle identitet på en positiv måte nærer barnas opplevelse av selvverd. Innenfor psykologisk empowerment legges det vekt på personers evne til delta-

gelse og medvirkning (Rolvjord, 2004). Musikkgruppen gir muligheter for aktiv deltagelse i samarbeid om musikalske løsninger og i samspillet. Som gruppe presenterer barna gjennom musikk og dans sin kulturelle identitet og er ved det med på å synliggjøre sin situasjon. Gjennom musikken kan barna aktivt delta og oppleve at de har påvirkningsmuligheter og innflytelse på omgivelsene. Slike erfaringer kan styrke personens opplevelse av egen handlekraft (Waaktaar, 2004). Musikken gir dem også opplevelse av sammenheng i livet ved tilknytning til en historie og kultur. Musikk ser ut til å spille en rolle for regulering av egen atferd og følelser og gi opplevelser av å ha kontroll over eget liv. En positiv selvoppfatning handler om mestring i vid betydning, om individets håndtering av utfordringene ved sin spesifikke livssituasjon. Ruud bruker begrepet livsmestring og knytter dette til helse og livskvalitet. Velvære og livskvalitet handler om et godt følelsesliv, mestringsferdigheter og opplevelse av mening og sammenheng i livet (Ruud, 2001). Noe som også spiller en sentral rolle i menneskers livsmestring er menneskers tilhørighet til et fellesskap og sosiale kompetanse.

Sosiale relasjoner spiller en viktig rolle for å fungere effektivt, skriver Ruud. Velvære og livskvalitet handler om gode sosiale relasjoner og kontakt til andre. Musikkgruppen gir tilgang til jevnalderskontakt som er sentral for sosialiseringprosesser. Musikk skaper struktur og rammer for atferd og gir forutsigbare samspillmuligheter. Musikalsk samspill fremmer opplevelse av fellesskap. Positive jevnaldersrelasjoner er blitt sett på som et viktig bidrag til å utvikle empati og til å forsterke og gi modeller for selvregulering og pro-sosial atferd. Det å få være til nytte, få ansvar og utfolde nestekjærlighet i en sosial sammenheng nærer følelsen av egenverd. Dette kan lindre og forebygge anti-sosial atferd og dermed bidra til resilienceprosesser (Frønes, 2006, Sommerschild, 1997; Waaktaar, 2004). Musikkgruppen gir tilgang til et større spekter av signifikante andre som kan bidra til å balansere den ensidige påvirkningen barna vokser opp under i flyktningleiren.

Styrket selvoppfattelse og sosial kompetanse kan moderere negative effekter av stress (Borge, 2003; Masten, 2001; Masten & Powell, 2003; Waaktaar, 2004). For meg ser det ut til at deltagelse i musikkgruppen har en mestrings-

byggende effekt. Ved å styrke deres selvoppfatning og sosiale kompetanse blir barna styrket til å møte utfordringer i livet. Jeg mener at prosjektet viser at musikk, som i denne sammenhengen betyr deltagelse i et miljø og i musikalsk aktivitet, kan fungere som en buffer mot problemer på andre livsområder. Musikkgruppen ser ut til å tilføre barna økt sosial kompetanse, sosial støtte, opplevelse av tilhørighet, positive følelseserfaringer, opplevelser av mestring, samt opplevelser av å bidra aktivt i samfunnet. Slike positive erfaringer på en arena kan bidra til at barnet tåler mer stress på andre arenaer. Musikkgruppen ser ut til å forbedre barnas kompetanse ved å tilføre ressurser.

LITTERATUR

ARTIKLER

- ALDRIDGE, D.** (2000). Music therapy: Performances and narratives. www.musictherapyworld.net/modules/archive/stuff/papers/TalkPSYCH3.pdf (lesedato: 05.04.2007).
- ANSDALL, G.** (2005). Being Who you Aren't; Doing What You Can't, Community music Therapy and the Paradoxes of Performance. voices.no/mainissues/mi40005000192.html (lesedato: 16.01.2006)
- CHRISTIE, H. J.** (1995). Tiden og symbolet som helende elementer i traumearbeidelse. *Tidskrift for norsk psykologforening*, 1995.32. s.719–726.
- GARBARINO, J., K. KOSTELNY** (1996). The effects of Political Violence on Palestinian Children's Behaviour Problems: A Risk Accumulation Model. *Child Development*, 1996, 67, 33–45.
- KIPPENES, A. K. R., S. KJØLBERG, S. SANDKJÆR,** (2006). «Praksis i Libanon». *Musikkterapi nr 2–2006*. s. 14–19.
- MASTEN, A. S.** (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 53, s. 205–220.
- ROLVSJORD, R., C. GOLD, B. STIGE** (2005). Therapeutic Principles for Resource-oriented Music Therapy: a Contextual Approach to the Field of Mental Health. www.njmt.no/appendrolvsjord141.html (lesedato: 10.10.2006)
- ROLVSJORD, R.** (2004). Therapy as Empowerment. Clinical and Political Implications of empowerment Philosophy in Mental Health Practices of Music Therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 13(2)2004, s. 99–111.
- RUTTER, M.** (1985). Resilience in the Face of Adversity. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598–611.

BØKER

- AMIR, D.** (2004). «Community Music Therapy and Challenge of Multiculturalism». I: Pavlicevic, M., G. Ansdall (red.): *Community Music Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.
- ANSDALL, G.** (2004). «Rethinking Music and Community: Theoretical Perspectives in Support of Community Music Therapy». I: Pavlicevic, M., Ansdall, G. (red.): *Community Music Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.

ANTONOVSKY, A. (1987). *Helbredets mysterium* (dansk utg.). Hans Reitzels forlag.

BERKAAK, O. A., E. RUUD (1994). *Sunwheels. Fortellinger om et rockeband*. Oslo: Universitetsforlaget.

BORGE, A. I. H. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.

BUTTERTON, M. (2004). *Music and Meaning. Opening minds in the caring and healing professions*. Radcliffe Medical Press.

DENORA, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.

ERDAL, K. D., L. B. HOVDEN (1999). *Personlig og sosial vekst i band. Et prosjekt med samspillgrupper for voksne mennesker med spesielle behov. Hovedoppgave i musikkvitenskap*. Institutt for Musikk og Teater, avdeling for Musikkvitenskap. Universitetet i Oslo.

FRØNES, I. (2006). *Blant Likeverdige. Om sosialisering og jevnaldrenes betydning*. (3. utg, 1. oppl.). Gyldendal Akademisk.

GHANDOUR, N. (2001). «Meeting the needs of Palestinian refugees in Lebanon». I: Aruri, N. (red.): *Palestinian Refugees, the right of return*. Pluto press

HOWE, M. (2005). *Middle east Policy, Palestinians in Lebanon*. Blackwell Publishing.

KIPPENES, A. K. R. (2007). *Musikk som buffer for barn. Et studie av en musikkgruppe som mestringsarena i en flyktningleir i Libanon. Masteroppgave i Musikkterapi. Norges Musikkhøgskole*.

LUTHAR, S. S. (2003). (red.) *Resilience and Vulnerability. Adaption in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge university press.

MASTEN, A. S., J. L. POWELL (2003). «A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice». I: Luthar, S. S. (red.): *Resilience and Vulnerability. Adaption in the Context of Childhood Adversities*. Cambridge University Press.

ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the Self*. Krieger Publishing Company.

RUUD, E. (1997). *Musikk og Identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.

RUUD, E. (2001). *Varme Øyeblikk. Om musikk, helse og livskvalitet*. Unipub Akademika.

SKAALVIK, E. M., SKAALVIK, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

SOMMERSCHILD, H. (1997). «Mestring som styrende begrep». I: Gjørum, B., B. Grøholt, H. Sommerschild (1997). *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Tano Aschehoug.

TROLLDALEN, G. (1997). *Musikkterapi og samspill. Et musikkterapiprosjekt for mor og barn. Hovedoppgave i musikk*. Institutt for Musikk og Teater, avdeling for Musikkvitenskap. Universitetet i Oslo.

WERNER, E. E., R. S. SMITH (1982). *Vulnerable but Invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.

WAAKTAAR, T., H. J. CHRISTIE (2000). *Styrk sterke sider. Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.

WAAKTAAR, T. (2004). *Stability and Change in youth' behaviour. An exploration of stress and resilience processes*. Nic Waal Institute, Universitetet i Oslo.

ZARINOVA-SANDERSON, O. (2004). «Promoting Integration and Socio-cultural Change: Community Music Therapy with Traumatized Refugees in Berlin». I: Pavlicevic, M., G. Ansdell (red.): *Community Music Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.



NUBU 4-16

Introduksjonskurs

NEVROMOTORISK UNDERSØKELSE for barn og ungdom fra 4 til 16 år (NUBU 4 – 16)

Grete Andrup, Harald Janson og Bente Gjørum, i samarbeid med Universitetsforlaget, lanserer nå den nye testen.

- Den første nevromotoriske undersøkelsen normert for norske barn.
- Den eneste nevromotoriske testen som har standardisert både en motorisk test og en test av Soft Neurological Signs (tvetydige nevrologiske tegn) på samme utvalg av barn og ungdom i alderen 4-16 år.

Velkommen til introduksjonskurs:
Oslo torsdag 13. november på restaurant Håndverkeren
Bergen fredag 14. november på Radisson SAS Hotel Norge
Tromsø torsdag 20. november på Radisson SAS Hotel
Trondheim fredag 21. november på Rica Nidelven Hotel

Påmeldingsfrist 1. november

For påmelding og mer informasjon:
www.universitetsforlaget.no/nubu eller nubu@universitetsforlaget.no

Pris: Kr 950,-. Lunsj er inkludert


www.universitetsforlaget.no/nubu

Tidlig innsats hindrer nederlag

Eventyrposer – en lekende metode som fremmer samspill og språklig utvikling



Eva Janitz arbeider ved Statped Nord, tyngdepunkt ved PPD for Midt-Finnmark.



Randi Ballari arbeider ved Statped Nord, tyngdepunkt ved PPD for Midt-Finnmark.

Gjennom et prosjektarbeid har forfatterne samlet kunnskap om bruk av eventyrposer som metode i barnehager. I denne artikkelen deles disse erfaringene med andre. De vil også fortelle om hvordan de som veiledere i Statped Nord tar i bruk eventyrposene i sine observasjoner og utredninger av barn med språkvansker.

Idéen til eventyrposene er bl.a. hentet fra Marie-Louise Nybergs bok «Den magiske sprogpose» (2002). Hun har laget språkposer med ulikt materiell som spesielt er tenkt brukt for språkstimulering av tospråklige barn. Idéene hennes kan med hell overføres til språkstimulering generelt. Også «Snakkepakken» et materiell utarbeidet av Lucie Fossum Ihlen og Lena Malinovskiy Finnanger, har forslag til hvordan en kan bygge opp eventyr med konkret materiale.

En metode for inkludering, samspill og språklig utvikling

Statped nord v/Midt-Finnmark PPD har vært så heldige å få arbeide i et prosjekt med Barnehage 122 og Pedagogisk Universitet i Murmansk. Gjennom å se og lære om hvordan de i russiske barnehager utnytter eventyr og drama som metode, har vi blitt inspirert til å prøve ut en lignende metodikk overfor barn i våre barnehager. Vi har hatt som fokus å fremme inkludering, samspill og språklig utvikling.

Teoretisk forankring

I vårt veiledningsarbeid i Statped Nord har vi som utgangspunkt en teori som bygger på det sosialkonstruktivistiske synet. Det vil si at barn utvikler og lærer språk i samspill med

andre, i de naturlige meningsfylte situasjonene og gjennom felles gode emosjonelle opplevelser. Vygotskys (1976) teorier om at barn lærer språk og samhandling i sosiale kontekster er vesentlig. Barn lærer gjennom voksnes formidling. Eventyrene blir formidlet, og barn kan konstruere sin egen forståelse og læring gjennom å imitere og gjøre erfaringer ved å delta i ulike dramatiseringsaktiviteter. Eventyrene kan forstås som stillaser som støtter barnet i dets språklige og sosiale utvikling.

Öhman (1996) sier at eventyrfortellingene gir god plass for språkutvikling. Førskolelæreren kan veve inn i fortellingene nettopp de ordene og begrepene hun vil utvikle. Hun viser også at ved å fremstille eventyrfigurene tredimensjonalt, så vil barn med svak språkforståelse både se, høre og «ta på» ordene.

Öhman sier videre at empati utvikles gjennom språket og leken, og at eventyrene er en uvurderlig kilde der barn kan få øvelse i å tenke seg inn i andres tanker og følelser.

Eventyrposer – en lekende metode

I vårt arbeid observerer vi ofte at barn som strever med språk og kommunikasjon ikke kommer inn i god lek med andre barn. For disse barna blir det ofte satt i verk individuelle tiltak som kan virke ytterligere segregerende. Vi har sett behovet for voksenstyrte lekeaktiviteter og har derfor introdusert eventyrposer som en metode for å inkludere barn i leken samtidig som leken styrker barns språk- og kommunikasjonsevne.

Vi har utviklet eventyrposer til bl.a. eventyrene Gullhår og de tre bjørnene, Rødhette og ulven, Snøhvit og de syv dvergene og Ole Brum. Dette er eventyr som det er lett å samle figurer og rekvisitter til.

I veiledning til PPT og barnehage understreker vi hvor viktig det er at barn som strever med samspill og språk, får forberedt seg godt alene med en voksen når en eventyrpose blir introdusert. Den voksne forteller eventyret ved hjelp av konkretene. Barnet får lytte og imitere. Etterpå leker de even-



tyret sammen. Som en avslutning av aktiviteten ser barnet og den voksne i eventyrboka om Gullhår. Den voksne forteller eller leser og barnet imiterer.

På forhånd har den voksne bestemt seg for hvilke ord, begreper og/eller setningsstrukturer som skal vektlegges. Feks. i eventyret om Gullhår kan den voksne fokusere på motsetninger og imitering av setninger.

Når barnet har fått repetert eventyret flere ganger og mestrer enkel dramalek med den voksne, blir ett barn til invitert til å være med. Etterhvert som barnet har blitt flinkere til å samspille i dramaleken, utvides gruppa med flere barn. Varigheten av en- til en-situasjonen og størrelsen på barnegruppa i eventyrstunden varierer fra barn til barn.

Hva gjør eventyrene egnet?

Gjentakelsene

At handlinger og replikker gjentar seg i eventyrene, fører til at barna erfarer og hører det samme flere ganger. Det er kjent at barn gjerne vil høre et eventyr igjen og igjen. For barn som strever med språktilegnelsen, er repetisjon et hovedprinsipp for læring.

Visualisering og konkretisering

Mange eventyr lar seg enkelt konkretisere og visualisere – ved små gjenstander og figurer (bordteater), med bilder (flanellograf), med illustrasjoner i eventyrbøker og gjennom dramatisering.





Barn med språkvansker har ofte store problemer med å forstå ordene. De er helt avhengige av at språket konkretiseres og visualiseres. De har behov for å manipulere med ordene – «gripe begrepene». Eventyrene skaper rom for dette.

Handlingen blir konkretisert med figurene, og for barnet som strever med språkforståelse, vil dette skape mening.

Grunnleggende begreper

Når språk læres, ønsker vi at begrepene skal læres inn på en systematisk måte, slik at det blir lettere å hente dem fram. Å lære de grunnleggende begrepene gjør annen læring lettere. Å lære begreper i motsetningspar anbefales også. Læres begrepet hard, så må man samtidig lære myk for å forstå. I mange eventyr møter vi slike motsatte begrep. I eventyret om Gullhår og de tre bjørnene kunne vi fokusere på og bevisst bruke:

stor – liten
varm – kald
sulten – mett
redd – modig
myk – hard
slem – snill
først – sist
langsomt – rask
o.s.v.

Av grunnleggende begrep kan vi for eksempel arbeide med farge, form, størrelse, stilling, smak, lukt, temperatur, funksjon, mønster o.s.v.



- drikke av
- spise med
- sove i
- lese i
- sitte på

stripete
rutete
prikkete
blomstrete



De grunnleggende begrepene læres gjennom assosiering, diskriminering og generalisering.

Ved at den voksne innfører begrepene på en naturlig måte underveis i dramatiseringen, vil barna etter hvert oppdage sammenhengene. De vil oppfatte forbindelsen mellom ordene og begrepsinnholdet. Gjennom ulike gjetteleker kan vi arbeide med forskjellslæring (diskriminasjonen) av ulike begrep. De skal for eksempel kunne plukke ut gjenstander med rund form fra ulike andre former. Tilslutt kan man generalisere (oppdage likheter) og finne mange ulike ting i omgivelsene som har rund form.

Dialogene

I dialogene i eventyrene er det mange gjentakelser. Dette gjør at barna kan lære seg setningsbygging – for eksempel spørsmål og svar.....



Fortellerstruktur

De eldste barna kan, gjennom å arbeide grundig med eventyret over lengre tid, lære seg handlingsgangen og oppdage sammenhenger i fortellingene. Dette kan føre til at de kan få en begynnende forståelse for fortellingsstrukturen – en innledning, en handling og en slutt. Enkelte barn kan gjenfortelle eventyrene selv, og gjennom en aktiv lytter som også kan stille spørsmål, kan de få hjelp til å se en sak fra andre menneskers synsvinkel og hjelp til utviklingen av et desentrert språk.

Vi observerer ofte at barn som strever med språk og kommunikasjon ikke kommer inn i god lek med andre barn.

Språk og følelser

Språk utvikles best i meningsfulle sammenhenger, og der barnet er motivert og følelsesmessig engasjert. I eventyrene utløses følelser, barnet er aktivt enten lyttende eller direkte handlende.

Er det barn fra forskjellige kulturer i barnehagen, kan man hente eventyr fra andre land. Dette kan skape gjenkjenning, trygghet og glede hos barnet.

Språk, atferd og empati

Mange barn som strever med språket, vil falle utenfor den viktige rolleleken i barnehagen. Barn med liten språkkompetanse kan kompensere ved å være fysisk aktive. Mange ganger kan denne aktiviteten være vanskelig å forstå for andre barn. Det kan oppleves som forstyrrende for leken, og de språksvake barna kan bli utestengt. Vi ser likeledes ofte at barn som strever med språket, får tildelt ubetydelige roller, som for eksempel hund eller baby. Det er behov for aktiviteter som er tilrettelagt av voksne, dersom disse barna skal komme inn i gode sosiale og språklige aktiviteter.

I eventyrene møter vi konflikter. Vi kan se hvordan det gode vinner over det onde. Dette gir en god anledning til å snakke om rollefigurenes væremåter og handlinger. Vi kan samtale med barna og forsøke å få dem til å tenke seg inn i andres tanker og følelser.



Eksempler på arbeid med følelser og empati

Samtaletema: lei seg – glad



Hva tror dere jegeren tenkte da han ble bedt



Hva tenkte prinsen...

Samtaletema: hjelpsomhet, redsel, usikkerhet



Hvorfor vil Rødhette gå til bestemor med...



Hva tror du bestemor føler...

Barn med liten språkkompetanse kan kompensere ved å være fysisk aktive. Mange ganger kan denne aktiviteten være vanskelig å forstå for andre barn.

Eventyrposer brukt i utredning og observasjoner

Når vi på oppdrag fra Statped Nord drar ut i kommunene for å veilede i forhold til førskolebarn som ikke utvikler språket som forventet, har vi alltid en eventyrpose med oss. Denne bruker vi både i vår språkbetjening og i veiledningen til PPT og barnehagen.

Når små barn skal utredes, er det i noen tilfelle vanskelig å få dem med på formelle tester. Vi har erfart at å foreta språk- og lekeobservasjoner ved hjelp av eventyrposene er av stor verdi.

Observasjon av ord-, setningsproduksjon og uttale

Når gjenstandene en for en tas ut av posen, blir barna spente og nysgjerrige.

Eksempler på observasjon av talespråk:

Hva er det i posen-leken?:

Barnet får ta på gjenstandene, plassere dem på «scenen» (for eksempel et stykke filt), og vi kan stimulere barnet til å benevne gjenstandene gjennom en naturlig samtale.

Hvilke gjenstander kan barnet benevne?

Lager barnet setninger når gjenstandene manipuleres?

Bruker barnet substantiv, verb, preposisjoner, pronomen...?

Er setningene rett bygd opp, og med rett grammatikk?

Hvordan er uttalen?

Kan barnet ettersi/imitere?



Bjørnefar får bind for øynene, og barnet må fortelle han hvor gjenstandene er slik at han kan finne dem.



Hvor er-leken:

Bjørnefar: «Hvor er skjeia?»

Barnet: «På bordet»

Bjørnefar: «Hvor er Lillebjørn?»

Barnet: «Under senga.»

Lillebjørn er liten og vet ikke hva ordene betyr. Han må spørre barna.

Lillebjørn vet ikke-leken:

«Hva er en seng?» «Hva er en dyne?» «Hva betyr varm?» «Hva betyr redd?»

Observasjon av språkforståelse – setninger, ord og begreper

Etter at eventyret er fortalt og lekt, vil barnet gjerne leke videre med figurene. Vi kan da introdusere Bjørnemor befaler-leken. Bjørnemor holdes opp og befaler barna etter tur. Spørsmålene kan tilpasses hvert barn og ut fra de ord og begreper en ønsker å fokusere på:

«Legg lillebjørn i den store senga.»

«Sett Gullhår på stolen som er myk.»

«Legg det største fatet i senga.»

Mens gjenstandene ligger ute på gulvet/bordet, kan Gullhår holdes opp, og så leker man at Gullhår får barna til å gjette hva hun tenker på.

Gjette-leken:

«Den har blå farge. Den er ikke myk, men hard. Vi bruker den til å sove i.»

«Det har rund form. Det har gul farge. Det står på bordet. Vi bruker det til å ha grøt i.»

Også ryddesituasjonen kan bli en lek og en språkbetjening. Eksempler på observasjon av språkforståelse:

Storebjørn befaler-leken:

- «Legg dokka i posen.»
- «Legg den største senga i posen.»
- «Legg noe som har rød farge i posen.»
- «Legg noe som har rund form i posen.»
- «Legg alle møblene som hører til i stua i posen.»
- «Legg det vi kan sitte på i posen.»
- «Legg et fat, en stol og en pute i posen.»

Kims lek:

Noen av rekvisittene i eventyret ligger igjen på bordet. Barna får se i noen sekunder. Så legger vi et teppe på, og barnet skal huske hva som ligger under teppet.

Mange vil kjenne igjen flere av disse lekene fra oppgavene i ulike tester som Askeladden, SATS og Reynell språktest.

Til lekeobservasjoner

Gjennom hele førskoleperioden er samspill en viktig drivkraft for språkutviklingen. Barn med språkvanser trenger hjelp til å komme inn i den gode leken. Vi ser ofte at de blir avvist eller ignorert av de andre barna når de prøver å delta i leken. Det er derfor nødvendig å gjøre gode observasjoner av barnet i lek og samspill med andre barn.

Leken som foregår med barnet etter at eventyret er blitt fortalt, gir gode muligheter til å gjøre observasjoner av barnets grunnleggende samspills- og kommunikasjonsferdigheter og lekekompetanse.

Eksempel på observasjonsspørsmål:

Liker barnet å bli ledet av en voksen?

Kan barnet vente på sin tur i rolleleken uten å miste oppmerksomheten?

Er barnet tilskuer mens andre leker?

Tar barnet med seg noen rekvisitter og leker for seg selv?

Kan barnet imitere den voksne? (eks. gjøre kokebevegelser når bjørnemamma lager grøt, vise at Gullhår er redd).

Klarer barnet å inneha en rollefigur og gjennom non-verbal kommunikasjon utføre handlingen til figuren?

Hvordan bruker barnet talespråket i leken?

Deltar barnet i forhandlingene når rollene skal deles?

Våre erfaringer

I vår evaluering av prosjektet konkluderer vi med at bruk av eventyrposer vil hjelpe barn i utvikling av språkferdigheter og gi dem mestringsopplevelser i det sosiale fellesskapet. Dette er imidlertid betinget av

- voksenstøttet aktivitet
- følelsesmessig involvering.

Både Öhmann (1996) og Hagtvet (1992) peker på hvor viktig de voksnes bidrag er for å skape et positivt læringsmiljø. Fri-leken uten voksen støtte gir ikke samme muligheter for utviklingsstøttende læring, hevder de.

I flere barnehager har vi møtt førskolelærere som har tatt i bruk eventyrposer og utviklet sine egne idéer. Dette har ført til viktig og bevisst voksenengasjement.

Gjennom våre observasjoner i barnehager har vi sett at eventyrposene kan stimulere til viktig språkarbeid. Vi er sikre på at barn som strever med språktilegnelsen får god støtte i sin språkutvikling gjennom den muligheten som ligger i

- visualisering og konkretisering
- og repetisjoner.

Barn som deltar i dramaaktiviteter blir sett av andre. Synliggjøring er et viktig middel til inkludering. Alle mennesker har et grunnleggende behov for å bli sett. For at alle barn skal bli sett og få en verdsatt rolle i barnegruppa, kreves det aktive voksne som bekrefter barna og som er modeller gjennom sin anerkjennende kommunikasjon.

LITTERATURLISTE:

HAGTVET, B. OG H. PÁLSDÓTTIR (1992). Lek med språket. Oslo: Universitetsforlaget.

NYBERG, M. L. (2002). Den magiske sprogpose. Haases pædagogiske skrifter, Ishøj.

IHLEN, L. F. OG L. MALINOVSKY FINNANGER (2004). Snakkepakken. a.s. Riktige leker.

VYGOTSKY, L. (1976). Tænkning og sprog. København: Hans Reitzels Forlag A/S.

ÖHMAN, M. (1996). Empati gjennom lek og språk. Oslo: Pedagogisk forum.

Lydene på eventyr

Fonoserien «De magiske lydene» er foreløpig en serie på tre filmer på dvd som gjennom eventyr tar for seg tre lyder: kj-, n- og t-lyden. Gjennom tekst, tegninger, animasjon og musikk følger vi lydene som opplever mye spennende.

TEKST: ARNE ØSTLI



– Det var helt tilbake på 60-tallet at jeg fikk ideen til det som skulle bli til Fonoserien, men det var først etter at jeg pensjonerte meg fra arbeidet som logoped ved PP-tjenesten i Drammen at det kom fart i arbeidet, sier audio-pedagog og logoped Liv Lobben til Spesialpedagogikk.

– Språklyder og bokstaver har som kjent liten mening i seg selv. Menning blir det først når språklyder og bokstaver kommer sammen og blir til ord. Jeg så at dersom lyder og bokstaver fikk en egen mening ville dette bety et kjempeløft for læring. Når en ikke lenger behøver å vente på modenhet for syntese og analyse, kan læring av bokstaver og språklyder starte mye tidligere. Barna vil på en måte kunne lære lydene på samme måte som de lærer seg nye ord, fortsetter Lobben.

Fasinerende produksjon

Tittelen «De magiske lydene» hen-spiller på at lydene er ute på spennende eventyr med stadige gjenta-gelser som både er karakteristisk for eventyr og for god læring. Men det er noe magisk ved produksjonen også. Fortellingene som Liv Lobben selv står bak, Egil Torin Næsheim's illustrasjoner, animasjon, rim, rytmer, sang

og musikk satt sammen på en måte som gjør at de hver for seg enkle virkemidlene som er brukt får en «magisk» effekt. Næsheims illustrasjoner er klare og tydelige i formen uten mye staffasje slik vi ser det i mange filmer og spill beregnet for barn. Det som skal formidles kommer fram uten forstyrrelser.

– Det har vært en sann fornøyelse å arbeide sammen med Næsheim om dette. Han har bidratt veldig til at filmene så godt formidler det jeg gjerne ville ha fram, sier Liv Lobben, og da vi var på besøk gledet hun seg veldig til å treffe ham igjen for å gå løs på utformingen av de tre neste filmene i Fonoserien.

– Jeg har vært opptatt av at filmene skal få fram gode følelser, og jeg vil at barna i tillegg til å få tak på lydene skal ha gode opplevelser, og jeg ønsker at de skal lære noe om dyreliv, geografi og kultur. På denne måten bidrar filmene til at det skapes et godt grunnlag for læring, og de vil virke forebyggende for lese- og skrivevansker. Dessuten gir de gode muligheter for samtale både om følelser og fakta, hevder Liv Lobben.

Vid målgruppe

Serien, som når den er sluttført skal

dekke alle lydene, er først og fremst ment for barn flest i alderen fire til syv år, men for barn med språk- eller talevansker vil filmene ha en særlig betydning, og for dem kan Fonoserien være et supplement i annen stimulering og trening.

– Tilbakemeldingene på de tre første filmene har vært svært positive. Det gjelder bl.a. fra foreldre til små barn og fra ansatte i PP-tjenesten, sier Lobben som nettopp nå er i gang med produksjonen av tre nye filmer, og hun har flere eventyr på lager.

For vår egen del kan vi tilføye at vi har erfart at barnebarn allerede fra treårsalderen har hatt stor glede av filmene. «Vesle Kjappi» har greid seg godt i konkurranse med «Thomas-toget», «Postman Pat» og andre filmer beregnet for små barn. De vil se filmen om igjen og om igjen, og nettopp det er jo noe av hensikten.

Ta gjerne en tur innom hjemmesiden til Fonoserien: www.fonoserien.no. Der vil du finne mer informasjon om filmene, og du kan se smakebiter i video og høre lydklipp.



Liv Lobben legger stor vekt på at filmene skal være både underholdende og lærerike.

FONOSERIEN «DE MAGISKE LYDENE»

- Idé og produksjon: Liv Lobben
- Tegninger: Egil Torin Næsheim
- Animasjon og filmproduksjon: Langeman Design
- Musikk og lydproduksjon: Penny Lane Media A/S
- «Vesle Kjappi», «Vesle Nina og lua hennes» og «Stormen og de hvite skyene» er produsert med støtte fra Stiftelsen Helse og Rehabilitering
- Filmene selges gjennom Dysleksiforbundet og via Fonoseriens hjemmeside: www.fonoserien.no

Barns rett til kultur – Et utvalg fagbøker

I dette utvalget gir Kirsti Tveitereid en kortfattet beskrivelse av fagstoff som handler om barn, kunst, kultur og læring. Utvalget inneholder også en oversikt over aktuelle artikler i tidsskrifter.

AV KIRSTI TVEITEREID

«Kultur for helse» heter et høgskolestudium. Kultur og kreativitet som helsefremmende tiltak overfor ulike grupper, organisasjoner og lokalmiljøer er noe studentene på dette studiet skal få kunnskap om. Kultur er helsefremmende for voksne, og da må det også være helsefremmende for barn. Barn er alle slags mennesker, med og uten nedsatt funksjonsevne. Barn skriver ikke fagbøker, voksne skriver om en tilbakelagt

barndom, med etterpåklokskapen med på slep i både i fagbøkene og i skjønnlitteraturen. Hvordan kan vi få vite hvordan barndommen oppleves? Hvor finnes fagstoff om barns behov for kultur? Om barns glede av kultur? Om barns opplevelse av kultur og kulturuttrykks virkning på barns motivasjon for læring? Her er et utvalg fagbøker som tar opp temaet ut fra høyst forskjellig synsvinkel.

Bøker



BACHE-WIIG, HARALD (RED.)
(1999)
Norsk barndom i to etapper
Bergen: Fagbokforlaget

I seinere år har man innsett at barndommen ikke bare er en fase i menneskelivet, men også en kulturell konstruksjon av forholdsvis ny opprinnelse. Det er først under moderniteten at barn blir utskilt som en spesiell gruppe i samfunnet med krav på offentlig oppmerksomhet og særlig omsorg. De ni artiklene i denne boka tar for seg viktige perioder i norsk barndomshistorie, med hovedvekt på litteratur skrevet for barn og formidlingen av den. Og det er 1950 årene som får størst oppmerksomhet, med barnetimen og kjente radiostemmer. Artikkelsamlingen er tverrfaglig anlagt. Hva slags bilder av barn og syn på barn er det som kommer fram i tekst, bilder og i radio og TV?



BARN NR. 2 (2008)
Tidsskrift utgitt av Norsk Senter for Barneforskning: spesielt fokus på Barn og barndom i historien

Dette tidsskriftet er inne i sin 26. årgang, og kommer med 3-4 nr. i året. Formatet er innbydende og minner om pocketbokas. Innholdet speiler forskningen ved Norsk Senter for Barneforskning i Trondheim. Dette nyeste nummeret presenterer artikler som fra ulike innfallsvinkler ser på fortidige barndommer. Alle artiklene har det til felles at de kaster et nytt lys over fortidens mangfoldige barneliv. Fortidens barndom blir ofte idyllisert, dagens barndom kan synes uforutsigbar og problematisk- forfallshistorien er utbredt. Myter og forforståelse om tidlige tiders barndom blir utfordret i tidsskriftnummeret. Stikord for dette nummeret: Om fosterbarn og arbeid, om selve barndomshistorien, om barnet i middelalderen og om forståelsen av det lille barnet i antikken.



HØSTMÆLINGEN, NJÅL, ELIN SAGA KJØRHOLT OG KIRSTEN SANDBERG (RED.) (2008)

Barnekonvensjonen, barns rettigheter i Norge
Oslo: Universitetsforlaget

En viktig bok om barnekonvensjonen og barns rettigheter i Norge er nettopp lansert. Barnekonvensjonen kom i 1989 og var et gjennombrudd for en grunnleggende forståelse av barnet som et selvstendig individ. Boken er viktig fordi barns rettigheter er blitt viktigere i Norge de siste årene. Redd Barna sammen med Norsk senter for menneskerettigheter og Institutt for offentlig rett er utgivere.

Boken tar opp de mest sentrale områdene i

Barnekonvensjonen:

- Hensynet til barnets beste
- Flyktningsbarns rettigheter
- Retten til beskyttelse mot vold, overgrep og utnyttelse
- Retten til utdanning
- Retten til å bli hørt

Barnekonvensjonen er inkorporert i Menneskerettsloven, og det betyr at den går foran annen norsk lovgivning. I dag har 193 land signert konvensjonen. Bokens mål er å gi inspirasjon, kunnskap og trygghet i arbeidet med å bidra til å oppfylle barns rettigheter.



BJØRKVOLD, JON-ROAR (2007)

Det Musiske Menneske

Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser
Oslo: Freidig Forlag, 8.utg.

Boka handler stort og vidt om barnet og barnekulturen. Følelser, sanselighet og kroppslighet må få sin naturlige plass i samspillet med den kognitive utvikling er budskapet. Sang er det første vi møter og det siste vi mister. «Verden er inne i en debatt med apokalyptiske dimensjoner» sier Bjørkvold i forordet til denne utgaven av boka som første gang kom i 1989. «Tar ikke mennesker til vettet, trues livet på jorda. Blikket må snus. Verdiskaping startet ikke på børs og med økonomisk kapital. Kilden ligger i mennesker og musisk kapital» fortsetter han.

Boken er nå ajourført med tanke på forskning og litteratur. I Norden har Det Musiske Menneske fått klassikerstatus, og har preget tanker om oppvekst, skole og kultur i både Norge, Danmark og Sverige. Forfatteren har reist rundt gjennom de siste 15 årene og holdt engasjerte foredrag om temaene som tas fram i boken.



GJEMS, LIV (2006)

Hva lærer barn når de forteller?

Bergen: Fagbokforlaget

Dette er en bearbejdet utgave av forfatterens avhandling (dr.polit.) ved Universitetet i Oslo.

Boken fikk fagbokprisen da den kom ut. Gjems bygger delvis på analyser hun har gjort av barns spontane narrativer, eller fortellinger, som de har fortalt til barnehagepersonale i ulike hverdagssituasjoner. Gjennom presentasjonen av slike narrative grep viser hun hvordan barn kan forstå at andre ikke nødvendigvis deler deres oppfatninger, og at de må forklare og utdype tema for dem. Skole og barnehage har et stort ansvar for å ta imot og ivareta barns narrative læring gjennom å invitere dem til å fortelle. Når barn forteller, lærer de også om kultur og hvordan omgivelsene forventer at en hendelse skal presenteres. Førskolelærere og lærere har en vesentlig rolle å spille som veiledende deltakere i barns læreprosesser mener forfatteren.



TØNNESSEN, ELISE SEIP (2007)
Generasjon.com
 Mediekultur blant barn og unge
 Oslo: Universitetsforlaget

Boka gir et verdifullt bidrag til en forståelse av barn og unges liv med mediene. Fremstillingen baserer seg på mange års banebrytende forskningsarbeid med et meget bredt perspektiv. Her spørres 118 gutter og 118 jenter, barn og ungdom, om medietilgang, det er gjort dybdeintervjuer med barna om mediebruk og respons på tv-serier, dataspill, nettsteder og bøker.

Et eksempel fra boken er når forfatteren undersøker kjønnsrollene. Hun peker på at guttene vurderer spill som viktigst på PC-en, mens chat og e-post er klart dominerende jentepreferanser. Videre foretrekker guttene action og science fiction, mens jentene setter opp drama som viktigste sjanger. Der guttene for eksempel er mest opptatt av datamaskinens utvikling, er mobiltelefonen det jentene er mest opptatt av. Selv om medietilbudet har vokst, er det stadig fjernsynet som er det mest sentrale i barn og unges liv.

Så tilslutt, et lite råd fra forfatteren til skolen om unges liv med mediene: «De investerer sine følelser, sitt engasjement og sin nysgjerrighet i mediebruken sin. Dette kunne være et fantastisk utgangspunkt for læring. Spørsmålet melder seg av og til om skolen har forstått hva det hele handler om. At det faktisk ikke bare dreier seg om å bytte ut blyant og fyllepenn med mus og tastatur. Det dreier seg ikke bare om nye redskaper til å gjøre det samme som skolen alltid har gjort» (side 157).



SAMUELSEN, ARNE MARIUS (2003)
Formidling av kunst til barn og unge
 Oslo: Universitetsforlaget

Denne boken inspirerer pedagoger til å bli en mer bevisst kunstformidler til alle barn. Og den formidler at alle barn uansett bakgrunn og forutsetninger trenger kunsten og en entusiastisk formidler. Pedagoger som skal formidle kunst, er modeller som må ta sine egne fornebbelser for ulike kunstuttrykk på alvor. Språk for kunst og kultur må utvikles. Her er det lite snakk om å ha fasit, de «riktige» svarene, men mer om å vise den samme undring, nysgjerrighet og vitelyst som skal vekkes hos elevene. Kunstformidlingen må foregå over tid. Dette gjelder enten det er et museums- eller galleribesøk det er snakk om, eller det er kunstmøter via illustrasjoner i lærebøker, kunst i billedbøker eller på kunstkort eller posters i elevenes vanlige læremiljø. Forfatteren er for mange kjent for å sette lyset på bildebokens kvaliteter i kunstsammenheng, i denne boka er han også opptatt av kunst på andre steder, og av formidlerens viktige rolle.

ARTIKLER I TIDSSKRIFT

FLEINER, ROAR LUND: De stemmeløses stemme. Intervju med Margreth Olin. I: Handikapnytt, 2008, nr. 1, side 20–24.

JAHR, HILDE DEGERUD: Eventyrlige dager: inspirasjonstur til Egil Torin Næsheim i Gausdal. I: Form, 2006, nr. 5, side 18–21.

PALSDOTTIR, HLIN HELGA: Drama som led i differensiert undervisning: På Håteigskolen i Island. I: Drama, 2008, nr. 1, side 42–44

STEINSHOLT, KJETIL: Kunst og lek hos Hans-Georg Gadamer. I: Nordisk Pædagogikk, 2001, nr. 1, side 30–48.

SÆTERS DAL, BARBRO: I skjønnlitteraturens spill: den utviklingshemmede og hans familie. Om temaet slik det er behandlet i skjønnlitterær prosa. I: Spesialpedagogikk, nr. 10, 1993 s.13–22.

ØRJASÆTER, TORDIS: Funksjonshemmede barn i Sigrid Undsets diktning. I: Gymnadenia: medlemsblad for Sigrid Undsetselskapet, 1998, side 6–8.



Jobber du med personer som har lese- og skrivevansker?



Ta i så fall kontakt med LingIT for å få gratis fullversjoner av LingDys og LingRight. Send en e-post til bestilling@lingit.no eller ring oss på 73 60 59 22.

LingIT ønsker at du som jobber med personer som har lese- og skrivevansker skal ha tilgang på fullversjon av LingDys og LingRight. På den måten kan du sette deg godt inn i programmene og vise programmene til andre som trenger en innføring - f.eks. sluttbrukere, foresatte og andre pedagoger. Betingelsene er at lisensene blir installert på 1 pc som du bruker i jobbsammenheng og at lisensene ikke blir gitt til andre.

LingDys og LingRight er skriveverktøy utviklet for personer med dysleksi eller andre lese- og skrivevansker. LingDys gir støtte for norsk, LingRight for engelsk, og begge kan brukes sammen med både Microsoft Office og OpenOffice.org.

LingDys og LingRight gjør det enklere å skrive, slik at man kan bruke mindre tid på skrivefeil og mer tid på det som virkelig betyr noe.



- fungerer for bokmål og nynorsk
- fire forskjellige ordbøker
- dialekttilpasset
- norsk talesyntese



- takler typisk norske feil
- engelsk-norsk blå ordbok
- kan slå opp feilstavede norske ord
- engelsk talesyntese



Tlf: 73 60 59 22

www.lingit.no

Pirk i en skjønnlitterær diagnose Om medisinske fakta og litterær fiksjon

I vår ble Lars Saabye Christensen nominert til den prestisjefylte Independent Foreign Fiction Prize for romanen *Modellen* fra 2005. I denne omtalen av romanen blir oppmerksomheten først og fremst rettet mot hovedpersonens diagnose. Spørsmålet som reises er om det er greit å mikse fakta og fiksjon i en kjent diagnose som rammer ca. 1500 nordmenn.

AV SYNNE ØVE M. SYDNES

Vår store forfatter Lars Saabye Christensen spiller igjen en av hovedrollene i årets bokhøst. Romanen *Bisettelsen* ligger allerede an til å bli en ny bestseller fra denne forfatteren. Mye velfortjent heder og ære har blitt Saabye Christensen til del. Foruten nominasjonen av *Modellen* til Independent Foreign Fiction Prize nå i vår, mottok han i april den franske prestisjefylte ordenen Chevalier des Artes et Lettres. Så kan man spørre om det er utidig pirk å gå Saabye Christensen etter i sømmene når han nettopp i romanen *Modellen* beskriver en kjent diagnose fra virkelighetens verden.

Lesere av dette tidsskriftet har sikkert merket seg at Lars Saabye Christensen i flere av sine romaner og noveller skriver om mennesker som er annerledes, eller som på en eller annen måte skiller seg ut, som er kortvokst eller hårløs. I romanen «Modellen» er det kunstmaleren Peter Wiel som opplever at han er i ferd med å bli blind.

– Dette er vår lille hemmelighet. Ikke sant, Kaia? sier Peter Wiel til sin lille datter etter at han skjønner at hun

har sett ham bevisstløs på gulvet. Fortielser, betente hemmeligheter og løgner følger i kjølvannet av den katastrofe som nå har rammet ham. Som kunstner er han i ferd med å miste sitt viktigste redskap, synet. Vi følger ham og hans kone Hanne, Kaia og gallerist Ben i en ytterst anspent atmosfære. Bak Wiels ønske om å skåne sine nærmeste, aner vi etter hvert en mer kompleks understrøm av motiver. I hvert fall bærer fortielsene galt av sted overfor de menneskene som betyr aller mest for ham. Romanens styrke ligger nettopp i beskrivelsen av forholdet mellom Wiel og hans nærmeste i en vond og vanskelig tid.

Fakta og fiksjon

Mer problematisk blir det når Saabye Christensen beskriver selve sykdomsforløpet.

– Jeg kan ikke leve uten å se, sier Wiel. Han arbeider mot en jubileumsutstilling når han opplever sine første korte anfall av blindhet. Han får diagnosen Retinitis Pigmentosa. Forfatteren skildrer uhyggelige øyeblikk av

bevisstløshet koblet til korte anfall av synstap. Det blir dessverre en mikse av fakta og fiksjon. Problemet er at i virkelighetens verden er diagnosen høyst reell. Retinitis Pigmentosa er en alvorlig netthinnesykdom som rammer ca. 1500 nordmenn. Den er arvelig og oftest langsomt progredierende, men med et høyst individuelt forløp. De færreste ender i total blindhet, men mange opplever at de blir såkalt praktisk blinde, dvs. at de har en liten synsrest og lyssans igjen. Det er ikke like lett å forstå hvorfor Saabye Christensen bringer inn fiktive elementer når han beskriver forløpet av en kjent diagnose med latinsk benevnelse. Blir ikke dette nesten som å beskrive en blåkløkke som halvveis prestekrage – kort sagt, nokså galt?

Wiels anfall får en svært sentral plass i handlingen og blir et dramatisk virkemiddel i romanforløpet. Anfallene inngår i en merkverdig og skjematisk utvikling av sykdommen Retinitis Pigmentosa. Når øyelegen forteller at etter tre anfall av blindhet og bevisstløshet, har man bare et par - tre

måneder igjen før man blir blind for alltid, ja da er vi et drøyt stykke fra virkelighetens verden. På dette punktet i romanen håpet jeg at ingen foreldre til barn og unge med diagnosen leser boken. Men det er vel nettopp det de gjør. Hvorfor bruker forfatteren i det hele tatt en kjent synsdiagnose? Kunne han ikke like gjerne bruke sin kunstneriske frihet til å dikte både øyesykdom og navn på diagnose?

Forfatteren har gjort sitt valg. Anfallenes litterære og dramaturgiske funksjon er åpenbare. Lille Kaia kan oppdage farens hemmelige sykdom nettopp fordi han faller bevisstløs om. Hadde sykdommen bare sittet i synsapparatet, slik den normalt gjør, ville hun ikke så lett ha oppdaget at noe var galt. Det er vanskelig å tro at dårlig research er årsaken til disse underlige beskrivelsene. Med tilgang til internett er det fort gjort å få rede på hva Retinitis Pigmentosa er. Saabye Christensen har nok hatt sine litterære grunner. Så kan man likevel lure på om romanen hadde tapt i intensitet og dramatik ved å gi en troverdig beskrivelse av nettopp denne diagnosen.

Det må poengteres at dette først og fremst er en kunstnerroman. Det store spørsmålet i romanen er hvor langt Wiel er villig til å gå, og hvor mye han er villig til å ofre for å fullbyrde sitt kunstneriske prosjekt. Vi følger dramaet rundt en selvsentrert, men langt fra endimensjonal kunstner. Kaia sitter modell, men hva er det Wiel til syvende og sist ser – og hva er det han maler? Parallelt med dramaet rundt Peter Wiel pågår arbeidet fram mot

en modernisert oppsetning av Ibsens drama «Vildanden». Hans kone Hanne er scenograf. Ibsens drama og diskusjoner rundt oppsetningen blir spennende referanser og kommentarer til det dramaet som utspiller seg i Wiels sinn og omgivelser.

Uttidig pirk?

Ut i fra det som er romanens kjerne, kan man spørre om ikke innvendingene mot Saabye Christensens diagnostiske sammenblanding av fakta og fiksjon bare blir uttidig pirk. For mange lesere vil det nok være det. For andre bare en irritasjon over at mye er feil. Men for flere som forholder seg til diagnosen Retinitis Pigmentosa, kan det fort bli et troverdighetsproblem som går langt forbi diagnosebeskrivelsen og som rammer romanen som sådan.

Det er synd. For her er ellers mye å hente. Konfrontasjon med en skjenkesvanger diagnose, spenninger mellom de nærmeste og konsekvenser av fortellere som alt sammen ypperlig skildret. Konsulenten fra Norges blindforbund har fått en spennende plassering i romanen. I siste del av romanen bringer Saabye Christensen inn et ytterst mørkt parti hvor kynisk kjøp og salg av organer inngår. Et uhyggelig scenario hvor svake og fattige blir tapere, og hvor vi i den vestlige og rike del av verden igjen kan betale oss ut av problemene.

Saabye Christensen er en glimrende forteller som selvsagt fortjener sine utmerkelser og priser. Først og fremst er dette et skjønnlitterært verk hvor man kan glede seg over den gode

fortellers språk og la seg rive med i romanens framdrift og drama. Det er på mange måter berikende lesning. Det er ikke så ofte en person med en alvorlig synsdiagnose spiller hovedrollen i litteraturen. Og når en forfatter av Saabye Christensens format skriver, er det ikke til å undres over at den blir den omfattet med spesielt stor interesse – ikke minst i miljøer hvor nettopp Retinitis Pigmentosa er en del av hverdagen. Men fiksjon og fakta blandet sammen i en kjent diagnose på god latin? Til dens slags kunstnerisk frihet sier i hvert fall jeg: Nei takk!



LARS SAABYE CHRISTENSEN

Modellen

Cappelen, 2005

ISBN: 978-82-02-24877-2

321 sider



Conrad Svendsen Senter er en diakonal virksomhet som gir bo- og omsorgstilbud i ulike former, habiliterings- og rehabiliteringstilbud og dagtilbud.

Conrad Svendsen Senter eies av Stiftelsen Signo og retter seg mot voksne døve med spesielle behov. Hovedmålet for virksomheten er at hver enkelt bruker skal oppleve fellesskap, utvikling, mening og egenverdi. Sentralt i vårt arbeid står retten til eget språk.

Vi søker

Språkkonsulent

Stillingen er plassert i Fagseksjonen som består av 12 fagstillinger. Fagseksjonen gir tjenester til brukere ved senterets omsorgsboliger, Utredningsseksjon og dagvirksomhet. Brukerne har variert problematikk innen utviklingshemming, utviklingsforstyrrelser, døvblindhet, psykiske og somatiske lidelser.

Vi ønsker:

- God formal og/ eller realkompetanse innen norsk tegnspråk og taktilt tegnspråk
- Kunnskap om eller interesse for språkutvikling, spesielt i forhold til døve og døvblinde med tilleggsproblematikk
- Kompetanse i forhold til kartlegging av og tilrettelegging av kommunikasjon for mennesker med ulikt språknivå
- Kjennskap til eller interesse for brukergruppens problematikk
- God skriftlig og muntlig fremstillingsevne
- Evne til å arbeide selvstendig og være pådriver i aktuelle saker
- Evne til å arbeide i team

Aktuelle arbeidsoppgaver:

- Observasjon og kartlegging av språkfunksjon og kommunikasjonsform
- Være med å igangsette tiltak ift kommunikasjon
- Veiledning rundt kommunikasjon til lokalt hjelpeapparat
- Veiledning rundt kommunikasjon til personal på Conrad Svendsen Senter
- Delta i behandlingsteam

Det gis gode muligheter for kompetanseutvikling. Tegnspråkopplæring gis i arbeidstiden.

Personlig egnethet vektlegges.

Conrad Svendsen senter er medlem i HSH. Ansatte har offentlig tjenestepensjon. Lønn etter avtale. Lojalitet til det diakonale verdigrunnlag forventes.

Engasjement for 1. år, ledig omgående.

Vennligst gå til vår hjemmeside for elektronisk søknadsskjema www.conradsvendsen.no

Kontaktpersoner: Konst. seksjonsleder Berte Eidsvåg tlf 23167487 eller 23167500.

Søknadsfrist: 05.11.08

Tiltredelse: etter avtale

Arbeidssted: fagseksjonen

Referansenummer: 338/2008





Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!

Tegn abonnement nå!

Kr 300,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

- du kan bestille enkeltblader
- du kan abonnere på bladet
- på nettsiden ligger kortfattet omtale av alle artikler fra 1999
- finn bestemte temaer og forfattere ved å bruke søkerfunksjonen
- du kan få opplysninger om hvordan vi ønsker at artiklene skal utformes
- du kan finne stillingsannonser

Ja takk, jeg ønsker å abonnere på
Spesialpedagogikk f.o.m. nr. _____

_____ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no

bidragsytere: **Kirsti Tveitereid** er seniorrådgiver ved Lillegården kompetansesenter. Hun er utdannet bibliotekar og kulturviter, cand. philol. Kirsti Tveitereid er medredaktør for dette nummeret. **Rikke Gürgens Gjørum** er førsteamanuensis dr.art. og forskningsleder ved Høgskolen i Harstad. Hun har arbeidet mye med funksjonshemmede og teater, dramapedagogikk, kulturpolitikk og inkludering kontra segregering. **Karin Rørnes** er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Tromsø. Hun har bl.a. utgitt boka: «Det motstandsdyktige mobbeviruset». **Aud Berggraf Sæbø** er førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger. Hun var prosjektleder for delprosjekt i «Evalueringsprosjekt 97» og «KUPP». For tiden leder hun et delprosjekt innen programmet PraksisFoU. Hun har publisert lærebøker og mange artikler om drama i undervisningen. **Anne K. R. Kippenes** er master i musikkterapi. Hun har bakgrunn som førskolelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk og har arbeidet i barnehager, barneskoler og voksenopplæring. **Eva Janitz** er utdannet logoped/cand.polit. Hun arbeider ved Staped Nord og har barn med språkvansker som spesialområde. **Randi Ballari** er spesialpedagog og arbeider ved Statped Nord med barn med språkvansker som spesialområde. **Synnøve M. Sydnes** er seniorrådgiver ved Huseby kompetansesenter. Hun har skrevet mange bokmeldinger og artikler og er bl.a. forfatter av boka: «Øyeblikk med kasus», Skaug forlag.

I neste nummer kan du bl.a. lese om:

Spesialundervisning i grunnskolen: Professor Thomas Nordahl presenterer et bilde av hvordan elever som mottar spesialundervisning opplever hverdagen i dagens grunnskole. I et innstikk kommenterer han også kritikken av forskningsresultater om elever som mottar spesialundervisning. *80- og 90årenes skole sett med dyslektikerens briller:* Anne Mari Undheim ved NTNU stiller med utgangspunkt i en undersøkelse av voksne dyslektikere spørsmål ved hva som er annerledes i dag. *Inkludering som utdanningspolitisk ideal:* Sidsel Werner kommer med noen tanker om hvordan det står til med det utdanningspolitiske idealet i møte med elevene. *Om oppdragelse og ADL-opplæring:* Sissel Torgersen ved Huseby kompetansesenter skriver om sider ved ADL-opplæring for barn og unge som har alvorlige synsvansker samt samarbeid mellom foreldre og fagfolk. *Georgiske læreres syn på inkluderende opplæring:* Tamara Tabakhemlashvili ser på noen av de hovedutfordringene inkluderende opplæring støter på i Georgia.