

Knut Imerslund (red.)

Krysspeilinger II

Artikler fra Forskningsdagen 2002

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 12 – 2002

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/Publikasjon/default.htm>)

Rapport nr. 12 - 2002

© Forfatterne/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-260-2

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Krysspeilinger II. Artikler fra Forskningsdagen 2002.			
Redaktør: Knut Imerslund			
Nummer: 12	Utgivelsesår: 2002	Sider: 133	ISBN: 82-7671-260-6 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver:			
Emneord: Madagaskar, miljø, myter, mytologi, rettskriving, nynorsk, bokmål, lek, Vygotsky, taushetsplikt, dannelse, bildetolkning,			
Sammendrag: Ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark ble Forskningsdagen for 2002 arrangert den torsdag den 26. september. De som ønsket det, fikk i etterkant tilbud om å publisere sitt foredrag som artikkel i høgskolens rapportserie. I denne rapporten presenteres foredragene til de som ønsket å benytte seg av dette tilbudet. I den foreliggende samlingen er det artikler som tar opp spørsmål direkte knyttet til virksomheten i barnehage og grunnskole, men det tas også opp problemstillinger knyttet til lærerutdanninga og utformingen av den.			



Høgskolen i Hedmark

Title: Krysspeilinger II			
Editor: Knut Imerslund			
Number: 12	Year: 2002	Pages: 133	ISBN: 82-7671-260-6 ISSN: 1501-8563
Financed by:			
Keywords: Madagascar, environment, mythologi, professional secrecy, play, Vygotsky			
Summary: “Forskningsdagen” - a day for the presentation of research and development projects at The Faculty of Education, Hedmark College, was arranged on September 26 th 2002. In addition to the lecture or presentation given on that day, faculty members were invited to submit their lecture as an essay in a report. In this report we present the essays of those who wanted to have their contribution published in a written form. The essays presented in the report show a variety of subject matters, reflecting the different professional backgrounds of the authors. The essays have, however, a common theme, which is due to the fact that the authors are all connected to the same institution of education. This common theme could be defined as “school and education”. In this collection there are essays dealing with questions related to activities in playschool and the obligatory school, in addition to essays dealing with teacher training and how to develop it. One of the essays deals mostly with purely technical questions. All the essays in this report contain an element of research done by the author of the essay. This research element, be it big or small, is formed as an analysis or an account of a research project. In this way the report is an expression of the research production which is currently taking place at our institution, and which we hope will be of interest to our students, to teachers in various schools and colleges, as well as to the general public.			

Forord

Ved Avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Hedmark ble Forskningsdagen for 2002 arrangert den torsdag den 26. september. De som ønsket det, fikk i etterkant tilbud om å publisere sitt foredrag som artikkel i høgskolens rapportserie. Hermed presenteres foredragene til de som ønsket å benytte seg av dette tilbudet.

Når utgangspunktet for artikkelsamlingen er som antydnet, er det hovedforklaringen på at artiklene tar opp svært ulike emner. De faglige og forskningsmessige peilingene som artiklene kan sies å utgjøre, går i svært ulike retninger. Derav tittelen *Krysspeilinger II*. To-tallet har sammenheng med at det etter Forskningsdagen ved Avdeling for lærerutdanning i 1998 også ble utgitt en artikkelsamling med tittelen *Krysspeilinger*.

I forordet til den første samlingen med *Krysspeilinger* het det blant annet at de ulike peilingene som artiklene utgjorde, hadde ”et krysningspunkt, som har å gjøre med at forfatterne er tilknyttet den samme utdanningsinstitusjonen, Avdeling for lærerutdanning. Dette krysningspunktet kan stikkordsmessig lokaliseres ved ord som barnehage, skole og utdanning.” Dette gjelder fortsatt, selv om det kommer til uttrykk på litt ulike måter i de forskjellige artiklene.

I den foreliggende samlingen er det artikler som tar opp spørsmål direkte knyttet til virksomheten i barnehage og grunnskole, men det tas også opp problemstillinger knyttet til lærerutdanninga og utformingen av den. En artikkel dreier seg dessuten mest om rene faglige problemstillinger.

Samtlige artikler i denne rapporten inneholder et stort eller lite forskningsmessig bidrag fra artikkelforfatteren selv i form av en analyse eller en redegjørelse for en undersøkelse. På den måten forteller denne

Krysspeilinger II

rapporten noe om den kunnskapsproduksjonen som foregår ved vår institusjon, og som vi håper skal være av interesse for lærerstudenter, lærere, kolleger ved andre lærerutdanningsinstitusjoner, og andre interesserte.

Hamar desember 2002.

Knut Imerslund

Innhold

Forord.....	7
Avskoging på Madagaskar. Myter, realiteter og utfordringer	11
Jørgen Klein	
Hvorfor bør myter og mytologi ha en grunnleggende plass i KRL-faget? 27	
Gunner Ljødal	
Korleis klarer vi å utvikle kvalitet i skrivinga til studentane?	45
Tormod Stauri	
Leker like barn best?.....	59
Thor Ola Engen	
”Bare fortell, - jeg har også taushetsplikt”	83
Liv Susanne Bugge	
Hva er dannelse?.....	97
Knut Imerslund	
Bibelfortellinger og illustrasjoner i det flerkulturelle klasserommet	113
Ingebjørg Stubø	

Avskoging på Madagaskar. Myter, realiteter og utfordringer

Jørgen Klein

Innledning

Det er liten tvil om at det foregår avskoging og tap av biologisk mangfold i Afrika. Likevel er det stor usikkerhet om i hvor stor grad dette virkelig er tilfelle, og hva som er årsakene til at det foregår. Datagrunnlaget som disse degraderingsprosessene blir målt ut fra er ofte basert på usikre anslag, og de antatte årsakene til avskoging er ofte endimensjonale vestlige stereotypier om forholdet mellom lokalbefolkning og naturmiljø. Nyere empiriske undersøkelser i lokalsamfunn har i den senere tid forkastet generaliserte oppfatninger om menneskets rolle i avskogingsspørsmål, og pekt på ethvert områdes særegenhet som nøkkel til forståelse av sentrale miljøprosesser.

Denne artikkelen gir en kritisk vurdering av den tradisjonelle forståelsen av afrikansk miljødegradering, med spesielt fokus på avskoging på Madagaskar.

Forholdet mellom myter og sannhet; kritisk miljøforskning i Afrika

Det afrikanske naturmiljøet har vært gjenstand for europeernes nysgjerrighet og begeistring helt siden de første oppdagerne og misjonærene satte sine ben der. Den afrikanske villmarka representerte noe storslått og eksotisk for de europeiske kolonistene. De afrikanske naturområdene ble en erstatning for de tapte villmarkene i Europas avskogede og urbaniserte landskaper. Dermed representerte de også en port tilbake til den tapte Edens hage, en sentral myte innenfor den europeiske

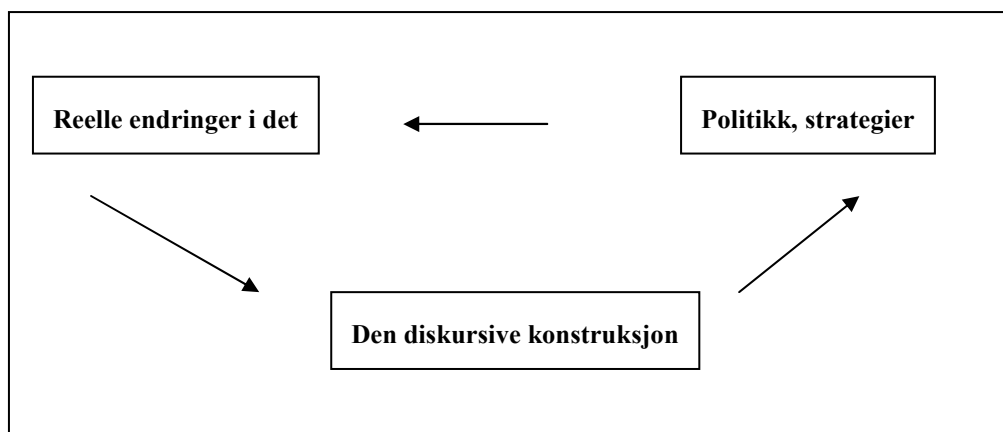
kulturkrets. Den europeiske koloniseringen av Afrika førte til en overføring av vestlig tankegang til de afrikanske koloniene. Man betraktet Afrikas naturområder som urørte, og man mente at de trengte beskyttelse mot menneskenes påvirkning. Denne tenkemåten overså fullstendig at de afrikanske landskapene hadde vært underlagt menneskelig påvirkning i århundrer, gjennom bærekraftig, tradisjonell bruk. Paradoksalt nok var den største trusselen mot dyrelivet i første rekke den omfattende storviltjakten som europeerne bedrev. Som et eksempel kan det nevnes at det i Øst-Afrika på 1870-tallet ble skutt så mye som 70–80 000 elefanter årlig, noe som bidro sterkt til en kraftig desimering av bestanden. Etter frigjøringen av koloniene ble det koloniale synet på vern av natur videreført som et resultat av vestlig innflytelse gjennom bistand og eksperter. Mytene om Afrika som den siste Edens hage og mennesket som atskilt fra naturen og ikke en del av den, fortsatte å leve.

En stor del av miljøforskningen i Afrika på 1980- og 1990-tallet har vært grunnet på en kritisk utforskning av aksepterte sannheter om miljøet, basert på grundige empiriske undersøkelser i lokalsamfunnene. Dette har avdekket en lang rekke feiloppfatninger og sviktende kunnskap om Afrikas miljø. En stor del av de mange feilslåtte bistandsprosjektene i Afrika kan relateres direkte til mangelfull og misforstått forståelse av problemområdet, ofte basert på løst forankrede myter.

I den engelskspråklige litteraturen betegnes disse mytene ved forskjellige navn med litt ulikt innhold. *Orthodoxies*, *recieved wisdom*, *dominating discources* og *narratives* er noen av begrepene som blir brukt. Disse begrepene er ofte satt i sammenheng med en vitenskapsteoretisk retning kalt sosial konstruktivisme. Innenfor denne retningen legges det vekt på at virkeligheten blir gitt mening gjennom begreper, kategorier og fortolkninger skapt av menneskene. Fokuset er rettet mot hvordan forskjellige aktører har ulik oppfatning av hvordan virkeligheten er, og at en må se på hvordan ulike grupper fortolker og produserer mening i måten de oppfatter virkeligheten på (Klein 2002). Dette er ikke det samme som å si at virkeligheten ikke eksisterer, bare at vår fortolkning av virkeligheten er like interessant som det som faktisk skjer, da det er vår fortolkning som ligger til grunn for våre handlinger (se figur 1).

Spesielt diskursanalyse har vært sentralt innenfor den kritiske miljøforskningen i Afrika. Diskursanalyse har blitt brukt til å karakterisere og identifisere dominerende oppfatninger innenfor feltet, og hvordan disse oppfatningene har utviklet seg. Begrepet narrative retter seg mer mot en sentral overordnet fortelling som en del av en diskurs. Narrativer har en egen logikk og beskriver en historie som identifiserer hva som har skjedd, hva som skjer, og hva som kommer til å skje. Meta-narrativer er overordnede fortellinger, løsrevet fra konkrete hendelser eller steder. Det ny-malthusianske hendelsesforløpet, der befolkningsvekst fører til ressursdegradering, uavhengig av tid og sted, er et av de mest anvendte meta-narrativer.

Figur 1. Forholdet mellom reelle endringer, diskurs og verneplaner



At denne tilnæringsmåten har fått stort gjennomslag i u-landsrelatert forskning, kan tilskrives at det i møtet mellom en "utenfra", vestlig vitenskapelig beskrivelse og en "innenfra", afrikansk beskrivelse, er store gap i forståelsen og fortolkningen. Når utviklingsprosjekter skal inkludere lokal deltagelse og lokalbefolkningens ønsker og oppfatninger, kommer disse sprikene til overflaten og blir sentrale utfordringer i prosjektene.

Områder hvor forskerne har angrepet etablerte sannheter på bakgrunn av ny empirisk kunnskap, har vært forståelsen av sentrale afrikanske miljøproblemer som avskoging og forørkning, det som ofte blir kalt ressursdegradering. Utgangspunktet for de etablerte sannhetene kan ofte følges tilbake til kolonitiden og oppstod i møtet mellom den vestlige koloniadministrasjonens utvendige forståelse av natur og miljø i Afrika og

lokalbefolkningens pragmatiske tilnærming til det samme naturmiljøet. Mytene har så blitt gjentatt tilstrekkelig mange ganger til at de har fått status som sannhet. Disse mytene har noen trekk til felles: De generaliserer miljøproblemer uten å ta hensyn til lokale naturgitte og kulturelle særegenheter. De er ofte overdrivende og krisemaksimerende.

En ny-malthusiansk forståelse av årsak-virkingsforholdet mellom befolkningsvekst og ressursdegradering står ofte sentralt. Dette innebærer en forståelse av befolkningsvekst som ensidig negativt for naturmiljøet og som en direkte årsak til degradering av betinget fornybare ressurser. Prinsippet rundt ”allmenningens tragedie”¹ blir her ofte brukt som forklaring på hvordan dette foregår.

I tillegg har en manglende forståelse av de økologiske forholdene i tropiske og subtropiske områder bidratt til feiltolkninger.

Makt-aspektet spiller også en sentral rolle. Mytene representerer interessene til de mektigste aktørene, det vil som oftest si interessene til folk utenfor lokalmiljøet, eks. sentrale myndigheter som ønsker kontroll over lokalbefolkningen i periferien.

Melissa Leach og Jaimes Fairhead er blant de som har gjort det mest banebrytende arbeidet om forholdet mellom antatt og reell virkelighet i det afrikanske landskapet. Foruten å gi et nytt perspektiv på avskoging i vest Afrika (Guinea), har de bidratt sterkt til teoriutvikling og epistemologiske betraktninger rundt denne tilnæringsmåten. Deres bok *Misreading the African Landscape* (1996) har allerede rukket å bli en klassiker innenfor dette feltet. Med utgangspunkt i en studie i Kissidougou-området i Guinea angriper forfatterne en antatt sannhet om at hele savannen hadde vært skogdekt, og var blitt avskoget som et resultat av naturlig befolkningsvekst og migrasjon til området.

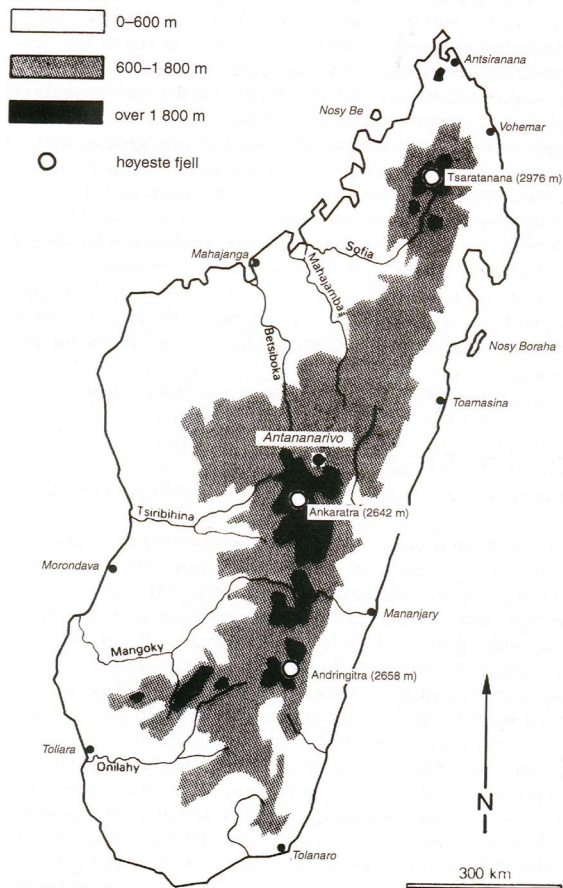
¹ Garreth Hardin (1968): “The tragedy of the commons”. Hardin beskriver i denne innflytelsesrike artikkelen hvordan felleseide ressurser degraderes ved at brukerne tar ut mer enn naturen kan tåle. Dette gjelder spesielt i tilfeller med befolkningsvekst

Rundt landsbyene i studieområdet var det små lommer med skog. Disse ble betraktet som etterlevninger fra en skog som en gang dekket hele savannen. Denne sannheten var blitt etablert av de tidlige franske kolonistene og gjentatt og bekreftet av en lang rekke forskere, bistandsorganisasjoner og statlige myndigheter siden. Ved nærmere ettersyn viste det seg at ingen, verken skriftlige eller muntlige kilder, kunne bekrefte at det hadde vært et skogdekt landskap der tidligere. Fairhead & Leach kunne derimot ved bruk av varierte kilder som flyfoto, satellittbilder, skiftlig arkivmateriale og intervjuer med eldre fortelle en annen historie. De fant at skogen som var rundt landsbyene var en menneskeskapt skog, noe menneskene hadde plantet og vedlikeholdt på grunn av dens nyttefunksjon for lokalbefolkningen. De fant også at skogen hadde økt i omfang de siste hundre år i takt med befolkningsøkningen i området. Dermed snudde de på hodet den ny-malthusianske forståelsen at befolkningsøkning i området de siste 100-150 år hadde ført til kraftig avskoging. Snarere viste det seg at befolkningsøkningen hadde bidratt til en ”på-skoging”; det er mer skog der i dag enn det var for 100 år siden, samtidig som befolkningen har økt kraftig.

Avskoging på Madagaskar

Madagaskar skilte lag med det Afrikanske fastlandet for om lag 100 millioner år siden, og har siden den tid utviklet et særegent og i stor grad endemisk² plante- og dyreliv. De mest kjente dyrene er antagelig lemurene, en gruppe primater som bare finnes på Madagaskar. De første menneskene kom til Madagaskar for om lag 2000 år siden. Selv om Madagaskar ligger nær det Afrikanske fastlandet (ca. 500 km. fra Mosambique), er det i stor grad befolket østfra, fra Malaysia og Indonesia. Den særegne kulturen er en blanding av impulser fra Øst-Afrika, Arabia og Sørøst-Asia. Det gassiske språket er mest beslektet med malaysisk (Dahl 1998).

² Plante og dyrearter som kun finnes på Madagaskar. Det er beregnet at mer enn 80% av alt plante- og dyrelivet på øya er endemisk, dvs. finnes ingen andre steder på kloden.



En fjellkjede utgjør ryggraden på øya, og denne fjellkjeden bryter av de østlige passatene fra det Indiske hav, noe som fører til et forutsigbart regn langs østkysten og i fjellssidene. Det er her vi finner den tropiske regnskogen. I høylandet er det regn om sommeren og tørt om vinteren, og det er mindre nedbør i vest og i sør. Vegetasjonen spenner fra eviggrønn regnskog i øst til savanne i kombinasjon med noe skog med tørkebestandige trær i høylandet, til tørr løvskog i vest og en unik ”torneskog” i det tørkerammede sør. Det gassiske høylandet ligger på mellom 1000 og 2700 meter og omfatter ca. 120 000 km², ca. 1/5 av

øya. Her er et tropisk klima betinget av høyde og regntidssesonger. Kalde, tørre vintre med 12 –15 grader gjennomsnittstemperatur og varme fuktige somre med 19-23 graders temperatur. Årlig regn varierer fra 1200-1400 mill. fra desember til mars.

Madagaskar blir ofte framstilt som et økologisk katastrofeområde på bakgrunn av en omfattende avskoging. I vitenskapelige og populærvitenskapelige tidsskrifter kan man lese om Madagaskar som en øy som var helt skogdekt ved menneskenes ankomst, og som gradvis er blitt avskoget som et resultat av menneskenes dyrkingsmetoder, spesielt svijordbruk. Ifølge dette synet er det i dag anslagsvis bare er 10-20% igjen av den originale skogen på Madagaskar. I løpet av de siste 10 årene er denne framstillingen av Madagaskars miljøhistorie trukket i tvil. Forskere har stilt spørsmålstegn ved gyldigheten av en slik framstilling av Madagaskars naturhistorie, og de antatte årsakene til avskoging på øya.

Framveksten av den dominerende diskurs

Det gassiske høylandsplatået med sitt artsfattige gresslandskap og ekstreme erosjonskløfter er brukt som et eksempel på konsekvensene av avskoging. Videre er det brukt som en modell for hvordan hele resten av øya vil se ut om noen år hvis ikke skogsødeleggende aktiviteter som svijordbruk opphører. Denne tankegangen er basert på en beskrivelse av Madagaskar som en skogdekt øy før menneskenes ankomst. Gjennom sine jordbruksteknikker, spesielt ved bruk av ild, transformerer menneskene skogen til et goldt gresslandskap og ørken. Enden på denne historien kan bli en totalt avskoget og ufruktbar øy hvis ikke noe blir gjort for å stoppe de ikke-bærekraftige produksjonssystemene til den ekspanderende befolkningen. Den underliggende forklaring på avskoging er press på ressursene som resultat av befolkningsøkning.

Ved første øyekast er det lett å oppfatte det gassiske høylandet som avskoget. Vegetasjonen er for det meste savanne og gressland, med små lommer med eviggrønn skog i dalfører og i vernede områder. Savannen har en veldig begrenset flora og fauna sammenlignet med savannen i for eksempel Øst-Afrika. Store erosjonskløfter og utglidninger kalt lavaka med iøynefallende sår av rød jord gir inntrykk av et degradert landskap.

På 1920-tallet ble den teorien som skulle bli dominerende i den offentlige diskurs utformet av de franske botanikerne Perriere de la Bathie og Humbert. Den går i korte trekk ut på at

- høylandet har generelt vært dekket av lukkede skogformasjoner,
- ild har vært fraværende i høylandet før mennesket ankomst
- den utryddede megafauna³ var skogstilpassede dyr
- antropogen innflytelse, spesielt gjennom bruk av ild er årsaken til avskogingen.

³ Utryddet megafauna på Madagaskar er beregnet til over 20 arter der de mest kjente er; kjempelemur, elefantfugl, dvergflodhest og kjempeskilpadder

Dette synet har blitt gjentatt og bekreftet av en lang rekke forskere fram til våre dager. Gade (1996), som er den nyeste forsker til å fremme dette synet, oppsummerer en lang rekke forskeres arbeid og konkluderer med;

“Madagascar highland region once was covered with an evergreen forest dominated by about 20 endemic tree species. This has been permanently replaced by a floristically impoverished steppe vegetation on ferrollic soils. Human intervention has caused this deforestation (...).” Gade (1996, 101)

Kritisk blikk på den dominerende diskurs

Den dominerende versjonen av Madagaskars naturutvikling beskriver avskogning som resultat av menneskelig påvirkning. I de siste 10-15 årene har forskjellige forskere stilt seg kritiske til denne forståelse og pekt på andre forklaringer på høylandets vegetasjonsmønster, samt årsaker til endringer. Innenfor denne retningen blir det lagt vekt på abiotiske forklaringsfaktorer som effekt av klimaendringer. Paleoøkologen David Burney hevder at gresslandskapet reflekterer klimaendringer fra slutten av kvartærtiden. Han mener at høylandet ved menneskenes ankomst bestod av en mosaikk av skog, busk og et savannelignende gresslandskap. Madagaskar har endret seg i takt med klimaendringer, fra en generell avkjøling og opptørking siden kritt-tiden, til den typiske tropiske respons på vekslingene mellom istider og mellomistider i kvartær. Denne dynamikken har resultert i flere vegetasjonsendringer i før-menneskelig tid på Madagaskar, og dagens vegetasjon må sees som et resultat av disse store sammenhengene, der menneskets plass og innvirking representerer en veldig liten del.

Burney bygger sine argumenter på radiokarbondateringer av pollen, kull og alger samt tidligere innsjøers utbredelse fra en rekke områder i det gassiske høylandet. Burney viser også at ild påvirket vegetasjonen og var vanlig på Madagaskar lenge før menneskets inntreden, ofte som en følge av lynnedslag. Disse argumentene er blitt imøtegått av paleontologer som peker på at mange av de utryddede dyreartene var mer tilpasset et savannehabitat enn et skogshabitat.

Et velbrukt argument koblet til avskogingsspørsmålet, er menneskets rolle i utryddelsen av den endemiske megafauna på Madagaskar. Denne hypotesen er en del av en global diskurs som beskriver hvordan store dyr har blitt utryddet som et resultat av menneskelig ankomst. Denne ”overkillhypotesen” beskrevet av Paul Martin (1966) identifiserer Madagaskar som en av flere plasser hvor store dyr ble utryddet i forbindelse med menneskelig kolonisering. Denne antagelsen er i det store og hele basert på at det er en overlapp i tid mellom menneskets ankomst og utryddelsen av disse dyrene. Det som er interessant her er at en annen faktor, store klimaendringer, også sammenfaller med perioden da en stor del av Madagaskars megafauna skal ha blitt utryddet. Historien viser at klimaendringer har ført til utryddelse av arter på Madagaskar tidligere. For eksempel forsvant et stort antall vadefugl på Vest-Madagaskar under den tørreste perioden ca. 2000 år før Kristus. Interessant nok skjedde dette ca. 2000 år før de første menneskene ankom øya.

Det er blitt hevdet at en muntlig fortellertradisjon på Madagaskar beskriver et skogdekt høyland. Dette er ikke et entydig argument. En rekke skriftlige og muntlig kilder beskriver det motsatte. Tantaran’ ny Andriana (kongenes historie) er en skriftlig klassiker over Merina-nasjonens⁴ språk, kultur og historie. Historikere som har studert Tantaran’ ny Andriana har kommet til at Merina-folket kom til høylandet rundt 1500, og enten nedkjempet Vazimaba-stammen som da bodde der eller assimilerte med dem. Selv om dette først og fremst er en kongesaga, er det flere beskrivelser av naturmiljøet her. En av dem beskriver hvordan villkveg migrerte over store sletter ved Merinas ankomst (Kent 1970). Dette peker i retning av store åpne områder på den tiden. Andre steder beskrives også landskapet som en blanding av gressområder, små skoger og myrer.

Hva sier så arkeologene? Det sentrale høylandet er det området på Madagaskar med flest arkeologiske utgravinger. De eldste arkeologiske funnene er fra 1200-1400-tallet. Funn fra før 1500 er veldig sjeldne og

⁴ Gasserne definerer seg selv i forhold til 20 etniske/kulturelle grupper, som hver har ulike deler av øya som sitt opprinnelige hjemsted. I de senere århundrene har dynastier av *Merina-folket* kontrollert store deler av øya, og maktkamp og krig med andre kulturelle grupperinger har vært vanlig. Merina-folket har sitt kjerneområde i høylandet, rundt hovedstaden Antananarivo.

peker i retning av at befolkningstettheten på den tiden må ha vært veldig lav (Rakotoarisoa 1997). Sett i sammenheng med Burneys resultater, som viser at det er en markert økning i gressbranner i det sjuende og åttende århundre, indikerer dette at det er en periode på 500 år hvor det er en markant økning i brenning og spredning av gresslandskap, uten at det er noe bevis på at det bodde mennesker der. Dette kan indikere at arkeologene ennå ikke har klart å finne disse bevisene. Men tatt i betraktning at dette er det området som har hatt størst arkeologisk oppmerksomhet på hele Madagaskar, det store antall funn fra senere perioder i dette området, og at funn fra menneskelige bosetninger fra tidligere perioder er registrert mange andre plasser på øya, er ikke det særlig sannsynlig.

Mange av tilhengerne av den dominerende avskogingshypotesen peker på dagens ressursbruk som innfallsvinkler til å forstå tidlige tiders avskoging. Den relativt hurtige avskogingen i den østlige regnskogen på Madagaskar blir brukt som en modell for hvordan høylandet en gang ble avskoget. Aktiviteter som trekkes fram spesielt er felling av skog til brennved og bygningsmateriale, og rydding av skog for dyrking og dyrehold ved svijordbruksteknikker.

Slike aktiviteter har betydelig effekt på naturmiljøet bare når befolkningstettheten er stor. På den tiden høylandet skal ha blitt avskoget, var befolkningstettheten ekstremt lav. Ingen by hadde mer enn 1000 innbyggere før på 1800-tallet. Tallrike studier viser at svijordbruk er en økologisk bærekraftig jordbruksform når befolkningstettheten er lav. Dette kan ikke ha vært en avgjørende årsak til vegetasjonsendring før befolkningstettheten var betydelig, noe som ikke skjedde før på 1800- og 1900-tallet, da høylandet allerede i mange hundre år er dokumentert som avskoget.

Gitt den lave befolkningstettheten, de forskjellige klimaforholdene og de enorme områdene involvert, er enhver sammenligning mellom tidligere tiders avskoging i høylandet og dagens avskoging på østkysten meningsløs. Det ny-malthusianske argumentet brukt for å forklare dagens avskoging i den østlige regnskogen har ingen logisk gyldighet i høylandet på den tiden

det skal ha blitt avskoget. Tilhengerne av en menneskeskapt avskogings teori har aldri klart å forklare det store paradokset som ligger i det faktum at hvis hele øya var skogdekt og i økologisk balanse når menneskene ankom, så var den miljømessige effekten størst i de områdene hvor menneskene ankom sist og hadde den laveste befolkningstettheten.

Verneplaner på Madagaskar

Til tross for den store vitenskapelige usikkerheten omkring emnet synes bare ett syn å ha blitt representert i vernestrategiene og planene til de store miljøorganisasjonene, verdensbanken, og statsforvaltningen. Høylandet har en gang vært skogdekt og har blitt avskoget som et resultat av menneskelig aktivitet. Flere av disse institusjonene har produsert tall som viser at Madagaskar nå kun har 10–20% av sin opprinnelige skog igjen. Tabellen viser hvordan et utdrag av publikasjoner og organisasjoner reproducerer og opprettholder bildet av et engang skogdekt Madagaskar.

Avskoget område i forhold til original vegetasjon på Madagaskar.

Original cover in Madagascar	Deforested area as % of original cover	Reference	Citing
Completely forested	88%	Bakke (1991) (supported by NORAD and WWF)	No reference
Mostly forested	60 – 85 %	World Conservation Monitoring centre (1994)	No reference
Mostly forested with tropical forest cover	Over 80%	USAID (1998)	No reference
Totally forested	70-75%	Jenkins (1987) Supported by IUCN	Bastian (1964)
Most of island forested with natural forest	80%	Madagascar Environmental Action Plan (1988) Supported by World Bank, USAID, Cooperation Suisse, UNESCO, UNDP, WWF	No reference

Det virker som det ligger en slags enighet rundt tallet 80% avskoging, noe som tilsier at det bare er 10-20% skog igjen på Madagaskar, et alarmerende tall. The Madagascar Environmental Action Plan (støttet av USAID, UNESCO, UNDP og WWF) slår fast:

”Most of Madagascar was initially covered in natural forests. But now these forests have been totally destroyed in over 80% of the country. Deforestation has been particularly severe on the High Plateau.”
(Madagascar Environmental Action plan 1988, p. 26)

Hvordan har så dette tallet oppstått? De økologiske prinsippene bak en slik tenkning baserer seg på clementsiansk suksesjons teoritenkning, som hevder at skog er vegetasjonens naturlige klimaks i tropiske områder, en tilstand all vegetasjon vil gå imot ved fravær av menneskelig forstyrrelse. Clements kom med sin hypotese i 1916, på den tiden da Humbert og Perriere de la Bathie formet sine hypoteser om avskogingen i høylandet. Dette paradigmet er blitt forlatt i økologisk tenkning, hvor man nå peker på at vegetasjon er i konstant forandring og at det i halvtørre områder med periodevis nedbør er vanskelig å identifisere en regions arketype. Men fremdeles ligger det til grunn for mye av tekningen i vernearbeidet som foregår på Madagaskar.

Hva er så forklaringen på at dette synet har blitt så utbredt og har så sterk posisjon, selv om ny informasjon og motstridende vitenskapelige resultater har blitt framlagt? Myter har vist seg å være seiglivet i områder med stor vitenskaplig usikkerhet. En av grunnene til dette er at de gir en stødig og stabil plattform for beslutningstaking innenfor områder med stor usikkerhet. I tillegg rettferdiggjør de støtte til nasjonale og sentraliserte ressursforvaltningsorganer, ved at de opprettholder ideen om at lokalbefolkningen ikke er i stand til å forvalte sine resurser på en bærekraftig måte. Myndighetene har derfor sterke interesser av å opprettholde bildet av lokalbefolkningen som årsak til degradering av miljøet.

Roe (1991) flytter det hele ett hakk opp og peker på at internasjonale organisasjoner og vestlige eksperter bruker slike ”krise-narrativer”, så de kan få tilgang til land de hevder er i en krise, og kreve rettigheter i naturen/biodiversiteten i landet. Madagaskars unike naturhistorie og høye antall endemiske arter er spesielt interessant for internasjonale verne- og miljøorganisasjoner. Ut fra argumentasjonen til Roe vil en opprettholdelse av avskogingsmyten være en rettferdiggjøring av innblanding og rettighetskreving i Madagaskars biodiversitet. Avskogingsmyten levner ingen tvil om lokalbefolkningens manglende evne til å ta vare på ressursene. Dette åpner for sentralstyrte planer basert på vestlig ekspertise og vestlige ideer om vern av natur, et syn som ikke inkluderer mennesker som en aktiv del av naturen.

På Madagaskar gir et goldt og avskoget høyland signaler om hva som vil hende andre plasser på øya hvis ikke dagens ressursbruk opphører. På denne måten brukes en høyst spekulativ teori om hva som skjedd på høylandet 500-1000 år siden som et argument for implementering av vestlig vernestrategier på andre områder og i andre biotoper på Madagaskar. Dette er miljøer som er totalt forskjellige fra høylandet både i forhold til økologi, demografi og klima.

Praksisen rundt brenning av skog og gress har alltid vært et sentralt element i Madagaskars tradisjonelle jordbrukssystemer. Ild har derfor vært en konfliktskaper mellom myndigheter og lokalbefolkning i over hundre år. Den franske kolonimakten betraktet bruk av ild som en viktig årsak til avskogingen, og forbød bruk av ild ved lovs form. Dette var basert på franske forskeres oppfatning av ild som et unaturlig element i den gassiske natur og den viktigste årsak til det de betraktet som et avskoget høyland. Det ble da ikke tatt i betraktning at ild alltid har vært brukt som et viktig jordbruksredskap for lokalbefolkningen. Bevisstheten om ild som en integrert del av høylandets økosystem lenge før menneskenes ankomst sto heller ikke sterkt. Brenning av gress som forvaltningsteknikk har lenge hatt et dårlig ord på seg blant vestlige forskere. Nyere forskning peker derimot på mange positive sider ved denne teknikken. Bl.a. bidrar den til økt førtilgang, fjerning av gammelt gress, bedring av vanntilsiget til irrigasjonsanleggene, den holder unna gresshoppesvermer, holder

rottebestanden nede osv. Dette er ikke en irrasjonell aktivitet begått av uvitende lokale bønder, men en viktig og arbeidsbesparende ressurs for det lokale jordbruket.

Kriminaliseringen av denne aktiviteten har ført til mistillit mellom vernmyndigheter og lokalbefolkning og vanskeliggjort mye av vernearbeidet. Flere forskere har også pekt på at det har ført til mer brann, da folk ikke tør slukke ukontrollerte branner av frykt for å bli beskyldt for brannstiftelse. Det er også blitt hevdet at brann har blitt et protestsymbol for lokalbefolkningen mot statsautorritene, som dermed brenner for å vise sin motstand mot politiske avgjørelser.

Avslutning

Avskogingsmyten på Madagaskars høyland synes å være tuftet på noen enkle årsaksforklaringer, som en ny-malthusiansk forståelse av forholdet mellom samfunn og naturmiljø og en økologisk forståelse basert på clementsiansk tankegang. Dette er ikke unikt for Madagaskar, mange degraderings-narrativer i Afrika er basert på samme tankegang. Den ny-malthusianske forståelsen forklarer hvordan befolkningsvekst leder til avskoging og en clementsiansk klimaks-vegetasjonstenkning konstruerer et utgangspunkt som avskoging kan måles fra. Som pekt på tidligere kan ikke en ny-malthusiansk tankegang forklare opprinnelsen til høylandets vegetasjon, og økt forståelse for tropisk økologi avviser forestillingen om at skog er den eneste naturlige vegetasjonen for Madagaskars høyland.

Våre forestillinger om Madagaskar som en miljøtragedie har mange årsaker, både myter om en skog som muligens aldri har eksistert, samt en relativt hurtig avskoging av den østlige regnskogen på øya. Er det da så ille med litt overdrivelse av tilstanden for å få oppmerksomhet rundt saken og deretter handlig? Et narrativ basert på utdaterte økologiske prinsipper, et syn på lokalbefolkningen som uvitende og irrasjonelle, samt et syn på befolkningsvekst som entydig negativt for miljøet er ikke noe godt fundament å bygge framtidig vern av natur på. Vernestrategier basert på denne type tenkning er blitt kritisert både på Madagaskar og andre steder for å føre til ressursknapphet, marginalisering av fattige og problemer p.g.a. motstand fra fiendtlig innstilt lokalbefolkning. Det siste tiåret har

lokal deltagelse i verneprosjekter blitt sett på som et must for vellykket vern. Like fullt er statistikken over mislykkede verneprosjekter, både på Madagaskar og i Afrika generelt, nedslående lesning. Honnørord om lokal deltagelse hjelper lite nå grunntanken om årsaker til nødvendigheten av naturvern står fast.

Referanser

- Bakke, J. E., 1991: *Madagaskar – et levende museum: om natur og miljø på et lite kontinent*. HIS. Stavanger.
- Burney, D. A., 1997: Theories and Facts Regarding Holocene Environmental Change before and after Human Colonization. In: Goodman, S. M. & Patterson, B. D. (eds) *Natural Change and Human Impact in Madagascar*. Smithsonian Institution Press, Washington.
- Clements, F.C., 1916: *Plant succession : an analysis of the development of vegetation*.
- Dahl, Ø. 1998: *Merkverdige Madagaskar*. Oslo; Spartacus Forlag.
- Gade, D. W., 1996: Deforestation and its effects in Highland Madagascar. *Mountain research and Development*. 16 (2) pp. 101-116
- Humbert, H., 1927: Destruction d'une flore insulaire par les feux: Principaux aspects de la végétation à Madagascar. *Mémoires de de l'académie Malagache*. 5 pp. 1-80
- Jenkins, M. D., 1987: *Madagascar : an environmental profile*. IUCN Conservation Monitoring Centre, Gland, Switzerland.
- Kent, R. K., 1970: *Early kingdoms in Madagascar. 1500 – 1700*. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Klein, J., 2002: Social Constructivism and Environmental Problems - Epistemological challenges. *Nordisk samhällsgeografisk tidskrift*. 33, pp. 3-24
- Kull, C., 1999: Observations on repressive environmental policies and landscape burning strategies in Madagascar. *African Studies Quarterly*. Vol.3 (2)
- Madagascar Environmental Action Plan*. Volum 1., 1988: World Bank. Washington.
- Martin, P. S., 1966: Africa and pleistocene overkill. *Nature*. 212. pp. 339-342

- Perrier de la Bâthie, H., 1921: La végétation malgache. *Annals du Musèum Colonial. Marseille* 9. pp. 1- 266
- Rakotoarisoa, J.,1997: A Cultural History of Madagascar. Evolution and Interpretation of the Archaeological Evidence. In: Goodman, S. M. & Patterson, B. D.(eds.) *Natural Change and Human Impact in Madagascar*. Smithsonian Institution Press, Washington.
- Roe, E., 1991: Development Narratives, or Making the Best of Blueprint Development. *World Development*. 19 (4) pp. 287 – 300.
- USAID, 1998: *The USAID FY 1998 Congressional Presentation*. Online: <http://www.info.usaid.gov./pubs/cp98/afr/countries/mg.htm>

Hvorfor bør myter og mytologi ha en grunnleggende plass i KRL-faget?

Gunner Ljødal

Innledning

Vi har myter på alle kanter og i alle sammenhenger i dag, ja, “vi vasser i myter” – i hverdagen, i filmen, i teateret, i avisene, i idretten, i musikken, i himmelrommet, i historien, i Bibelen, i litteraturen... kort sagt: i kulturen og i åndslivet. Hvorfor er det slik? Og hvorfor har da ikke myter og mytologi en grunnleggende plass i KRL-faget i grunnskole og lærerutdanning? I det følgende skal jeg forsøke å gi et tentativt svar.

Aller først må vi avklare mytebegrepet språklig sett. Det greske ordet MYTE betyr: 1. Ord/tale og 2. Fortelling. Når det gjelder fortelling, dreier det seg oftest om en oppdiktet fortelling i motsetning til historiske fortellinger, som beskriver det som faktisk har funnet sted. Denne siste typen fortelling knyttet allerede Aristoteles (384-322 f.Kr.) i boka POETIKKEN til LOGOS-begrepet. Om den førstnevnte type fortelling kunne vi kanskje si fiksjon i motsetning til faktisk hendt. Altså myte kontra logos. I denne distinksjonen ligger bakgrunnen for at myte kan brukes både om noe som er sant og ikke sant. (Aristoteles 1961, s.27)

Ut fra det som allerede er sagt, slår vi fast at MYTE (MYTHOS) = fortelling. Men den kan dessuten defineres nærmere. I en bok om bibelkunnskap sies det slik: “Mytene er de fortellinger som inngår i, begrunner og forklarer kultusen i en religion. Mytene handler om hendinger som ble bestemmende for livet seinere. De handler om opphavet til alt, og om hvordan og hvorfor alt ble til. Det gjelder verden som helhet, menneskene, samfunnsinstitusjonene, næringsveiene og andre kultur-

elementer, og hva som er rett og galt. Det som skjedde da, la mønsteret for hvordan alt er nå. Mytene forklarer og legitimerer dette. De beskjeftiger seg i høyeste grad med virkeligheten, med fundamentale eksistensielle sannheter i en kultur. Myter er ikke avleggs". (Smith-Gahrnsen 1999, s.84)

Forfatteren Terje Nordby sier i forlengelse av dette følgende: "Myten er større enn sin samtid. Den blir stående i historien. Den er nesten alltid knyttet til en guddommelig verden, en religiøs forestilling, og den overskrider den daglige erfaring. Den overlever generasjoner. Myter er fortellinger som lokker fram visjoner, inspirerer og ødelegger. De avslører håp, muligheter og konflikter – og er dypest sett metaforer for menneskets identitet". (Terje Nordby 1999, s.38) I dag er fortellingen og det narrative aspekt en trend og et allemannseie i skole og pedagogikk. Heldigvis. (R. Danielsen 1996. R. Arntzen 2001)

1. Myten som religionens grunnspråk

Her brukes grunnspråk omtrent som om man sier at Bibelen/GT er skrevet på hebraisk eller Bibelen/NT er skrevet på grunnspråket gresk. Ja, Erich Fromm sier det så sterkt at mytene er et universelt (grunn-) språk eller symbolspråk som ikke har noen landegrenser eller på noen måte er tidsbestemt. "Det er det eneste universelle språket som menneskeslekten noensinne har skapt, det eneste språket som er felles for alle kulturer til alle tider [...] symbolspråket er det eneste fremmedspråket vi alle bør lære oss. Ja, det burde undervises i symbolspråket (i grunnskole så vel som) i videregående skoler og på universitetene". (E. Fromm 1994, ss.15-17)

"Myten er lik religionens språk", slår Carl-Martin Edsman fast. Og han sier videre: "Myten er alle religioners eldste billedspråk [...] den ger mening och innehåll åt hela tilvaron och återför hela det nuvarande livet på urtidens skapande händelser. Deras livsskapande krafter aktualiseras på nytt av myten (vare sig detta sker i samband med kulturn eller ej). Myten utgör sålunda en spegel, som säger, vilka vi er och hur vi skal bete oss. Och mytologien undervisar i bildskrift om hur man skall förhålla sig i tilvaron". (Edsmann 1983, ss.15-17)

En annen mytolog sier at “mythologien er det første kapittel i litteraturhistorien” (i verdens litteraturhistorie). Og han sier et annet sted: “Det var særlig de to latinske digtere fra perioden omkring vor tidsregnings begyndelse, VERGIL (70-19 f.Kr.) og OVID (43 f.Kr. - 17/18 e.Kr.), der gjorde mythologien til en farlig konkurrent for kirken”. (J.A. Bundgård 1966, s. 15 og s. 74)

Med andre ord kan mytene sees på som alle kulturers grunnspråk, egentlig. “Myterna är ärligt menade historier... som försöker med hjälp av något konkret och begripligt förklara abstrakta tankar eller sådana vaga begrepp som skapelsen mm.”, sier Juan Rivano.(Rivano 1997, s. 23) Og Olav Stokland sier i boka Av Norges indre historie: “Myten er den tidløse fortid, og liksom myter er den indre side av verdens barndom, slik er det for det enkelte menneske dypere sett dets egen barndom mytisk”. (Stokland 1969, s. 17)

I dette siste utsagnet kan vi se ADAM/EVA i et mytisk lys både “historisk” og eksistensielt: Adam/Eva er din og min barndom, samtidig som de er representanter for menneskehetens oppvåkning og startpunktet for den “åndelige utviklingshistorie”. (I vår kult verden) Eugene Kennedy sier det slik: ”Mythologi is a system of images that endows the mind and the sentiments with a sense of participation in a field of meaning”. (J.Campbell/E.Kennedy 2001, s. 8) Til slutt tar vi med at mytologen Pierre Grimal sier i sin bok om gresk mytologi: “Myterna känner inga snäva gränser. De målar en bild, en symbol, om man så vil, av en verklighet som annars skulle vara omöjlig att beskriva”. (P.Grimal 1993, s. 8)

Vår konklusjon må så langt, bli at hvis vi ikke forstår det grunnspråket som mytene og mytologien utgjør, har vi liten sjanse til å forstå KRL-fagets ulike disipliner! For her dreier det seg om grunnleggende eksistensielle bilder/forhold for alle mennesker til alle tider.

2. Mytologi som fagdisiplin

Mytene hadde lenge “levd muntlig” før de ble nedskrevet. Etter hvert ble de systematisert, slik HESIOD (på 600 t. f. Kr.) nærmest har gjort i Hellas i de to bøkene Theogonien og Verk og dager. Den tidligere nevnte mytolog

Bundgård kaller hans arbeid for en katalog over greske myter.(Bundgård, s. 33)

Mytene ble systematisert her i Norden av Snorre (1179-1241), i den såkalte Snorre-Edda, som kom ut som hjelp for skalden i 1220. Et slags oppslagsverk! Dermed fikk vi det filosofen Jaspers kalte “Code” eller “cipher”-language, eller et poetisk billedspråk, dvs. kunstverk som kulturarv fra ulike kulturer. Se for øvrig en interessant artikkel om “kodenens kamp” i *Illustrert Vitenskap* 12/2002 s. 24 flg.

I Hellas var man så interessert i myter i sin tid at da Pausanias reiste rundt i landet som “omreisende turist” på slutten av det 2. århundre e. Kr.(Pausanias 115-185 e.Kr.), hadde han for vane på ethvert sted han kom å spørre etter folk som var spesialister på myter, for å få dem til å fortelle de mytene de kjente til. (Pausanias 1992) Dette var ikke ulikt det nordlendingen i Norge sier når han treffer et nytt menneske: “Hva har du å fortelle?”, i stedet for bare å si “god dag” eller “hvordan står det til”!

Rivano mener at det gjaldt å gi videre det “kulturverktøy” som mytene var og er til senere/nye generasjoner. (Rivano 1997, s. 56) Og til dette bruk har mange tatt på seg å lage samleverk over en eller flere mytologier. Noen av de fremste vi kan nevne her er Frazer, Eliade, Campell, Grimm, Jung, Hjortsø, Block og Secher m.fl. Vi snakker om mytologer så vel som teologer, ja, om mytografer og myteforskere.

Her er utrolig mye å hente, både i eldre verk som hos Bloch og Secher, eller hos Grimm eller vår egen Jon Kleveland. (Se litt. Lista.) Det er også mye å hente i nyere oversiktsverk som Peter Clayton: *Great figures of Mythology* (1994) eller Roy Willis: *Mytologi og myter fra hele verden* (1996).

Interessant i denne sammenheng er Ingeborg Refling Hagens *Livsfrisen* 1-12, som flere steder i dette storverket tar opp myter og fortellinger fra Bibelen og fra litteraturen. Vi må også nevne Tor Åge Bringsværd's gjenfortelling av norrøne myter, et serieverk på 13 bøker, og en annen serie om Noa, Medusa, Hanuman, Beowulf m.fl. Eller vi kan nevne hans bok

om Minotauros fra gresk mytologi. Jeg nevner bare et lite utvalg av den flora av bøker som har kommet ut i de siste 10-20 årene.

I Norge har vi ikke egen professor i mytologi, som vi har professorer i teologi. Og det er synd og skam. Selvfølgelig har vi folk som kan mye om myter og mytologi, se bl.a. bøkene fra Det Norske Instituttet i Athen. Med andre ord: Mytologi burde bli en egen fagdisiplin både på høyskolenivå og ved våre Universiteter. Her er uendelig mye å gjøre!

3. Mytens vesen, funksjon og rolle

Man kan skille mytene fra hverandre på mange vis. Det mest vanlige er å se fire funksjoner knyttet til mytene:

I. Den mystiske funksjonen:

Det betyr at myten vekker oss opp til en bevissthet om at vi hører sammen med alt og alle i skaperverket, kosmos, i universet. Samtidig lærer den oss å verdsette hva det enkelte individ har av personlige erfaringer, og hva det har forsøkt å gi videre i mytene. (Jfr. Gresk mysterion= hemmelighet)

II. Den kosmologiske funksjon:

Myten hjelper oss til å få orden på tilværelsen (kosmos betyr både orden, verden og sang), setter ting på plass (i den ytre så vel som i den indre verden), hjelper oss å tolke og forstå når vi ser/hører at lignende ting er i ferd med å inntreffe. (Kosmos= orden og logos= ord. Betegner dette at vi setter ord på ting, hendelser, opplevelser, erfaringer, skaper orden og trygghet i tilværelsen)

III. Den sosiologiske og etiske funksjon:

Myten hjelper oss med etiske "trafikkregler" mennesker imellom, og gir våre sosiale samvær slike "kjøreregler" at det virker fruktbart og kreativt å være sammen i et samfunn. Dette har altså med den sosiale og moralske orden i et samfunn å gjøre. (Jfr. Dekalogen i Ex.20)

IV. Den psykologiske funksjon.

Myten hjelper oss i ulike faser i livet som vi må igjennom og bearbeide, fra fødsel til død. Særlig gjelder det å få kunnskap om eget vesen, både

Gudskunnskap og Menneskekunnskap, hvilke onde og gode krefter som driver oss, hvilke lidenskaper og begjær vi er ute for, hvilke muligheter, konflikter og kriser som vi må gjennom eller har foran oss i livet.

Dette kunne vi sette opp noe enklere, som Rivano og Grimal gjør:

- Myten forklarer verden. (Forklarende funksjon)
- Myten er et kulturverktøy, til å forstå den enkelte kultur og det enkelte mennesket. (Intellektuell funksjon)
- Myten er metafor for menneskets identitet. (Nordby 1999, s. 38)

Eller vi kunne sitere Thomas Merton som sier det slik om myter og symboler:

“A symbol contains a structure that awakens our consciousness to a new awareness of the inner meaning of life reality itself. Through symbols we enter emotionally into contact with our deepest selves, with each other and with God (a word that has to be understood as a symbol)”. (Merton/Kennedy 2001, s. 109)

Dette sitatet er mangslungent, samtidig som det tar opp i seg mesteparten av det som er sagt om myten så langt i dette foredraget.

4. Mytisk bevissthet (i mytisk tid og rom)

Forfatteren T. Nordby har gitt en meget bra forklaring på hva vi forstår med mytisk tid og rom, og jeg foretrekker å sitere ham her for å få frem det viktigste:

“Når gudene skaper verden, gjør de det ikke i historisk, men i mytisk tid, med våre termer gjør de det hele tiden (og alle steder). 'Disse tingene har aldri skjedd, men de skjer hele tiden', sier en latinsk mytograf. Mytene handler om det som fortsatt skjer. En gang var den mytiske bevissthet en selvfølge. Vi levde alle i mytisk tid (og rom). Vi tillot gudene å vandre blant oss og lot miraklene skje som den naturligste ting av verden. I dag er det ikke slik. Men når vi hører et musikkstykke som betar oss, når vi uforvarende blir vitne til en rødmende soloppgang, forelsker oss eller

opplever en nær venns brå død, selv om det skulle skje midt i arbeidstiden, oppheves den historiske bevissthet og vi rykkes nær en mytisk opplevelse (i tid og rom). Det daglige rutinemessige livet blir akkurat så uviktig og meningsløst som det kanskje er. Logos forandrer seg til Mythos. Mytisk tid kan ennå erfares”. (Nordby 1999, s. 39)

Etter dette forstår vi at Jaspers har rett når han sier: “Myth is the language of reality that is not empirical, but existential”. (Jaspers 1971, s. 61) Vi kan legge til for egen regning at myten er like aktuell her og nå som den var dengang der og da, ikke på det ytre plan, men på det indre plan i mennesket – til alle tider og over alt – på en måte som kan manifestere seg på det ytre plan i hva vi tenker, sier og gjør.

5. Avmytologisering/Remytologisering

Vi skal bare kort ha nevnt problemet med avmytologisering som fulgte i kjølevannet av den vitenskapelige utviklingen i forrige århundre, og som fikk R.Bultmann til å annonsere sitt avmytologiseringsprogram (Bultmann 1968). Men han fikk motbør fra mange kanter. Vi skal her kort berøre dette problemet ved at vi nevner hva filosofen Karl Jaspers innvendte mot Bultmann (Jaspers 1971):

- ”The language of myth is an indispensable cipher of supernatural reality, and to do away with such a language would be disastrous”. (s. 72)
- ”Avmytologiseringen vil føre til at vi mister rikdommen i det religiøse liv samt mister mytens uunnværlige siffer-språk”. (s. 85)
- ”Mythical thinking is not a thing of the past, but characterizes man in any epoch”. (s. 15)

R.Bultmann mente at språket mytene er kledd i, hørte til vitenskapen og språket i en forgangen tid. Derfor har vi store problemer med å forstå mytene, mente han. Karl Jaspers, Erich Fromm, Carl Jung m.fl. er av en helt annen mening, slik vi har fremstilt det her. Med hensyn til remytologisering kan man se en voksende trend i vår samtid der mytene igjen er på vei inn i f.eks. litteraturen. Det gjelder f.eks. Paulo Coelhos bøker, og mange andre, uten at vi skal utdype dette mer i denne sammenheng.

6. Myten som forbilledlig modell

Eventuelt kunne vi kalle dette punktet for “mytenes bruksverdi eller bruksområder” i vår egen tid. Mytene brukes på en rekke områder, jeg skal bare antyde noe av denne bruk:

- I antikkens tragedier ble mytene brukt hele tiden hos de store forfatterne Aiskylos, Sofokles, Evripides, Aristofanes m.fl.
- I litteraturen i dag er på samme vis, se f.eks. A. Camus’ ”Sisyfos” eller Bringsværds “Minotauros” eller Thorvald Steens “Den lille hesten” (om Snorre).
- I filosofi og språkvitenskap, se R. Barthes’ ”Mythologier” (1991) m.fl.
- I bibelsk sammenheng, se Aage Haukens “Myten om Jesus”(Hauken 1983).
- I historien “fortolker vi ofte samtidens historie ved hjelp av en myte”, sier Eliade. (Eliade 1968, s. 47)
- I psykoanalysen, se Freud med Ødipus og Elektra-komplekset, m.fl.
- I politikken se B.D.Brochmann med “sfinksens gåte”(Brochmann 1960 flere steder)
- I psykologien, se Winnicot med ulike “verdener” (Winnicot 1983)
- I hverdagspråket, se myten om Elvis Presley eller myten om Vesten eller i Norge : “det er typisk norsk å være god” m.fl.
- I vitenskapen, se omtalte Illustrerte Vitenskap 12/2002

Til slutt i dette avsnittet vil vi ha nevnt at Mircea Eliade har skrevet en bok om “Myten om den evige tilbakekomst” som i en sum viser at myter rett og slett er “evigvarende”, som forbilder og modell for “nye tider” og “nye rom”. (Eliade 1966)

7. Mytens plass i KRL-faget

Spørsmålet er hvorfor vi bør ha med, og gjerne ha mer av, myter og mytologi i KRL-faget enn det som er tilfelle i dag!?

A. Tesevs-myten. (Fra klassisk/gresk mytologi)

(For en moderne gjengivelse av Tesevsmyten, se T. Nordby: Forvandlinger, 1999 1.kap. ss. 40-83 "Heltenes fødsel". Jeg bygger også mine tanker på en gjennomgåelse av Tesevsmyten hos Ingeborg Refling Hagen. (Ingeborg Refling Hagen 1982, ss. 5-27))

Bibelen formidler grunnleggende bilder/myter/symboler flere steder, og de dreier seg om menneskelivets kår i denne verden. Det gjør seg gjeldene særlig i den såkalte "urhistorien", 1. Mosebok 1-11, hvor vi hører om Adam/Eva i Paradisets hage, gartneren Gud og alle trærne på det samme sted, slangen som dukker opp, Kain som dreper sin bror Abel, om Lamek og kjempene på jorda, Noa og storflommen og Babels tårn. Vi møter Gullkalven i 2. Mosebok 32, Jotams fabel i Dommerne 9 – for å nevne noen sentrale steder i GT/Bibelen. I NT/Bibelen hører vi om Jesu tre fristelser i ørkenen.(Mt.4), forklarelsen på Berget (Mt.17) og andre vitale steder.

På samme måte viser Tesevsmyten noe om hvordan vi kan bli bevisstgjort m.h.t. de krefter som virker i mennesket og i verden (jfr. fristelsen i ørkenen), ved hjelp av dramatiske bilder/myter:

- PERIFETES, den hardtslående, brutale jernklubbe-slegge-slåeren. (Brutaliteten)
- -SINIS, den grusomme granbøyerer, lemlesteren, uhyggementaliteten. (Grusomheten)
- SKEIRON, den lumske, utspekulerte, bestialske utsparkeren/utkasteren. (Bestialiteten)
- Kerkyon, den lumske, forræderiske forbryteren med jernklonever. (Forbrytervesen)
- PROKRUSTES, den sadistiske, teknologiske torturist. (Sadisme og tortur)
- MINOTAUROS, den maktstjalne MOLOK-institusjonen med slagordet: "Muldens buk er umettelig". (Maktens irrganger og materialismens sluk)

Alle disse skikkelsene er uforglemmelige figurer/bilder som preger seg i sinnet og bidrar til menneskekunnskap hos kreti og pleti.

Jeg har her bare kunnet si hva det dreier seg om. Selve fortellingene om hver av disse egenskapene eller monstrene i mennesket og menneskelivet har jeg ikke kunnet gå nærmere inn i. Men vi kan gjenkjenne alle disse uhyrene både i dagens samfunn, hjemme og ute, og samtidig kjenne at vi har fliken av disse bjelker i eget øye.

Tesevsmyten viser hvordan Tesevs vinner over disse onde kreftene, derfor er han en frelserskikkelse i gresk mytologi. Han viste dem hva disse uhyrene var for noe, han holdt opp et speil for folket på denne måten, slik at man kunne (som Sokrates sa) “erkjenne seg selv”. Gnåti seavthon, som det heter på gresk. Tesevs klarte sine bedrifter ved hjelp av den “gamle av dage”(jfr. Samme uttrykket i Danielboka kap.7, eller den “gamle” i eventyrene), eller han fikk hjelp av ulike kvinner, som står som symboler for barmhjertighet, omsorg og kjærlighet mot all råskapen. Mest kjent av kvinnene er selvfølgelig ARIADNE, datter til kong MINOS på Kreta, og halvsøster til uhyret Minotauros. Hun gir Tesevs nøstet med tråden, som siden ble hetende “Ariadnetråden”, ved hvis hjelp han kom ut av labyrinten, etter å ha overmannet og drept Minotauren (halvt menneske og halvt okse). Noen gjenfortellere mener at Tesevs også fikk med seg noen gift- eller sovetabletter av Ariadne, slik at han kunne befri verden for denne plage.

Jeg mener at disse mytebildene i gresk mytologi utfyller sider ved KRL-faget som ellers ikke kommer så klart frem der. Riktignok hører vi om Gehenna, Satan, Diabolos (=Djevelen), den gamle slange, demoner og onde ånder, og om denne verdensfyrste, men de forblir stort sett bare navn. Ja, mer navn enn fortellinger. Dette får holde om Tesevs og bruk av denne myten i KRL-faget i denne omgang.

B. Suttungmyten. (fra norrøn mytologi)

(Se Snorre-Edda i serien Den Norrøne litteraturen bd. 1, ss. 225-317. Selve Suttungmyten finnes på sidene 292-295. For en forholdsvis moderne

gjengivelse med kommentarer, se Dan Lindholm: Innsyn i Nordiske gudesagn, 1987, ss. 68-73.)

Denne myten kan trekkes inn i KRL-faget av de samme grunner vi har angitt for Tesevsmytens vedkommende, nemlig for å bevisstgjøre gode og onde krefter i mennesket selv og i verden rundt mennesket. Her får vi også fram hvordan vi i Norden har sett på skaperkraften hos Gud og mennesker. Det er en slags GENESIS (=skapelse) i norrøn språkdrakt. En slags skapelsesmyte. (jfr. 1. Mosebok 1,2 og 3, skapelsesfortellingene i Bibelen)

Suttungmyten kan også kalles for en skaldskapens eller diktningens genesis. Det dreier seg om åndslivets spede begynnelse til dets guddommelige røtter, om hvordan det hele begynte, hvordan det ble fred og visdom i “Paradis-haven” eller på Ida-vollen, for å snakke med den norrøne myte. Bakgrunnen er at åndsmaktene – æser og vaner – er i strid med hverandre. Men det blir fred og forlik da disse åndskreftene blir enige om å skape Adam eller KVASE DEN VISE, som han heter i denne myten. Ja, både klokskap og visdom blir satt høyt i vår gamle mytologi. Men dessverre, også her kommer ett eller flere syndefall (som i Genesis 1-11), om vi så må si. Først dette at to dverger (Fjaler og Galer), håndverkere, kunstnere, vil skape noe annet og mer enn Kvase den vise, som de to gudeslekter hadde skapt. Kanskje de ville gjøre visdommen mer tilgjengelig for folk flest, demokratisere den, på et vis. I alle fall dreper de Kvase og av hans blod + honning laget de en kostelig gudedrikk, eller mjød. Det het at den som drakk av denne mjøden skulle bli skald/dikter eller vismann/sannsiger. Nå er jo diktningen “språkets blod”, og poesi har alltid blitt regnet som gudenes språk eller tale. På en måte utfører de slangens rolle (jfr. Gn.3). Nå kunne menneskene bli som Gud ved at de drakk av denne drikken og skapte som en Gud, og dessuten kunne de kjenne forskjell på godt og ondt.

Men det er ikke bra når trollene (jotnene) får tak i denne mjøden – for trollene er, som Ibsen sier, alltid ”seg selv nok”. Slik er det også i denne fortellingen. Trollet SUTTUNG får tak i drikken og skjuler den dypt inne i fjellet (“seg selv nok”).

Her må det guder til for å ordne opp. Og Odin stiller opp, som den store skaper av runealfabetet som han er. Han fikk dette alfabetet da han hang 9 netter i verdenstreet/Yggdrasilsasken. Han berger de ulike typer diktning som drama, poesi og prosa (Odrøre, Son og Bodn) ut av bergtrollets fangenskap. Ja, endog “trivial”-litteraturen tas med, selv om den hører hjemme utenom gudenes rekker. Odin blir således en slags frelserskikkelse som redder ordet, språket, diktningen og visdommen.

Det var som dikterørnen (diktersymbolet) han maktet denne oppgaven. Nå kunne gudene og “de som kunne dikte” få drikke av mjøden. Denne gudedrikken har fått mange navn. Når vi her bruker Suttungsmjøden, er det bare ett av dem. Men det er det vanlige navnet å bruke, selv om det er etter trollet Suttung, fordi myten legger vekt på at når “ordene får vinger” (som i diktningen), da skal det kjempekrefter/jotunkrefter til for at diktningen som språkets blod skal bli velsmakende (“honning”), tiltalende og “njutbar” for alle og enhver.

Denne skapelsesfortellingen – Suttungmyten – sier noe om det demokratiske i den norrøne mytologien: Den som drikker av denne mjød kan bli skald eller vismann. Det minner om ordene om Faderen og Sønnen (Menneskesønnen) som alle kan få del i, slik det heter flere steder i Johannesevangeliet eller i Mt. 10,40. 18,20. 25,40 eller 28,20. Ordet skaper hva det nevner. Vi har her med “ord-skapelse” å gjøre som i Gn.1 og Joh.1. Ja, mennesket blir til ved ord, vann og ånd i Gn.1 som i Joh.1 og Joh.3. Og et viktig memento i Joh.1,14 er at “ordet må bli kjød” skal mennesket bli “skald og vismann”.

8. Aktualisering av mytene

Vi har allerede aktualisert noe her og der underveis, særlig da i forhold til Tesevs og Suttung. Vi kunne stille spørsmålet: Hvorfor myte i dag? Ja, hvorfor disse eiendommelige fortellingene i vår skole og vårt samfunn? Har myten noen framtid?

I denne sammenheng hadde det vært aktuelt å ta fram to meget interessante bøker, som på hvert sitt vis viser hvordan mytene har utviklet seg, samtidig

som noe kommer tilbake igjen og igjen, til enhver tid. Men dessverre må jeg nøye meg med å nevne de to bøkene:

1. Norman O. Browns bok: Hermes the thief. The evolution of a myth.(1969)

Boka tar opp alt fra stammestadiet og fram via Homer (800 -tallet f.Kr.) og Hesiod (600-tallet f.Kr.) til Athens glanstid (400-tallet f.Kr.). Et meget grundig og tankevekkende studium.

2. Mircea Eliade: Myten om den evige tilbakekomst. (1966)

Dette er også et meget grundig studium av mytens funksjon i tid og rom i gammel, historisk tid. Hertil knytter seg hans storverk i 4 bind: De religiøse ideers historie. Fra Stenalderen til Reformasjonen og med tråder opp til vår egen tid. (1995)

Jeg nevner slik bøker hvor vi har et utrolig stort materiale samlet, og som vi kan gå til for å hente ut masse stoff om myter og mytologi.

Nå er det selvfølgelig mange måter å aktualisere mytene på. Vi finner noen eksempler på dette i tidsskriftet Bokvennen. Jeg nevner 1/1997 :”Myter og litteratur”, ss. 4-13, eller nr. 3/1997:”De store kjærlighetsmyter”, ss. 4-15. Her kunne flere ting ha vært nevnt, men jeg nøyer meg med dette.

Vi kunne spørre: Hva er det myten gjør med oss? Jo, den fanger oss inn i livsrom og livsbilder, bilder som preges på netthinnen, bilder som “lever i oss”, som vi tar med videre i livet, og som blir signaler eller vekkeklokker når vi ser en sammenheng med noe som skjer i, ved eller rundt oss. Vi har en kode, et bilde, et symbol som gir oss en “aha-opplevelse”, hvor noe i oss knyttes til noe rundt oss eller ved oss. Menneskesinnet er således en labyrint, eller som Jesus sier i Joh. 14: “...i min fars hus er det mange rom”. Slik er menneskesinnet, og skal vi komme ut av rom og korridorer i den ytre livets labyrint, må vi først ha fått et anstendig møte med labyrinten i eget vesen, i oss selv, det jeg vil kalle å skaffe seg menneskekunnskap: “(Er-kjenn deg selv”, sa Sokrates. Jesus visste hva som bodde i mennesket heter det. (Joh. 2,25)

I disse sammenhenger vil en eller flere ARIADNE-tråder hjelpe oss. Eller vi må som Odin daglig ta en slurk av SUTTUNGS-mjøden eller et glass vin hos SAGA (historiens muse i norrøn mytologi) for å vokse til selvstendige skapende individer, i Jesu etterfølgelse, slik at ordet blir kjøtt og blod og virkelighet for en selv og alle andre. Den som er skapende i så måte, blir ikke ond, sier Ingeborg Refling Hagen et sted. Se ellers boka: Den mytiske reisen. Mytenes betydning for mennesker i dag. (Liz Greene 1999)

9. Avslutning (Mytebildet i gammel og ny tid)

Hvorfor fenger myter i dag som for 5000 år siden? Hvorfor tennes en ild i vårt hjerte? Dette gjelder myter så vel som fabler, eventyr, legender og andre gripende fortellinger. Som nevnt tidligere, tror jeg det plantes bilder i oss, og disse er som frø i menneskesinnet, som etter hvert blir fruktbare og fremmer egen vekst. Når vi blir fruktbare som mennesker og føler at vi vokser, da føler vi oss lykkeligere. Vi har hatt en misjon i vårt liv i vår tid på jorda!

Mytene i Bibelen og litteraturen er enestående menneskekunnskap som vitner om den åndskamp hele Bibelen og hele vårt liv er breddfullt av. Å undervise i KRL-faget uten å kunne mytens grunnspråk, er som å lese GT uten å kunne hebraisk, eller å lese NT uten å kunne gresk. Det vil si: En må gå grundig til verks. Ta f.eks. Symbolet STEN og prøv å finne alle de nyansene av betydninger som er knyttet til dette begrepet/symbolet. Jeg nevner i fleng følgende betydninger:

- Sisyfos rullet sin sten oppad bakke (opp og ned hele tiden), det er hans skjebne.
- Jacob hvilte på en sten i Gn. 28 og der opplevde han "himmelstigen", den Jesus hentyder til m.h.t. Menneskesønnen i Joh. 1,51...at dere skal se engler stige opp og ned over menneskesønnen. Og det heter at Jacob reiste stenen til alter der og da, det stedet som ble BET-EL= Guds hus, fordi det begrepet som er brukt på hebraisk, heter MAKOM, som betyr, det stedet der en har reist seg som menneske, slik Esekiel snakker om det i Es. 2,1 flg.

Vi kan nevne andre steder i Bibelen med sten-symboler, som snublesten (=Skandalon), grunnsten og toppsten i et bygg, for ikke å glemme Dekalogen der “Guds finger” skriver budene på to stentavler (stentavler om bilde på hjertetavlene slik Jeremias snakker om). I NT fristes Jesus til å skape stener om til brød, og i 1. Peter snakkes det om at kirken skal bygges på “levende stener”.

I Joh. 8 sier Jesus at den som er uten synd kan kaste den første sten på kvinnen som var grepet i hor. Stening var en gammel barbarisk praksis (jfr. Stefanus i Acta 7), like aktuell i dag i f.eks. Islam (jfr. Nigeria 2002). I såmannlignelsen i Lukas 8 er det ikke bra at noe faller på stengrunn, samtidig som det heter i Matteus 7 at man skal bygge sitt hus på fjellgrunn/stengrunn. Og Lots hustru ble til en stenstøtte i 1. Mosebok.

Generelt sagt snakker vi om en stenlagt vei, stenhus, stenansikt, om en stenrik person, at noen er helt “stone”. Henrik Wergeland sier i et dikt: “Stenen i Stefanens panne, den er løgneren mot det sanne”. Ja, slik kunne vi fortsette, men dette viser at symbolet sten både kan sees som noe godt og noe ondt. Men selve tyngden, vekten i stenbegrepet vil gjelde i begge tilfeller.

Dan Lindholm sier: “Mytene gir menneskelivet liksom sett innenifra. Som anatomer vrenger vår kropps indre ut og finner alle mulige organer, og som psykoanalytikeren vrenger sjelen og finner våre komplekser – slik vrenses til en viss grad mennesket i mytens billedspråk. Hver enkelt gud, jotun, dverger, alfer, vetter av alle slag blir da ikke bare noe hinsides. De er stykker av oss selv, vesen av vårt eget vesen”. (Lindholm 1987, s. 36)

Terje Nordby sier et sted: “Det er mange måter å tolke myter på. Den personlige psykologiske, er en besnærende vei å gå, for slik kan myter komme til å handle om ens eget liv. Hvem har ikke slåss med monstre i sitt eget indre, dette store ubehagelige dyret som skjuler seg i ett eller annet hemmelig, farefylt rom, og som du ikke en gang våger deg inn for å se: –

Mye av den moderne litteraturen handler på høyst forskjellige måter om denne kampen mot 'trollene i hjertets og hjernens hvelv', som Ibsen sier". (Nordby 1999, s. 73)

Dixit in casu sept/okt 2002.

Litteraturliste

- Andersen, Ø og Eide, T: *I Hellas med PAUSANIAS*. Det norske instituttet i Athen bd.3. Bergen 1992. (I alt er det utkommet 4 bøker i denne serien.)
- Arntzen, R. Danielsen, R. og Lyhman, K: *Plutselig ble det en fortelling. Om fortellinger og fortellere*. Høgskolen i Østfold 2001.
- Aristoteles: *Om dikterkunsten (Poetikken)*. Oslo 1961.
- Barthes, R. *Mytologier*. Oslo 1991.
- Brochmann, B.D: *Kunsten å lese Bibelen*. Bergen 1950. og: *Verdens frelser 1 og 2*. Bergen 1960.
- Bultmann, R: *Mytologi og bibelforståelse*. Fakkell. Oslo 1968.
- Bundgård, J.A: *Den græske mytologi*. Søndagsuniversitetet. København 1966.
- Brown, N.O: *Hermes the thief*. New York 1969.
- Clayton, P: *Great figures of Mythologi*. New York 1994.
- Danielsen, R: *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Oslo 1996.
- Den Norrøne litteraturen*, bd.1 (med Snorre-Edda). Oslo 1961.
- Eliade, M: *Myten om den evige tilbakekomst*. København 1966. og: *Det hellige og profane*. Fakkell. Oslo 1969. og: *De religiøse ideers historie 1-4*. København 1995.
- Fromm, E: *Det glemte språket*. Oslo 1994.
- Greene, L og Sharman-Burke, J: *Den mytiske reisen. Mytens betydning for mennesker i dag*. Oslo 1999.
- Grimal, P: *Grekisk mytologi*. Alhambra-bok. 1993.
- Hauken, A: *Myten om Jesus*. Oslo 1983.
- Jaspers, K. and Bultmann, R: *Myth an Christianity*. NewYork 1971.
- Kennedy, E: *Joseph Cambell: Thou art that*. Novato. Calefornia 2001.
- Kleveland, J: *Fortellinger fra Østerland og det gamle Grekenland*. Kristiania 1908.
- Lindholm, D: *Innsyn i nordiske gudesagn*. Oslo 1987.

Hvorfor bør myter og mytologi ha en grunnleggende plass i KRL-faget?

Myter på Nationalmuseum 1983 (Uddevalla 1983).

Nordby, T: *Forvandlinger. Et moderne møte med greske myter.* Oslo 1999.

Refling-Hagen, I: *Gjennomgåelse av Tesevsmyten.* Suttung forlag 1972.

Rivano, J: *Myternas funktion i samhället.* Alhambra-bok.1997.

Smith-Garsen, C. og Vegge, T: *Innføring i boka om Evas ætt.* Kristiansand 1999.

Stokland, O: *Av Norges indre historie.* Oslo 1969.

Willis, R: *Mytologi. Myter fra hele verden.* Oslo 1996.

Winnicot, D.W: *Lek och verklighet.* Stockholm 1983.

Korleis klarer vi å utvikle kvalitet i skrivinga til studentane?

Fagleg-didaktiske refleksjonar omkring rettskriving i nynorsk (og bokmål)

Tormod Stauri

Bakgrunn og problemstilling

Emnet eg skal ta for meg, er nynorsk-dugleik og nynorskundervisning i lærarutdanninga. Dette er eit stort emne som det ikkje nyttar å seie noko sikkert om utan å ha eit materiale av ein viss storleik, og eg har brukt eksamenssvar frå Norsk 1, om lag 100 eksamenssvar frå ein og same utdanningsinstitusjon, som ligg vestafjells. Det er derfor grunn til å tru at prestasjonane i denne målforma ikkje er betre andre stader, sidan mitt materiale er henta frå kjerneområdet for nynorsk. På den andre sida er har det etter mitt syn mindre å seie kvar materialet er henta frå. Svara er utarbeidde utan hjelpemiddel, og tida kandidatane hadde til disposisjon, var 6 timar, ein tidsbruk som er den vanlege ved slike prøver.

Det eg hadde sett meg som mål å finne ut noko om, var prestasjonane som studentane la for dagen når det gjaldt rettstavingsdugleik og evne til å velje ord og vendingar som ligg innanfor nynorsk-normalen. Dei spørsmåla eg ville ha svar på, var:

1. Kor sterkt - og på kva måtar- grip b-norma (her: bokmål) og dialekten til den enkelte skrivar inn i skrivemåtane?
2. Er det ord- og bøyingskategoriar som skil seg ut når det gjeld avvik?

3. Kva didaktiske refleksjonar bør ein gjere seg utifrå resultata i undersøkinga? Spurt på ein annan måte: Korleis kan ei undervisning i nynorsk praktisk språkbruk bli best mogeleg sett utifrå funna i materialet?

Eg nemner for ordens skuld at det pr. i dag ikkje er lagt inn i fagplanen eit krav om regulær undervisning i nynorsk eller bokmål praktisk språkbruk i norsk lærarutdanning. Oppfatninga ser derfor ut til å vere at studentar har tilstrekkelege kunnskapar i både nynorsk og bokmål når dei blir tatt opp som lærarstudentar.

I ei tid der der nedre inntakssum i lærarutdanninga har vore nærare 5 enn 4, hadde denne oppfatninga noko for seg. Slik det er i dag, har denne oppfatninga lite med dei faktiske forholda å gjere. Det er lite som tyder på at våre lærarstudentar i dag er så gode i praktisk språkbruk i begge målformer at dei utan vidare kan gå inn i skoleverket som lærarar i norsk. Dette viser seg tydelegast når det gjeld nynorsk-ferdigheitene, men vi ser det i bokmålsprestasjonane også. Dei tankar eg gjer meg om didaktikk, kan gjerne sjåast i samanheng med dei forsøk vi nå har omkring skrivning i mappe og mappevurdering. Det er først når skriveopplæringa vert driven utifrå ein funksjonell grammatikk og målretta for kvar skriveøkt, at ein kan vente forbetringar på alle nivå i skriveprosessen.

Om undersøkinga

Da eg gjekk i gang med å registrere avvik frå nynorsk-normalen i ord- og bøyingsverk, oppdaga eg noko som eg ikkje trudde skulle finnast i studentsvar frå denne landsdelen, men som eg visste var å finne i svar frå studentar frå meir bokmålsnære delar av landet. Materialet avslørte at det var nødvendig å finne meir ut om på kva måte bokmålet arbeidde seg inn i skrivemåtane til studentane. Var det mest i ordvalet, eller kom bokmålet mest inn når det gjaldt bøyningane? Det vart eit mål for meg å seie noko om i kva omfang og på kva måtar bokmålsnorma, heretter kalla b-norma, interfererte i nynorsk-skrivinga. Eg måtte registrere dei normavvik eg fann i mitt materiale, og setje dei i avviksgrupper som utelukka kvarandre. Metoden eg bestemte meg for å bruke, er brukt av mange før, og viste seg òg å vere godt brukande for mitt matariale og mi problemstilling.

Denne måten å ordne avvika på, fangar rett nok dårleg opp avvik som gjeld det leksikalske, altså tilfelle der det er brukt ord som ikkje er å finne i normalen for nynorsk. Dette ser eg likevel som uproblematisk sidan det er enkelt å ordne slike avvik som anten b-norm-korrelative eller som dialektal korrelasjon. Det må likevel seiast at intra-ordninga her kan bli både-og, sidan rett mange ord er å finne både i bokmålet og i dialektane.

Kategorisering av avvika

Alt etter korleis avvika arta seg når det gjaldt grafemmengd og grafemrekkefølge utifrå gjeldande normal, sette eg opp 4 kategoriar, der eg prøver å fange opp både det bøyingsmessige og leksikalske:

Avviksgruppe a: Eitt grafem har falle ut i ordet

Eksempel: <munleg> for <munleg>

Avviksgruppe b: Eitt grafem blir erstatta av eit anna grafem

Eksempel: <innhold> for <innhald>

Avviksgruppe c: To grafem byter plass i eit ord:

Eksempel: <husge> for <hugse>

Avviksgruppe d: Det kjem eit grafem i tillegg:

Eksempel: <hon> for <ho>

Stavemåtar med bokmålskorrelasjon og bokmålspåverknad

Som eg var inne på, har ein stor del av avvika eit samsvar med gjeldande alternativ norm, nemleg bokmål. Ordet ”samsvar” er i denne samanhengen å forstå i vid tyding, sidan det anten kan innebere full likskap med påverkande norm, eller full og delvis likskap med denne norma. Med dette meiner eg at ein skrivemåte godt kan avsløre at det er bokmålet som ligg bak og påverkar, sjølv om ordforma ikkje heilt ut samsvarar med bokmål. Slike hybride ordformer inneber altså at ordforma har med element frå båe normalar. Eksempel på slik skrivemåte er <beteknelse> i staden for <betegnelse>.

Sidan eitt av måla med undersøkinga er å sjå tendensar i eksamenssvara, synest eg det er naturleg å rekne slike hybride ordformer til dei som korrelerer med b-norma. Eit anna område der ein ser hybridisering, er i bruk av enkelte ordformer. Slik er det i verb der nynorskvarianten får same bruksområde som i bokmål, slik ein ser i bruken av –ast-verba. Eksempel: ”Skrivemåten /sj/ uttales som en lyd i østnorsk”, som i nynorsk blir ”omsett” slik: Skrivemåten /sj/ uttalast som ein lyd i austnorsk.” Infinitivar på –ast kan ikkje brukast utan hjelpeverb i anten presens eller preteritum.

Det er unekteleg overraskande at innsiget av hybride skrivemåtar i alle variantar er så pass stort i dette materialet. Eg vågar meg ikkje på ei bastant forklaring, men ønskjer å trekkje fram at det er dialektale tilhøve som viser seg hos den enkelte skrivar. Ein kan tenkje seg at det dialektale verkar saman med det som gjeld for bokmål, og utgjer eit ”kraftfelt” som skrivaren ikkje klarer å kome ut av i si nynorsk-skriving. Ofte ser ein dette ved at bøyingsmorfologien er dialektal og leksemet er bokmål, slik som i døme som <anbefala> (pret.) og <følelsar> (pl.).

Ei lita oppsummering: Den eine måten vi ser samsvar med bokmål på, er ved at bokmåls-ordformer blir tekne inn i nynorsk. Den andre måten er ved at leksemet er bokmål, men at fleksjonsmorfemet er nynorsk. Ein tredje måte er at leksemet er nynorsk medan fleksjonen er bokmål.

Vi kan altså tenkje oss to hovudtypar avvik i retning bokmålet, med tre undergrupper til den eine av gruppene:

Type A: Direkte overføring frå bokmål:

- <innhold> for <innhald>
- <kjennetegne> for <kjenneteikne>
- <knytte> (inf.) for <knytte>
- <husker> (pres.) for <hugsar>

Type B: Hybride ordformer

Undertype a: Leksemet er *bokmål* medan bøyinga er *nynorsk* (eksempla har bm/nn):

- <forutsetningar> for <forutsetninger/føresetnader>
- <virkar>(pres.) for <virker/verkar>
- <lignar> (pres.) for >ligner/liknar>
- <tegna>(pret.) for <tegnet (tegna)/teikna>
- <væra>(inf.) for <være (væra)/vera>
- <savnar> (pres.) for <savner/saknar>

Undertype b: Leksemet er *nynorsk* medan bøyinga er *bokmål*:

- <forståingen> for <forståelsen (forståinga(-en)/forståinga>
- <innehalder> (pres.) for <inneholder/inneheld>
- <skiljer> (pres.) for <skiller/skil>
- <bileter> (pl.) for <bilder/bilete>
- <forfattare> (pl.) for <forfattere/forfattarar>

Undertype c: Vi ser ei *blanding* av bokmål og nynorsk (svensk?)

Der nynorsk-forma ikkje finst, står det -.

- <tekning> for <tegning/teikning>
- <anbefala> (inf) for <anbefale/ - >
- <i forhold til> for <i forhold til/ - >
- <i fylgje> for <ifølge/ ->
- <betegnelse> for <betegnelse/ - >
- <veileiing> for <veiledning/ - >
- <forutsetnad> for <forutsetning/føresetnad>
- <i kvart fall> for <i hvert fall/ - >

Talemålspåverknad?

Der ein finn skriveavvik som ikkje har likskap med dei ein finn i bokmål, må andre ting ha verka inn i skriveprosessen. I nokre av desse tilfella kan det vere rimeleg å tru at talemålet til skrivaren skin gjennom når skrivaren skriv nynorsk, medan dialekten har mindre gjennomslagskraft når same person skriv bokmål.

Det kan vere fleire grunnar til at det er slik, men ein grunn er iallfall at ein som skal skrive bokmål, er mindre ”på leit” etter rette ordformer enn når same person skal skrive i den andre målforma. Oppfatningane er at nynorsk speglar dialektane i større grad enn det bokmål gjer. Dette gjer sitt til at talemålsformer har lettare for å dukke opp i nynorsk.

Slik må vi også tru at det er i dette materialet, sjølv om eg ikkje har jamført avvika til kvar av skrivarane med heimstad/dialekt. Eg har ikkje tatt omsyn til heimstad i materialet av di eg synest det har lite å bety for undersøkinga. Av den grunn kan ein ikkje seie i kor stor grad avvikande skrivemåtar er i samsvar med talemålet til kvar enkelt av skrivarane.

Det er likevel grunn til å tru at vi finn rett mange talemålsformer i dette materialet. Slike døme kan vere:

<hjulpe> pts av hjelpe
<sei> inf. av seie
<skreven> pts av skrive
<antal>

Ein ser at desse formene har anten stort eller eit visst samsvar med bokmål. Totalbildet her er temmeleg komplisert. Sidan materialet mitt truleg er lite einsarta når det gjeld dialektbakgrunn til skrivarane, har eg valt å sjå bort frå denne faktoren som ein isolert påverknadsfaktor. Det er særleg grunn til å tru at dialektformer stikk fram i avviksmengda der dialekt og bokmål går i same lei, og i mindre grad der dialekt og bokmål er forskjellige.

Som konklusjon:

Talemåls-interferens ser det ut til å vere mindre av enn bokmålsinterferens, og slik interferens er å finne i eit temmeleg lite utval ord, f. eks. i infinitiven ”sei” for ”seie”, ei ordform som finst mange stader.

Sidan denne artikkelen i hovudsak skal handle om gruppering av normavvik og årsaker til slike avvik, er det av særleg interesse finne ut kva for ordklasser som gjer seg mest ”gjeldande”, der ein finn flest normavvik. Ikkje uventa er dei to mest frekvente ordklassene verb og

substantiv sidan dei er dei to mest brukte i norsk. Ein annan grunn til dette er naturlegvis at verb og substantiv skil seg mykje åt i dei to målformene, grammatisk og leksikalsk.

Kor flinke bør studentane vere?

Det er mange b-normavvik i nynorsksvar også langt inne i ”nynorskland”, og ein lærarutdannar kunne ønskje at studentane klarte å skilje målformene betre på fleire område, og særleg i det morfologiske.

Skal ein kunne gi svar på kor nynorsk-flinke studentane som har produsert mine tekstar er, er det mest naturleg å meine at dei ting lærarstudentane ikkje meistrar aktivt i ein skuleeksamenssituasjon utan hjelpemiddel, vil dei måtte arbeide særleg med når dei sjølve skal undervise. Dette kan i sidemålssamanheng gjelde eit emne som verb og substantivbøying frå 7. klasse av, og slike emne på fleire klassesteg om nynorsk er opplæringsmålet. Eg trur likevel at krava til systematiske eigenkunnskapar hos læraren ikkje treng vere heilt ut inngåande om han/ho er lærar i nynorskklasser på låge klassesteg.

Ungdomstrinnet, derimot, stiller ikkje berre andre kunnskapskrav til ein norsklærar, men også krav til det som gjeld å motivere elevane til å arbeide med språk systematisk og målretta. Ein lærar må sjølvsagt òg vite fullt ut kva det er som skil dei to målformene. Her trur eg mange lærarar har svikt i sine kunnskapar. Mange lærarar ønskjer kanskje ikkje å gå systematisk til verks i si undervisning for ikkje å keie elevane. Om dei ikkje kjenner seg sikre i sitt felt, blir det lettare for dei å forfekte at språkleg systematikk ikkje er nødvendig. ”Nynorsk er da for oss å skrive etter dialekten”.

Skal ein lære det språklege systemet i eit skriftspråk, er det ikkje nok å høyre om systemet utan på eitt eller anna tidspunkt i undervisninga å lære seg systematikken. Mye tyder på at ein del studentar derfor ikkje har kunnskapar gode nok til å undervise i nynorsk praktisk språkbruk.

Kva viser materialet, meir inngåande?

Kva funn er det så verdt å bringe til torgs når det gjeld bokmålsformer i nynorsk-svar med omsyn på verb og substantiv, bøyingsmønster og

ordval? I dei 60 svara eg har trekt aktivt inn i denne framstillinga, har eg skilt mellom leksikalske avvik og grammatiske avvik. Kvar er det flest avvik, i ordval eller i bøyning? Når det gjeld substantiv, nemner eg i første rekkje hankjønnsorda. Der er det ei bøyning som klårt skil seg ut i negativ lei, nemleg der nynorsk og bokmål har gått kvar sine vegar, i fleirtals-allomorfan: <tanker, notiser, elevene, konsonantene, vokaler> vs former med obligatorisk –ar/-ane i nynorsk. Sidan dei to målformene har ulik bøyning her, kunne ein vente mange avvik. Men ein kunne òg snu det ved å seie: Kvifor så mange avvik her sidan reglane i dei to målformene er så klare og kontrasterande? Mitt umiddelbare svar er: Studentane klarer ikkje lenger å tenkje i språklege kategoriar som hankjønnsord i ubunden og bunden form fleirtal; dei berre skriv, og så blir det som det blir. Det er sikkert fleire årsaker til at det blir slik i deira skriving. Det grammatiske nivået som mange studentar har passivt, får dei ikkje nytta i si skriving.

Avvik når det gjeld genus

Det at studentar vel feil genus i si nynorskskriving, ser vi oftast i substantiv som må vere hokjønn i nynorsk, men som kan vere hankjønn i bokmål:

Døme:

<forståingen, boken, fortellingen, konkretiseringen> i staden for ordformer med allomorf –a: <forståinga, boka, forteljinga, konkretiseringa>

B-norma stikk tydeleg fram i nøytrumsformer også, slik som i desse ubunden fleirtal-formene:

<fonemer, kapitler, dømer, tilfeller, signaler> i staden for ordformer med allomorf Ø: <fonem, døme, tilfelle, signal>. Her også er bøyingsreglane i nynorsk og bokmål temmeleg forskjellige sidan ingen nøytrumsord i nynorsk kan ha –er i ubunden form pl., og sær mange nøytrumsord i bokmål skal ha slik bøyning.

Det er alltid vanskeleg å prøve seg på ei forklaring på slike avvik, men ein ting står temmeleg klart: Mange av kandidatane har vanskar med å gjennomføre dei morfologiske reglane når det gjeld bøyning av substantiv, og ein kan gjere seg mange tankar om kvifor det er slik for så mange av studentane. Mange av desse tilfella kan vere det som har vorte kalla ”slip

of the pen”, og vi ser dokumentert forholdet mellom det som har vorte kalla ”competence” og ”performance”. Kandidaten har sin ”competence” på dette området ved at ortografiske reglar er kjende og gjennomgått før, men det er i gjennomføringa det sviktar. Som ein undervisningsmessig konsekvens kan ein tenkje seg meir skriving for å få opp medvitsnivået, men eg trur ikkje det er nok å berre skrive. Ein bør skrive (og lese) på ein spesiell måte, med merksemda retta mot nokre få grammatiske fenomen om gongen. Sidan det er få undervisningstimar i norsk, kan ein ikkje rekne med å kunne bruke mye tid på dette, men dei grammatiske poenga bør takast fram med jamne mellomrom i undervisninga for å få ein overlæringseffekt. Mønsterøvingar er eit kjedeleg, men effektivt tiltak, men det bør supplerast med andre aktivitetar for å betre denne delen av det språklege.

Litt om tal-fordelinga

Eg har i eksamenssvara notert langt fleire <er/-ene> for <-ar/--ane> enn det motsette. To forhold rundt tilhøva i bokmål kjem inn her: Det eine er at bokmålet verkar inn med sine morfem <er/-ene>, og det andre er at mange ord blir klassifisert som hankjønn i nynorsk i staden for hokjønn etter mønster frå bokmålet, og får bokmålsbøying ”på kjøpet”. Former som <ein innleiing, setningen, oversikten, saken, oppfatningen, stemmen> viser at det kan fortone seg slik for studentane. Tanken blir: ”Heiter det *en oppfatning* på bokmål, må det vere *ein oppfatning* på nynorsk!”

Årsaka til at bildet er slik, trur eg er å finne i det faktum at femininum etter kvart står så svakt som det gjer i bokmål. Grappa med obligatorisk hokjønns morfologi er nå borte i bokmålet, og det nye standard-bokmålet er for mange utgangsmønster for nynorsken. Dette siste ser ein òg i det faktum at ein finn mange <-er/-ene> for <-Ø/-a> i nøytrum, med om lag like mange døme som <er/-ene> istadenfor former med a for hankjønnsorda sin del.

Den didaktiske refleksjonen her er at det er særleg behov for å arbeide for å finne fram til rett kjønn i substantiva, sidan feil kjønnsklassifisering får så store morfologiske følgjer. ”Drahjelpa” frå bokmålet er ikkje lenger så sterk sidan hokjønn har vorte usynleg i bokmålet. Kalkeringstendensen er

tydeleg: <Ein vurdering> blir resultatet av <en vurdering> i bokmål. Konklusjon: Ein klarer ikkje å finne dei rette bøyingar ved å gå omvegen om eit lumsk bokmål!

Det er likevel i leksema (grunnorda) at ein har dei mest avslørande funna, og det er nok uventa. Mange som er periode-skrivarar av nynorsk, synest kanskje at den leksemessige ramma for nynorsk til tider er for snever. Den leksikalske avviksmengda kan tyde på det. Eit spørsmål har vi lærarar høyrte: "Kan eg bruke dette ordet i nynorsk?" Det har seg slik at mange reine bokmålsord etter kvart har fått feste i folkemåla, og periode-brukarane av nynorsk tek derfor inn slike ord i si nynorsk-skriving. Ein del av det klassiske nynorsk-vokabularet blir derfor av meir litterær karakter for denne gruppa nynorsk-skrivarar. Avvika avslører at det er snakk om dårlege kunnskapar når det gjeld spørsmålet om ei ordform er bokmål, nynorsk eller begge delar.

Eg har notert 101 avvik som går på feil grunnord/leksem, og mange av desse orda er ført opp mange gonger, slik at avviksmengda er mye større enn dette. Som døme på dette kan nemnast: <bevegelse, fortegning, henvisning, oppbygning, begynnelse, navn, innhold, utvalg>.

Det ser for fleirtalet av eksamenskandidatane, og kanskje for nynorsk-skrivande i det heile, ut til å vere nødvendig med klår grenseoppgåing når det gjeld spørsmålet om kva som berre er bokmål, og kva som er begge delar. Eg stiller likevel same spørsmålet her som tidlegare i artikkelen, om det ikkje helst er snakk om utføringsfeil når kandidatane bruker ord som underteikna oppfattar som veldig bokmål`ske. Kan det verkeleg vere slik at kandidatane ikkje ser at desse orda berre er brukande i bokmål: <veiledning, oppfattelse, lesning, tenkning, henhold, antall, forståelse>?

Underteikna trur framleis at dei aller fleste av kandidatane vil vite korleis det heng saman med "tilhøyrsla" til kvart av desse orda. Men sidan det er slik at studentane ikkje klarer å få sin ordkunnskap til overflata i ein eksamenssituasjon, må vi trene dei i det i vår undervisning.

Eitt av dei beste didaktiske tiltaka ein kan kome med, må derfor vere å få studentane til å lese nynorsk-litteratur i mye større grad enn dei gjer i dag, og la dei lese nynorsk-aviser for å få eit dagnært forhold til denne målforma, slik dei opplever det med bokmålet. Det same rådet kan òg gis til ungdomsskolelevar.

Kva med verb-kunnskapane?

Når det gjeld b-norm-avvik i den andre ordklassa eg skal seie noe om, verb, har eg følgd den same inndelinga som for substantiva, nemleg i bøyning og i leksem. Talet på avvik er om lag likt for verb som for substantiv, 187 avvik når det gjeld verbformer med b-norm, mot 153 substantiv i same norm. Skilnaden her er kanskje tilfeldig.

Kvar gjer så studentane feil når det gjeld verbbøyning? I partisipp av sterke og svake verb treng ein del studentar oppfrisking av kunnskapane. Eg har i alt 32 avvikande former å skilte med her, av det totale avvik 107, så prosenten er høg, rundt 30.

Som døme på slike feil partisipp-former har ein verbformer i bokmål som <lest, vokst og holdt>, der ordforma <lest> er mest frekvent, med i alt 10 belegg.

Ein annan viktig ting som ofte var å sjå i materialet, og som eg var litt inne på tidlegare i artikkelen, er at –ast-verb i nynorsk blir brukte på same måten som s-verba i bokmål. Faktisk er det slik at denne konstruksjonen set sitt preg på framstillinga i ein del svar. Typen:

<Lesinga effektiviserast mye ved heildordavkoding>.

Denne avvikstypen er mykje utbreidd hos nynorsk-skrivande trass i at uttrykksmåten i mange talemål blir oppfatta som bokmål, og har lita talemålsutbreiing. Eg tek det derfor som sannsynleg at det er bokmålet som er premissleverandør for skrivemåten. Det er altså snakk om ei syntaktisk overføring frå den eine målforma til den andre.

Dei verba eg har funne med slik bruk i mitt materiale, er følgjande ast-passiveringar:

- takast
- skrivast 2 gg
- forklarast
- uttalast 4 gg og uttales 1g
- opnast
- effektiviserast
- innføres

Døme på setningar med slike konstruksjonar:

<Vokalen u *uttalast* ofte /o/ i norsk>

<Døra *opnast* ved å trykkje på denne knappen>

Det er liten skilnad i talet på avvik når det gjeld sterke og svake verb, kanskje med ei lita overvekt av svake verb (det er da også fleire svake enn sterke verb i norsk).

Likevel er det det høgfrekvente, uregelrett bøygde verbet <vere> som stikk av med "sigeren": Av i alt 92 avvik i verb med b-norm er heile 22 med ordforma <være>, ein gong òg med forma <væra>. Det skulle vere mogleg å individual-lære skrivemåten av denne infinitiven i nynorsk, og ein trong ingen særleg didaktikk for det heller.

Det mest funksjonelle utifrå didaktisk tenking omkring dette er kanskje å ramse opp døme på ein del skrivemåtar i bokmål. Eg kan i fleng nemne <holde, se, foregå, kjennetegne, savne, knytte, nevne, mestre, huske, øke, fremstille, venne, velge, si, kreve, virke, tegne> og mange fleire.

For ein primært bokmålsskrivande person skulle det ikkje falle særleg vanskeleg å lære at desse skrivemåtane ikkje gjeld i nynorsk, og lære inn dei rette:<halde, sjå, føregå> etc..

Eg trur vi har mye å hente ved å oppmode studentane til å tenkje *kontrastivt*, all den tid det er slik at alle som skriv i Norge alltid har mye bokmål-tekst rundet seg, om dei vil eller ikkje. Det blir til sjuande og sist eit spørsmål om vi vågar å gjere undervisninga vår i nynorsk og bokmål praktisk språkbruk meir systematisk og formalistisk. Det er ikkje til å stikke under ein stol at lærarane vi sertifiserer, får for lite slik undervisning i norsk.

Dette kan ein tenkje mye rundt, men eg trur framleis ikkje at den fremste årsaka til at det er slik, er motvilje eller sviktande motivasjon frå oss lærarar, men rett og slett at våre studentar ikkje avslører seg tidleg nok. Vi trur at dei kan meir enn dei gjer, og ser ikkje behovet dei har for skriveopplæring på alle plan.

Oppsummerande kan ein seie:

- Studentar skil ikkje godt (nok) bøyingsmorfema i dei tre kjønn av substantiv ut frå bokmålet
- Det må arbeidast meir systematisk med hokjønnsbøyingar og hokjønnsord ved å stille spørsmålet: Kva for substantiv kan vere hokjønn i bokmål, og kva for nokre er det i nynorsk? Materialet viser ein klår svikt der!
- Skal vi klare å utdanne lærarar til å undervise etter dei rammekrav som står i L 97, krev dette aktiv undervisning i desse emna frå oss.
- Det må òg undervisast i bokmål, praktisk språkbruk, i lærarutdanninga.

Leker like barn best?

Om etableringa av sosial lek i et Vygotskij-perspektiv

Thor Ola Engen¹

”When we are born, we cry, that we are come
To this great stage of fools”
(King Lear, IV, vi, 187, Vygotsky 1932/1998a:211).

Ifølge Vygotsky er leken som ledende aktivitet hovedkilden til utviklingsmessig framgang i førskolealderen. Det er for eksempel leken som setter barnet i stand til å bryte den tette fusjonen mellom mening og persepsjon, mellom mening og objekt og mellom mening og handling, og til å skape en varig indre late-som situasjon der mening er skilt fra sine objektive referanser (Nicolopoulou 1988/1999:430-31). Også bevisstheten om friheten til å velge mellom ulike aktiviteter oppstår i leken, gjennomden bevisste fordelinga av roller (Enerstvedt 1982:275). Ved å gi fantasien en mulighet til å vokse fram, kan leken altså bane vei for en

¹ Artikkelen er skrevet innafor prosjektet ”Forholdet mellom kulturbestemte opplæringsmål og interne mentale prosesser, med særlig vekt på minoritets-elevs læreforutsetninger i majoritetsskolen”, som er finansiert av Norges forskningsråd, IMER. Andre publikasjoner fra prosjektet er From delayed immediate imitation through metadialogue to play. A Vygotskian perspective. Paper presented at ICCP – World Play Conference 06. bis 08. Juni 2001 in Erfurt by Thor Ola Engen, Hedmark College, Department of Education, N 2318 Hamar. I: Spiel und Spielzeug in der Gegenwart – Play and Toys Today. 22nd World Play Conference 06.06. – 08.06.2001 University Erfurt GERMANY. Conference Proceedings. Universität Erfurt, Referat Forschungsförderung. ISBN 3-934822-25-8. TIAW Verlag 2001. Engen, Thor Ola: Når begynner kulturen å påvirke de naturlige prosessene? Vygotskij og spedbarnsalderen. I: Beck, Chr. W og A. Hoëm (red.): Samfunnsrettet pedagogikk – NÅ. Vallset: Oplandske Bokforlag, 2001: 42-62 og Engen, Thor Ola: Hvordan blir leken læring på småskoletrinnet? I: Norsk PedagogiskTidsskrift, 6, 2001 (85): 521-537

abstrakt ”internalisert” tenkning som er av avgjørende betydning i skolealderen (Nicolopoulou 1988/1999:430-31). Dette forutsetter imidlertid at en faktisk er fri til å velge og fordele roller. Viss det er andre som dominerer og bestemmer lekens utvikling, vil heller mangel på sjølbevissthet og -tillit være lekens læringsfunksjon (Enerstvedt 1982:275).

Heller ikke leken er altså den magiske veien til god utvikling på alle plan, som mange forutsetter (Sutton-Smith 1984:61, Pastoor 1998:6). Enkelte barn ekskluderes, fordi de ikke mestrer de ferdighetene som skal til, for eksempel språklig (Kibsgaard 1994:42), når det gjelder evnen til å abstrahere og underordne seg regler for samspill, og når det gjelder evnen til å skille lek fra ikke-lek og oppfatte når en opererer på ”late-som”-planet (Åm 1984:70-71, Vedeler 1999:100). God rollelek avhenger dessuten også av at barna har felles erfaringer. Barn som aldri har vært hos tannlegen, vil for eksempel komme helt til kort i en rollelek som forutsetter slike opplevelser (Vedeler 1999:68-69).

Mellom barn med ulike opplevelser vil det følgelig lett oppstå et maktspill om premisser, der barn med felles referanserammer får en kultur- og definisjonsmakt (Kjørholt 1988), mens de som ikke kjenner seg igjen i den implisitte referanserammen kan havne i ensidige og lite utviklende roller, for eksempel som en hund som er bundet, eller en far som går til jobben osv (Åm 1989). Og barn som blir avvist og utestengt, vil naturligvis gå glipp av de helt sentrale erfaringer og utviklingsmuligheter leken byr på som ledende aktivitet.

Barn kan imidlertid falle utenfor, sjøl om de har de nødvendige individuelle ferdighetene. Tefre (1993:7, Tefre & Hauge 1998:28) har observert at dette kan gjelde flerspråklige seksåringer, som fikk merkelapper som observatørene, løperne, vandrerne, uromakerne og de ensomme av personalet. Årsaken kan være mangel på relevant kulturkompetanse, som innebærer at flerspråklige kommer til kort i argumentasjonen, fordi kulturmakten ligger hos majoriteten (Bjørnæs mfl. 1993, Kibsgaard 1996, Hagen 1996, Pastoor 1998).

En sentral utfordring for barnehagepersonalet er derfor hvordan de kan hjelpe minoritetsbarn til å få adgang til leken som hovedarena for læring. For å belyse dette problemet, vil jeg forsøke å avdekke noen betingelser for at sosial lek skal kunne etableres, med Vygotskijs teori som begrepsmessig verktøy.

Å leke er å ønske

Vygotskij antar at leken oppstår som en følge av at barnet må avstå fra den umiddelbare realiseringen av *impulser*, og akseptere at visse ønsker enten må forbli utilfredsstilte eller tilfredsstilles senere (jf. Berk & Winsler 1995:53, Nicolopoulou 1988/1999:429). Når barnet ikke reelt kan oppfylle ønsket om å "...be a rider on a horse," må det late som det rir ved hjelp av en kjepp. Barnet symboliserer altså ikke, men *ønsker*, og *realiserer* ønsket umiddelbart (Vygotsky 1933 / 1976:550).

Det å *ønske* er riktignok en rent følelsesbettinget prosess (jf. Nicolopoulou 1988/1999:429), men følelsen mobiliserer også hukommelsen om tidligere opplevelser. Derfor er leken forståelig bare i lys av *virkelige opplevelser*, og kan ontogenetisk bare forstås som *gjenkalling* av hendelser eller opplevelser (Vygotsky 1978:103). Og etter som allerede gjenkjennelsen slik den er forbundet med evnen til å identifisere og skjelne, er en indikasjon på en begynnende tenkning (Antonov 1971:121-22, jf. Arnheim 1984: 5), er hukommelsen en tankeprosess. Vygotskij setter da også nærmest likhetstegn mellom hukommelse og tenkning for det lille barnets vedkommende: "For the very young child to think means to remember; ..." (Vygotsky 1978:50).

Den hukommelsesakten som vekkes av ønsket, synes imidlertid å ha både et indre og et ytre aspekt, og dette henger sammen med at barnet til å begynne med ikke disponerer noe uavhengig indre bevissthetsplan (Vygotsky 1933 / 1976:550). Leken er derfor ikke bare "...recollections of something that has *actually happened*...", den er også "...*memory in action* ..." (Vygotsky 1978:103). Ontogenetisk utgjør ønske og hukommelse, hukommelse og tenkning, og hukommelse og handling tre aspekter ved ett uddifferensiert system. Barnets mentale liv er altså verken differensiert fra den følelsesimpulsen som mobiliserer hukommelsen, eller fra de

handlingene som realiserer ønsket (jf. Vygotsky 1932/1998a:226): "The child, in wishing, carries out his wishes; and in thinking, he acts." (Vygotsky 1933 / 1976:550).

Å ønske og realisere ønsker er egentlig å imitere

Etter som barnets ønsker (følelser), hukommelse (-i-handling) og tenkning til å begynne med er udifferensierte, er det nærliggende å betrakte dem som delaspekter ved en mer grunnleggende prosess, før de skilles ut som sjølstendige prosesser i gjensidig interaksjon (Engen 2002). Jeg vil hevde at denne overgripende prosessen er utsatt imitasjon, som i følge Vedeler (1997:19) kan registreres fra barnet er om lag ett år gammelt, eller enda tidligere (Meltzoff, Kuhl og Moore 1991:402). Bakgrunnen for å hevde dette er at *memory in action* og imitasjon av handlinger nærmest er synonyme begreper. Vygotskijs påstand om at barnet reproducerer handlingene til sine omsorgspersoner når det leker med dokker (Vygotsky 1933/1976:538-39), understreker dette. Men fordi barnet reproducerer handlinger ut fra ønsket om å være i mors sted, antyder han også at den imiterende prosessen i likhet med hukommelsen har to aspekter: ønsket om å være i mors sted, et følelsesmessig aspekt, og reproduksjonen av mors handlinger, et intellektuelt aspekt (Engen 2002).

Jeg vil illustrere denne antakelsen med utgangspunkt i Banduras (1977:39ff) begrep om modellering, som han hevder kan gi opphav til en atferd hos barnet som ikke er identisk med, men heller *symbolsk ekvivalent* med modellens atferd. Et barn kan for eksempel ta etter et annet barns aggressive atferd, men gi den sitt eget uttrykk (jf. Vedeler 1999:100). Men viss barnet ikke imiterer nøyaktig på det ytre planet, må imitasjonen også ha et indre plan, som formidler den aggressive atferden. Dette argumentet kan presiseres gjennom et begrep om en *indre eller estetisk imitasjon*, som Taylor (1985:2-15) nytter som forklaring på hvordan et *emosjonelt engasjement* hos publikum kan fungere i forhold til en dramatisk oppsetning. Taylor hevder at en i teateret helt fra antikken av har antatt at tilskueren identifiserer seg med karakterene i stykket og gjør dette i en indre imiteringsakt. Det er dette som er sjølve forutsetningen for tragediens virkning. Denne prosessen er imidlertid som oftest ubevisst for tilskueren, og sjelden kommer imitasjonen direkte til uttrykk på handlingsplanet. Det

er altså snakk om en emosjonelt betinget og indre imiteringsakt, som er spontan og ubevisst.

Tilsvarende vil jeg forutsette at også barnet imiterer spontant og ubevisst, sjøl om det orienterer seg mot de sentrale karakterene i sitt eget livs drama. For når det ønsker, uten å være seg dette bevisst, mobiliserer det et *emosjonelt engasjement*, som innebærer at det kan dele den voksnes emosjonelle *innhold*. I motsetning til den voksne tilskueren, må imidlertid barnet realisere imitasjonen også i handling, etter som det mangler et sjølstendig indre bevissthetsplan. Og fordi imitasjonen av handlinger videre skjer i ettertid og på basis av hukommelsen, må barnet realisere ønsket slik opplevelsen ble forstått, så langt den ble forstått. Realiseringa i handling kan ikke være *mekanisk*, og barnet må nettopp mobilisere hukommelsen og tenkningen for å realisere ønsket. Dette bekrefter at atferden til modellen og til ”reprodusenten” kan ha et felles (følelsmessig) *innhold*, men forskjellig uttrykk, slik Bandura hevder. Men innholdet kan ikke være *symbolsk ekvivalent*, fordi barnet ikke symboliserer. I stedet må vi si at handlingene er gjenskapt i et *felles perspektiv*.

Et resonnement basert på Bandura og Taylor samsvarer godt med Vygotskijs oppfatning av imitasjonen, for ifølge Vygotskij etableres det allerede i andre halvdel av det første leveåret en form for imitasjon som er særskilt for mennesket. Den skiller seg avgjørende både fra den instinktive imitasjonen (av ytre trekk) som barnet benytter til å begynne med, og fra den imitasjonen som er dominerende hos dyrene (jf. Vygotsky 1932 / 1998a:236, Vygotsky 1934 / 1987:209). Ved hjelp av denne imitasjonen kan barnet nemlig også utvikle *ny* atferd, atferd som ikke eksisterer på forhånd i dets erfaring. For mens dyr bare kan lære gjennom *øving*, kan barnet lære også gjennom *imitasjon* (jf. (Vygotsky 1932 / 1998a:217, Vygotsky 1934 / 1987:209-10). På dette grunnlaget skilte Vygotskij skarpt mellom mekanisk og det han kaller en intellektuell eller meningsfylt imitasjon, som også omfatter tanken bak handlinga, og understreker at imitasjonen hos mennesket ikke kan reduseres til mekanisk etteraping av ytre atferd (Vygotsky 1934 / 1987:210). Når en konkret samarbeidssituasjon er tilbakelagt, og den voksne ikke lenger er til stede,

kan imitasjonen danne grunnlaget for at barnet *på egen hånd* kan utnytte sine samarbeidserfaringer (Vygotzky 1987:216) ved å rekonstruere tanken bak. Dermed er imitasjon ”... the source of instruction's influence on development” (Vygotzky 1934 / 1987:210-11), ikke bare når det gjelder utviklinga av *intellektuelle prosesser* hos mennesker generelt (Vygotzky 1932/1998a:236), men også (sammen med samarbeid) når det gjelder den *spesifikt menneskelig bevissthetsutvikling* (Vygotzky 1934 / 1987:210).

Aspektenes enhet

Eksistensen av en indre og en ytre imitasjon er en ting. Forholdet mellom dem er en annen, noe Vygotzkijs analyse av relasjonen mellom tanken og talen kan belyse. Ifølge Vygotzkijs sammenfaller ikke tankens (indre) struktur med den verbale talens (ytre) uttrykk. Mens tanker formulert i tale alltid er oppdelt i enheter og ordnet i sekvensielle ordkjeder, utgjør tanken i seg sjøl alltid en helhet. Den er å sammenlikne med en svevende sky som avgir tale i form av en skur av ord (Vygotzky 1934/1987:281). Dette betyr likevel ikke at talen uttrykker *noe annet enn* en tanken. Den artikulerer *et bestemt aspekt* ved tanken, det aspektet som er relevant ut fra en bestemt intensjon i en gitt kontekst. Talen *analyserer* altså tanken ved å artikulere den fra en bestemt *synsvinkel*. Dermed er det ikke slik at tanken ganske enkelt *materialiserer* seg i ord (Vygotzky 1934/1987:280), eller at ordet bare er en merkelapp på en ferdigtenkt tanke. I stedet finner tanken sin *fullførte* form ved å bli artikulert i ord (Vygotzky 1934/1987:251).

Jeg vil hevde at det samme gjelder hukommelsen om og imitasjonen av et fenomen, idet begge prosessene *fullføres* i og med handlingen. Dersom barnets begrep om det å ri på en hest har den grafisk strukturerte hukommelsen (indre imitasjon) som indre aspekt, har det handlingene med kjepphesten som sitt ytre aspekt. Først gjennom handlinga gis den emosjonelle imitasjonen en form, og først gjennom handlinga får det aktuelle fenomenet en tolkning. Et sluttet (men sjølsagt ikke endelig) begrepsinnhold vokser derfor fram gjennom handlinga. På denne måten artikuleres og analyseres ikke tanken bare for andre, *men også for en sjøl*, fordi de aspektene ved tanken som artikuleres også *bevisstgjøres*. Men dermed etableres det et nytt bevissthetsplan, verbal tenkning, som ligger mellom tanken og hukommelse i handling.

En slik dynamikk grunnlegges etter min oppfatning allerede i relasjonen mellom indre og ytre imitasjon. For på samme måten som tanken er den hukommelsen som vekkes av barnets ønsker, en emosjonell imitasjon på det indre planet i form av en helhetlig gjenkalling av opplevelsen i ettertid (jf. Gray og Gummerman 1975, Vedfelt 1996:179-182). De handlingene som realiseringa av ønsket utløser, er på sin side sekvensielt strukturerte artikuleringer av hukommelsen, eller imitasjoner av handlinger, slik de er forstått, så langt de er forstått.

De to planene i imitasjonen er imidlertid udifferensierte til å begynne med, samtidig som de ikke er identiske. Det å ønske innebærer både å mobilisere minnebilder og å omsette bildene i handling, samtidig som det å realisere ønskene i handling nødvendigvis er å analysere det indre minnebildet fra en bestemt *synsvinkel*. Dermed danner planene en enhet, som kan samspille. Den indre imitasjonen som mobiliseres av ønsket, danner en bred billedlig organisert *kontekst* for handlinger, som på den andre sida utløser handlinger som utgjør kontekstens perspektiverte og artikulerte tolkning.

Handling og fantasi

I dette samspillet mobiliseres imidlertid ikke tenkningen som atferd, men som en handling (med mening), og med en særskilt form. Dette kan belyses gjennom Vygotskijs beskrivelse av fantasien.

Fantasien oppstår i løpet av utviklinga, og har som funksjon å organisere de formene for atferd som vi eksponeres for, men som vi ennå *ikke kjenner* fra vår direkte erfaring (se Lindqvist 1995:48). Fantasien står altså ikke i motstrid til hukommelsen, men betjener seg av den (Vygotsky 1972:31, Lindqvist 1995:46).² På grunn av sin følelsesmessige forankring (jf. ønsket) er fantasien en *motiverende kraft*, og på grunn av sin *kombinasjonsevne* (jf. realisering av ønsker i handling gjennom artikulering) innebærer den en kognitiv eller intellektuell prosess

² Henvisningene til Vygotskij (1972) gjelder boka "Voobrazenie i tvorcestvo v detskom vozraste" («Imagination and Creativity in the Childhood»), som ble skrevet i 1930 og utgitt i Vest-Europa første gang på italiensk (Vygotsky 1972), i en utgave som Lindqvist (1995) viser til. Senere (1995) er boka også utgitt på svensk under tittelen "Fantasi och kreativitet i barndommen", med forord av Gunilla Lindqvist.

(Vygotkij 1972:38, Lindqvist 1995:46). Som imitasjonen er også fantasien en følelsmessig og en intellektuell prosess, og som imitasjonen representerer den en spesifikt *menneskelig* form for bevisst aktivitet (se Lindqvist 1995:48), som er tolkende, kombinerende eller rekonstruerende.

Ettersom følelsene (ønskene) i barndommen får spille en mer dominerende rolle både i persepsjonen og representasjonen enn senere, og ettersom en nøytraliserende eller balanserende motvekt av nyanserte og virkelighetsnære erfaringer og prosesser mangler, vil fantasien gjøre at: «The impressions which originate from reality will alter in nature, grow or shrink in relation to its natural dimensions» (Vygotkij 1972:45, Lindqvist 1995:47). Dette skyldes imidlertid ikke primært barnets livlige kreativitet, men like mye dets manglende referanserammer og prosesser for mer objektiv tolkning. Således hevder Vygotkij at barnet har mindre kontroll over fantasien enn den voksne, samtidig som det stoler mer på den (Lindqvist 1995:48).

Vygotkij mener imidlertid ikke bare at følelsene påvirker fantasien. Han hevder også at det motsatte er tilfelle, at fantasiens *bilder forsyner våre følelser med et indre språk* av estetisk karakter (jf. indre estetisk imitasjon hos Taylor). Barns interesse for det absurde og fabel-aktige skyldes således nettopp fantasien, hevder Vygotkij (Vygotkij 1972:38, Lindqvist 1995:46). Barnets hang til overdrivelser er således et uttrykk for en *kategoriserende tendens* i tenkinga, som har en grunnleggende *estetisk* form og som gir seg til kjenne i umiddelbar utgave i barnets lek, og etter min oppfatning altså også i dets utsatte imitasjon.

Dersom den indre emosjonelle imitasjonen gis en ytre form gjennom realiseringa av ønsker i handling, kan vi nå tilføye at denne formen også er estetisk, og at det er særlig i overdrivelsen (og dermed underdrivelsen) fantasien estetiske karakter kommer til uttrykk: ”The kind of passion which a child has for exaggerations, (...) can be traced far, far back ... (to) the influence which our emotion exerts ... of viewing it from an exaggerated *angle*.” (Vygotkij 1972:45, Lindqvist 1995:47). Poenget kan illustreres av karikaturen hos den voksne, som nettopp gjengir ved å overdrive subjektivt sett typiske trekk ved sitt motiv, samtidig som den signaliserer en holdning

til eller en bedømmelse av de objektene som er involvert. Dette kommer til syne allerede i innholdet i de første ordene, som ikke rommer objektive gjenspeilinger (av en referanse), men snarere *mentale illustrasjoner*, små eventyr eller til og med kunstverker (Vygotsky 1934/1987:154-55). På denne måten får det fenomenet som realiseres dermed en tolkning, som har en estetisk karakter, fordi "... judgement arises in the child's thinking earlier than separate, isolated concepts" (Vygotsky 1934/1987:164).

Den kategoriserende tendensen som fantasiens estetiske karakter gjenspeiler, skyldes imidlertid djupest sett at barnet gjenopplever de hendelser det realiserer gjennom hukommelse i handling, i et imitert emosjonelt perspektiv som pålegger fenomenene nettopp en implisitt vurderende tolkning og en sosialt betinget form, slik både Taylor og Bandura impliserer. Det er således (den indre) imitasjonen med det sosiale perspektivet som bidrar både til den kategoriserende tendensen og den estetiske formen.

Talen er en handling basert på de eksterne trekk

Og Roger'n va'kke no' særlig på utenatpugging uansett. Ikke jeg heller, for den saks skyld. Vi kunne ikke så mye som et salmevers på rams. (...)

Og om Roger'n var i hummør, hendte det at'n dro første verset på *Love me tender* uten så mye som et blunk. (...)

For mora hans hadde syngi for'n så lenge som Roger'n kan huske, så lenge som Roger'n hadde levd. *Love me tender* var blitt banka tvers gjennom hue på'n fra første dag. (...)

Roger'n hadde nemlig hatt mye kolikk i sin barndom. Han hadde sår i sjela ennå. Og mora hans hadde hørt vræla hans da det kneip som verst. Det er da du trenger en sang. Når det kniper som verst.

Og mora tel Roger'n sang. Hu sang med smale øyer. Hu sang tvers igjennom natta og over stuegølvvet. Fram og telbake er like langt.

...and I always will.³

³ Ziener, Øystein. S.: *Sykkelstativet. Og jeg*. Oslo: Aschehoug 1997:74.75

Barnet imiterer altså i estetisk formgitte handlinger. Det imiterer imidlertid også tale. Liksom tale og gester gjerne er to aspekter ved det å se noen telefonere, inngår både tale og gester i barnets imitasjon av telefoneringa. Men om barnet imiterer tale, imiterer det like fullt handlinger, fordi talen i denne fasen i seg sjøl er en handling, det vil si en *talehandling*.

På samme måten som barnet kan gjenkalle en fysisk gest på basis av dens visuelle karakter i relasjon til konteksten, kan det også gjenkalle tale på grunnlag av dens akustiske inntrykk, slik som Roger'n over. Dette innebærer dermed at barnet: "... learns not the concept but the *word*, and this word is taken over by the child through *memory* rather than thought" (Vygotzky 1934/1987:170, kursivering TOE), slik Vygotzskij påpeker et annet sted.

At barnet vil overta talen via dens konkret-anskuelige kjennetegn, skyldes sannsynligvis at *menneskestemmen* står i en særstilling blant spedbarns auditive stimuli (Vygotzky 1932/1998a:235, se også Meltzoff, Kuhl og More 1991:398, jf. von Tetzchner mfl.. 1993:70). Når spedbarnet synes å foretrekke stemmer framfor kunstig lyd og mors stemme framfor andre stemmer, synes det videre å skyldes *stemmekvaliteten* eller stemmeklangaspektet, eller det Scherer (1986:45) kaller "*voice quality, that is, the timbre of the voice, ...*" Allerede kort tid etter fødselen kan barnet således kjenne igjen såpass komplekse stimuli som barnerim det ble eksponert for under svangerskapet, naturligvis uten at det forstår noe av rimets innhold. Videre kan spedbarn imitere tonekonturer i tale med den samme stigende-fallende konturen som en «voksen» stemme, og med stor grad av samstemmighet når det gjaldt ytringenes lengde og pausene mellom dem (Meltzoff, Kuhl og Moore (1991:398f).

Dette indikerer at barnet fra begynnelsen av lærer å kommunisere ved hjelp av stemmebruk og prosodisk variasjon (Halliday 1979:173-74), relativt uavhengig av hvilke nærmere bestemte ordkombinasjoner som nyttes, noe Vygotzskij kaller talens eksterne i motsetning til dens indre eller semantiske aspekt (Vygotzky 1934 / 1987:250). Kommunikasjonen er riktignok førintellektuell (Vygotzky 1987:107) og har en rent sosio-emosjonell funksjon (Vygotzky 1987:103,110), og den skiller seg fra en

kommunikasjon som Vygotskij kaller mediert, og som fungerer via ordenes semantiske innhold eller mening (Van der Veer & van Ijzendoorn 1985 / 1999:384). Men fordi den førintellektuelle talen kan varieres gjennom *musikalske* virkemidler som tempo, tonestyrke, dynamikk, tonehøyde, rytme og klangfarge, kommuniserer den likevel et innhold, *direkte* eller *uformidlet*. Gjennom det prosodiske aspektet ved talen (Sundin 1995:78-79, jf. Vygotsky 1934/1987:252), og altså klangen, uttrykkes det et ekspressivt innhold av følelser, holdninger, vurderinger og bedømmelser. I følge Trevarthen (1987:187-188) kan barnet variere "...*the affective quality of expression – to convey contentment, joy, fear, sadness, anger or impatience, and the mother mirrors and adjusts with instantaneous sympathy*". Og fra barnet er om lag fire måneder synes voksne intuitivt å bygge videre på dette: "Their vocal output addressed to a baby has so many distinctive features that it qualifies as a distinct register of human speech, called «baby talk» or «motherese»" (Trevarthen, 1988:16), som bl.a. innebærer å legge stemmen i et høyt toneleie og velge et overdrevent intonasjonsmønster (jf. Smith & Ulvund 1999:364).

Til å begynne med skiller barnet verken mellom ordmening og referanse eller mellom ordmening og ordets lydform (Vygotsky 1934 / 1987:255). Men kommunikasjonen er likevel ikke meningsløs. Derfor vil også hukommelsen om rent auditive stimuli innebære meningsattribusjon, og ikke bare mekanisk etteraping. Barnet kan altså nytte meningsfylt imitasjon og fantasi for å gjenskape vokaliseringer. Fordi det forstår vokaliseringene bare som uanalyserte enheter, og ikke ord for ord, og bare kontekstuel (jf. Meltzoff, Kuhl og Moore 1991:405, Luria 1969 / 1999:100), benytter det så å si den samme teknikken som Eldar Vågan foregir når han gjengir *Love me tender* som *Lån meg tenger*. På en slik bakgrunn er det imidlertid ikke overraskende at barns råhukommelse ifølge Bruner (1987:9) er forbløffende god, og ganske særlig i dets språklæring.

Når Vygotskij hevder at "... the child learns not the concept but the *word*..." (Vygotsky 1934 / 1987:170), kan dette altså tolkes slik at barnet overtar og gjengir talen og dens kontekstuelle innhold som *en enhet* (jf. indre og ytre imitasjon), men på basis av talens auditive karakter. Også Vygotskij er talsmann for *tolkning* i lys av konteksten, eller det Geertz

(1973) kaller ”thick interpretation” (Bruner 1987:6). Slik tolkning bygger ikke først og fremst på grammatikk og ordforråd, men like mye på de kulturelle, sosiale, personlige og idiosynkratiske forhold som klinger med i talerens utsagn (jf. også Minic 1987, Veresov 1998:54, note 2).

Også barns utsatte imitasjon av *vokaliseringer* er altså indikasjoner på at barnet realiserer ønsker, med den forskjell at de gjør det gjennom *talehandlinger*. Det behandler altså meninger på samme måten som det behandler objekter, og det gjenskaper tale ut fra de samme prinsippene som det imiterer fysiske gester, det vil si spontant og ubevisst og ut fra den ytre karakteren (Vygotsky 1933 / 1976:548) i relasjon til konteksten. Veien fram til et avgrenset semantisk innhold i talen er riktignok dermed påbegynt, men bare så vidt: “When the child first learns a new word, the development of its meaning is not completed but has only begun. (Vygotsky 1934 / 1987:170). Til gjengjeld er imitasjon av talehandlinger helt avgjørende for den videre utviklinga (Wertsch og Stone 1985/1999:369).

Barnet spiller talehandlingene

Som vist, utgjør den indre konteksten og den ytre realiseringa en enhet, slik at talehandlingen har mening bare i den gjenkalte konteksten, ikke ellers. Meninga uttrykkes derfor gjennom *formen*, ved hjelp av stemmebruk og prosodi, noe som innebærer at den kategoriserende estetiske tendensen reflekterer nettopp det kontekstuelle innholdet. Dette innebærer at barnet ikke kan nøye seg med å *resitere* talehandlingen, som en førsteklasing leser høyt. Da vil meninga også forsvinne, sjøl om ordene skulle være korrekt gjengitt. Det må altså også *spille* den, ved hjelp av stemmebruk og prosodi.

At barnet gjør nettopp dette, kan underbygges på flere måter. For det første spilles talehandlinga ved at den ofte nærmest synges. Vi kan si at barnet synger talen mer enn det snakker den, fordi stemmebruk og prosodi er genuint musikalske virkemidler. Som Sundin (1995:78) påpeker, kan da også barn synges lange sangnarrativer. Deres rop har ofte sangkarakter, mens arbeidssanger heller ikke er uvanlig.

Barnet spiller imidlertid også talehandlingen i mer bokstavelig forstand – som i et drama, som for øvrig betyr handling – nettopp fordi det realiserer ønsket om å være i den andres sted ved å imitere stemmebruk og prosodi, ved å snakke for seg selv med en annens stemme (jf. Bakhtin 1981, pp. 293-294, se Wertsch1998:16). Dette betyr altså likevel ikke at barnet kopierer mekanisk, som et ekko av et indre båndopptak. Det rekonstruerer tale, i henhold til talehandlingens kontekstuelle mening, som det så uttrykker gjennom den estetiske formen.

Dette argumentet bekreftes av at det akkurat er (særlig) overdrivelsen som kjennetegner barns tale i lek (Sutton-Smith 1984:57, Sutton-Smith & Magee 1989:59, Smilansky 1990, Vedeler 1999:74), slik at de har en tendens til å karikere de voksnes handlinger (Schwartzman 1878, se Åm 1984:21). At barn nettopp fordreier stemmen og overdriver prosodien (Garvey 1979:91-93, Bjørlykke 1989:153-54) kan derfor tolkes som indikatorer på to nært sammenhengende fenomener. For det første tyder det på at barn allerede i imitasjonen identifiserer en “mening” i talehandlinga, sjøl om den er udifferensiert fra den formen den uttrykkes gjennom. For det andre tyder det på at barnet generaliserer denne meninga gjennom sin eneste tilgjengelige kategorisende tendens, som er å overdrive meningsbærende ytre trekk (jf. Vygotsky 1934/1987:252).

Dette argumentet utvider og endrer dermed en konvensjonell forståelse av Vygotskijs begrep om ”memory in action”. At barnet husker i handling, er ikke så betegnende som at det husker gjennom en umiddelbart fortolket opptreden. Det engelske ordet *action* betyr da også *performance*, ikke bare handling, mens *act* betyr nettopp å opptre. Dette åpner flere nye perspektiver i tolkningen av den aller første leketalen.

Imitasjon og teater

Ikke identitet, men samspill styrer våre liv. Og ingen annen kunstform enn teateret kan speile dette sosiale spillet! ⁴

⁴ Jon Fosse i intervju med Ruth Krefting, Aftenposten, 30.08.99.

Jeg har hevdet at den indre imitasjonen danner en *bred billedorganisert kontekst* for handlinger, og at de handlingene som utløses, utgjør en perspektivert tolkning av (den indre) konteksten. Dermed vil jeg slutte at hukommelsesbildene utgjør et perseptuelt organisert manus (eller snarere ei dreiebok) på det indre planet, som talehandlingene så artikulerer, om lag som replikker i et skuespill, der replikken bare har mening i lys av manus som helhet: *Peer, du lyver!* Dog må det tilføyes, at mens skuespilleren er underlagt regi, handler barnet i denne fasen spontant og uten instruksjon nettopp ved å imitere.

I likhet med en skuespiller som streber etter å *gestalte* en rollefigur, vil også barnet i sin imitasjon vise direkte både *hvem* det forestiller og *hva* det gjør. Men mens skuespilleren arbeider seg inn i en rolle bevisst, er barnet ubevisst både om *at* det imiterer og *hva* det imiterer. Barnet symboliserer ikke, men ønsker å være i den andre personens sted, og realiserer dette ønske ved å *spille* personens handlinger. Realiseringa av ønsker i handling er ikke viljekontrollert, men umiddelbar eller umediert, og spontan eller ubevisst. Dette er grunnen til at imitasjonen ikke bare er utsatt, men også *umiddelbar*. Barnet *forestiller* altså ikke en annen person subjektivt. Like fullt vil barnet forestille en annen person *objektivt*, dvs. for tilskueren, nettopp fordi dets talehandling har en estetisk og generell form.

Slik har talehandlinga også et potensiale for å etablere kommunikasjon. Barnet snakker riktignok høgt og til seg sjøl (jf. egosentrisk tale), som et foreløpig uddifferensiert aspekt ved det å realisere ønsker i handling. Talen fungerer som en kollektiv monolog, som en tale som er adressert til barnet sjøl, samtidig som den er vokal. Allment blir fenomenet kollektive monologer forklart med at barna har bevart sterke rester av den direkte kommunikasjonen som karakteriserer deres bevissthet i den sosio-emosjonelle kommunikasjonen. De tror at de snakker og lytter til hverandre sjøl om de i realiteten ikke gjør det (Vygotsky 1932 / 1998a:240), og de tar det for gitt at tankene (jf. den indre perseptuelle hukommelsen) til hver enkelt er alle de andres eiendom, også om tankene er utilstrekkelig uttrykt (Vygotsky 1934 / 1987:264). Fordi barnets opprinnelige bevissthet er kollektiv, og fordi talens opprinnelige funksjon er sosio-emosjonell, **stimuleres** imidlertid monologen av sosialt samvær

(Vygotsky 1934 / 1987:263ff). Sjøl om talehandlingene er monologer, mobiliseres de lettest når det er andre barn (eller voksne) til stede, og dessuten altså også vokalt.

I likhet med skuespillerens monolog er barnets talehandling derfor sjøladressert, samtidig som den blir framført fordi det er noen til å høre på. Videre ”leser” barnet fra manus ved å gripe det subjektivt typiske for talehandlingen, som det uttrykker og gir en personlig tolkning ved å spille. Det samme gjør skuespilleren. Etter som det primært er den ekspressive tendensen og det bedømmende perspektivet barnet kan oppfatte, er prosodien og stemmebruken barnets uttrykksinstrument, som hos skuespilleren. Det spiller altså ikke bare, men overspiller. Men dette gjør det naturligvis også ubevisst og spontant, *i motsetning til* skuespilleren.

Det spontant imiterende barnet fungerer imidlertid også som dramatiker eller dikter. Det er typisk for dikteren at han eller hun ved hjelp av ord søker å mane fram en virkelighet for sitt publikum. Bare i den monn bilder også framkalles i leserens sinn, har dikteren lykkes med sitt prosjekt (Vold 1976:73). Derfor kan vi som Dostojevskij hevde at en forfatter er «kunstnerisk», fordi han eller hun er i besittelse av så stor evne til å uttrykke sine tanker i personer og bilder at leseren, når han er ferdig med romanen, likevel helt ut «har forstått» dikterens tanker (Kjetsaa 1985:151-52).

En evne til å mane fram bilder for seg selv er typisk også for barnet, fordi det gjenkaller i følelsesladede indre bilder, allerede når det ønsker. Men barnet kan også framkalle bilder for andre, fordi monologen appellerer til lytteren via sin estetiske form. De replikkene barnet spiller, kan så å si *åpne en verden* for lytteren, fordi de via sin teatraliske form får en indirekte, men likevel tydelig henvisning til en verden som de gjenspeiler, som er talerens indre perseptuelt organiserte kontekst. Dette har replikkene til felles med litteraturen allment, som også åpner en verden (Ricoeur (1971). Monologen får på denne måten så å si en undertekst, som framkaller bilder av opplevelsen også for lytteren, som dermed inviteres til å nytte *thick interpretation* av talehandlingen.

Slik er monologen på en og samme gang både et late-som-signal – vel å merke for den andre – og en invitasjon til samspill. Om den ikke har en kommunikativ hensikt, får den like fullt en kommunikativ funksjon. Eller skal vi heller si at monologen får en meta-kommunikativ funksjon, fordi det er underteksten som gir den replikk-karakter (jf. Bateson, se Göncü & Kessel 1984:7-8, Åm 1984:20) og mening for andre. Slik skaper den kollektive monologen – i likhet med skuespillerens monolog på scenen – et emosjonelt engasjement hos publikum, og dermed en *indre imitasjon*, gjennom sin *estetiske* form.

Reaksjonen hos teaterpublikumet og det lyttende barnet er imidlertid noe forskjellig. Mens tilskuerne i teatersalongen vil nøye seg med å gi den emosjonelle imitasjonen uttrykk i stillhet, gråt eller latter, og dermed kommunisere indirekte med skuespilleren, må det lyttende barnet reagere direkte på lekesignalet, dersom det skal reagere. ”Det var under en Tarzan-film i 1938, og mens den nådeløse skurken holdt på å ta livet av en bevisstløs Tarzan, oppdaget publikum en skikkelse som med en kniv mellom tennene lydløst krøp over scenegulvet. Skikkelsen reiste seg på to med dramatiske skygger flakkende over lerretet, og med et seiershyl kjørte han kniven i skurkens onde bryst. Publikum gispet – og kinoens billettør grep inn og sikret seg 10-åringen som hadde skåret hull i filmlerretet.”⁵ Riktignok er også det barnet som opplever en appellerende monolog, hensatt til en ”teatersalong”, nærmere bestemt en late-som situasjon som vekker indre hukommelsesbilder om en bakenforliggende kontekst, men barnet hensettes i late-som-situasjonen spontant, og må reagere også på det ytre planet, der den estetiske formen kommer til uttrykk.

Felles dreiebok

En helt grunnleggende betingelse for at monologen skal fungere som et late-som-signal og som en invitasjon til samspill, er at barnet kan gjenkjenne talehandlingen nettopp som replikk (med en bakenforliggende dreiebok). Dette fordrer at tilskueren på det indre planet har til rådighet en kontekst som gjør gjenkjenning mulig, etter som talehandlingen er meningsløs utenfor sin kontekst, og kontekst og talehandling utgjør to

⁵ Ottar Evensen om kinoens og filmens historie i Elverum, i *Alfarheim – årbok for Elverum* (2001) omtalt i *Hamar Arbeiderblad* 02.01.02:40-41.

aspekter ved en og samme enhet. For det unge førskolebarnet må gjenkjenninga dessuten skje på basis av monologens eksterne kjennetegn, fordi innhold og form foreløpig ikke er differensiert. Innholdet er formen, og omvendt. Imitasjoner av en mor må for eksempel kunne gjenkjennes ved hjelp av stemmebruk og prosodi (men naturligvis også i relasjon til andre typiske morshandlinger eller -gester).

Når monologen fungerer kommunikativt, er det altså fordi ytringa som samlet enhet og via sin form, fungerer som en replikk, som vekker hukommelsen om et drama som er kjent hos mottakeren. Replikkens dynamiske funksjon kviler helt og holdent i dens implisitte henvisning til en bakenforliggende kontekst som ikke artikuleres. Konteksten vekkes dermed til live bare hos dem som har felles opplevelser og erfaringer. Monologen fungerer med andre ord kommunikativt ved å åpne en verden, men bare dersom lekedeltakerne seg imellom kan forutsette eller ta den samme verdenen for gitt, og kan gjøre dette spontant og ubevisst. I motsatt fall vil tilskueren verken gjenkjenne monologen som en replikk, få sin indre kontekst aktivert, eller oppfatte monologen som en invitasjon til samspill.

Tematisk beslektede hukommelsesbilder som ramme for tolkning av tale, er dermed nødvendige, men ikke tilstrekkelige. Også det perspektivet på fenomener som indirekte uttrykkes gjennom formen (jf. karikaturen), må langt på vei være felles, fordi det er perspektivet talehandlingene primært uttrykker. Overspill gjennom fordreid stemmebruk og overdreven prosodi, representerer dermed den kategoriserende tendensen som letter gjenkjenning.

Når barnet for eksempel gir inntrykk av å illudere ”enhver mor”, er det gjennom karikaturen. Det er overdrivelsen i formen som gjør at monologen generaliserer et budskap. Dermed er det også formen som primært formidler det typiske ved morshandlinger, og bærer replikkens mening. Den formen som således letter gjenkjenning for noen, vil imidlertid ha den motsatte funksjonen for andre, fordi den karikerte gjengivelsen i enda større grad enn den mekaniske kopien, kviler i sin kontekstuelle

opprinnelse. Samspillet mellom tekst og undertekst gjør replikkens funksjon fullstendig kontekstbundet.

Monologens replikk-karakter gjør den således gjenkjennelig for dem som har beslektede erfaringer når det gjelder morshandlinger og perspektiver på morsatferd. Slik kan vi hevde at en morsrolle er skjult i imitasjonen. Replikken er imidlertid tilsvarende vanskelig både å gjenkjenne, tolke og reagere adekvat på for dem som har andre morserfaringer og andre perspektiver på hva som er typiske morshandlinger. Dette viser at replikkene i utsatt imitasjon er djupt kulturavhengige. I lekens etableringsfase er det derfor bare den gruppa av tilskuere som har felles kulturell bakgrunn, som vil oppfatte talehandlingene som en invitasjon til samspill, og bare denne gruppa som i neste omgang har en kontekst (verden) som kan åpnes (jf. Sutton-Smith 1982, Pastoor 1998:27-8). Bare barn med felles kulturell bakgrunn har derfor forutsetninger for å besvare invitasjonen – nettopp med en replikk. Barn med en annen kulturell bakgrunn enn den som inviterer, vil ikke få adgang til den begynnende leken. Dette skyldes imidlertid ikke deres språkferdigheter isolert sett, men at språkferdighetene er knyttet til en enhet av talehandlinger og kulturell kontekst, som ikke kan differensieres.

Samordning av ulike kontekster vil kreve en redigering av handlingene som barnet i denne fasen av utviklinga ikke makter, men som det vil utvikle, nettopp i leken, ved å bearbeide replikkene og den verden de impliserer, sammen med dem som har en felles bakgrunn. De som ikke kjenner den gitte konteksten i invitasjonen, vil imidlertid heller ikke kunne være med og etablere en regidiskusjon, og vil i beste fall bli forvist til perifere roller som andre definerer. Derfor er det ikke overraskende at minoritetsbarn tilhører den gruppa som faller utenfor, når leken skjer på majoritetsbarnas premisser. Og da kan naturligvis leken heller ikke fungere i henhold til sitt potensiale som ledende aktivitet for dem. I stedet reproduseres en underordningsrelasjon.

Det faktum at det sosiale mønsteret som oppstår blant barn i lek vokser fram *spontant* og er *selvforsterkende*, viser dermed at den mest fundamentale forutsetningen for å skaffe minoritetsbarn adgang til leken

som arena for læring, og dernest sikre dem mulighet til å gjøre seg nytte av leken som utviklingsinstrument, er muligheten for å leke sammen med barn som har noenlunde felles erfaringer og perspektiver. For det hjelper ikke å beherske lekens regler og normer i allmenn forstand, dersom en ikke også er fortrolig med det manus det spilles etter. Dette gjelder riktignok særlig tidlig i lekeutviklinga, idet det helst er yngre barn som prøver å få tilgang til leken *uten* eksplisitt verbal forhandling (Sutton-Smith 1984:56-7, Pastoor 1998:27). Men som Tefres observasjoner viser, kan det også gjelde 6-åringer, og endog barn i tidlig skolealder (Pastoor 1998). Å la like barn leke sammen er likevel ikke den eneste strategien pedagoger kan velge for å fremme utvikling gjennom lek, men andre strategier for intervensjon, er det ikke plass til å drøfte her.

Litteratur

- Antonov, N.P.: *Sprogets og tænkningens udvikling hos børn under og i skolealderen*. I Antonov, N.P., A.A. Lyublinskaya, A.R. Luria, A.N. Sokolov, T. Tomaszewski: *Tænkning, sprog og handling*. Et udvalg af psykologiske tekster fra Sovjetunionen og Polen ved Agnete Diderichsen. Hans Reizel, København 1971:119-150.
- Arnheim, Rudolf: *Art and visual perception : a psychology of the creative eye / - New version*.
Berkeley : University of California Press, 1974.
- Bandura, Albert: *Social learning theory*. Prentice-Hall series in social learning theory. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall, 1977.
- Berk, L.E. & Winsler, A.: *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington D.C.: National Association for the Education of Young Children, vol. 7.
- Bjørlykke, B.: *Språkutvikling og språklæring. Språkssystem og kommunikasjon hos barn i førskulealder*. Oslo: LNU/Cappelen 1989
- Bjørnæs, E, Hauge A-M, Standnes, G.: *Leker like barn best?* Grunnbok i migrasjonspedagogisk teori og praksis. Oslo: Tano 1993.
- Bruner, J. S., Jolly, A. & Sylva. K.: *Play – Its Role in Development and Evolution*. Penguin Books 1976.

- Bruner, J.: Prologue to the English Edition. I: Rieber, R.W. & A.S. Carton (Eds.): *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*, (Trans. N. Minick). New York: Plenum 1987:1-16 (1st ed. in Russian 1934).
- Enerstvedt, R. Th.: *Mennesket som virksomhet*. Oslo: Tiden 1982.
- Engen, T.O.: Delayed unmediated imitation and the ontogenesis of real play. The development of play as a conscious pretence activity. *Under publisering* (2002).
- Fjørtoft, Frode Jan: *Følelse - stemme - musikk : refleksjoner omkring stemmens rolle som basisreferanse for vår opplevelse av musikk, med særlig utgangspunkt i nyere spedbarnsforskning*. Trondheim: Dronning Mauds Minne, DMMH's publikasjonsserie ; nr 2 1995.
- Garvey, Catherine: *Lek. Barn i utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget 1979. Original edition 1977 edited by J. Bruner, M. Cole and B. Lloyd.
- Geertz, Clifford: *The interpretation of cultures: selected essays*. Harper torchbooks; 5043. New York: Basic Books, 1973.
- Göncü, Artin & Frank Kessel: Children's Play: A contextual-Functional Perspective. I: F. Kessel and A. Göncü (eds) *Analyzing Children's Play Dialogues*. New Directions of Child Development, no.25:53-71. San Francisco: Jossey-Bass Inc: 1984:5-22.
- Gray, C.R. og Gummerman, K. The Enigmatic Eidetic Image. *Psychological Bulletin* 1975, Vol. 82, No 3:383-407.
- Hagen, A.B.: *Grunnskole-reformen av 1997 (GR-97) og elever fra språklige minoriteter. En sammenligning av M-87 og L-97 i lys av Pierre Bourdieus praksisteori, Basil Bernsteins kodeteori og Ulf P. Lundgrens læreplanteori*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt 1996.
- Halliday, M.A.K.: One child's protolanguage. In: Bullowa, Margaret (ed.): *Before speech. The beginning of human communication*. Cambridge, London, New York, Melbourne: Cambridge University Press:171-190.
- Kibsgaard, S.: Gjensidighet i samspill mellom barn fra to kulturer. I: *BARN*, 4, 1993.
- Kibsgaard, S.: Barnehagen som læringsarena for språklige minoritetsbarn. I: Brox, O.: *Integrasjon av minoriteter. Kan Carmen og Khalid bli gode norske?* Oslo: TANO 1994:35-48.

- Kibsgaard, S.: *Småskolepedagogikk for flerkulturelle klasser*. Delrapport til 6-10 års-prosjektet. Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, Trondheim:1996.
- Kjetsaa, G.: *Fjodor Dostojevskij - et dikterliv*. Oslo: Gyldendal 1985.
- Kjørholt, T.: Bare på lek. Sosiale roller og samhandling i barns lek i barnehage. I: *BARN*,3,1988.
- Lloyd, Peter & Fernyhough, Charles (eds): *Lev Vygotsky. Critical Assessments*. Volume II, Thought and language. London and New York:Routledge 1999.
- Lindqvist, G.: *The Aesthetics of Play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. Acta Universitatis Upsalensis. Uppsala 1995.
- Luria, A.R.: Speech development and the formation of mental processes. I: Peter LLOYD & Charles Fernyhough (eds) *Lev Vygotsky. Critical Assessments*. Volume II, Thought and language. London and New York:Routledge 1999:84-122.
- Meltzoff, Andrew, Kuhl, Patricia and Moore, M. Keith: Perception, Representation, and the Control of Action in Newborns and Young Infants: Towards a New Synthesis. I: Weiss, Michael J. Salomon and Zelazo, Philip R. (red): *Newborn Attention. Biological Constraints and the Influence of Experience*. Norwood, N.J.: Ablex 1991:377-411.
- Minick, N.: The Development of Vygotsky's Thought. I: Rieber, R.W. & A.S. Carton (Eds.): *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*, (Trans. N. Minick). New York: Plenum 1987 (1st ed. in Russian 1934).
- Nicolopoulou, Ageliki: Play, cognitive development, and the social world: Piaget, Vygotsky, and beyond. I: *Human Development* 36, pp. 1-23, reprinted in Peter Lloyd & Charles Fernyhough (Eds.) *Lev Vygotsky. Critical Assessments*. Volume II, Thought and language. London and New York 1999, Routledge: 419-446.
- Pastoor, Lutine de Wal: "De leker så merkelig" – Mangfold og samspill på en flerkulturell skole" Hovedoppgave i sosialantropologi - Universitetet i Oslo, 1998.
- Ratner, C.: Prologue. I: Rieber, R.W. (ed.): *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 5. Child Psychology*. New York, London: Plenum Press 1998:v-xv).

- Scherer, Klaus R.: Vocal Affect Expression: A review and a Model for Future Research. I *Psychological Bulletin*, Vol, nr,2: 143-165 (1986).
- Smith, Lars & Stein Erik Ulvund: *Spedbarnsalderen*. Revidert og utvidet utgave. Oslo: Universitetsforlaget 1999.
- Schwartzman, Helen B.: *Transformations*. New York: Plenum Press 1978.
- Smilansky, S. Sociodramatic Play: Its Relevance to Behavior and Achievement in School. In: E. Klugman & S. Smilansky (eds.): *Children's Play and Learning. Perspectives and Policy Implications*. New York: Teachers College Press 1990.
- Sundin, Bertil: *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber Utbildning, 1995, 3. omarb.uppl.
- Taylor, Guy Scott. *Audience emotional response to the dramatic performance as a result of aesthetic imitation : an examinaiton of the catharsis hypothesis*. Kopi av avh. (doktorgrad) - Bowling Green State University, 1985. Ann Arbor, Michigan:University Microfilms International 1987.
- Tefre, Åse og An-Magritt Hauge: *Den nye småskolen i et flekulturelt perspektiv*. Sluttrapport fra prosjektet: Den nye småskolen i et flerkulturelt perspektiv. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning 1998.
- Trevarthen, Colwyn: Sharing makes sense. I: Steele, Ross, Threadgold, Terry (Eds.): *Language Topics: Essays in Honour of Michael Halliday*. Amsterdam Philadelphia, Amsterdam : John Benjamins 1987.
- Trevarthen, Colwyn: Infants trying to talk: How a Child Invites Communication from the Human World. I: Søderberg, R. (red): *Children's creative communication*. International Congress for the Study of Child Language (4 : 1987). Lund: Lund University Press 1988.
- Vold, Jan Erik: *Entusiastiske essays: klippbok 1960-75*. Oslo: Gyldendal, 1976.
- von Tetzchner, S., J. Feilberg, B. Hagtvedt, H. Martinsen, P.E. Mjaavatn, H. Gram Simonsen, L. Smith: *Barns språk*. Oslo: adNotam Gyldendal 1993.
- Smith, Lars & Stein Erik Ulvund: *Spedbarnsalderen*. Revidert og utvidet utgave. Oslo: Universitetsforlaget 1999.

- Sutton-Smith, Brian: Boundaries. I: Herron, R.E. and B. Sutton-Smith: *Child's Play*. Malabar, Florida: R.E. Krieger Publishing Company: 1982.
- Sutton-Smith, Brian: Text and Context in Imaginative Play and the Social Sciences. I: F. Kessel and A. Göncü (eds) *Analyzing Children's Play Dialogues. New Directions of Child Development*, no.25:53-71. San Francisco: Jossey-Bass Inc: 1984.
- Van der Veer , R. and M. H. van IJzendoorn. Vygotsky's theory of higher psychological processes: some criticisms. I. *Human Development* 28, pp. 1-9 (1985) reprinted in Peter Lloyd & Charles Fernyhough (Eds.) *Lev Vygotsky. Critical Assessments*. Volume I, Vygotsky's theory: London and New York 1999, Routledge: 381-391.
- Vedeler, L.: *Lek og kommunikasjon i de første utviklingsår. Observasjon og pedagogisk bruk av lek for barn med og uten handikap*. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag 1997.
- Vedeler, L.: *Pedagogisk bruk av lek*. Oslo: Universitetsforlaget 1999.
- Vedfelt, Ole: *Bevidsthedens niveauer*. København: Gyldendal 1996.
- Veresov, Nikolai: *Vygotsky before Vygotsky*. The path to the cultural-historical theory of human consciousness (1917-1927). Historical and methodological analysis. Acta universitatis Oulensis. Scientiae rerum socialium 30. Oulun yliopisto, Oulo 1998.
- Vygotsky, L.S.: Play and its role in the mental development of the child. In: Bruner, J. S., Jolly, A. & Sylva. K.: *Play – Its Role in Development and Evolution*. Penguin Books 1976:537-554.
- Vygotsky, L.S.: *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass. London: Harvard University Press 1978.
- Vygotsky, L.S.: Thinking and speech. I: Rieber, R.W. & A.S. Carton (Eds.): *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology*, (Trans. N. Minick). New York: Plenum 1987 (1st ed. in Russian 1934).
- Vygotsky, L.S.: *Infancy . I: The Collected Works of L.S. Vygotsky, volume 5 Child Psychology*. Edited by Robert W. Rieber. New York and London: Plenum Press 1998a:207-242. Skrevet i 1932, men ikke publisert før 1998.

- Vygotsky, L.S.: The Crisis at age seven. Stenographic transcript of a lecture delivered in 1933 / 34. Printed in: *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 5. Child Psychology*: 289-296. Editor of the English Translation Robert W. Rieber. Translated by Marie J. Hall. New York London: Plenum Press 1998b.
- Wertsch, J.V. & C.A. Stone: The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. I: Wertsch, J.V. (Ed.): *Culture, communication, and cognition*. Cambridge University Press 1985.
- Wertsch, James: Foreword. I: Alexander G. Asmolov: *Vygotsky today: On the verge of Non-Classical Psychology*. Commack, New York: Nova Science Publishers, Inc. 1998.
- Åm, Eli: *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Oslo : Universitetsforlaget, 1984.
- Åm, E.: *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget 1989.

”Bare fortell, - jeg har også taushetsplikt”

Liv Susanne Bugge

1. Innledning

Holdningen til hva som regnes som følsomme opplysninger, varierer i ulike samfunn og kulturer (se for eksempel Bing 1991, Dahl m.fl. 1988 og Tefft (ed.) 1980). Også i Norge er vi opptatt av at fortrolig informasjon ikke skal komme på avveie. Dette er forsøkt sikret blant annet gjennom reglene om taushetsplikt.

Det er av stor betydning for den enkelte å ha kontroll med omgivelsene. Hvilke instanser og personer har tilgang til sensitiv informasjon om meg? Dette handler om selvrespekt. Selvrespekt er nært koblet til følelsen av å ha en viss kontroll med omverdenen. «*Manglende kontroll vil tære på ens egen selvrespekt, ens egen opplevelse av seg selv.*» (Bing 1991, s. 77). Vi har alle bruk for et privatliv «*...hvor vore mest personlige ønsker, drømme, sorger og lidelser kan have lov til at husere uden konsekvenser for andre end en selv og ens allernærmeste, og hvortil verken nabo eller arbeidskollega har adgang.*» (Hornum og Reintoft 1980, se forordet).

I det følgende vil jeg ta opp noen sider ved taushetsplikt i barnehage-sammenheng. Problemstillingene er like aktuelle for skolen. Først vil jeg kort gjøre rede for relevant lovverk (for en mer detaljert gjennomgang henviser jeg til lovtekstene, se litteraturlista). Deretter vil jeg se nærmere på utvalgte områder der det enkelte ganger kan råde en viss usikkerhet med hensyn til tolkning av lovverket.

2. Taushetsplikt og opplysningsplikt

Den nye barnehageloven trådte i kraft 1. januar 1996. Opplæringsloven gjaldt fra og med skoleåret 1999/2000. Lovene omhandler mange forhold vedrørende barnehage og skole. Jeg skal konsentrere meg om det som gjelder taushetsplikt og opplysningsplikt. Dette finner vi opplysninger om i § 21, 22 og 23 i barnehageloven. I opplæringsloven finner vi de relevante henvisningene i kapittel 15. I begge lover vises det til forvaltningsloven.

Jeg tar utgangspunkt i barnehageloven, men formuleringene er stort sett identiske i opplæringsloven. Eksemplene i artikkelen vil være hentet fra barnehagen, men innholdet er for så vidt like relevant i en skolehverdag. Vi starter med opplysningsplikt.

2.1 Opplysningsplikt til sosialtjenesten

Opplysningsplikt til sosialtjenesten er hjemlet i § 22 i barnehageloven. Innholdet er at ansatte i barnehagen skal gi sosialtjenesten bistand i klientsaker, de skal være oppmerksomme på forhold som bør føre til tiltak. Personalet skal imidlertid ikke gi opplysninger uten *"etter samtykke fra klienten, eller så langt opplysninger ellers kan gis uten hinder av taushetsplikt."* (barnehageloven § 22).

Et eksempel på en aktuell situasjon kunne være at et av barna i barnehagen bor sammen med sin mor i en kommunal bygård der det er mye bråk fra naboer om natta. Barnet blir vekket, og virker trøtt og uopplagt i barnehagen. Oppvekstmiljøet er neppe det beste. Styreren ønsker å kontakte sosialkontoret for om mulig å få tildelt en annen bolig til familien. Dette kan altså styreren bare gjøre dersom mor samtykker på forhånd. Styreren kan for eksempel tilby seg å hjelpe mor med å kontakte sosialkontoret. Eksempelet viser at man kan gi videre taushetsbelagte opplysninger bare dersom den som eier opplysningene (i dette tilfelle mor) gir sitt samtykke.

2.2 Opplysningsplikt til barnevernstjenesten

Opplysningsplikt til barneverntjenesten er hjemlet i § 23 i barnehageloven. Her er det snakk om **plikt til å gi opplysninger på eget initiativ**, og **plikt til å besvare henvendelser fra barnevernet**. Man må vurdere grundig om

hvert enkelt tilfelle oppfyller betingelsene i loven. Opplysningsplikten gjelder ved mistanke om:

- mishandling
- alvorlig omsorgssvikt
- vedvarende alvorlige adferdsvansker

En konkretisering av hva som ligger i punktene over finner man i lov om barneverntjenester § 4-10, § 4-11, § 4-12 og § 4-24. Det gjelder altså ikke opplysnings**plikt** i situasjoner som vurderes som mindre alvorlige.

Dersom barnehagen melder en sak til barnevernet, eller gir opplysninger på forespørsel derfra, så er hovedregelen (det kan tenkes unntak) at dette *”bør i alle tilfeller skje i åpenhet med foreldrene/de som har foreldreansvaret.”* (Merknader til § 23 i barnehageloven). Hvis det kommer henvendelse fra barnevernet i mindre alvorlige saker har de vanligvis sørget for foreldrenes samtykke. Barnehagen bør uansett forsikre seg om at dette er gjort (Merknader til § 23 i barnehageloven).

I saker der barnehagen samarbeider med barnevernet vil det ikke nødvendigvis gå like mye informasjon begge veier. Barnevernet har også taushetsplikt og skal bare gi opplysninger hvis det er nødvendig for å fremme barneverntjenestens oppgaver.

I henhold til barnehageloven skal opplysninger til sosialtjeneste og barneverntjeneste normalt gis av styrer. Dette er fordi styrer normalt bør være klar over henvendelsen. Opplysningene kan likevel gis av andre enn styrer.

2.3 Taushetsplikt

Bakgrunnen for at personalet i barnehagene er pålagt taushetsplikt, er at man vil verne foreldre og barn mot at personlig informasjon blir spredt til uvedkommende. Taushetsplikten er hjemlet i § 21 i barnehageloven og lyder som følger: *”For virksomheter etter denne lov, gjelder reglene om taushetsplikt i forvaltningsloven §§ 13 til 13f tilsvarende.”* Altså må vi her

gå til forvaltningsloven for å finne ut nærmere om hvilke regler som gjelder.

§ 13 til 13f utgjør flere sider i forvaltningsloven. Alle som arbeider i barnehage eller skole bør kjenne til innholdet. Noe av det mest vesentlige er følgende:

”Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om:

- 1) noens personlige forhold, eller
 - 2) ekniske innretninger og fremgangsmåter samt...”
- (Forvaltningsloven § 13)

I forbindelse med arbeid i barnehagen er det punkt 1) som er mest aktuelt. Noen få opplysninger omslutes ikke av taushetsplikten, dette gjelder blant annet fødselsdato og statsborgerforhold, med mindre disse opplysningene røper et klientforhold eller andre personlige forhold.

Man har ikke taushetsplikt når opplysningene er alminnelig kjent, jamfør § 13 a) 3. del. Hva som er alminnelig kjent blir imidlertid en skjønnmessig vurdering, det sikreste vil være å ikke si noe. Et eksempel kan være at faren til et av barna soner en fengselsdom, og at det virker som ”alle” kjenner til dette. Er det sikkert at ”alle” vet det?

Alle som arbeider i virksomheter etter barnehageloven (tilsvarende for skolen), har taushetsplikt. Dvs.:

- pedagogisk personale
- assistenter
- studenter
- vikarer
- kjøkkenpersonale
- vaktmester
- eventuelle andre

Man kan straffes i tråd med straffeloven § 121 dersom man bryter taushetsplikten. Jeg henviser til denne loven for nærmere detaljer.

3. Taushetsplikt mellom forvaltningsorganer

Kan de ansatte i barnehagen gi taushetsbelagt opplysninger til helsesøster? Svaret er nei, ikke uten videre. Helsesøster tilhører et annet forvaltningsorgan. Et forvaltningsorgan opererer etter en særlov. Helsesøstre er underlagt lov om helsetjenesten i kommunene. Generelt er det slik at **det gjelder taushetsplikt mellom ulike forvaltningsorganer.**

Dette betyr at man må innhente tillatelse fra foreldrene for å snakke med helsesøster om et enkelt barn. Den som ”eier” opplysningene, må samtykke. Det samme vil altså gjelde i forhold til for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten).

La oss ta et eksempel. En førskolelærer er meget bekymret over det dårlige/manglende språket til lille Cathrine. Hun har diskutert saken med kolleger i barnehagen, de deler hennes bekymring. Førskolelæreren har snakket med Cathrines foreldre flere ganger. De vil absolutt ikke ha noe med PP-tjenesten å gjøre, og ser ut til å fornekte problemet. Hva kan førskolelæreren gjøre i denne situasjonen?

Forslag til løsning:

- Hun kan snakke med foreldrene flere ganger
- Hun kan diskutere saken anonymt med PP-tjenesten
- Dersom ikke noe nytter, og hun vurderer saken som alvorlig nok til å oppfylle kravene i forhold til opplysningsplikt til barnevernstjenesten, kan barnehagen melde saken til barnevernet

(En parallell sak er akkurat oppe i rettssystemet. Et foreldrepar nekter å la legene på et sykehus behandle den leddgiktrammede datteren med et bestemt medikament. Legene har anmeldt foreldrene til barnevernet).

3.1 Hva med overgangen barnehage - skole?

Barnehage og skole er to forskjellige forvaltningsorganer, så mellom dem gjelder taushetsplikt. I enkelte tilfeller vil førskolelæreren vurdere det som hensiktsmessig at skolen barnet snart skal begynne på, kjenner til enkelte forhold vedrørende barnet. Man må da be foreldrene om tillatelse for å kunne gi taushetsbelagte opplysninger til skolen. Det er i prinsippet nok at tillatelsen gis muntlig. Imidlertid kan det være fornuftig å skriftliggjøre dette, i tilfelle det skulle dukke opp noen spørsmål i etterkant. Man kan eventuelt lage et standardskjema som gis til alle foreldre. Enda bedre vil det være dersom man kan bringe foreldrene aktivt inn i prosessen. Gi gjerne foreldrene tilbud om å være med på et møte med skolen.

Hva hvis foreldrene ber førskolelæreren om å overbringe opplysninger til skolen? Da står førskolelæreren fritt til å vurdere dette ut fra faglig-etiske synspunkter. Hun kan bringe opplysningene videre, men hun kan også svare at hun ikke ønsker å gjøre dette. I slike saker vil altså førskolelærerens faglige skjønn avgjøre. Foreldrene står selvsagt fritt til å meddele skolen direkte det de måtte ønske.

Før vi forlater forhold knyttet til samarbeid mellom ulike forvaltningsorganer vil jeg tilføye at det kan tenkes tilfeller der taushetsplikten kan oppleves som en hindring i forhold til tverrfaglig samarbeid. Muligens er disse hindringene ikke så store i praksis (se for øvrig Oma 1998, Rugset 1996).

4. Arkiv, journaler. Innsynsrett

I barnehagen har man gjerne en mappe over hvert enkelt barn. Når man skriver notater om enkelt-barn, bør man alltid sørge for at man kan stå inne for det man skriver. Man bør unngå subjektive vurderinger og forhold som ikke er relevante.

Hovedregelen er at foreldrene har rett til når som helst å se gjennom sitt barns mappe. På dette feltet er det en viss forskjell mellom offentlige og private barnehager. I offentlige barnehager har foreldre fullt innsyn, med visse unntak (det kan være utilrådelig at de får lese dokumentene av hensyn til deres helse eller forholdet til personer som står dem nær, eller

dokumentene regnes som ”interne” etter forvaltningslovens § 18) (Olsen 1996 s. 127-129).

I private barnehager gjelder innsynsretten som hovedregel bare i forhold til EDB-registre. Men i praksis kan det gjelde fullt innsyn her også, på grunn av datatilsynets konsesjon eller kommunens krav (Olsen 1996 s. 129).

Generelt bør man være åpen. La gjerne foreldrene med jevne mellomrom få lese det som er registrert om barnet, og eventuelt få en kopi.

I forvaltningslovens § 13 står det at man *”...plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til...”*. Vi har altså en aktiv plikt til å hindre at andre får adgang til opplysningene. Dette betyr for eksempel at vi ikke må la fortrolige dokumenter ligge åpent tilgjengelig. Et eksempel på en slik sak som til slutt ble behandlet i høyesterett er følgende: En sosialarbeider hadde oppbevart taushetsbelagte opplysninger hjemme på hylla i stua og på kjøkkenet. Dokumentene inneholdt meget sensitive opplysninger. Høyesterett uttalte at *”den klart skjodesløse oppbevaringsmåte”* representerte et grovt uaktsomt brudd på taushetsplikten (Eksemplet er hentet fra Ohnstad 1997, se s. 38).

5. Hvorfor ikke anmelde lovbrudd?

Det er i utgangspunktet en alvorlig sak å bryte lovbestemt taushetsplikt. Sannsynligvis skjer dette daglig, både i barnehager, skoler og andre virksomheter. Det finnes imidlertid få dommer på brudd på taushetsplikt.

Man kan tenke seg flere grunner til disse lovbruddene eventuelt ikke anmeldes:

1. De det angår, vet ikke om det
2. De som rammes, er ofte "svake"
3. Avhengighet mellom de som rammes og de som rammer

I det følgende vil jeg utdype disse punktene gjennom et eksempel. En spesialpedagog fra PP-tjenesten har avsluttet en time med begrepstrening med et av barna i barnehagen. På vei ut stopper hun og snakker med

førskolelæreren. Førskolelæreren forteller om lille Stine som de ansatte mener har store problemer. Førskolelæreren peker på Stine og bruker fullt navn. Spesialpedagogen med all sin erfaring kan kanskje gi noen råd?

- Som oftest vil Stines foreldre aldri få vite noe om dette (jamfør punkt 1 over).
- Hvis de får vite dette, er det langt fra sikkert at de vil foreta seg noe (jamfør punkt 2):
 - i. Er foreldrene sikre på at det som har skjedd er ulovlig?
 - ii. Foreldrene "liker ikke" offentlige etater
 - iii. Foreldrene føler seg usikre i forhold til å skrive brev eller telefonere til ukjente
 - iv. Hvem skulle de henvende seg til?
- Avhengigheten (jamfør punkt 3) hindrer dem. Stine skal gå i denne barnehagen i tre år til. Foreldrene ønsker å ha et best mulig forhold til de ansatte.

Et annet eksempel på at avhengighet kan hindre at man tar et oppgjør i forhold til brudd på taushetsplikt, kan være følgende: En ansatt i PP-tjenesten er på hjemmebesøk og sladrer friskt om andre familier. Foreldrene liker situasjonen dårlig, men finner ut at de ikke vil gjøre noe med saken siden fagpersonen i neste uke skal behandle deres søknad om ekstra ressurser. Dessuten kan det jo hende vedkommende kommer til å arbeide ved PP-kontoret i mange år fremover.

6. Informasjon eller sladder?

En del av den informasjonen som utveksles på personalrom i norske barnehager, på lærerværelser og mellom ansatte i andre virksomheter kunne man på folkelig norsk kalle sladder. Denne sladdereren har bakgrunn i menneskenes svært velutviklede "titte-tilbøyelighet". Ansatte i barnehager og skoler kan mene at de har gode grunner for å trenge opplysninger om det enkelte barn. Ulike vaktordninger, ansvaret for barna utendørs eller overflytting av et barn fra en avdeling til en annen kan tjene som eksempler på situasjoner der det er uklart hvor mye de ansatte har behov

for å vite om barnet. Ved nærmere ettertanke vil man ofte finne ut at det er begrenset hvilken informasjon man trenger i det enkelte tilfelle.

Det er ofte stor turn-over i barnehager og skoler. Personale kommer og går. Det er også ofte mange studenter innom i løpet av et år. Det blir fort mange som vet mye om en rekke barn og familier.

Man må skille mellom **nyttig** og **nødvendig** informasjon. Informasjon kan være nyttig, uten at den dermed er nødvendig. Vi ser her bort fra sladder. Bare nødvendig informasjon bør utveksles.

La oss anta at moren til Petter forteller en assistent i barnehagen at hennes mann mistet jobben for et par uker siden. Han er blitt svært deprimert, og dette påvirker hele familien. Assistenten tenker at hun nå forstår hvorfor Petter har vært så vanskelig den siste tida. Hvem behøver å vite hva i denne situasjonen?

Her finnes det ikke noe fasitsvar. Assistenten kan imidlertid rådspørre pedagogisk leder eller styrer. Kanskje blir løsningen at de ansatte på avdelingen der Petter går får opplysningene. Øvrige ansatte trenger kanskje bare å vite at Petter skal behandles litt ”varsomt” nå. Man behøver ikke alltid å vite grunnen.

I noen situasjoner er det imidlertid viktig at *alle* vet. En student som var i praksis, opplevde at hun skulle passe noen av barna ute mens personalet hadde møte. Hun fikk beskjed om å se ekstra godt etter lille Kari. Etter kort tid fikk Kari et anfall av epilepsi, noe som også hadde hendt tidligere, uten at studenten kjente til dette. Studenten var helt uforberedt, og ble svært forskrekket. I dette tilfelle ville det vært riktig at studenten hadde vært forberedt på at dette kunne hende, og at hun var informert om korrekt handlemåte.

Man skal forsøke å oppføre seg yrkesetisk korrekt selv, men man bør også forsøke å påvirke klimaet på arbeidsplassen i riktig retning. Man bør si fra når man blir vitne til at andre oppfører seg ukorrekt. Dette er et stort ansvar. Som styrer, eventuelt pedagogisk leder, bør man snakke med sine

medarbeidere om dette. Kunnskaper og forsvarlige holdninger i forhold til praktisering av taushetsplikt bør sitte «i ryggmargen» hos alle yrkesutøvere der dette er relevante problemstillinger. Enkelte hevder at man regelmessig bør sette av tid i personalgruppa «*för att repetera sekretessbestämmelserna och diskutera hur man bör lösa aktuella frågeställningar.*» (Liljeqvist 1986, s. 13).

Det er ingen grunn til å tro at førskolelærere eller lærere er dårligere til å overholde taushetsplikten enn andre. Jeg vil her sitere Leif Oscar Olsen. Han er jurist, og en av meget få som har spesialisert seg på barnehagejuss. Han skriver følgende:

”Jeg tror ikke barnehager med hensyn til kollegiale samtaler skiller seg særlig fra andre sammenlignbare arbeidsplasser som sykehus, sosialkontor, skoler og så videre. Jeg overdriver derfor neppe, hvis jeg påstår at det ikke finnes en eneste barnehage hvor opplysninger ikke ”flyter” i langt større grad enn hva som kan anses å være nødvendig!”

(Olsen 1996 s. 141).

7. Unntak fra taushetsplikten

Vi har flere former for unntak fra taushetsplikten:

- Ved samtykke
- Opplysningsplikt til barneverntjenesten
- Nødvergebestemmelsene.

Samtykke er den vanligste måten å få unntak fra taushetsplikten på. Opplysningsplikt til barneverntjenesten er behandlet tidligere. Den siste formen for unntak gjelder nødverge. Nødvergebestemmelsene trer i kraft når det dreier seg om alvorlige, straffbare forhold. Hvis det er akutt fare for barnets liv eller helse kan man altså i enkelte tilfeller bryte taushetsplikten.

Et eksempel på en situasjon der nødvergebestemmelsene kan tre i kraft kunne være følgende: En mor som kommer for å hente sitt barn i

barnehagen er åpenbart beruset. Hun kommer med bil, og har til hensikt å kjøre derfra med barnet i bilen. Dersom du ikke klarer å avverge dette på annen måte, er det her fullt mulig å alarmere politiet.

8. Tre muligheter for hvordan opplysninger skal håndteres

Det er ikke alltid nok med etisk refleksjon og gode hensikter. Satt på spissen kan vi si at etikken først kommer til anvendelse i de tilfellene loven stiller oss fritt. I Rørviks terminologi befinner vi oss da i «det etiske handlingsrom» (Rørvik 1995). I noen tilfeller, som ved første blick kan fremstå som vanskelige valgsituasjoner, har vi likevel ikke noe valg i handlemåte fordi situasjonen er lovregulert.

Når det gjelder taushetsplikt, har vi tre muligheter for hvordan opplysninger skal håndteres (jfr. Olsen 1996, figur s. 135):

1. Taushetsplikt. Opplysningene skal ikke gis videre.
2. Taushetsrett/Opplysningsrett. Opplysningene er ikke taushetsbelagt, men du er heller ikke pliktig til å gi dem videre. Vi har her unntak fra taushetsplikten.
3. Opplysningsplikt (meldeplikt).

Spørsmål som gjelder taushetsplikt har både en juridisk og en yrkesetisk side. Jussen avklarer om den aktuelle situasjonen faller inn under tilfelle 1, 2 eller 3. Den etiske avveiningen ligger i om man skal velge å si noe når det foreligger unntak fra taushetsplikten, altså når man er i en situasjon av type 2. *«I slike situasjoner foreligger det to handlingsalternativer som begge er juridisk lovlige. Da blir det de faglig-etiske vurderingene som må avgjøre hvorvidt en gir opplysninger eller lar det være.»* (Olsen 1996, s. 136). Se også del 3.1.

9. ”Bare fortell, - jeg har også taushetsplikt”

Tittelen på artikkelen er *”Bare fortell, - jeg har også taushetsplikt”*. Så enkelt er det altså ikke. Det er ikke slik at alle som har taushetsplikt er medlem av den samme store taushetsklubben, der vi friskt kan utveksle fortrolig informasjon som om det hadde dreiet seg om matoppskrifter. Dette er imidlertid ikke det samme som å si at vi ikke skal diskutere

taushetsbelagt informasjon med andre. Det springende punkt er imidlertid hva man kan snakke med hvem om.

Naturligvis skal vi rådføre oss og diskutere saker med andre. Det enkelte barn kan vi diskutere med dem som arbeider direkte med det samme barnet, og med overordnede. Dersom man er i tvil om hvilke opplysninger man kan gi til hvem, kan man alltid spørre styrer eller pedagogisk leder til råds. Det er en del av lederens ansvar å ta stilling til slike spørsmål. For øvrig er det ofte til stor hjelp å diskutere en sak anonymt, for eksempel med ansatte i PP-tjeneste eller barnevern.

Gjennom en ryddig handlemåte kan man vinne foreldrenes tillit. Man skal være nøye med å be om samtykke før man går videre med taushetsbelagt informasjon. I de fleste tilfeller vil en faglig god begrunnelse føre til forståelse og dermed samtykke fra foreldrene. På denne måten vil man kunne oppleve at reglene om taushetsplikt ikke er til hinder for det faglige arbeidet. Tvert imot vil de kunne være med og bidra til at man kan oppnå et helt nødvendig tillitsforhold mellom barnehage og hjem.

Referanser

Bing, Jon (1991): *Personvern i faresonen*. Cappelen. Oslo.

Dahl, Øyvind m.fl. (1988): *Etikk*. 4. opplag. Universitetsforlaget.

Hornum, Ib og Hanne Reintoft (red.) (1980): *Det offentlige privatliv. Hvem må vite hvad vi ved om hinanden? Om tavshedsplikt og opplysningsligt belyst af læger, socialfolk og jurister*. Hans Reitzels Forlag A/S. København.

Liljeqvist, Margareta (1986): *Sekretess och integritet*. Skriftserien: Människan, omvärlden och psykisk utvecklingsstörning. Omsorgsförlaget. Vagnhärad.

Lov av 10. februar 1967 om behandlingsmåten i forvaltningssaker (Forvaltningsloven). Sist endret 25.01.2002.

Lov om barnehager. Lov av 5. mai 1995 nr. 19 om barnehager. Barne- og familiedepartementet. Sist endret 15.06.2001.

Lov om barneverntjenester. Lov av 17.juli 1992. Barne- og familiedepartementet. Sist endret 21.12.2000.

- Ohnstad, Bente (1997): *Taushetsplikt, personvern og informasjonssikkerhet i helse- og sosialsektoren*. 2. utgave. Ad Notam Gyldendal. Oslo.
- Olsen, Leif Oscar (1996): *Juss i barnehagen*. 2. utgave. Høyskoleforlaget AS. Kristiansand.
- Oma, Arild (1998): *Teieplikt og samarbeid innanfor velferdstenestene*. Kommuneforlaget. Oslo.
- Rugset, Stig A. (1996): *Taushetsplikt av hensyn til brukerne? Om taushetsplikt, organisering og faglig samarbeid i de fylkeskommunale barne- og ungdomstjenestene i Aust-Agder og Hedmark*. ØF-Rapport nr. 30/1996. Østlandsforskning. Lillehammer.
- Rørvik, Harald (1995): *Yrkesetikk for pedagogisk arbeid*. 2. opplag. Tapir Forlag. Trondheim.
- Tefft, Stanton K. (ed.) (1980): *Secrecy. A Cross-Cultural Perspective*. Human Sciences Press. New York - London.

Hva er dannelse?

Knut Imerslund

Dannelsens gjenkomst

For et par år siden var jeg på et seminar i Danmark med tittelen ”Dannelsens gjenkomst”. Seminaret burde kanskje hatt tittelen ”Dannelsesbegrepets gjenkomst”. For tittelen på seminaret var ikke slik å forstå at seminar-arrangørene mente at dannelsen, dvs. det begrepet står for, hadde vært fraværende, og at dannelsen nå igjen hadde innfunnet seg igjen hos folk i vår region. I tittelen på seminaret lå det vel heller det at dannelsesbegrepet igjen har begynt å dukke opp i den pedagogiske debatten og i samfunnsdebatten generelt, og at det av mange igjen brukes med positivt fortegn. Kanskje kan man si det slik at dannelsesbegrepet har en historikk som gjør at noen mener det er hensiktsmessig å ta det i bruk igjen i samfunnsdebatten. Det kan defineres et innhold inn i begrepet som gjør at noen finner det interessant og viktig å ta opp bruken av det igjen. *Helt borte* har forresten dannelsesbegrepet ikke vært. I de fagpedagogiske miljøene har det nok hele tida vært brukt deskriptivt og stort sett synonymt med ”oppdragelse”.

Jeg skal nevne et par eksempler på hvordan jeg i den senere tid har observert at dannelsesbegrepet brukes med positivt fortegn i mediene. I en kronikk i *Dagbladet* den 26. februar i år (2002) bruker Khalid Salimi, Iver B. Neumann og Thomas Hylland Eriksen dette begrepet på en måte som er blitt vanligere og vanligere i de senere årene. I en viktig passus i kronikken heter det følgende: ”Ethvert samfunn må ha et prosjekt som holder det sammen. Dersom samfunnstenkningen ikke er tuftet på dannelse – altså at man stiller krav til at medlemmene av et fellesskap skal underkaste seg en læringsprosess – så må det i stedet bygge på tanken om at man allerede i utgangspunktet har et fellesskap.” Det viktige her er, slik jeg ser det,

formuleringen ”underkaste seg en læringsprosess”. Dannelse betyr altså her å lære noe, og i denne kronikken dreide det seg om noe alle må lære i det flerkulturelle Norge. Det kronikkforfatterne hevdet at vi må lære, det vi må *dannes* til, og som på en måte er nytt med den flerkulturelle virkeligheten vi lever i, er *aksept av forskjeller og kamp for likeverd i forskjelligheten*. Det de er opptatt av ved den nye formen for multikulturell dannelse de argumenterer for, er at helhetstenkningen rundt gamle likhets- og likeverdsidealene skal gis et nytt innhold ut fra den nye virkeligheten vi lever i.

I et intervju i *Dagbladet* den 30. august bruker Eva Bratholm dannelsesbegrepet omtrent på samme måten. Hun skal til New York for å være *Dagbladets* korrespondent, og så er hun opptatt av hva barna lærer av å være med til Himalaya, Pakistan, Kina, Bali, Chile, Australia og Iran. ”Det gir viten, *dannelse* (min uth.) og innsikt”, sier hun. Det hun mener, er at det gir dannelse å få innsikt i andre kulturer enn vår egen. Tanken utdypes ikke nærmere i artikkelen, men jeg forstår dette slik at økt kunnskap om andre nasjonaliteters kulturelle valg gir perspektiv til ens egne, og dermed økt bevissthet om egen valgfrihet. Normer kan plutselig oppleves som arbitrære, som en tidligere har opplevd som naturgitte.

Men de som forbinder dannelsesbegrepet med noe negativt, finnes fortsatt. I *Dagbladets Magasin* er det en spaltist som heter Pernille Rygg. Den 13. april i år (2002) hadde hun en epistel med tittelen ”Ny dannelse”. I innledningen til epistelen sier hun følgende: ”Det er klart noe har skjedd når selv tjueåringer har lang erfaring i å mikse dry martinier og ønsker seg elektronisk muskatkvern til bursdagen. Det er dannelsen, den gamle, gørre, som har blitt pop igjen. Den har seilt inn i landet på en seng av forretter, den sørger for vin i sausene, kvalitet i sømmene og dolokk i den mest gjennomførte design. Østers ruler. Form er konge. Bare vent, snart får diktene enderim og lærerne etternavn igjen, etter å ha vært Lars og Berit og ’dø?’ i lengre tid.”

Det Pernille Rygg gjør her, er å mane fram noen dannelsesspøkelser fra fortida, nærmere bestemt fra slutten av 1800-tallet, hvor dannelse ble knyttet til bevisstheten om hva som var eksklusivt, moteriktig, typiske

overklassemanerer, det vil si hva som var korrekt smak og korrekt stil i forhold til de toneangivende gruppene i samfunnet. Dannelse blir på den måten noe som har med overflatiske trender og moter å gjøre. Slik Rygg utdyper sin oppfatning av hva dannelse dreier seg om, har det å gjøre med hva eliten bør ha lest, sett i teatret, laget av selskapsmat, anskaffet av klær, møbler, osv.

Øystein Rottem bruker dannelsesbegrepet litt på samme måten som Pernille Rygg når han i *Dagbladet* onsdag 14. august i år innleder en anmeldelse av Hanne Ørstadviks siste roman med følgende spørsmål: ”Tjener dagens litteratur som noe annet enn sovemedisin for stressa middelklasse mennesker, fortrinnsvis av hunkjønn, som gjerne vil ha ord på seg for å være dannet?” Her leser jeg inn mellom linjene en smule forakt for ”stressa middelklasse mennesker, fortrinnsvis av hunkjønn”, og jeg leser inn et anførselstegn ved ordet ”dannet”, fordi han snakker om den overflateorienterte form for dannelse blant de omtalte middelklasse menneskene, som legger større vekt på hva man *har ord på seg* for å ha lest enn hva man har hatt reelt utbytte av i det man har lest. Den form for dannelse Rottem selv vil forsvare, er nok den som vil ha en litteratur som ”taler til dypere lag i oss”, som det heter litt senere i artikkelen. Spørsmålet Rottem stilte var altså retorisk, og svaret på spørsmålet han stilte var et selvsagt ja.

Begrepshistorikk

Dannelsesbegrepet har røtter i det greske ordet *paideia*, som blant annet har vært utgangspunktet for ordet *pedagogikk*. *Paideia* var hos grekerne betegnelsen på menneskets *annen natur*, dvs. det som mennesket utviklet seg til gjennom undervisning og oppdragelse ut over det rent dyriske eller vegeterende. I de gamle romernes språkbruk fikk *humanitas* omtrent samme betydning. *Paideia* og *humanitas* betegnet både prosessen mot det å bli et dannet menneske, og det betegnet selve resultatet av dannelsesprosessen. *Paideia/humanitas*-begrepet og dets betydning i den greske og romerske kulturen hadde nøye sammenheng med utviklingen av en høyere åndskultur innenfor overklassen i disse samfunnene. *Paideia* var det å skape forutsetninger hos hvert enkelt individ for å skaffe seg kunnskaper om og innsikt i språk, historie, samfunnssystem, kunst, politikk, vitenskap,

rettsvesen, osv., og det dreide seg om de holdninger og den moral man måtte tilegne seg for å fungere som en god samfunnsborger. Alt dette ble sett på som ulike sider ved samme sak.

Renessanse-humanistene på 1500-tallet og nyhumanistene, særlig i Tyskland, på slutten av 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet oversatte på tysk språkområde grekernes *paideia* eller romernes *humanitas* med *Bildung*, som igjen i svensk ble oversatt med ”bildning” og i dansk-norsk med ”dannelse”. Den konkrete betydningen av dette ordet har å gjøre med det å forme noe av et materiale, skape noe håndgripelig menneskelig anvendbart ut av ting som forekommer i naturen. Den metaforiske betydningen av begrepet, som er aktuell i vår sammenheng, går på formingen av personligheten. Når man snakker om *dannelse*, forutsetter man gjerne at mennesket aktivt må formes i overgangen fra barndommen til voksenverdenen for å bli et nyttig og godt samfunnsmedlem. Med dannelse tenker man prinsipielt på det ved mennesket som fremmer dets evner til selvutfoldelse innenfor et *felleskap*. Og her kan det nok ofte være en motsetning til de som helst bruker *vekst*-metaforen om overgangen fra barn til voksen.

Renessanse-humanistene og nyhumanistene så som bekjent på den greske og romerske åndskulturen som et høydepunkt i menneskehetens historie, som også kunne fungere som et ideal å strekke seg etter i samtida. Derfor hadde studiet av den gresk-romerske oldtidens språk og kultur en så sentral plass i det som motsvarer vår videregående skole på 1800-tallet, blant annet i Norge. Det offisielle navnet på denne skolen i samtida var Den lærde skole, men på folkemunne het den bare latinskolen. For nyhumanistene både ute i Europa og her hjemme var altså dannelse så å si ensbetydende med *klassisk dannelse*. (De siste restene av denne latinskolen hadde vi ennå i min tid på Hamar Katedralskole i form av en latinlinje, som riktignok hadde beskjeden søkning. En halv klasse gikk latinlinjen når jeg tok artium på Hamar i begynnelsen av 1960-årene.)

1800-tallet

Den fremste og mest velartikulerte nyhumanist på norsk jord, var filosofen Marcus Jacob Monrad. Han var også av dem som gikk grundigst til verks i sin argumentasjon for den klassiske dannelsen. Når folk som Hermann

Foss og Anton Martin Schweigaard allerede i 1830-årene gikk ut og krevde at studiet av oldtidsspråkene gresk og latin måtte få mindre plass i den lærde skole, rykket Monrad ut med en forelesningsserie på universitetet *Om de classiske Studiers Betydning for den høiere Almeendannelse* (1857). Her sier han at intet studium er skjønnere enn studiet av mennesket selv. Dette forteller noe om den humanistiske orientering i Monrads dannelsesteori. Han sier også at studiet av gresk og latin ikke bare er et studium av to døde språk, men et studium av ”Oldtiden med dens Love, dens Sæder, dens Kunster, dens Historie, der har en saadan moralsk Betydning og indeholder en saa kraftig Belærelse” (s. 9). Det var ikke språkene i og for seg, men i videste forstand den *ånd og kultur* de formidler, som var viktig.

Monrad er inne på at den åndskultur, eller den dannelse, han vil fremme, ikke er for alle, men for en elite. Dette ble etter hvert en belastning for det standpunkt han representerte, og utover på 1800-tallet mistet den klassiske dannelsen mye prestisje. Dette hang sammen med at latinskolen utviklet seg til en skole preget av en jernhard disiplin og åndsforlatt grammatikkpugg, hvor det var vanskelig å få øye på de dannelsesidealene Monrad var opptatt av. Alexander L. Kielland med romanen *Gift* (1883) og Jonas Lie med romanen *Familjen paa Gilje* (1883) bidro til at denne skolen ble satt under sterkt press. Noe av det forfatterens alter ego i Kiellands *Gift*, fru Wenche, anklager de som har latinskolebakgrunn for i denne romanen, er at de bærer med seg latinen som en utstillingsgjenstand, som en utenpåklisset lærdhet, uten noen dypere innsikt i den ånd og kultur som skulle prege de som fordypet seg i de klassiske studiene.

Mange har hevdet at det var Kiellands roman som bidro til å gi den klassiske dannelsen i Norge dødsstøtet. (Slagstad 1998:98, Andersen 1986:113f.) Sikkert er det i hvert fall at latinskolen forsvant med skolereformene i 1890-årene. Nå var ikke dannelsen i 1800-tallets Norge helt ensbetydende med den klassiske dannelse. For de fleste var dannelsesbegrepet knyttet til den kunnskap og kultur som embetsmannsstand og høyborgerskap sto for. Det å være dannet, var å ha del i denne kulturen. Ofte ser vi at kunnskapen og kulturen i disse samfunnslagene omtalt bare som ”dannelsen”. Det er mot denne bakgrunnen man må forstå

Hjalmar Ekdals bemerkning om Gina i Ibsens *Vildanden* at ”hun er aldeles ikke uten all dannelse” (Ibsen 1907:233) Når Hjalmar sier dette, tenker han særlig på de sporene som oppholdet i grosserer Werles hus har etterlatt seg hos henne. Og som vi vet, består den dannelsen Gina hadde ervervet seg, for det meste i noen fremmedord som hun ikke behersker, og som hun på ufrivillig komisk vis uttaler feil.

Og kanskje er dette symptomatisk for embetsmanns-dannelsen i Norge på slutten av 1800-tallet: Den er overflatisk, utenpåklistet, statusorientert og opptatt av å markere avstand til de lavere sosiale lag, mer enn av å skape samarbeid, samhørighet og samfunnsånd. Kanskje er den også preget av at folk fra andre sosiale lag, som Gina i *Vildanden*, og som bondestudenten Daniel Braut i Arne Garborgs *Bondestudentar*, prøver å ta inn over seg embetsmannsmanérene og embetsmannsfaktene, med det resultatet at de blir mer utenpåklistet dannet enn ”dannelsen” selv. Her ligger også det meste av forklaringen på at dannelsesbegrepet etter hvert ble temmelig umulig å bruke. Dannelsen ble en form uten noe innhold, et skall uten kjerne. Dannelse ble ensbetydende med snobbethet, statusjag og overflatisk eliteorientering.

Opposisjonen

Til grunn for embetsmannskulturen og den klassiske dannelsen lå det en menneske- og en samfunnsoppfatning som mange etter hvert reagerte mot. Når man mener at man kan gå 2000 år tilbake i tida, til den greske og romerske oldtidskulturen, og finne uttrykk for filosofiske, pedagogiske, moralske og ideologiske ideer som ennå er gyldige, forutsetter det på en måte at menneskene er like til alle tider, og at det beste i fortiden kan brukes som *autoritative mønstre*. Grekernes og romernes *retorikk* for eksempel, deres detaljert utviklede regler for hvordan talekunsten best kunne utøves, er etter dette synet like gyldig i dag som den gang. Likeledes deres tanker om hva som er sann vitenskap og sann kunst. Etterligning og etteraping blir på denne måten ikke bare akseptabelt, det blir den høyeste dyd.

Utover på 1800-tallet ble det utviklet ulike dannelsessyn eller dannelses-tradisjoner som på forskjellige måter reagerte mot dette. Det var særlig den

pedagogiske og ideologiske strømningen i 1800-tallets Norge som Ole Vig har kalt for "folkedannelsen", som ble en virksom opposisjon mot embetsmannsarrogansen. (Slagstad 1998:93f.) Den fremste ideologen for denne grupperingen var den danske dikteren, teologen, pedagogen og samfunnsrefseren Nicolai Fredrik Severin Grundtvig (1783-1872). I Norge fikk Grundtvig etter hvert atskillige tilhengere, som Ole Vig, Bjørnstjerne Bjørnson, Christopher Bruun, Hartvig Nissen og flere andre. Litt i utkanten av disse kjernetroppene befant seg Eilert Sundt, Knud Knudsen, Ivar Aasen, P. Chr. Asbjørnsen og flere andre.

Kjernen i folkedannelsen var en orientering bort fra det greske og latinske, dvs. det romanske, mot det hjemlige norrøne og det germanske. Man ble et vel så godt menneske av å lese Edda-diktningen som av å lese Homer, ifølge Grundtvig. Et av hans slagord var at det man skulle fremme hos den oppvoksende slekt, var "hjertets dannelse", et begrep med tydelig brodd mot overklassens hjerteløse arroganse. I stedet for å kopiere andre folks ånd og kultur, skulle man besinne seg på det ekte og originale i egen kulturhistorie, mente han, og han fikk følge av et flertall av de toneangivende norske kunstnerne, litteratene, pedagogene og politikerne som skulle bygge landet utover på 1800-tallet. Folkedannelsens pedagogiske program kom særlig til uttrykk i folkehøgskolebevegelsen, som gikk inn for allmenndannelse framfor yrkesforberedelse, framelsking av følelse og fantasi hos de unge mer enn fornuft og forstand, fri livsorientering framfor sjelløst pugg, og gode etiske holdninger framfor faktamani. Innenfor folkehøgskolebevegelsen sto også orienteringen i den hjemlige kulturtradisjon sterkt. Ideologisk sto de demokratiske idealene høyt blant de fremste representantene for folkedannelsen. En viktig motivasjon for å spre kunnskap og opplysning blant folk flest, ikke bare hos en elite, var at man skulle skape innsikt, engasjement og forutsetning for deltakelse i samfunnsdebatten og samfunnsstyringen, og man skulle skape sosial utjevning.

Folkedannelsen vant fram til hegemonisk posisjon med Venstres valgseier i 1884. Etter det gikk bruken av dannelsesbegrepet ganske fort ut av bruk i den offentlige debatten i vårt land fordi det var for sterkt belastet med de negative konnotasjoner det hadde fått gjennom embetsmannsdannelsens

forfall mot slutten av 1800-tallet. I 1907 skrev eksempelvis Nils Kjær følgende:

”Det viser sig, at dannelse er gaat rent af mode blant de dannede. Det er bare her ude paa landsbygden vi er saa forsinket, at vi enda anser det for en fordel at kunne læse og skrive. De virkelig dannede sætter ordet i gaaseøine ligesom ’dyd’. De har gjort sig færdig med begge dele og anfører begreberne under dække af irini.”
(Kjær 1994:43)

I dag

Men. Nå må vi gå tilbake til utgangspunktet, slik det er antydnet i tittelen på denne artikkelen: På hvilken måte har vi bruk for dannelsesbegrepet i dag? Hva er det som gjør at dannelsesbegrepet igjen blitt brukbart, eller kanskje vi skulle si *nødvendig*, i de siste tiårene? En av de som har tatt opp dannelsesbegrepet og prøvd å redefinere et positivt innhold inn i begrepet, er Jon Hellesnes i det kjente essayet fra 1969 med tittelen ”Ein utdana mann og eit dana menneske”.

Dannelse kan ikke misbrukes, sier blant annet Hellesnes, for dannelse er det vi bruker eller misbrukes ut fra. Dannelse har med andre ord med menneskets grunnleggende verdier å gjøre. Den har med det teorimessige grunnlaget vi tenker og handler ut fra, og dannelsen står sentralt når vi tillegger fenomenene rundt oss i hverdagen vekt og verdi. Han sier også at dannelse er å problematisere samfunnet som en *totalitet*. Dannelse er helhetstenkning, det er å gi enkeltfenomenene rundt oss en bestemt plass i helheten. Verden slik den framstår i de ulike fagene, er oppstykket, abstrakt, mens dannelse har med den subjektiviteten som konstituerer fagmangfoldet å gjøre. Dannelsen har å gjøre med den grunnleggende teori som vår kartlegging av virkeligheten innenfor de forskjellige fagene skjer ut fra. Hellesnes sier også i dette essayet at dannelse ikke er noe vi *har*, men noe vi *er*. Dannelse er ikke et smykke vi kan pynte oss med ved finere anledninger, eller en medalje vi kan henge på brystet. Dannelse er ikke bestemte kunnskaper som vi kan briljere med i selskapslivet, eller i den akademiske verden. Dannelse er noe som kommer til uttrykk i vår praksis, som ligger i bunnen i våre liv, i den vi *er*, slik vi framstår for våre

medmennesker i omverdenen (Hellesnes 1997:89). Dannelse har å gjøre med de verdier og holdninger enkeltindividet møter samfunnet med.

Jeg skal trekke fram ett punkt i Hellesnes' artikkel som jeg tror er enda mer aktuelt i dag enn da Hellesnes' artikkel ble skrevet for vel 30 år siden. Han sier nemlig at når en pedagog ser på eleven som et materiale som skal formes ut fra et bestemt pensumopplegg, dvs. når læreren blir subjekt og eleven blir objekt, oppstår det samme forhold som når man i næringslivet anvender en bestemt teknikk for framstilling av en vare (Hellesnes 1997:87). En elev som behandles som et objekt, er egentlig gjenstand for manipulasjon. Eleven utsettes for en prosess han eller hun ikke selv styrer, eleven tar del i en læringsprosess han eller hun ikke styrer med egen vilje eller egen erkjennelsestrang. Jeg tror at svært mye av dagens tenkning omkring pedagogikk og skole fra de politiske myndighetenes side er preget av denne typen mål-middel-pedagogikk. En målsetting med all pedagogikk og all oppdragelse bør nettopp være å sette enkeltindividet i stand til selv å styre sitt liv, og at de grunnleggende verdier som ligger i bunnen hos hver enkelt, er erkjent og akseptert av individet selv.

Jeg skal ta et eksempel. I mars i år sendte Undervisnings- og Forskningsdepartementet ut Stortingsmelding nr 16 om ny lærerutdanning. Når en leser denne stortingsmeldinga, får en et sterkt inntrykk av at den ideelle læreren etter den nåværende regjeringens mening er en slags formidlingsinstans for kunnskaper, en formidlingsinstans som ikke selv avkreves noen holdning til de kunnskapene som skal formidles. Læreren skal *kunne*, og gi det han eller hun *kan* videre til elevene som en overflatisk glatt og funksjonsdugelig funksjonær, som et hvilket som helst medium, men ikke selv knytte egne verdier og egne grunnholdninger til kunnskapsformidlingen. Læreren oppfattes som et *middel* til å oppnå nasjonale mål, ikke som et levende menneske som investerer egne verdier, egne holdninger og egen dannelse i lærerarbeidet.

Et viktig begrep i stortingsmeldingen er *kompetanse*. Det er et begrep som dagens utdanningspolitikere har forelsket seg i til de grader. Over alt hvor det er tale om utdanning, er det snakk om spisskompetanse, realkompetanse, fagkompetanse osv. ”Pedagogisk arbeid i barnehage, grunn-

skole, videregående opplæring og voksenopplæring krever lærere med solid profesjonell kompetanse”, heter det for eksempel i kap. 1.3 (s. 2). Og i kap. 3.6 får vi høre at læreren skal ha faglig kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, yrkesetisk kompetanse, didaktisk kompetanse og sosial kompetanse (s. 5-6). Handlingskompetanse er det også tale om flere steder i stortingsmeldingen. Det problematiske med all denne tale om kompetanse, er at den fokuserer ensidig på de krav som stilles til læreren som profesjonsutøver, ikke som dannet medmenneske. Det fokuseres ikke på hva læreren skal investere i læregjerningen av egne holdninger, egne verdier og eget engasjement. Det oppfattes ikke som et aktivum for en lærer at han eller hun skal formidle grunnverdier som man selv fullt og helt kan stå inne for. Det vil si at det i denne stortingsmeldingen er lite tale om de vordende lærernes dannelsesmessige orientering i løpet av lærerstudiet.

Og det er her særlig dannelsesbegrepet i dag ikke bare viser seg hensiktsmessig, men nødvendig, som en betegnelse på all den innsikt og viten du trenger i livet ut over det som betegnes med ordet kompetanse.

Over alt hvor Kristin Clemet uttaler seg om den skolen hun ønsker, sier hun at hun vil ha større engasjement fra lærernes side. Ut fra måten å tenke på i den nevnte stortingsmeldingen, forventer en at hun skal si at lærerstudentene i studiet også skal erverve seg *engasjementskompetanse*. Jeg forestiller meg at det er dramaseksjonen som får et hovedansvar her. Gjennom intense dramaøvelser skal studentene lære seg å vise sterkt engasjement, uansett hva de selv føler og selv står for. De må lære å late som om den kunnskapen de formidler, er livet om å gjøre, og at ingenting ligger dem mer på hjertet enn å få den formidlet til nye generasjoner. Kanskje må de også opp til eksamen i engasjement. Om engasjementet er reelt, eller hva man må gjøre for å få til et reelt engasjement, er det ingen som bryr seg om. Derfor er jeg også alltid skeptisk når det snakkes mye om at profesjonsorienteringen i lærerstudiet må bli sterkere, og at vi må konsentrere oss om å utvikle lærerprofesjonaliteten. Selvfølgelig er det viktig at læreren har de kunnskapene som skal formidles, og behersker de teknikkene som skal beherskes, men det er også viktig at lærerstudentene i lærerstudiet erverver et engasjement som ikke bare er profesjonelt og lært, som ikke bare er kompetanse, men som har å gjøre med deres utvikling

som mennesker og deres evne til å innreflektere det arbeidet de utfører i en større livssammenheng.

Rune Slagstad har sagt en del meget fornuftig om disse tingene. Han knytter an til folkedannelsen på 1800-tallet, til Ole Vig og til venstrestatens store skolereformer etter 1884, og sier at det viktige nå, er å reetablere pedagogikken som dannelsesvitenskap. Det Slagstad særlig har gått til angrep på, er Gudmund Hernes' skolereformer i 1990-årene. I disse reformene dominerer det instrumentelle totalt på det identitetsdannendes bekostning, sier han, og ser reformene som en forlengelse av Arbeiderpartiets skolepolitikk i etterkrigstida hvor den ideelle læreren er redusert til "offentlig funksjonær på linje med andre sektorspesialiserte profesjoner med samfunnsvitenskapelig ballast." (Slagstad 2000:131) Slagstad sier at lærerne igjen må bli dannelsesagenter, og pedagogikken må bli en normativ vitenskap, som ikke nøyer seg med å si hvordan ting *er*, men også hvordan de *bør være*. Slagstad viser også til lærerstandens ærerike fortid i vårt land, og tenker på den sentrale posisjon lærerne hadde under nasjonsbyggingen på 1800-tallet, og han tenker på lærernes motstandskamp under den 2. verdenskrig.

Markedet

Når kompetanse-begrepet står så sentralt i dagens samfunn, tror jeg det har sammenheng med et meget sterkt fokus på *yrkesrelevant* kunnskap i alle sammenhenger. Og det igjen har sammenheng med at alle tings verdi skal måles i kroner og øre. Det er den kunnskapen som skal brukes i vårt framtidige arbeid, som teller, den kunnskapen som innbringer penger. Når man i ulike sammenhenger snakker om kunnskapssamfunnet, om kunnskapsekspløsjonen, om kunnskapsintensiv virksomhet, om kunnskapsbedrifter og kunnskapsindustri, så er det gjerne den kunnskapen man snakker om som generer kapital på ansattes og aksjeeieres hender. Allerede Monrad gikk til angrep på den såkalte pedagogiske *utilitarismen*. "Ethvert Samfund, der vil hede civiliseret, maa indrømme den frie, paa sig selv beroende og sig selv tilsigtede Dannelse en Plads; det maa have nogen Aandskraft og Aandskultur til overs, der ikke gaar op i den blotte Ernæring."(Monrad 1857:10f.)

Og nå ser vi kanskje klarere hva vi egentlig trenger dannelsesbegrepet til i vår tid. Vi trenger det for å sikre oss at lærerutdanninga, skolen i det hele og oppdragelsen av de unge, også formidler de kunnskapene og de holdningene som det ikke er markedsmessig etterspørsel etter, som det gjerne heter. Personlig arbeider jeg med skjønnlitteratur, med vår egen nasjonale litteraturhistorie. I et eget utdanningsbilag som *Dagbladet* ga ut rundt skolestart på ettersommeren, sier leder i Norsk Studentunion Kamil Azhar at Norge skal bli en ledende kunnskapsnasjon (*Utdanning*. Bilag til *Dagbladet* onsdag 14. august 2002, s. 5). Personlig tenker jeg da at det neppe er litteraturhistorie-kunnskaper han tenker på når han sier dette. Han tenker heller ikke på – eksempelvis – kunnskaper om internasjonal miljøforurensning og aktuelle tiltak for å begrense forurensning av luft og vann. Man kunne kanskje tenkt seg at det var fredsarbeidet Norge deltar i for eksempel i Guatemala eller i Sri Lanka han tenkte på, men heller ikke det er trolig. Han tenker nok på den typen kunnskaper som er viktige for å produsere globalt etterspurte varer og tjenester. Han tenker på moderne teknologisk innsikt, resultater av forskning for eksempel på moderne datateknologi som ligger litt foran konkurrentene i andre land, og som kan selges dyrest mulig. Og når han er opptatt av nasjonens status som kunnskapsnasjon, gjenspeiler dette opptattheten hos mange av det globale kunnskapsmarked. Vi skal ikke bare individuelt hevde oss med vår spisskompetanse på et stadig mer spesialisert arbeidsmarked. Vi skal også nasjonalt hevde oss på det globale marked. I dette kjøret hvor begreper som ”konkurransen”, ”marked”, ”kunnskapseksplosjonen” osv. svirrer i lufta, vil nok dannelse etter hvert bli sett på som en uttillatelig luksus.

Ett av problemene som oppstår når skolen er lite orientert mot det dannelsesformidlende, dvs. når skolen opphører å være verdiforankret og normsettende, er at de impulser som barn og unge utsettes for ellers, fra pop-videoer, fra stand up-komikere, fra venneflokkene, fra filmer de ser på kino eller på TV, fra bøker de leser osv., er de som reelt sett danner dem. Da får vi med det å gjøre som kalles for ”postmoderne dannelse”, dvs. en fragmentert og usammenhengende virkelighetstilnærming, hvor alt er like bra, like viktig eller uviktig, alt er tillatt, og ”alt er ålreit” (Aabø 2002:2). Normløsheten og relativismen blir enerådende. Dannelse er egentlig det motsatt av det postmoderne. Dannelse er helhetskonsepsjon og helhets-

tenkning, som allerede Monrad påpekte, og som også Hellesnes var inne på. Dannelse dreier seg om å skape seg en plattform av mening i sitt liv, og det betyr at en søker å forme sitt liv ut fra noen enhetlige og sammenhengende moralske og ideologiske prinsipper. Å snakke om ”post-moderne dannelse” er med andre ord en selvmotsigelse.

Klafki

Til slutt skal jeg si noen ord om den kanskje mest kjente dannelsesteoretiker fra de siste tiårene, tyskeren Wolfgang Klafki. Han er blant annet opptatt av skillet mellom *materiale* og *formale dannelsesteorier*. Med materiale dannelsesteorier mener han de teoriene som vektlegger sterkest de kunnskapene individet skal tilegne seg under dannelsesprosessen. Det er særlig den varianten av den materiale dannelsesteorien som gjerne kalles *encyklopedismen* som man møter også i våre dager. Med dette dannelsessynet er den mest dannet som vet mest innenfor flest mulig fagområder. En annen variant av den materiale dannelsesteorien er den klassiske, den som vektlegger kunnskap om det som til enhver tid betraktes som det mest verdifulle i fortida, i historien.

De formale dannelsesteoriene på den andre siden vektlegger opparbeidelsen av enkeltindividets åndsevner. Man lærer eksempelvis matematikk for å styrke ”hjernemuskulaturen” i forhold til alt som har med denne typen logikk å gjøre (Klafki 2001:27ff.).

Særlig forholdet mellom rent leksikalsk kunnskap og dannelsen har alltid vært et diskusjonstema, og mange har gjennom tidene forvekslet ekte dannelse med den typen material dannelse som består i at man kan briljere med viten på alle områder. At denne misforståelsen lever i beste velgående, viser en bok som kom ut på norsk i år med tittelen *Dannelse* (forfatter: Dietrich Schwanitz), og som rett og slett gir en light-versjon av europeisk historie, litteraturhistorie, kunsthistorie, musikkhistorie osv. Dvs. den gir den minimumskunnskap du trenger for å delta i konversasjonen med overflatiske bemerkninger om alt man *bør* vite. I denne boka hevdes det også at man ikke kan bli dannet av å se fjernsyn (Schwanitz 2002:421), hvilket naturligvis er tøv. Ekte dannelse kan hemmes eller fremmes i alle medier, dvs. den er uavhengig av formidlingsform og formidlingsmedium.

Forholdet mellom kunnskap og dannelse kan en si er slik at omfattende kunnskaper er et godt grunnlag for dannelse, men ingen tilstrekkelig betingelse. Dannelse er det som hjelper deg å vurdere hvilken kunnskap som er viktig.

Klafki beskriver de ulike versjonene av material og formal dannelse som reduksjonisme, og ender opp med noe han kaller kategorial dannelse, som blir til i en dialektisk prosess mellom material og formal dannelsesorientering. Jeg skal ikke gå i detalj på dette her, bare antyde at det dannelsessynet jeg selv har forfektet, kanskje heller noe mot den materiale siden, med et sentrum i det humanistiske. Her kan det være grunn til å gjenta hva Monrad sa: Intet studium er skjønnere enn studiet av mennesket selv. Det betyr selvfølgelig ikke at studiet av eksempelvis naturen er uviktig eller uinteressant, men dette studiet skal tjene *menneskets* forståelse av, orientering i og utnyttelse av naturen. Dette betyr også at mennesket ikke skal studeres som en del av naturen, men som et vesen som nettopp er *dannet* til noe annet og mer enn natur, som de gamle grekere hevdet.

Litteratur

- Øystein Rottem: "På vei inn mot den hemmelige kjernen", *Dagbladet* 14.08.2002, s. 54.
- Khalid Salimi/Iver B. Neumann/Thomas Hylland Eriksen: "Rett til forskjell", *Dagbladet* 26.02.2002, s. 42.
- Anja Hegg: "Evas New York i bokform", *Dagbladet* 30.08.2002.
- Pernille Rygg: "Ny dannelse", *Dagbladets Magasin* 13. 04.2002, s. 4.
- Øivind Andersen: "Ad fontes eller ad undas – noen ord om dannelse", Øivind Andersen: *Tradisjon og formidling hos, fra og om de gamle grekere*, Oslo 1986, s. 112-123.
- Øivind Andersen: *Dannelse. Humanitas. Paideia*, Oslo 1999.
- Reidar Myhre: *Innføring i pedagogikk*, Oslo 1969.
- Marcus Jacob Monrad: *Om de classiske Studiers Betydning for den høiere Almeendannelse*, Christiania 1857.
- Alexander L. Kielland: *Gift*, Kriterion 1883.
- Henrik Ibsen: *Vildanden*, i Henrik Ibsen: *Samlede værker. Mindeudgave*, bd. IV, Oslo 1907.
- Arne Garborg: *Bondestudentar*, 1883.

- Jonas Lie: *Familjen paa Gilje*, Kristiania 1883.
- Rune Slagstad: *De nasjonale strateger*, Oslo 1998.
- Rune Slagstad: *Kunnskapens hus*, Oslo 2000.
- Jon Hellesnes: "Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep", Erling Lars Dale (red.): *Pedagogisk filosofi*, Oslo 1997, s. 79-103.
- Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002), Ny lærerutdanning, UFD 2002.
- Stein Aabø: "Myg-g-g-generation", *Dagbladet* 15.09.2002, s. 2.
- Utdanning*. Bilag til *Dagbladet* 14.08.2002.
- Wolfgang Klafki: *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, Århus 2001.
- Dietrich Schwanitz: *Dannelse: alt det du må vite*, Oslo 2002.

Bibelfortellinger og illustrasjoner i det flerkulturelle klasserommet

Eksempler på elevtolkninger

Ingebjørg Stubø

BILDENE¹

- har det lett vint nå.

Får gå rett inn i stua,

sofaen og den beste stolen.

Ordene

har fått lengre vei å gå,

kanskje må de hvile litt også,

kjemme håret eller tørke av skoene,

(det er litt sølete ofte)

så får de komme inn i stua, de også,

men ikke i sofaen.

Rolf Jacobsen

Et intermedialt prosjekt

Fra januar 2001 til mai 2002 gjennomførte jeg et prosjekt i grunnskolen. Det hadde tittelen Ord og bilde i grunnskolens KRL-fag: utvikling av fortolkningskompetanse gjennom intermedialt arbeid med bibelfortellinger og illustrasjoner. To skoleklasser har deltatt i prosjektet. Elevene gikk i henholdsvis 4. og 5. klasse mens det pågikk.

¹ Jacobsen 1990:290. Diktet kom første gang ut i samlingen *Tenk på noe annet* 1979.

”Bildene – har det lett vint nå”, sier Rolf Jacobsen, og med rette. Vår vestlige kultur, som i lang tid var en utpreget skriftkultur, domineres i stadig sterkere grad av visuelle uttrykk, ”alt dette vi skal stappe inn i øynene våre nå”(Jacobsen 1990:291)². Som Jacobsen kan en saktens være skeptisk til bildeflimmeret i mediene, men det har utvilsomt bidratt til å fremme nye ferdigheter. Mange barn er blitt dyktige bildetolkere. Denne kompetansen bør grunnskolen utnytte og videreutvikle. De kunstbildene som elevene studerte under arbeidet med det aktuelle prosjektet, var ikke akkurat lett tilgjengelige. De var heller ikke av den type som barn vanligvis kommer i befatning med. Like fullt var det nesten utrolig hvor mye de kunne få ut av en og samme illustrasjon. Etter endt studium av det første bildet kom en av elevene med følgende kommentar: ”Nå forstår jeg det som står bak på Donald: ’Ett bilde kan si mer enn tusen ord’!”.

Ordene, derimot, kan synes på vikende front, ”de har fått en lengre vei å gå”, som Rolf Jacobsen uttrykker det. Skolen har et spesielt ansvar for å formidle skriftkulturen til nye generasjoner. I vårt land har Bibelen hatt en særegen betydning for utviklingen av denne form for kultur. Ingen andre litterære fortellinger har øvd større innflytelse i Norge generelt og i norsk litteratur spesielt (Andersen 2001:49-54).

En av KRL-fagets sentrale oppgaver er å formidle disse fortellingene til kommende generasjoner. Samtidig fordrer læreplanen at elevene skal presenteres for billedlige tolkninger av de samme tekstene. L 97 legger dermed veien åpen for et intermedialt³ prosjekt der samspillet og vekselvirkningen mellom ord og bilde står i fokus. Metodisk sett har utfordringen vært å omsette aktuell forskningsteori innenfor feltet intermedialitet til klasseromspraksis.

² Fra *Mediadiktet*, første gang publisert i samlingen *Tenk på noe annet*, 1979.

³ I forskningen har det vært benyttet forskjellige ord og begreper for å betegne forholdet mellom ulike medier og/eller kunstarter: *Interartiality*, *Comparative Arts*, *interart*, *intermediality*. I nyere autoritativ diskusjon har betegnelsen *intermediality* vunnet terreng internasjonalt, se Wolf 1999:37-44.

Framgangsmåte ved studium av fortellinger og illustrasjoner⁴

Kort fortalt har prosjektarbeidet foregått på følgende måte: Læreren presenterer en bibelfortelling for elevene. Derne st studerer barna illustrasjoner – en for en – av den samme fortellingen. Læreren forsøker hele tiden å sammenholde bildet med teksten. Sammenligning av fortelling og illustrasjon har vært det dominerende trekk ved metoden. To enkle spørsmål danner basis for sammenligningen (Varga 1993:116):

- Hvilket punkt (øyeblikk) i fortellingen har maleren valgt ut og gjengitt på bildet?
- Hvilke elementer har maleren tatt bort eller lagt til (i forhold til fortellingen)?

Med disse to spørsmålene som bakgrunn kan elevene nærme seg spørsmålet etter bildets budskap eller mening. Hvordan virker det på betrakteren at akkurat dette punktet i fortellingen er valgt? Hvordan virker det på betrakteren at elementene er satt sammen akkurat på denne måten? Hva vil bildet si? Hva mener du er viktig i bildet og hvorfor?⁵

Etter et sammenlignende studium av fortelling og illustrasjoner har elevene utarbeidet egne tolkninger av den aktuelle bibelfortellingen, både tekster og bilder. Arbeidet blir intermedialt i dobbelt forstand, men på to forskjellige plan. Mens de aktuelle bildekunstnerne har illustrert en fortelling som forelå lenge før deres egen tid, har elevene arbeidet parallelt med tekst og bilde og uttrykt seg gjennom to forskjellige medier.

Utvikling av fortolkningskompetanse

Hovedmålsettingen med prosjektet har vært å utvikle elevenes kompetanse når det gjelder å tolke tekster og bilder. Et velkjent tema innenfor

⁴ En mer detaljert innføring i framgangsmåten finnes i Stubø 2002:80-81.

⁵ Denne måten å behandle forholdet mellom tekster og bilder på er en komparativ metode med forbilder i litteraturvitenskapen. Kress og van Leeuwen reiser innvendinger mot å overføre teorier og analysemetoder fra litteraturens område til visuell kunst. De framholder at det visuelle språket har sin egen "grammatikk", som må studeres på sine egne premisser (jfr. bokas tittel *Reading Images: The Grammar of Visual Design*"; Kress/van Leeuwen 1996:17). Fordi dette prosjektet handler om bilder som har litterære, religiøse eller mytologiske forbilder (jfr. kategoriseringen i Weisstein 1993: 88), kan det imidlertid forsvares å bruke en metode fra litteraturens område i studiet av både fortellinger og illustrasjoner (Varga 1993:116).

europesk kunstteori kan forklare hvorfor en intermedial arbeidsmåte kan bidra til det.

Helt siden antikkens dager har forholdet mellom ordets og bildets kunst vært diskutert. Horats⁶ lanserte slagordet *ut pictura poesis* (som bildet så poesien) og hevdet at det ikke er noe vesentlig skille mellom en verbal og en visuell uttrykksform. Med Lessing⁷ og hans berømte estetiske funderinger kom differensieringene mellom kunstartene inn som et hovedtema i europeisk kunstteori (Kittang 1998:17-18). Lessing pekte på grunnleggende forskjeller eller motsetninger mellom litteratur og bildekunst. Den første differensieringen gjaldt kunstartenes tegnspråk, som er vesensforskjellige. En litterær tekst består av bokstaver, ord og setninger; et bilde av figurer, streker, former og farger. Rikdommen i begge disse tegnsystemene ligger for en stor del i at mange av tegnene har en rekke tilleggsbetydninger (konnotasjoner) i tillegg til den rent bokstavelige mening. Lessing skilte også mellom visuell kunst, som hører rommet og øyeblikket til, og den verbale kunst som har den temporale utstrekning som kjennetegn (Steiner 1990:41). Gyldigheten i Lessings grenseoppganger mellom det verbale og det visuelle område diskuteres fortsatt.⁸ Selv om Lessings differensieringer mellom litteratur og

⁶ Quintus Horatius Flaccus (65-8 f.Kr.), romersk dikter med stor innflytelse på ettertiden. Han utga blant annet to bøker med epistler eller brev. Det siste brevet i dette tobindsverket er et læredikt om diktekunsten.

⁷ Gotthold Ephraim Lessing (1729-81), tysk dikter og kritiker. Han hadde omfattende kunnskaper innenfor klassisk litteratur, kunsthistorie og matematikk og var involvert i flere feider om estetiske og teologisk-filosofiske emner. I den estetiske undersøkelsen "Laokoon" drøfter han diktekunstens og bildekunstens virkemidler og grenser.

⁸ Drøftinger av forskjeller mellom ordets og bildets kunst er fremdeles et aktuelt tema, men siden Lessings dager er forskerne kommet frem til mer presise og fokuserte forskjeller mellom verbale og visuelle uttrykk (Steiner 1990:41). Å se på ulike mediers forskjeller er ett av flere mulige perspektiver som en intermedial undersøkelse kan konsentrere seg om (Holsanova 1999:118). Når det gjelder hva som særlig kjennetegner det verbale og det visuelle området, gir forskjellige forskere noe ulike svar. Kress og van Leeuwen peker på perspektiv som et enestående virkemiddel for et visuelt språk. Dermed nærmer de seg Lessings karakteristikk av bildekunsten som en romlig kunstart. Disse forskerne følger imidlertid ikke Lessings understrekning av temporal utstrekning som et unikt kjennetegn ved det verbale (Kress og van Leeuwen: 17; 43-78), men blant forskere som særlig fokuserer forskjellige mediers ulikheter, er det fortsatt en utbredt oppfatning at det verbale språket later til å være spesielt godt egnet til å uttrykke aspekter ved tidsdimensjonen (Holsanova 1999:119). Som det fremgår av den korte drøftingen ovenfor, har Lessings differensieringer mellom verbale og visuelle uttrykk vært gjenstand for modifiseringer og presiseringer, men

bildekunst ikke bør oppfattes som absolutte motsetninger, kan hans teori hjelpe oss til å antyde en forklaring på hvorfor et intermedialt studium kan bidra til å utvikle elevenes fortolkningsferdigheter.

Den aller første bibelfortellingen vi arbeidet med i prosjektklassene, var fortellingen om Jesu fødsel i Betlehem. Etter at bibelfortellingen var presentert og samtalt om, fikk elevene se en mosaikk som illustrerer fødselsmotivet.⁹ Den nytestamentlige fortellingen røper lite eller ingenting om hovedpersonenes sinnsstemning, men den gamle mosaikken fra Santa Maria Maggiore oppmuntret til samtale om Josefs situasjon og følelser. På bildet har Josef et gåtefullt uttrykk som innbyr til kommentarer. I klassesamtalen kom disse funderingene fram: ”Josef er trist”, ”han er trett”, ”han tenker”, ”kanskje han fryser?”, ”det ser ut som om han furter”, ”han er lei seg for at han har fått barn”, ”han er redd”. Her skjøt læreren inn en kommentar: ”Hvorfor er han redd?” ”Kongen skal drepe barnet”. Det var tydelig at bildespråket ga ny informasjon som fortellingen ikke hadde gitt. Bildet skapte grobunn for innlevelse i en av hovedpersonenes situasjon. I en pedagogisk sammenheng kan det være spennende å utnytte de muligheter og begrensninger det gir å kople sammen verbalspråk og bildespråk. Det visuelle og det verbale kan utfylle, forsterke, overlape eller motsi hverandre.

I eksemplet som er nevnt ovenfor, lot det til at bildet virket perspektivutvidende i forhold til fortellingen. Men en lærer må også være klar over at et figurativt bilde kan innsnevre tolkningsmulighetene som ligger i et verbaluttrykk. Hvis grunnskoleelever hører bibelfortellinger uten å bli presentert for illustrasjoner til dem, ser de kan hende personer og

når det gjelder de fortellingene og bildene som benyttes i det aktuelle prosjektet, vil Lessings understrekning av en grunnleggende kontrast mellom tid og rom være aktuell. En bibelfortelling inneholder et hendelsesforløp, som regel satt sammen av flere ulike begivenheter. Selv om en bildekunstner har muligheter for å fremstille, eller i hvert fall antyde, flere hendelser i ett og samme bilde, er hovedregelen at kunstneren må velge en hendelse eller et øyeblikk som han vil fremstille. Dermed oppstår det et visst motsetningsforhold mellom det temporale og det romlige aspektet. At det kan være fruktbart å utnytte Lessings teori om et slikt motsetningsforhold i en undervisningssituasjon, viser W. Steiner (Steiner 1990: 40-45).

⁹ Mosaikk fra 400-tallet, Santa Maria Maggiore, Roma. Mosaikken er avbildet i Danbolt og Laugerud 1998:60-61.

hendelser for seg på en helt annen måte enn de aktuelle bildekunstnerne har gjort. Illustrasjonene kan da tenkes å begrense tolkningsmulighetene for elevene i stedet for å utvide dem.

For å motvirke en slik begrensning av mulighetene fikk elevene i de fleste tilfeller se minst to forskjellige illustrasjoner til den samme fortellingen. Når det gjelder motivet Jesu fødsel, fikk de endog presentert tre forskjellige bilder. De er henholdsvis fra antikken, middelalderen og nyere tid. Form og innhold varierer sterkt. Det første bildet har vi alt nevnt. En elev kommenterte mosaikken fra Santa Maria Maggiore på følgende måte: ”Bildet viser åssen de forguda Jesus”. En treffende bemerkning, for malerens poeng ser ut til å ha vært å fremstille Jesus som guddommelig. Det andre bildet elevene studerte, er malt av Nicolas Poussin.¹⁰ Jesusbarnet er sentrum i bildet. Alle vender seg mot ham. Blant hyrdene som tilber, finner vi også kvinner. Stallen representerer noe nytt i Romas gamle ruiner. Den tredje illustrasjonen elevene studerte, er malt av Albert Herbert.¹¹ Den fremstiller Jesus som den nye gudsåpenbaringen, mens den røde tornebusken representerer gudsåpenbaringen i den gamle pakt. Bildet legger ikke så stor vekt på å skildre scenen i stallen, men uttaler seg snarere om betydningen av den.

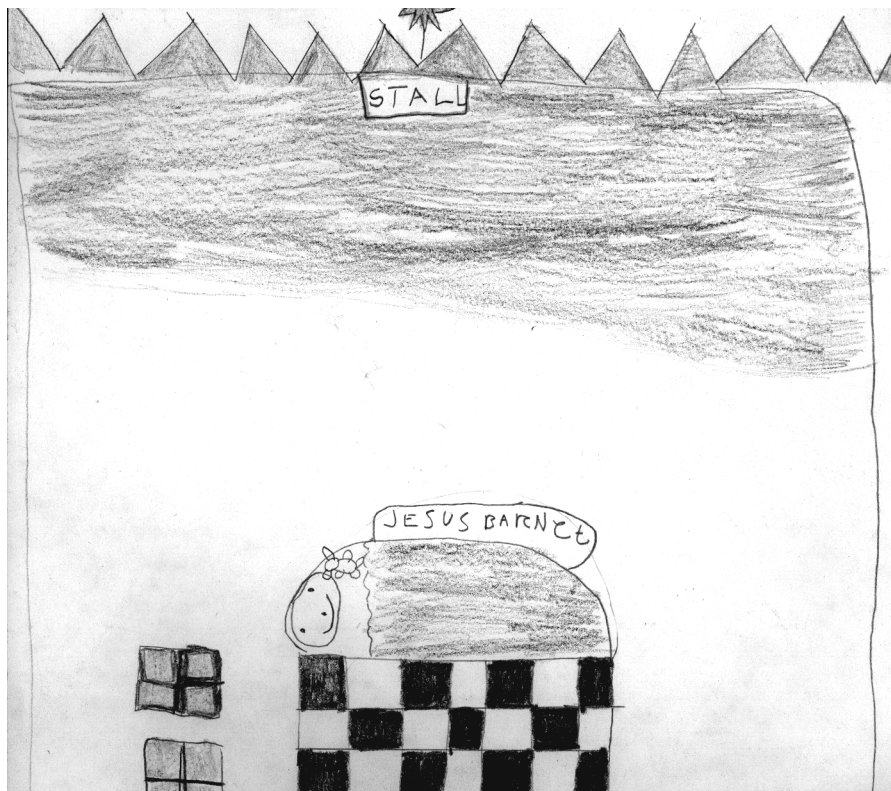
Det knyttet seg spenning og usikkerhet til elevenes billedlige tolkninger av fødselsmotivet. I hvilken grad hadde elevene etterlignet bildespråket i illustrasjonene vi hadde vist dem? I løpet av min tid som grunnskolelærer har jeg sett mange illustrasjoner til Jesu fødsel i Betlehem, de fleste produsert uten forutgående bildestudium. Prosjektelevenenes tegninger var en gledelig overraskelse. Mitt bestemte inntrykk er at disse arbeidene fremviser større variasjon enn når barn blir satt til å tegne dette motivet uten forutgående bildestudium. Unnlater en å vise eksempler på billedlige fremstillinger betyr ikke det at barna er uten forbilder. Når det gjelder fødselsmotivet, er forbildet ganske sjablonmessig: Jesusbarnet, Maria og Josef i en stall. De tre fremstillingene av motivet som elevene fikk se, var svært

¹⁰ Nicolas Poussin: Hyrdenes tilbedelse (1634), National Gallery, London. Illustrasjonen er avbildet i Drury 1999:60.

¹¹ Herbert er en britisk kunstner, f. 1922. Illustrasjonen er avbildet i Sister Wendys Story of Christmas 1997: 7.

forskjellige. Det er grunn til å tro at de inspirerte til varierte elevproduksjoner. Elevene ble oppmuntret til å sette sammen elementer på en ny måte.

Elevenes billedlige fremstillinger av fødselsmotivet kan deles inn i tre hovedgrupper: a) Tegninger som konsentrerer seg om Jesusbarnet, b) tegninger som viser den hellige familie utendørs, c) scenebilder fra stallen, med et varierende antall personer til stede. Eksemplet fra kategori a) viser et fornøyd Jesusbarn på en opphøyd seng. Kosebamsen er med (figur 1).



Figur 1

I det første eksemplet fra kategori b) er Jesus omgitt av foreldre som kneler ved barnet (figur 2). Elevens egen kommentar til tegningen lyder: "Jofes kneller får han vil holde Jesus men han får ikke lov nå. For Maria skal holde han nå. Tornebusken er Rød og står til venstre"¹². Figur 3 fremstiller en nattlig scene. Blikkontakten mellom mor og barn er tydelig. Begge ser ut til å undre seg. Første tegning fra kategori c) er kommentert på følgende måte av eleven selv (figur 4): "Jeg har tegnet Maria og josef blide fordi de er så glad for at de har fått Jesus". Marias øredobber understreker festen og

¹² Jeg har beholdt elevenes egen rettskrivning og tegnsetting i sitatene.

gleden. Stjerna er hengt opp til jul. Bildet kombinerer muligens en fremstilling av julenatt i Betlehem med våre dagers julefeiring. I figur 5 er symbolikken fremtredende. Lysfeltet fra stjerna er akkurat bredt nok til å omslutte Jesusbarnet. Figur 6 viser den hellige familie med gjester på besøk. De frodige englene antyder at det er snakk om noe annet enn en vanlig fødsel.

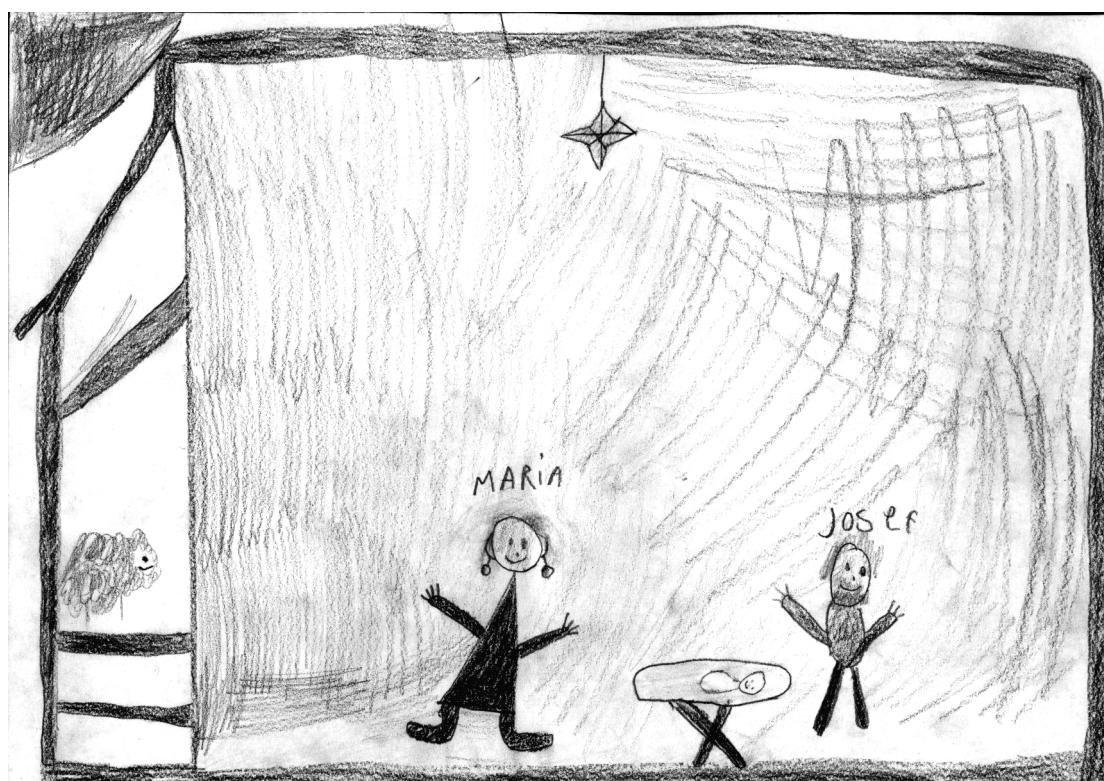


Figur 2

Som tidligere nevnt, rettet Lessing også oppmerksomheten mot en annen forskjell mellom et verbalt og et visuelt språk. Han skilte mellom visuell kunst, som hører rommet og øyeblikket til, og en kunst som har den temporale utstrekning som kjennetegn. En fortelling inneholder pr. definisjon et hendelsesforløp som utspiller seg over et visst tidsrom. En bildekunstner som skal illustrere en fortelling, må velge ut en bestemt hendelse eller stemning, ett bestemt øyeblikk for gjengivelse; han kan ikke få med hele fortellingskronologien. At kunstneren må velge på denne måten, kan utnyttes i undervisningen. Når elevene ser at de aktuelle bildekunstnerne fremhever enkelte momenter ved fortellingen, utelater eller nedtoner andre, og i noen tilfeller tar seg den frihet å innføre elementer som ikke finnes i fortellingen, kan det hjelpe dem til å forstå hva en tolkning er, og at kunstnere har tolket fortellingen på forskjellig vis.



Figur 3



Figur 4



Figur 5

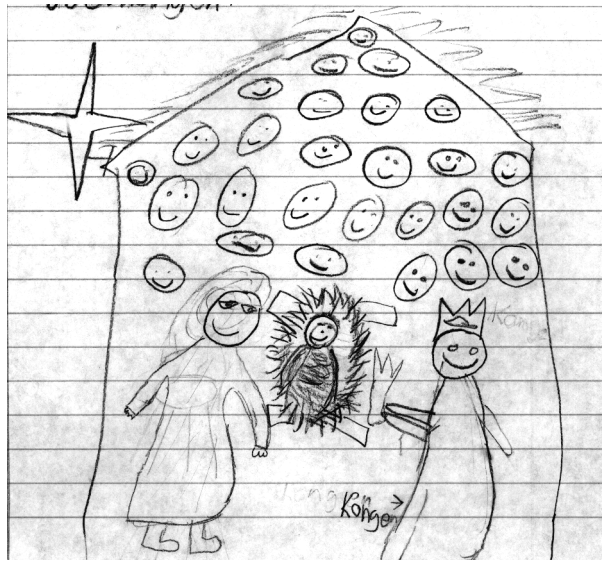


Figur 6

Da vi arbeidet med fortellingen om de vise menn (Matt 2:1-12), fikk elevene se eksempler på at en bildekunstner ikke kan få med hele fortellingskronologien, men må velge en hendelse eller et øyeblikk som han vil fremstille. Barna ble først presentert for illustrasjoner som viste de hellige tre kongers reise til Betlehem. Andre kunstnere har valgt å legge vekt på målet med de vise menns reise: tilbedelse av Jesusbarnet. Det er et rikt utvalg av bilder med det sistnevnte motivet. I prosjektklassene la vi størst vekt på å studere Jan Gossaerts bilde av kongenes tilbedelse.¹³ Dette bildet er et godt eksempel på at bildekunstneren har valgt ut spesielle trekk ved bibelfortellingen som tydeliggjøres og forsterkes. I fortellingen heter det kort og godt at de vise menn kom fra Østen. Av den knappe beskrivelsen kan vi anta at de var hedninger, i betydningen ikke-jøder. Verken vismennenes antall, alder, rase, nasjonalitet, stand eller stilling er nærmere angitt. I den kristne tolkningstradisjonen har det vært vanlig å se denne teksten som en fortelling med et universelt perspektiv: Jesus er kommet som hele verdens frelser, ikke bare jødene. Hvis elevene kun har bibelteksten å forholde seg til, er det ikke lett å få øye på det universelle aspektet. I Jan Gossaerts bilde, derimot, framheves dette ved at de tre kongene er framstilt med forskjellig hudfarge. Både i plenumssamtale og på egen hånd funderte elevene over hvorfor kunstneren hadde malt kongene slik. Det var særlig den staselige afrikaneren som vakte deres interesse. Her er et par eksempler på resultatet av funderingene: ”Fordi han kom fra Afrika og fordi de kom fra forskjellige verdensdeler og for hele verden skulle se Jesus”! ”For alle i helle verden skule få vite at Jesus var født.”

Også noen av elevtegningene ser ut til å gi uttrykk for et universelt aspekt ved fortellingen om de vise menn. Bibelteksten og Gossaerts bilde har smeltet sammen i denne elevtolkningen (figur 7), som har momenter fra begge: Fra fortellingen er det kun Jesusbarnet, Maria og en av kongene som har fått plass i stallen. Josef og de andre vismennene er fordrevet til fordel for mange ukjente, smilende ansikter, som kan være et forsøk på å gi uttrykk for et universelt sikte med Jesu komme.

¹³ Jan Gossaert (aktiv som maler 1502-1532). Bildet av hyrdenes tilbedelse finnes i National Gallery, London. Illustrasjonen er avbildet i Avery-Quash 2000:69.



Figur 7

Mangfoldet i en flerkulturell klasse

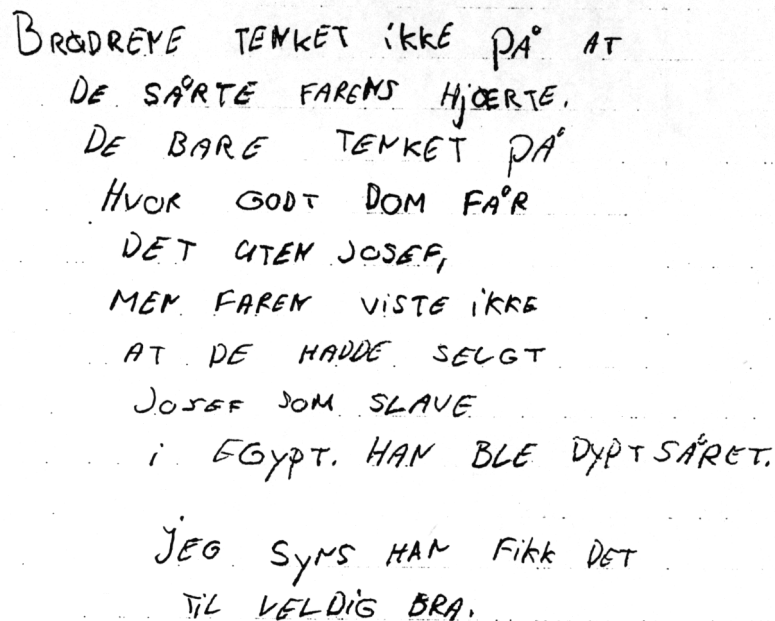
Den ene av de to prosjektklassene var en flerkulturell klasse, hvor det befant seg flere muslimer. I den andre prosjektklassen var det ingen elever med innvandrerbakgrunn. Målsettingen var å arbeide mest mulig på samme måte og etter de samme prinsipper i begge klassene. At de to klassene hadde den samme KRL-læreren, bidro til å minske forskjeller i arbeidsopplegg mellom de to elevgruppene.

Noen religiøse tradisjoner, blant dem islam, har et bildeforbud som forbyr billedlige fremstillinger av hellige personer. Noen av de bibelske personene som er avbildet på de illustrasjonene elevene studerte i prosjektperioden, regnes som profeter i islam. Det gjelder for eksempel Jakob, Josef og Jesus. Av ærefrykt for deres profetstatus er muslimene svært tilbakeholdne med å fremstille bilder eller skulpturer av dem. KRL-læreren må derfor utvise omtanke i omgangen med illustrasjoner som viser slike personer. Av hensyn til bildeforbudet i islam var det dessuten et naturlig mål å unngå et for sterkt fokus på bilder. Derfor var det bare noen av bibelfortellingene i pensum som var tatt med i prosjektarbeidet, og

klassen fant andre måter å arbeide med de resterende pensumfortellingene på¹⁴.

I elevenes tegninger og tekster, produsert i prosjektperioden, mener jeg å se en tendens til en større rikdom av innfallsvinkler og tolkninger i den flerkulturelle klassen enn i den klassen hvor elevene hadde en mer ensartet kulturell og religiøs bakgrunn.

Josef-fortellingene ble en favoritt i begge klassene. Mange elever fokuserte på forholdet mellom Josef og brødrene hans. De var opptatt av at brødrene hadde gjort urett mot Josef, og påpekte at de burde ha dårlig samvittighet. Derfor var det mange som framholdt hvor vanskelig det måtte være for Josef å tilgi brødrene: ”Josef tilga brødrene sine. Det måtte være tøft etter alt de hadde gjort mot han”. I den flerkulturelle klassen kom det i tillegg flere kommentarer som gjaldt forholdet mellom Josefs brødre og faren. Brødrene ”såerte farens hjerte” som en så poetisk uttrykker det (figur 8).



BRODRENE TENKET IKKE PÅ AT
DE SÅRTE FARENS HJØRTE.
DE BARE TENKET PÅ
HVOR GODT DOM FAR
DET UTEN JOSEF,
MEN FAREN VISTE IKKE
AT DE HADDE SELGT
JOSEF SOM SLAVE
I EGYPT. HAN BLE DYPT SÅRET.
JEG SYNS HAN FIKK DET
TIL VELDIG BRA.

Figur 8

¹⁴ Se nærmere om bildeforbudet og didaktiske utfordringer som er knyttet til det i Stubø 2001:50-53 og Stubø 2002:157-169.

Å uttrykke en begrunnet mening om en fortelling

En hovedmålsetting med prosjektet var som før nevnt å utvikle elevenes fortolkningskompetanse. Som et forstadium til en tolkning i mer tradisjonell forstand fikk elevene øvelse i å uttrykke en begrunnet mening om en tekst/et bilde. Læreren forsøkte å hjelpe elevene i gang. Det kunne være ved å stille spørsmål som: ”Hva tenker du om fortellingen?” ”Hva synes du er viktig i fortellingen?” ”Hva sier den?”

Etter at vi hadde presentert fortellingen om Jakobs drøm i 1. Mos 28, viste vi to illustrasjoner av denne teksten. Den første var et bilde av Chagall med tittellen ”Jakobs drøm”.¹⁵ Den andre illustrasjonen var et todelt bilde som kobler Jakobs drøm sammen med Jesu himmelfart. Chagalls bilde lot til å fenge elevene mest.

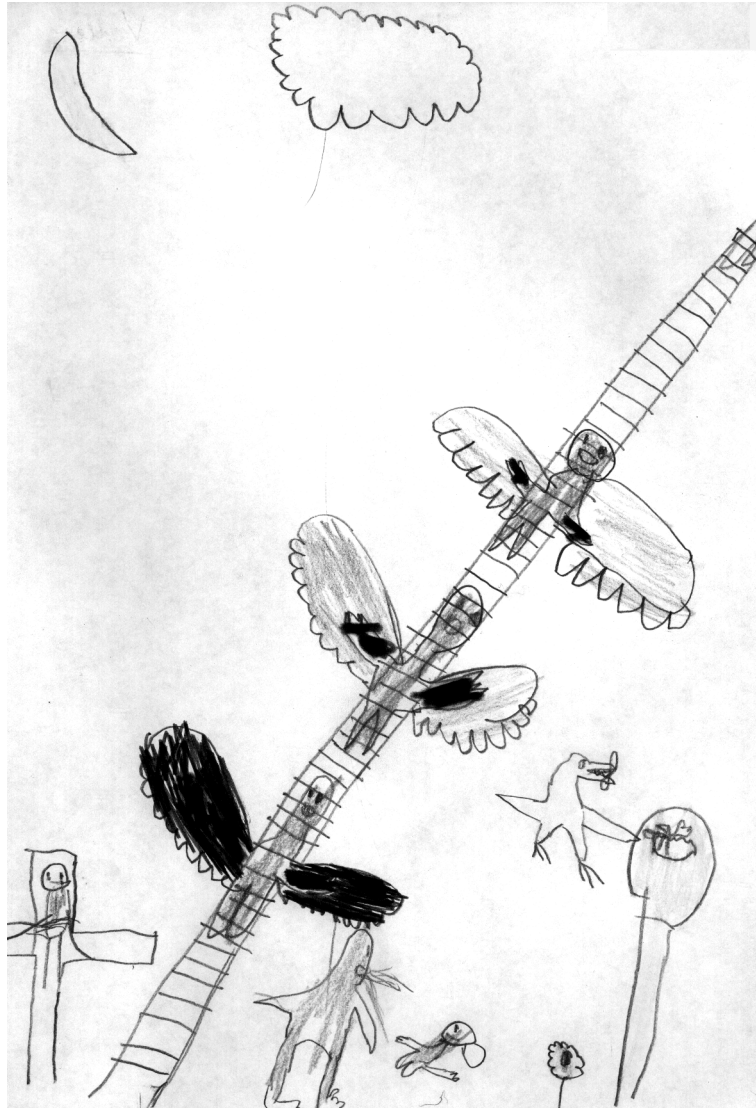
Etter tekst- og bildestudiet fikk elevene følgende spørsmål: Hva tenker du om fortellingen? Dersom en leser teologers uttalelser om budskapet i denne fortellingen, nevner de ofte tanken om Guds nærvær. Det er nesten forbløffende å se hvor mange av elevene som også nevner dette nærværet, riktignok med andre ord:

”Det var fint at Gud taler og at englene kom ned”.

”Fint at Gud viste seg for Jacob”. ”hjeg synes det var fint at jakop ikke var alene.” ”Det var fint at Gud kom til Jakob”. ”jeg synes det er fint at han kommer til Gud”.

Fortellingen om Jakobs drøm inspirerte til mange fantasifulle tegninger. Figur 9 bærer umiskjennelige likhetstrekk med Chagalls bilde, men har samtidig en klar personlig vri: Teksten til denne elev-illustrasjonen lyder: ”Jeg har tegnet Gud som taler til Jakob”.

¹⁵ Marc Chagall: Jakobs drøm. Bildet er avbildet i *Provoyeur* 1984:130.



Figur 9

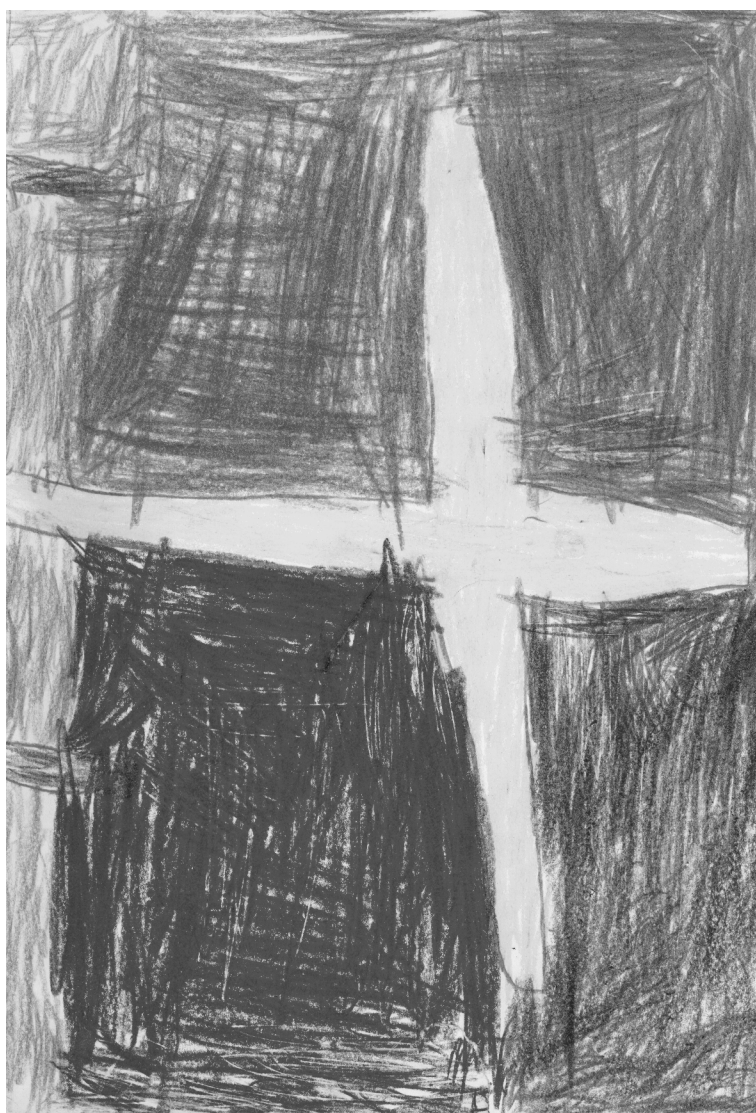
Å uttrykke en begrunnet mening om et bilde

Fortellingene om Jesu død og oppstandelse avsluttet prosjektet. I den forbindelse presenterte klasselæreren to illustrasjoner som er ganske kompliserte i den forstand at de rommer både død og oppstandelse, sorg og glede. Det ene bildet er malt av Fra Angelico¹⁶ og viser noen kvinner som stirrer ned i en tom kiste. De oppdager ikke Jesus, som står lys levende bak

¹⁶ Fra Angelico (1387-1455) malte en serie på til sammen førti bilder i San Marco klosteret i Italia. Hver munkecelle fikk sitt bilde, som skulle være en hjelp til meditasjon og hengivelse. Borchgrave 1999: 49 viser et eksempel på et av disse bildene, men har ikke med akkurat den som ble brukt i prosjektet.

dem. Den andre illustrasjonen er malt av en latinamerikaner ved navn Gloria Guevara.¹⁷ Bildet viser Jesus på korset. Det renner blod fra sårene hans, men øynene er vidåpne. Noen kvinner kommer med blomster til korset. Ved foten av korset blomstrer det. Den første illustrasjonen stammer fra middelalderen; den andre er malt omkring 1970.

Figur 10 og 11 viser to elevarbeider som ble produsert etter studiet av påsketekster og bilder. Den første tegningen viser to glade og en litt forundret person. Kilden til gleden og forundringen er antakelig den oppstandne Kristus i bildets øvre del.



Figur 10

¹⁷ Bildet er hentet fra Cardenal 1984: 63. Det ble malt omkring 1970.

Figur 10 fremstiller et tomt, gult og lysende kors. To personer står under det. På originalen er det tydelige spor etter Jesus på korset, men eleven har ombestemt seg og visket ham ut.



Figur 11

I forbindelse med de to påskebildene fikk elevene følgende spørsmål å besvare: ”Hvilket bilde likte du best og hvorfor?” Da det samme spørsmålet ble stilt ved prosjektstart, trakk de fleste barna fram form- eller innholdsmomenter som de verdsatte. I prosjektets avslutningsfase viste det seg at elevene i større grad sammenligner illustrasjonene. Noen opererer dessuten med overordnede kategorier, for eksempel *gammelt* i motsetning til *moderne* uttrykk. Elevene viser også større frimodighet til å diskutere

med kunstneren og komme med begrunnet kritikk av bildene. Her er noen eksempler:

”jeg likte bilde nr 1 best fordi det var moderne”

”Bilde 1, det var moderne og fint og fine farger”.

”Jeg likte best bilde nr. 2. Fordi det var mer gammel-
dags og finere. Bilde nr.1 var litt mer populær og stykt.”

”Jeg syntes nr 2 er best for det var ikke så moderne. For
jeg syntes gamle bilder i kristendommen er kjempe-
fine.”

Det er også en sterkere tendens til at kriterier for bedømmelsen kommer tydeligere til uttrykk. Et kriterium som ofte anføres i besvarelsene er ”ekte” eller ”naturlig”. Det går ikke alltid klart fram hva som ligger i disse kriteriene, og det er tydelig at forskjellige elever legger forskjellig mening i dem. Med kriteriet ”ekte” ser noen ut til å mene at kunstneren bør tilstrebe en fremstilling av personer, klesdrakter, bygninger osv. mest mulig slik de selv tenker seg at dette så ut på Jesu tid. Bildet bør ha den rette tidskoloritt og svare til deres egne indre forestillinger om Jesus og hele situasjonen:

”jeg likte bilde 2 fordi det så mest ekte ut for og være i
den tida. ”

”jeg likte 2 best fordi på bilde 1 hadde Jesus olabokse
og teshorte jeg likte 2 best fordi det hadde de glorie og
jesus var gamel på bilde 1 var jesus ong”

”Jeg likte det 2 bilde best fordi det var mest kristent og
folkene så mer ekte ut. Og det var fine farger. Og jesus
syntes.

”Jeg likte bilde nr 2 best fordi det så virkelig ut”.

”Jeg likte bilde 2 best fordi e hadde glorie og andeleds klær”.

”jeg likte bilde 2 best. Det for at nr 1 var ikke sån som jeg tror at det er i guds verden. Jeg syntes også at 2 var mer Gud liksom! For at jeg tror ikke at Gud bruker bukse og genser det er litt rart! Men nr 2 var det også mer sorg enn bilde 1. For på nr.1 var de ikke triste. Og for at 2 var mer ekte!

”jeg likte bilde 2 best fordi jeg forbinder jesus som gamel og ikke ung og mørk i huden.”

”Jeg syntes at bilde nr 1 var finest. Fordi det var så fine farger og det så veldig ekte ut.

Andre elever la mer vekt på at bildet skulle være ekte i betydningen gjengi den rette stemningen, at kunstneren hadde vist innlevelse i situasjonen:

”Jeg likte bilde nr. 2 best fordi det var eldre og finere og mer normalt enn nr 1. Det var også mye mer innlevelse i det”.

”Jeg likte bilde nr 2 best fordi tegneren hadde fått frem hele atmosfæren.”

”Men nr 2 var det også mer sorg enn bilde 1. For på nr.1 var de ikke triste. Og for at 2 var mer ekte.”

”Jeg likte bilde nr. 2 best for det var finest farga og menneskene var lei seg”.

”Jeg synes den var fin og litt rar fordi nå så gjør vi ikke så mye av det akkurat”

Arbeidet med bibelfortellinger og illustrasjoner medførte undring og ettertanke. Prosjektet ga rom for den enkeltes refleksjon og var ikke ute

etter fasitsvar. En elevs reaksjon på fortellingen om Jakobs drøm gir uttrykk for både fascinasjon og forundring:

”jeg synes den var fin og litt rar fordi nå så gjør vi ikke så mye av det akkurat”.

Litteratur

- Andersen, Per Thomas: *Norsk litteraturhistorie*, Universitetsforlaget 2001.
- Avery-Quash, Susanna: *The dual Nature. I: The Image of Christ: The catalogue of the Exhibition SEEING SALVATION*, London 2000.
- Borchgrave, Helen de: *A Journey into Christian Art*, Oxford 1999.
- Danbolt, G. og Laugerud, H: *Jesu fødsel: Bildet og beretningen*, Oslo 1998.
- Drury, John: *Painting the Word: Christian Paintings and their Meanings*, London 1999.
- Cardenal, Ernesto (red.): *Evangeliet i Solentiname: Bønder frå Solentiname måler og fortel*, København 1984.
- Grubb, Nancy: *Jesu liv i kunsten*, norsk utgave Oslo 1996.
- Holsanova, Jana: Olika perspektiv på språk och bild och deras samspel: metodologiska reflektioner. I: *Alla tiders språk: En vänskrift till Gertrud Pettersson november 1999*, Lundastudier i nordisk språkvetenskap A 55.
- Jacobsen, Rolf: *Alle mine dikt*, Oslo 1990.
- Kittang, Atle: *Ord, bilete, tenking: Artiklar om fiksjonar*, Oslo 1998.
- Kress, Gunther og van Leeuwen, Theo: *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London 1996.
- Provoyeur, P.: *Det bibelske budskap*, Oslo 1984.
- Sister Wendy's Story of Christmas*, Adventures in Art, München – New York, 1997.
- Steiner, Wendy: *Literature and Painting. I: Teaching Literature and other Arts*, New York 1990.
- Stubø, Ingebjørg: Intermedialt arbeid med bibelfortellinger og illustrasjoner – utfordringer og muligheter. I: *Kristusbilder II: Kristustolkninger i nyere bildende kunst, film og i klasserommet*,

- UniRel studieserie nr. 31, Religionsvitenskapelig institutt, NTNU, Trondheim 2001.
- Stubø, Ingebjørg: *Bibelfortellinger og illustrasjoner i klasserommet*, Prismet nr. 2 2002, hovedtema: Religion og estetikk.
- Stubø, Ingebjørg: Bildeforbudet i islam: Noen betraktninger med tanke på KRL-faget i grunnskolen. I: *Kollokvium: Artikler om utdanning*, Hamar 2002.
- Varga, A Kibedi: Kriterier för beskrivning av ord/bild relationer. I: *I musernas tjänst: Studier i konstarternas interrelationer*, Stockholm 1993.
- Weisstein, Ulrich: Litteratur och bildkonst: historie, systematik och metoder. I: *I musernas tjänst: Studier i konstarternas interrelationer*, Stockholm 1993.
- Wolf, Werner: *The Musicalization of Fiction: A Study in the Theory and History of Intermediality*, Amsterdam 1999.