

Fargespillpedagogikk



KA HAR DU?

Kompetanse for mangfold og inkludering

Tjalve Gj. Madsen (red.), Ole Hamre, Sissel Saue m.fl.

BIDRAGSYTERE/MEDFORFATTERE; Ahmed, Mona Ibrahim; Alvsaker, Maria; Barstad, Solveig Hoel; Berntzen, Grete; Elsafadi, Marco; Hamre, Ole; Hove, Harald Viktor; Jaffery, Lubna; Madsen, Tjalve Gjøstein; Mathisen, Marius; Nordbø, Benedikte Seljelid; Saue, Sissel; Tang, Lisbeth Gohs; Wilhelmsen, Mariell; Øhrn, Gjert Kristian.

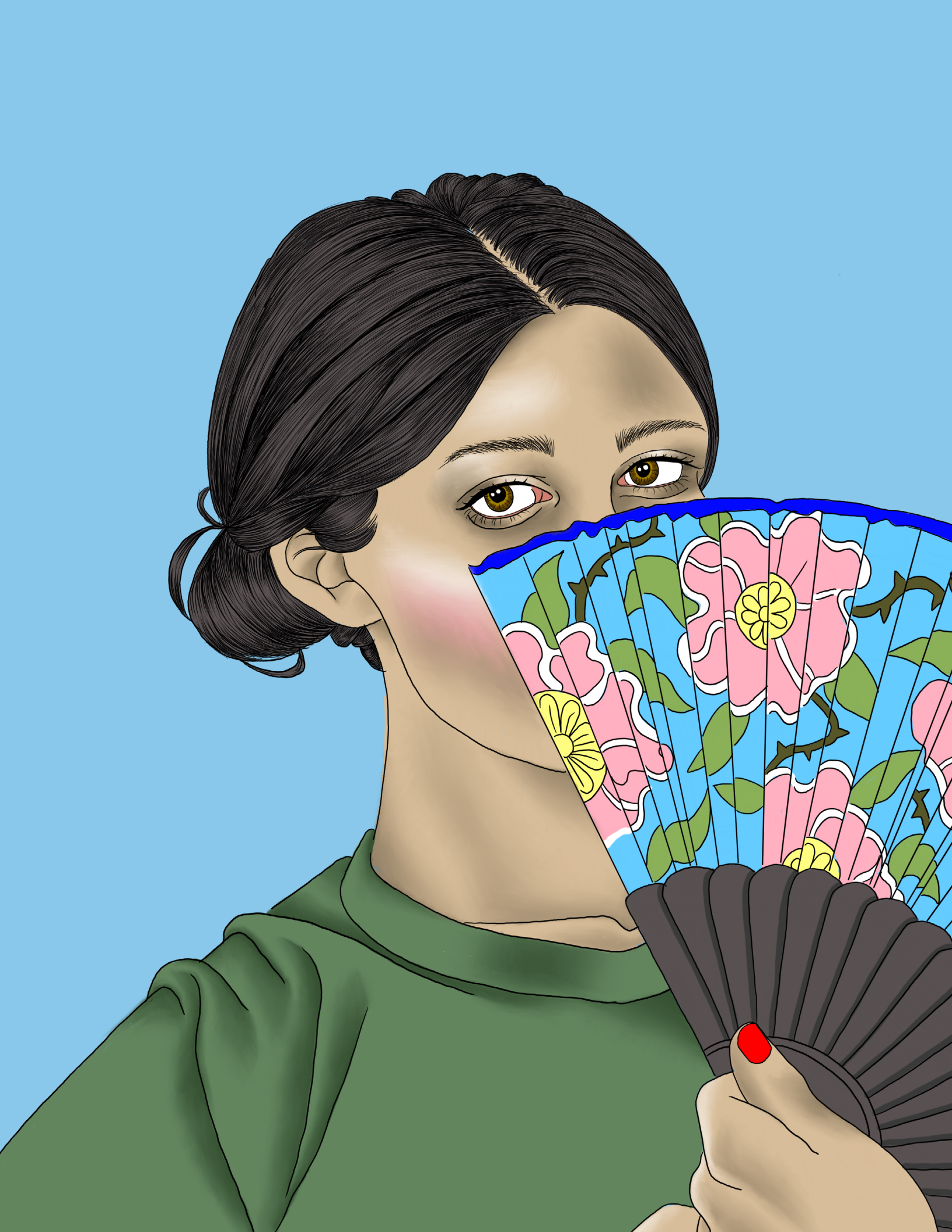
Forside og illustrasjoner: [Renate Karin Hårklau](#) / *barerenatekarin*

Layout: Martine Berg Olsen, *Stiftelsen Fargespill*

URL: <https://www.hvl.no/samarbeid/prosjekt/Fargespillpedagogikk/>

RETTIGHETER: © 2024 Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett. Bergen. Det er tillatt å sitere fra denne teksten for forskningsbruk eller annen ikke-kommersiell bruk – forutsatt at gjengivelsen er korrekt, at rettigheter ikke påvirkes og at den siteres korrekt. All annen bruk krever skriftlig tillatelse.

REFERANSE: Madsen, T.G (red.), Hamre, O. og Saue, S. (2024). *KaHarDu?* Fargespillpedagogikk. Kompetanse for mangfold og inkludering. Bergen: Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett. <https://www.hvl.no/samarbeid/prosjekt/Fargespillpedagogikk/>



INNHOLDSFORTEGNELSE

Forord	5
Innledning	6
DEL 1	Fargespill og Fargespillpedagogikk	11
Kapittel 1	Erfaringene som ble Fargespill <i>Hamre O.</i>	12
Kapittel 2	Praktiske og metodiske erfaringer fra Fargespill <i>Saue S.</i>	17
Kapittel 3	Fra kunstprosjekt til «skolepedagogikk» <i>Madsen T. G.</i>	26
	Oppsummering del 1. (red)	46
DEL 2	Fortellinger fra praksisfeltet	48
Prolog	<i>Hamre O.</i>	49
Kapittel 4	Fargespillpedagogikk i et organisasjonsperspektiv <i>Nordbø og Mathisen</i>	51
Kapittel 5	Møtene, spørsmålene og fasitfellene <i>Tang L.G.</i>	64
Kapittel 6	Når «ideal-oppskriften» kommer til kort <i>Wilhelmsen M.</i>	77
Kapittel 7	Fargespillpedagogikk i et krysskulturelt perspektiv <i>Berntzen G.</i>	84
Kapittel 8	Fargespillpedagogikk i kulturskolen <i>Øhrn G.K.</i>	92
Kapittel 9	De høye forventningenes mirakel <i>Ahmed, M.I.</i>	104
Kapittel 10	Det store og dei små bileta møtest <i>Alvsaker M.</i>	116
	Oppsummering del 2. (red)	127
DEL 3	Blikk utenfra	130
Kapittel 11	Et fellesskap for hver enkelt <i>Jaffery Lubna</i>	131
Kapittel 12	Kunnskap og kjærlighet - en høyrepolitikers bekjennelser <i>Hove Harald V.</i>	135
Kapittel 13	Å bygge et lag. Fargespillpedagogikk i annen kontekst? <i>Elsafadi Marco</i>	142
Kapittel 14	En fortelling fra nyere læreplanhistorie – i møte med Fargespill <i>Barstad S. H.</i>	150
	Oppsummering del 3. (red)	157
Sluttord	<i>Hamre O.</i>	158
Appendiks 1	Dewey, J. Erfaringer og estetiske opplevelser	164
Appendiks 2	Clandinin, D.J. m.fl. Fortellinger og personlige praktiske kunnskaper	168
Appendiks 3	Begrepsforklaringer	171
Appendiks 4	Utdyping av ref. i introduksjonstekstene i del 2.	181
Forfatterpresentasjoner	189
Referanseliste	194

FORORD

Alle som har vært med å lage denne boken, har en ting felles. De har opplevd barn og unge som har levert en musikalsk forestilling. En forestilling som har rørt og imponert. De har hatt en opplevelse som har satt seg i ryggmargen og flyttet grenser for hva de tenkte var mulig å få til med denne aldersgruppen. De har opplevd «Fargespill». Som voksne førte denne erfaringen til en undring over hvor utøverne hentet energien, tryggheten og det tilsynelatende samholdet fra? For oss pedagoger, ble det åpenbare spørsmålet; Hva var det egentlig som skjedde under denne forestillingen? Hvordan var dette mulig? Hva kunne skolen lære av dette? Og, hvordan kunne akademia dra nytte av den erfaringsbaserte kompetansen som lå i Fargespill sin virksomhet og suksess?

Vi vil benytte anledningen til å takke alle som på ulike måter har bidratt til å realisere denne boken. Først av alt, takk til Team Fargespill og alle tilhørende aktører som har gitt oss mot og inspirasjon til å fordype oss i Fargespillpedagogikken. Takk til ledelsen og fagmiljøene ved HVL – som ga oss muligheten til å utvikle videreutdanningsstudiet «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk». Takk til deltakerne i HVL-studiet som inspirerte oss til å videreutvikle denne pedagogikken i en skolekontekst. En særlig takk til lærerne som har delt sine fortellinger i denne boken. Vi takker Solveig Hoel Barstad, Lubna Jaffery, Harald Viktor Hove og Marco Elsafadi for deres tekstbidrag og konstruktive utenfra-blikk. Takk til Mette Bøe Lyngstad som utfordret og hjalp oss med praktiske dramaøvelser i arbeidet med å bygge trygge læringsmiljøer i studiet ved HVL. Takk til Monika Håkansson som bidro med nyttige kommentarer i slutfasen av tekstarbeidet. Og til slutt, en særlig takk til Vibeke Solbue og Solveig Hoel Barstad som bidro som kritiske lesere og som språklige, og redaksjonelle sparringspartnere i slutfasen av arbeidet med boken.

INNLEDNING

Vår overordnede ambisjon er at denne boken skal være et positivt bidrag til utvikling av en skole som oppleves relevant og meningsfull for våre barn og unge. En skole der alle skal ha muligheter til å lykkes. En skole som bygger på et trygt og levende felleskap der elevenes ulikheter er en ressurs i arbeidet for kunnskapsutvikling og personlig vekst. Gjeldende læreplaner inneholder mange gode tanker og målsettinger om skolens rolle og oppgave i vårt mangfoldige samfunn. Utfordringen er hvordan vi skal kunne få realisert disse intensjonene i praktisk, pedagogisk arbeid. Og, som Dewey sier, mennesket er henvist til å handle for å forstå, og alt det (mennesket) omgir og befatter seg med, får mening gjennom bruken og bare det (Aasen, 2008, s. 48).

Den primære målgruppen for denne boken er lærerstudenter som skal jobbe med mangfold og inkludering. Arbeidsgruppen som har ledet arbeidet med boken, har også et håp om at boken kan være interessant og relevant for andre som jobber med barn og unge på ulike arenaer i privat og/eller offentlig regi.

Det er viktig å skille mellom kunstprosjektet Fargespill og Fargespillpedagogikken.

Fargespill – (Hamre & Saue, 2011) er et interkulturelt kunstprosjekt, organisert som en stiftelse og med frivillig deltakelse. Arbeidet i Fargespill er rettet mot å lage og fremføre forestillinger. Her kobles deltakerne i Fargespill sammen med profesjonelle musikere og instruktører. Fargespill er primært kjent for å sine spektakulære forestillinger på mange av landets små og store scener. Tilbudet er populært og har derfor i mange tilfeller ført til at lederne har måtte begrense antall deltakere. På tross av at gruppen er stor, så fremhever deltakere i Fargespill at samholdet, fellesskapet og den individuelle ivaretagelsen er sentrale kjennetegn på Fargespillmiljøet.

Fargespillpedagogikken er utviklet til bruk i vårt utdanningssystem. Skole og utdanningssystemet er obligatorisk. Her skal alle være med. Vårt utdanningsløp er kjennetegnet ved en rekke sentralt pålagte strukturer og rammebetingelser, jf. Opplæringsloven og fag- og rammeplaner. Fargespillpedagogikken er i utgangspunktet både aldersoverskridende og fagoverskridende, og faller inn under begrepet tilpasset opplæring, - for alle. Verdigrunnlaget i Fargespillpedagogikken bygger på tre søyler; 1) Mangfold som egenverdi og ressurs, 2) Anerkjennelse, gjensidighet og respekt og 3) Mangfold som metodisk posisjon. To sentrale tema som i senere tid har fått mye oppmerksomhet, er knyttet til «de positive forventningers kraft» og «synliggjøring av kompetanse».

Arbeidsgruppen for dette bokprosjektet har bestått av Hamre, Saue og Madsen. De har alle vært ansvarlige for, og aktivt inne i videreutdanningsstudiet «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk» ved HVL.

Vi har valgt å bruke personlige fortellinger som den primære formidlingsformen. Samtidig kjenner vi på en uro, et gryende ubehag ved å bruke personlige fortellinger som pedagogiske virkemiddel. Vi lever i en tid der flere av verdens mest kjente ledere bruker kyniske maktstrategier for å skape fortellinger som skal rettferdiggjøre kriger eller tildekke egne brudd på internasjonale av lover og avtaler. Mange politikere har forstått at fortellingene ikke trenger å være sanne eller virkelige. Det viktigste er å få folk til å tro på fortellingen. For fortellingene har en tendens til å påvirke virkeligheten. Fortellingene kan skape virkelighet i hodene på oss alle. Fortellinger har makt.

Med denne advarselen, har vi likevel valgt å lage en bok basert på fortellinger. Fortellinger er omdiskutert som grunnlag for utvikling av kunnskaper og forskning. Fortellingene kan

vanskelig gjøre krav på allmenngyldighet og etterprøvbarhet. Men fortellingene kan kanskje gi oss noen glimt inn i sammensatte problemstillinger og situasjoner som kan være vanskelige å beskrive i tall og matematiske fremstillinger. Vi støtter oss til Clandinin mfl. sin forståelse av fortellinger i forskningstradisjonen « Narrativ inquiry» (Clandinin, 2014, s. 4). Sentrale knagger i «Narrative inquiry» er at fortellingene skal kunne være knyttet til tid (temporality), sosial/ kulturell kontekst (sociality) og sted (place). Tidsforståelsen er viktig. Dette er ikke et fast, eksakt tidspunkt, men mer en dynamisk forståelse av en tidslinje som binder sammen fortid, fremtid og nåtid. Dette kommer tydelig frem når de forklarer hva som ligger i «personlig praktisk kunnskap»;

«et begrep utviklet for å fange ideen om erfaring på en måte som lar oss snakke om lærere som kunnskapsrike og bevisste (knowing) personer. Personlig praktisk kunnskap ligger i lærerens tidligere erfaring, i lærerens nåværende sinn og kropp, og i fremtidige planer og handlinger. Personlig praktisk kunnskap finnes i lærerens praksis. Det er, for enhver lærer, en spesiell måte å rekonstruere fortiden og fremtidens intensjoner på for å håndtere kravene til en nåværende situasjon» (red. oversetting).» (Connelly, Clandinin & He, 1997, s. 666)

Målet med disse kunnskapene er å gjøre de involverte i stand til å håndtere fremtidige krav og utfordringer. Se også appendiks 2.

Fortellingene i denne boken er normative og personlige. Kvalitetskriteriene for innholdet i fortellingene blir ikke fysiske bevis, men i hvilken grad fortellingene er troverdige, gjenkjennbare og relevante for problemstillinger som leseren eller tilhøreren arbeider med. Håpet er at fortellingene kan bidra til økt innsikt og klokskap om arbeid med mangfold og inkludering i skolen.

Kjernen i Fargespillpedagogikken er å lete etter ressursene i den enkelte elev og i elevgruppen. Vi er opptatt av hva elevene kan bidra med i fellesskapet. Hva har du til oss? KaHarDu? Ved å ta elevenes erfaringer og ressurser på alvor, ved å bruke dem aktivt i undervisningen, så

bygger vi elevenes selvfølelse og identitet. Vi legger til rette for mestringserfaringer og for der igjennom å utvikle en tro på og forventinger om at vi sammen, også i fremtiden, vil kunne løse nye oppgaver og håndtere nye utfordringer.

Bokens struktur

Boken er delt inn i 3 hoveddeler. Hver del avsluttes med en oppsummering av noen viktige poeng knyttet til Fargespillpedagogikken.

Del 1 (kapittel 1-3) beskriver bakgrunnen for Fargespill og Fargespillpedagogikken.

Del 2 (kapittel 4-10) er fortellinger fra lærere som på ulike måter har jobbet med Fargespillpedagogikken i skoler og barnehager. Disse tekstene er 3-delt; a) en redaksjonell introduksjonstekst b) selve fortellingen og til slutt c) et redaksjonelt etterord som avsluttes med problemstillinger og påstander for videre refleksjon og diskusjon.

Del 3 (kapittel 11 – 14) består av tekster fra fire personer som på ulike måter kjenner Fargespill og Fargespillpedagogikken fra utsiden.

Sluttordet gir en kort kommentar til noen utvalgte momenter fra Fargespillpedagogikken.

Vi har også samlet enkelte teoretiske utdypninger, begrepsavklaringer og kommentarer i appendikser bakerst i boken. (Jf. appendiks 1. - Dewey og appendiks 2. - Narrative inquiry)..

Hvordan bruke denne boken?

For å forstå litt av kjernen i Fargespillpedagogikken, vil vi anbefale å starte med innledningen, sammendragene til de tre hoveddelene og sluttkommentaren.

Fortellingene fra skolen i del 2 kan brukes som inspirasjon for eget arbeid, eller som utgangspunkt for drøfting av relevante praktiske og/eller teoretiske tema. Temaene kan variere fra pedagogisk grunnlagstenkning, til utdanningspolitikk, skoleutvikling, læreplanutvikling, læringsledelse, profesjonell utvikling, identitetsutvikling, selvbylde, motivasjon, relasjonsbygging, didaktiske dilemmaer med mer.

Tekstene i del 3 kan brukes som utgangspunkt for å beskrive fargespillpedagogikken i et mer overordnet perspektiv. I kapittel 11 og 12 skriver to partipolitikere fra henholdsvis AP og Høyre om sine erfaringer med Fargespill. I kapittel 13 trekker en idretts-trener paralleller mellom det «å bygge et lag» og verdiene i Fargespillpedagogikken. Siste fortellingen i kapittel 14 beskriver hvordan en lærer har erfart at nyere læreplanhistorie har klare paralleller til tenkningen i Fargespillpedagogikken.

God lesing.

Hamre, O., Saue, S. og Madsen, T.G. - Arbeidsgruppen, desember 2023

«Hvis du blir betraktet som en ressurs, så blir du en ressurs»

KOM IKKJE MED HEILE SANNINGI

*Kom ikkje med heile sanningi,
kom ikkje med havet for min torste,
kom ikkje med himmelen når eg bed om ljøs,
men kom med ein glimt, ei dogg, eit fjom,
slik fuglane ber med seg vassdropar frå lauget
og vinden et korn av salt.*

Olav H. Hauge (1961)

Fra diktsamlingen **På ørnetuva** - (Hauge & Nilsskog, 1961)

DEL 1

Fargespill og Fargespillpedagogikken



KAPITTEL 1

Erfaringene som ble til Fargespill

Hamre O.

Vi blir ofte spurt om hvordan vi laget Fargespill. Svaret er: Vi laget ikke Fargespill. Vi fant det. Denne oppdagelsesreisen i muligheter som Fargespill har vært og er for flere og flere mennesker, startet i 2003. Utgangspunktet var at Kulturskolen og Festspillene i Bergen arrangerte en konsert med de flinkeste kulturskoleelevene, og de spurte meg om å lage små mellomstikk som skulle få forestillingen til å henge sammen. Å ha en konseptuell grunntanke gjør det enklere å skape en følelse av helhet, og jeg tenkte med meg selv at barna fra kulturskolen stort sett var privilegerte barn, - barn som var flinke *på grunn av* mange faktorer. Jeg ville derfor lage disse mellomstikkene med barn som var flinke *på tross av*. Så den viktigste forutsetningen for å være deltaker i disse mellomstikkene var at man befant seg i en krevende livssituasjon, samtidig som man hadde ressurser innenfor musikk eller dans. Ett av innslagene var for eksempel en blues-trio, der alle de tre guttene satt i rullestol. Vi festet små plastbiter som stakk inn i spilene på rullestolene. Hver spile hadde èn tone, og dermed kunne våre tre helter lage melodier ved å kjøre rundt på stolene sine. Dette ble stor suksess, og det var da også en bemerkelsesverdig samling av kompetanse på scenen. Å finne èn person som både er kjempemusikalsk og en racer til å kjøre rullestol, er vanskelig nok, og her hadde vi TRE stykker! Og, allerede ved dette, hadde vi oppdaget det som senere skulle formuleres som en av grunnideene i Fargespillpedagogikken: *Synliggjøring av kompetanse*.

En annen gruppe vi jobbet med var en gjeng med 10 -15 ungdommer som hadde kommet som flyktninger til Bergen fra forskjellige konfliktområder i verden. De var mindreårige og gikk alle sammen på Nygård skole i Bergen for å lære seg norsk. Ingen av dem hadde stått på en scene før, og mange hadde problemer med å forstå hva begrepet konsert innebar. Men de hadde alle sammen meldt seg på dette tilbudet som de forstod handlet om musikk og dans. På dette tidspunktet var hele prosjektet blitt så krevende at jeg måtte ha hjelp, og jeg ba sanger og pedagog Sissel Saue om assistanse. Hun hadde jobbet mye med gamle norske stevtoner, og

en av dem hun presenterte for ungdommene var sangen «Ola, Ola, kua di e dau». Teksten er en slags norsk utgave av Monthy Pytons «Always look on the bright sides of life», og handler om alt du slipper å gjøre når du ikke lengre har ku. Men også melodien er veldig spesiell. Den inneholder nemlig et tonesprang som gjør at den høres ut som om den kommer fra Midtøsten. Når Ali Al- Badri fra Irak hørte dette, våknet han. Vi hadde som sagt mange problemer i prosjektet vårt, og det største het Ali Al-Badri. Men så hadde han også et veldig dramatisk liv bak seg. Han hadde flyktet fra Irak 13 år gammel, bodd på gaten i Ukraina, Moldova og Tyskland i lange perioder, og nå var han plutselig en del av programmet til Festspillene i Bergen. Han var knapt i stand til å lese og skrive og hadde tunge atferdsproblemer. Men da han hørte den norske melodien med det orientalske preget, spratt han opp og begynte å syngre irakiske tradisjonsmelodier oppå den norske sangen, komplett med glissandoer og kvarttoneornamentikk, og med en innlevelse og lidenskap vi aldri hadde hørt maken til. Vi følte at vi hadde funnet en sanger i verdensklasse.

Men det var ikke det eneste vi fant. Det at man kunne blande tradisjonsmusikk fra hver sin side av kloden på denne måten, var bare litt av åpenbaringen. Den viktigste innsikten vi fant, var det som dreide seg om det sosiale. Hendelsen med Ali gjorde at han gikk fra å være *definert* som vårt største problem til å bli definert som vår største ressurs. Og i kraft av dette, forvandlet han seg fullstendig. Han ble et helt nytt menneske, kun ved å bli redefinert av oss. Han stabled stoler, ringte de andre for å få dem på øvelse og sluttet helt med den destruktive atferden sin. I dag er Ali Al- Badri familiemann med tre barn. Han har en god jobb i Nordsjøen og synger fremdeles gåsehud på sitt publikum.

Hendelsen med Ali Al- Badri opplevdes nærmest som et mirakel, både musikalsk og sosialt. Men ved nærmere refleksjon var det bare det musikalske som var mirakuløst. Det berodde nemlig på tilfeldigheter. Du kan ikke forvente å finne denne type begavelse hos tilfeldige ungdommer mer enn noen få ganger i livet. Men det sosiale lar seg gjenskape - hos nesten

alle (og er følgelig ikke et mirakel). Hvis du blir betraktet som en ressurs, blir du en ressurs. Dette påvirket også de andre ungdommene i gruppen, sannsynligvis fordi de gjennom synliggjøringen av Ali sine ressurser fikk øynene opp for sine egne. Sadiye fra Kurdistan begynte å danse magedans, Samira danset somalisk Dantho-dans, Kertisiwan fra Sri Lanka trommet tabla-rytmikk på bordet og Mussu fra Liberia satte i gang med vestafrikansk strupeperkusjon. Alt kunne brukes inn i forestillingen, og mestringsopplevelsen og fellesskapet gjorde noe grunnleggende med dem som personer. (Se ramme 1.1 under med leserbrev i Bergens Tidende fra matematikklærer Per Ødegaard.) Siden den gang har vi sett dette skje med barn og ungdom i Fargespill hver eneste dag i alle de over 20 Fargespillkompaniene som eksisterer i Norge: De lever opp til forventningene om at de er ressurser. Følelsen av å være verdifulle bidragsyttere til fellesskapet, mestringsopplevelsen og støtten fra en stor gjeng med solidariske lagspillere som anerkjenner deg for den du er, - dette gjør noe med utviklingen både til hver enkelt og til laget.

Den globale utgaven av «Ola, Ola, kua di e dau», med ungdom fra hele verden og med Ali i spissen, bergtok en fullsatt Peer Gynt-sal slik vi hadde blitt bergtatt på øvelsene, og daværende Festspillsjef Bergljot Jonsdottir kom bak i garderoben etterpå og ba oss om å lage en full forestilling på samme lest under Festspillene året etter, i 2004. Vi kalte forestillingen Fargespill, og visste intuitivt allerede da at vi hadde funnet et mønster som vi kunne spinne videre på.

Fargespill fikk sitt definitive gjennombrudd under Festspillene 2004. Det er viktig å understreke at vi på dette tidspunktet ikke hadde noen som helst ambisjon om å hjelpe noen, eller hadde en idé om prosessens betydning for resultatet. Vi var 100 % resultatorienterte. Det eneste som var viktig, var å lage et innslag og senere forestilling som hadde så høy kunstnerisk kvalitet som overhodet mulig. Men sett i ettertid var denne mangelen på sosial bevissthet avgjørende for virkningen. Til tross for at barna og ungdommene ofte levde krevende liv, var det ingen av dem som stod på scenen fordi vi skulle hjelpe dem. De stod der fordi vi trengte dem. Fordi ingen andre kunne gjøre det de gjorde.

«Da Fargespill var i oppstartsfasen og skulle rekruttere kandidater til ensemblet, måtte deler av øvingene finne sted i den vanlige skoletiden. Jeg må innrømme at jeg litt motvillig lot to elever som slet med matematikkfaget ta fri matematikktimer til fordel for sang og dans. De fikk lov. Heldigvis (...) Ukene gikk, Fargespill ble oppført offentlig og høstet strålende kritikker fra mange hold. Men hverdagen innhentet også suksessfulle deltakere i Fargespill. De måtte tilbake til skolebenken, og matematikk sto fremdeles på timeplanen. Men noe vesentlig hadde endret seg. Fra å være to personer som vegret blikkontakt når noe skulle forklares, fra å hugge blyanten formålsløst i kladdeboken og erkjenne sin boklige utilstrekkelighet, løftet de nå hodet og møtte blikket mitt – som sa, følte jeg: “Per, jeg er god på noe, jeg”. Visst var de det. Men enda bedre; fordi noen hadde sett at de var god på noe, ble de også bedre i matematikk. De møtte undervisningen med en ny positiv selvfølelse som ga faglig forbedrede resultater på andre områder»

Per Ødegaard (matematikklærer). Utdrag fra leserinnlegg i BT, referert i Hamre & Saue (2011)

(Ramme 1.1)

Denne vektleggingen av muligheter fremfor begrensninger, bidrag fremfor behov og hva du har fremfor hva du mangler, har i ettertid blitt noen av de viktigste virkestoffene i virksomheten vår.

Holdning som skaper handling

I årene etter 2004 har vi erfart hvordan nysgjerrigheten på hva andre kan bidra med, åpner opp for en helt ny verden av kunnskaper og kompetanser. Det kan kanskje høres litt svulstig ut. Men Fargespill kan egentlig oppsummeres med syv bokstaver og et spørsmålstegn.

Ka har du?

Spørsmålet «Hva har du?» synliggjør hvert enkelt menneske og åpner for et større spekter av kompetanser.

Disse tre ordene er nøkkelen til alt Fargespill gjør og er. Metoden er ikke en oppskrift på en masse ting vi må gjøre for å nå et resultat. Det er en holdning vi kan møte andre mennesker

med i alle slags situasjoner. Og jeg vil påstå at om vi klarer å innlemme disse tre ordene inn i alle våre møter med andre, så kommer resultatene i stor grad av seg selv. Det snakkes så mye om utfordringer knyttet til barns medvirkning. Jeg vil igjen hevde at medvirkning blir mye lettere hvis vi gjør de tre ordene til en refleks i alle våre møter med barn og unge. For meg handler dette om individuell, tilpasset opplæring.

De tre ordene signaliserer anerkjennelse. De innebærer en dyrking av mangfold som fenomen, og skaper mestringsopplevelser, identitetsfølelse, tilhørighet, selvrespekt og respekt for andre. Disse tre ordene skaper både faglig og menneskelig utvikling. Det er dette brede spekteret av egenskaper, denne kombinasjonen av det fargespillene er og det de gjør, som vi tror skaper kraften i forestillingene våre. Det som får publikum til å kjøpe Fargespillbilletter er ikke først og fremst virtuositet, men opplevelsen som ligger i å bevitne unge mennesker som tror på seg selv og hverandre. Som feirer sin egen og sine lagkameraters identitet, og som skulder ved skulder proklamerer gjennom det ordløse språket vi kaller kunst: «Dette er oss, og dette er meg, og akkurat nå er vi så uendelig stolte av begge deler!»

Det vi tenker, er at alt dette er overførbart fra konsertscenen til livets scene og skolen. For er det ikke akkurat dette vi vil at alle barn også skal oppleve i skolen? At de får stå frem og bli anerkjent og respektert for den de er? At de er en del av et solidarisk fellesskap der alle er like verdifulle. Og at de i kraft av dette, utvikler seg faglig og personlig, på sine egne premisser?

KAPITTEL 2

Praktisk og metodiske erfaringer fra Fargespill

Saue S.

Erfaringer fra arbeidet i kunstprosjektet Fargespill har vist seg nyttige når lærere skal prøve ut Fargespillpedagogikken i skolen. Vi vil i neste eksempel gi noen eksempler på det praktisk-metodiske arbeidet i Fargespill. Fortellingene er ingen oppskrift, men en konkretisering av hvordan vi i vår situasjon og ut fra vårt pedagogiske ståsted har funnet det nyttig og meningsfullt å jobbe med deltakerne i prosjektet Fargespill. Innholdet i kapittel blir fulgt opp i kapittel 3.

Jeg minner om skillet mellom Fargespill som kunstprosjekt og det vi i denne boken kaller Fargespillpedagogikk, jfr. innledningen. Selv om rammene for musikkprosjektet Fargespill og Fargespillpedagogikken i skolen er ulike, så har begrunnelsene for valg av metode mye til felles. Diskusjonene om mål, mening og metode har vært til gjensidig nytte for arbeidet på begge disse arenaene.

Jeg har erfart at en av mine viktigste oppgaver som lærer og leder, er å bygge gode relasjoner mellom oss i gruppen. Jeg har gjort dette ved å bruke tid, både i klasserom og i andre mer uformelle arenaer, - bruke tid til å være sammen, lytte, stille spørsmål og dele erfaringer fra egne liv. Barna og ungdommene må føle at du er der for dem, at du liker dem og at de også kan lære noe til deg som voksen. Fargespill bygger på overbevisningen om at en god relasjon er veien til tillit, kunnskap og dannelses. Så hva er en god relasjon - og hvordan bygger vi den?

For meg innebærer den gode relasjonen likeverd, anerkjennelse, toleranse, respekt og en genuin interesse for den andre. Dette blir også nærmere forklart i kapittel 3. Jeg er opptatt av hvordan folk har det med seg selv, og hvordan vi alle tolker kommunikasjonen ut fra våre ulike subjektive referanser. Jeg prøver å være sensitiv overfor alle signaler, og mitt fremste mål er hele tiden: Å få folk til å stole på meg, og få den jeg kommuniserer med til å føle seg verdifull. Roland bruker begrepet relasjonsvarme i sitt arbeid (Roland, 2016). Dette er et begrep jeg

kan relatere til. Det er rett og slett snakk om å bry seg om dem man kommuniserer med. Jeg erfarte at en nøkkel i dette arbeidet ble det å våge å gi noe av meg selv, bli personlig, la dem få bli kjent med meg og slippe dem inn i mitt liv, samtidig som jeg var åpen for fortellingene fra deres liv. Dette ga oss et relasjonsgrunnlag som igjen bygde en følelse av fellesskap. Et fellesskap som oppsto da vi kunne kjenne oss igjen i den andres historie, og ved følelsen av berikelse da vi lærte noe av den andre som vi ikke visste fra før. Det er denne ideen som er nedfelt i Fargespillslagordet:

"Hvor åpenbart det er at vi er like, og for en gave det er at vi er forskjellige."

«Du kan ikke stille høyere krav enn relasjonen tillater.»

(Marco Elsafadi)

(Ramme 2.1)

«Det lille ekstra»

I starten av Fargespill inviterte Ole og jeg ungdommer hjem til oss. Mange fortalte at de hadde bodd i Bergen i 5 år, men aldri vært inne i et norsk hjem. Dette fikk meg til å tenke på hvor segregert vi lever. Vi skiller mellom jobb og hjem/familie med vanntette skott. Vi er ofte redde for å invitere inn, for å bli kjent med nye kulturer, eller invitere til nye møter. Jeg erfarte det betydningsfulle ved å stoppe en mor på gaten for å slå av en prat, presentere meg og fortelle hvor heldig jeg var som hadde fått bli kjent med sønnen hennes, og - alt jeg hadde fått lære av ham. Jeg vet at dette er med å bygge morens følelse av å lykkes i et nytt land, og at hun antakelig bringer opplysningene videre. Opplysninger som kan gi resten av familien stolthet over egen bakgrunn og samtidig gi barnet hennes en viktig mestringsopplevelse.

Dersom jeg følte at jeg var i ferd med å miste kontakt med noen av aktørene, eller at de hadde spesielle utfordringer, dro jeg på hjemmebesøk, og jeg ble alltid tatt varmt imot. Jeg opplevde gode samtaler og nytten av den direkte kontakten med foreldre. Det at foreldre kjente til

«Sissel i Fargespill», økte sjansene for at deltakerne følte seg forpliktet til å komme på øvelser. Hjemmet er også en kommunikasjonsarena der mange føler seg tryggere enn på skolen. Det må sies at jeg ikke har vært hjemme hos mer enn en liten brøkdel av alle aktører som har vært med i Fargespill opp gjennom årene. Men hver gang har dette gitt meg viktig innsikt og forståelse for barna og ungdommenes atferd og utfordringer.

To somaliske søstre og en skatt

En dag kom det en ny jente til valgfagtimen min, Mona Osman. Hun kastet seg entusiastisk inn i sangene vi øvde på, hun lærte melodiene fort, og jeg hørte hun hadde en varm og litt hes, nydelig stemme. Jeg begynte å spørre om hun hadde andre sanger som hun kunne lære meg, men hun hadde glemt alt. Jeg ga meg ikke, og hver time hun kom til, fortsatte jeg å spørre.

En dag da vi var ferdig med valgfagtimen og jeg var på vei hjem på sykkelen min, så ringte telefonen: «Hei Sissel, det er Mona. Jeg husker en vuggesang som jeg pleide å synge for min lillesøster Ayan i Somalia». Mona Osman var nå på busstasjonen og jeg kastet meg rundt for å møte henne der hun sto og ventet. Hun kunne jo glemme sangen igjen. Mens travle folk hastet forbi for å rekke bussen, gjemte vi oss bort i en krok. Her sang Mona somaliernes mest kjente vuggesang til meg. Jeg fikk et opptak på mobiltelefonen min, lærte meg sangen, og fikk sikret meg en skatt, både i kraft av sangen og av historien bak; I to år jobbet mor til Mona i en annen landsby i Somalia, og 9 år gamle Mona hadde da ansvar for sin 2 år gamle lillesøster Ayan. Hun sang denne vuggesangen for Ayan hver kveld for å få henne til å sove.

Det viste seg altså at de fleste somaliere kunne denne vuggesangen (Huwaya huwaa). Denne sangen ble også en «icebreaker» i møte med nye barn og unge fra Somalia. Når jeg synger den, får jeg kontakt, blikk møter blikk, og vi synger sammen.

Det er de samme stemningene som får barn til å sovne, enten det er i Norge eller Somalia, så vi koblet «Huwaya huwa» med den norske vuggesangen «Kvelden feller skuggar», og

fremførte den på mange forestillinger, med Mona som solist. Mona ble en stor ressurs for oss i Fargespill. Hun kom fra en slekt med sterke musikalske røtter.

Mona var med oss i mange år, men etter hvert tok livet hennes andre retninger og hun sluttet i Fargespill. I 2016 fikk vi anledning til å lage en konsert sammen med symfoniorkesteret KORK, og i den forbindelse ville vi børste støv av «Huwaya huwa», men hvem skulle synge den? To måneder før forestilling banket det lett på kontordøren min, og inn kom en vakker jente med rett rygg og klare mål: «Jeg må bli med i Fargespill». Det var Ayan, lillesøsteren til Mona, som Mona sang for i Somalia, og som nå var blitt 16 år gammel. Det viste seg at Ayan hadde de samme forutsetningene som Mona, var svært musikalsk og sang ufattelig vakkert. Det ble et stort øyeblikk da Ayan sang vuggesangen sin med KORK. Ayan er i dag en aktiv musiker og har millioner av visninger på YouTube.

Jeg har fått reaksjoner på mine uttalelser om «å gi det lille ekstra», og kan forstå at dette kan provosere lærere i en travel hverdag. Lærere som allerede strever med å få tiden til å strekke til. Lærere som daglig sliter med krav om faglig og sosial tilpasning til den enkelte elev. Lærere som har mer enn nok med å leve opp til forventninger om å bidra i det kollegiale fellesskapet og samtidig ha tid og overskudd til å ivareta egen familie om kveldene. Så hva betyr det egentlig når jeg snakker om «å gi det lille ekstra»? Det lille ekstra kan bety en sløyfe på hjemveien for å snakke med en elev som plutselig husker en sang. Det kan bety et hjemmebesøk på ettermiddagstid. Men dette er de absolutte unntakene. I hverdagen betyr «det lille ekstra» at jeg ikke bare må være fysisk til stede på jobb. Jeg må også ha en oppmerksom tilstedeværelse som kommuniserer at jeg virkelig er interessert i elevene, i deres historie, hverdag og drømmer om fremtiden. Denne kommunikasjonen kan skje verbalt med en «god morgen», «fin ny sveis i dag» eller «.. spennende, hvorfor har du valgt å arbeide med dette temaet?». Eller bare et nikk eller et smil i skolegården, en tommel opp når eleven har klart en oppgave, eller et klapp på skulderen når du ser at eleven har hatt en tung helg. Det

lille ekstra betyr for meg alle de små og store signalene som viser at jeg ser, er interessert i og setter pris den andre. Du vil den andre vel. Tryggheten ligger også i vissheten om at hvis en i gruppen sliter, så skal vi sammen bidra til å få hverandre opp og frem. Og gruppen vet at bak det hele ligger en forventning og forpliktelse om at her skal alle bidra med det de kan. Bidrag som skal hjelpe den enkelte og fellesskapet til å nå sine mål. Sammen skal vi gjøre hverandre gode.

Det er grundig dokumentert at læreren er den viktigste enkeltfaktoren i et klassemiljø (Kunnskapsdepartementet, 2008, kap. 3). Et klassemiljø er en allsidig og sammensatt organisme, der jeg må kunne skape tillit og samspill. Men selv om vi skal utvikle noe sammen, begynner jeg alltid med meg selv.

Hvem er jeg, og hva kan jeg som lærer og leder gi i et møte for å opprette tillit og en følelse av likeverd og gjensidighet? For meg handler det om å lete i meg selv. Hvem er jeg, familien min, barna mine? Hva er min oppvekst, - hvor kommer jeg fra, hva er min kultur? Hva gjør meg glad? Hva er viktig for meg? Min erfaring er at når du våger å slippe noen nærmere, fører dette til større tillit. Barna/ungdommene kan kjenne seg igjen i meg, og avstanden blir mindre. Men det er bare begynnelsen. For nå kommer det viktigste; Hvem er det jeg møter? Hva er deres opplevelser og erfaringer? Hva er deres håp og drømmer? Hva kan de bidra med i vårt fellesskap? Det er viktig med en dyp og ærlig interesse for hver eneste en som jeg er leder for. Et møte der jeg bærer med meg de samme spørsmålene, men aksepterer at svarene kommer i det tempoet barna og ungdommene er komfortable med. En annen konsekvens av å vri fokus fra meg selv til eleven, er at min rolle skifter fra den som snakker til rollen som lytter. Og her er det et hav av lærdom å hente. For hvordan lytter jeg? Hvordan leser jeg den andre? Som pedagog må jeg lytte med åpne ører, lytte bak ordene. Jeg må se, bak førsteinntrykket, og da særlig i møte med nyankomne som har andre kulturelle referanser enn meg selv. Det er dette jeg legger i begrepet «respektfull nysgjerrighet».

Summen av alle øyeblikkene jeg opplevde som barn og ungdom har satt spor. Når jeg nå ser hva fargespillerne deler med meg og de andre aktørene, så oppdager jeg verdien i det jeg selv har i bagasjen. For meg ble det også viktig å ivareta og presentere den norske tradisjonskulturen for barn og ungdom. Håpet har hele tiden vært at også andre skulle få oppleve noe av det vakre, gøy, og rare som jeg fant i sangene. Det føles verdifullt å bli kjent med egne kulturelle røtter, både med personlig opplevelser som individ, og som del av en kollektiv tradisjon. Det første gir avklaring i forhold til hvem man er, det andre gir tilhørighet til noe større.

Første møte – steg for steg

Lærere opplever vanligvis mange møter med elevene sine, men som i de fleste relasjoner er det første møtet særlig viktig. Teksten i ramme 2.2 beskriver noen av de vanligste stegene jeg bruker for å skape tillit og å få elevene til å se seg selv som bidragsyttere. Og nok en gang; dette er beskrivelser som forteller litt om hvordan jeg jobber med barna og ungdommene i Fargespill. Men det finnes ingen metodisk fasit i Fargespillpedagogikk. Det er kun læreren som i hver enkel situasjon må finne frem til hva som er klokest å gjøre for å utvikle det faglige og sosiale læringsmiljøet. Metodikken i ramme 2.2 (under) er også beskrevet i boken Fargespill, om Fargespillmetoden s. 64 – 67 (Hamre & Saue, 2011).



Jeg starter alltid med å presentere meg, hvor jeg er født og hvor foreldrene mine kommer fra. Så presenterer alle barna seg med navn og forteller hvor de ble født. Etikken i bunn fordrer at jeg viser sensitivitet i situasjonen, unngår å presse barna/ungdommene til å måtte dele mere enn de er klare for, er nysgjerrig, men respekterer tilbakeholdenhet. Første gang vi møtes, håndhilser jeg på hvert enkelt barn for å understreke at vi tar dette møtet på alvor. Øyekontakten som kan oppnås i håndhilsning, er viktig. Vi starter ofte med en rytme/klappelek med navn, slik at alle er inkludert. Vi synger en enkel og morsom sang som alle kan synges med på.

Når det er tid for deling, bruker jeg virkelige historier med konkrete eksempel; synger eller viser eksempler på vuggesanger, regler/telleregler, klappeleker, festsanger osv. Jeg spør deretter elevene om de vil dele en sang/regle/klappelek med meg. Her er det viktig at gruppen ikke er for stor, slik at jeg har mulighet for å bruke god tid på hver enkelt, - og igjen; ikke press noen. Kanskje kommer sangen en annen dag eller i friminuttet. Mange må tenke litt og øve seg litt hjemme før de vil dele. Alle har sin tid når de ønsker å dele. Ting tar tid! Det er mitt ansvar at ingen opplever nederlagsfølelse i forhold til situasjonen, at jeg er observant og sensitiv overfor den enkelte, lytter og ser, ikke går over grenser, - igjen; respektfull nysgjerrighet. Jeg gjør opptak om eleven tillater det. Har taleopptakeren på mobiltelefonen klar, det er ikke sikkert jeg får sangen mer enn en gang. Forventer full konsentrasjon fra de andre i rommet under overlevering. Alle skal vise respekt for hverandre. Er tydelig på at overleveringen i seg selv er verdifull, selv om sangen ikke nødvendigvis egner seg til fremførelse eller til å bli brukt i en klassesituasjon. Det er ikke farlig med litt kaos. Når jeg får sanger som kan brukes i klasserommet, må jeg innhente informasjon om sangen /dansen. Dersom barnet/ungdommen ikke klarer å sette ord på det selv, bruker jeg ofte foreldre/morsmåslærere/tolker. Jeg bruker YouTube og ulike nettsider. Her finner jeg ofte sangen i ulike variasjoner, tekster og oversettelser. Et godt nettsted

for å finne tekster og barnekultur fra hele verden er www.mamalisa.com. Så er det tid for at alle de andre elevene skal lære seg sangen. Den som kom med sangen, har en sentral plass i denne prosessen. Eleven lærer vekk sangen sin, strofe for strofe, til de øvrige elever, med god støtte fra leder. Det er viktig at jeg som leder, har sangen under huden og kan hjelpe med innlæringen, slik at alle får en positiv opplevelse av situasjonen. Jeg oppfordrer den som kom med sangen til å fortelle om denne; Hva handler den om? Hvor kommer den fra? Hvem lærte de den av? Er den koblet til en aktivitet, eller kanskje en dans? Blir det brukt rytmer eller trommer til sangen eller dansen? Det dukker ofte opp rytmefigurer og bevegelser vi kan bruke.

Jeg benytter enhver anledning til å repetere sangene, - ute på tur, under samlingsstunder eller i klasserommet når man trenger en pause. Etter hvert har jeg opparbeidet et knippe sanger som kan brukes i møte med andre. Det kan være utrolig trivelig å oppleve hva som ofte skjer med dem som kjenner språket og sangen som blir sunget. Oppmerksomhet og tilstedeværelse. Ansikt og øyne som smiler.

Små øyeblikk av lykke.

(Ramme 2.2)

KAPITTEL 3

Fra kunstprosjekt til «skolepedagogikk»

Madsen T.G.

Vi kan ikke unngå spørsmålet om det i det hele tatt er relevant å koble erfaringer fra et relativt begrenset, frivillig kunstprosjekt opp mot en nasjonal, obligatorisk utdanning? Er det pedagogisk og didaktisk relevant å overføre eller sammenligne læringsprosesser fra to så ulike verdener? Vil det kanskje heller være regelrett provoserende for lærere i skolen å bli presentert for erfaringer fra et kunstprosjekt med mål og rammer som er så hinsides fjernt fra deres skolehverdag? Eller, - er det nettopp erfaringer fra disse helt ulike miljøene som gjør denne koblingen spennende og interessant?

I første del av dette kapitlet vil vi se på hva forskning peker på som viktige kompetanser for borgere i det 21. århundre. I andre del av dette kapitlet vil vi gjøre rede for og drøfte hva som ligger i de 3 hoved-søylene som Fargespillpedagogikken bygger på.

Bakgrunn

Kunstprosjektet Fargespill har utviklet seg med utgangspunkt i en erfaringsbasert kompetanse. Fargespillpedagogikken bygger på erfaring som grunnlag for kunnskap, og personlig og sosial utvikling.

I lærerutdanningen har vi ofte møtt kritiske spørsmål om verdien av den erfaringsbaserte kunnskapen. En underliggende premiss i denne diskusjonen har ofte vært en oppfatning om at disse kunnskapene bygger på subjektive, avgrensede, ofte anekdotiske *erfaringer*. Innvendingene har i de fleste tilfellene utgangspunkt i en positivistisk forskningstradisjon som argumenterer for at den viktige og interessante kunnskapen er noe vi kan måle, etterprøve og generalisere. Vi er her inne på spørsmål om hvordan vi oppfatter virkeligheten (ontologi)¹ og hva som er gode

¹ Bøhn, E.,D. (snl) (16. juli 2020). Ontologi er det filosofiske studiet av hva som mest grunnleggende sett finnes. Ontologi er en sentral del av metafysikk, som er det litt mer generelle filosofiske studiet av hva som ligger til grunn for virkeligheten. <https://snl.no/ontologi>

kunnskaper for å forstå denne virkeligheten (epistemologi).² I appendiks 1 følger det en utdyping av Dewey sin forståelse av begrepene «erfaring» og «estetiske opplevelser». I appendiks 2 tar vi opp Clandinin sin forståelse og bruk av fortellinger/narrativer som grunnlag for forskning og personlige praktiske kunnskaper. Jeg vil likevel allerede her, hevde at vi finner trekk fra disse vitenskapsteoretiske og metodiske diskusjonene både i barnehagen, skolen og lærerutdanningen. Barnehagesektoren diskuterer krav om testing og skoleforberedende aktiviteter. Skolen har fått en kompetansedefinisjon i LK20 som kuttet ut formuleringene om sosiale og emosjonelle kompetanser (Kunnskapsdepartementet, 2016a; NOU, 2014). Fagmiljøene diskuterer hvorfor de faglige kompetansekravene til lærere i praktiske og estetiske fag er langt mindre enn i de klassiske skole- og vitenskapsfagene (norsk, matematikk og engelsk). Dette har igjen fått konsekvenser for lærerutdanningen. Her har de praktiske og estetiske fagene slitt med lave søkertall og det har foregått en heftig diskusjon om karakterkrav i matematikk som inntakskriterium. Jeg vil hevde at i en tid med krav om forskningsbasert kunnskap, så har de praktiske og estetiske fagene og den erfaringsbaserte kunnskapen hatt problemer med å få verdsatt sin betydning og status. De reelle verdiene våre kommer ofte frem når de overordnede prioriteringene tvinges frem, jf. økonomi til studietilbud og videreutdanning, formulering av bindende fagplaner (LK20) og kompetansekrav til lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2024a, 2024b; McGuirk, Torbjørnsen & Fugleseth, 2024; Munthe et al., 2014).

Bakgrunnsteppet for Fargespillpedagogikken er med andre ord en del av debatten om hva som er viktige og relevante kompetanser for dagens og fremtidens barn og unge.

Kompetanse for det 21. århundre

Hva er relevante kompetanser for borgere i det 21. århundre? Det hjelper lite med verdens beste utdanningssystem hvis det som læres ikke er relevant for den tid og det samfunn vi lever i.

2 Holmen, H.A. (snl) (27. desember 2021). Epistemologi er et vanlig navn for erkjennelsesteori. Epistemologi er derfor definert som læren om kunnskap og innsikt. <https://snl.no/epistemologi>

...most of what they learn will probably be totally irrelevant by the time they are 40. I would invest in emotional intelligence because they will need a lot of mental balance in order to cope with a very hectic and constantly changing world. (Harari, Y.N. i intervju med Skavland 2. mai 2017 ...om dagens skole og fremtidens utdanning.)

(Ramme 3.1)

Kompetansene som blir beskrevet i det følgende, vil kunne være relevante og få konsekvenser for arbeid og undervisning i hele utdanningsløpet, fra barnehagen til universitets- og høgskolesystemet.

«Ludvigsenutvalget» (NOU 2014: 7) «Elevenes læring i fremtidens skole» ble oppnevnt av regjeringen Stoltenberg i 2013 og fikk i mandat «å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv». Her ble det bl.a. vist til prosjektet «Key Competence Network on School Education» (KeyCoNet) (2012-2014) hvor EU-kommisjonen definerte og konkretiserte det de mente var de 8 mest sentrale kompetansene for grunnskolen i det 21. århundre:

Det europeiske rammeverkets 8 nøkkelkompetanser for livslang læring:

1. Læse- og skrivekompetence
2. Flersproget kompetence
3. Matematisk kompetence og kompetence inden for naturvidenskab, teknologi og ingeniørvirksomhed
4. Digital kompetence
5. Personlig, social og læringskompetence
6. Medborgerskabskompetence
7. Entreprenørskabskompetence
8. Kompetence inden for kulturel bevidsthed og udtrykkevne

(EU-kommisjonen, 2018, C189/7)

Lenkene til den enkelte kompetanse viser definisjon, kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er relevant for den aktuelle kompetansen.

Nøkkelkompetanser er forklart som «... de kompetencer, som alle mennesker har brug for med henblik på personlig udfoldelse og udvikling, beskæftigelsesegnethed, social inklusion, en bæredygtig livsstil, et vellykket liv i fredelige samfund, en sundhedsbevidst tilrettelæggelse af tilværelsen og et aktivt medborgerskab. De udvikles i et livslangt læringsperspektiv, fra tidlig barndom og gennem hele voksenlivet, og gennem formel, ikkeformel og uformel læring i alle sammenhænge, herunder i familien, i skolen, på arbejdspladsen, i nærmiljøet og i andre fællesskaber.»

(C189/7)

Alle kompetanseområdene inkluderer kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er beskrevet i forhold til hvert av de 8 kompetanseområdene. Ferdigheter som kritisk tenkning, problemløsning, teamwork, kommunikasjons- og forhandlingsferdigheter, analytiske ferdigheter, kreativitet og interkulturelle ferdigheter er innarbeidet i nøkkelkompetansene.

KEYCONET ble initiert og brukt som en del av kunnskapsgrunnlag for utvikling av det nye læreplanverket LK20. Ludvigsenutvalget brukte funnene fra dette arbeidet som støtte til utvalgets forslag om en bred kompetansedefinisjon bestående av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, pluss sosiale og emosjonelle kompetanser. Forslaget om å få inn en eksplisitt formulering om «sosiale og emosjonelle» ferdigheter i kompetansedefinisjonen, ble tatt vekk i den påfølgende politiske prosessen knyttet til den «Overordnede delen» av LK20.

«Kompetansebehovsutvalget» (NOU, 2020), «Fremtidige kompetansebehov III, Læring og kompetanse i alle ledd» ble nedsatt av Solberg-regjeringen i 2017 og fikk i mandat til å vurdere Norges fremtidige kompetansebehov – læring og kompetanse i alle ledd. Utgangspunktet var et mål om å utvikle en kompetansepolitikk som skulle bidra til «*innovasjon, produktivitet og konkurransekraft i arbeidslivet, velferd og fordeling i samfunnet og utvikling og mestring*

for den enkelte.» (s.30). Skole og utdanning var naturlig nok et viktig fokusområde i dette utredningsarbeidet. I sine hovedfunn uttrykte de bekymring for at 30 % prosent av 15-åringene i PISA-undersøkelsen 2018 hadde dårlige grunnleggende ferdigheter i ett eller flere av fagområdene lesing, matematikk og naturfag. De poengterte samtidig den nære sammenhengen mellom faglig og sosial og emosjonell kompetanse. Utvalget hevdet at digitale, kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter ofte var gjensidig forsterkende. «Kognitive, etiske, kritiske, digitale, sosiale og emosjonelle ferdigheter vil få større betydning i fremtiden. Disse ferdighetene påvirker hverandre og utgjør sammen en verdifull og fremtidsrettet kompetanse. Slike ferdigheter gir enkeltpersoner evne til å tilpasse seg kompetansebehov i stadig endring.» (s.15)

Utvalget utfordret også høyere utdanning i det de kalte «kunnskapshull». «*Det er liten delt innsikt blant lærere om hvordan man kan arbeide med sosiale og emosjonelle ferdigheter i skolen.» (s.18)*

Fargespillpedagogikken

Kortversjonen av Fargespillpedagogikken er nesten naivt enkel;

Fargespillpedagogikken ser på mangfold som en ressurs, ikke et problem.

Fargespillpedagogikken leter etter ressursene til den enkelte elev ved å etterspørre hva hver og en kan bidra med i undervisningen. Vi har erfart at når elevene får bidra med sine kunnskaper og kompetanser, er dette med på å bygge bidragsyterens selvtillit og deltakergruppens mulighet til å vise anerkjennelse og respekt (jf. Hamre kap. 1 og Saue kap. 2). Våre erfaringene støtter og konkretiserer blant annet innholdet i LK20 som sier at «*Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring*» (Kunnskapsdepartementet, 2017a. Kap. 3.2). Når elevene lykkes på ett område, vil dette i mange tilfeller gi energi, tro og håp om at de også kan greie nye utfordringer. Pedagogens utfordring blir dermed å finne og synliggjøre elevenes ressurser og kompetanser. Disse ressursene kan vi oppdage ved å koble lærestoffet til elevenes erfaringer fra egen historie, fra deres levde liv. Erfaringene fra elevenes levde liv kommer ofte frem i det vi omtaler som en «*gaveutveksling*». Gaveutvekslingen består i at de involverte lærerne og elevene deler «gaver»

med resten av klassen. Gavene kan være i form av fortellinger, gjenstander, tekster, bilder, sanger, rim og regler, mat eller leker/spill etc. Gavene skal være reelle eller autentiske i den forstand at de stammer fra virkelige situasjoner, erfaringer eller opplevelser. Jf. også kap. 1 og 2 og søyle 3 i kapittelet om «Mangfold som metodisk posisjon».

Fargespillpedagogikken bygger på velkjente pedagogiske prinsipper om at god undervisningen tar utgangspunkt i elevenes erfaringer/forkunnskaper og tilpasses den enkeltes evner og ferdigheter jf. Dewey, appendiks 1. Dette lyder jo enkelt og greit, så hva er problemet? For å bruke Dewey sine ord; «But the easy and the simple are not identical». (1938/1998, s. 20). Det som høres enkelt ut, kan være skikkelig vanskelig å gjennomføre i praksis.

De tre søylene i Fargespillmetodikken er et forsøk på å samle og systematisere noen av de verdiene og de faglige perspektivene som har utkrystallisert seg i arbeidet med Fargespillpedagogikken (Madsen, 2021, s. 155 og 161). Pedagogikk er et normativt fag (Imsen, 2011, s. 10; Sæverot, 2017). Oppdragelse og opplæring er ikke en objektiv, nøytral virksomhet. I valg av verdier og perspektiver er det vanligvis ikke snakk om et enten eller. I mange tilfeller dreier det seg om dilemmaer med avveininger og prioritering av ulike hensyn. Våre praktiske valg vil derfor oftest være situasjonsbestemt, knyttet til tid, sted og sosial, kulturell kontekst. Derfor er også Fargespillpedagogikken en dynamisk størrelse der læreren i samspill med elevene må ta de endelige didaktiske valg ut fra den situasjonen de står i. Et klassisk eksempel fra praksis i lærerutdanningen er når studenten har brukt mye tid på å forberede en time. Så har det skjedd noe i friminuttet som har gjort flere elever inderlig opprørte. Skal da studenten/læreren bruke tid på å rydde opp i dette og droppe deler av det planlagte opplegget, eller bare kjøre sitt planlagte opplegg og håpe at elevene etter hvert vil følge med? Samme utfordringen kan oppstå hvis læreren har planlagt et opplegg om Øst-Europa i samfunnsfag? Så, allerede under introduksjonen av opplegget, kommer en kommentar fra en elev som opplyser at hen har besteforeldre og en onkel og tante i Ukraina. Hva gjør du som lærer da? Denne typen innspill kan reise en rekke problemstillinger. Og, uansett eventuelle forestående nasjonale prøver,

neste dagers foreldremøter eller målsettinger om elevinvolvering og medbestemmelse, - det er læreren som i øyeblikket må ta valget om å følge opp, utsette eller legge vekk disse innspillene.

Vi har vært litt urolige for om Fargespillpedagogikken kan bidra til å utvikle «funksjonærpedagoger» med låste oppskrifter eller fasitløsninger på god undervisning. *Autonomi* er jo imidlertid ett av kjennetegnene på gode pedagoger. Fortellingene i del 2 av denne boken viser eksempler på hvordan lærere har vært på jakt etter ulike løsninger ut fra sine forskjellige utgangspunkt og virkeligheter.

Første søyle: Mangfold som egenverdi og ressurs

Begrepet «mangfold» blir brukt i mange sammenhenger. Spørsmålet blir naturlig nok: «Mangfold i forhold til hva?». Jeg vil her ta utgangspunkt i noen sentrale kategorier fra *den didaktiske relasjonsmodellen* til Bjørndal & Lieberg, med særlig vekt på a) *elev- og lærerforutsetninger*, b) *innhold* og c) et mer overordnet *helhetlig mål/formål for skolen*. (Bjørndal & Lieberg, 1978; Vestøl, 2008)

Når vi snakker om *elevforutsetninger*, *elevmangfold* eller *studentmangfold*, er det naturlig å tenke på variasjonen enhver lærer møter i en elev- eller studentgruppe. Alle er jo ulike. Vi kommer fra ulike sosiale og kulturelle oppvekstmiljø og har ulike evner og ferdigheter. Alle har vi utviklet ulike personligheter. Vi har ulike interesser, gleder og sorger. I diskusjoner om mangfold, har det vært mye oppmerksomhet rettet mot religion, etnisitet og nasjonalitet. Dette fokuset kan være uheldige ettersom vi lett etablerer en båstenkning ut fra ytre kjennetegn og i tillegg bidrar til en «vi – de» – tenkning. De som er «vanlige» og de «uvanlige», de «normale» og de «unormale». Men kravet om tilpasset opplæring gjelder alle (Kunnskapsdepartementet, 2017a. Kap 3.2). Det «normale» er at vi alle er forskjellige. Vi vil i Fargespillpedagogikken argumentere for at forskjellene kan være en fantastisk ressurs, et gode som kan legge grunnlag for læring og utvikling både faglig, sosialt, personlig og kulturelt.

Vi er her inne på en av mangfoldets velsignelser. At man kan ta del i andre menneskers perspektiver og ståsted og erfaringer. Og i denne sammenhengen er det beste som kan skje deg, at du møter noen som *ikke* ligner på deg, og som vet noe du ikke vet og kan noe du ikke kan. Jo flere ulike erfaringsgrunnlag vi har tilgang på, jo bedre står vi rustet i møte med utfordringer både som individer og som lag.

Frem til jeg var fem år gammel bodde jeg i Eikeviken i Ytre Sandviken i Bergen kommune. Herfra har man utsikt til det majestetiske og karakteriske fjellet Lyderhorn. Jeg husker at jeg var veldig opptatt av dette fjellet og under en tur til Askøy pekte min mor på en fjellformasjon jeg aldri hadde sett før og sa: «Se, der er Lyderhorn!» Å forsone seg med tanken på at Lyderhorn kunne være to helt forskjellige ting, var mitt første møte med den krevende oppgaven det er å skulle skifte perspektiv.

(Ole Hamre)

(Ramme 3.2)

Jo flere geografiske posisjoner vi har inntatt i forhold til Lyderhorn, jo bedre er vi rustet til å finne den beste veien til toppen.

Dette er essensielt i Fargespillpedagogikken. Verdien av et nytt ståsted, representert ved nye mennesker med andre erfaringer. Alle mennesker har noe ingen andre har, i kraft av å være unike individer. Derfor har alle elever i en klasse, alle lærere på en skole, alle ansatte i en virksomhet, noe unikt å bidra med.

Fargespillpedagogikken legger nettopp vekt på at pedagogikk for mangfold gir god læring, - for alle. Men, når et offentlig ekspertutvalg (Nordahl, 2018) hevder at mellom 15 og 25 prosent

av barn og unge har behov for særskilt tilrettelegging, må vi tørre å spørre om det er elevene som det er noe i veien med, eller om vi har en fellesskole med et normalbegrep som bidrar til å sykeliggjøre store deler av den oppvoksende slekt. Krav om tilpasset opplæring har lenge vært en av lærernes største utfordringer. Men, hvorfor er det så vanskelig å praktisere tilpasset opplæring for alle aldersgrupper, inkludert studentene i lærerutdanningen (Jenssen & Lillejord, 2009)?

I en pedagogisk sammenheng, er det også relevant å tenke *innholdsmessig mangfold*. I lærerutdanningen og kompetanseforskriftene for lærerne, har det vært mye snakk om hvor mange disiplin-fag en lærer skal ha for å bli ansatt på de ulike trinnene. Hvorfor blir noen fag viktigere enn andre? (Kunnskapsdepartementet, 2006. Kap. 14). Forsøk på å lage en læreplan i grunnskolen med sterkere tverrfaglige føringer, har så langt møtt motstand. I arbeidet med det nye læreplanverket/fagfornyingen LK20 ble de tverrfaglige temaene lagt inn under fagenes premisser. (Kunnskapsdepartementet, 2016d. Kap. 4.3.4)

Det er imidlertid en forutsetning at de tverrfaglige temaene kun skal inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet. I fagfornyelsen skal de prioriteres fremfor andre tverrfaglige temaer, men de skal ikke fortrenge annet vesentlig faglig innhold.

(Meld.St.28 (2015-2016) 4.3.4)

I den politiske behandlingen av fagfornyelsen fikk ikke Ludvigsenutvalget støtte for sine forslag om innholds-organisering på tvers av fag. Resultatet ble at hovedstrukturen i skolen og lærerutdanningen fortsatt er avhengig av disiplin-fagenes velvilje. De tverrfaglige emnene i LK20 ble underlagt og avhengig av innpassing til kompetansemålene i det enkelte fag (NOU, 2015. Kap. 1.1.1). I lærerutdanningen er undervisningen i all hovedsak knyttet til skolefagene. Ved HVL er flere av de tverrfaglige eller fagovergripende emnene organisert som tema og «profesjonsdager». Disse er lagt utenfor/i tillegg til de oppsatte fag- og eksamensplanene. Initiativet og tiltaket er selvsagt positivt, men sliter i kampen om

studentenes tid og oppmerksomhet. Poenget i en bok om Fargespillpedagogikk, er at både lærerutdanningen og skolen trenger en metodologi som også kan støtte opp om og brukes i tverrfaglige sammenhenger. Dette krever imidlertid at lærerne må være villige til å gi avkall på noen av sine faglige prioriteringer. Samarbeid om tverrfaglige opplegg tar tid. Endringer i den innholdsmessige strukturen i undervisningen forutsetter derfor en overbevisning om at flerfaglige perspektiver vil kunne gi noen gevinster som enkeltfag ikke kan oppnå alene.

I utdanningssystemet vil det også være relevant å snakke om et *utvidet didaktisk mangfold*. Elevforutsetninger og innhold er sentrale didaktiske kategorier. I tillegg til disse er kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen knyttet til mål, arbeidsmåter, rammer og vurdering. Poenget er at alle disse kategoriene påvirker og er gjensidig avhengig av hverandre. Kategoriene vil også bli påvirket av den aktuelle utdanningspolitiske diskursen og premissene som ligger i skolens overordnede formål. Et utvidet didaktisk perspektiv bygger derfor på en bevissthet om hva som er det overordnede formålet med skolen. Jf. fig 1 s. 33. Vi ligger her tett på spennende vitenskapsteoretiske problemstillinger, som vi kjenner igjen fra blant annet Jon Hellesnes sin klassiske tekst om «Ein utdana mann og eit dana menneske» (Hellesnes, 1992) og fra politiske diskusjoner om skolens rolle som endringsagent eller tradisjonsbærer. Den overordnede delen av LK20, heter ikke lenger «Generell del» (LK06), men «Overordnet del» (LK20). Hva skjer da når det kommer konflikt mellom ulike føringer i den overordnede delen, - når prioritering av tid og faglig fokus forutsetter en avveining mellom de ulike disiplinifagene og de aktuelle tverrfaglige temaene?

Den enkelte skole kan i stor grad, med støtte i LK20, velge både innhold og arbeidsformer som er elevorienterte, aktive, tverrfaglige, med rom for estetiske opplevelser og læringsprosesser (Andreassen & Tiller, 2021). Lærerutdanningene har noe ulik praksis, men også her har den enkelte høgskole/universitet relativt stort spillerom til å velge arbeidsformer og organisere

utdanningene i mer profesjonsorienterte, fagovergripende enheter.³ Det er mange dilemmaer og gode argumenter på begge sider i denne debatten. Praksis i grunnskolene er forskjellig. I stortingsmeldingen om «Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen» ble det dokumentert at 12 % av variasjonen i skolerresultat kunne tilskrives skoletilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det kunne også være klare forskjeller fra klasserom til klasserom innad på den enkelte skole. Forskjellene besto også når de ble kontrollert i forhold til elevenes sosiale og faglige bakgrunn. Det er et mål at elevene skal ha like god kvalitet i utdanningen uansett hvor i landet de befinner seg.

Tilfeldighetene i hvilken kommune barna vokser opp i, hvilken skolekrets de tilhører, og hvilket klasserom de havner i, må ha minst mulig betydning for kvaliteten på den utdanningen de får. Derfor vil regjeringen bidra til mindre forskjeller og økt kvalitet i skolen. Det betyr ikke at nasjonale myndigheter skal bestemme hvordan kommuner, skoler eller lærere skal jobbe.

(Kunnskapsdepartementet, 2017b. Kap. 2.1) Kvalitetsforskjeller i norsk skole.

Ingen vil argumentere mot like muligheter. Men nettopp derfor er siste del av overstående sitatet viktig. Det at barn og unge skal ha like muligheter betyr ikke at alle skal jobbe likt. Og, - det er her Fargespillpedagogikken ser åpninger. Mangfoldet er avgjørende viktig for å utvikle oss. Vi vil argumentere for at hvis alle følte, tenkte og handlet likt, - da ville utviklingen stoppe opp. Hvis det ikke var ulike meninger, så ville begreper som medborgerskap og medvirkning bli meningsløse og demokratiske systemer og prosesser ville bli overflødige. I et slikt perspektiv blir mangfoldet mer enn en pedagogisk ide eller en praktisk utfordring. Mangfoldet får en *egenverdi* og kan bli en avgjørende *ressurs* i utvikling av kompetansen til fremtidens barn og unge.

3 Arbeidet med revidering av rammeplanen for lærerutdanningen legger nå (2023) frem forslag om å gi institusjonene mer faglig frihet til å utforme utdanningene slik de mener det er best. <https://khrono.no/stiller-litt-mindre-detaljerte-krav-til-laererutdanningene/793743>

Andre søyle: Anerkjennelse, gjensidighet og respekt.

Anerkjennelse

Forståelsen av mangfold som en pedagogisk ressurs er nært knyttet til begrepet anerkjennelse. Jordet bygger på Honneth sin *anerkjennelsesteori* og hevder at anerkjennelse er pedagogikkens mest grunnleggende normative begrep (Jordet, 2020b), jf. også appendiks 3. Utdanningsdirektoratet bygger også på samme tenkning. I sin veiledning om «En anerkjennende kultur i SFO» skriver de at «*Teorier om anerkjennelse sier blant annet at anerkjennelse er det vi mennesker trenger mest.*» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I et *psykologisk perspektiv*, er spørsmålet om læring og utvikling ofte koblet til motivasjon og utvikling av selvtillit og selververdsetting (Falkum, Hytten & Olavesen, 2011; Jordet, 2020b; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Støtt materialet til rammeplanen for barnehagen tar utgangspunkt i Honneth sin teori og beskriver hvordan personalet kan anerkjenne barn. Omsorg, varme og empati i nære relasjoner, er sentrale stikkord i denne sammenhengen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Disse faktorene presenteres som avgjørende for sunn selvutvikling og psykisk helse til barn og unge. Barn og unges økende problemer med psykiske helse har vært



pekt på som et av de mest bekymringsfulle trekkene i vårt velferdssamfunn. Den siste nasjonale rapporten fra Ungdata 2022 peker imidlertid på at økningen av antall elever som strever med psykiske utfordringer fortsatt er høyt, men nå har flatet ut, mens andelen elever som ikke trives, som kjeder seg og skulker skolen har økt jevnt fra 2015 til i 2022 (Bakken, 2022). Bakken knytter trivsel til *mening* under hovedkategorien «Livskvalitet». Mening i skolen handler blant annet om å oppleve sammenhengen med det som foregår i og utenfor skolen. «Å anerkjenne andre mennesker handler om å vise gjennom ord og handling at vi ser, hører, respekterer og setter pris på det andre gjør i hverdagen» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Å gjennomføre dette tar tid og krever prioritering. Praktiske prioriteringer er ofte knyttet til makt; Hva er viktige kunnskaper og hvem skal bestemme hva som er viktig for hvem? Freire snakker om de undertryktes pedagogikk (Freire, 1968/1980). Honneth snakker om ulike former for «krenkelser» (Honneth & Holm-Hansen, 2008). Utdanningsdirektoratet (2021) sier at «Gjennom anerkjennelse i form av sosial verdsetting erfarer vi at evnene, kunnskapene og kompetansene våre blir etterspurt og verdsatt i samfunnet». Mangel på verdsetting gjør derimot også noe med oss som mennesker. Fargespillpedagogikken legger vekt på at sosial verdsetting ikke bare er et teoretisk ideal eller en fremtidig visjon. Sosial verdsetting handler først og fremst om praksis. Sosial verdsetting blir foretatt hver dag i den norske skole. Ingen verdsetting signaliserer også en vurdering. Barn og unges selvbilde vil bli preget av om deres erfaringer og kompetanser blir etterspurt, fulgt opp og får praktisk betydning for arbeidet på skolen eller i barnehagen.

«For at anerkjennelse skal være reell må interessekonflikter og motsetninger være inkludert i forståelsen av anerkjennelse». (Pettersvold, 2018; Østrem, 2012, page 45).

Begrepet «anerkjennelse» er i utgangspunktet et begrep som vekker positive assosiasjoner. Få om noen, vil argumentere mot at det å oppleve, gi eller få anerkjennelse, er viktig for utvikling av et positivt selvbilde eller en personlig, sosial trygghet og vekst. I et kritisk, sosiologisk perspektiv er det likevel grunn til å spørre seg om behovet for anerkjennelse også kan virke hemmende

eller undertrykkende (Pettersvold, 2018). Både barna, ungdommene og foreldrene vet hvor viktig det er å ha et godt forhold til læreren. Hva gjør læreren i situasjoner der hen opplever at eleven i utviklingssamtaler kvier seg med å komme med egne meninger som de vet strider mot lærerens eller foreldrenes holdninger eller verdier. Læreren er en viktig voksenperson i mange barn og unges liv. Behovet for anerkjennelse kan i slike situasjoner også undertrykke reelle interessemotsetninger eller tåkelegge diskusjoner der ulike perspektiver, synspunkter eller erfaringer kan være viktige. Det er ikke uvanlig at det internt i lærergruppen/teamet eller elev- og foreldregruppen er ulike meninger. Stikkord fra utviklingssamtaler og foreldremøter kan være alt fra leggetider, matvaner, språkbruk, IKT-mobil-bruk, til leksemengde, undervisningsformer og det skolefaglige ambisjonsnivået for klassen eller den enkelte eleven. Honneth & Hansen 2008 tar opp anerkjennelsens utfordringer i boken *Kampen om anerkjennelse - Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. (Honneth & Holm-Hansen, 2008). Poenget er at en teori om anerkjennelse også må forholde seg til negativiteter og konflikter i forholdet mellom individet og fellesskapet. For Honneth er dette en del av den sosiale dannelsesprosessen (s. 172).

Respekt

I anerkjennelsen ligger også et krav om at du har *respekt* for at personer kan ha andre meninger enn dine egne. Dette kan innebære at du må godta at andre har erfaringer som du selv kanskje ikke synes er viktige, men som kan bety mye for andre i gruppen. I noen tilfeller kan det ligge store utfordringer i å vise respekt for handlinger og holdninger som du er grunnleggende uenig i. Men, respekt betyr ikke at du må godta eller må være enig i et synspunkt. Respekt kan også være å yte motstand. Det å yte motstand kan bety at du tar den andre parten på alvor som et tenkende, ansvarlig individ. Samtidig er det kanskje ikke unaturlig å kjenne på en snikende uro. Er det mulig å skille mellom sak og person? Er det virkelig mulig å skille manglende respekt for tanker og handlinger, uten å miste noe av respekten for personen som formidler eller utfører disse handlingene? Møter vi her noen av de samme utfordringene som da vi snakket om kampen for anerkjennelse? Finnes det grenser for anerkjennelsen og respekten?

Respekt kan også innebære en forståelse av at det kan ligge en verdi i å ikke vite, verdien av å stille de naive spørsmålene om etablerte sannheter, om forhold som vi tar for gitt. I anerkjennelsen og respekten ligger også en bevisst holdning til din egen begrensning og tilkortkommenhet som lærer og medmenneske. Dette er nærmere utdypet og problematisert i avsnittet under om Mangfold som metodisk posisjon, og lærer-fortellingene i del 2.

Ingen kommer tomhendt inn i et fellesskap. Kompetanse er ikke bare noe vi får. Det er også noe vi har. Alle fargespillerne har noe å lære vekk. En sang, en dans, et språk, en erfaring eller en fortelling. Enten vi kommer inn som deltaker i et kunstprosjekt, minoritet til et nytt land eller som barn inn i en skoleklasse, vi har alle noe å tilføre. Men det er ikke gitt at vi ser det selv. Derfor må noen spørre; «Hva har du til oss?»

(Ole Hamre, Fargespill)

(Ramme 3.3)

Gjensidighet

Fargespillpedagogikken legger vekt på at vi trenger hverandre i et gjensidig forpliktende fellesskap. Erfaringene fra korona-isolasjon og skolestreikene høsten 2022, har vært en kraftig påminning om dette. Og, et forpliktende fellesskap må være *gjensidig*. Et læringsfellesskap forutsetter at alle bidrar med det de har muligheter til. I lengden er det ikke nok at noen bare gir eller bare tar imot. Forventningen er at alle kan bidra med noe. Bidragene kan variere veldig fra bare å være fysisk til stede, til å utføre praktiske gjøremål eller lede læringsprosesser i gruppen. Den største «synden» er å ikke prøve, bare utebli eller la være å gi beskjed om det oppstår situasjoner som hindrer en i å møte eller å utføre sine avtalte oppgaver.

Tredje søyle: Mangfold som metodisk posisjon

Som allerede nevnt under første søyle, i 2021 kom Andreassen og Tiller ut med en didaktisk analyse av LK20 med tittelen «Rom for magisk læring» (Andreassen & Tiller, 2021). I boken konkluderte de med at LK20 ga et stort handlingsrom for å kunne variere og tilpasse innhold og arbeidsmåter i skolen. De argumenterer nettopp for et innhold som tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, og for arbeidsmåter som passer både innholdet, rammene og elevenes personlige forutsetninger. Problemet var at deres forskning viste, at dette rommet i liten grad ble nyttet og at den største hindringen ikke var læreplaner eller skolepolitikere, men lærere og ledelsen på den enkelte skolen. Utvikling og endring av undervisningen tar som nevnt, tid og krever overskudd. Følgelig, i en travel hverdag fortsetter vi med opplegg som vi er kjente med og trygge på.

Når vi i denne boken snakker om metodisk posisjon, er dette i første rekke en didaktisk innfallsvinkel for å forstå og utvikle praktisk arbeid med mangfold og inkludering i klasserommet. Fargespillpedagogikken bygger som nevnt, primært på erfaringsbasert kunnskap. Fortellingene i denne boken kan brukes som grunnlag for mer teoretiske og forskningsrettete analyser og bearbeiding. Hovedmålet med denne boken er likevel først og fremst å beskrive praktiske erfaringer fra arbeid i mangfoldsrommet. Vi har en tro på å dele erfaringer. Samtidig overlater vi i stor grad til leseren å gjøre sine vurderinger og trekke sine selvstendige konklusjoner med tanke på hva som er relevant for egen arbeidssituasjonen.

Fargespillpedagogikken argumenterer for tilpasset opplæring som en metodisk og aktiv elevorientert strategi for *alle* barn og unge. Teoretisk sett en selvfølge og gammelt nytt, men fortsatt et pedagogisk og metodisk felt vi mener har et stort utviklingspotensial. Her kan Fargespillpedagogikken bli en skatt og en gave til lærere, enkeltelever og læringsfellesskapene. Forutsetningen er imidlertid en god posisjon pedagogisk mot og vilje til å prioritere, dvs. for eksempel å velge vekk noe av det eksisterende innholdet i undervisningen og heller bruke tid på å grave frem, dele og foredle skattene som ligger i barne- eller elevgruppen. Mangfoldet

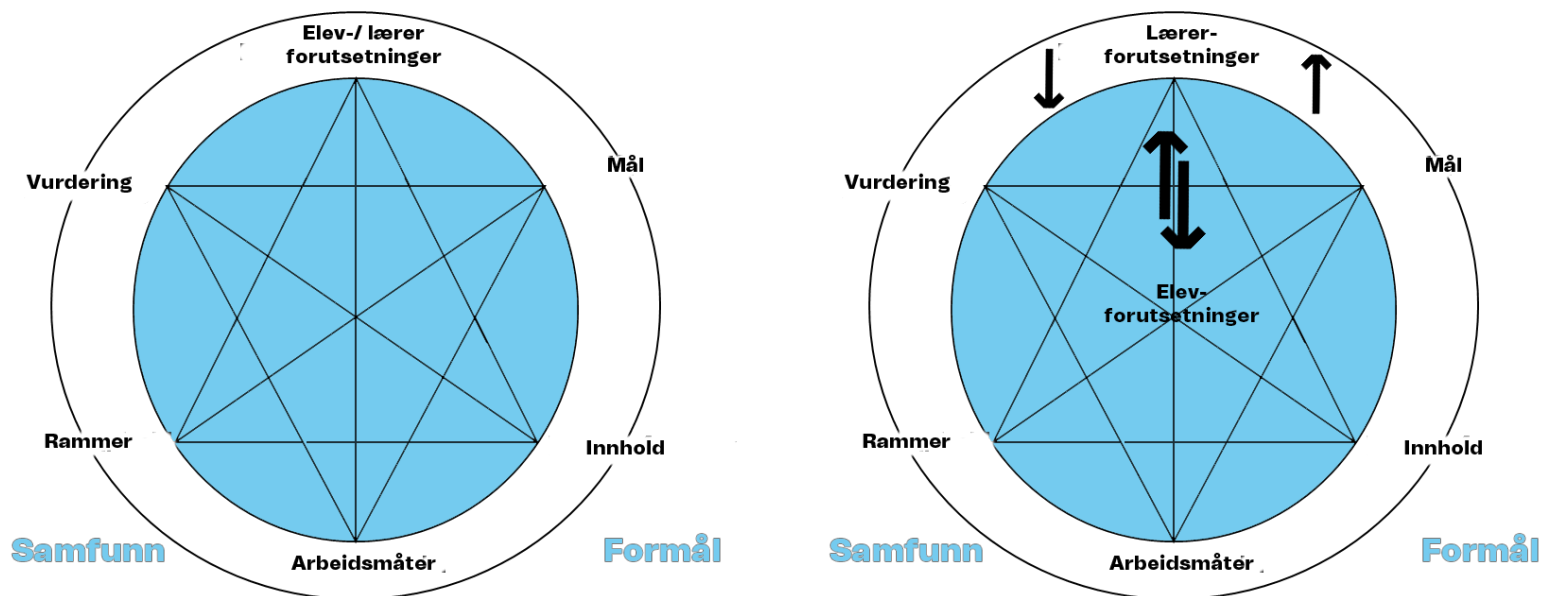
blir i undervisningen en ønsket metodisk posisjon. En posisjon der vi legger til rette for tilfeldigheter og det uventete. En posisjon hvor vi er i stand til å gripe og følge opp innspill og utfordringer fra elevene. En posisjon som i mange situasjoner vil sette læreren i rollen som den uvitende, spørrende og godta at elevene overtar ekspertrollen. Koblingen til Biesta sin boktittel «Utdanningens vidunderlige risiko» ligger snublende nær (Biesta & Sjøbu, 2014). Utfordringene er mange. Hvordan planlegge for en undervisning der elevenes erfaringer og tilbakemeldinger skal ligge i bunn, - innholdsmessig og metodisk? Hva med det andre innholdet i læreplanene? Hvordan veilede og vurdere elever som arbeider med ulike tema og med ulike arbeidsmåter? Hvordan balansere hensynet til enkeltindividet (subjektivering) opp mot hensynet til fellesskapet (sosialisering og kvalifisering)? Hvilken lærerrolle, hvilke kompetanser og rammevilkår vil en slik tilnærming kreve? Biesta hevder vi lever i en tid der alt skal kunne vurderes og måles. Han stiller spørsmålet om hva vi egentlig vil med utdanningen av våre barn og unge (Biesta, 2010).

Fargespillpedagogikken ønsker en tydelig prioritering av de didaktiske kategoriene der eleven/læringsfellesskapet kommer i sentrum og læreren kommer i en avgjørende og sentral posisjon som tolk og forhandler mellom elevenes behov og eksterne pålegg og forventninger.

Vi har allerede flere ganger vært inne på «gaveutveksling» som en mye brukt fremgangsmåte i Fargespillpedagogikken. Gaveutveksling er et av våre aller eldste sosiale ritualer. Å gi hverandre gaver når vi møtes er sannsynligvis like gammelt som menneskelig sivilisasjon, enten det har dreid seg om materielle gaver som røkelse og myrra eller immaterielle forhold som gjestfrihet. Hamre konkretiserer gave-metaforen i Fargespill:

Den største misforståelsen omkring fenomenet gaveutveksling er at det viktigste er å få. Tvert imot. Det viktigste i møte med andre er å få lov til å gi. Når du får lov til å gi, får du samtidig lov til å føle deg sterk – og at alle parter i en relasjon får lov til å føle seg sterke er kanskje den viktigste forutsetningen for at møtene blir gode for samtlige.

Gavene kan være utgangspunkt for videre utforsking eller arbeid. Det er ikke et krav om at alle skal bidra. I kapittel 2 beskriver Saue at det kan ta lang tid før enkelte er klare til å dele fra sine erfaringer, men det hører til sjeldenhetene at det er noen som aldri deler. Og, hvordan den enkelte bidrar kan selvsagt variere. Læreren sin kjennskap til enkelteleven, elevgruppen og hens pedagogiske teft og klokskap vil i mange tilfeller være avgjørende for når, hvor og hvordan elevene blir oppfordret til å dele. Erfaringer med å kunne bidra og være en ressursperson, gjør også noe med selvfølelsen til «giveren». I følge Bandura er autentiske mestringsopplevelser den sterkeste faktoren med hensyn til troen på å klare nye oppgaver (Bandura, 1995, s. 3-5). Autentiske mestringsopplevelser betyr i denne sammenhengen at du allerede har klart en lignende oppgave. Flere av fortellingene i denne boken er eksempler på dette. Samtidig kan slike gaver i mange tilfeller føre til at andre i fellesskapet også kommer inn i prosesser som både utvikler enkeltindividene og legger grunnlaget for et sterkere fellesskap, et gjensidig utviklende læringsmiljø. Dahlsveen skriver i en artikkel om at estetikken og fellesskapet løfter



Figur 1) Basert på den didaktiske relasjonsmodellen fra Bjørndal & Lieberg (1978), men der læreren og elevforutsetningene inkludert læringsfellesskapet er de viktigste / sentrale kategoriene.

minnet (Dahlsveen, 2014). Gaver i form av fortellinger kan ofte sette i gang erfaringsutvekslinger som bidrar til at vi blir kjent med hverandre, finner felles berøringspunkter, felles interesser og behov. Erfaringsutveksling kan også bidra til at deltakerne kan få nye perspektiver på egne erfaringer (jf. kap. 2 og 8). Det er imidlertid viktig å presisere at denne type pedagogisk virksomhet krever en profesjonalitet, en etisk klokskap og bevissthet som i enkelte tilfeller kan være utfordrende. Lærere er ikke, og skal ikke være terapeuter. Men faren for å komme inn på sensitive, *private* områder trenger ikke å stå i veien for å trekke *personlige* interesser og erfaringer inn i undervisningen. Hvis læreren skjønner at det kan komme et bidrag som kan slå tilbake på/få uheldige konsekvenser for bidragsyteren selv eller andre i gruppen, må hen være beredt på å styre og lede samtalen eller fortellingen i en retning som ivaretar alle involverte parter. Erfaringsmessig har ikke dette vært noen større utfordring enn når elevene forteller fra helgen, sommerferien eller andre erfaringer knyttet til undervisningen.

Vi mener det i gaveutvekslingen ligger et viktig mulighetsrom i skolen. Et rom der vi må tørre å utfordre våre tradisjonelle roller og vår etablerte praksis. Et rom som krever kompetente, trygge og faglig sterke pedagoger.

Fargespillpedagogikken i skolen bygger på erfaringer fra kunstprosjektet Fargespill og fem år med videreutdanningstilbudet «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk» ved HVL (2015-2021). Erfaringene viser at *hvis du behandler deltakerne/elevene som en ressurs*, dvs. forventer at alle har noen iboende ressurser, så vil de forsøke å oppføre seg som ressurspersoner. Ressurspersoner har noe å bidra med i et gjensidig fellesskap der alle er avhengige av hverandre for å utvikle seg enten det gjelder personlige, sosiale eller faglig mål. Det er lærerens oppgave å sørge for og legge til rette for oppgaver og rammer der alle ut fra sine forutsetninger kan utvikle og synliggjøre sine ressurser.

I Fargespillpedagogikken får læreren frem elevene sine ressurser ved å spørre hva den enkelte kan bidra med; «*Hva har du?*» Dette står i klar motsetning til et mangel-perspektiv som spør om «*Hva trenger du?*» eller «*Hva kan jeg hjelpe deg med?*» Ved å legge til rette for at elevene kan

bidra i fellesskapet, bygger vi selvsverd og styrke. Opplevelsen av selvsverd og styrke øker sjansene for å lykkes med andre lignende oppgaver. Og, har du lykkes på et område, er det lettere å gi seg i kast med nye utfordringer.

Meningsfull læring er ofte knyttet til *erfaringer fra eget levd liv*.

Fargespillpedagogikken hevder at læring oftest starter med en opplevelse. Opplevelsen er kjennetegnet ved et helhetlig inntrykk og en kompleksitet som ofte har et emosjonelt aspekt. I etterkant kan opplevelsen går over i en bearbeidingsfase der vi kan prøve å reflektere og analysere hva som skjedde og hvorfor. Analysen vil oftest føre til at en setter inn tiltak for å gjøre situasjonen bedre. Disse læringsfasene kan brukes blant barn så vel som voksne.

Fargespillpedagogikken argumenterer for at *det er mulig å utvikle en prestasjonskultur uten tapere*. Forutsetningen er at elevene blir vurdert i forhold til egne tidligere prestasjoner. Du blir målt ut fra din egen læringsprosess, ikke ut fra andre elever eller felles oppsatte kompetansemål.



OPPSUMMERING DEL 1

(red.).

Fargespillpedagogikken bygger på en metodikk der læreren må bruke tid og innsats på bygger opp en *relasjon tuftet på tillit og trygget* både internt i elevgruppen og mellom lærer og elevgruppen. Læreren fungerer ofte som rollemodell ved å dele egne erfaringer og samtidig vise «respektfull nysgjerrighet» og i forhold til elevenes bidrag og erfaringer.

I Fargespillpedagogikken bruker de begrepet «*gaveutveksling*». Dette kommer fra kunstprosjektet Fargespill og innebærer at elevene utveksler gaver i form av sanger, dans, rim og regler som de lærer av hverandre. Noen av disse gavene blir videreutviklet og brukt i forestillinger sammen med profesjonelle musikere.

Fargespillpedagogikken bygger på teori og forskning om hva som kommer til å være *viktige kompetanser for elever inn i det 21. århundre*. Sentrale nøkkelkompetanser for fremtiden vil blant annet være knyttet til kommunikasjon, grunnleggende kompetanse innen naturvitenskap og teknologi, digital kompetanse, sosial og samfunnsmessig kompetanse, følelse av initiativ og entreprenørskap, og kulturell bevissthet og uttrykk. Digitale, kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter vil ofte være gjensidig forsterkende.

Fargespillpedagogikken er forankret i 3 «søyler».

Søyle 1: Mangfold som egenverdi og ressurs. Mangfold som biologisk, sosialt og kulturelt fenomen er en forutsetning for all utvikling. Uten mangfold vil vi kunne legge ned alle politiske og demokratiske organ og systemer. Alle ville jo da tenke, føle og handle likt. Mangfold blir dermed en sentral ressurs i all utdanning, - personlig, sosialt og faglig. Mangfoldet får i dette perspektivet en sentral egenverdi.

Søyle 2: Anerkjennelse, gjensidighet og respekt. Forutsetningen for at mangfoldet skal bli en positiv ressurs bygger på at vi kan håndtere de ulikhetene som vi møter i våre omgivelser. Anerkjennelse handler om at vi gjennom ord og handling viser at vi respekterer og setter pris på det andre gjør i hverdagen. I anerkjennelsen ligger det også at vi erkjenner og er stand til å håndtere interessekonflikter og motsetninger som kan ligge i mangfoldet. Dette er grunnlaget for å kunne utvikle gjensidighet og respekt i alle sosiale sammenhenger og ofte avgjørende for relasjonsbygging i utdanningssystemene.

Søyle 3: Mangfold som metodisk posisjon. I denne boken bruker vi en praktisk, didaktisk innfalls-vinkel til å snakke om en metodisk posisjon i Fargespillpedagogikken. I den didaktiske relasjonsmodellen snakkes det om ulike didaktiske kategorier som er gjensidig avhengige av hverandre. Fargespillpedagogikken har splittet opp kategorien lærer- og elevforutsetninger (deltakerforutsetninger). Eleven og læringsfellesskapet er satt i sentrum for all aktivitet. Lærerforutsetningene blir også særlig fremhevet for å markere lærerens viktige rolle som «tolk/forhandler» mellom elevene og skolens overordnede formål/det rådende samfunnsmandat.

Fargespillpedagogikken oppfordrer læreren til å utnytte handlingsrommet i læreplanen for å ivareta og prioritere en mer tverrfaglig, elevorientert og aktiv opplæring.

DEL 2

Fortellinger fra praksisfeltet



PROLOG

Hamre O.

Skolen slik vi kjenner den gjennom skolehistorien, var i stor grad et svar på en utfordring som eksisterte i vår del av verden for rundt 100 - 150 år siden; Utdannelse til alle. For å klare å sette en så ambisiøs tanke ut i livet måtte våre forfedre og -mødre ty til en rigid konstruksjon med klasserom, kateterundervisning, ensretting og inndeling etter fag. Verden og norsk skole har forandret seg mye siden Alexander Kielland i 1883 skrev om lille Marius i boken «Gift», men mange av skolens grunnleggende strukturer er fremdeles de samme.

Det som først og fremst går tapt i rigide strukturer, er individet med alle sine nyanser og variasjoner. At alle skal lære det samme samtidig og på samme måte, står i skarp kontrast til det faktum at alle mennesker utvikler seg i forskjellig fart på forskjellige områder og med forskjellige forutsetninger (jf. kap. 1). Ideen om mangfold som ressurs står også i kontrast til ensrettet læring. De påfølgende fortellingene beskriver forskjellige forsøk på å drive pedagogisk arbeid der alle blir sett og anerkjent, får utvikle seg på egne premisser, og samtidig bidra til å bygge sterke fellesskap. Og alt som skjer i disse fortellingene, foregår innenfor skolens etablerte rammer, lover og retningslinjer. I fortsettelsen, når vi skal forsøke å bidra til en pedagogikk for det 21. århundre, er det spennende å stille seg selv noen grunnleggende spørsmål:

Hva om vi aldri hadde hørt om begrepet «skole»? Hva om vi ikke ante noe om inndeling etter alder og fag, etter klasserom og skoletimer? Men vi hadde en utfordring: Konstruere en arena for kunnskapsutvikling og dannelse som skulle ruste våre barn for morgendagens utfordringer, og skape en bærekraftig og god tilværelse, både for hver enkelt og, for oss alle som kollektiv. Vi hadde årlig et tresifret milliardbeløp til rådighet og frie hender. Hadde vi da laget noe som ligner på vår skole?



KAPITTEL 4

Fargespillpedagogikk i et organisasjonsperspektiv

Nordbø og Mathisen

4.1 Introduksjon (red.)

Dette er en fortelling fra en skole som har satset på Fargespillpedagogikk som en av sine grunnpilarer. Deres utviklingsarbeid er en satsing som inkluderer hele skoleorganisasjonen. Alle skal med. Etablering av nye kommunale boliger rundt skolen førte til behov for nytenkning. Hvordan håndtere en ny og langt mer mangfoldig elevgruppe? Ledelsen tok grep, sendte 3 lærere på kurs og la en plan for hvordan de skulle få alle ansatte i organisasjonen med på skolens nye prosjekt. De skulle bli «best» på inkludering.

En bærekraftig organisasjonsutvikling forutsetter forankring i hele skolemiljøet. Det er ikke vanskelig å finne relevante koblingspunkter til anbefalinger fra internasjonale og nasjonale utredninger:

Fremtidens kompetanse. Relevante stikkord fra EU-kommisjonen (2018) om nøkkelkompetanser i det 21. århundre, er blant annet «personlig, social og læringskompetanse», «entreprenørkompetanse» og «kulturell bevissthet og uttrykksevne». (Jf. også app. 4i.)

Læreplanverket (LK20) er tydelig på rektors rolle og verdien av et fungerende profesjonsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Utvalget som var oppnevnt for å lage et kunnskapsgrunnlag for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen, var også opptatt av rektors som pådriver i skolens utviklingsarbeid og elevenes bidrag og medvirkning i de tilhørende prosesser (NOU, 2023). (Jf. også app. 4ii.)

Grunnskolelærerutdanningen skal utvikle studentenes kunnskaper om skolen som kompleks organisasjon. (Jf. App. 4.iii)

Fargespillpedagogikken argumenterer for mangfold som en ressurs, for anerkjennelse og respekt, som viser seg i praktisk arbeid både i klasserommet og blant personalet. Denne pedagogikken bygger på et gjensidig avhengig fellesskap. Et fellesskap der vi er avhengige av hverandre for å kunne utvikle oss, lære og lykkes.

4.2 Fargespillpedagogikk i et organisasjonsperspektiv.

Benedikte Seljelid Nordbø og Marius Mathisen

Stefan var elev i syvende klasse. De fleste var redde for Stefan. Han ble fort sint og laget ofte kvalme i timene. Stefan drev ikke med skolearbeid, og han ble stort sett satt ved en PC for å kunne kontrolleres med spill. En del av arbeidet med å skape et inkluderende miljø på skolen, besto i å lage en forestilling i Grieghallen. Stefan likte ikke at skolen skulle ha forestilling, og ville i hvert fall ikke være med å synge. Før prosjektet startet ble det diskutert hvordan vi skulle skjerme Stefan for å unngå problemer. Det Stefan hadde, var en gryende interesse for lydteknikk, og under øvelsene til forestillingene ble det foreslått at Stefan skulle få ansvar for de trådløse mikrofonene brukt på scenen. Hans jobb var å sørge for at aktørene på scenen fikk riktig mikrofon, og at de riktige mikrofonene ble «mutet» og «av-mutet» når de skulle. Stefan snudde over natten og stilte opp før øving for å skifte batterier og sjekke at alt var på plass. Da det ble foreslått at Stefan skulle få en «fridag» og for å gå og skate i Fysak-hallen, utbrøt Stefan forbauset: *«Jeg kan jo ikke det ... Hvem skal ha ansvar for mikrofonene da?»* Stefan gikk ikke og skatet den dagen, men jobbet samvittighetsfullt hver eneste øvingsdag. Da det nærmet seg forestilling, kom han en dag og spurte om han ikke kunne få være med på noen av numrene på scenen. Selvfølgelig kunne han det. Gjennom å bli definert som en ressurs og ikke et problem, ble Stefan en ressurs. og en gryende lydtekniker.

Forestillingen begynte å ta form, og blant elevene ble det funnet gull og små gnister. Et av de tydeligste symbolene på hvordan et vindpust kan bli en storm, finner vi i fortellingen om Awira, men først litt om resten av skoleorganisasjonen.

En av våre renholdsarbeidere heter Charles. Han kommer fra Sri Lanka, elsker fotball og spesielt Liverpool. Han er så glad i fotball at han faktisk har oppkalt barna sine etter kjente fotballspillere. Han kan spise sterkere mat enn de aller fleste, og sliter litt med vond rygg av og til. Hvordan vet vi dette? Jo, - fordi vi faktisk spurte.

Tenk på din jobb eller skole. Hvor mange kan du si at du virkelig kjenner? Renholdsarbeideren du går forbi hver dag. Vaktmesteren som renser takrenna? Kanskje sier du god morgen, men vet du hva personen heter? I enhver organisasjon snakker man om fellesskap. Men hvem får være med? Hvem slipper vi inn? Vaktmesteren? Nattevakten? Ekstrahjelpen?

I dette kapittelet skal vi se på hvordan våre erfaringer med Fargespillmetodikk i elevgruppen også bidro til å løfte et ressursfokus over på hele personalgruppen. For alle kan noe, og alle er nødvendige. Slik ble vår organisasjon et varmere og mer inkluderende sted for alle.

Dette er noen glimt fra fortellingen om hvordan vi bestemte oss på å bli «best» på inkludering. Dette er fortellingen om hvordan våre opplevelser med Fargespillmetodikk bredte seg til å favne om hele personalet. Slik ble vi «Vi på Kronstad».

Utgangspunktet og visjonen

Det har ikke alltid vært slik. Organisasjonen vi snakker om er en ganske alminnelig barneskole i Bergen sentrum. Demografien i denne bydelen har i likhet med flere andre sentrumsnære skoler endret seg mye. Nærhet til Haukeland sykehus gjorde at de fleste elevene ved vår skole kom fra «godt møblerte» hjem, der de voksne stort sett var ansatt i Helse Bergen. Da det ble åpnet et stort kompleks med kommunale boliger i umiddelbar nærhet til skolen, endret dette elevmassen drastisk. Nærmest over natten stod 60 nye barn i skolens port og trengte kanskje mer enn vi var klare for. Samtidig kunne vi lese i skolens visjon: *«På Kronstad skole er hvert barn en enestående ressurs i et kunnskapsrikt og inkluderende fellesskap»*. Hadde vi egentlig klart å ta inn over oss hva dette faktisk betydde?

Ja, for det var der det startet. Denne diskrepansen mellom skolens visjon og litt den følelsen, de tankene som hadde sneket seg inn og nå lå og murret langt bak i bevisstheten. Denne endringen i elevgruppen opplevdes problematisk, ja til og med uønsket. Vi som stod i det, gjorde vårt beste, - og kjente samtidig på denne snikende opplevelsen av at vi hadde det bedre før.

Som skole og organisasjon trengte vi nå noe som kunne være et trygt fundament for valgene vi gjorde i hverdagen. Noe som var forankret i vårt elevsyn og i læreplanen, og samtidig la til rette for at vi kunne utvikle oss som personale til en trygg og sterk gruppe. Rett og slett noe som kunne gi visjonen vår mening. I norsk skole blir det brukt store ressurser på diverse programmer og verktøy.⁴ Det vi trengte aller mest var noe som kunne endre tankesettet vårt. Noe som kunne treffe selve kjernen i vår visjon og vårt elevsyn.⁵

Ledelsen

Etter å ha hørt Fargespill snakke om sitt ressurssyn, var det tydelig for ledelsen ved vår skole at Fargespill rommet mer enn fantastiske forestillinger. Samtidig var symbolikken i å frembringe noe så vidunderlig, nokså tydelig. Her lå det et potensial som overgikk all verdens musikalitet. År senere står vi i vår organisasjon trygt og godt forankret i bruk av Fargespillpedagogikken. Sammen.

Vi forankrer vårt arbeid i denne pedagogikken og jobber med kunnskapsdeling, kompetanseheving og kursing for hele personalet. Til dette har det blitt satt av tid og penger, og dette er en kontinuerlig prosess. En forutsetning for oss var at ledelsen ved skolen var pådrivere fra første stund. Ja, for det var vår ledelse som faktisk tok disse ordene i munnen og sa det høyt; «Vi tror på dere, vi tror på oss, vi tror at vi sammen kan bli skolen som er best på inkludering»!

4 https://pure.au.dk/ws/files/110/Forebyggende_innsatser_i_skolen_1_.pdf

5 <https://www.utdanningsnytt.no/de-utrolige-arene-pedagogiske-programmer-utdanningsforskning/diskusjonen-handler-ikke-primaert-om-et-bestemt-program/216153>

Fra ledelsens side var dette et modig valg. Et valg hvor resultatene ikke kunne høstes før langt frem i tid. En investering i noe som ikke kunne måles med spørreskjema eller vurderes i nasjonale prøver. Satse på noe som ikke har en oppskrift. Nei, vår ledelse våget å tro på sine kolleger. Vår ledelse gjorde et metodisk valg i blikket mot fellesskapet rundt seg. Hva kan disse fine folkene? Hva er kjernen i veggene på huset her og hjertene til de som jobber her? Hva er det de er gode på? De fine ordene skulle bli til handling, eller rettere sagt; til holdning. Dette ble drivkraften vår. Nå gjaldt det bare å finne gode verktøy som kunne styrke kompetansen til personalet, øke tryggheten i bruken av tid, og rette søkelyset på elevene med andre øyne. Ikke bare elevene, men alle. Personalgruppen skulle bli en enhet, og vi ville viske ut skillene mellom de ulike rollene. Eller sagt på Fargespillsk: «*Du kan noe ikke jeg kan, og DET er verdifullt*». Ved å anerkjenne hverandres kompetanse, ville vi kjenne verdien av å stå sammen.

I praksis ble det utdannet tre ressurspersoner i Fargespillmetodikk. De ble studenter på studiet «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk». Samtidig hadde vi Ole Hamre og Sissel Saue inne med personalet med kursing og veiledning. Fargespillmetodikk ble innført på personalrommet og i alle klasserom. Det kan synes diffust å forklare metodisk hva Fargespillmetodikk i skolen er, men det handler mye om å se muligheter, fortelle elevene at de er verdifulle. At vi trenger dem! Vi etterstrebet også veldig å dyrke «VI-et». «Vi på Kronstad» ble et begrep. Det var tydelig at vi trengte et symbol på hva vi kunne klare sammen. I første omgang ble svaret en forestilling i Grieghallen.

Elevene, - Awira

Awira er en jente med kurdisk opphav som da denne fortellingen startet, gikk i sjetteklasse. Awira hadde en ervervet hjerneskade og strevde sosialt. Hun var en ganske stille jente som kognitivt lå langt bak sine jevnaldrende. I en musikktime der vi snakket om rim og regler, delte Awira til alles store overraskelse en regle. Reglen ble i første omgang fremsagt litt stille og forsagt, men etter oppmuntring fra klassevennene, gjentok hun reglen såpass at den ble tatt opp og skrevet ned. Awira ble oppmuntret til å lære klassen reglen, og hun gikk til verket med

en nyfunnet stolthet. Hun var streng med medelevene på at de må uttale ordene riktig og holde rytmen. Nettopp rytmen ble sentral da noen i klassen foreslo at vi kunne legge en trommerytme på reglen. Da blir den til en rap! Awiras rap! Noen av jentene gikk på dans og satte i gang med å lage koreografi til rappen. Da klassen hadde øvet in rap og koreografi, lærte de rappen videre til hele skolen. Slik hadde det seg at noen måneder senere fremførte over 200 barn Awiras-rap i en fullsatt Grieghall. Awira var «konsulent» i hele prosessen, ettersom hun var den definitive resursen på både språket og reglens uttale. Det var påfallende å se hvordan den litt forsiktige og forsagte jenten vokste i prosessen. Det var en sterk opplevelse på så mange plan å høre det lille kurdiske verset runge i den mektige salen.

Begrepet «Vi på Kronstad» var godt etablert, og begrepet ble symbolet på hvordan vi skulle behandle hverandre og tenke om hverandre. Fargespillmetodikk var tema på alle skolens planleggingsdager, for at alle skulle kjenne en trygghet i dette. Tidsaspektet var sentralt, og det at ledelsen tilrettela for at dette skulle få modnes over tid, ga oss styrke. Dette skulle vi få til, og påminnelsene kom i form av nye fortellinger og opplevelser.

Elevmedvirkning, - *kyllingene*

Midt i dette arbeidet ønsket en av mine elever at vi hadde dyr på skolen. At vi kunne ha det i klasserommet, lære om det og kanskje mest av alt kose med det. Min kollega og jeg avviste denne muligheten, argumenterte med allergier, kompetanse og ansvar.

Tilbake på kontoret klarte vi likevel ikke å legge tanken fra oss. Dette var en elev som trengte å bli sett og kjenne seg viktig. Dette var en elev som kunne ha behov for å tro på seg selv som en ressurs i gruppen, noe vi ikke hadde klart så langt på en god nok måte. Hvordan kunne vi ta denne eleven på alvor i ønsket og interessen? Vi skaffet oss rugeegg og rugekasse.

Vi tenkte på hvordan dette skulle gjennomføres, og så for oss at vår begrensede forkunnskap på kyllingoppdrett måtte gjennom en betraktelig oppfriskning og styrking. Men der klarte vi

heldigvis å stoppe. Var det vi som skulle lære elevene om dette? Eller var det interessen og engasjementet som skulle drive dette? Vi valgte å love hverandre å IKKE google, lese eller finne noen kunnskap om temaet som vi var på vei inn i, og heller ikke lage en plan for prosessen. Vi støttet oss til metodikken, møtte elevgruppen med tillit og tro på at dette ville de mestre på egenhånd, med oss som «likeverdige» støttespillere.

Som sagt, så gjort. Rugekassen ble levert, og eggene klare. Hva gjør vi nå? Koke de? Finne ut hva denne kassen er og kan brukes til?

Elevene tok tak. Elevene viste oss at dette er måten vi kan undervise på, og metodikken og troen på ressursene i klassen gav enorme resultater. Behovet for å lære styrte prosessen og samholdet. Kunnskap om ruging, utvikling, oppfølging, temperatur, og andre behov økte raskt. Ingen trengte hjelp til å komme i gang. Ingen var unyttige. Det daglige arbeidet skapte engasjement og nysgjerrighet, og aldri hadde vi sett elevgruppen jobbe så selvstendig, motivert, løsningsorientert og ansvarlig. Fellesskapet ble viktig, de fant ressurser og kvaliteter hos hverandre. De samarbeidet og begrunnet sine valg, og absolutt alle fag ble plutselig fort involvert. Gleden ved å lære økte motivasjonen for videre utforsking og ønsker om å dele videre med flere. For å forstå hva dette gav, må vi vise listen over alt vi endte opp med å gjøre på disse nesten 2 månedene:

- Rugeegg og maskinen. Hva gjør vi med rugeegg? Hvor lenge skal de ruge? Hva trenger de? Hvem skal følge opp og gjøre arbeidet?
- Lysing av egg. Hva trenger vi, og hvem fikser det? Hva ser vi? Hvorfor ser vi ikke? Hva tror vi skjer? Hva skjer, - hvor hadde vi rett?
- Klekking. Når skjer dette? Hvor lang tid tar det? Hva trenger vi da? Hvem følger med, og hvordan? Hva kan vi gjøre feil, og hvordan? Hva kan vi sikre oss best mulig mot feil?
- Hva med eggene som ikke klekker? Hvordan er eggene inni? Når døde de? Var alle befruktet? Kan vi lære noe hvis vi åpner og ser? Kan dette gi oss økt kompetanse?

- Kyllinger. Hva nå? Hva trenger disse? Hvor skal de bo? Hvem tar ansvar? Er de like? Skal de måles og veies? Får de nok mat? Hvordan kan vi se om de har det bra? Hva om noen dør? Hva gjør vi videre?
- Lære videre. Skal noen få se kyllingene og holde dem? Hva trenger de å vite da? Hvordan skal det organiseres, og hvordan vil dette være for kyllingene?
- Hvor lenge kan vi ha de i klasserommet? Hva gjør vi med dem? Skal de selges, pris, verdi, hva skal vi eventuelt bruke pengene til? Betyr det noe for oss hvem som kjøper dem?
- Dokumentasjon. Hva skal vi gjøre for å dokumentere dette? Minnene og læringen. Lage bok, forelesning og/eller musikk? Mulig salg?
- Videre inspirasjon. Hva med frie fugler? De trenger fuglehus og mat? Kan vi lage dette?

Det ble laget arbeidslister og planer. Det ble målt, ført statistikk og regnet på utvikling og vekst. Det ble forsket på eggene som ikke klekket. Det ble reflektert over feil og konsekvenser. Det ble laget kunnskapsbøker med egen kunnskap, erfaring og bilder. Det ble laget forelesing. Vi inviterte gjester og alle klassene på skolen til undervisning av og med elevene selv. Det ble organisert kosestund og kappløp, jobbet med sannsynlighet og påvirkende variabler.

Det ble jobbet ut fra en elev sitt sterke ønske om også å få ha et dyr. Et dyr de kunne kose med og ta ansvar for. Det ble jobbet med elevmedvirkning og læring i fokus.

Samtidig skapte det minner for livet og læring av verdi og behov på tvers av alle fag. Hvis du lurer på noe om kyllinghold, vet vi om en hel klasse full av ressurspersoner.

Fargespillmetodikken er først og fremst en mental reise. Der man før så problemer og begrensninger, dukket det nå opp muligheter.

Læreren. Fra utfordring til muligheter, - *Snøballen.*

Philip er en skøyer i tredjeklasse som liker å utfordre og «tøye strikken». Da snøen en dag la seg på skoleplassen, var det ikke noen stor overraskelse at det etter storefri lå en stor snøball på pulten til Philip inne i klasserommet. For ordens skyld kan jeg nevne at snøballer tradisjonelt sett kun har vært tillatt ved «blinken» i skolegården. Så hva gjør man da? Kaster man den ut? I slike «digresjoner» ligger det et enormt potensial. Elevene er engasjert, undervisningen føles relevant og aktuell. Snøballen fikk ligge på pulten til Philip. Riktignok i et målebeger. Elevene ble bedt om å skrive ned teorier om hva som ville skje når snøballen smeltet. Hvor mye vann ville ligge igjen i begeret? Ville vannet være «rent»? Snøballen smeltet naturligvis. Hva ville skje om vi la begeret i fryseren med vannet? Ville vannet vokse seg større når det ble is? Ville det fordampe? Hvor raskt smelter en snøball i en ovn vs. i klasserommet? Hvorfor? Og hvor blir eventuelt vannet av? Didaktiske problemstillinger dukker opp i hopetall. Et paradoks når man tenker på at man med et unyansert fokus kunne risikert å kaste hele inspirasjonskilden ut av vinduet. Og Philip? Jo, Philip var mer ivrig i timen enn noen gang. Det var jo «hans» snøball.

Sannsynligvis ville jeg gått glipp av denne didaktiske gullgruven uten Fargespillmetodikk i ryggmargen. Der fortellingene starter med barna, smitter det over på personalet og hvordan vi tenker om hverandre.

Planleggingsdag, - *Fatima*

På våre planleggingsdager står Fargespillmetodikk alltid på planen. Alle deltar enten man er avdelingsleder, renholder eller vaktmester. Vi som er ressurspersoner ved skolen, hadde en økt med fargespillmetodikk som tema, og avsluttet med å fortelle historien om tre Syriske nyankomne søsken som nå er elever ved skolen:

«Høst og skolestart, tredje klasse. Helt alene kom det 3 barn inn i 3 klasser. Elevene hadde lite skolebakgrunn og kommunikasjonen var en stor utfordring. De kunne ikke forstå norsk, og de kunne ikke kommunisere med ord, eller gi uttrykk for hvordan de hadde det.

En av jentene het Fatima. Fatima var 8 år. Store brune øyne, fast i mammas hånd. Redsel, stress og ensomhet kunne jeg føle. I det jeg setter meg på huk, fanger hendene hennes og nynner en arabisk melodi, - så skjer det noe. Hun viser interesse, hun lytter, smiler, og sammen setter vi ord på Yallatnem. Vi synger. Hun hjelper meg der jeg gjør feil, jeg prøver igjen, vi ler og hun smiler. Jeg trengte hjelp, jeg trengte henne! Hun var min lærer og min ressurs.

Hun møtte meg med smil hver dag, vi sang sammen, klassen sang sammen med henne, og vi lærte sammen. Vi hadde et felles prosjekt der hun var ressursen. Hun var trygg på meg og ville lære. Vi hadde en nøkkel som passet i samme lås og åpnet det nye livet i Norge sammen, og med et første møte som en ressurs for oss begge. Jeg kjente meg som en ressurs i hennes hverdag, og hun i min. Vi hadde noe sammen som var verdt å ta tak i hver eneste dag.

Jenta er i dag fortsatt nydelig flink til å synge og til å lære. Hun har masse erfaringer som hun bygger videre læring på. Og hun er kanskje en av våre beste til å ta imot nye barn som kommer til vår skole.

Ved å lære meg denne arabiske vuggesangen, har jeg som pedagog tilegnet meg et av de viktigste verktøyene i møte med andre mennesker og språk.»

Tilbake til planleggingsdagen. Det skjer noe når jeg kommer til sangen i historien. Jeg synger og er ikke kommet mer enn tre ord ut i sangen, før jeg får uventet hjelp fra salen. En ny kollega jeg ikke kjenner ennå, begynner å synge sammen med meg. Hun er også fra Syria og har akkurat begynt som renholder. Hun kjenner sangen, språket. Vi har noe vi kan sammen. Vi synger nå

sangen sammen, flere som også husker ordene stemmer i. Det sitter nå 55 kolleger med klump i halsen, noen gråter og alle kjenner helt inni hjertet at dette forstår vi verdien av. Forelesningen er over. Siste 2 minuttene favnet alt vi ville si, alt vi står for og alt vi vil! Ingen trenger forklaring eller teori. Alle deler denne felles opplevelsen, og det er ingen tvil.

Min syngende nye venn var helt ny på vår skole. Jeg hadde ikke mer enn hilst på henne i gangen. Jeg har fått høre hun gruet seg til å måtte delta på denne dagen. Hun er renholder og usikker på hvorfor det er viktig å være en del av «lærernes» planleggingsdag. Hun lurte ikke lenger, hun kjenner hvorfor. For hun er en av «Vi», en av oss og en del av personalet.

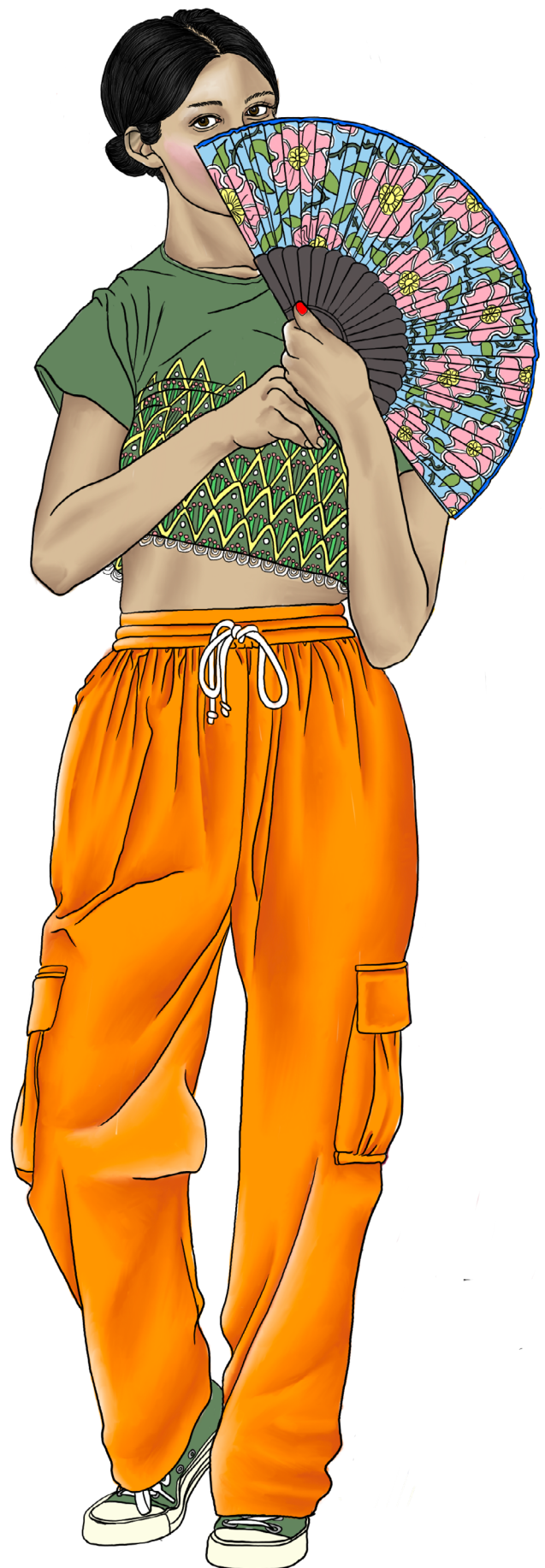
En av «Vi på Kronstad».

4.3 Etterord (red.)

Alle på Kronstad skole skal med. Samtidig er dette en utholdenhetsprøve, et arbeid som forfatterne i dette kapittelet sier de aldri kan bli ferdig med. De opplever å måtte begynne på nytt hvert år. Utskiftingene i voksegruppen krever stadig ny innføring i tenkning og praksis. Avgjørende for de nye, og kanskje en viktig påminning og noe nytt til eller fra de som allerede er etablerte. Det er ikke bare elevene som skal vokse og blomstre. Det skal også de voksne. Et utviklingsarbeid som krever en ny lærer- og elevrolle, fordrer ifølge forfatterne, også trygge pedagoger. I en tid da måloppnåelse og nasjonale prøver har hatt sterkt fokus, så kreves mot for å stoppe opp i nuet, legge den opprinnelige planen til side, gripe situasjonen og følge opp elevinnspill. Mange av de gylne øyeblikkene oppstår når du minst venter det. Øyeblikk kan være flyktige, vanskelig å gripe om du først har satt dem på vent. Vi er tett på det Dewey snakker om som opplevelser og estetiske erfaringer (jf. kap. 3 og appendiks 1).

Men, hvordan kan dere vite at elevene lærer noe av dette? Spørsmålet mitt vekker først umiddelbar forbauselse med et påfølgende svar i en litt skarpere tone, - et motspørsmål fra forfatterne; Er jeg på jakt etter bevis? Og, hvordan kan du bevise en følelse? ... I 2. klassen min gir vi hverandre «gledesgaver». Det kan være en hyggelig kommentar, en hjelpende hånd, invitasjon

til å være med i leken, en regle, - et eller annet man har gjort som har fått en annen til å bli glad. En gave som er en aktiv handling uten at den koster penger. Det bygger trygghet og fellesskap som er vanskelig å måle, men alle som er til stede, ser at dette gjør godt. Eller, da jeg spurte andreklassen min om det var noen som ville være med å holde et foredrag for 400 studenter på høgskolen, - samtlige 35 elever rakk opp hånden. De ønsket å holde dette innlegget. Jeg opplevde 35 barn med tro på seg selv, trygghet til å fortelle om sine erfaringer og vise at de hadde noe å bidra med. Dette kommer sannsynligvis ikke frem på nasjonale lesetester eller på et målark, men noe har de lært. Og, kanskje nettopp denne type erfaringer har gitt dem den nødvendige tryggheten på egne evner og ressurser, - erfaringer som kan hjelpe dem til å prestere i senere møter med livets mange utfordringer, sorger og gleder. Og bakom aner vi kanskje overtoner av begreper fra viktige dokumenter som snakker om livsmestring eller livslang læring.



REFLEKSJONSSPØRSMÅL

Når opplevde du sist en situasjon der du selv eller en annen lærer tok tak i et elevinnspill, la til side den opprinnelige planen og prioriterte elevenes erfaringer, undring og tanker? I tilfelle du har opplevd dette, hvordan reagerte de andre elevene? Hvilke argumenter taler for eller mot å la elevenes erfaringer og ønsker få påvirke undervisningens innhold og/eller arbeidsmåter?

Påstander til diskusjon: Visjoner er skuebrød. Det er helt urealistisk å få et helt kollegium til å jobbe mot en felles visjon. Hva må eventuelt til for at en visjon skal få noen praktisk verdi i skolen?

KAPITTEL 5

Møtene, spørsmålene og fasitfellene

Tang L.G.

5.1 Introduksjon (red.)

Lisbeth Gohs Tang har i dette kapittelet eksemplifisert og reflektert rundt hvordan hun bruker språket i sine møter med elevene. Hun gir særlig oppmerksomhet til hvordan hun har jobbet for å formulerer spørsmål som ikke begrenser eller låser elevene i en jakt på hva de tror er lærerens fasit. Kommunikasjons- og relasjonskompetanse er ofte nært knyttet til hverandre. Avslutningsvis hever Lisbeth likevel et varselsflagg, et varsko om det hun oppfatter som en litt for ensidig hyllest til en sterk elev – lærerrelasjon.

Fremtidens kompetanse. Kommunikasjonsferdigheter og sosial og emosjonell kompetanse er viktige kompetanseområder for elever som skal vokse opp i det 21. århundre, jf. kapittel 3, NOU 2014: 7 og NOU 2020: 2. og App. 4iv).

Læreplanverket LK20. Kommunikasjon er et sentralt element i alle læreplanene. I læreplanverket har norskfaget «et særlig ansvar» for de tre grunnleggende ferdighetene *muntlig, skrivning og lesing* (jf. App. 4v).

Grunnskolelærerutdanningen. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5-10 er tydelige på at studentene etter praksis i syklus 1 skal ha «.. utviklet egen læreridentitet, kommunikasjons- og relasjonskompetanse» (UHR, 2016a, 2016b).

Fargespillpedagogikken. er i utgangspunktet skapt og utviklet med spørsmålet; Ka har du? Dette spørsmålet tvinger frem et elevperspektiv. Responsene fra elevene er sårbare, fordi de kan reflektere både elevenes grad av trygghet på seg selv, men også grad av tillit til læreren og klassemiljøet. Oppfølgingen av svaret kan vise om vi egentlig bryr oss om elevenes svar. Dialogene kan åpne eller lukke, bryte ned eller bygge og inspirere elevene i deres tanker om

seg selv og temaet det arbeides med. Den som styrer spørsmålene har makt, fordi den setter dagsorden og perspektivet i den videre kommunikasjonen.

Når læreren og eleven kommuniserer, vil de bære med seg lange tradisjoner for hva som er viktig og gyldig kunnskap. Skolen har tradisjonelt og historisk vært bygd på en forståelse og forventning av at læreren skal være den som vet og kan gi svar. Elevene kommer på skolen for å lære. Den klassiske oppfatningen har lenge vært at det er lærerens ansvar å få elevene til å lære. Nye lærerstudenter blir ofte bedt om å formulere mål for egen profesjonelle utvikling. En relativt vanlig studentformulering er at de *«håper de blir gode til å lære fra seg»*. Kunnskap er makt og læreres identitet har i lang tid vært knyttet til det å være den som har faglig kunnskap og kan styre arbeidsmåtene, vurderingsformene og karaktersettingen. Utfordringene kommer etter hvert som rammene for læring og utvikling har endret seg. Teknologien og utdanningsnivået i samfunnet har gjort fakta og informasjon lett tilgjengelig for alle med internett-tilgang jf. også debatten om kunstig intelligens (KI) og programvare som ChatGPT. Spørsmålet er naturlig nok hva dette kommer til å bety for lærernes rolle og deres pedagogiske praksis.

Kommunikasjon er en av pedagogenes kjernekompetanser. Teksten til Lisbeth Gohs Tang kan kanskje få flere av oss til å reflektere over hvordan vi kommuniserer i møter med elevene.



5.2 Møtene, spørsmålene og fasitfellen

Lisbeth Gohs Tang

Møtene

Aria kom ny som elev til skolen to uker etter medelevene startet i 2.klasse. Den tradisjonelle velkomst kunne vært at hun kom inn i klassen, og alle sa «hei» til henne. Slik kunne hun lære seg å si «hei» på norsk ved hjelp fra medelever og lærer. Men vi snudde praksis. Forarbeidet var at jeg spurte mor til Aria som kunne litt norsk, om hvordan de sa hei på Ukrainisk. Uttalelsen som Aria og moren lærte meg, minutter før vi gikk inn i klasserommet var; «priviet». Aria og jeg gikk inn i klasserommet, døren til gangen og moren sto åpen. Jeg informerte elevene at Aria - vår nye elev - nå skulle lære oss ett nytt ord; «hei» på Ukrainisk.

Jeg så på Aria og startet med lydene pri....., hun visket tilbake priviet. Jeg løftet hendene for å visualisere at *vi trengte* høyere lyd fra henne, og startet igjen med å gi henne lydene pri....., og hun fulgte på med: Priviet. Jeg henvendte meg til elevene i rommet og sa lydene stille. Elevene gjentok: priviet. Deretter henviste jeg til Aria som sa ordet på nytt, henviste til elevene som gjentok, igjen og igjen. Kommunikasjonen mellom Aria og de mange nye medelevene var ikke til å tvile på. Det første møtet ga gjensidig motivasjon og trygghet.

Aria viste med hele sitt kroppsspråk en stolthet og glede som hun neppe ville utstrålt om vi hadde gjort det tradisjonelle, - fra majoriteten til minoriteten. Aria startet sin første skoledag med å lære bort og dele kompetanse hun hadde med seg. Medelevene startet dagen med å lære seg ett nytt ord fra et nytt språk.

I mitt arbeid med barn og unge har jeg erfart at læreryrket handler om menneskesyn; verdisyn, holdning, språk og handlinger. Som pedagog, rådgiver og veileder, med erfaring fra mange ulike skoler i Bergen kommune de siste 14 årene, ser jeg hvor avgjørende det er at elever, lærere og foreldre møtes som likeverdige i et felles oppdrag; det enkelte barns trygghet, trivsel, læring og utvikling. Når likeverdet får trumfe roller, aldre, personligheter og kunnskap, da mestrer barn og

unge i større grad å være seg selv. Det åpner opp for at de kan bidra med det de allerede har, sin etablerte kompetanse.

«God morgen Ana, god morgen Shira, god morgen Petter, god morgen Ahmed, god morgen Trine osv. Bom dia (portugisisk), miremengjes (albansk), saba alkhayr (arabisk), bari arravot (armensk)». Det å møte hverandre via personlige navn og personlige språk, hver dag, tar muligens litt lengre tid, – men det treffer. Elevene ble oppmuntret til og fikk muligheten til å dele av sin individuelle språkkompetanse. Slik startet språkmangfoldet mellom oss i læringsmiljøet. Våren 2016, i starten på 6.trinn, lærte vi å si god morgen på 12 forskjellige språk. Elevene delte sin språkkompetanse og lærte av hverandre. Jeg lærte *av og sammen med* elevene. Språkmangfoldet ved dagens start ble fast rituale og samlende for laget vårt. Hvis jeg glemte det ved oppstart, satte en av elevene i gang med språkkrekken av god morgen på ulike språk, og resten av laget hev seg på, og selvsagt inkluderte jeg meg selv – fordi også jeg var en del av læringsmiljøet og «laget». Marco Elsafadi skriver i kapittel 13 om behovet for å bytte ut betegnelsen «klasse» med et «lag». Jeg prøver å tenke elevgruppen og meg selv som *et lag*. «Vi`et» må være budskapet, og «vi`et» må kjennes på. Likeverdet må trumfe posisjonering og rangeringer. Gjensidigheten som ligger i likeverdet, er avgjørende for å kunne dele erfaringer, forklaringer, refleksjoner, digresjoner og historier. Gjensidigheten er grunnlaget for å kunne gjøre hverandre gode. Dette er kompetanser som må gå begge veier. Det er det som etter min mening gjør oss til ett eller flere lag, i skolen.

Vår teknologiske tidsalder har muligens vist oss at mye av det skolefaglige kan læres hvor som helst, og når som helst. Men samværet skolen gir, arenaen hvor vi møtes som medmennesker, kan ikke erstattes. Skolen er barn og unges arbeidsplass. Fysiske møter gir rom for direkte responser og ytringer, som også kan utfordre og provosere. For oss som jobber i skolen, blir det viktig å kunne åpne opp for dialoger og ta imot, uten å irrettesette eller ignorere elevenes budskap. Hvordan kan vi møte elevenes ytringer uten å lukke for videre dialog? Vi vet ignorering kan fungere, men det kan også være bensin på bålet til den som ytrer seg og opplever å ikke bli

lyttet til. Mange elever møter en lærerstrategi som handler om å slå ned på eller ignorere. Ved å møte frustrasjonen, anerkjenne den og kanskje viktigst av alt - ta den i bruk, har jeg erfart at elever kan åpne seg og gå i samspill, - der de ved tidligere irettesetting eller ignorering har lukket seg.

Spørsmålene

Da jeg begynte å ta i bruk Fargespillpedagogikken i 2016, ble bevisstheten rundt bruken av språk enda tydeligere.

Hva gjør du når du kommer til kort i møtene med dine elever, foreldre eller kollegaer? Hvordan stille de gode spørsmålene? Utfordringene oppstår ofte i de tilfellene der du hovedsakelig spør etter det du allerede vet, til det du forventer eller håper å få til svar, dvs. fasiten. Hvordan utvide perspektivet?

Lærer: «*Hva er dette?*». Lærer viser bilde av en skog med flere dyr, og peker på ett dyr (flodsvin)

Elev: «*Eeee...mink?*».

Lærer: «*Nei*».

Elev: «*Flodhest!*».

Lærer: «*Nei*».

«Hva er dette – spørsmål» oppfatter elever ofte som fasitsspørsmål, hvor elevene utfordres til å lete etter riktig eller galt svar. Hvilket svar er læreren ute etter? Hva er riktig svar og hvem har svaret? Ved å spørre: Hva tror du dette er? Da stilles andre forventninger og vurderinger. Det eleven tror, er svaret vi får, og det vi tross alt etterspurte. Nytt forsøk:

Lærer: «*Hva tror du dette er?*».

Elev: «*En rar gris?*».

Lærer: «*Nei*». Læreren smiler og ler litt, med varmt glimt i øye.

Slike *nei*-svar kan tross lærerens nonverbale varme og velvilje, bidra til at mange elever forblir tause. Elever som kjenner på utrygghet og dømming når deres svar blir feilvurdert, kan lukke igjen. Her mener jeg det er en feilvurdering å svare «nei», og mange lærere gjør akkurat *det* med

sitt etablerte vurderingsspråk. Spørsmålet var jo *hva* eleven *trodde*, ikke *hva det er*, - eller *hva* læreren håpte eller forventet at eleven(e) skulle svare. Ved å ha forhånds fasitsvar i hodet, kan vi som lærere miste tilgang til elevers ulike nyanser, perspektiver og tanker, og muligens viktigst av alt, - elevene får nei til det de tenkte, når spørsmålet var; «*hva tror du?*».

Det er avgjørende at elevene stimuleres til å bruke språket sitt i undring, utforskning, prøving og feiling. Nytt forsøk:

Siste svaret fra eleven var: «*En rar gris?*».

Lærer: «*Spennende tanke. Hvorfor tror du det?*».

Å tenke er jo også å tro. «*En rar gris?*» var det eleven litt spørrende ytret og trodde. Jeg fikk svar på spørsmålet, og viktigst av alt - Joharis vindu begynte å åpne seg hos oss begge (Leveraas, 2019). Lytterne, i dette tilfelle de andre elevene, er også viktige medspillere i denne dialogen. De kan, fra sine observasjoner og vurderinger, oppfatte om det er trygt å tenke høyt, og om det er trygt å dele. Alle elevene er avgjørende medspillere, og alle gjør sine vurderinger.

Vurdering er en naturlig og viktig del av alle læringsprosesser. Å vurdere andre mennesker sitter muligens i ryggraden til alle oss mennesker? Lærere skal ha kompetanse til å vurdere elevene. Men om vi bare vurderer ut fra tidsinnstilte kartleggingsfasiter, kan nyttig kompetanse fort gå til spille fordi vi ikke evner å oppdage.

Jeg kommer inn som ny lærer i rommet, elevene skanner meg fortere enn jeg rekker få overblikk. De er tjueto, jeg er en. Jeg vet hvem det er som blir fortest og mest observert. Det er meg. Elevenes blikk er i stort flertall. Min egen erfaring minner meg om at her må jeg kommunisere ærlighet, åpenhet og gjensidighet. Responsen min må være presis, ekte, ivaretakende og synlig. Petter utfordrer meg først: «*Kem e du?*». Jeg responderer: «*Godt spørsmål, det skal du få svar på. Jeg er Lisbeth, ny lærer her på skolen. Kem e du?*» Eleven: «*Eg e Petter.*» Jeg fortsetter: «*Bra du hiver*

deg på med spørsmål, det er demokratiets kjerne, slutt aldri med å spørre – når du lurer på noe». Petter tar ordet igjen, og overstyrer annen elev som var begynt å ytre seg. Jeg formidler: «*Like viktig som å bruke spørsmålene dine, er det å gi rom for andre som har sine spørsmål. Drita kjedelig er det å vente ja, og slik er livet».* Bevisst bruker jeg begrepene «drita kjedelig» i henvendelse til Petter, fordi jeg hørte han si akkurat *det* til sidemannen når medeleven tok ordet. Å bruke elevens ytringer med bevissthet og varsomhet er å ta elevenes tanker og følelser på alvor. Gammeldags irttesetting i slike sammenhenger har jeg lagt bort. Jeg prioriterer å legge oppmerksomheten på arbeidet med bevisstgjøring. Petter ble hørt, og ivaretagende stoppet. Medelevene ser, hører og vurderer. De observerer og kartlegger min praksis, kommunikasjon, veiledning og ledelse. Medelevene i denne klassen observerte også at Petter mestret å vente til sin tur, uten ufine kommentarer i retur.

Som læringsleder og klasseleder har jeg hovedansvaret for å utforske, utfordre, veilede og sikre trygg ledelse. Fargespillpedagogen i meg *planlegger* for improvisasjon, for å bruke intuisjon i vissheten om at alle elevene har noe å bidra med, mye de kan få til. Jo lenger jeg jobber med Fargespillpedagogikken, jo mer oppdager jeg hvor mye kunst det er i tenkingen og praksisen. Planlegge? Ja, men samtidig sikre åpne, tomme rom hvor det skapes plass for det uoppdagede – elevenes erfaringer, tanker og bidrag. Kriteriet om å koble, improvisere inn elevenes bidrag i *planene* er viktigere enn noen gang, fordi elevenes språk og tanker er avgjørende i samarbeidsprosessen. På vår skole kaller vi det for bidragsarenaer. Elever arbeider på tvers av alder og erfaringer, er lagspillere og ressurser for hverandre. Bevisste rollebytter oppstår jevnlig. Elevenes bidrag er nødvendige for de andre elevene og for meg som veileder og leder. Improvisasjon er en kunst. Pedagogisk improvisasjon har jeg tatt med meg fra *Fargespillmetodikken*, og gjort det til *Fargespillpedagogikk* for bruk i møte med elever, læringsarbeid og kommunikasjon i skolen.

Gjennomgående tilbakemelding fra lærere ved veiledning er: *«Det er sååå vanskelig å stille spørsmål, jeg må jo tenke helt annerledes. Jeg merker jo hvor vant jeg er med å gi beskjeder og kommandoer»*. I lærerutdanningen er det er mye snakk om klasse- eller læringsledelse. Hva skiller egentlig ledelse fra veiledning? Ledelse henviser vanligvis til mennesker som har ansvar for å ta beslutninger og vurdere resultater. Måten vi begrunner og utøver ledelse på, varierer. Min erfaring er at mange lærere praktiserer en ledelsesform som hovedsakelig betyr budskap/mål og ordrer, -setninger med punktum. Når jeg ikke stiller spørsmål, får jeg heller ikke tilgang til elevens bevisste og ubevisste kompetanse. Ofte er det mest inspirerende å oppleve elever som blir bevisst på at de kan noe de selv ikke har satt ord på ennå, men som de har i seg. Å spørre etter informasjon er motsatt av å gi informasjon, å lede er annerledes enn å veilede. Når vi bruker Fargespillpedagogikken er vi ute etter å oppdage, undersøke og utforske. Vi spør ikke for å få rette svar, vi spør for å oppdage, for å bli bevisstgjort og for å bevisstgjøre den som blir utfordret til å sette ord på tankene sine. Når vi stiller åpne spørsmål, åpner vi opp for elevenes refleksjoner og tenkning. Da kan vi gi anerkjennelse og bidra til mestringstro, fremfor å gi vurdering som lett kan oppleves som stemping og kategorisering.

Fasitfellen

Er det mulig å lage en fasit for barn og unges læring og utvikling? Den nye læreplanen LK20 presiserer verdien av å bruke undersøkende, utforskende, utfordrende og medvirkende læringsmetoder. Den gamle kunnskapsskolen presiserte verdien av formidling og bruk av eksakte kunnskaper og fasiter. Læringskulturen i mange norske klasserom er etter min erfaring fortsatt i for stor grad preget av dialoger der svaret ligger i en fasit. En fasit som er forvaltet av lærer. Nyere læringsmiljøer er i større grad nysgjerrige på hva og hvordan elevene tenker i konkrete, undersøkende spørsmål og hva de tenker om lærerens undervisningsmetode og kommunikasjonsform. Når jeg spør for å undersøke og oppdage, er spørsmålene annerledes enn når jeg spør for å vurdere eleven.

Den som ingen fasit har, kan trygt lete og oppdage. Ved veiledning bruker vi som nevnt, mer spørsmål enn punktum. Vi spør, fordi vi er åpne – nysgjerrige – interesserte, fordi vi leter. Min erfaring er at ved bruk av diverse fasiter, kan evnen til å lete bli svekket eller falle bort. Dette har jeg opplevd gjennom flere år som lærer, veileder og rådgiver i skolen. Med undersøkende praksis har jeg lite å vise via formidling, men mye å oppnå via spørsmål, – dette innebærer også å vise nysgjerrighet og interesse.

Ved *ikke* å sammenligne i forhold til en skrevet eller uskrevet fasit, kan barnet og den som veileder oppdage noe nytt (trippelekretslæring). Sammenligninger kan i verste fall hemme og hindre, nettopp det både lærer og elev ønsker og trenger, dvs. – oppdage situasjonen på nytt, med en ny forståelse som ikke allerede er låst i fasit og fortid. Fargespillpedagogikken handler om møter mellom mennesker, ikke om å være best, men om å være *med*, som mennesker med alt sitt mangfold. Elever med alle sine ulike ressurser og muligheter, er mennesker på vei.

Relasjonens gleder og utfordringer

Positive relasjoner mellom lærer og elev har lenge ligget i toppsjiktet når fagmiljøene skal beskrive gode, effektive læringsmiljø. Det oppleves godt når du opplever at relasjonen med andre fungerer, at elevene liker og blir glad i deg som lærer. Det varmer nesten litt flaut i lærersjelen når foreldrene under samtaler forteller at elever kommer hjem og protesterer, fordi læreren har sagt noe som er annerledes enn det foreldrene har sagt. Og når læreren har sagt dette, og da er det slik! Samtidig har de fleste lærere også opplevd hvordan det føles når relasjonene mellom elev, foreldre og læreren ikke fungerer som ønsket. For å ha hovedgrunnlaget klart; gode relasjoner er viktig! Men, bak den relasjonelle sødmen ligger også et varsko. Elevene skal kunne stille spørsmål til det læreren sier. Barn og unge bør forstå hensikten og årsakene til *hvorfor* og *hvordan* vi gjør som vi gjør. Jeg mener det er uheldig med et for sterkt relasjonsfokus i skolen. Voksne mennesker med makt og litt psykologisk teft kan dessverre få barn og unge til å gjøre nesten hva som helst. Dette betyr ikke at elevene og lærere ikke skal jobbe med relasjonskompetanse. Denne kompetansen trenger vi alle for å overleve

i skolemiljøet og samfunnet ellers. Poenget mitt er at bruk av relasjonelle virkemidler krever en etisk bevissthet og et etisk ansvar hos pedagogen. Samtidig er det minst like viktig at også elevene selv har en egen bevissthet og aktiv medvirkning i disse prosessene. En medvirkning som innebærer en selvstendig oppdagelse, utviklet gjennom kritisk refleksjon knyttet til eget liv sammen med medelever, foreldre, lærere og andre veiledere.

Til slutt; dyktige relasjonsbyggere sørger for at det blir liggende noe bærekraftig igjen i laget. Bærekraften ligger i at dette «noe» skal kunne fungere også når læreren ikke er til stede. Og hva kan dette *noe* være? Det må være *noe* som ikke knyttes til elev - lærer relasjonen, det må ligge i gjensidigheten og respekten *mellom elevene* i laget, i elev - elev relasjonen. Jeg må tørre å være usikker, tørre å la deler av den forutsigbare planen ligge, tørre å ta i bruk improvisasjonens muligheter, – der ligger ofte elevenes bidrag, motivasjon, utholdenhet og opplevelse av relevans.

Bruk vi'et – *bruk laget*.



5.3 Etterord (red.)

I del 1 er det fremhevet at kommunikasjon er et komplekst og sammensatt fenomen. Kommunikasjon preges både av situasjon og personlige forhold hos alle som er involvert i situasjonen. Er det da i det hele tatt mulig å si noe generelt om hva som er godt eller dårlig å gjøre i de situasjonene som vi nå har lest om? Hvordan unngå at retoriske eller strategiske spørsmål blir en form for pedagogisk manipulering der læreren allerede i utgangspunktet har bestemt seg for innhold og metode? Klassiske eksempler fra praksisoppfølginger i lærerutdanningen er at studentene spør «Kan dere sette dere ned på plassene?». «Kan dere finne frem ...?». Intensjoner om å skape en hyggelig tone er velment, men elevene skjønner intuitivt at dette ikke er reelle spørsmål.

Til slutt litt om relasjonene i læringsrommet. Lisbeth løfter opp et viktig varsku. I praksisopplæringen har mange studenter opplevd at klassen eller enkelte elever endret atferd da praksislæreren forlot klasserommet. Fra egen skolegang har mange opplevd at elevgruppen eller enkeltelever endret seg da de møtte vikarer eller nye lærere. Er dette et utslag av at ulike lærere har forskjellige fag, rutiner og tålegrense for ønsket og uønsket atferd? Eller, kan dette eventuelt også si noe om relasjonenes kvalitet og betydning i de spesifikke møtene?

REFLEKSJONSSPØRSMÅL

Hva kjennetegner dine egne spørsmål eller beskjeder til elevene? Hvordan arbeides det med temaet kommunikasjon i studentgruppen, på praksisteamet eller på skolens utviklingsplan? Har for eksempel skolen noen «politikk» på hvordan vi hilser på hverandre om morgenen?

Er fasitspørsmål nødvendigvis «feil»? Og når kan det eventuelt være nødvendig med «kommando-beskjeder»?

Påstander til drøfting:

«Du ser ikke klassens virkelige læringsmiljø før læreren har gått ut av rommet».

«Læreren kan ikke stilles til ansvar for elevenes læring. Læreren har kun ansvar for å legge til rette for elevenes læring». Hva er egentlig lærerens ansvar mht. elevenes læring?

KAPITTEL 6

Når «ideal-oppskriften» kommer til kort

Wilhelmsen M.

6.1 Introduksjon (red.)

Fortellingen i dette kapittelet er skrevet av en lærer som måtte gå utenfor det hun oppfattet var Fargespillmetodikkens «idealoppskrift» for å få prosjektet i havn. Prosjektet til Mariell Wilhelmsen gikk ut på å lage en eventyrbok. Boken skulle bygge på barnas ressurser. Teksten er viktig ettersom den stiller noen grunnleggende spørsmål til ideen om å lete frem og bygge undervisningen på elevenes erfaringer og ressurser. Men kan en for sterk vektlegging av elevorientert undervisning være regelrett hemmende eller begrensende for læring? Hvordan finne balansen mellom å utnytte både elevenes og lærernes ressurser?

Fremtidens kompetanse. Relevante stikkord fra EU-kommisjonen (2018) om nøkkelkompetanser i det 21. århundre, er blant annet «personlig, social og læringskompetanse», «entreprenørkompetanse» og «kulturell bevissthet og uttrykksevne». (Jf. også app. 4i.)

Rammeplan for barnehagen. Barnehagen skal være et inkluderende fellesskap der alle skal få mulighet til å ytre seg, bli hørt og delta. «Alle barn skal kunne få oppleve demokratisk deltakelse ved å bidra og medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av kommunikasjonsevner og språklige ferdigheter.» (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Læreplanverket LK20. «Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017a. 3.1 Et inkluderende læringsmiljø) (Jf. app. 4vii)

Grunnskolelærerutdanningen. Studentene skal etter endt utdanning kunne tilpasse opplæringen til elevenes behov. Studentene skal kunne utvikle og lede inkluderende, kreative og trygge læringsmiljøer. (UHR, 2016a, 2016b). (Jf. app. 4viii)

Fargespillpedagogikken argumenterer for en undervisning med et innhold og en metodikk som i stor grad må bygge på elevenes ressurser, deres erfaringer og interesser fra egne levde liv. Mangfoldet i barne-/ungdomsgruppene rommer kompetanser med et stort utviklingspotensial for personlig, sosial og faglig læring.

Fortellingen fra Mariell er hentet fra barnehagen. Men de pedagogiske og didaktiske utfordringene hun beskriver, er etter vår mening like relevant for arbeidet i skolen.

6.2 Når «idealoppskriften» kommer til kort. «Eventyr fra verden»

Wilhelmsen Mariell

Når vi må endre arbeidsmetode

Hva gjør vi når metodene vi har lært, ikke fungerer? Jeg skulle bruke Fargespillmetodikken på et litterært prosjekt med barn fra 3-6 år og prøvde å overføre metodikken som jeg hadde lært, direkte til arbeid med innsamlede eventyr fra ulike land. Vi skulle lage en bok med eventyr fra land som var representert i barnegruppen, eventyr som barna kjente igjen hjemmefra på morsmålet sitt. Underveis i prosjektet kom det et barn til meg og spurte «*Har du et eventyr fra mitt land og når skal vi ta bilder til det?*» Jeg spurte om hun hadde ett favoritteventyr, det hadde hun ikke. Jeg hadde ennå ikke fått samlet inn noe fra det aktuelle landet, og sa til barnet at jeg skulle prøve å finne et fra dette landet som vi skulle ta med i boken. Senere den dagen så jeg gjennom en bunke med eventyr jeg hadde fått av en kollega, og der så jeg et eventyr fra det barnet refererte til som sitt land. Jeg leste dette eventyret for barnet senere den dagen, og hun sa: «*det var et gøyt eventyr fra mitt land, kan vi ta bilder til det neste gang?*»

Å jobbe med Fargespillmetodikken og interkulturell pedagogikk til et litterært prosjekt trengte andre arbeidsformer enn de jeg hadde øvd meg på gjennom studiet. Vår vei fra idè til eventyrbok har gitt meg mange lærdommer som jeg ønsker å dele, og jeg vil vende tilbake med fortsettelsen på historien med barnet og det gøye eventyret.

Eventyr fra verden

«Eventyr fra verden» skulle bli til en flerspråklig bildebok med paralleltekst på norsk og illustrasjoner laget av barna. Eventyrene skulle bli samlet inn av de foresatte på deres morsmål, eventuelt med oversettelser til norsk. Der og da tenkte jeg ikke over hvor ambisiøst prosjektet var, men det fikk jeg kjenne på underveis. Det ble en svært lærerik reise med oppturer og nedturer. Sluttresultatet ble til en flerspråklig bildebok med 12 ulike språk og eventyr fra ulike land, men veien dit ble ikke slik som jeg hadde sett for meg.

Gaveutveksling

Jeg ble tidlig opptatt av *gaveutvekslingen* jeg hadde fått presentert gjennom Fargespillmetodikken. Jf. kap. 2 og kap. 3 om mangfold som metodisk posisjon. Jeg hadde skapt meg et bilde av at dette må skje via de foresatte, siden barna var så små og det dreide seg om skriftlige tekster. Det var utfordrende å få inn nok innsamlet materiale. Jeg jobbet selvstendig med dette prosjektet i en barnehage, og oppsøkte aktivt foresatte underveis. Det tok likevel lang tid før jeg fikk inn materiale. Det kan det være mange grunner til. Noen forklaringer kan kanskje kobles til at eventyr ofte er hentet fra muntlig fortellertradisjoner og/eller materiale uten oversettelser, men trolig også at prosjektet opplevdes som diffust, og at denne formen for innsamling av eventyr var en ny arbeidsmåte i barnehagen.

Jeg fikk noe materiale som jeg brukte sammen med barna, men jeg var avhengig av korte tekster da dette skulle brukes sammen med små barn, og alt skulle oversettes til ulike språk. Jeg hadde likevel ikke nok materiale til å lage boken og gjennomføre prosjektet som planlagt, så hva gjør man da?

Historien om det gøye eventyret

Dette er fortsettelsen på historien om hvordan det gikk med eventyret jeg viste til barnet i innledningen:

Dagen etter tok jeg med meg en gruppe barn og vi tok bilder til eventyret som i dag er en del av boken. Jeg hang det opp på veggen og barnet gikk stolt rundt og fortalte alle hun så at det var et eventyr fra hennes land. Det var da jeg forsto at det er nettopp disse øyeblikkene Fargespillpedagogikken dreier seg om. Dette barnet fikk vise frem noe fra sin egen hverdag, med stolthet, og vi skapte noe felles sammen. Det var ikke så viktig hvem som hadde levert inn eventyret til meg. Det viktigste var at det nådde barnet.

Denne erfaringen ga meg en ny måte å jobbe på i prosjektet. Jeg hadde ikke så stort fokus på at det måtte samles inn materiale fra de foresatte. Det jeg fikk fra dem var en enorm ressurs inn i prosjektet, men det var mange andre som også ble ressurser i dette arbeidet.

En «ny» form for innsamling

Jeg innså etter hvert at jeg selv kunne være en ressurs inn i arbeidet med «Eventyr fra verden». Jeg har selv et repertoar av eventyr fra Norge og andre deler av verden. Disse inkluderte jeg i arbeidet med barna. De fikk høre de ulike eventyrene, og tegnet og fotograferte til dem. På den måten fikk jeg en personlig tilknytning til arbeidet som nå også involverte mitt eget favoritteventyr som barn.

Jeg hadde også en stor ressurs i personalgruppen med kollegaer. De hadde sitt eget repertoar med eventyr og ulike språk. Flere av dem ga meg tekster og hjalp meg med å få disse oversatt til deres morsmål. Jeg spurte også venner om de kunne bidra med oversettelser til språkene som gjensto. Gjennom denne endringen i innhenting og bearbeiding av materialet, ble prosjektet større, og flere mennesker fikk ta del i det.

Når det kommer til arbeid med Fargespillmetodikken i småbarngrupper, så opplever jeg at det viktigste i et litteraturperspektiv er å vise anerkjennelse for ulike historier og språk. Det sentrale i mitt bokprosjekt ble å skape et unikt og felles resultat som ikke hadde vært mulig uten de mange bidragene og mangfoldet som disse bidragene representerte. Jeg har erfart at for å jobbe med Fargespillpedagogikk og litterære tekster med yngre barn, så må vi fokusere mer på

arbeidet med materialet fremfor innhenting av det. Selv om veien til boken ikke ble slik jeg hadde sett for meg, ble det en bok som flere barn kunne ha nytte av på sitt eget morsmål, både i barnehagen og hjemme sammen med foreldrene.

Å lykkes i arbeidet med å lage en bok på 12 ulike språk med illustrasjoner fra barna i barnehagen, var ikke en enkel oppgave å gjøre alene. Dette var utfordrende. Selv om jeg hadde støtte i arbeidet fra barnehagen, var det jeg som drev prosjektet. Det krever en personlig drivkraft og en endringsvilje i eget arbeid for å innføre Fargespillpedagogikken.



6.3 Etterord (red.)

Grad av elev- eller deltakermedvirkning er naturlig nok avhengig av alder og type aktiviteter det arbeides med. Det kan alltid diskuteres hvordan medvirkningen skal foregå på de ulike alderstrinnene i vårt utdanningsløp. Fortellingen aktualiserer imidlertid et mer overordnet spørsmål om hvor realistisk eller hensiktsmessig det er å få deltakerne til å bidra som ressurser i et pedagogisk arbeid? Hva er egentlig hensikten med å bruke mye tid på å lete frem og samle inn eventyr fra barna/elevne og foreldrene? Mariell Wilhelmsen endret sin opprinnelige, deltakerorienterte strategi, og gikk mer over til også å bruke egen og kollegiet sin opparbeidete kompetanse på barnelitteratur. Hva er gevinsten og kostnaden ved ulike strategier på dette området? Dette er sjelden et enten/eller spørsmål. Samtidig kan det av og til være spennende å stoppe opp og vurdere egen praksis. Hvor ligger egentlig min praksis på skalaen, fra elevorienterte til lærerorienterte valg av innhold og arbeidsformer?

Fortellingen avslutter også med et lite hjertesukk. Bokprosjektet «... var ikke en enkel oppgave å gjøre alene.» Selv med støtte fra barnehagen, var det Mariell Wilhelmsen som drev prosjektet. «Det krever en personlig drivkraft og en endringsvilje i eget arbeid for å innføre fargespillmetodikken.» Er det mulig å gjennomføre denne typen prosjekter innenfor den oppsatte arbeidstiden? Eller, er Fargespillpedagogikken først og fremst en god ide for idealistene, ildsjelene som ikke teller arbeidstimer? Kan lærere som gjennomfører denne typen prosjekter bli opplevd som illojale ovenfor kollegaer som ikke finner tid til nye/egne prosjekter? Eller, kan nybrotts- og utviklingsarbeid nettopp være avhengig av enkeltpersoner som drivere i nye prosesser?

REFLEKSJONSSPØRSMÅL

*Fargespillpedagogikken argumenterer for å legge mer vekt på barna/elevne sine bidrag/ressurser i undervisningen. Erfaringen fra Mariell sitt arbeid stiller spørsmål til om dette er hensiktsmessig. «Det var ikke så viktig hvem som hadde levert inn eventyret til meg. Det viktigste var at det nådde barnet.» Kan fokus på «hva har **du?**» fungere hemmende og/eller begrensende på innholdet det jobbes med? Hvilke fordeler og ulemper kan vi møte ved å legge mer vekt på innsamlet materiale fra elevenes egen erfaringsverden?*

De som jobber i utdanningssystemet, møter mange ønsker om nye lokale og sentrale satsinger. Hvordan kan denne type «personlig» prosjekter (jf. Mariell sin eventyrbok) bli realisert i en allerede travel hverdag?

Påstand til diskusjon: Reell elevmedvirkning er og blir bare en pedagogisk styringsstrategi, en manipulering for å få elevene til å gjøre det læreren allerede har bestemt.

KAPITTEL 7

Fargespillpedagogikk i et krysskulturelt perspektiv

Berntzen G.

7.1 Introduksjon (red.)

Grete Berentzen deler her sine erfaringer fra et møte med to jenter fra henholdsvis Filippinene og Thailand. Møtet gikk ikke helt som forventet. Hun kom i en situasjon der fine formuleringer om verdien av eget morsmål og kulturell bevissthet og stolthet ikke var noen selvfølge. Denne teksten løfter frem kompleksiteten i utvikling av identitet og tilhørighet. Barn og unge trenger ikke komme fra den andre siden av kloden for å kjenne på disse utfordringene. Vi mener at alle barn på ett eller annet tidspunkt vil møte og måtte forholde seg til ulike kulturer.

Fremtidens kompetanse. «Kulturell bevissthet og uttrykksevne» og «personlig, sosial og læringskompetanse» er på EU-kommisjonen sin topp 8-liste over viktige nøkkelkompetanser i det 21. århundre. (EU-kommisjonen, 2018). (Jf. også kap. 3 og app. 4ix.)

Læreplanverket LK20. Både opplæringsloven og emne-/fagplanene i barnehagen og skoleverket er tydelige på at skolen skal bidra til elevenes kulturelle forankring, utvikle deres identitet og trygge deres personlige ståsted (Opplæringsloven, LK20 - Overordnet del). (Jf. app. 4)

Grunnskolelærerutdanningen. I løpet av første studieår skal studentene arbeide med egen læreridentitet, relasjonskompetanse og møte med det flerkulturelle klasserommet. Dette kommer tydelig frem i plan for praksis. (Jf. app. 4xi)

Fargespillpedagogikken. Anerkjennelse, gjensidighet og respekt er viktige begrep i Fargespillpedagogikken. Disse begrepene blir satt på prøve i våre møter med barn og unge som leter etter egen identitet og kulturelle forankring. Vi rører her ved dypt personlige og til tider vare og vanskelige tema.

7.2 Fargespillpedagogikken i et krysskulturelt perspektiv

Grete Berntzen

Jeg setter 18 stoler i en ring og legger en lapp med et navn på hver stol. Klokka ringer, elevene kommer inn, og hver lapp byttes ut med et lite menneske. 18 små mennesker samla i en ring. En av dem sto opp for en time siden, kledde på seg, spiste frokost og fikk en god klem på vei ut døra. En annen sto opp alene, siden de voksne fortsatt sov - glemte å lage matpakke og fant ikke lua. Den tredje ble vekket kl. 6, spiste frokost på SFO og har allerede puslet 4 puslespill og vunnet 2 runder i ludo før skoledagen starter. Den fjerde har kranglet med foreldrene om hva slags klær som egner seg for skolen- ble sinna og gikk uten å si «hadet». Den femte har hjulpet to småsøsken på med klær, smurt matpakke og fulgt dem til barnehagen, siden mor er syk.

Disse 18 sitter nå i en ring foran meg; - noen gleder seg til timen, noen er allerede slitne, andre sitter og tenker på matpakka de har glemt, ei lekse de ikke fikk gjort- og gruer seg. Men akkurat nå er vi sammen, og akkurat nå kan jeg påvirke hvordan de neste tre kvarterene skal bli for disse 18 små menneskene. Vi sier «God morgen!» ni ganger. Vi sier det på norsk, på svensk, russisk, litauisk, thai, filippinsk, polsk, arabisk, og kurdisk. Så sier vi det på hundespråk, kattespråk og marsvinspråk, siden noen har dyr hjemme. Så synger vi, - og akkurat nå smiler alle.

Denne timen jobbet vi med prosjektet «Vi syng heile verda». Et prosjekt der vi skal øve inn sanger, leker, rim og regler på alle de språkene som elevene i klassen snakker. Prosjektet er en oppgave jeg har laget som en del av studiet i «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodik» ved Høgskolen på Vestlandet. Jeg ville prøve ut elementer fra Fargespillmetodikken som legger vekt på anerkjennelse og ressurstekning i møte med barn fra andre kulturer. I Fargespillmetodikken deler barn og ungdommer sanger, måter å danse på, kleppeleker, dikt, rim og regler med hverandre, og blir kjent med hverandres kulturuttrykk gjennom dette. Metodikken trekker fram det som er annerledes, som noe positivt. «Du kan noe vi andre ikke kan». «Vi

vil lære av deg». «Du er en ressurs inn i dette fellesskapet, fordi du kan lære oss dette». En metodikk som er helt i tråd med læreplanene fra 2020:

I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden. (Kunnskapsdepartementet, 2017a. Kap. 1.2)

Men i denne timen skjer det noe uventet. Mine elever er fra 1.-4.klasse. Det er foreldrene deres som har delt sanger, leker og danser med meg, ved å sende klipp fra YouTube eller Spotify. Det er flere som ikke har delt noe, så for å få disse språkene representert, forbereder jeg en sang selv. Ei jente i 3. klasse, med mor fra Filippinene, har ikke delt noe meg, så i denne timen har jeg med meg en filippinsk sang som jeg har funnet selv. Jeg sier til elevene at «*Denne sangen er på filippinsk, og vi er så heldige å ha Lejane i klassen som kan filippinsk, så hvis vi sier ordene på feil måte, da må du hjelpe oss*». Hun snur seg vekk og svarer meg ikke. Jeg synger sangen, de andre elevene synger med, men Lejane setter seg på tvers på stolen og ser bakover i veggen hele tiden. Hun sitter helt stille. Det er akkurat som om hun prøvde å ignorere det som skjer i rommet. Jeg blir veldig overrasket over reaksjonen hennes og bytter aktivitet raskt. Jeg prøver meg i neste musikktime, men hver gang jeg tar fram denne sangen, skjer det samme. Hva er det som foregår i denne jenta? Hvorfor reagerer hun på denne måten? Grunnen til at jeg blir så overrasket over reaksjonen hennes, er selvsagt at jeg gjennom studier av Fargespillmetodikken forventer at hun skal oppleve å bli sett, at hun skal bli stolt og føle seg som en ressurs. Silja, ei anna jente i klassen med mor fra Thailand, har denne opplevelsen. Hun er den ivrigste i timene og vil gjerne lære bort både ord, sanger og setninger på thai. Det var denne reaksjonen jeg forventet da jeg satte i gang.

Jeg måtte ta to skritt tilbake. Fargespillmetodikken handler om å anerkjenne elevens identitet

og kulturelle bakgrunn, bruke disse som en ressurs både for å oppnå større kulturell forståelse i gruppa, men også for at den enkelte elev skal få «utvikle sin egen identitet» og bli «trygge på eget ståsted». Lejane viser det motsatte med sin reaksjon. Ubehag og utrygghet. Hun identifiserer seg ikke med det som skjer i klasserommet i det hele tatt. Hva gjør jeg nå? Hvordan skal jeg få Lejane til å oppleve bare et snev av den stoltheten og begeistringen som Silja opplever?» Hun som står på stolen og bobler over av glede når vi synger på thai. Silja oppfyller alle forventningene mine- og målet i læreplanen.

Identitet og tilhørighet, Silja og Lejane – to verdener?

Hvordan kan jeg som lærer forstå disse to jentene sin situasjon bedre, for å kunne bli i stand til å hjelpe dem til å utvikle sin identitet og bli trygge på sitt ståsted? Det er mange begreper som brukes for å forklare hva disse barna står i. Vokser de opp som flerkulturelle eller krysskulturelle? Og hva vil det si for deres måte å takle livet på? Lill Salole gir i sin bok «Identitet og tilhørighet» fra 2018 en innføring i hvem de krysskulturelle barna er; *«Barn av innvandrere: Barn med foreldre som har flyttet permanent til et annet land enn der de opprinnelig er statsborgere, ofte på bakgrunn av arbeidsmuligheter eller familieinnvandring.»* (Salole, Ekeli & Keeping, 2018, s. 39). Salole skriver at det er en vesentlig forskjell mellom barn og voksne som flytter. Voksne flytter, barn flyttes. (s. 133) De voksne har gjerne en forventning, en forestilling om at livet skal bli bedre og gleder seg. Et barn vil forstå mindre av det som skjer, og derfor oppleve det annerledes og kanskje mer skremmende, men også spennende. Salole skriver at voksne tilpasser seg en ny kultur, - barn absorberer. (s. 133). Dette tenker jeg handler om forskjellen på voksne og barn sine evner til å forstå den nye kulturen, endringen og tilpasse seg den. Et barn vil oppleve kulturforskjellene på kroppen uten den samme evnen til refleksjon og forståelse, som voksne har. Det kan fort bli forvirrende og utrygt for dem. Da Lejane reiste fra Filippinene sammen med storesøster og mor, skulle de ikke bare flytte til et annet land, men også inn i huset til en norsk mann som snakket et annet språk og hadde en annen kulturell bakgrunn enn dem. Mange krysskulturelle barn opplever at situasjonen hjemme og på skolen er to forskjellige verdener, men hvordan er dette for Lejane? Hvilken kultur preger hennes hjem i

Norge? Ble det nye hjemmet også et kulturelt fremmed sted for henne? Kanskje alt hun var vant til, endret seg da hun kom til Norge, både hjemme og på skolen. Salole skriver:

«Krysskulturelle barn sosialiseres inn i flere kulturer på én gang. For dem er det ekspandert sosialisering som gjelder».

Ekspandert sosialisering vil si at barnet påtar seg verdier, trossystemer og atferd fra flere samfunn eller miljøer. Det de lærer hjemme om «normal» og «akseptert» atferd, er ofte noe annet enn de ideene og normene de møter på skolen eller blant jevnaldrende. Slik vil ikke bare barnets referanserammer skapes og bekreftes flere steder, men de vil også både finne og mangle gjenkjennelse på alle sine arenaer. Her ligger konturene av både utfordringer knyttet til tilhørighetsforvirring, men også ressurser som brobyggerkompetanse (s.139). Det Salole beskriver her som «barnets referanserammer» vil kanskje mangle gjenkjennelse på nesten alle områder for Lejane, og kan kun bekreftes av mor og storesøster. Jeg vil anta at en slik situasjon vil resultere i at et barn vil absorbere og ta til seg alt i den nye kulturen raskt, og kanskje også ubevisst fjerne seg fra den opprinnelige. Jeg vet for lite om hva som er hjemmesituasjonen til Lejane til å kunne trekke denne slutningen, men jeg mener refleksjonene rundt situasjonen hennes i lys av Saloles teorier har verdi for meg, for å forsøke å forstå den omstillingen hun har gjennomgått og den hverdagen hun står i.

Silja sin situasjon er annerledes. Selv om hennes mor også flyttet fra hjemlandet og inn i huset til en norsk mann, ble Silja ble født i Norge og har aldri bodd i Thailand. Likevel snakker hun flytende thai. Salole skriver om begrepene flerkulturell og krysskulturell:

«...i motsetning til andre betegnelser, for eksempel "flerkulturell", som gir assosiasjoner til lett identifiserbare deler som kan plukkes ryddig fra hverandre, viser "krysskulturell" nettopp til den unike sammensmeltingen eller "miksen av verdenssyn som er kjernen i disse barnas oppvekst og utvikling. Prosessen kan sammenlignes med å blande farger. Når man blander sammen primærfargene rødt og blått, får man lilla. Man kan ikke i etterkant ekstrahere den ene opprinnelige fargen fra den andre; en

ny farge har oppstått. Slik er det også med krysskulturelle barn – de preges av kultur A og kultur B.»

Jeg oppfatter at Silja skiller tydelig mellom det thailandske og det norske i seg. Når hun forteller, sier hun: her er det sånn, der er det sånn. Jeg har tenkt at hun står støtt i en flerkulturell hverdag og forholder seg til hver kultur som separate deler av seg. Men når jeg leser Salole tenker jeg at selv om det kan virke som om Silja forholder seg til hver kultur separat, er det umulig for henne å være bare det ene eller det andre. I hverdagen forholder hun seg til begge kulturene sine verdisyn, språk og ritualer hele tiden. Hun spiser thaimat, hun snakker thai med sin mor, samtidig som alt annet rundt henne er norsk. Forskjellen mellom Silja og Lejane er kanskje at Silja aldri har følt seg utrygg på det norske. Hun har alltid vært norsk. Og har alltid kunnet snakke norsk. Det har ikke Lejane.

7.3 Etterord (red.)

Fortellingen og refleksjonene til Grete Berentsen rører ved noe av det vanskeligste og samtidig kanskje noe av det viktigste i pedagogisk arbeid med barn og unge. Vi vil så vel, og balanserer samtidig på en knivsegg. På den ene siden skal vi å bidra til å løfte frem den enkeltes ressurser, hens egne tanker, vurderinger og bevissthet om seg selv. Samtidig skal vi som voksne unngå å legge egne oppfatninger og verdier som premisser for hvordan vi tror eller forventer at de unge tenker. Vi er også tett på det som Sissel Saue snakker om som «respektfull nysgjerrighet» i gaveutvekslingen (kap. 2, siste ramme) eller de veiledende spørsmålene som Lisbeth Gohs Tang snakker om i kap. 5 - Møtene, spørsmålene og fasitfellen.

Wittec sier at *identitet* handler om «*hva som er det typiske ved vår måte å opptre på, og hvordan dette i neste omgang skaper oppfatninger og forventninger både hos andre personer og hos oss selv om hvem vi er.*» (Wittec & Gundersen, 2018, s. 39). Jf. også begrepet «identitet» i appendiks 3.

Selv om Wittec her snakker om læreridentitet, så er tenkningen i aller høyeste grad relevant når vi snakker om identitetsutvikling hos barn og unge i utdanningssystemet.

De ytre kulturelle kjennetegnene i en klasse/gruppe kan virke tilsynelatende like. Mange har likevel opplevd at elever, familier og nærliggende fritidsmiljøer ofte representerer ulike verdier, kulturuttrykk og tradisjoner. Jeg vil hevde at det kulturelle mangfoldet alltid har vært til stede i den private og den offentlige skolen. Mange vil sannsynligvis kjenne seg igjen i at de spiller ulike roller, bruker ulike språklige uttrykksformer og har ulike identitet alt etter hvilket miljø de befinner seg i; hjemme, blant venner, på skolen, i fritidsmiljøet eller på arbeidsplassen etc. Med tanke på å holde oversikt i et sammensatt landskap, kan det kanskje være tilsynelatende praktisk å klassifisere eller gruppere ulike kulturer eller personligheter. Problemet er at vi da lett kan havne inn i en grov forenkling og båstenkning som kan virke både provoserende og diskriminerende for dem som blir utsatt for dette. Klassifiseringer og gruppetenkning kan også forsterke låste forestillinger om kultur som et statisk fenomen. En alternativ innfallsvinkel kan være å hente frem Dewey (kap.3 og appendiks 1) og *sosio-kulturell teori* (Dysthe, 2003; Säljö, 2001; Vygotski, 1998; Vygotskij et al., 1978; Wenger, 1998). Overnevnte betrakter kultur som et dynamisk fenomen hvor menneskene blir påvirket, og selv også kan påvirke den verden de lever i, jf. appendiks 1 og 3.

Fortellingen om Grete (læreren), Silja og Lejane kan etter min mening være et godt utgangspunkt for å drøfte egne erfaringer fra lignende situasjoner.



REFLEKSJONSSPØRSMÅL

I hvilken grad opplever du at dine tanker, ord eller handlinger er preget av dine «forhåndsdefinerte» oppfatninger av elevens sosio-kulturelle bakgrunn eller ytre kjennetegn? Hvis så er tilfelle, hvordan kommer dette til uttrykk?

Kan «forhåndsdefinerte» oppfatninger av andre mennesker også ha sine positive funksjoner, - eventuelt hvilke?

*Hva er **dine** mest bekymringsfulle fordommer i møte med andre mennesker, og hvordan kommer disse til uttrykk i din studie- eller arbeidssituasjon?*

KAPITTEL 8

Fargespillpedagogikk i kulturskolen

Øhrn G.K

8.1 Introduksjon (red.)

Gjert Kristian Øhrn er lærer i kulturskolen. Bakgrunnen for hans fortelling er arbeidet med musikk. Hans mål var å samle ulike miljøer/kulturer, og skape nye uttrykk, sammen. I prosessene som fulgte, oppdaget han at de viktigste endringene ikke bare skjedde med de kunstneriske uttrykkene, men også med han selv som person. Læreryrket forutsetter på mange måter en kontinuerlig, livslang kompetanseutvikling, en nysgjerrighet og et engasjement i forhold til det samfunnet våre barn og unge skal vokse opp i. I et slikt perspektiv mener vi fortellingen til Gjert Kristian Øhrn er viktig og til ettertanke.

Fremtidens kompetanse. Teksten til Øhrn er relevant for særlig to av EU sine nøkkelkompetanser for det 21. århundre; «Kulturell bevissthet og uttrykksevne» og «Personlig, social og læringskompetanse» (EU-kommisjonen, 2018). (Jf. også app. 4 xii.)

Læreplanverket LK20. LK 20 slår fast at kulturelle opplevelser har en egenverdi. «I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling...» (Kunnskapsdepartementet, 2017a. Kap. 1.4). (Jf. app. 4xiii).

Rammeplan for kulturskolen. Rammeplanen kap. 3.2.3 er tydelig på at kulturskolen også skal ha breddetilbud der grunnopplæringen, SFO og barnehagen er en del av målgruppen. Norge har også gjennom FN-resolusjoner forpliktet seg til å ivareta kunst og kultur i skolen. (Kulturskolerådet, 2025)

Grunnskolelærerutdanningen. Rammeplanen poengterer at lærerutdanningene 1-7 og 5-10 i sine programplaner skal sikre at studentene etter endt utdanning skal kunne «skape

inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser». (Kunnskapsdepartementet, 2016b, 2016c) (Jf. app. 4^{xiv}).

Fargespillpedagogikken. Fargespillpedagogikken har utviklet seg med utgangspunkt i erfaringer fra et kunstprosjekt. Kunnskapene herfra har senere blitt koblet til Dewey (jf. kap. 3 og appendiks 1). I sin erkjennelsesteori⁶ argumenterer Dewey for at all erfaring starter med opplevelsen. Estetiske opplevelser skjer i situasjoner der triaden kunstneren, kunstverket og tilskueren kommer sammen og det skjer en sammensmelting av uttrykk og inntrykk.

«Kunst er natur som er omformet ved å bli satt inn i nye sammenhenger hvor den vekker en ny følelsesmessig respons» i (Dewey, 1938/2008. Fink red. innledning s. 22).

8.2 Fargespillpedagogikk i kulturskolen - Om å skape nye uttrykk, sammen

Gjert Kristian Øhrn

Dikteren

En ung mann fra Syria kom til meg sammen med en annen syrer jeg hadde truffet tidligere. Den unge mannen skrev egne dikt. De lurte på om jeg kunne spille musikk som passet til et dikt han hadde skrevet. Diktet handlet om lengsler og kjærlighet knyttet til venner, familie og landet han hadde flyktet fra. Jeg bad han om å lese diktet. Selv om jeg ikke forstod et ord av det han sa, kunne jeg forstå stemningen og følelsene han formidlet. Det var vakkert på en helt annen måte enn om jeg hadde forstått ordene. Jeg fikk umiddelbart en idé om hva jeg kunne spille. Jeg hadde tidligere skrevet et musikkstykke om nettopp lengsler. Jeg spilte dette for dem. Selv om jeg ikke forstod språket i diktet, og jeg ikke kunne formidle med språket hvilke tanker og følelser som lå bak mitt musikkstykke, kjente vi begge at dette handlet om det samme. Gjennom kunsten snakket vi samme språk. Vi delte hverandres kunst og historier, og skapte ny kunst

⁶ Erkjennelsesteori er i filosofien betegnelsen for en lære eller teori om erkjennelse og kunnskapstilegnelse. (snl.no)



og historie sammen. Ikke mindre fantastisk var opplevelsen av hvor nært vi kom hverandre på det relasjonelle planet. Etter hvert som han lærte norsk, hadde vi allerede et sterkt fundament å bygge videre på. Vi har fortsatt det kreative samarbeidet til stor glede for mange. Disse opplevelsene og møtene gir så utrolig mye energi, inspirasjon og glede! Det gir en sterk følelse av å ha noe til felles, og et viktig signal om at vi virkelig kan få noe til!

Gnisten

Mitt første møte med Fargespill rørte ved noen nerver dypt inne i meg. Ole Hamre holdt et foredrag om et kunstprosjekt som han jobbet med i Bergen. Prosjektet er allerede godt beskrevet i kapittel 1 og 2. Barna og ungdommene ble løftet fram ved at de fikk formidle sine kunstneriske bidrag på scenen, skinne som stjerner. Jeg undret meg over hvordan de fikk tak i disse skattene. Svaret var like enkelt som genialt; en genuin tro på at alle har noe å bidra med, og spørsmålet; - «Hva har du?». Som Ole Hamre sa: «Hvis du leter etter gull, så finner du gull». Det gikk opp for meg at det jo var masse gull også på min hjemlass. Med en åpen nysgjerrighet måtte jeg bare lete og tørre og stille det samme spørsmålet; «Hva har du?». Jeg var i gang med å planlegge et liknende prosjekt, allerede før foredraget var over. Dette kunne jeg ikke la ligge. For vår del måtte det bli «Flere Farger», som er en enklere produksjon/versjon av Fargespill.

Vendepunkt

Mine personlige møter med mennesker fra andre kulturer, har blitt et vendepunkt. Mitt perspektiv har endret seg fra å handle om egen fagutvikling og min rolle som pedagog/musiker, til å handle om utvikling av meg selv som person. For meg har dette blitt en berikelse og bidratt til nye, gode relasjoner. Dette har paradoksalt nok også ført meg dypere inn i norske tradisjoner og mine egne kulturelle røtter. Jeg har i disse møtene opplevd hvor viktig tradisjonene er for mange av dem jeg har møtt. Resultatet ble en sterkere nysgjerrighet, et behov for større bevissthet på hva jeg selv egentlig hadde. Jeg opplevde et ønske om å finne frem, og å kjenne på den stoltheten som jeg erfarte at mange med annen kulturell bakgrunn hadde. Og hvis disse kulturelle møtene skulle bli genuine og troverdige, måtte jeg også jeg ha noe å dele. Noe som

betydde noe for meg. Min erfaring ble at denne gjensidigheten er en forutsetning for at vi skulle kunne utforske særegenheter og likheter, utveksle tanker og idéer, og dermed legge grunnlaget for å skape nye uttrykk, sammen.

Bakgrunn og ambisjoner

Jeg bor i en bygd med ca. 7000 innbyggere. Som musiker og lærer i kulturskolen har jeg god kontakt med grunnskolen. Barneskolen er også en mottaksskole. Samme kontaktflate har jeg også i forhold til andre musikere og lag/organisasjoner innenfor kunst- og kulturfeltet. I et lite bygdesamfunn er det relativt lett å ha kjennskap til de ulike kulturaktivitetene i nærmiljøet, hvilket gir en rekke fordeler. Jeg erfarte at jeg hadde en unik mulighet til å kunne være en brobygger, og at det jeg gjorde kunne være med å prege samfunnet. Jeg ønsket ta i bruk allerede eksisterende arenaer der kulturelle møter kunne finne sted, felles uttrykk kunne få blomstre, der nye relasjoner basert på likeverdighet kunne bygges og nye uttrykk skapes. Jeg erfarte samtidig at det å få formidle idéene fra Fargespill, bidro til en større åpenhet om hva innvandrerne hadde med seg av ressurser. Hos mange skapte dette en nysgjerrighet, snarere enn skepsis. Det åpnet for å se muligheter snarere enn begrensninger. Det var også en stor glede når mange barn og unge kunne synge på ulike språk, samtidig som de faktisk syntes det var kult og spennende. Her lå åpenbart et grunnlag for anerkjennelse.

Vi som jobber med barn og unge har et felles oppdrag; Rammeplanen for (Kulturskolerådet, 2013), St.meld. 18 (2020-2021) om barne- og ungdomskultur (Kulturdepartementet, 2021) og LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Disse dokumentene peker i samme retning. Det handler blant annet om å legge til rette for åpenhet, kreativitet, deltakelse, identitetsutvikling, inkludering, mangfold, anerkjennelse og trygghet. Det som treffer meg så sterkt, som pedagog og musiker, er nok koblingen mellom det kunstneriske perspektivet og en metodologi, en pedagogikk som gjør alvor av å bygge på den enkelte eleven sine ressurser.

To flyktninger fra Syria

Jeg kom i kontakt med to syrere via et norskkurs for innvandrere. Dette møtet ble for meg en milepæl. Det gav meg et nytt vidsyn. Jeg har tidligere ikke vært så opptatt av arabisk kultur. Jeg har nok sett på det som litt eksotisk, men mest litt rart, uforståelig og veldig annerledes enn hva jeg har vært vant til. Det som endret alt, var reisen de tok meg med på, inn i deres kulturelle skattekammer. De gav meg virkelig en opplevelse av hvor vakker og fantastisk deres kultur var. De åpnet en dør til en ny verden for meg. Det rørte meg dypt å se den kjærligheten de hadde til sin kultur, hvordan den var en naturlig del av hverdagen og hvordan den var et naturlig samlingspunkt. De fortalte meg om hva det var vanlig å høre på til ulike tider på døgnet, og til ulike anledninger. Det var stor forskjell på fest og hverdag. Når jeg satt sammen med disse, mine nye landsmenn, kunne jeg høre vakre detaljer i musikken som jeg aldri hadde lagt merke til før. De nydelige melodilinjene, bruken av stemmen og hvordan alle detaljene utfylte hverandre. Jeg hørte også klangen i instrumentene på en helt ny måte. Jeg opplevde at våre tradisjoner utfylte hverandre, mer enn at de stod som motpoler til hverandre. Disse opplevelsene har også gjort at jeg har fått en helt annen nysgjerrighet på andre, som for meg tidligere kun har blitt oppfattet som «fremmede» kulturer. Jeg oppsøker nå det ukjente med en mer positiv forventning og en helt annen åpenhet enn tidligere. Gode opplevelser avler gode opplevelser.

De to syrerne viste seg å være dyktige sangere, og det var naturlig å presentere dem for noen av mine musikervenner. Vi kunne dele, og skape ny kunst sammen. Dette har ført til flere opptredener på ulike arenaer, til stor glede for mange. Dette kan kanskje være god integrering eller inkludering. Paradokset er imidlertid at jeg aldri har hatt en tanke om integrering eller inkluderinger i dette. Det var ene og alene begeistringen over å treffe noen som hadde så sammenfallende interesser med meg, at vi hadde mye å dele, og at vi fant tonen med en gang. Det ble bare naturlig.

Et interkulturelt uttrykk

Jeg ønsket at kulturskatten på min hjemplass skulle få et mer interkulturelt uttrykk. Et interkulturelt perspektiv bygger videre på det flerkulturelle perspektivet. Samtidig velger det interkulturelle perspektivet å vri oppmerksomheten litt vekk fra ulikhetene og mer i retning av dialogen, mulighetene i mangfoldet og det som er felles (Horst, 2006; Pihl, 2005; Solbue, 2014). Dette krever imidlertid en kobling mellom bærere av nye kulturformer og musikkmiljøer som er formidlere og forvaltere av lokal tradisjonskultur. Eksempler på sistnevnte er spelemannslag, korps, kor, historikere etc. Jeg har relevante kontaktpersoner i min bekjentskapskrets, som også kjenner til Fargespill. Jeg har også etablert god kontakt med norsk-/voksenopplæringen. Gjennom dette fikk jeg også kontakt med personer med forskjellig etnisk bakgrunn, som driver med musikk/dans. Målet mitt var å samle ulike miljøer/kulturer, og skape nye uttrykk, sammen. Vi ønsket at våre nye bygdefolk med annen kulturell bakgrunn, skulle bli kjent med vår kultur. Men utgangspunktet måtte være at vi kunne møtes på like premisser. Det var like viktig for meg å bli kjent med deres kultur. Det var avgjørende at ingen skulle komme inn som «underdog», men oppleve at deres kultur også blir anerkjent. Jf. anerkjennelsesteorien i Appendiks 3. Kibsgaard og Husby skiver: «*Gjennom oppvurdering av minoritetskulturens kapital, blir kulturelle uttrykk med internasjonalt opphav gitt mulighet til å bli tatt opp som en viktig del av den kulturen som utvikles ungene imellom*» (Kibsgaard & Husby, 2014, s. 34). Dette gjelder nok for mennesker i alle aldre. Denne oppvurderingen kan skje gjennom synliggjøring og bruk av kulturelle uttrykk som sanger, regler, vers og eventyr på barnets språk.

Vi har alle en tradisjonskultur med oss. Det være seg dans, sang, historier, dikt, språk etc. En lokal representant for kulturtradisjon har samlet tradisjonsmusikk, regler og dikt fra Oppdal. Dette er gitt ut som et hefte; «Songtradisjonen vår». I forordet spør han om hvorfor kjennskapet til tradisjonene våre er viktig. Som svar på det sier han videre: «*fordi det er en del av historien, røttene, identiteten og egenarten vår*». Et relevant spørsmål blir da: Hvem er «vår»? Jeg kunne tenkt meg en utvidet versjon av dette heftet, der det også var samlet tradisjonssanger fra Somalia, Litauen, Sverige, Eritrea, Polen, Syria osv. Videre skulle det vært sanger der en har flettet sammen de ulike tradisjonene. Kan det ligge en spore til utenforskap her? Dette er like

viktig uansett hvor en kommer fra, og tradisjonene vi skaper bør gjenspeile mangfoldet alle innbyggerne representerer. Når det kommer til kunst og kultur, møtes vi på mange områder på like premisser når det gjelder ressurser, enten vi er flyktninger fra et krigsherjet land eller har hatt en trygg oppvekst her i Norge. Min erfaring er at det å spørre «hva har du?», møtes med en stolthet og takknemlighet for at noen også etterspør og anerkjenner de ressursene en har. Språket trenger ikke å være en barriere, og i den grad den er det, er problemet like gjerne at det er jeg som ikke forstår.

En tyrkisk vuggesang og historien bak

Tre jenter i 11-12 årsalderen kom til meg i forbindelse med forberedelsene til en *Flere Farger*-forestilling vi skulle sette opp. De var kommet til Norge fra Syria, og hadde vært her i relativt kort tid. De jobbet med en dans (vestlig musikk og dans fra YouTube) som de gjerne ville framføre på forestillingen. Vi avtalte å møtes, så de kunne få vise meg og dele dette. Ut ifra at vi var helt i sluttfasen av forberedelsene, så jeg at vi ikke ville komme i mål med det de hadde sett for seg. Jeg kunne se skuffelsen i ansiktene deres da jeg fortalte det, selv om jeg sa vi kunne jobbe videre mot en senere anledning. For å ta på alvor at de hadde noe de gjerne ville dele, spurte jeg om de kanskje hadde andre ting de kunne dele. Det var ingen umiddelbar respons. Jeg begynte å synge på en sang fra Syria som jeg hadde lært.

De ble temmelig overrasket over at jeg kunne en syrisk sang, som det viste seg at de også kunne. Jeg husket den ikke helt, så de måtte hjelpe meg litt. Det gjorde det bare enda bedre. Stemningen snudde ganske raskt, og vi sang sammen. Den ene av jentene sa at hun kunne en tyrkisk vuggeviser, som hun sang for meg. Hun fortalte at hun kunne tyrkisk fordi hun hadde bodd tre år i Tyrkia. Hun fortalte da historien om hvordan hun og familien hadde flyktet fra krigen i Syria til Tyrkia. Etter tre år i Tyrkia gikk ferden videre til Hellas, en tur innom Tyskland, og etter hvert til Norge og Oppdal. Denne opplevelsen ble veldig sterk. Dette var hennes historie, og hun valgte å dele den med meg! Det var vondt å tenke på alt hun har vært igjennom. Samtidig så følte jeg en stor takknemlighet over at hun ville dele det, vise meg den tilliten ved å ta meg med inn i sin historie, og at jeg kunne være der og ta imot! På forestillingen sang de tre jentene den

Tyrkiske vuggevisa. Før de sang, fikk jeg lov til å dele historien om hennes reise fram mot den scenen vi sto på. Da var det ikke mange tørre øyne blant publikum.

En ting er det barna deler av sanger, men like fantastisk er alle historiene de uoppfordret forteller blant annet fra skolehverdagen i landet de flyktet fra. Dette gjør sterkt inntrykk på de andre elevene og meg, og jeg tror det også gjør godt for dem å kunne fortelle. Jeg er ikke i tvil om at det styrker relasjonene oss i gruppen imellom. Noe som også går igjen er at når jeg kan vise at jeg kan sanger fra deres opprinnelsesland, og også noen ganger kan koble de sammen med norske sanger, så skapes det nesten magiske øyeblikk. Vi får en helt annen kontakt.

For meg har det tidligere vært lett for at fokuset har blitt på alt innvandrere mangler, og hva det krever av ressurser. Veldig mye er fremmed og uforståelig. TV-bildene fra landene med mennesker på flukt kommer fra, viser ofte kaos og krigsherjinger, og lite av kunsten, kulturen og den fantastiske naturen i disse landene. Jeg trenger ikke å gå lenger enn til meg selv for å se at mangel på kunnskap, nyanser og mangel på relasjoner, gjør at jeg har en rekke fordommer, forutinntatte holdninger, som igjen fører til at jeg setter folk i båser og opprettholder en vi/dem-tenking. Min erfaring er at det er mange som har det slik. Nettopp derfor blir det så viktig for meg å jobbe for at flere skal få de samme gode opplevelsene som meg. *«Jo mer kontakt vi har med innvandrere, jo mer positive blir vi til mangfold»*, skriver Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi, 2012).

Utfordringer

«Er det ikke vanskelig, så blir det ikke bra», - et mantra fra Fargespilltenkningen som ligger i bakhodet, og har vært til støtte og trøst når ting ikke går helt etter planen. Hva gjør jeg når elever vil trekke seg ut av gruppa? Hvordan håndtere skuffede elever som ikke skjønner at deres forslag av ulike grunner ikke lar seg gjennomføre i arbeidet med neste forestilling? Hvordan arbeide for at terskelen for å dele ikke blir hemmende høy? Hvordan unngå å presse deltakerne inn i en kulturell bås eller kulturelle uttrykk de selv ikke ønsker eller opplever å ha noen identitet i forhold til? Kan vi fremføre andres personlige bidrag? Hvis forestillingene er et felles prosjekt, hvorfor er det da så viktig at den enkelte skal fremføre «sitt eget» bidrag? Er vi for trange i

vår oppfatning av hva som passer inn i en musikalsk forestilling? En elev som hadde vært litt tilbakeholdende, sa det veldig godt;

«Hvis du klarer å klemme inn noe med håndball, så blir jeg med på hva som helst!»

8.3 Etterord (red.)

Vi er i en tid dag da rekruttering til lærerutdanningens estetiske fag er halvert på to år (Tønnesen & Larsen, 2023). Det er stor mangel på kvalifiserte lærere i de praktiske og estetiske fagene. Det er selvsagt ulike grunner til dette. Håpet er at fortellinger fra musikkfaget eller andre praktiske og estetiske fag, kan bidra til å løfte anseelsen til disse fagene både i grunnskolen og lærerutdanningen.

Den offentlige skolen har et selvstendig ansvar for å ivareta lærerkompetanse og undervisning i de praktiske og estetiske fagene. Men i tillegg til dette har også kulturskolene rundt i landet kompetanse og ressurser som kan være til hjelp i dette arbeidet. Jf. Rammeplanen for kulturskolen pkt. 1.5 (Kulturskolerådet, 2013. Pkt 1.5).

Ole Hamre har i kap. 1 snakket om Fargespill som et kunstfaglig prosjekt. Grunnskolen og lærerutdanningen snakker om estetiske opplevelser og læringsformer. I følge Dewey kan estetiske erfaringer kan være en viktig inngangsport til videre kunnskap og personlig utvikling jf. kap. 3 og appendiks 1. Verdien av estetiske læringsformer blir fremhevet på alle nivå fra barnehage til lærerutdanning.

Kulturskolerådet har lenge hatt mangfold og inkludering på agendaen. De har blant annet en egen nettside som tar opp stoff med «Mangfold og inkludering» (Kulturskolerådet, 2023). Her er mange tips og nyttige erfaringer.

REFLEKSJONSSPØRSMÅL

Hva legger du i begrepet «kultur», og hva kjennetegner din kulturelle forankring? Hvem eller hva har bidratt til denne forankringen?

Hva er fordeler og/eller ulemper ved at kunstneriske/kulturelle bidrag skal fremføres av andre enn de som har delt/kommet med disse bidragene?

Påstand til diskusjon. Læreren har en rolle som «kulturell influenser», - enten hen vil det eller ei. Det er hverken ønskelig eller mulig å være kulturelt nøytral i denne rollen.



KAPITTEL 9

De høye forventningenes mirakel

Ahmed, M.I.

9.1 Introduksjon (red.)

Denne teksten er en beretning om Mona Ibrahim Ahmed sitt personlige møte med det norske skolesystemet. Hennes fortelling er et eksempel på betydningen av en ressursorientert tilnærming til elever med bakgrunn som innvandrere. Et sentralt poeng er her forventningenes betydning i forhold til personlig og faglig utvikling. Vi får et blikk inn i en sårbar verden der enkeltlærere kan ha en avgjørende betydning for å holde unge på rett kurs. Jeg mener at hennes fortelling er relevant og løfter frem viktige generelle problemstillinger om skolens tenkning og praksis i arbeidet med å ivareta en stadig mer mangfoldig elevgruppe.

Fremtidens kompetanse. Lesere vil sannsynligvis kjenne igjen elementer fra de fleste av Europakommisjonens nøkkelkompetanser for livslang læring i denne fortellingen. De to mest åpenbare er kanskje «flerspråklig kompetanse» og «personlig, sosial og læringskompetanse» (EU-kommisjonen, 2018, 189/7). (Jf. også app. 4_{xv}.)

Læreplanverket LK20. Den overordnede delen i LK20 poengterer viktigheten av tilbakemeldinger som er tilpassete, motiverende og læringsfremmende. Elevene skal bli møtt med ambisiøse, men samtidig også realistiske forventninger. (Jf. app. 4_{xvi}.)

Grunnskolelærerutdanningen. Rammeplanen for lærerutdanningen er tydelig på at studentene skal kunne analysere elevenes læring, gi elevene læringsfremmende tilbakemeldinger og tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger. (Jf. app. 4_{xvii})

Fargespillpedagogikken. Fargespillpedagogikken bygger på en overbevisning om at alle elever har noen iboende ressurser. Denne tenkningen innebærer dermed også en etisk og profesjonell forpliktelse til aktivt å lete etter disse ressursene, dvs. Hva har du?

9.2 De høye forventningenes mirakel

Mona Ibrahim Ahmed

Jeg er den nyankomne eleven i klassen din. Jeg har problemer med å forstå og å gjøre meg forstått. Jeg kjenner ikke menneskene rundt meg og jeg kjenner ikke de sosiale kodene de styrer etter. Familien min kan ikke hjelpe meg med alt dette. De føler seg like fortapt som meg. Men du kan hjelpe meg. Og det vil ikke koste deg så mye. Bare litt omtanke og en forventning om at jeg har noe å gi.

Jeg heter Mona Ibrahim Ahmed og i dag er jeg minoritetsrådgiver på en videregående skole i Bergen. Jeg er forfatter av boken «Brev til Noreg» og har oppdrag som artist, foredragsholder og konferansier (Ahmed & Sandvik, 2018). Hvordan kom jeg meg fra hjelpeløshet og utenforskap og hit? Svaret er dessverre «tilfeldigheter». Men den gode nyheten er at det er tilfeldigheter som kan gjøres konstante og allmenne ved at de systematiseres. Ved at de bygges inn i rutinene i skolehverdagen og i skolens strategier for hvordan alle barn kan få muligheten til å lykkes.

Tilfeldighet nr. 1: Etter skolehverdagens rutinemessige rekke med nederlag, der alt dreiet seg om det jeg ikke mestret eller forstod, kunne jeg dra til et sted der folk kun var opptatt av det unike jeg kunne bidra med.

«Spør folk hva de har i stedet for hva de mangler» heter det i Fargespillfilosofien, og det høres så enkelt ut. Men det er ikke så enkelt som det høres ut fordi det utfordrer fordommene våre. At vi uansett hvem vi møter skal ha en grunnleggende forventning om at de har noe å lære oss. Det utfordrer vår tendens til å kategorisere når vi står overfor et menneske eller en gruppe, og det utfordrer selve ideen om hva det innebærer å undervise.

Men det virker. Og det er jeg et levende bevis på.

Jeg har ofte tenkt på at omverdens forventninger til hva jeg kan klare, har formet livet mitt.

Hvis jeg bare hadde møtt mennesker som så begrensningene mine, kunne livet mitt lett blitt

en endeløs rekke med nederlag. Men fordi det også eksisterte noen forventninger om at jeg skulle bidra med det unike jeg hadde, så hadde jeg noe å strekke meg etter. Disse positive forventningene gav meg et annet indre bilde av hvem jeg kunne bli. Og sakte, men sikkert, ble jeg det bildet.

Forventningene som ligger i Fargespill, er jo egentlig formidable. Kanskje det er derfor resultatet også blir det. Men forventningene er ikke uttalt. Det er ingen som løper rundt og forteller hverandre hvilke resultater som blir forventet. Det er ikke som et karaktermål på en eksamen. Forventningene ligger i praksisen og i kulturen. Praksis og kultur innebærer forventninger til oss selv og til hverandre. Bare å bli sendt ut på scenen foran 1500 mennesker signaliserer jo at noen har tro på deg. Og, så er det blikkene vi sender hverandre: Dette klarer vi! Du er fantastisk! Vi gir alle disse publikummerne verdens beste opplevelse fordi vi er de vi er! Og om noen feiler er støtten enda mere massiv. Jeg tror denne samhörigheten også kommer fra at vi har slitt for dette - sammen. Det koster så enormt mye å realisere dette bildet og denne forventningen om å skape denne fantastiske forestillingen. Men vi klarer det. Til og med de som aldri har stått på en scene klarer det. Til og med de som ikke visste hva en scene var før de stod der, klarer det. Og, når vi klarer dette, kan vi klare alt!

Grunnen til at jeg er så opptatt av høye forventninger er kanskje at jeg har opplevd hvor lammende det motsatte er. Det som skjer med bildet ditt av deg selv når du blir avskrevet. Når rådgivere og lærere snakker om deg, over hodet ditt, i tredje person. Når det eneste jeg trenger hjelp til, er å forstå språket som formidler dette, som dere tror er umulig for meg å mestre. Og, norsk er ikke det første språket jeg lærer meg. Når jeg kom til landet snakket jeg seks språk flytende. Men det var det ingen som var interessert i. Det eneste som var interessant var det jeg ikke kunne. At jeg ikke snakket norsk. Forestill deg at du hver eneste dag, seks timer for dagen kun får fokus på det du ikke kan? Dette kan du ikke. Og, ikke dette og dette og dette! Ingen tåler det i lengden.

Noe av det jeg husker best fra videregående skole var de såkalte avklaringsamtalene. Men i mitt tilfelle burde de kanskje ha kalt det for avskrivningssamtale. Da ble du kalt inn til et møte med en rådgiver, en fra opplæringstjenesten og kanskje en fra PPT-tjenesten. «Vi ser at dette er vanskelig for deg. Vi ser at du sliter. Vi tror det beste for deg er å avslutte denne opplæringen. Du kommer ikke til å klare dette». De sa aldri, «vi klarer ikke å hjelpe deg». De la alt ansvar på meg. De sa: «Husk at denne skolen er frivillig. Du kan slutte når du vil». Opplæringsloven sa jo at de var forpliktet til å hjelpe meg, men om jeg sluttet var de kvitt den byrden. Der satt de, en rekke med autoriteter, som kanskje hadde brukt 30 minutter på å prøve å finne ut hvem jeg var, - og ut fra dette fratok de meg et hvert håp om å klare det jeg hadde satt meg fore, nemlig å få meg en utdanning. Foreldrene mine var ikke til stede. De hadde for så vidt heller ikke kunnet hjelpe meg. De hadde kanskje fått en mail med beskjed om å møte opp, men hva hjelper det når du hverken kan lese eller skrive.

Jeg husker den avmakten jeg følte. Jeg følte meg hjelpeløs, liten og fremfor alt, dum. Jeg vet ikke helt hva som holdt meg fra å gi opp, og jeg skjønner veldig godt at ungdommer i denne situasjonen slipper taket og dropper ut. Jeg tror det var tanken på å miste hverdagen min og tanken på å bli som mine foreldre, motta sosialhjelp, bo i kommunal bolig, bli sett ned på av samfunnet. Min mor sa jo også ofte «Du må ikke bli sånn som oss. Du må skaffe deg muligheter til å slippe unna dette livet som vi lever».

Alt dette var viktige motivasjonsfaktorer for å holde ut. Men den aller viktigste faktoren var at Anne Lene Viken ikke gikk av med pensjon som lærer før året etter.

Og da er vi over på tilfeldighet nr 2. En lærer som ser deg og som ser at du trenger noen å støtte deg på. Ikke for å lære, det klarer du selv, men for å få tilgang til metodene, redskapene og selvfølelsen du trenger for å lære.

I Fargespill ble det stilt høye forventninger til meg. Da jeg begynte på videregående skole, ble det også stilt høye forventninger, men det var en annen type forventninger enn i Fargespill. Det var forventninger det var umulig for meg å leve opp til. Det var den samme stigen som vi fikk satt fremfor oss i Fargespill, som det redskapet som skulle bære oss opp og frem, men de første ti trinnene manglet.

Jeg visste hvor jeg ville. Jeg visste at jeg ville til toppen av den stigen. Det Anne Lene gjorde var å sette på plass de første trinnene. Det første trinnet var å forstå hvordan man skulle bruke en ordbok slik at jeg kunne få tilgang til oppgavene. Det andre trinnet var å møte opp til undervisningen. Det tredje var å møte presis. Det fjerde var at jeg skulle få 2 i naturfag, det femte at jeg kanskje kunne få 3 i matte og så videre.

Alt dette var trinn som var overkommelige for meg og som jeg kunne føle som seire.

Men det aller viktigste var de to første trinnene. Først ordboken som gjorde at jeg fikk et konkret hjelpemiddel som gav meg fast grunn under føttene når jeg skulle stake ut en kurs, og det andre var å møte opp til undervisningen. Dette var dealen vår: Anne Lene ville bruke tid på meg hvis jeg kom på skolen. Og, jeg tenkte: *«Dette mennesket har hjulpet meg å forstå den jævla ordboken. Hun er ganske verdifull for meg - Herre Gud, jeg kan ikke miste henne.»* Etter hvert ble det viktig å ikke skuffe henne. Hun hadde brukt tid på meg. Hun hadde forventninger til meg. Hun var den første som trodde jeg var i stand til å fullføre videregående skole. Og, dermed kunne jeg tro på det selv også.

Norsktimene til Anne Lene ble høydepunktet i skolehverdagen. Her ble jeg også inkludert i undervisningen. Det var kunnskap jeg hadde bruk for og stoff som angikk meg, og jeg kunne bidra fra mitt ståsted. Jeg må jo innrømme at det med oppmøte ikke var løst over natten, men hvis jeg ikke kom i norsktimene kunne Anne Lene sende meg en melding; «Hvor ble du av? Vi

savnet deg.» Før hadde Fargespill vært det eneste stedet det var bruk for meg. Nå var det bruk for meg i norsktimene til Anne Lene også!

Det var første gang jeg fikk en slags «Vi-følelse» på skolen. Ellers var det alle mot alle. Den neste gangen jeg fikk denne følelsen var under russefeiringen. Det var oss på vår skole mot røkla. Vi var de beste og kuleste, og elever som jeg aldri hadde snakket med før, kom bort til meg og visste til og med hva jeg het. Men det var jo litt sent da. Hvis jeg hadde fått litt av den følelsen når vi begynte, hadde det nok gjort de tre årene lettere.

Tilfeldighet nummer tre: Du er den du er. Vi kommer i så mange forskjellige utgaver og kanskje er den viktigste oppgaven vi har i vår utvikling - at vi omfavner akkurat dette. At vi aksepterer oss selv slik vi er. Og at dette er grunnen vi står på når vi skal videre. Hvis dette uendelige antallet versjoner av mennesker får lov til å være sitt unike jeg, tror jeg vi som samfunn vil forløse en tsunami av ressurser. Men da kan ikke læring og utvikling begrenses til et lite dusin fagområder og vurderes på en skala fra null til seks.

Jeg har aldri helt forstått dette fokuset på et kvantitativt resultat. At seks er lykke og to et nederlag. Vi er alle sammen på vei fra noe til noe annet. Hvis dette andre er bedre enn det som var, så er det en seier, hvis det er verre, er det et nederlag. For meg var det å bestå en seier. Andre satt i gangene og gråt når de hadde fått fem og ikke seks på en prøve. Dette fortellere meg noe om at retning er viktigere enn resultat. At prosessen er viktigere enn karakteren.

Denne graderingen av utvikling på en skala fra en til seks er dessuten en grov forenkling av livsmestring og kvalitet. Da jeg var 18 år, bestemte jeg meg for å kaste hijaben og de tradisjonelle somaliske klærne mine. Jeg tok med meg en dongeribukse og en collegegenser inn på et prøverom på Hennes & Maurits, kledde meg om og lot de gamle klærne ligge igjen. Det var et utviklingsmessig kvantesprang for meg som individ og det førte til at familien min i flere år nektet å forholde seg til meg. Men hvilken karakter skulle man satt på denne helt avgjørende

handlingen? Majoritetssamfunnet jublet og gav terningkast seks, men for min mor representerte gjerningen min det absolutte nullpunkt i menneskelig adferd. Mer om dette i Brev til Noreg (Ahmed & Sandvik, 2018).

Menneskelig utvikling er også altfor komplisert til å kunne rommes i et tallsystem med syv variabler. Det blir som å avbilde et ansikt med syv piksler. Og høye forventninger i et så rigid system må nødvendigvis skape tapere. Jeg tenker at det er først når høye forventninger knyttes til et stort spekter av menneskelige evner, egenskaper og utvikling, at vi kan skape en skole som tar vare alle. En skole som stimulerer barns innebygde draging mot læring og utvikling. I dag sitter jeg i en stilling hvor jeg opplever at alt for mange opplever det samme som jeg opplevde, - at den eneste veien til målet består av en stige der de første ti trinnene mangler.

I dag er jeg minoritetsrådgiver i skolen og sitter på den andre siden av bordet. På denne siden snakkes og snakkes og snakkes det om svake elever. Vi definerer et helt menneske som svakt bare fordi de ikke behersker noen begrensede områder av tilværelsen, som oftest språket. Og apropos språk. Jeg tror vi blir fanget av ordet svak. Vi har over lang tid skapt en retorikk som fanger disse ungdommene i kategoriene sterke og svake. Og, enten de er det ene eller det andre er dette språket så generaliserende at det egentlig er helt grotesk. Jeg prøver å si at denne svake eleven like godt kunne vært meg da jeg var 16 år, men det virker som om de andre lærerne ikke klarer å koble meg til kategorien svak. Jeg er jo sterk!

Skolens snevre spekter av mestringsarenaer gjør dessuten at vi som jobber i skolen, ser oss blinde på begrensningene. Vi er formet av denne tankegangen «Hva mangler du?» Det er sånn vi tenker i skolen. Og disse ungdommene som vi sitter overfor mangler enormt mye som de må tilegne seg for å lykkes i skolen og i livet. Det er så mye som mangler at vi resignerer og gir opp. Men hvordan kan vi gi opp når vi holder unge menneskers liv i hendene? Det er vi, lærerne og skolen som er de mektige. Og den makten forplikter. Foran oss sitter disse elevene og føler

en enorm avmakt av å bli gitt opp på denne måten. Jeg prøver å ta med meg Fargespills ide inn i disse situasjonene og spørre «Hva har du?» Det er der vi begynner. Alle har noe vi kan bygge videre på. Noe de er interessert i eller noe de kan fortelle som ofte kan knyttes til noe faglig. Da har vi plutselig en pedagogisk relasjon som vi kan bygge på. Det neste trinnet på stigen er ikke «Jeg skal hjelpe deg» men «Hva trenger du at jeg hjelper deg med?» De trenger ikke svare på stående fot. De kan tenke over det en stund. Det viktige er at de ikke får tredd denne hjelpen nedover ørene, men definerer sine egne behov selv. Dette bestemmer du, og det er du som har det rette svaret her. Da er vi likeverdige og kan lage en skriftlig avtale ut fra det. Vi definerer hva som skal til for å oppnå dette som de har definert for seg selv, og for å lykkes må vi begge oppfylle forpliktelsene våre. Du er sulten og trenger fisk, jeg gir deg en fiskestang. Hvis du ikke tar deg umaken med å fiske kan jeg ikke lengre hjelpe deg. Forventninger og forpliktelser. Det var dette vi opplevde i Fargespill. Flere tusen mennesker hadde kjøpt dyre billetter fordi de hadde forventninger til oss. Det lot seg rett og slett ikke gjøre å stille seg likegyldig til det. Vi var nødt til å møte opp, øve og levere. Og det var sånn min avtale med Anne-Lene fungerte. Det var en skriftlig avtale mellom to likeverdige parter, akkurat som i arbeidslivet. Jeg hadde skrevet under og var forpliktet av innholdet.

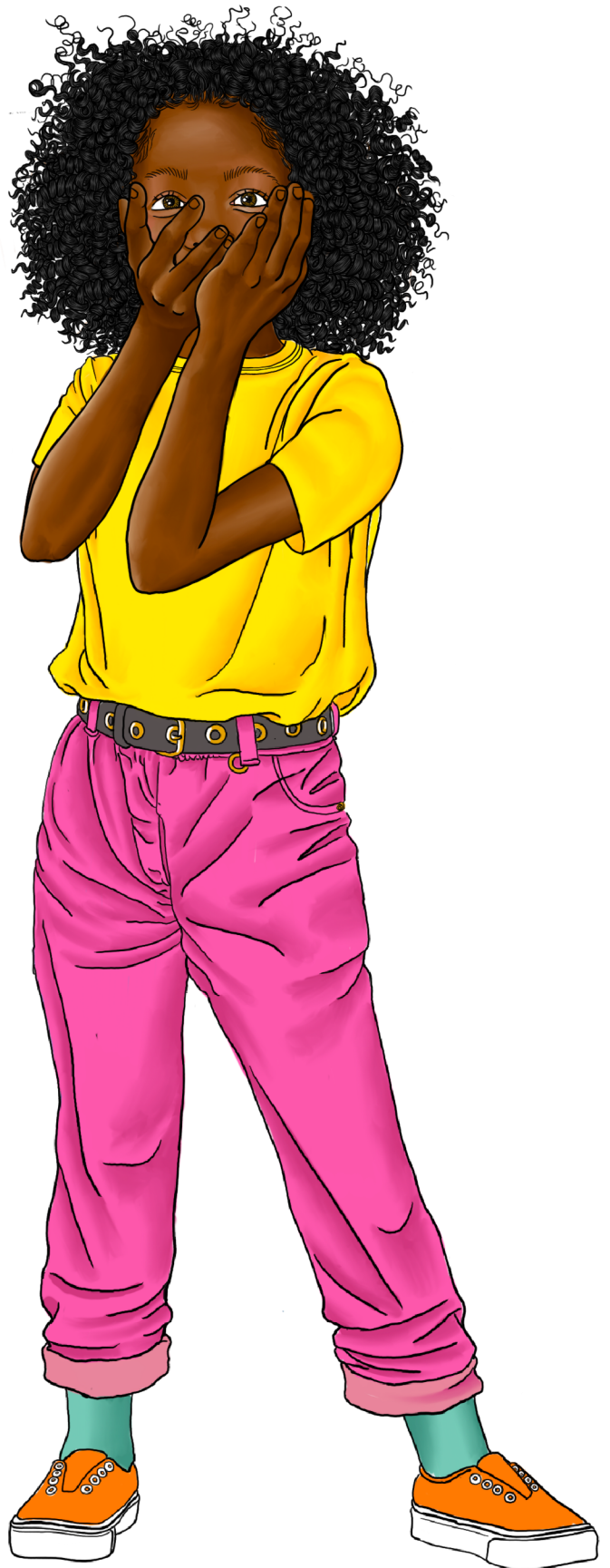
Dette handler om å gi den andre makt. Makt til å hjelpe seg selv. Ingenting er farligere for oss, både som individer og som samfunn, enn maktesløshet. Vi blir som dyr som er fanget i et hjørne, og som i ytterste konsekvens kan ty til en hvilken som helst desperat handling for å komme oss ut. Vold mot oss selv. Vold mot andre. Ekstremisme.

Jeg tror vi lærere og andre autoritetspersoner må bli flinkere til å reflektere over makt og avmakt. Jeg føler at begrepet makt, og det å snakke om makt nærmest er tabubelagt i Norge. Men i min posisjon som lærer har jeg mye makt. Jeg har makt til å definere unge mennesker som ressurser eller problemer. Jeg kan ta en telefon til barnevernet og en familie blir oppløst. Jeg har troverdighet fordi jeg er den profesjonelle. Hvis min relasjon til elevene skal være likeverdig må

jeg gi dem innflytelse, om ikke annet så i forhold til å kunne definere sine egne behov.

Det var dette som skjedde med meg. Jeg fikk hjelp til å hjelpe meg selv. Jeg fikk anerkjennelse for mine sterke sider og styrke til å jobbe med det jeg ikke behersket. Dette må bygges inn i skolens strukturer og ikke overlates til tilfeldighetene slik som i dag. Men enn så lenge - så kan DU gjøre en forskjell i unge menneskers liv. Du kan bli Anne Lene for mange.

Det har du makt til.



9.3 Etterord (red.)

Ungforsk har i flere år uttrykt bekymring for mange unge som sliter med psykiske utfordringer. Frafallet i videregående skole har de siste 20 årene ligget stabilt på 20-30 prosent. (SSB, 2023). Mona har åpenbart ikke vært den eneste som har kjent på hjelpeløsheten og strevd med å finne seg til rette i den videregående skolen. Beskrivelsene i Mona sin fortelling kan lett gi assosiasjoner til personer som har kommet i en situasjon som i psykologien er blitt kalt «lært hjelpeløshet». Seligman utviklet en teori om dette fenomenet. (Seligman, 1992). «The Learned Helplessness theory» bygger på tre koblede forhold; 1) et miljø der en person blir utsatt for en viktig oppgave, men der resultatet/utbyttet er utenfor personens handlingsmulighet/kontroll, 2) en reaksjon der personen gir opp og 3) en påfølgende forestilling og forventning om at ingen frivillig handling kan ha innvirkning på resultatet. Seligman viser også hvordan begrepet lært hjelpeløshet også kan være relevant i skolen. Han snakker om en pedagogikk som fører til at elevene mister troen på egne evner og forventninger til egne ferdigheter. De er i uhensiktsmessig grad avhengig av hjelp fra andre. Dette får konsekvenser for både læringsutbytte, selvbilde, selvverd, mestringsforventning og motivasjon for å ta fatt på nye oppgaver. Men, - så samtidig, - det er noe som ikke stemmer når vi kobler Mona sin fortelling til psykiske helseutfordringer blant ungdom, frafall i vgs. og teorien om lært hjelpeløshet. Fortellingen til Mona er en sterk dokumentasjon på at hun definitivt ikke er en hjelpeløs person. Kan det å skulke, holde seg vekke fra skolen være et «rop om hjelp» eller en sunn, aktiv handling for å unngå å utsette seg selv for en nedbrytende tilværelse som hun ikke har kontroll over? Eller, kan vi spørre om det faktisk er lærerne som er utsatt for en personlig og profesjonell nedbrytende arbeidssituasjon med rammer, mål og ambisjoner som de ikke har kontroll over? Kunnskapssenteret for utdanning ved UiS, bygger på tall fra SSB (2019) og sier at ca. 20% av de nyutdannede lærerne ikke arbeidet i utdanningssektoren i løpet av en 6-årsperiode (Munthe & See, 2022, s. 15). Legger vi da til de 25-30 % av studentene slutter de to første årene i lærerutdanningen, så kommer vi opp i et betydelig frafall av lærere i deres første 4 – 10 årene av sin profesjonsutvikling (Munthe et al., 2014, s. 38). Her må vi presisere at tallene varierer stort fra de ulike studiestedene og det er flere faktorer som kan bli tatt med i dette regnestykket. Tallene

her blir derfor anslag for å illustrere at frafall er et kjent fenomen både for elever og studenter/lærere. Hvorvidt det å slutte på skolen er en aktiv, positiv handling er selvsagt avhengig av hva eleven eller læreren bruker tiden på når hen ikke lenger er på skolen. Men kjernes spørsmålet blir om «dropp-out» eller «fracfall» av både elever og studenter/lærere har noen sammenheng. Kan dette primært være et systemproblem, og ikke først og fremst et personlig problem, som vi her er vitne til?

Koblingen Mellom Mona sin fortelling og begrepet «lært hjelpeløshet» kan lett gi et dystert bilde av norsk utdanningspolitikk. Vi kan vri på det og si at i flg. SSB så fullførte 81% videregående opplæring i løpet av fem/seks år (2016-2022). Her varierer tallene riktignok noe avhengig av studieprogram og kjønn (gutt/jente). Men sett i et globalt perspektiv er jo dette fantastiske tall. Det er også et håp om at erfaringene fra Mona og andre i tilsvarende situasjon kan bidra til tiltak og strategier som kan hjelpe skolene og elevene til å komme inn i konstruktive spor. Spor i et søk etter en utdanning med en positiv og meningsfull tilværelse. Ole fortalte i kapittel 1 om Ali som gikk fra å være deres største utfordring til å bli deres største ressurs. Mona som holdt på å melde seg ut av hele videregående skole, har tatt sin mastergrad og jobber nå som minoritetsrådgiver i videregående skole. Ingen politikere kan ha unngått å være orientert om utfordringene med frafallet i videregående skole. Skolemyndighetene leter etter gode strategier for å få lærerne tilbake i klasserommene og få enda flere ungdommer til å fullføre videregående skole. Kanskje Fargespillpedagogikken kan være et av tiltakene i lærernes fremtidige verktøykasse?

REFLEKSJONSSPØRSMÅL

Mona snakker her om det som andre omtaler som lave forventningers rasisme og de høye forventningenes mirakel. Samtidig foregår det en diskusjon om «generasjon prestasjon»; «Blir generasjon prestasjon syke av skolen?» (Kvitingen 2017) og «Hvor gikk det galt for generasjon prestasjon?» (Madsen, O.J. 2018). Hva er det som gjør at samme skole kan virke så ulikt på ulike elever?

Hvordan finne en sunn balanse mellom for lave og for høye forventninger til barn og ungdom i skolen?

Er fenomenet «lært hjelpeløshet» relevant i dagens skole og/eller i høyere utdanning? Hvis dette er relevant, hvilke faktorer eller tiltak kan bidra til å forebygge eller forsterke en slik situasjon?

KAPITTEL 10

Det store og dei små bileta møtest

Alvsaker M.

10.1 Introduksjon (red.)

Vi avslutter del 2 med denne fortellingen som for meg først og fremst handler om den autentiske og tilstedeværende lærer. En pedagog som kommuniserer med små barn om store spørsmål. En pedagog som etter min mening tør å konkretisere rammeplanens ønsker om å gi plass for en åndelig dimensjon i barnehagen.

Maria Alvsaker har med denne teksten invitert oss inn i hennes arbeid i barnehagen. Forfatteren bruker tekst, musikk og bilder for å ta oss med inn i hennes arbeidssituasjon, - søkende, med linjer fra fortid, retning for fremtid og praktisk håndtering av situasjonen her og nå. En reflekterende tekst om barns opplevelser og hennes egen utvikling som pedagog.

Fremtidens kompetanse. Med tanke på EU-kommisjonens fremtidige nøkkelkompetanser for livslang læring, så oppfatter jeg at denne teksten er tett koblet til «lese- og skrivekompetanse» og «personlig, sosial og læringskompetanse». (EU-kommisjonen, 2018). (Jf. også app. 4^{xviii}.)

Rammeplanen for barnehagen. Alvsaker konkretiserer arbeidet med temaet «Meg i verda» på en måte som går rett inn i rammeplanen for barnehagen kapittel 1, Barnehagens verdigrunnlag i avsnittet om «Mangfold og gjensidig respekt». Sentrale stikkord er her blant annet «anerkjennelse for den de er», «den enkeltes plass og verdi i fellesskapet», «samisk kultur», «respekt og fellesskapsfølelse» og «plass for en åndelig dimensjon» (Jf. også app. 4^{xix}).

Læreplanverket LK20. Den overordnede delen av læreplanverket poengterer som nevnt i kapittel 3, punkt 3, at lærerne er pålagt å fremme verdier knyttet til identitet og kulturelt mangfold.

Grunnskolelærerutdanningen. I grunnskolelærerutdanningen (1-7) skal studentene ha inngående kunnskaper om sammenhenger i utdanningsløpet barnehage – skole og overgangen fra barnehage til skole (UHR, 2016a). Medborgerskap, det flerkulturelle samfunnet og estetiske læringsprosesser skal sikres gjennom arbeid med fag og i tverrfaglige tema. (Jf. app. 4xx).

Fargespillpedagogikken bygger på en metodikk som åpner opp for et vidt spekter av kommunikasjonsformer. Valg av uttrykksformer vil kunne variere ut fra deltakernes alder og kognitive utvikling, deres språklige ferdigheter og kjennskap til feltet som er oppe til behandling.

.....kunst er knyttet til fantasi og hjelper oss

«to see more in our experience, to hear more on normally unheard frequencies, to become conscious of what daily routine have obscured, what habit and convention have suppressed»

(Green, 2000, s. 123)

(Ramme 10.1)



10.2 Det store og dei små bileta møtest.

Maria Alvsaker

Innleiing

«Det store og dei små bileta møtest» er et utdrag frå fleire tekstar i eksamensprosjektet i studiet «Interkulturell pedagogikk og fargespelmetodikk» ved HVL. To musikkvideoar er sentrale i teksten, og eg vel innleiingsvis å seie noko om desse, og ber deg om å ta deg tid til å sjå dei. Kanskje kan du kjenne noko av dette som eg skriv om?

For nokre år tilbake skulle eg lage eit opplegg for barnegruppene i samband med FN dagen. Vi skulle ha eit prosjekt over fleire veker som vi kalla «Meg i verda». Eg ønskte å gje barna ei kjensle av dette store, at vi er oss, i familien, i barnehagen, men samtidig er vi også i verda. Ugripeleg, kunne eg kjenne på, for eg kunne ikkje berre fortelje barna om dette, dei måtte oppleve det.

Kjenne det. Og eg tenkte på denne videoen, kor roleg den gjer meg, og at eg faktisk kan kjenne alt det store og ugripelege i kroppen når eg ser dei bileta og høyrer Bratland synge.

[På avstand – Ingebjørg Bratland](#)

Den gir meg ei grunnleggande ro, denne videoen. På denne måten kunne eg ta med barna ut i verdsrommet og sjå jorda på avstand og sjå og kjenne det som astronautane ser (som eg skriv om i teksten). Barna er fine, dei har ikkje enno avgrensingar, ikkje noko som seier at det går ikkje an. Dei vart med meg ut i verdsrommet, og saman var vi i denne magiske kjensla; akkurat no er det «oss», det er fred, og ingenting anna finns. I denne teksten vender eg tilbake til dei erfaringane eg gjorde meg den gongen med «Meg i verda» og knyttar det til opplevingane i prosjektet.

Eg hadde planen klar for kva prosjektet mitt skulle vere i studiet «Interkulturell pedagogikk og fargespelmetodikk» den dagen eg stod litt på sida og observerte følgande: Videoen med Jon Henrik Fjellgren på svenske talenter vart sett på som ein del av feiring av samisk nasjonaldag.

[Daniels joik – Jon Henrik Fjellgren](#)

34 barn var samla foran smartboarden, og eg var skeptisk til kor vidt 34 barn skulle vere interesserte og ha kollektivt fokus på denne måten. Men det skjedde noko uventa: Det vart stille. Dei såg, dei lytta, intenst. Då videoen var ferdig, ville dei sjå den ein gong til. Med spørsmål undervegs, som vi forklarte så godt vi kunne, kva som hadde skjedd med Jon Henrik. Kvifor han var lei seg. Den tredje gongen videoen vart spelt, skjedde noko eg enno ikkje kan forklare. Då han tok til å joike, så joika 34 barn med, i den same vare stemninga, og dei følgde dynamikken og var så fullstendig til stades i dette rørande øyeblikket. Det greip meg, eg vart ståande og ta det innover meg, og eg tenkte: No skjer det noko heilt spesielt. Der og då forkasta eg alle dei

Maria-snekra planane. Barna hadde vist meg noko stort, og slik ville eg at prosjektet skulle ta form i tråd med eit interkulturelt perspektiv. Det måtte vere «vårt», ikkje «mitt», i alle delar av det. Eg visste kanskje ikkje kor vi skulle, men eg visste kor vi starta: Vi starta i det øyeblikket, i den opplevinga. Det krevdes ein stor mengde med tillit til meg sjølv, til barna og til prosessen. For det var ikkje noko mål (som den felles konserten eg hadde planlagt først) å kome til, berre ein dynamisk prosess å vere i, i lag med ungane og dei vaksne eg samarbeidde med, og mitt ansvar i det å klare å forvalte og omsette opplevingane til skildrande tekst.

Eit utanfråblikk på prosessen

Eg ser arbeidet med prosjektet mitt som ein dynamisk prosess, der eg som ansvarleg for prosjektet har valt å sleppe kontrollen over kor det skal ta vegen. I det så ligg omgrepet tillit sterkt: Eg stolar først og fremst på meg sjølv og veit og har erfaring med at eg kjem i mål. Men eg stolar også på samspelet med omgjevnadene eg opererer i. Det handlar om å stole på samspelet med dei små menneska som eg har i mi gruppe, og dei spontane møta og situasjonane som oppstår – med barna eller dei eg arbeider med. Det handlar om ein medviten plan om å gripe øyeblikka og spele vidare på dei, og slik stole på prosessen og andre sin medverknad.

I studiet *Interkulturell pedagogikk og Fargespillemetodikk* står deling sterkt (Hamre & Saue, 2011). Dette biletet viser så tydeleg kor verdifullt det kan vere å fortelje og dele historiar. At det å dele historiar kan vere det som til dømes tar eit slikt prosjekt vidare – eller ikkje, dersom eg held inne med tankane og refleksjonane. Eg opplever at det skjer ei rørsle i det ein deler noko, og nokon tek imot. Prosjektet og vegen vidare kan vokse, ta andre vegar, eller styrke det opprinnelege.

Forankring

Kvar eg har mitt fundament og feste for prosjektet er viktig for tilliten til det eg skriv om. Fordi eg grip tak i opplevingar, i stemningar, det som viser seg, så snakkar vi om det levde livet som

fenomenologien evnar å famne om gjennom sitt filosofiske perspektiv (Overgaard, 2000). Det er ikkje eit mål å kritisere vitskapen i det eg gjer, men eg vil gjerne frigjere meg for dei avgrensingane som eg kan oppleve ligg der. For meg i dette prosjektet er det viktig at eg sjølv er medviten om og stadfestar, om ein kan seie det slik, kva fundament eg står på. At eg vil ha ei filosofisk ramme som tillet meg å stille spørsmål og ha opne dører inn i ei filosofisk tenking, men likevel forankra i det pedagogiske og ikkje minst i det jordnære, konkrete. Eg tenkjer det er viktig å synleggjere refleksjonane for å vise at eg veit kva eg gjer og kor eg står fagleg, at eg har ei vid ramme for prosjektet, men like fullt eit fundament.

Menneskesyn og verdisyn

I fundamentet ligg også mitt eige menneskesyn og verdisyn. Dette er noko som har vakse seg fram gjennom åra, der utdanning og arbeid har vore viktige faktorar for at min ryggsekk innehar det den har. Eg har ei grunnleggande tru på mennesket si evne og styrke til å reise seg og skape sitt eige liv, sjølv i dei vanskelegaste situasjonar. Eg har møtt utallige menneske i vanskelege livssituasjonar gjennom eige føretak. Som samtalepartner og veileidar har det vore viktig for meg å vise menneske kven dei er og kva dei har, spegle det som dei ikkje lenger klarar å sjå sjølve, fordi livet, om ein kan seie det slik, har ramma dei hardt. Eg har ein grunnleggande kjærleik og omsorg til menneske, men som Løgstrup seier det, ein har aldri eit anna menneske sin vilje i sine hender (Løgstrup & Engen, 1999). Der kor eit menneske sjølv ikkje vil, eller ein organisasjon for den del, kan ein ikkje hjelpe eller samarbeide. Eg trur at vi menneske har eit grunnleggande behov for ikkje å berre utføre pålagte oppgåver, men og få ta i bruk dei ressursane vi unikt har i oss, slik Fargespelkonseptet også fortel om (Hamre & Saue, 2011). I det ligg verdiane fridom, tillit og menneskeverd sterkt.

I mitt menneskesyn og verdisyn ligg omgrepet forvaltningsansvar sterkt. Som menneske har vi eit etisk ansvar for våre handlingar og våre ord, fordi vi har ansvar for eit heile. For meg

ligg då all verdas menneske og all natur/kloden i dette, og eg opplever at eg med det har eit menneskesyn som er forankra nettopp i eit interkulturelt perspektiv (Portera & Grant, 2011).

Det store biletet møter dei små

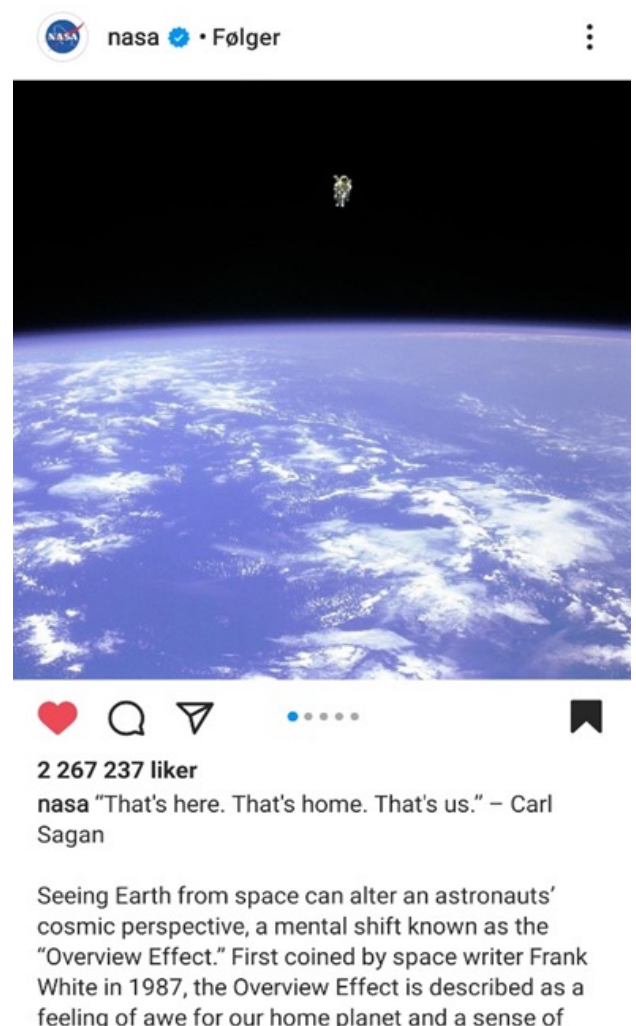
Eg har lært at det ikkje er gitt at andre kan forstå og vere med meg på dei store tankane eg av og til har, og måten eg fortel i bilete. Kanskje alt eigentleg starta med «På avstand», videoen med Ingebjørg Bratland som under markering av FN dagen skulle hjelpe meg til å gje barna ei oppleving av «Meg i verda»? NASA-bileta, som saman med den vakre songen fekk barnegruppa til å bli stille. At eg ser på det som at det var ei gjenkjenning, og at det kanskje i det øyeblikket var eit møte mellom det store og det vesle biletet. Verdsrommet, jorda sett utanfrå, barneaugo som ser, og kroppane som blir heilt stille.

Opplevingane endrar vår måte å tenkje på, gjer oss medvitne om kor sårbare vi er. NASA brukar omgrepet «The overview effect» (White, 2021) om astronautane sine opplevingar. Det kjennest som ein kjærleik og ei omsorg for jorda og menneska som dei aldri har kjent før. Og så er det her eg stiller det store spørsmålet som ikkje kan stillast innanfor vitenskapelege rammer:

Var det «The overwiev effekt» barna opplevde i møte med bildene og songen?

Det er ikkje mogeleg å bevise noko slikt. Fordi det kan ikkje målast, slik astronautane sine opplevingar ikkje kan målast.

Det eg har opplevd med barnegruppa mi etter denne konkrete opplevinga, er «meir av det same». Eg stilte i dette prosjektet spørsmålet: Kva skjedde då barna fekk høyre Daniels joik?



Då er vi tilbake i det heilt konkrete biletet i barnehagen som prosjektet starta med, fordi eg i det øyeblikket då barna joika med, tok innover meg at her skjer det noko stort, og eg må finne ut kva det er. I det interkulturelle perspektivet så har vi menneske noko som knyter oss saman (Portera & Grant, 2011). Og det var det som var mitt ønskje, å igangsetje ein prosess, eit prosjekt med utgangspunkt i det som vi menneske har felles i kraft av å vere menneske, når alle kategoriar og skiljer blir sleppt.

Det konkrete, vesle biletet, barna som stille ser og høyrer Jon Henrik Fjellgren. Som går rett inn i stemninga der den lågmælte unge mannen fortel om kor vanskeleg det var å først vere adoptert og vere annleis. Og så oppleve seg diskriminert fordi han var same. Samtalane etterpå om kva som skjedde med vennen som han mista. Døde han? Kvifor det? Samtalar om sorg, og kor fint det var at han kunne finne trøyst i denne joiken. Kvar gong vi tar fram denne joiken går barna rett inn i stemninga og joikar med. Dette konkrete, jordnære biletet av han som kom frå Columbia til Sverige og vart same. Og joikar som om han aldri hadde vore noko anna enn same. Kva fortel det? Og, er det samanheng med NASA-videoen og Bratland sin song?

Det er desse spørsmåla som eg opplever er så viktige å stille. Det er kanskje ikkje så viktig å få eit bevis på korleis det heng saman, for opplevinga er så sterk, slik eg ser det, at det forandrar menneska i det. Slik også astronautane skildrar det. Videoen om Fjellgren viser så konkret det som ligg i det interkulturelle perspektivet; at det er meir av det som forenar oss enn det som skiljer oss frå kvarandre (Portera & Grant, 2011). Og kvar gong eg joikar denne songen med ungane så tenkjer eg det same: Joik er det ingen som eig. Den er noko ein kan velje å ta ut eller ikkje, men alle har det i seg, slik eg opplever det. Det er eit menneskeleg uttrykk. Eg har tenkt tilbake til då eg hadde kvaler i høve til om det var «lov» å ta joiken i bruk, om det var respektfullt å gjere, for det er jo berre samar som kan å joike. I det ligg nok vissa om identiteten som samar kjenner på, og heile deira historie. Min trong til å vise andre menneske respekt. I dette vi har gjort, så har vi vel heva oss over historia, slik eg no ser det.

Eit rom med plass til mangfaldet

Gjennom studiet så har eg gang på gang erfart kor viktig det er for oss menneske å få vere saman og dele, og kva verdi det kan ligge i det. Eg erfarer også at det synest viktig for menneske å få gi tilbake. Slik eg kan oppleve at barna responderte med varsemnd og kjærleik i sitt møte med joiken. Og kanskje er det det gode som kan skje i eit slikt «rom», som har blitt skapt i barnehagen. Det er eit rom som har plass til alt av mangfaldet i oss menneske. Eit rom kor vi passar på kvarandre, og kor ingen er i tvil om at dei er verdifulle. Eit rom kor alt kan snakkast om, og kor vi i fellesskapet kan kjenne oss i verda, og kanskje til og med endå større enn det, jamfør «the overview effect». Eit rom som er inni oss og utanfor. Tenk så verdifullt å vite og kjenne at du har eit rom å kvile i, og kor alt er bra. Forskaren Van Manen (1993) er av det sjeldne slaget innanfor pedagogikken, slik eg opplever det. Han stilte spørsmålet «kva kjenneteiknar ein god atmosfære for relasjonsarbeid i skulen?» Dette er lett overførbart til dette prosjektet og barnehagesamanheng. Van Manen viser til uttrykket «the pathic principle», og er med det i tråd med Vetlesen sin diskusjon kring patologiar i samfunnet, og at det er nødvendig å ta høgde for «the mood of the landscape» (van Manen & Li, 2002; Vetlesen, 2004). Det dreier seg om det ein sansar og kjenner på fordi ein er sensitiv som menneske, sjølv om det kan vere vanskeleg å setje ord på dette ordlause, sansbare (Van Manen & Thorbjørnsen, 1993). Vi brukar gjerne uttrykket «det sit i veggane» når vi skal fortelje om korleis eit rom eller ein stad opplevast. For både Van Manen (1993, 2002) og Schibbye, så handlar det om ei oppleving av anerkjenning, pedagogisk takt, spegling, intersubjektiv deling og tilknytning (Schibbye, 2009). Her kan vi kjenne att det eg skildra frå miljøet med barna, det fellesskapet vi har skapt i lag. Det seier noko om mi rolle som vaksen, at det er nødvendig at eg ser alt dette som kjem fram her, og kan skape det med barna.

Korleis ser eg på framtida etter dette? Det handlar om å dele meir. Vidareføre fellesskapet og det venlege rommet. Skape ringar i vatnet. Fortsetje å vokse. Saman.

10.3 Etterord (red.)

I kapittel 3 viste vi til Dewey som sa at verden kun kan forstås ut fra helheten, og at det nærmeste vi kommer et helhetlig bilde av verden er gjennom opplevelsen. Virkeligheten må oppleves før den kan forstås. Maria skriver om øyeblikket da barnegruppen begynte å joike sammen med Fjellgren i hans fremføring av «Daniels joik»; *Eg visste kanskje ikke kor vi skulle, men eg visste kor vi starta: «Vi starta i det øyeblikket, i den opplevinga. Det krevdes ein stor mengde med tillit til meg sjølv, til barna og til prosessen.»* Dewey stopper imidlertid ikkje bare med opplevelsen. Forståelsen starter blant annet ved å spørre seg selv om hva som egentlig skjer og hvorfor. «*Kva skjedde då barna fekk høyre Daniels joik?*». Og hvordan bruke denne forståelsen til å komme videre?

Autentiske lærere kjennetegnes blant annet ved å ha et faglig, filosofisk og profesjonsetiske ståsted som utgangspunkt for å kunne veilede og legge til rette for barn og unges læring. «*Effektive teaching is much more than a compilation of skills and strategies. It is a deliberate philosophical and ethical code of conduct.*» (Larrivee, 2000, s. 294).

Hvis Larrivee har rett i at god undervisning må bygge på en bevisst filosofisk og yrkesetisk forankring, så kan kanskje denne teksten gi grunnlag for betraktninger om eget ståsted.

REFLEKSJONSSPØRSMÅL

Hva oppfatter du at denne teksten sier oss om forfatteren sitt syn på hva som er gode og viktige erfaringer og kompetanser for barna og/eller pedagogen?

Alsaker spør om det var «the overview effect» barna opplevde i møte med videoene fra Bratland, Fjellgren og astronautene fra NASA? Rammeplanen for barnehagen sier at barnehagen skal «gi plass for en åndelig dimensjon». Er dette et eksempel på en «åndelig dimensjon»? Kan det eventuelt være andre måter å forstå det som skjer i denne situasjonen på, og i tilfelle, - hvordan?

Hva er det som rører, tiltaler, utfordrer, irriterer eller provoserer deg mest med denne teksten?

OPPSUMMERING DEL 2

(red.).

Fargespillpedagogikken har vist seg å kunne være et *positivt verktøy i skoleutvikling*.

Forutsetningen er at ledelsen har en aktiv rolle i praktisk tilrettelegging og arbeidet med å involvere hele personalet i tenkningen som ligger til grunn for denne pedagogikken. Det må også satses på kontinuerlig skolering og vedlikehold/oppfølging for å holde trykket på en praksis som er i tråd med Fargespillpedagogikken. Det kreves trygghet og profesjonelt mot når læreren må velge mellom å følge elevinitiativ eller oppsatte lokale/nasjonale planer. Fargespillpedagogikken utfordrer læreren til å være oppmerksom på de potensielle innspillene som kommer fra elevene. Evne til improvisasjon blir derfor en viktig profesjonell ferdighet.

Muntlig kommunikasjonskompetanse er viktig i Fargespillpedagogikken. Bruk av sanger og korte muntlige uttrykk på ulike språk kan være viktige bindemiddel i møte med elever fra ulike kulturer. Vår muntlige kommunikasjon vil også ofte lett avsløre underliggende holdninger og forventninger til elevene. Kommandobeskjeder (nå skal dere) eller lukkete, fasitorienterte spørsmål kan lett virke hemmende eller fremprovosere protestreaksjoner hos elevene. Det blir oppfordret til mer involverende og åpne kommunikasjonsformer.

Kommunikasjonskompetanse er også relevant og viktig i arbeidet med relasjonsbyggingen mellom lærere og eleven(e).

Ressurstenkningen i Fargespillpedagogikken er ofte blitt forstått i retning av at innholdet skal bygge på innspill og bidrag som kommer fra elevene. Lærere som snakker mye eller har en «forelesende» stil, kan lett bli oppfattet som styrende og belærende. Faren med en ensidig elevorientert strategi er at læringsmiljøet kan miste sin nærmeste og kanskje viktigste faglige kilde, - læreren. Fargespillpedagogikken oppfordrer til en balansegang der læreren må vurdere

hva som er mulig og hensiktsmessig ut fra den aktuelle barne-/elev-/foreldregruppen. Det viktigste er ikke alltid hvor innholdet kommer fra, men at det treffer, skaper gjenkjenning og resonans i barne-/elevgruppen.

Identitet og kulturell bevissthet har vært viktige stikkord i arbeidet med Fargespill og Fargespillpedagogikken. Det har lenge vært snakket om begreper som en «flerkulturell» eller «interkulturell» forståelse. Arbeidet med Fargespillpedagogikken har vist at vi stadig møter situasjoner der disse begrepene kommer til kort. De fleste barn og unge beveger seg i dag mellom ulike miljøer. De kan ofte ha ulike roller, klesstil og språklige særtrekk alt etter hvilket miljø de beveger seg i. Disse elevene blir ofte kalt krysskulturelle og har en identitet som er hentet fra flere miljø. Utfordringene for pedagogene er å unngå å behandle elevene utfra forutinntatte antakelser om hvem de er eller hvor de kommer fra. Barn og unge kan også være svært ulike i deres ønsker om å snakke om egen bakgrunn og identitet.

Kulturskolen har lenge vært opptatt av koblingen mellom kultur og det økende mangfoldet i samfunnet. Det har vært stilt spørsmål om vår nasjonale kultur som språk og musikk, er i ferd med å bli truet av impulsene utenfra. Erfaringene fra Fargespillpedagogikk i kulturskolen bekrefter at musikk kan være et kommunikasjonsmiddel mellom ulike kulturer og bidra til nye musikalske uttrykk. I tillegg til dette har vi erfart at samarbeidet med og kjennskapen til musikalske uttrykk fra andre kulturer også kan bidra til en økt nysgjerrighet og bevissthet om egne kulturelle røtter. Det kan også ligge muligheter i å koble musikk sammen med andre aktiviteter som f.eks. idrett/ballspill.

Forventningenes kraft kan både bygge opp og bryte ned. Forventningene er ofte knyttet til våre forestillinger om hva som er mulig og ikke mulig å oppnå i læringsarbeidet. Forventningene

er i mange tilfeller knyttet til rammene for arbeidet. Men samtidig vil nettopp forskjellen på et ressurs- og et problemfokusertperspektiv få store konsekvenser for både læreren og eleven. Realistiske, positive forventninger er også avhengig av at vi kjenner eleven og sørger for en tilpasning av undervisningen som tar utgangspunkt i elevens ståsted og behov. Forventningenes kraft bygger også på gjensidig tillit og forventninger mellom lærere og elev. Enkeltlærere kan spille en avgjørende rolle i elevenes utvikling.

Fargespillpedagogikken krever kloke og sterke pedagoger. *Autentiske lærere* forutsetter mer enn et knippe metoder og strategier. Autentiske lærere kjennetegnes blant annet ved å ha et faglig, filosofisk og profesjonsetisk ståsted som utgangspunkt for å kunne veilede og legge til rette for barn og unges utvikling. Samtaler med barn om filosofiske, eksistensielle spørsmål er en spennende og utfordrende oppgave. Gjennomføringen av disse samtalene er naturlig nok avhengig av barnas/elevens alder og erfaring. I arbeidet med de minste barna har det vist seg at bruk av bilder, musikk og video kan åpne opp for opplevelser og tanker som kommuniserer og berører på tvers av alder og livserfaringer. Fargespillpedagogikken legger vekt på at god læring og utvikling skjer når opplevelsene berører og beveger både læreren og eleven.

DEL 3

Blikk utenfra



KAPITTEL 11

Et fellesskap for hver enkelt

Jaffery Lubna

Utdrag fra intervju november 2022

Hvis du blir betraktet som en ressurs, så blir du en ressurs. Jeg er selv et vandrende eksempel på akkurat det. Jeg kom fra en lavinntektsfamilie av arbeidsinnvandrere. Jeg ble mobbet og plaget av andre barn på grunn av hudfargen min. Men jeg hadde noen lærere som så meg. For eksempel hun som stod for sommeravslutningen for foreldre og barn i 6. klasse. Hun så en jente som elsket å snakke, til stor fortvilelse for mange. Det må jo kunne brukes til noe, tenkte hun kanskje, og så ba hun meg til å være konferansier på festen. Det å kunne stå foran alle mine lærere, medelever og deres foreldre og gjøre det jeg likte best, nemlig å snakke, er et av mine sterkeste minner fra barndommen. Og, denne rollen har jeg tatt med meg i resten av livet. Dette øyeblikket var fullstendig definerende for hvem jeg skulle bli, og jeg er dypt takknemlig overfor skolen og læreren som gav meg denne muligheten.

Når jeg nå ser tilbake på egen skolegang, så er det fint lite av den boklige lærdommen som har hatt noe å si for det livet jeg lever i dag. Det som derimot har vært avgjørende, er alle de lærerne som så meg og som stimulerte mine sterke sider og fikk meg til å jobbe med de svake. Vi er alle født med et sett med egenskaper som gir oss unike muligheter, fordi vi er unike mennesker. Hvis ikke disse egenskapene næres, så forsvinner de. Men jeg var så heldig å bli møtt på mine egenskaper. Derfor lærte jeg meg å lese rommet. Jeg lærte når jeg skulle snakke og når jeg skulle holde kjeft. Og ikke minst fikk jeg videreutviklet evnen til å prate med folk. Det var nok i utgangspunktet noe jeg hadde anlegg for, men hvis denne egenskapen ikke hadde blitt stimulert slik den ble, så hadde jeg ikke vært der og den jeg er i dag.

Hvorfor jeg ble opptatt av Fargespill?

De første forestillingene med Fargespill ga meg en opplevelse av å bli tatt med til et sted jeg egentlig ikke hadde vært før, men samtidig hadde jeg en følelse av å ha vært der likevel. For meg med innvandrerbakgrunn rørte folkemusikken en streng dypt inne i meg, en urkraft. Jeg hørte

musikk og sang fra ulike deler av verden, fjernt fra stedet jeg selv kommer fra, men som likevel traff fordi det var noe universelt i dette møtet. Opplevelse av fellesskap og tilhørighet. En nesten euforisk glede, og samtidig et savn, slik som det gode og det onde. Glede over opplevelsen, og sorg over alt jeg hadde gått glipp av. Fargespill må bare oppleves, det er veldig vanskelig å sette ord på det. Jeg satt med en overbevisning om at dette var viktig å dele, få ut og gjøre kjent. Jeg gikk inn i styret for Fargespill.

Det første albumet Fargespill ga ut hadde en tekst som sa at «Kjærligheten kjenner ingen grenser, så alle kan bli bergenser». Min datter syntes dette var kult. I fargespilluniverset var det plass til alle, mulighet til å høre til, uansett våre ulike identiteter, språk, kultur, hudfarge og religion. Jeg ville være med å vise at vi i Bergen bryr oss. Vi kan diskutere om Fargespill er et kunstprosjekt eller et integreringsprosjekt. Hva som eventuelt kommer som et resultat av det andre? Men uansett, Fargespill som prosjekt har en klar kunstnerisk profil. Og kunsten er ikke en nøytral ytring. Fargespill er en viktig stemme i den politiske samfunnsdebatten.

Fellesskapet

For meg har fellesskapet alltid vært viktig. Det var dette jeg søkte og fant da jeg som 15 åring tok kontakt med AUF og spurte om å få bli medlem. Å kunne være en del av et fellesskap som jobber mot et felles mål, har vært avgjørende for meg. Familie og venner er verdifulle felleskap. Men også store og mangfoldige fellesskap, som for eksempel det å være bergenser, er en viktig del av mitt eget bilde av hvem jeg er. Irene Kinunda Afriyie, skribent, forfatter og opprinnelig flyktning fra Kongo, sier det i filmen med den paradoksale tittelen «Bergen i all beskjedenhet» - Jeg lurer ofte på om jeg er norsk, men jeg er aldri i tvil om at jeg er bergenser. Irene har for øvrig en mangeårig fortid i Fargespill både som aktør på scenen og som ansatt.

Slik jeg ser det, er det ingen motsetning mellom sterke fellesskap og individets ve og vel. Fargespillmetodikkens mantra er jo at hver enkelt deltaker er viktig for at fellesskapet skal nå

sine mål. Overført til skolen, du er uunnværlig i klassen fordi klassen trenger deg. Og du trenger skolen fordi du er avhengig av klassen for å lære og utvikle deg. Vi snakker om en felles, gjensidig avhengighet der vi trenger hverandre. Her er vi inne på grunnmuren i den skolepolitiske tenkningen som ligger til grunn for enhetsskolen, eller det som i dag ofte blir kalt fellesskolen. Begrepene som nyttes om vår skole, har variert. Det har vært hevdet at felleskapstanken har vært under press. Men felleskapstanken står sterkt, også i den siste «Overordnet del» av læreplanverket LK20.

Ansvarlighet

De fleste av oss tenker at skolen er uunnværlig for barnet. Men er barnet uunnværlig for skolen? Tanken om at de andre elevene er avhengige av ditt bidrag, at du trengs, forutsetter at du forstår og virkelig tror på at du selv har noe å bidra med. Denne bevisstheten om egne bidrag bygger blant annet på de forventningene omgivelsene som særlig læreren kommuniserer til den enkelte eleven. Forventningene innebærer ofte et krav som også inneholder en begrunnelse, et hvorfor. Kanskje vi må være litt tøffere i fellesskapet, tøffere i hvor vi legger listen for hva vi forventer, - du må gjøre dette, ingen andre gjør det. Forventningene kan også legges i utviklingssamtalene som etter min mening primært bør handle om hva du er god på. Forventningene bør bygge på prosessmål som er realistiske og oppnåelige for den enkelte, og ikke resultatmål som ofte hemmer læring og utvikling.

Skolen skal og vil fortsatt være en institusjon for tilegnelse av grunnleggende faglige ferdigheter, men den må også være en plass der vi lærer å forholde oss til hverandre i all vår analoge kompleksitet, og der vi utvikler evnene våre til å kommunisere og samarbeide.

Konkret og formell kompetanse er selvfølgelig viktig, men det er sjelden nok. På et eller annet tidspunkt må du også være kollega, leder og medmenneske, og hvis du da ikke har sosiale egenskaper og kompetanse, så er det vanskelig å lykkes. De som har denne kompetansen, har et forsprang på alle andre. Utjevning og et fungerende fellesskap handler også om å gi alle tilgang til denne kompetansen. Og vi ser at disse kompetansene er på full fart inn i høyere utdanning.

Legestudiet handler i dag ikke bare om diagnoser og konkret behandling, men i større og større grad også om sosiale ferdigheter. Samtidig er det kunstig intelligens som, på en brøkdel av den tiden en lege ville bruke, kan diagnostisere og bestemme behandlingen av kompliserte beinbrudd. Dette sier kanskje også noe om at morgendagens viktige kompetanse er den som ikke kan digitaliseres, som for eksempel empati og omsorg.

Så hvordan vil det 21. århundres skole se ut? Jeg ser for meg en skole som legger mindre press på den enkelte. Som ligner mere på livet. Der vi lærer matte gjennom å bygge en benk, og biologi gjennom å anlegge en hage. Der vi løser oppgaver i fellesskap. Der vi lærer som en konsekvens av at vi trenger kunnskapen til noe, og der vi lærer av hverandre. Det er så mye press på barn og ungdom i dag med tanke på å fremstå som perfekte, særlig gjennom sosiale medier. Når karakterpresset kommer på toppen av dette, blir det for mye for mange. Jeg prøver hele tiden å si til mitt eget barn at det ikke er karakterene som er viktigst. De sier ingenting om hvem du er som person, og for de fleste arbeidsgivere er det mere relevant å spørre: «hvem er du?» enn «hva vet du?»

Jeg er ikke i tvil om at mye av det fremtidens skole skal bygge på, kan gjenfinnes i Fargespillpedagogikken. *Det at Fargespill har utviklet seg til det det er i dag, er også en politisk villet handling. Man har styrket Fargespill, fordi man ser et potensiale også ut over det kunstneriske. De barna som får være med her, er utrolig heldige. De får oppleve læring, mestring og felleskap, som de sannsynligvis vil kunne dra veksler på gjennom resten av livet. De aller, aller fleste barn er jo likevel ikke med i Fargespill, og derfor er ideen om å bringe Fargespills metoder for læring og utvikling inn i skolen der vi treffer alle, en spennende tanke og ambisjon.*

KAPITTEL 12

Kunnskap og kjærlighet - en høyrepolitikers bekjennelser

Hove Harald V.

Utdrag fra intervju november 2023

Som høyrepolitiker ser jeg klart at jeg kan bli oppfattet som en talsmann for hippie-bevegelsen eller en Krf-konvertitt. Jeg åpner allikevel med et bibelsitat fra Paulus første brev til korinterne: «Om jeg har profetisk gave, kjenner alle hemmeligheter og eier all kunnskap, om jeg har all tro så jeg kan flytte fjell, men ikke har kjærlighet, da er jeg intet.» Og jeg henger meg særlig opp i dette med kunnskap. For det er klart at hvis du skal sende mennesker til mars, må du ha uhorvelige mengder med kunnskap. Men hva er vitsen hvis du ikke har kjærlighet? Hva er hensikten hvis all kunnskapen ikke gjør livene våre bedre? Så jeg tenker på dette som et grunnleggende prinsipp, kanskje særlig i skolen, at selv om utvikling av mennesker som har kompetanse nok til å sende oss til mars er viktig, så er det viktigste i en institusjon som er obligatorisk for hele befolkningen, å gjøre livene bedre for så mange som mulig. Hvis du får en elev som ikke har lyst til å gå på skolen, som ikke ser at hen har noe å bidra med, som ikke har foreldre som støtter og hjelper, hvis du likevel får denne eleven til å fullføre med en følelse av at hen faktisk har noe å bidra med, uansett hvilke karakterer hen har fått, da er du en god lærer. Hvis du får de aller beste elevene til å yte ekstra, slik at de kan regne hjem hvordan vi kan klare å lande på mars. så er det fantastisk, men det er ikke det som imponerer meg mest.

Vi hører historier om ungdommer som bryter sammen fordi de får en femmer i stedet for en sekser på en prøve. Den gode læreren skal selvsagt hjelpe eleven med den kompetansen de mangler for å få toppkarakter, men det eleven trenger aller mest, er å lære seg å takle å ikke alltid å være best. Så når disse elevene gråter over femmerne sine, må vi som samfunn stoppe opp og spørre oss selv: Hva er det vi har lært barna våre? Jeg har jo selv vært veldig opptatt av tradisjonelt læringsutbytte, men nå sitter jeg her og har fått barn selv, og ser at det både jeg og mange andre foreldre først og fremst er opptatt av er at barna våre har det godt på skolen. Så i dag tenker jeg på alle de foreldrene som kom til oss skolepolitikere, som ikke snakket om

læringsutbytte og nivået på de nasjonale prøvene, men om barn som ikke hadde det godt på skolen. Da spilte det ingen rolle om skolen var nyoppusset, om karakterer og læringsutbytte var skyhøyt og at alt det formelle var på plass. Hvis mitt barn ikke blir sett og verdsatt, så er alt annet verdiløst.

Hvis du ikke har kjærlighet, har du ingenting.

Det handler om verdier som kan være vanskelig å måle, men som allikevel er helt avgjørende. Dette fikk vi alle kjenne på under isolasjonen som pandemien førte med seg. Nå har veldig mange av oss kjent på hvordan det føles å ikke være til nytte for noe eller noen. Jeg har selv kjent på dette, og det har vært tungt. Og det får meg til å tenke på de barna som av ulike årsaker alltid har følt at det ikke er bruk for dem, fordi de ikke får anerkjennelse for den de er og det de kan. Her tror jeg Fargespillpedagogikkens fokus på synliggjøring av barns kompetanse, er viktig, og LK20 åpner også opp for en mye videre definisjon av hva som er kompetanse. En av barns fremste kompetanser er nysgjerrighet.

Nysgjerrighet er jo en viktig ingrediens i læringsprosesser, og barn har i kraft av at de befinner seg i livets mest intense utviklingsfase, en naturlig nysgjerrighet i forhold til andre. Hvem er du? Hva har du med deg? Kan du lære meg noe jeg ikke kan fra før? Derfor faller Fargespillpedagogikken naturlig for barn. Mens vi voksne som har flere svar enn spørsmål, ofte må gjøre en innsats for å komme tilbake til denne undrende åpne og nysgjerrige modusen. Her har vi mye å lære av barn. Jeg kjenner dette fra politikken. Veldig mange gode prosjekter havarerer fordi de ikke passer inn i formaliteter, konvensjoner, føringer og ideologier. Vi voksne bygger en firkantet verden der alt som ikke er firkantet forkastes, selv om det kan være fantastiske ideer. Men barn er styrt av nysgjerrighet og ser muligheter overalt. Jeg synes dette er et spennende perspektiv. At vi voksne må lære av barn for å bli i stand til å utvikle et fungerende pedagogisk miljø.

Jeg synes vi ser hvordan svarene våre kolliderer med virkeligheten når vi loser alle disse barna inn den samme skoleporten med store ord om like muligheter, og så viser det seg at vi har invitert til fest der vi bare serverer pølse med brød, fordi vi har glemt at ti prosent av gjestene er glutenallergikere og tjue prosent er vegetarianere. Hvis vi hadde vært genuint spørrende, slik barn er, hadde ikke dette skjedd. Dette er enhetsskolens største problem. At den tar for lite hensyn til individuelle forskjeller. Det var også dette som fikk meg til å engasjere meg politisk. Ideen om at forskjellige folk har forskjellige behov, og at de skal få lov til å definere disse selv og ikke bli diktert av en overordnet myndighet. Når det er sagt, så er enhetsskolen en nydelig idé som jeg er en varm tilhenger av, men den krever at vi er nysgjerrige på hvert eneste barn og deres individuelle muligheter og behov. Og, det er her vi trenger Fargespillpedagogikken. For enhetsskolen er under press. Kan den overleve når idéen den er tuftet på virker så fjern fra det klasserommet du faktisk står i, med de ressursene du har?

Da jeg ble skolebyråd i Bergen, bestemte jeg meg for å jobbe som lærervikar innimellom for å føle hvordan det var å ha skoene på. På en av skolene jeg jobbet, tror jeg rektor hadde bestemt seg for at jeg virkelig skulle få se skyggesiden av livet som lærer, og sendte meg inn til skolens desiderte «verstingklasse» som ringevikar, uten mulighet til forberedelser. Og det siste han så da han lukket døren utenfra, var et skip som hadde sunket før det la fra kai. Følelsen du får av å miste fullstendig kontroll over nærmere tretti barn inni et lite rom, er noe jeg ikke unner min verste fiende. Til slutt ble jeg nødt til å tilkalle hjelp, og en ung lærer kom meg til unnsetning. Å se ham entre rommet var som å se Moses skille havet. Det var noe med å ta alle ungene på alvor, ved at han hadde tydelige forventninger om at alle hadde noe å bidra med. Også hen på bakerste benk som hadde bestemt seg for det motsatte. Men disse bidragene måtte skje innenfor klart definerte rammer som handlet om gjensidig respekt og anerkjennelse. Så lenge vi er enige om rammene, er det veldig mye som kan defineres som bidrag til fellesskapet og skolehverdagen. Måten han skapte ro på ved å ha tydelige rammer og høye forventninger, er noe jeg aldri glemmer og noe jeg prøvde å ta med meg videre både i livet som ringevikar og skolebyråd.

Jobben som skolebyråd brakte meg i nærkontakt med de praktiske utfordringene både ledelse og lærere står overfor i skolen. Enhetsskolen er som nevnt en strålende idé, men utfordrende når en skole plutselig får flere elever som krever en oppfølging som koster en million i året pr. barn, når halve lærerstaben slutter i løpet av et par år, samtidig som en skolekultur skal videreføres. Når Skolekontoret/(Etat for skole) omrokerer etablerte lederteam på skoler fordi de trenger nye ledere på andre skoler, samtidig som lærerne skal gi tilpasset undervisning til en gjeng barn som spenner fra at de nesten ikke kan lese og skrive, til barn som kjeder seg og mister motivasjon fordi de ikke får utfordringer, da kan idealene om enhetsskolen oppleves utrolig fjernt. Allikevel tror jeg at jeg har til gode å møte en lærer eller en rektor som ikke støtter denne ideen og målet om en skole som gir alle mulighet til å lykkes på sine egne premisser. Det blir litt som å være forelder. Jeg vil være verdens beste og tålmodigste far, men akkurat nå har vi veldig dårlig tid! Jeg har full forståelse for at det finnes en masse begrensninger for hva vi kan få til i skolen med de ressursene vi har til rådighet. Samtidig er det i forhold til ressursknapphet at Fargespillpedagogikken er aller mest effektiv, fordi den forteller læreren at det er flere ressurser i dette klasserommet enn hen selv. Og hvis disse ressursene, som jo heller ikke er en utgiftspost, blir brukt, - ja, så bringer det oss automatisk ett skritt nærmere enhetsskolen.

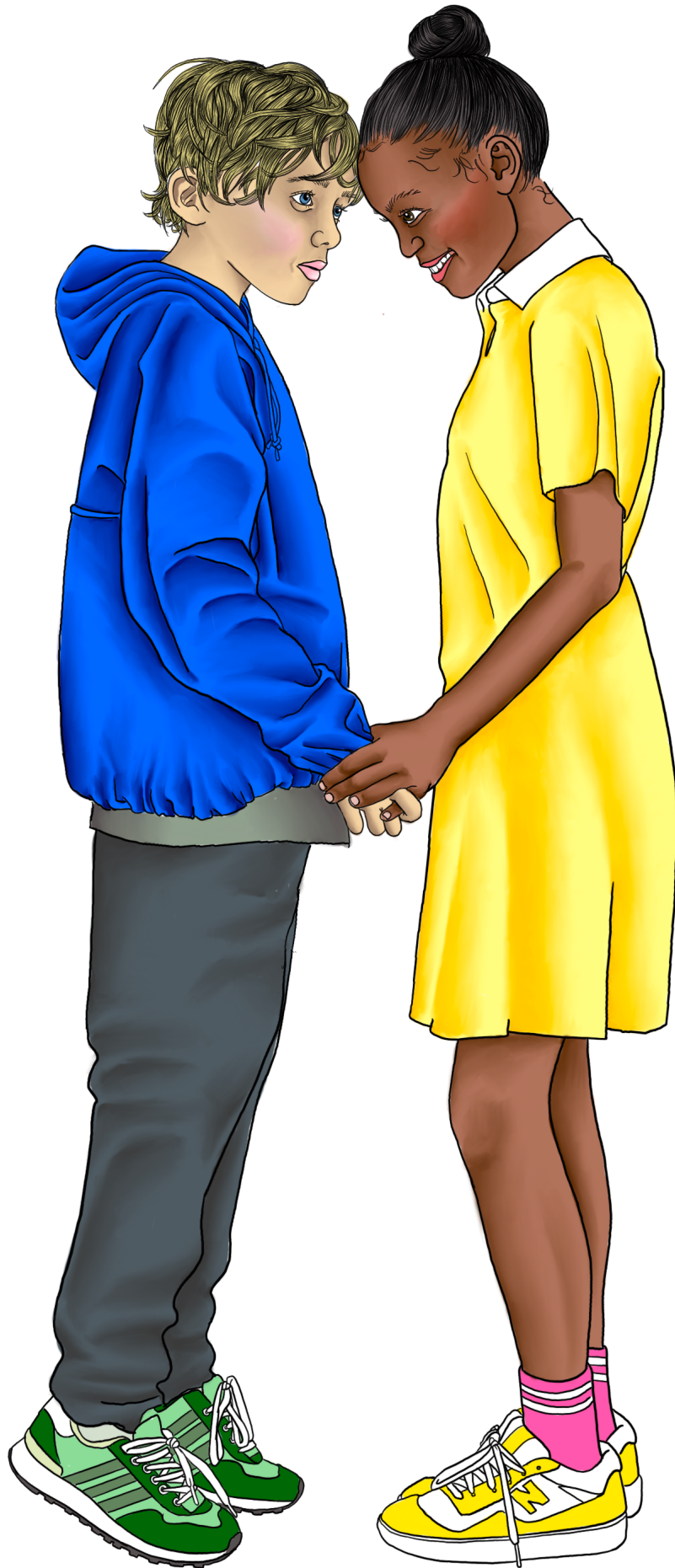
Som Høyrepolitiker er jeg veldig opptatt av enkeltmenneskets frihet til å velge. Jeg har en venninne som ut fra alle sosioøkonomiske parametere vil være definert som privilegert. Hun hadde så gode karakterer at alle i omgivelsene hennes gikk ut fra at hun skulle søke et eller annet eksklusivt studie. Hun fikk høre at hun ikke kunne kaste bort karakterene sine på noe der listen lå lavere. Hun følte seg rett og slett tvunget til å begynne på en lang utdanning til et yrke hun ikke var motivert for. Så hva er det å være privilegert? Hvis hun hadde vært med i Fargespill, så tror jeg hun kunne ha gjort andre valg. For da hadde hun truffet mennesker som var langt unna hennes egen privilegerte kategori, men som allikevel hadde vært viktige bidragsytere både til hennes tilværelse og til fellesskapet. Vi får lett et enøyd syn på hva som er privilegier og hva som er verdifull sosial kapital. Det blir litt sånn; «Her tar vi bare norske kroner, så hvis du bare har danske, så har du ingenting!» Hvis vi åpner for at også danske kroner har verdi, blir vi for

det første rikere og for det andre åpner vi for muligheten av at den danske kronen til og med er mere verdt enn den norske. Så det handler om å få til et system for en bredere definisjon av hva som er gangbar mynt, slik at vi som samfunn kan få vekslet inn og nyttiggjort oss de ressursene vi har. Fargespillpedagogikken åpner for en bredere definisjon av hva som er kompetanse og hva som er privilegier. Dette er bra for det enkelte barn, for oss alle som samfunn, og det gir nye muligheter for sosial mobilitet.

Denne historien sier også noe om høye forventninger. Den typen forventninger som min venninne ble eksponert for, fungerer ofte dårlig fordi de handler om hva jeg har lyst til at du skal bli. Men når forventningen blir formulert som «Hva tror du at du kan bidra med? Og hva har du lyst til å bidra med?» Da overlater vi til den personen selv å definere sin kompetanse og sine ambisjoner. Dette handler om at enkeltmennesket ikke skal være underlagt rigide systemer, men selv få definere og styre sitt liv. Samtidig er faste rammer også en forutsetning for at store sosiale fellesskap som skolen skal fungere. Dette lærte jeg av min «Moses skiller havet-opplevelse» da jeg var lærervikar. For å sitere skoleforsker Thomas Nordahl: *«I skolen skal det være rom for alle, men ikke rom for alt».*

Historien om min venninne sier også noe om kategorisering, og om hvordan kategoriene som vi blir definert inn i styrer livene våre og vår oppfattelse av hverandre. Når jeg f.eks. er på fest, så stenger det ofte for kommunikasjonen at jeg er en profilert høyrepolitiker. Så når folk ikke vet hvem jeg er, så sier jeg at jeg jobber i kommunen. Da oppstår det en helt annen åpenhet i kommunikasjonen. Og da trenger ikke forskjellene bli så konfronterende. I politikken sier vi at det er forskjellene vi lever av, og at det er konfliktene som er vårt drivstoff. I Fargespill sier de også at det er forskjellene de lever av, men med en mulighets-orientering i stedet for en konfliktorientering. Og det er dette jeg synes er så befriende i Fargespilltenkingen. Det spiller ingen rolle hvor du kommer fra, hvilken religion du har, hvordan du kler deg eller hvilket politisk parti du sympatiserer med. Det eneste som kreves, er at du er innstilt på å bidra konstruktivt til fellesskapet med utgangspunkt i dine ressurser.

Men tilbake til Paulus og kjærligheten. Hva er kjærlighet i skolesammenheng? Jeg tenker at det først og fremst er oppmerksomhet. At du som lærer er genuint opptatt av hver eneste elev. I Fargespill oppsummeres det i spørsmålet «Hva har du?» Og i det ligger det en erkjennelse av og forventning om at alle har noe unikt å bidra med i kraft av å være unike mennesker. Jeg tror det å etablere en følelse hos alle om at de trengs, er den beste medisinen som finnes mot utenforskap. Skolevegning er et økende problem i Norge, og alle som har opplevd det, enten selv, som foreldre, pårørende, venner eller lærere, vet at det knapt finnes noe sårere enn et barn som ikke vil gå på skolen. Og konsekvensene bæres videre gjennom utdanningsløpet, men blir ofte ikke synlige før videregående skole, der elevene selv kan velge å droppe ut. Og når idéen om at det ikke er bruk for deg, er etablert gjennom mange år, er veien kort til utenforskap og frafall i arbeidslivet. Men hvis vi hadde signalisert til andreklassingen som ikke vil gå på skolen, at vi savner dem, at gjengen ikke blir den samme uten dem, og hvis vi hadde klart å synliggjøre ressursene deres i skolehverdagen, så kunne mye blitt annerledes. Og, når vi ser hvor avgjørende disse tingene er for hele livsløpet, tenker jeg at vi må ta til oss Pauli ord; Du kan ha et fjell av kunnskap og en kropp full av ferdigheter. Men hvis du ikke er koblet til et sosialt fellesskap, hvis ingen anerkjenner deg, hvis du aldri blir spurt av andre om hva du har, - så har du ingenting.



KAPITTEL 13

Å bygge et lag. Fargespillpedagogikk i annen kontekst?

Elsafadi Marco

Språk er makt, og hvis vi forandrer ordet, så forandrer vi ofte virkeligheten. Hvis jeg hadde fått lov til å styre skolepolitikken i Norge, så er det ett ord jeg hadde endret umiddelbart, og det er ordet «klasse». Fra det øyeblikket elevene begynner på skolen, vil de i de fleste tilfeller bli delt inn i «klasser». De neste 10-13 årene skal klassene skal bli fellesarenaene til disse fantastiske samlingene med unge mennesker, dette strålende mangfoldet av individer som enda ikke er nedslipt av konvensjoner, og som lever og lærer på hver sin helt spesielle og individuelle måte. Jeg ville ikke kategorisert dem med et ord som signaliserer at alle er like. Jeg ville brukt et ord som signaliserer at de er ulike, men at alle trekker i samme retning, der alle, fordi de er unike individer, har noe unikt å bidra med. Jeg ville kalt dem et lag.

Så hvordan bygger du et lag? Akkurat det vet jeg noe om, fordi jeg har spilt på lag hele livet, og i voksen alder hatt som jobb å spille andre gode, - sammen.

Det aller viktigste når du skal bygge et lag, enten det dreier seg om basketball, Guttas Campus ⁷ eller skole, er ikke motoriske eller teoretiske ferdigheter, men sosiale ferdigheter. Det som skal til for å få ut den overveldende kraften i et fungerende fellesskap, er alt det som handler om å spille hverandre gode. Et slikt fokus på kollektivet fremfor fokus på deg selv, er en forutsetning for at et lag skal fungere optimalt.

Min far plantet dette i meg. Jeg var en vinnerskalle, egosentrisk, tenkte at jeg ikke kan sentre til de andre, for da taper vi. Det eneste min far spurte meg om etter fotballkampene jeg spilte som seksåring, var: Hvordan spilte du de andre gode? Jeg skåret tolv mål, sa jeg. Men hvordan blir de andre bedre av at du skårer tolv mål? spurte min far, og fortsatte: Hver gang du sentrer til ham som bommer på målet, blir han litt bedre. Og etter en stund begynner også han å score mål.

Hvis du skal bygge et lag, må du gi de andre tillit og rom til å feile. Du må spille de andre gode, da blir laget bedre.

Så hva gjør du når du som lærer står foran gjengen vi tidligere kalte klasse, og skal skape lagfølelse i praksis?

Ta deg tid til å spørre elevene: Hva er en god lagkamerat? Jeg kan garantere at du får mange gode svar. Skriv dem opp og heng dem på veggen. La det være trivselsreglene som henger som et bakteppe i rommet. Da er det barna som eier reglene - ikke du. Og før hvert friminutt sier du; Husk - lagkamerater tar vare på hverandre! Ingen skal gå alene. Hvis du ser noen som går alene, så er det ditt ansvar at de blir inkludert. Gjør det i de fire første ukene i skoleåret, og du kan ha lagt et grunnlag for både en lagånd og en inkluderingskultur.

Min erfaring er at alt som innebærer felles arbeid og felles beslutninger, bygger lagfølelsen. Jo mer vi går gjennom sammen, desto sterkere blir vi bundet til hverandre. Den mest effektive formen for inkludering er å la andre få være med på laget. Da er det bruk for dem. Da kan de bidra. Da føler de seg verdifulle i fellesskapet.

Jeg gruet meg skikkelig til min første skoledag i Norge, og det gir meg den dag i dag en idé om hvordan skolevegrerne kanskje har det. Angst, uro, vondt i magen. Jeg skulle møte masse mennesker jeg ikke kjente. Jeg kunne ikke språket. Men i klasserommet dro jeg kjensel på et par gutter jeg hadde spilt fotball med i gaten et par dager før. Og i første friminutt fikk jeg bruke ballen til å ta del i et av disse ordløse samspillene som er så viktig for å bygge relasjoner. Jeg kjente ingen. Jeg kunne ikke språket. Allikevel kjente jeg tryggheten og styrken som fellesskapet gir, fordi jeg fikk være med på laget! Gutta inkluderte meg, og jeg gruet meg ikke til å gå på skolen mer.

Min far kom til Norge som flyktning i 1986. Da hadde han allerede bodd ti år i Tyskland. Han ville bidra i det nye landet sitt, og spurte kommunen om jobb. Han ville være med på laget. Men beskjeden han fikk var at han måtte lære norsk først. Da han skjønte at kommunen ikke ville gi ham jobb før han snakket språket, nektet han å ta imot trygden. Til slutt kom sosialarbeider Georg på døren hans med cash, men han nektet fremdeles å ta imot almisser. Han forlangte å få være en ressurs, og ønsket en jobb. Kragerø kommune så da ingen annen utvei enn å gi ham jobb i kommunen, og plasserte ham som sidemann i kommunens brøytebil. Etter hvert som folkene han jobbet med ble kjent med faren min, forstod de at de hadde med en ekte «handyman» å gjøre, og han fikk lov til å pusse opp en slitt murvegg i garasjen. Kommunefolka ble imponerte over arbeidet hans, og satte han til en rekke oppgaver som gjorde Kragerø kommune til et finere sted, - i denne prosessen lærte faren min samtidig norsk. Kort tid etter ble han ansatt hos en lokal entreprenør på grunn av hans gode arbeid.

I begynnelsen av mai 1987, ringte det på døren vår, og utenfor stod en gjeng med naboer som spurte om faren min kunne være med på dugnad. Han tok på seg sitt kjæreste plagg, den selvlysende kommunale kjeledressen, og forsvant. Da han kom tilbake mange timer senere, lå ansiktet i folder vi aldri tidligere hadde sett. Stolthet, glede og ro, manifestert i et smil som aldri gikk vekk. Og mamma spurte; Hvorfor smiler du sånn? Jo, sa han - i dag er den første dagen jeg har følt meg hjemme i Europa. Faren min hadde fått være med på laget, i dette tilfellet nabolaget.

Vi er vant til å tenke at vi kan trene opp motoriske og teoretiske ferdigheter. Men det som fikk både faren min og meg til å bli velfungerende bidragsyttere, handler om sosiale mekanismer og ferdigheter. Og sosiale ferdigheter kan trenes på akkurat samme måte. Vi kan øve systematisk på engasjement, takknemlighet, nysgjerrighet, inkludering, sjenerøsitet, viljestyrke og toleranse. To eksempler på dette er viljestyrketrening og toleransekondisjon.

Viljestyrke er en av de viktigste ferdighetene og forutsetningene for personlig og kollektiv vekst.

Styrketrening av viljen er slik det er i dag, forbeholdt de barna som brenner for noe, som har satt seg i hodet noe som gjør at de gidder å terpe, repetere og slite. Men de fleste barn har ikke denne motivasjonen, og trenger en systematisk påminnelse om at dette er en ferdighet som kan trenes. Viljestyrken trener du enkelt ved å gjøre en innsats. Alt fra å stå opp i stedet for å bli liggende, til å pusse tennene i stedet for å la være. Du kan trene viljestyrke mange ganger før middag, hvis du er oppmerksom på hva viljestyrketrening er, og at viljestyrken faktisk kan trenes. Når en elev sier «Det er så kjedelig!», finnes det to grunner til å gjøre oppgaven; Både oppgaven i seg selv, og at det gir anledning til trening av viljestyrken.

Toleransekondisjon: Du blir ikke mer tolerant av å være med folk du liker. Hvis du skal trene toleransekondisjonen din, trenger du sosial friksjon. Og det vil du sannsynligvis få på et lag med titalls forskjellige tilfeldig utvalgte individer, slik barn møter det i skolen. Hva betyr det å trene toleransekondisjon? Det er akkurat som annen kondisjon. Når du er utrent, gjør det vondt i kroppen å trene. Instinktene sier deg at dette må du slutte med. Men hvis du kobler inn intellektet og overstyrer instinktene ved å fortsette å utsette deg for den samme smerten, så vil du sakte, men sikkert tåle påkjeningen, og i dette tilfellet bli mere tolerant. Dette er en viktig dannelsesprosess av den enkle grunn at de folkene vi synes det er vanskeligst å like, er de som gjør oss til konstruktive og velfungerende mennesker, fordi de gir oss anledning til å trene toleransen vår. I motsetning til de fleste voksne, som har fått anledning til å velge vekk folk man ikke liker, gjennom jobbvalg og valg av omgangskrets, er barn tvunget til å forholde seg til dem de tilfeldigvis plasseres sammen med. Dette gir både gode grunner og mange anledninger til å trene toleranse.

På Guttas Campus⁸ jobber vi med tradisjonelle skolefag. Men så har vi sosial ferdighetstrening, som takknemlighetstrening, engasjementstrening og inkluderingstrening, som er like viktige som

8 <https://www.guttascampus> Guttas Campus er en to ukers intensiv læringscamp med oppfølging på mentorsenter i ett år etter campen. Målgruppen er gutter som opplever skolen som utfordrende, og som ønsker å styrke seg faglig og sosialt før de begynner på videregående skole.

lesing, skriving og regning. Når du får mat av kokken, skal du vise takknemlighet, når det kommer et nytt barn inn i flokken, skal du vise interesse for hvem vedkommende er. Hvis du ikke kan dette, hva er da vitsen med matte? Dette fører til at guttene som har vært hos oss i fjorten dager, har vokst som mennesker, både faglig og sosialt, og kommer tilbake til skolen med ny giv. Og vi opplever om og om igjen at lærerne spør: Hva har dere gjort med dem? Vi har gitt dem troen på seg selv gjennom sosial ferdighetstrening. Og når dette er på plass, så kommer de faglige ferdighetene mye raskere. For det har de også jobbet med mens de har trent viljestyrken. Det vi snakker om her, er egenskaper og ferdigheter som er grunnleggende for lagfølelsen, men innebærer også kompetanse som bygger oss som individer. Det som er bra for laget er bra for meg.

Dette individuelle aspektet er også viktig, og det er ingen mangel på samsvar mellom det å legge vekt på laget og samtidig også legge vekt på individet. Individene bygger laget, og laget bygger individene. Delene i laget gjør laget sterkere, nettopp fordi vi er forskjellige. Vi er unike individer som lærer og utvikler oss på forskjellige måter, på forskjellige områder og i forskjellig tempo. Og, som individer må vi lære å forstå oss selv bedre.

For barn er dette spesielt viktig. Veldig mange barn sliter med å håndtere seg selv og sine vanskelige følelser (Bakken, 2022). For å klare det, trenger de konkrete mentale verktøy, men det får de i liten grad i skolen. Vi har ikke verktøy til å håndtere motgang, frustrasjon og konflikter. Skolen, og særlig friminuttene, er fulle av situasjoner som kunne blitt verdifull trening i konfliktløsning, forsoning og selvkontroll, hvis vi hadde hatt disse verktøyene. Selvkontroll og konfliktløsning kan trenes, og de fleste barn er fullt ut i stand til å ta inn denne kunnskapen (Sorrenti et al., 2020). Men da må voksne tilrettelegge for denne type trening.

Selv lærte jeg ikke om dette før jeg var voksen og lå på Haukeland sykehus i et halvt år som lam pasient, etter å ha blitt rammet av den nevrologiske sykdommen Guillain-Barré syndrom. Der traff jeg nevrologspesialist og professor Gilhus. Han lærte meg om hvordan hjernen fungerer, og hvordan vi må forstå hjernen for å kontrollere og håndtere oss selv. Og jeg tenkte; dette skulle

selvsagt vært pensum på skolen! Nå lærer jeg min sønn på syv år hvordan hjernen fungerer, fordi det hjelper ham å regulere seg selv. Han har lært at når han blir sint, så er det en del av følelseshjernen som heter Amygdala, som fyrer med sinne. Og når Amygdala fyrer med følelser, er det bare tenkehjernen som kan roe ned Amygdala. Derfor har han trent på at han må sette ord på hvorfor han ble sint. For mens han forteller, regulerer sønnen min seg selv, fordi han flytter fokus fra følelseshjernen til tenkehjernen. Derfor kan han, syv år gammel, gjøre rede for følelseslivet sitt. Hvorfor han er trist, sint, skuffet eller sjalu. For han har trent på det. Det som kan skje når Amygdala får bestemme uten innblanding fra tenkehjernen, er at alle disse følelsene blir omdannet til aggresjon, enten mot oss selv eller mot omverden. (Brodal, 2013. Kap. 31 og 32; RVTs Regionale ressursentrene om vold, 2023). Min erfaring er at mesteparten av det vi ser av destruktiv adferd og psykiske lidelser blant barn og unge, er symptomer på at vanskelige følelser ikke har blitt bearbeidet. Hvis vi i tillegg også anerkjenner barns vanskelige følelser med å si «Jeg skjønner deg godt. Hvis jeg hadde opplevd det, hadde jeg også blitt sint!» Da vokser barna følelsesmessig. Men ofte kan barn bli møtt med «Nå må du roe deg ned» eller «kutt ut med en gang!» Hva lærer barn av det? At det de føler er feil, eller at de må håndtere sine vanskelige følelser på egenhånd. Da må barn utvikle alternative strategier når de vanskelige følelsene kommer. Noen slike strategier kan være veldig destruktive, som for eksempel å døyve følelsene med alkohol, medisiner eller rusmidler. Når barna på ungdomsskolen opplever adferdsproblemer, blir vi voksne ofte rådville. Hvis slik bearbeiding, bevisstgjøring og læring om hvordan hjernen fungerer hadde vært pensum i barneskolen, ville vi nok sett undere skje med både atferd og den psykiske helsa senere i livsløpet, det er jeg ganske sikker på.

Men det er ikke bare barna og ungdommene som trenger kunnskap om hvordan vi best forstår oss selv og hverandre. Det aller viktigste er faktisk at laglederen har denne innsikten. Men de fleste av oss har jo heller ikke hatt sosial kompetanse på timeplanen. Derfor må vi skolere oss selv. Selv har jeg brukt de siste 27 årene til å reflektere rundt temaet sosial kompetanse, og har funnet noen grunnprinsipper for meg selv i mine møter med lagene jeg leder. Mine

grunnprinsipper er: 1) Barn og ungdom lytter bedre til mennesker de liker. 2) Du kan aldri stille høyere krav enn hva kvaliteten i relasjonen tillater. 3) Jeg kan ikke forandre andre, men jeg kan tilrettelegge og heie på.

Å forholde seg til destruktiv atferd er krevende. Men denne atferden skal ikke definere personen, fordi den alltid er et symptom på noe annet, som oftest en smerte. Det er vår jobb som lagledere å tåle sårbarheten til barn og unge, og vi må forholde oss konstruktivt og profesjonelt til hver eneste person på laget vårt. «*Elsk meg mest når jeg fortjener det minst*» er et ordtak jeg har blitt veldig glad i, men det er veldig vanskelig i praksis. Ved å trene på å tåle krevende atferd, så vil vi etter hvert se forbi oppførselen og lettere oppdage det sårbare barnet bak de voldsomme utbruddene. Gjennom oppdragene mine for barnevernet har jeg sett så mange lærere svikte lederrollen sin og lar være å ta ansvar for situasjonen. Jeg har sittet i så mange møter der læreren kommer inn med en forventning om at eleven skal påta seg ansvar for situasjonen som har oppstått. Det er eleven som har oppført seg dårlig. Det er elevens egen skyld at situasjonen har oppstått. Men det er vi som er de voksne. Det er vi som har utdanning og autoritet. Og det er vi som bør tåle dem, og innimellom ta ansvaret og lette byrden deres ved la være å peke på dem. Vi må hjelpe dem med å utvikle seg til å bli en fin utgave av seg selv. Innimellom er det også på sin plass at voksne som har deltatt i eskaleringen av en konflikt, bør fremstå som en rollemodell og si unnskyld til barnet. Jeg tror jeg kan telle på en hånd de gangene jeg har opplevd akkurat det, men en av disse gangene glemmer jeg aldri. En rektor satt overfor en ung jente og sa: Vi har sviktet deg. Hele skole-Norge har sviktet deg. Det som har skjedd var ikke riktig, og er ikke din skyld. Det er min skyld og vår skyld. Jeg tror dette øyeblikket erstattet hundrevis av terapitimer, fordi jenta fikk oppreisning, og fikk lov til å gråte ut flere år med smerte og krenkelser i armene til et menneske som var sterk og profesjonell nok til å ta på seg ansvaret.

Når jeg hører ordet klasse, tenker jeg på skolen slik den ble drevet for hundre år siden, der barn skulle forberedes til et liv ved samlebåndet. Og noen ganger ser jeg skolen i seg selv som et slags samlebånd, der en ganske stor prosentandel av dem på båndet ramler av. Men vi gjør ikke noe med båndet av den grunn. Det ruller bare videre, og de som faller av, bærer på skyld og skam. Kanskje skulle vi sikret det på sidene? Eller gjort det bredere? Kanskje skulle vi satt ned farten? Men ingenting blir gjort med selve båndet. I stedet kommer det krav om at de som opererer båndet, må videreutdanne seg og bli bedre i norsk, engelsk, naturfag og matematikk.

Hvis vi hadde vært et lag som hadde trent på å være solidariske og empatiske lagspillere gjennom ti års skolegang, ville frafallet som vi ser i videregående skole vært helt utenkelig. En lagleder eller lagspiller aksepterer ikke at lagkameraten som sliter, ikke får hjelp. Og en lagspiller som sliter, vet at laget er ditt sikkerhetsnett. Hadde en lagkamerat ramlet av samlebåndet, ville laget dratt ham opp igjen, fordi laget tar vare på hverandre.

Så min oppfordring til alle som får lov til å lede barn og ungdom på deres ferd gjennom læring og dannelse, er: Tenk på og omtal gjengen din som et lag, og ikke som en klasse. Og gjerne både som substantiv og som verb med utropstegn. LAG noe sammen! For når vi er mange, kan vi lage noe som ingen av oss kunne klart å lage alene. *Vi er best sammen.*



KAPITTEL 14

En fortelling fra nyere læreplanhistorie – i møte med Fargespill

Barstad S. H.

Hva gjør rammebetingelsene i skolen med oss lærere? Hvordan reagerer vi på nye pålegg? I hvilken grad greier vi å utnytte handlingsrommet i de eksisterende rammene? Klarer vi der å finne og utnytte det essensielle som utvikler hele mennesket ut fra den enkeltes iboende ressurser og innenfor skolefellesskapet? Ifølge læreplanen nedenfor var sluttmålet for opplæringen gitt: «å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode» (Kunnskapsdepartementet, 1997, s. 50). I møte med Fargespill fikk læreplanene mening, enten de skulle bekreftes eller utfordres.

Året er 1997.

Ny læreplan var klar. Jeg var klar til å skulle starte som lærer i skolen, og 6-åringene var klare til å starte som elever i skolen. Eller, var de egentlig klare? Uansett, - noen av dem skulle ha meg som kontaktlærer.

Det beste fra barnehage og skole skulle forenes og bli til noe nytt, og skape en enda bedre hverdag for barna i denne aldersgruppen. For en spennende idé! Hva har barnehagen å bidra med, og hva har skolen å bidra med? - Helt i tråd med det som etter hvert ble noe av grunnidéen i Fargespillpedagogikken; alle har noe å bidra med, og så foredles dette, og det skapes noe nytt. - Samtidig skulle det skapes innenfor læreplanens rammer.

Jeg omfavnet imidlertid den nye læreplanen, L97, en innbundet bok full av kunstinspirerte illustrasjoner. Jeg gledet meg til å møte dette som planen representerte. Ikke minst den generelle delen av læreplanen som viste oss de seks ulike mennesketypene – eller sidene ved mennesket - som til sammen skulle utvikle hele mennesket; det integrerte mennesket. En helhetlig pedagogikk kunne utvikles med full støtte i læreplanen. Allerede i innledningen stod det at opplæringens mål var å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse (s. 15).

Barna som kom fra barnehagen, skulle få bruke kompetansen sin og interessene sine i skolen. Lek var derfor en av arbeidsmåtene i planen, skapende virksomhet og kreative uttrykksformer en annen. Praktisk arbeid og prosjektarbeid hørte også med under arbeidsmåtene. Hvilke muligheter!

John Dewey ville likt dette! - «Learning by doing, interacting and reflecting». Å oppleve, å utforske og eksperimentere, å løse problemer sammen og å reflektere over løsningene, var en interessant vei å gå, og helt i tråd med Deweys ideer for problemløsning, om vitenskapelig tenkemåte og idéen om å handle og erfare for å forstå.

For meg var det dessuten spennende å få komme til en flunkende ny skole, og få være med å bygge opp en bærekraftig pedagogisk praksis, der danning og utdanning skulle komplettere hverandre. Skolen var forberedt på det nye, og var blant annet utstyrt med en lang lekegang langs klasserommene på småskoletrinnet. Der skulle alle klassene ha tilgang til og mulighet for å utfolde seg både med frilek, aktiviteter og lek knyttet til undervisningen. Tilretteleggingen var der, og vi lærere begynte derfor å utforske mulighetene for god og elevaktiv læring inne og ute. Ja, uteskole stod på agendaen hos oss, slik at fysisk aktivitet og naturopplevelser sammen med læringsarbeid gjennom lek, drama og musisering kunne utforske de ulike temaene i læringsarbeidet. Nysgjerrigpermetoden som er en vitenskapelig arbeidsmåte for barn, ble benyttet (Jf. Dewey), og både elever og lærere ble involvert i filosofiske samtaler omkring universelle og eksistensielle spørsmål.

Og hvorfor gjorde vi dette? Et grunnleggende syn på eleven som en ressurs, og at elevene skulle få tilegne seg læring gjennom sin egen medvirkning i samarbeid med medelevene og sine lærere. Dette etter Vygotskys sosiokulturelle læringsteori som utdyper nettopp at læring skjer gjennom deltakelse i et sosialt og kulturelt fellesskap og gjennom erfaringer i direkte samhandling og dialog med andre (Lillejord, 2013).

Vi gjorde altså mange erfaringer med aktivitetsbaserte og elevsentrerte læringsaktiviteter, men det var ikke alltid at vi lyktes – sett i ettertid. Vi prøvde og feilet. Ikke alltid stod læringsutbyttet i forhold til aktivitetene og innsatsen, - eller ble læringsutbyttet bare noe annet enn det som i utgangspunktet var tenkt, - den erfarte læreplan? (Jfr. Goodlad, 1979).

Viktig var det likevel at ledelsen på skolen både initierte og støttet disse arbeidsmåtene i skolen, og jobbet for at lærerne langt på vei dro i samme pedagogiske retning, inspirert av både John Dewey, Lev Vygotsky, James Nottingham og andre nyere stemmer i skoledebatten. Sentrale politikere derimot, så etter endringer som kunne øke det faglige nivået i skolen, og en ny læreplan ble unnfanget.

Året er 2006.

Med ny læreplan, LK06, kom et regimeskifte. Leken var utelukket i planen, fagene stod i kø til å innta den ukentlige timeplanen. Vi lærere ble utfordret på å synliggjøre fagene i større grad og telle timer i tverrfaglige opplegg. Lekegangen på skolen ble nå kalt læringsgangen, og vi ble pålagt både sentralt og lokalt å gjennomføre faglige kartleggingsprøver og publisere resultater i de fagene som da ble ansett som de viktigste: norsk, engelsk og matematikk. Fokus ble i stor grad faglig kompetanse. Videreutdanning for lærerne i akkurat disse fagene ble prioritert, og de praktisk estetiske fagene fikk dårligere betingelser, og kunne lett bli overlatt til de med kompetanse i kunsthagene og/eller de med en ekstra dose idealisme, - de som fortsatt mente at disse fagene og arbeidsmåtene var helt sentrale for å kunne jobbe for å utvikle det hele mennesket – det integrerte mennesket. LK06 hadde, tross alt, videreført den generelle delen av læreplanen fra L97.

Vår skole prioriterte heldigvis langt på vei de praktisk estetiske fagene og de utforskende og elevaktive arbeidsmåtene! Vi hadde samarbeidsprosjekter med kunstnere, og fikk blant annet besøk av Sissel Saue og Ole Hamre som introduserte folkeviser for oss. Med dette fikk vi ny inspirasjon til å drive med det musiske og kreative arbeidet. Jeg opplevde allerede da at de hadde med seg grunnidéen om elevene som ressurs. En idé som jeg og mine kolleger helt klart kunne identifisere oss med. Dessuten hadde de en viktig kompetanse, ikke bare på musikk, men

på kultur i vid forstand – blant annet den interkulturelle pedagogikken som favner alle de ulike menneskene som skal omgås hverandre, med respekt og anerkjennelse for både menneskene og kulturen de representerer.

Forestillingene til Fargespill ble etter hvert en inspirasjonskilde, og den tilhørende metodikken ble videre en motivasjon til å koble denne til skolen. Spørsmålet var bare om vår musikalske kompetanse var nok til å gjennomføre Fargespillmetodikken i skolen. Fargespill hadde jo profesjonelle musikere med seg, og mange av oss lærere hadde ikke denne kompetansen. Men grunnidéen hadde vi: Ressursperspektivet og elevmedvirkningen. Å samskape med elevene og fremelske det kreative hos dem lå fortsatt sterkt inne i vår pedagogiske praksis. Og vår årlige musikalske forestilling ble en tradisjon.

Dessuten lærte vi at å arbeide etter Fargespillmetodikken ikke var forbeholdt musikkfaget eller de praktisk estetiske fagene i særdeleshet, men var fagoverskridende og en del av den tilpassede opplæringen for alle elever. Til syvende og sist handlet det om å møte samtlige av våre elever med en anerkjennende holdning og grunnleggende respekt, og la dem få bruke sine iboende ressurser i læringsarbeidet.

Året er 2013.

Jeg var så heldig å bli ansatt på Høgskolen i Bergen (nå HVL). Jeg hadde allerede erfaring som praksislærer for studentene. Det å få jobbe med pedagogikk med studentene i lærerutdanningen hadde vært mitt ønske en stund. Det interkulturelle perspektivet i pedagogikken ble dessuten stadig mer aktuelt, ettersom samfunnet vårt også speilet et gradvis større kulturelt mangfold.

Interkulturell pedagogikk ble også et tema for studentene. Samtidig ble det jobbet med det interkulturelle perspektivet i et videreutdanningstilbud til lærere, hvor Sissel Saue og Ole Hamre fra Fargespill var sterkt involvert. Der fikk jeg følge arbeidet med oppbyggingen av studiet og diskusjonene omkring de respektive tilhørende temaene. Dette parallelt med at jeg fikk samarbeide med en masterstudent, Camilla Ormevik Saxe, om et felles forskningsprosjekt om utprøving av Fargespillmetodikken som et mulig pedagogisk verktøy i skolen (Barstad

& Saxe, 2016). Studien skulle Camilla bruke i sin masteravhandling. Dette ble et lærerikt prosjekt, der vi filmet elever og lærere, intervjuet involverte lærere og drøftet mulighetene til og utfordringene med Fargespillmetodikken i skolen. Det resulterte også i et felles kapittel om Fargespillmetodikken i antologien «Mangfold i skolen» (Bakken & Solbue, 2016). Dette for å synliggjøre de potensielle mulighetene til å anvende Fargespillmetodikken i skolen. Dessuten ble det sentralt å tydeliggjøre hva interkulturell pedagogikk er, da det har betydning for den praksisen vi anvender i skolen. Det brukes både begrepene *flerkulturell* og *interkulturell* pedagogikk, men hva er forskjellen?

Flerkulturell pedagogikk har i stor grad fokus på ulike kulturer og aksept av ulike minoriteter. Det er kritiske røster som trekker frem at dette perspektivet kan skape skiller mellom kulturer og kan akseptere og oppmuntre til ulike gruppeidentiteter. Flerkulturell pedagogikk handler imidlertid også om like rettigheter for alle elever, uavhengig av etnisitet, rase, kjønn og bakgrunn. Formålet med flerkulturell pedagogisk teori er da å anerkjenne og respektere kulturforskjeller. Og ved å arbeide med interaksjoner på tvers av etnisitet og kultur, kan man bidra til en likeverdig deltakelse i skolefellesskapet. Samtidig tilpasses undervisningen til mangfoldet av elever (Banks, 2004).

Interkulturell pedagogikk tar utgangspunkt i flerkulturell teori, men videreutvikler kunnskapen om og forståelsen mellom individer med ulik kulturell bakgrunn. Interkulturell betyr «consideration of all kinds of diversity», og skal derfor gjelde for hele befolkningen. Tilnærmingen tar i betraktning muligheter og begrensninger med fokus på dialog, relasjoner og interaksjon, og det åpnes opp for en felles berikelse uten å tenke kategoriseringer av mennesker. Relasjoner i og mellom kulturelle grupper er sentralt, og gir muligheter til å skape en gjensidig forståelse og et felles kulturuttrykk (Portera & Grant, 2011). Denne tenkningen korresponderer med det Fargespillpedagogikken representerer, og viser oss viktigheten av å ha dette fokuset i skolen. Den interkulturelle tilnærmingen forutsetter implementering i hele skolekulturen, i både planer og aktiviteter, ved at den prøver å møte og ivareta alle de ulikheter som kan være representert

i klasserommet. Det ble derfor et mål for meg å kunne bidra med denne praksisen i skolen. Se utdypende kommentar i Appendiks 3.

Året er 2020.

Enda en ny læreplan, LK20, kom for å operasjonaliseres. Da hadde jeg søkt meg tilbake til skolen, denne gang i skoleledelsen, som avdelingsleder. Dette for å kunne jobbe med skoleutvikling direkte der den pedagogiske praksisen skulle utøves. Og denne gangen i en skole med et bredere kulturelt elevmangfold.

Hva var så det nye i læreplanen? Jo, nå var dybdelæring og elevmedvirkning to hovedbegreper i planen. Leken, utforskningen og eksperimenteringen og de flerfaglige temaene var også tilbake og kunne bli et grunnlag nettopp for dybdelæringen. Dessuten skulle tre overordnede tverrfaglige temaer bygges inn i alle fag: Folkehelse og livsmestring, Demokrati og medborgerskap og Bærekraftig utvikling. Dette gav muligheter til å fortsette å rette oppmerksomheten mot ressursperspektivet og det interkulturelle perspektivet igjen, gjerne på nye måter. Jeg møtte meg selv i døren. Nå var jeg i skoleledelsen som skulle initiere og støtte lærernes arbeid med elevmedvirkning, dybdelæring samt utforskende og elevaktive arbeidsmåter. Heldigvis stod elevperspektivet sterkt fra før av på denne skolen, samtidig som det jo tar tid å implementere en ny læreplan. Men her skulle alle lærerne få prøve ut ulike utforskende, tverrfaglige og elevmedvirkende opplegg i klassene; - prøve og feile, slik vi selv hadde gjort som lærere tidligere.

At ledelsen er helt sentral i implementeringen av ny praksis, slik også lærerne på Kronstad skole uttrykker, kan jeg bare bekrefte. Det virker demotiverende og mot sin hensikt dersom ledelsen abdiserer og overlater implementeringen av ny læreplan eller ny praksis til lærerne. Nei, ledelsen må lede arbeidet, ha kunnskap om og kjennskap til utviklingsarbeidet, samt la engasjementet gjennomsyre arbeidet. I hvilken grad ble så det interkulturelle perspektivet en overordnet del av det pedagogiske arbeidet på denne skolen? Det forutsetter jo som sagt, en implementering i hele skolekulturen, i både planer og aktiviteter. Den interkulturelle pedagogikken prøver

å møte og ivareta alle de ulikheter som kan være representert i klasserommet, og dermed bidra til å utvikle anerkjennelse og respekt for alle kulturer og mennesker. Samtidig gir den mulighet for samhandling og interaksjon, utveksling av ideer, prinsipper og bevisstgjøring av fordommer (Øzerk, 2009). Denne interkulturelle tilnærmingen til det pedagogiske arbeidet har vært et mål for skolen vår, og har delvis bidratt til å skape et dynamisk miljø med en gjensidig forståelse mellom individer og grupper med forankring i ulike kulturer, og ikke minst deltakelse ut fra egne kulturuttrykk. Arbeid med livsmestring har samtidig vært nyttig. På årlige elevundersøkelser har skolen kommet ut med relativt lave tall på mobbing. Likevel vet vi at det til enhver tid forekommer, og at rasistiske uttrykk og trakasserende atferd brukes blant elevene våre. Derfor vil dette arbeidet alltid være relevant å videreutvikle. Sosial kompetanse er ikke et satsingsområde som gjøres en gang, - for så å krysse av på et skjema for utført «pliktarbeid». Sosial kompetanse er et kontinuerlig, evig tilbakevendende arbeid. Denne kompetansen vil alltid være nødvendig å vedlikeholde og videreutvikle, både for enkeltelevens del og for fellesskapets del.

Dessuten er også de tre søylene i Fargespillpedagogikken viktige i denne sammenhengen, fordi de viser oss hvilke verdier og metodiske posisjoner vi lærere kan ha som et fundament i dette arbeidet (Jf. kap. 3, s. 26-36).

I 2013 satte Utdanningsdirektoratet i gang videreutdanningstilbud innenfor det nasjonale satsingsområdet «Kompetanse for mangfold». Dette ble ett av tiltakene hvor mange skoler bidro til ny kunnskap om interkulturell pedagogikk. Erfaringene herfra har vært både nyttig og nødvendig, ettersom vi lever i et interkulturelt samfunn der skolen og samfunnet er gjensidige påvirkningsaktører.

Etter å ha jobbet i skolen i alle disse årene, inkludert årene i lærerutdanningen, har det vært spennende å bli kjent med Fargespillpedagogikken og den erfaringsbaserte praksisen og det samskapte læringsmiljøet som er delt i fortellingene i del 2. Praksisen og grunnidéen kan legitimeres ut fra læreplanene, og er høyst relevant for skolen og barnehagen i dag - og i morgen - og i tiden fremover.

OPPSUMMERING DEL 3

(Red.).

Skole er et selvsagt tema i enhver valgkamp. Konfrontasjonene har ofte vært sterke. Fargespillpedagogikken synes imidlertid å dempe frontene mellom de klassiske partipolitiske skillelinjene. En kulturminister fra Arbeiderpartiet trekker særlig frem verdiene av å være del av et fellesskap. En sentral høyrepolitiker og tidligere skolebyråd fra Bergen trekker frem verdien av å kunne bidra. Begge kjenner verdiene i Fargespill og tilhørende metodikk godt.

Når nye pedagogiske ideer og retninger blir presentert, blir det lett et krav om at dette skal være noe spennende nytt og unikt. Problemstillingene er ofte; Hva er det nye og spesielle med ideene som blir presentert? Tankene i Fargespillpedagogikken er i det alt vesentlige ikke nye. Vi finner dem igjen på utallige felt i den brede offentligheten. Det blir nesten som når du har kjøpt deg en ny bil, og plutselig oppdager hvor mange som har den samme bilen. Et av disse feltene er knyttet til idrett. Her finner vi ofte henvisninger til å ha fokus på betydningen av å være en del av et fungerende fellesskap, et lag som er avhengig av at alle bidrar. *Et lag som kan gjøre hverandre gode*. Tenkningen i Fargespill er nesten skremmende vanlige og selvfølgelige i lagidrett. Fargespillpedagogikken mener vi har mye å vinne på å overføre lag-tenkningen til skolen.

Erfarne lærere vil også kjenne igjen tankegodset i Fargespillpedagogikken fra *tidligere læreplaner og utviklingsarbeid* i skolen. Den utdanningspolitiske diskursen har gått i bølger og pendelbevegelser. Dette er naturlig ettersom ideer, grunnleggende verdier og tanker ofte kan bestå, samtidig som verden kulturelt og teknologisk er i en rasende utvikling. Det blir hevdet at skolen har problemer med å henge med i dette løpet. Det kan sannsynligvis ha både sine positive og sine negative sider. Fargespillpedagogikken mener at det er viktig at pedagogen kan se seg selv og sine erfaringer i lys av fortiden og med blick for fremtiden. Med dette utgangspunktet er det lettere å forstå og håndtere nåtiden. Erfaringer fra vår læreplanhistorie kan vise hvordan Fargespillpedagogikken også bygger på tidligere pedagogiske ideer og utdanningspolitiske diskusjoner.

SLUTTORD

Hamre O.

Min oldefar var matematiker. Han het Vilhelm Bjerknes og løste et regnestykke som heter kontinuitetsligningen. Det er en ligning som beregner bølgers bevegelse i materie. En fascinerende detalj i fortellingen er at dette regnestykket ble formulert over 100 år før det ble løst. Som et resultat av at ligningen til slutt ble løst, er vi i dag i stand til å forutsi og kontrollere alle typer bølgebevegelser. Derfor kan vi i dag melde været, høre på radio, se på Tv og snakke i mobiltelefon.

Matematikken gjør den fysiske verden forståelig og forutsigbar, og dermed også kontrollerbar. Matematikk er blitt beskrevet som vårt mest presise språk. Derfor trenger vi det. Kunst er blitt beskrevet som vårt minst presise språk. Derfor trenger vi det. Vi trenger et språk der alt er mulig, et språk som dyrker spørsmålet, et språk uten fasitsvar, og et språk som kan favne om det ubegripelige, for eksempel hva det er å være oss.

Og, det er i krysspeilingen mellom disse to diametralt motsatte ståstedene, det rasjonelle og det emosjonelle, at vi best kan forstå verden. I spennet og pendlingen mellom empiristenes eksperimenter og presisjon, og kunstens intuisjon og overskridelser, finnes det et hav av muligheter til innsikt og utvikling. Denne krysspeilingen er også en fysiologisk del av kroppen vår, både i tenking ved hjernens ulike deler og i sansing ved at vi har to ører som krysspeiler lyd og to øyne som gjør oss i stand til å se i tre dimensjoner.

Slik er det også i verbalspråket vårt. Vi trenger det presise språket, i jussens formuleringer, vitenskapens definisjoner og lovverkets paragrafer inkludert «Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa». Ulempen med dette språket er at det først og fremst treffer intellektet vårt. Og, det som trigger handling er ikke fornuften, men følelsene. Derfor er det nødvendig at vi i endringsprosesser har et verbalspråk som trigger oss emosjonelt. Et språk som griper oss og som på samme måte som kunsten, er åpent for tolkning. Et språk som åpner for

spørsmål og som favner om kompleksiteten som ligger i å være et menneske. Språket vi her snakker om er fortellingene, narrative. Fortellingene tar utgangspunkt i glimt fra virkeligheten i all sin kompleksitet. Fortellingene kan åpne opp, slik at alle på hver sin måte kan se for seg, gjenkjenne og tolke ut fra tidligere erfaringer og kunnskap. Derfor er krysspeilingen mellom en narrativ og en empirisk posisjon en god metode til innsikt og forståelse. Og, derfor bruker vi så mange fortellinger i denne boken. Når vi leser Marius og Benediktes fortelling om eggene, rugekassene og kyllingene i kapittel 4, så forstår vi at hvis vi lar livet komme først, så kommer læringen nesten av seg selv. Men fordi det er en fortelling, så gir det oss en innsikt som vi ikke får når det er formulert som en paragraf. Den gir fremdeles mening kognitivt, men i tillegg griper den følelsene våre. Og, det er ofte det som skal til for å aktivisere handling.

Vi finner det samme i poesien. Poesi er et verbalt kunstuttrykk og gir oss kanskje i enda større grad enn fortellingen, et resonerende rom rundt ordene. Noen veldig få ord kan spenne opp en veldig virkelighet. En virkelighet som kan beskrive det samme som LK 20, men på en annen måte og med en annen virkning. Som for eksempel i Lars Vaular sin låt «Heartbreak Hotel» som vi brukte i Fargespillforestillingen «D eg E» der han sier: «Måtte bli det eg var for å bli den eg e», - for oss, en nydelig setning. Det den sier er egentlig det samme som blir formulert på denne måten i LK20, (Overordnet del, 1.2) Identitet: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.»

Videre heter det i LK 20 (Overordnet del. Sosial læring og utvikling)

«Elevens identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial

læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen.»

I rappen sies det på denne måten:

Eg fikk suksess for nokken trodde på meg

Dragi og Leo de trodde på meg

Girson, Andreo de trodde på meg

Måtte tro på de før eg trodde på meg

Når Lars Vaular rapper dette sammen med 100 barn og unge som tror på seg selv og hverandre og bruker historien og røttene sine til å finne et trygt ståsted, så formidles det en dypere virkelighet som griper oss, og som kan forandre den vi er og det vi gjør.

Og ikke minst:

Gjerdene vakje for høye for meg, Murene vakje for breie

Hadde fått trappetrinnet eg trengte

Bare tenkte - finnes en verden.

Det kunne egentlig vært plukket rett ut av den overordne delen av nasjonal læreplan, men det er formulert med et annet språk. Livet er fullt av gjerder og murer. Og det er i stor grad det å forsere utfordringer som gir livene våre innhold og mening. Som små barn skal vi seire over tyngdekraften og reise oss opp på to bein. Vi skal sprengte oss ut av isolasjonen og entre det store, unike menneskelige fellesskapet ved hjelp av språket. Vi skal lære oss hvordan vi oppretter tette bånd til venner og etter hvert kjærester. Vi skal overta kunnskapsarven fra alle dem som har kjempet seg til innsikt og erkjennelse før oss. Alle disse utfordringene gir livene våre innhold. Vi trenger gjerdene og murene. Men de må ikke være så høye at de blir uoverstigelige. Det må ikke være som kunnskapsstigen Mona Ibrahim fikk satt fremfor seg, som manglet de ti første trinnene. Og, noen må tro på oss. Gi oss trappetrinnet vi trenger og sørge for at vi kommer oss

over. Håpet vårt er at vi, gjennom denne boken, kan bidra til en holdning i alle pedagogiske situasjoner, som kan gi alle barn og unge dette trappetrinnet som gjør at de kan sparke fra og bevege seg oppover mot noe bedre. Dette er en holdning som etableres gjennom syv bokstaver og et spørsmålstegn.

Et spørsmål som åpner dører.

- som anerkjenner og motiverer.
- som synliggjør mangfoldets kraft.
- som bygger sterke fellesskap.

Et spørsmål som har like mange svar som det finnes mennesker:

Ka har du?



FORPLIKTELSEN OG HÅPET

Vi har aldri lov til å gi opp håpet om en skole der alle barn og unge har mulighet til å lykkes.

For oss betyr dette en skole der:

- vi opplever respekt og anerkjennelse for at vi alle er ulike og at vi samtidig er gjensidig avhengig av hverandre*
- vi lærer av erfaringer fra egne og andres levde liv*
- vi tar utgangspunkt i det vi har og ikke i det vi mangler*
- vi etablerer et større mangfold av mestringsmuligheter*
- vi i større grad blir målt mot oss selv og i mindre grad mot hverandre*
- vi ser på en skoleklasse som et lag i større grad enn konkurrerende individer*
- vi er mere opptatt av veien og mindre opptatt av målet*



APPENDIKS 1

Dewey, J. Erfaringer og estetiske opplevelser

Madsen T. G.

Denne teksten gir noen korte glimt inn i John Dewey (1859 – 1952) sin vitenskapsteoretiske og pedagogiske filosofi. Det er særlig hans tanker om erfaring og utdanning (*Experience and Education*) og estetiske erfaringer (*Art as Experience*) som er relevante her. Dewey var sterkt kritisk til den «tradisjonelle skolen» og utviklet en alternativ «progressiv» pedagogikk med et eget kunnskapsteoretisk og metodisk innhold.

I pedagogiske miljø kjenner de fleste til hans formuleringer som «learning by doing» eller «learning by doing and reflection». Metodisk er han kjent for «problemløsningsmetoden», en metode som hans elev Kilpatric videreutviklet til «prosjektmetoden». Dewey forbindes også med den pedagogiske retningen som i Europa ble kalt reformpedagogikken, - i USA kalt pragmatismen. Dewey var kanskje mest av alt en filosof, og hans arbeid har fått store konsekvenser for praktisk og vitenskapelig arbeid innen psykologi og pedagogikk. I arbeidet med Fargespillmetodikken støtter vi oss til mye av hans tankegods.

Dewey mente at verden, virkeligheten, kun kan forstås ut fra helheten. Menneskene er en del av denne virkeligheten, og han kritiserte dem som mente at vi kan sette oss utenfor naturen og analysere denne objektivt. Vi lever i verden og blir påvirket av denne, samtidig som vi gjennom våre valg og handlinger har mulighet til å påvirke den samme verden. Det blir meningsløst å hevde at vi har funnet sannheten. Til det er verden for kompleks. Det nærmeste vi kommer et helhetlig bilde av verden er gjennom opplevelsen (Aasen, 2008, s. 47). Opplevelsen er det helhetlige, sammensatte ofte umiddelbare inntrykket vi sitter igjen med når vi møter andre mennesker eller fenomen. Virkeligheten må oppleves før den kan forstås. Så kan vi velge ut deler av denne virkeligheten (et problem) og stille spørsmål om hva, hvorfor og hvordan ting skjer innen de utvalgte områdene. Neste steg er å finne nye tiltak/løsningsforslag, prøve ut, og

utfra resultatet av prøvene, vurdere om det om grunnlag for igjen å stille nye hypoteser for å prøve ut og dermed verifisere eller forkaste våre antakelser.

Vi kjenner igjen tenkningen i ulike varianter av aksjonsforskning og Hamre sin beskrivelse av arbeidet i Fargespill (kapittel 1). Målet med vitenskapen er ikke å finne bevis for sannheten, men å utvikle og prøve ut hypoteser som enda ikke er falsifisert og dermed kan bli stående som en «sannhet» til nye erfaringer viser at disse er problematiske (Dewey, 1938/2008, Fink red. innledning s.19).

5-trinns modell for problemløsning og vitenskapelig tenkemåte

- 1. En følt vanskelighet***
- 2. Dens lokalisering og bestemmelse***
- 3. Forslag til mulige løsninger***
- 4. Resonerer over løsningens holdbarhet***
- 5. Videre observasjon og eksperimentering for å godta eller forkaste løsningen***

(Dewey 1991, s. 72 How we think, sitert i (Løvlie, 2013, s. 257).

Vitenskap er i dette perspektivet systematiske undersøkelser av naturen der vi på bakgrunn av våre opplevelser og erfaringer utfordrer eksisterende antakelser med nye hypoteser og praktiske handlinger/utprøvinger. Dewey var som nevnt i innledningen, rimelig kritisk til den teoretiske vitenskapen. Filosofi og annen vitenskap hadde ifølge Dewey kun verdi der den hadde en funksjon for praktisk handling. Målet med vår eksistens er en kontinuerlig utvikling (formation) gjennom valg og handling. Dewey hadde på den ene siden en klassisk hypotetisk, deduktiv tilnærming til vitenskapen, men han viste også en annen side av sin erkjennelsesteori⁹. Denne ble synlig når han snakket om kunst og estetiske opplevelser.

«In a work of art, different acts, episodes, occurrences melt and fuse into unity, and yet do not disappear and lose their own character as they do so – just as in a genial conversation there is a continuous interchange and blending, and yet each speaker not only retains his own character but manifests it more clearly than his wont.» (Dewey, 2005, s. 38)

«Kunst er natur som er omformet ved å bli satt inn i nye sammenhenger hvor den vekker en ny følelsesmessig respons» i (Dewey, 1938/2008. Fink red. innledning s. 22). Estetiske opplevelser skjer i situasjoner der triaden kunstneren, kunstverket og tilskueren kommer sammen og det skjer en sammensmelting av uttrykk og inntrykk. Du kan ikke sitte og analysere under opplevelsen. Du er i opplevelsen. Bearbeidingen, systematiseringene, analysene kommer etterpå. Her kan tidligere inntrykk komme til overflaten og bli gjenskapt og omskapt (Dewey, 2005, s. 38). Vi fulgte denne tråden da vi tidligere viste til Dahlsveen sin artikkel «Felleskapet og estetikken løfter minnet», Hamre som sier at all læring begynner med det emosjonelle (Madsen, 2021, s. 169), jf. også Øhrn sin fortelling fra arbeidet i kulturskolen (kap. 9). Dewey sine tanker om estetiske opplevelser har også klar relevans til kravene i LK20 og lærerutdanningen, som sier at elever og studenter skal lære gjennom estetiske opplevelser og arbeidsformer. For Dewey hørte ikke kunsten hjemme i lukkede rom, eller skattkammer for spesielt interesserte

⁹ Erkjennelsesteori er i filosofien betegnelsen for en lære eller teori om erkjennelse og kunnskapstilegnelse. (snl.no)

eller utvalgte. Generelt, mente han at kunsten burde være en integrert del av samfunnslivet. Kunstnerisk virksomhet består i å sette elementer inn i nye sammenhenger, for å skape orden og likevekt inn i forskjellighetene, og på denne måten bidra til å løse opp spenninger. Jeg tenker at når Dewey snakker om forskjellighetene, kan det ha klare paralleller til fargespillpedagogikk sin forståelse av mangfold.

Dewey var opptatt av oppdragelse, demokrati og utdanning. Hans skolekritikk rettet seg mot datidens skole (1887). I boken *Experience and Education* (1938) beskriver han en skole preget av tvang, tappet for allsidige gjøremål, umiddelbart meningsinnhold og nær personkontakt. Skolen var kjennetegnet ved en symbolsk tilordning av kunnskap i bøker, og søkte fjerne og abstrakte mål som passiviserte barna og tynte dem til taushet. Det ble tatt for gitt at barna skulle sitte på rekke rad og tuktes til å akseptere tingenes tilstand. Slik hevdet han at barndommens gleder ble ofret på fremtidens alter og at barna sto i fare for «å miste sin sjel» (Aasen, 2008, s.155). Dewey poengterte videre at menneskene er aktive, - uvirksomhet er en plage, og at elevene lærer best når de er sammen med andre, særlig hvis de har felles mål. I følge Dewey skjer også læring best i og med sammenhenger de selv kjenner behov for å finne ut av (s. 168). Læringen er mest effektiv når undervisningen begynner med hva elevene allerede kan (Dewey, 1998).

Dewey hevdet også at menneskene var sosiale skapninger, ikke fordi de var spesielt glade i andre mennesker, men de hadde ikke noe annet valg. De var henvist til å danne samfunn for å overleve og utvikle seg selv og omgivelsene (Aasen, 2008, s.119).

I 1894 startet Dewey sammen med sin kone, en egen forsøksskole, *University Elementary School*, ved *University of Chicago*. Målet var å prøve ut hans egne pedagogiske ideer i praksis.

APPENDIKS 2

Clandinin, D.J. m.fl. Fortellinger og personlige praktiske kunnskaper

Madsen T. G.

Det er et utall beskrivelser og definisjoner på hva en fortelling er (Blix & Sørly, 2017). Mange skiller også mellom fortelling og narrativ. I denne boken bruker vi disse begrepene synonymt. I Fargespillpedagogikken kjenner vi oss også igjen i metodologien som Clandinin, Connelly og Chain kaller «*Narrative inquiry*» (Clandinin, 2014). Clandinin støtter seg også på Dewey sin erkjennelsesfilosofi (Caine, Estafan & Clandinin, 2013). Narrative inquiry bygger primært på kvalitative beksrivende data. Kvalitativ forskning er opptatt av forståelse uttrykt gjennom tekst. Kvantitativ forskning legger derimot vekt på å kunne kontrollere holdbarheten i data og kunnskaper i tall. Narrativ inquiry bytter mao. ut tall med ord. I stedet for å snakke om matematiske sannsynligheter eller målbare effekter av ulike variabler, er påliteligheten knyttet til troverdighet eller autentisitet. Autentisitet er her forstått i betydningen det som er ekte, det opprinnelige eller egenarten til fenomenet som studeres. Tolkningen av fenomenene, fortellingene eller ulike typer erfaringer, skal bidra til å gi mening i de involvertes liv (Clandinin, 2014, s. 4). Sentrale knagger i Narrative inquiry er at fortellingene skal kunne knyttes til sted, tid og sosial kontekst. Tidsforståelsen er viktig. Dette er ikke et fast, eksakt tidspunkt, men mer en dynamisk forståelse av en tidslinje som binder sammen fortid, nåtid og fremtid. Dette kommer tydelig frem når de forklarer hva som ligger i «personlige praktiske kunnskaper» på følgende måte;

«et begrep utviklet for å fange ideen om erfaring på en måte som lar oss snakke om lærere som kunnskapsrike og bevisste (knowing) personer. Personlig praktisk kunnskap ligger i lærerens tidligere erfaring, i lærerens nåværende sinn og kropp, og i fremtidige planer og handlinger. Personlig praktisk kunnskap finnes i lærerens praksis. Det er, for enhver lærer, en spesiell måte å rekonstruere fortiden og fremtidens intensjoner på for å håndtere kravene til en nåværende situasjon» (red. oversetting).»

(Connelly, Clandinin & He, 1997, s. 666)

Målet med disse kunnskapene er å gjøre de involverte i stand til å håndtere fremtidige krav og utfordringer.

Bruk av fortellinger som datagrunnlag for forskning har som nevnt innledningsvis, møtt motstand fra positivistiske forskningsmiljø som søker å finne kvantitative beviser og årsak – virkning – sammenhenger som er generaliserbare. (Clandinin, 2014, s. 3 og 25; Craig, 2007; Horsdal, 2017, s. 10). I den senere tid har «the narrative turn» fått en økende interesse. Den tidligere ofte krasse debatten mellom kvalitative og kvantitative forskningsmiljøer har i de siste tiårene gått over i en erkjennelse av at disse ulike tradisjonene har sine sterke og svake sider. Ulike kvaliteter som kan utfylle hverandre. Både mulighetene og utfordringene med fortellinger som datamateriale, er rimelig åpenbare. Fortellingene er oftest subjektive beskrivelser, situasjonsavhengige og vanskelige å etterprøve. Fortellingene kan ikke hevde å være allmenngyldige. Men fortellingene kan gi oss noen smale dypdykk i sammensatte og komplekse fagområder. Dypdykk som kan skape forståelse og klokskap innen områder som ofte kan være motsetningsfylte uten klare logikker og/eller målbare parametere.

Målet med fortellingene er å skape en form for kommunikasjon mellom fortelleren og mottakeren(e). Forståelsen av innholdet i fortellingen vil ofte utvikles eller bli påvirket av «dialogen» mellom fortelleren og mottakeren. Dette stiller store krav til yrkesetisk bevissthet hos «forskeren» eller den som er så heldig å få være mottaker av eller deltaker i en fortelling. I vårt arbeid med denne boken har dette vært et viktig punkt i vår interne «Vær varsom-plakat». Alle de tre «interne» medlemmene i arbeidsgruppen for denne boken har vært involvert i utviklingen av Fargespillpedagogikken og tilhørende studie «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk» v/HVL. Vi kjenner Fargespill og Fargespillpedagogikken godt, og kan si hva vi mener er gyldig og relevant i fortellingene fra bidragsyterne i denne boken. Men, fortellingene

eller våre kommentarer er ingen objektiv fremstilling av erfaringer. Vi kan ikke påberope oss allmenne sannheter eller kunnskaper som har generell overføringsverdi. Vi prøver likevel å være åpne, skaffe oss selv og fortellingene gyldighet, troverdighet og kanskje gjenkjenning ved å presentere og diskutere gleder og sorger, muligheter og utfordringer i arbeidene innen vårt aktuelle felt. Lærere har ofte vært kritisert for å lese for lite forskningslitteratur. Det kan selvsagt være mange grunner til dette. Clandinins og Chins «narrative inquiry»¹⁰, er en metodeologi som har gitt mange en gjenkjenning og en meningsfull kobling mellom fortellingen som data i en forskningsmetode og egen praksis som lærer (Caine, Estafan & Clandinin, 2013; Clandinin, 2014; Clandinin, 2007; Connelly & Clandinin, 1990; Craig, 2007).

Innen Narrativ inquiry, åpnes det også for andre former for kommunikasjon enn det rent verbale. Vi finner ofte alternative kommunikasjonsformer innen mer kreative, kunstrettete fagmiljø. Stikkord i denne sammenhengen kan være; fotografier, drama, teater, poesi, malerier, video biografier, bilder, grafitti-animasjoner, dans, musikk, litteratur, film, skulpturer, fiksjon m.m. (Clandinin, 2014, s. 205).

Fortellingene rører også ofte ved det emosjonelle i læringsprosessene. Åpenbart subjektivt og mulig spekulativt, ja, - men læring som en endring av opplevelse og atferd vil ofte ha et emosjonelt element, jf. også Dewey i appendiks 1.

Det viktige for oss som har vært involvert i arbeidet med boken, er å være åpen på premissene for den lærdommen vi trekker ut av fortellingene.

10 En norsk oversettelse er vanskelig, et stikkord som «utforskende fortellinger» er kanskje det som vil være mest dekkende/beskrivende i vår sammenheng.

APPENDIKS 3

Begrepsforklaring

Begrepsforklaringene er i stor grad hentet fra ulike kilder, inkludert Det norske akademis ordbok (naob.no) og det Store norske leksikon (snl.no). I flere av tilfeller er begrepene kommentert og/eller utdypet med en utfyllende tekst fra Barstad, S.H. eller Madsen, T.G.

Anerkjennelse. Begrepet anerkjenne stammer fra tysk «an» og «erkennen» 'kjenne igjen, se; skjelne; erkjenne, innse og forstå'.

Å anerkjenne (verb) betyr å erkjenne som riktig eller gyldig, godta, akseptere som lovlig eller legitim, respektere (som menneske), ytre sin tilfredshet med, allment ansett som dyktig, av høy kvalitet, verdi e.l.

Anerkjennelse (substantiv) blir vanligvis brukt i to sammenhenger, en juridisk og en mer allmenn, generell betydning av ros; bifall; respekt. (NAOB, 2024. Hentet 07.01.2024 fra [https://naob.no/ordbok/anerkjennelse.](https://naob.no/ordbok/anerkjennelse))

Anerkjennelsesteori. Honneth, skriver om det han kaller de sosiale anerkjennelsesforholdenes struktur. (Honneth & Holm-Hansen, 2008). Her skisserer han tre anerkjennelsesformer; 1) Primærrelasjoner (kjærlighet, vennskap), 2) Rettsforhold (rettigheter) og 3) Verdifellesskap (solidaritet). Primærrelasjonene vises gjennom emosjonell hengivenhet og utvikler selvtilit. Rettsforholdene (rettighetene) vises gjennom kognitiv respekt og fører til selvrespekt. Verdifellesskapet (solidariteten) vises ved sosial verdsetting og fører til selververdsetting (s.139). Honneth sine ideer om verdifellesskapet aktualiserer et kritisk blikk på vårt skolesystem. Jordet viser til forskning som sier at skolens praksisformer favoriserer elever som i utgangspunktet har høy kulturell og økonomisk kapital (Jordet, 2020a). Opplæringslovens §1-3, 2. ledd fremhever verdiene likeverd og solidaritet (Opplæringsloven, 2023). Den norske skoledebatten har siden midten av attenhundretallet dreid seg om og hvordan skolen kan/

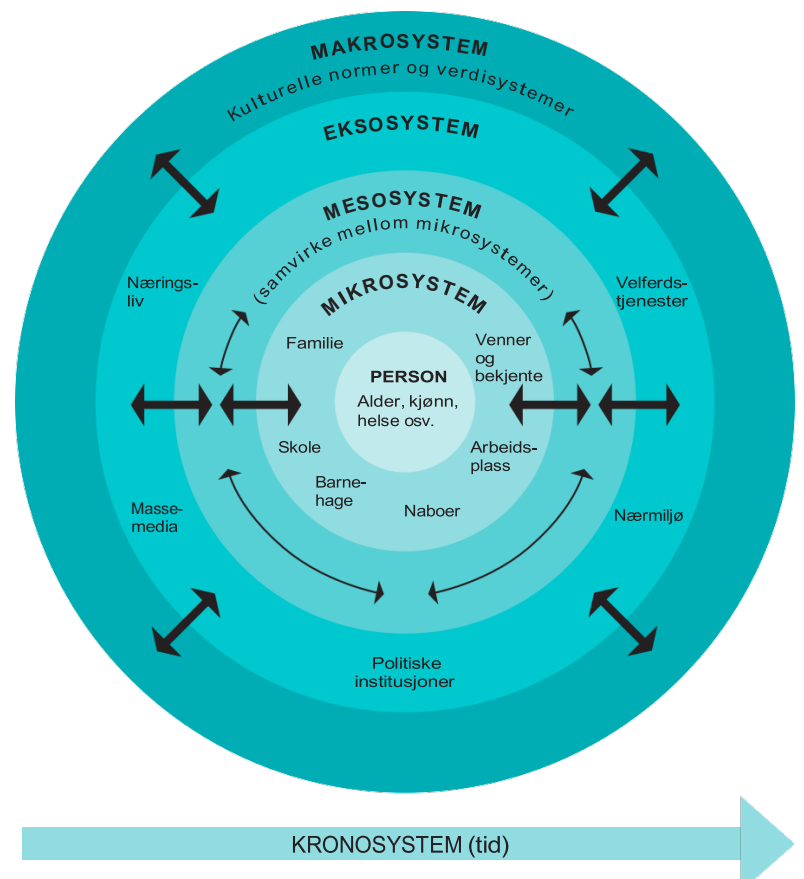
skal bidra til å utjevne forskjeller. Sentrale stikkord har vært like muligheter, verdifelleskap og solidaritet. Norge er et av de landene som kommer best ut i arbeidet for at muligheten til utdanning skal være uavhengig av foreldrenes økonomiske og kulturelle kapital (Jensen et al., 2019). Samtidig viser nyere rapporter at det fortsatt er mye arbeid som må gjøres for å nå målsettingen om like muligheter for utdanning for alle. (Bakken & Elstad, 2012a; Aasebø, 2021). Utdanningsdirektoratet bekrefter også at «*Det er det lite som tyder på at de sosiale ulikhetene i elevenes skolerresultater er blitt mindre etter innføringen av Kunnskapsløftet.*» (Bakken & Elstad, 2012b). Stortingsmeldingen fra 2019–2020, «Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» er klar når den slår fast at det er for store kvalitetsforskjeller i norske barnehager og skoler (Kunnskapsdepartementet, 2020). (Madsen, T.G.).

Autonomi. Begrepet blir brukt i ulike sammenhenger. I litterær betydning brukes begrepet autonomi om selvstyre; selvstendighet og uavhengighet (i forholdet til sentrale offentlige organer eller impulser utenfra). (NAOB, 2024. Hentet 07.01.2024 fra <https://naob.no/ordbok/autonomi>). Profesjonell autonomi er det å kunne bestemme selv innen eget arbeidsfelt. (Smedby & Terum, 2024. Hentet 07.01. 2024 fra https://snl.no/profesjonell_autonomi).

Autonomi er et av de viktigste, men også et av de mest omdiskuterte kjennetegnene på profesjonelle lærere. Å ha status som autonom, betyr å være selvstyrende. Å være selvstyrende innebærer dermed også at en må være ansvarlig for sine handlinger og tanker. Det vil alltid være grader av autonomi. For lærere er dette først og fremst knyttet til muligheten for å handle innenfor de gjeldende lover og retningslinjer for yrkesutøvelsen (Mausethagen & Smeby, 2017, s. 12 og 15). Samtidig er det også utarbeidet profesjonsetiske retningslinjene som er normgivende, men uten å ha status som juridisk forskrift (Utdanningsforbundet, 2012). Profesjonelle lærere skal i tillegg til autonomi også ha kunnskaper om elevforutsetninger og fagstoffet det arbeides med. Profesjonelle lærere har metode-kunnskaper som muliggjør variasjon og tilpasning av arbeidsmåter. Og, profesjonelle lærere må ha en personlig trygghet og styrke til å se, analysere

og vurdere hva som skjer i læringsmiljøet. Denne kompetansen er viktig for å kunne ta de selvstendige valgene som trengs for å holde læringsprosessene på rett spor. Det er blant annet dette Ole Hamre snakker om når han sier at «er det ikke vanskelig, så blir det heller ikke godt». Det er dette Dewey tenker på når han lager sin 5 trinns-modell (se appendiks 1) for problemløsning. Og, det er dette Sissel Saue advarer mot når hun sier at «...det finnes ingen metodisk fasit i Fargespillpedagogikken. Det er kun læreren som i hver enkel situasjon må finne ut hva som er klokest å gjøre for å utvikle det faglige og sosiale læringsmiljøet.» Lærerprofesjonalitet er et sammensatt og komplekst fagfelt. Men skal lærere oppnå tillit og dermed argumentere for økt styring over egen yrkesutøvelse, så forutsetter dette at de kan vise en tillitsvekkende profesjonell integritet. For å sitere lærernes profesjonsetiske plattform; «Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte». Det er denne autonomien som er så viktig for at foreldre kan slappe av og stole på at de har en trygg, dyktig og ansvarlig lærer som kan se og ta vare på deres barn og unge. (Madsen, T.G.).

Bronfenbrenners sosialøkologiske teori fokuserer på samspillet mellom enkeltmennesket og dets omgivelser for å vise hvordan en blir sosialisert inn i en kultur. Mennesket påvirker og blir påvirket på ulike måter og på ulike nivåer. Nivåene kalles mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Som Madsen



Figur 2: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Hentet fra Helsedirektoratets rapport «Trivsel i skolen» 06/2015

skriver i kapittel 3, er skolens læreplaner sentralt i denne sammenhengen. Finner lærere det pedagogiske handlingsrommet i planene, kan dette får stor betydning for elevenes trivsel, læring og utvikling.

I mikrosystemet blir individet direkte påvirket av det nærmeste miljøet rundt i hverdagen, som familie og venner, skole og arbeid. Mesosystemet handler om samspillet mellom de ulike mikrosystemene, for eksempel samarbeid skole-hjem, noe som igjen vil påvirke og få betydning for elevenes utvikling og sosialisering. Eksosystemet består derimot av de mer indirekte påvirkningene som individet opplever, som blant annet samfunnets verdier og normer. Makrosystemet handler i større grad om de overordnede samfunnsstrukturene som individet er en del av og kulturen det tilhører. Samtidig vil skolens læreplaner som fagfolk og politikere vedtar, få betydning her. Alle nivåene av påvirkning samhandler imidlertid med hverandre og er viktige for enkeltmenneskets utvikling i et gitt miljø. Den sosialkonstruktivistiske teorien har bidratt til å øke forståelsen av samspillet mellom et individ og dets omgivelser, og har dermed gitt innhold til en mer helhetlig tilnærming til menneskets utvikling og sosialisering (NDLA, 2023. [Bronfenbrenners modell](#)), (Barstad.S.H.)

Ekskludering betyr i utgangspunktet å lukke noen ute i betydningen av å nekte (noen) fortsatt medlemskap eller deltagelse; utstøte. (NAOB, 2024. <https://naob.no/ordbok/ekskludere>)

Epistemologi; Epistemologi er et vanlig navn for erkjennelsesteori. Epistemologi er derfor definert som læren om kunnskap og innsikt. <https://snl.no/epistemologi> Holmen, H.A. (snl) (27. desember 2021).

Flerkulturell pedagogikk har i stor grad fokus på ulike kulturer og aksept av ulike minoriteter, noe som kan skape skiller mellom kulturer og kan akseptere og oppmuntre til ulike gruppeidentiteter. Flerkulturell pedagogikk handler imidlertid også om like rettigheter for alle elever, uavhengig av etnisitet, rase, kjønn og bakgrunn. Formålet med flerkulturell pedagogisk

teori er da å anerkjenne og respektere kulturforskjeller. Og, ved å arbeide med interaksjoner på tvers av etnisitet og kultur, kan man bidra til en likeverdig deltakelse i skolefellesskapet. Samtidig kan dette bidra til at undervisningen blir tilpasset mangfoldet av elever. (Barstad, S. H.)

Flerfaglighet (multidisciplinary) innebærer at ulike fag arbeider med samme problem eller tema, uten at de faglige grensene krysses. Desto sterkere fagene blir integrert, jo mer vil det da være snakk om tverrfaglighet. (se også tverrfaglig og transfaglig) (Hentet fra Furber m.fl. EVA2020 Rapport 6, s. 26)

Identitet. Vi har i kapittel 7 vist til Wittek som skriver at identitet handler om *«hva som er det typiske ved vår måte å opptre på, og hvordan dette i neste omgang skaper oppfatninger og forventninger både hos andre personer og hos oss selv om hvem vi er.»* (Wittek & Gundersen, 2018, s. 39)

Tetzner beskriver 5 ulike typer identiteter; personlig identitet, kjønnsidentitet, relasjonell identitet, kollektiv identitet og etnisk identitet. Han viser også til McAdams narrative identitetsteori der individet gjennom sin refleksjon rundt sin livshistorie (relasjoner, roller og posisjoner) skaper mening og sammenheng i tilværelsen (von Tetzchner, 2024. <https://snl.no/identitet>)

Grete Berentsen skriver i kapittel 7 om et krysskulturelt perspektiv. Hun viser til Salole m.fl. (2018) som beskriver krysskulturelle barn; *«Krysskulturelle barn sosialiseres inn i flere kulturer på én gang. For dem er det ekspandert sosialisering som gjelder»*. Ekspandert sosialisering vil si at barnet påtar seg verdier, trossystemer og atferd fra flere samfunn eller miljøer. Det de lærer hjemme om «normal» og «akseptert» atferd, er ofte noe annet enn de ideene og normene de møter på skolen eller blant jevnaldrende. Slik vil ikke bare barnets referanserammer skapes og bekreftes flere steder, men de vil også både finne og

mangle gjenkjennelse på alle sine arenaer. Her ligger konturene av utfordringer som kan bidra til tilhørighetsforvirring, men også muligheter til å bidra med ressurser som brobyggerkompetanse (s.139). (Madsen, T.G.).

Inkludering betyr i utgangspunktet å ta med som en del av noe; medregne; iberegne (NAOB, 2024. <https://naob.no/ordbok/inkludere>). Oslo kommune skriver på sin nettside; «*Inkludering betyr å delta på like vilkår i sosiale felleskap, ha like muligheter for å lykkes, og reell innflytelse på felleskapets regler og hvordan samfunnet virker.*» (Oslo Kommune. Hentet ned 7. januar 2024)

Begrepene integrering og inkludering har tidligere blitt brukt litt om hverandre. I den senere tid har det vært en dreining i retning av å snakke mest om inkludering. Bruken av disse begrepene sier likevel noe om hvordan vi tenker om kulturellt mangfold i samfunnet.

Integrering, integrasjon er i dagligforståelsen en betegnelse på innlemming av innvandrere i majoritetssamfunnet. (Brochmann, 2024. <https://snl.no/integrering>)

Interkulturell pedagogikk tar utgangspunkt i flerkulturell teori, men videreutvikler kunnskapen om, og forståelse mellom individer med ulik kulturell bakgrunn. Interkulturell betyr «consideration of all kinds of diversity», og skal derfor gjelde for hele befolkningen. Tilnærmingen tar i betraktning muligheter og begrensninger med fokus på dialog, relasjoner og interaksjon, og det åpnes opp for en felles berikelse uten å tenke kategoriseringer av mennesker. Relasjoner i og mellom kulturelle grupper er sentralt, og gir muligheter til å skape en gjensidig forståelse og et felles kulturuttrykk.

Den tyske pedagogen Wolfgang Nieke (2008) har oppsummert forskjellige tilnærminger til det interkulturelle pedagogiske feltet i 10 mål. Målene følger hierarkisk og er en forutsetning for at undervisningen skal være interkulturell. Det første målet går ut på å anerkjenne sin egen

etnosentrisme – selvopptatthet og positive tanker om egen etnisitet og kulturelle gruppe. Faren er at man vurderer andre samfunn ut fra sin egen kultur som det normale og riktige. Mål to handler om å lære å akseptere det eller dem som er annerledes, og redusere frykten for det ukjente. Hvis et slikt mål ikke nås, kan det i verste fall føre til fremmedfrykt og rasisme. Det tredje målet går ut på å etablere toleranse for hverandre. Det skjer ved å akseptere andres måte å leve og forstå livet på, selv om det står i motsetning til ens egne normer. Det fjerde målet handler om å akseptere etniske og kulturelle forskjeller og gi plass til de respektive språkene. I femte mål handler det om å problematisere rasisme. Det sjette målet går ut på å finne likheter i kulturer for å unngå fremmedgjøring av elevene. Det syvende målet oppmuntrer til solidaritet, med tanke på den asymmetriske relasjonen mellom majoritets- og minoritetskultur. Målene her er likeverd og et gjensidig maktforhold med utgangspunkt i hverandre og å løse felles problemer med felles ressurser. I mål åtte er en fornuftig konflikthåndtering sentralt, med fokus på kulturell relativisme og ikke-voldelige løsninger. I det niende målet fremkommer idéen om en gjensidig kulturell berikelse. Det sentrale i den interkulturelle pedagogikken er å overføre noe fra andres kulturer inn i sin egen. Det siste målet har oppmerksomheten rettet på en «vi-identitet» som opphever fokuset på «vi-grenser». Det handler om at gruppeidentitet enten inkluderer eller ekskluderer. Behovet i et interkulturelt samfunn er et «vi» som inkluderer alle mennesker, uavhengig av grupper (Nieke, 2008).

Denne tenkningen korresponderer i stor grad med det Fargespillpedagogikken representerer, og viser oss relevansen og viktigheten av å ha bevissthet om dette i skolen. (Barstad, S.H.)

Kommunikasjonskompetanse. I utgangspunktet betyr kommunikasjon å formidle og dele ideer og informasjon. Menneskelig kommunikasjon kan også bli definert som en målrettet handling der en ønsker at mottakeren skal forstå meningen med det som blir kommunisert (Allott, 2023). Søk i ulike leksikon eller andre fagkilder vil i de fleste tilfellene knytte denne kommunikasjonen til bruk av språk. Samtidig er det bred enighet om at kommunikasjon kan foregå på ulike måter

eller i kombinasjon av det verbale, det nonverbale og/eller andre ytringsformer. Kunstfagene kan kommunisere fenomen og forhold som kan være vanskelig å uttrykke gjennom begreper. Bilder, film og musikk har ofte et budskap, men kan også være flertydige eller abstrakte, der hensikten er å åpne opp for mottakeren sine egne opplevelser eller tolkninger av fenomenet som blir tatt opp. Læring og emosjoner er nært knyttet til hverandre, jf. NOU 2014: 7 og NOU: 2020: 2 i innledningen. De relasjonelle og emosjonelle forholdene i læringsprosessene er svært viktige også i lærerutdanningen (Sørensen & Bjørndal, 2021). Kunstfagene blir som tidligere nevnt, ofte brukt for å skape en kobling til de emosjonelle sidene ved et fenomen eller et budskap. Dette blir også tydelig demonstrert i Alvsaker sin tekst i kapittel 11. Her koblet hun videoer og musikk til et tema i barnehagen: «Meg i verden». I en pedagogisk situasjon vil det i mange tilfeller være nyttig å prøve å sette ord på opplevelser som kan være sterke og viktige for senderen, men samtidig vanskelig å forstå for mottakeren. I andre tilfeller kan det å begrepsliggjøre bare banalisere eller ødelegge en situasjon. En viktig kommunikasjonskompetanse er også å vite når du skal la være å si noe. (Madsen, T.G.).

Mangfold. Norsk akademis ordbok skriver at betydningen av substantivet mangfold er «stor variasjon; mangesidighet». (NAOB, 2024. <https://naob.no/ordbok/mangfold>).

Da jeg googlet begrepet «mangfold» fikk jeg 5.650.000 treff på 0,27 sekunder. Skal begrepet få mening må begrepet derfor presiseres og settes i en sammenheng.

I kapittel 3 har vi sett på mangfold ut fra et didaktisk perspektiv. Oslo kommune har på sin nettside koblet begrepet mangfold til inkludering og sier; «*Å anerkjenne mangfold er å verdsette mangfold som et bidrag til et bedre og rikere samfunn for alle. Å respektere mangfold, er å se andre som lik seg selv, med like rettigheter. Å akseptere mangfold er å tolerere det som er annerledes.*» (Oslokommune, 2024). Samtidig argumenterer vi i Fargespillpedagogikken for at mangfold har en egenverdi. Kanskje vi er blitt så vant til dette begrepet at vi tar det som en selvfølge. Av og til ser vi ikke verdien av en selvfølgelighet før vi har mistet denne. Tør vi og/eller er vi i stand til

å tenke på hva som er alternativet til mangfold, - miljømessig – økologisk, kunnskapsmessig, politisk, kulturelt, personlig, og sosialt? (Madsen, T.G.).

Mentalisering. Anerkjennelse, gjensidighet og respekt er knyttet til tanker og emosjonelle forhold som en ikke kan ta og føle på. Dette ligger tett opp til det psykologiske fagbegrepet «mentalisering».

Mentalisering kan forstås «som en grunnleggende evne til å forstå hvilken mental tilstand (tanker, følelser, ønsker, løgner, behov og så videre) som ligger bak andres og egne (intensjonale) handlinger.» (Karterud, 2023). Karterud trekker også sammenligning med «mindfulness» som imidlertid er mer ensidig rettet mot egen sinnstilstand, - ikke andres. Begrepet «mentalisering» blir ofte koblet til kognitiv terapi. Vi kan også argumentere for at mentaliserende kompetanse også kan være relevant for pedagoger (Duesund, 1995). Fargespillpedagogikken er imidlertid ikke, og skal heller ikke være en terapeutisk metode. Vi har dermed valgt å begrense oss til begrepene anerkjennelse, gjensidighet og respekt. (Madsen, T.G.).

Ontologi er det filosofiske studiet av hva som mest grunnleggende sett finnes. Ontologi er en sentral del av metafysikk, som er det mer generelle filosofiske studiet av hva som ligger til grunn for virkeligheten. <https://snl.no/ontologi> Bøhn, E.,D. (snl) (16. juli 2020).

Sosio-kulturell læringsteori bygger på et *sosial-konstruktivistisk syn på læring* (Dysthe, 2003; Säljö, 2001; Vygotski, 1998; Vygotskij et al., 1978; Wenger, 1998). Et sosial-konstruktivistisk syn på læring tar utgangspunkt i at vi lærer ved å bygge videre på tidligere, allerede kjent kunnskap. Denne kunnskapen viser seg gjennom den fysiske og åndelige kulturen vi er en del av. Menneskene blir påvirket av denne kulturen samtidig som vi har muligheter til å selv å påvirke kulturen vi lever i. Ut fra dette perspektivet har læring følgende kjennetegn; Læring er *grunnleggende sosial* og foregår gjennom deltakelse i sosiale praksiser. *Språket blir dermed sentralt* for å kunne utveksle tanker og erfaringer. *Kunnskapene er distribuerte* (fordelt) i betydningen av at menneskene innehar ulike erfaringer, kunnskaper og ferdigheter. Dette

henger også sammen med at *læringen er situert*, dvs. at læringen er avhengig av den situasjonen, tid, sted og sosial sammenheng som kunnskapen utvikles i. I arbeidet med læring bruker vi *ulike læringsredskaper*. I faglitteraturen snakkes det ofte om at vi bruker ulike artefakter (redskap, verktøy) og at læringen er mediert (latin «mediare» som betyr å være i midten, - ofte brukt om det å formidle mellom parter). Denne læringsteorien påpeker også at praksisfellesskapet blir sentralt og at læring skjer best gjennom egenaktivitet i stedet for via formidling. (Dysthe 2003). (Madsen, T.M.)

Tverrfaglighet (interdisciplinary) forbindes gjerne med integrasjon, og med dette som utgangspunkt er det mulig å forstå tverrfaglighet som et kontinuum som beveger seg fra flerfaglighet til transfaglighet (Hentet fra Furber m.fl. EVA2020 Rapport 6, s. 26) (se også flerfaglig og transfaglig)

Transfaglighet (transdisciplinary) innebærer at disiplinene overskrides i en overordnet syntese (Klein, 2017). I skolens undervisning kan dette skje ved at det enkelte fag underordnes problemstillinger og arbeidsmåter som springer ut av det tverrfaglige temaet, ofte bestemt av elevene selv. Graden av integrasjon kan også uttrykkes med metaforene «brubygging» og «omstøpning». Mens brubygging ivaretar de enkelte disiplinene, vil omstøpning bety å hente ut deler fra ulike disipliner for å etablere en ny helhet. Transfaglighet knyttes gjerne også til praksiser som vektlegger samarbeid med grupper utenfor den opprinnelige institusjonelle konteksten (Klein, 2017). I en skolekontekst kan dette bety å utfordre grensene mellom det institusjonelle skolesystemet og uformelle læringsarenaer. (Hentet fra Furber m.fl. EVA2020 Rapport 6, s. 26). Se også flerfaglighet og tverrfaglighet.

APPENDIKS 4

Utdyping av ref. i introduksjonstekstene i del 2

i Kapittel 4. Fremtidens kompetanse. «Personlig, sosial og læringskompetanse» inkluderer blant annet evne til egenrefleksjon, forvalte tid, samarbeidsevne og motstandsdyktighet. Her presiseres også evnene til å «*være i stand til at leve en sundhedsbevidst, fremtidsorienteret tilværelse, føle empati og håndtere konflikter i en inklusiv og understøttende kontekst.*» (C189/10) Entreprenørskapskompetanse refererer til «*... evnen til at handle i forhold til muligheter og idéer og til at omskabe dem til verdier for andre.*» (C189/11) Kulturell bevissthet og uttrykksevne innebærer «*en forståelse af og en respekt for, hvordan idéer og betydning udtrykkes kreativt og formidles i forskellige kulturer og gennem en lang række kunstarter og andre kulturelle former.*» (C189/11), (EU-kommisjonen, 2018).

ii Kapittel 4. Læreplanverket LK20. Utdanningsdirektoratet er klare på at rektor er ansvarlig for at skolen skal fungere godt som organisasjon (Utdanningsdirektoratet 2020b) Møller er også klar på rektor sitt ansvar for det profesjonelle fellesskapet i organisasjonen. Rektor og hens lederevne er avgjørende for at alle ansatte kan og vil hjelpe og støtte hverandre (Møller, 2020).

Kunnskapsdepartementet (2017a) forsterker dette i den overordnede delen av læreplanverket, kap. 3.5 om Det profesjonelle læringsfellesskapet; Skolelederen skal lede slik at «*...alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg.*» (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Samtidig er skoleledelsen avhengig av at gode intensjoner og mål blir omgjort til praktisk virkelighet. Som arbeidstakere i skolen, kan det lett bli for enkelt å bare sende utfordringene opp til ledelsen. Lærerprofesjonens etiske plattform er klar på at alle lærere og ledere har et profesjonelt ansvar for og er forpliktet på skolens samfunnsmandat (Utdanningsforbundet, 2012). Disse formuleringene gir rom for mange ulike tolkninger og løsningsforslag. Men ingen som jobber i skolen, kan si at dette ikke er relevant.

I 2023 kom Kunnskapsdepartementet med en NOU som skulle være et kunnskapsgrunnlag for arbeidet med «Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen». Her bekrefter de det vi allerede har påpekt om rektor sin viktige rolle i skolens utviklingsarbeid. Utredningen retter også søkelyset på betydningene av elevenes medvirkning og rolle. Det blir vist til at det er lite kunnskap og eksisterende forskning om dette temaet. Utvalget var opptatt av å få mer forskning i et medvirkningsperspektiv og også i et bredere tillits- og samarbeidsperspektiv (NOU, 2023).

iii Kapittel 4. Grunnskolelærerutdanningen. I grunnskolelærerutdanningen er kompetansemålene (PEL 3 og PEL 4) klare på at studentene i (1-7 og 5-10) etter endt utdanning skal ha kunnskap om skolen som kompleks organisasjon, og skal kunne *«planlegge og delta i utviklings- og endringsprosesser i skolen, og kritisk vurdere disse i etterkant»* (UHR, 2016a, 2016b).

iv Kapittel 5. Nøkkelpetanser for det 21. århundre. EU-kommisjonen beskriver «Lese- og skrivekompetanse» som *«evnen til at identifisere, forstå, uttrykke, skape og fortolke begreber, følelser, faktiske forhold og meninger både muntlig og skriftlig ved at anvende visuelt, lydlig og digitalt materiale på tværs av disipliner og sammenhænge.»* (C 89/8). (EU-kommisjonen, 2018).

v Kapittel 5. Læreplanverket LK20. I den innledende delen av fortellingen om møte med den nye eleven Aria kan det være relevant å trekke inn fagplanen for norskfaget om fagets relevans og sentrale verdier. Her står det bl.a. *«Gjennom arbeid med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs.»* (Udir, 2020b)

Norskfaget har også et særlig ansvar for utviklingen av muntlige ferdigheter. Her står det blant annet; *«Muntlige ferdigheter i norsk er å kunne samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale. Det innebærer å bruke retoriske ferdigheter og å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike spontane og forberedte kommunikasjonssituasjoner,...»* (Udir, 2020a).

vi Kapittel 6. Fremtidens kompetanse. De aktuelle nøkkelkompetansene i KEYCONET påvirker hverandre og legger vekt på ferdigheter som kritisk tenkning, kreativitet, initiativ, problemløsning, risikovurdering og beslutningstaking. Holdningene til de ulike kompetansene beskrives bl.a. som *«tankesæt, der får én til at handle i forhold til eller reagere på idéer, personer og situationer.»* (C189/7). (EU-kommisjonen, 2018).

vii Kapittel 6. Læreplanverket LK20. *«Elevmedvirkning må prege skolens praksis. Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfelleskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag. Elever tenker, erfarer og lærer i samspill med andre gjennom læringsprosesser, kommunikasjon og samarbeid.»* Kunnskapsdepartementet (2017a. 3.1)

viii Kapittel 6. Grunskolelærerutdanningen. Læringsutbyttene for praksis i lærerutdanningen er tydelige på at studentene etter endt utdanning skal kunne tilpasse opplæringen til elevenes behov for å kunne utvikle og lede inkluderende, kreative og trygge læringsmiljøer, *«...kan vurdere egen og andres praksis med referanse til teori og forskning», «...kan anvende sine kunnskaper og ferdigheter til å involvere og bygge relasjoner til elever og foresatte»* og *«...kan ta ansvar for å utvikle og lede inkluderende, kreative, trygge og helsefremmende læringsmiljøer der opplæringen tilpasses elevenes behov»* (UHR, 2016a, 2016b)

ix Kapittel 7. Fremtidens kompetanse. «Kulturell bevissthet og uttrykksevne» er på EU-kommisjonens kompetanseliste og innebærer blant annet *«... en forståelse af og en respekt for, hvordan idéer og betydning udtrykkes kreativt og formidles i forskellige kulturer og gennem en lang række kunstarter og andre kulturelle former.»* (C189/11). (EU-kommisjonen, 2018). Personlig, sosial og læringskompetanse inkluderer blant annet evne til egenrefleksjon og evnen til å *«...føle empati og håndtere konflikter i en inklusiv og understøttende kontekst».* (C189/10).

x Kapittel 7. Læreplanverket LK20. Formålsparagrafen og den overordnede delen av læreplanen LK20 er tydelig i sin markering av temaet identitet og kulturell forankring.

«Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring...

Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapen til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon... Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding... » (Opplæringslova, LOV-2023-07-17-61. §1-1).

xi Kapittel 7. Grunnskolelærerutdanningen. 6.2 Praksisstudium syklus 1 Hovedtema for praksisstudiet de tre første studieåra er lærerrollen, lærerarbeidet, elevmangfoldet, skolen som organisasjon og lærerens tilrettelegging for læring av fag for trinn 5–10. Dette omhandler blant annet:

- Utvikling av egen læreridentitet og relasjonskompetanse
- Lærerarbeidet i møte med det flerkulturelle klasserom

UHR (2016a og 2016b)

xii Kapittel 8. Fremtidens kompetanse «Personlig, sosial og læringskompetanse» inkluderer blant annet evne til egenrefleksjon, forvalte tid, samarbeidsevne og motstandsdyktighet. Her presiseres også evnene til å *«føle empati og håndtere konflikter i en inklusiv og understøttende kontekst»*. (C189/10). «Kulturell bevissthet og uttrykksevne» innebærer blant annet *«... en forståelse af og en respekt for, hvordan idéer og betydning udtrykkes kreativt og formidles i forskjellige kulturer og gennem en lang række kunstarter og andre kulturelle former.»* (C189/11), (EU-kommisjonen, 2018).

xiii Kapittel 8. Læreplanverket LK20. Den overordnede delen kap. 1.4 er klar i sin vurdering av verdien av arbeidet med kunst og kulturuttrykk.

«Kunst og kultur omfatter mange skapende og kreative fagområder, som påvirker både våre fysiske omgivelser og samfunnsutviklingen. Vår estetiske sans utvikles i møte med ulike kulturelle uttrykk, og de bidrar til å løfte fram nye perspektiver. Kunst- og kulturuttrykk har

også betydning for den enkeltes personlige utvikling. Kulturelle opplevelser har en egenverdi, og elevene skal få oppleve et variert spekter av kulturuttrykk gjennom sin tid i skolen...»

(Kunnskapsdepartementet, 2017a. Kap. 1.4)

Arbeidet med å ivareta kunst og kultur i skolen er også forankret i FN sin barnekonvensjon artikkel 30 og 31, i forpliktelsene ved Norges ratifisering av UNESCOs konvensjon om vern av den immaterielle kulturarven (2003) og i Opplæringsloven §1 om kulturarven.

xiv Kapittel 8. Grunnskolelærerutdanningen. I programplanene skal institusjonene sikre arbeidet med blant annet temaet «estetiske læringsprosesser.»

«Studenten må oppøve kreativitet, evne til å skape, samhandle, reflektere og kommunisere, ved hjelp av estetiske virkemidler og verktøy. Studenten skal kunne legge til rette for kreativ læring gjennom ulike estetiske uttrykk, formidling og framføringer som er med på å utvikle selvtillit og identitet hos elevene.» (UHR, 2016a; 2016b. Pkt. 3.2)

xv Kapittel 9. Fremtidens kompetanse. Når Europakommisjonen lister opp de 8 mest sentrale nøkkelkompetansene for livslang læring, så ser vi at samtlige av disse kompetansene direkte eller indirekte vil kunne være relevante for Mona sine erfaringer (EU-kommisjonen, 2018, C189/7). Kompetansebehovutvalget NOU 2020 – 2, var tydelig på at digitale, kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter ofte er gjensidig forsterkende jf. kap. 3. Betydningen av erfaringer fra disse områdene blir forsterket i Ludvigsenutvalget (NOU, 2014) når de lister opp aktuelle kompetanseområder for forskning og utredningskartlegging i det 21. århundre; metakognisjon og å lære å lære, personlig og sosialt ansvar – etisk og emosjonell bevissthet, kulturell bevissthet og kompetanse, liv og karriere/jobbkompetanse, borgerskap – lokalt og globalt.

xvi Kapittel 9. Læreplanverket LK20. Overordnet del er tydelig på at

«Skolen skal stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring. Elevene skal bli møtt med ambisiøse og samtidig realistiske forventninger. Skolens forventninger til den enkelte elev

om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring.» (Kunnskapsdepartementet, 2017a. Kap. 3.1)

xvii Kapittel 9. Grunnskolelærerutdanningen. Studenten skal kunne «*analysere, vurdere og dokumentere elevers læring, gi læringsfremmende tilbakemeldinger, tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger og behov, bruke varierte undervisningsmetoder og bidra til at elevene kan reflektere over egen læring og utvikling.*» (UHR, 2016a, 2016b)

xviii Kapittel 10. Fremtidens kompetanse. EU-kommisjonen konkretiserer lese- og skrivekompetanse på en måte som er høyst aktuell for Maria sin tekst; «*Læse- og skrivekompetence er evnen til at identifisere, forstå, uttrykke, skape og fortolke begreber, følelser, faktiske forhold og meninger både muntlig og skriftlig ved at anvende visuelt, lydlig og digitalt materiale på tværs af discipliner og sammenhænge. Den indebærer evnen til at kommunisere og interagere effektivt med andre på en hensigtsmæssig og kreativ måde.*» (C 189/10).

«Personlig, sosial og læringskompetanse» innebærer evnen til å reflektere over seg selv og innebærer blant annet evnen til at reflektere over sig selv og «... *til at håndtere usikkerhet og kompleksitet, til «at lære at lære», til at understøtte ens eget fysiske og følelsesmessige velbefindende, til at opretholde fysisk og mental sundhed og til at være i stand til at leve en sundhedsbevidst, fremtidsorienteret tilværelse, føle empati og håndtere konflikter i en inklusiv og understøttende kontekst.*» C189/10). (EU-kommisjonen 2018).

Maria sine erfaringer fra barnehagen kan også gi flere koblinger til punktene på Ludvigsenutvalget sin liste over sentrale tema for videre forskning og utvikling inn i det 21. århundre, jf. kap. 4. (NOU 2014). Tre sentrale fokus er her «Personlig og sosialt ansvar –

etisk og emosjonell bevissthet», «Kritisk tenkning og problemløsning» og «Liv og karriere/ jobbkompetanse».

xix Kapittel 10. Rammeplan for barnehagen. Kap 1. Barnehagens verdigrunnlag. Mangfold og gjensidig respekt. «*Barnehagen skal bruke mangfold som en ressurs i det pedagogiske arbeidet og støtte, styrke og følge opp barna ut fra deres egne kulturelle og individuelle forutsetninger. Barnehagen skal synliggjøre variasjoner i verdier, religion og livssyn. Det skal være plass for en åndelig dimensjon i barnehagen som må brukes som utgangspunkt for dialog og respekt for mangfold.*» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

xx Kapittel 10. Grunnskolelærerutdanningen. «Rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen» pålegger institusjonen å legge til rette for tverrfaglige tema, som blant annet skal kunne styrke studentenes evne å utvikle skolens internasjonale perspektiver og sette lærerprofesjonen inn i en historisk, kulturell og samfunnsmessig sammenheng. Utdanningen skal styrke studentene evne til å utvikle skolen i et demokratisk og mangfoldig samfunn. Studentene skal ha «*inngående kunnskap om læringsteori og barns utvikling, danning og læring i ulike sosiale, språklige og kulturelle kontekster.*» Institusjonene skal sørge for at studentene kan «*kan skape inkluderende og helsefremmende læringsmiljøer som bidrar til gode faglige, sosiale og estetiske læringsprosesser.*» (Kunnskapsdepartementet, 2016b, 2016c)

De nasjonale retningslinjene for fagene i lærerutdanningen er mer konkret. Her blir institusjonene pålagt 4 tverrfaglige tema. Programplanene må blant annet vise hvordan arbeidet med «Medborgerskap og det flerkulturelle samfunnet» og «Estetiske læringsprosesser» blir sikret for alle studentene. Undervisningsfagene får også innholdsmessige føringer konkretisert i læringsutbyttebeskrivelser. I faget Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) skal studentene blant annet å kunne ha «*kunnskap om og kan drøfte didaktiske konsekvenser, utfordringer og muligheter*

i en skole preget av språklig, kulturelt og religiøst mangfold» og kunne «identifisere og analysere utfordringer i skolehverdagen i en pluralistisk skole og utnytte muligheter den gir». I samfunnsfag skal studentene kunne «...stimulere til undring om og respekt for mangfold og bruke dette som ressurs i arbeidet med alle elever». I fagplanen for praksis skal studentene ha «inngående kunnskap om barns utvikling, læring og danning i ulike sosiale, flerkulturelle kontekster og om hvordan kunnskapen kan anvendes for å tilpasse opplæringen til alle elevers forutsetninger og behov.» (UHR, 2016a, 2016b)

FORFATTERPRESENTASJONER

Ahmed, Mona Ibrahim

Mona Ibrahim Ahmed er tidligere deltaker i Fargespill. Hun har en mastergrad i interkulturelt arbeid og jobber nå i IMDi som mangfoldsrådgiver i videregående skole. Hun er skribent og en mye brukt foredragsholder og gjesteforeleser blant annet ved Raftostiftelsen. Hun har særlig vært opptatt av negativ sosial kontroll og retten til å velge sitt eget liv. Ahmed har også sammen med Hilde Sandvik skrevet boken «Brev til Noreg» (Ahmed & Sandvik, 2018).

Alvsaker, Maria

Maria Alvsaker er utdanna barnehagelærer med lang fartstid i barnehage og som foredragsholder og veileder i eige føretak. Alvsaker har tatt videreutdanningsstudiet «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk» ved HVL. Spesialfeltet og hennes store interesse har alltid vore «rommet mellom oss», verdiane som fargar våre menneskelege møter – og ikkje minst det etiske ansvaret som må ligge i ryggmargen når vi jobbar med menneske.

Barstad, Solveig Hoel

Solveig Hoel Barstad har en mangeårig praksis som lærer i barneskolen. Deretter arbeidet hun som høgskolelektor i pedagogikk i lærerutdanningen ved HVL før hun valgte å gå tilbake til barneskolen. Denne gang som avdelingsleder. Barstad har gjennomført rektorutdanning ved NHH og har skrevet Artikkelen «Fargespill - Et interkulturelt verktøy?» i boken Mangfold i skolen (Barstad & Saxe, 2016). Barstad gikk av med AFP i 2022.

Berntzen, Grete

Grete Berntzen er utdannet etnomusikolog fra UiB. Hun har tatt videreutdanningsstudiet «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk» ved HVL. Berntzen jobber i dag som lærer, dirigent og produsent innen feltet musikkteater. Berntzen har også arbeidet som kulturskolerektor og kultursjef i Bremanger kommune.

Elsafadi, Marco

Marco Elsafadi er en norsk-palestinsk foredragsholder og har jobbet med sårbare ungdommer i snart 30 år. Marco har vært programleder for NRK og TV2. Han er også kjent for sine prestasjoner som tidligere basketballspiller for ulike klubber og 12 år på det norske landslaget. Elsafadi vant «Mesternes mester» i 2014. Han har mottatt en rekke priser, blant annet som «Årets forbilde» (Idrettsgallaen 2006), «Åpenhetsprisen 2007» (Mental Helse) og Likestillingsprisen 2010 (Bergen kommune). Han stiftet organisasjonen New Page som frem til 2011 jobbet med vanskeligstilt ungdom, rusproblematikk, skoleskulk og vold. I dag leder han stiftelsen UNIFY, med samme samfunnsoppdrag.

Hamre, Ole

Ole Hamre er en ettertraktet foredragsholder, skribent, komponist, musiker/trommeslager og perkusjonist. Han er kjent for en høyst variert og oftest utradisjonell produksjon av ulike musikalske verk. I 2004 etablerte Hamre sammen med Sissel Saue (se presentasjonen lenger nede) kunstprosjektet Fargespill. Fargespill har mottatt en rekke priser. I 2023 ble Hamre og Saue tildelt Anders Jahres Hederspris 2023 for sitt «enestående arbeid med å etablere en mangfoldrettet og inkluderende scenekunst-plattform av høy kunstnerisk kvalitet». Hamre og Sissel Saue jobber nå som kunstneriske ledere i prosjektet Fargespill.

Hove, Harald Viktor

Harald Viktor Hove er markedsøkonom fra BI. Han har vært en sentral Høyrepolitiker i Bergen med oppgaver som leder i Bergen Høyre og Høyres bystyregruppe. Hove var blant annet byråd for kultur, kirke, idrett og eierskap (2010-2011) og for barnehage og skole i Bergen (2011-2014). Hove har også sittet i styret for Stiftelsen Fargespill. Han ga seg i politikken i 2023 og jobber nå som seniorrådgiver i First House.

Jaffery, Lubna

Lubna Jaffery har en mastergrad i administrasjon og organisasjonsvitenskap fra UiB. Hun har vært en sentral Arbeiderpartipolitiker Bergen og Hordaland. Hun har hatt oppgaver som gruppeleder for Arbeiderpartiet og vært byråd for «arbeid, sosial og bolig» i Bergen kommune (2019–2021). Jaffery har sittet i styret for Stiftelsen Fargespill. Hun har jobbet som statssekretær i Kulturdepartementet (2009 – 2012) og vært rådgiver i Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (2018-2019). Jaffery fikk jobb som kultur- og likestillingsminister for regjeringen Støre i juni 2023.

Madsen, Tjalve Gjøstein

Tjalve Gjøstein Madsen er førstelektor i pedagogikk. Han har lang fartstid som lærer og praksisveileder i grunnskolen og som pedagogikklærer i lærerutdanningen. Madsen var prodekan for utdanning ved lærerutdanningen på HVL i perioden 2011-2015. Han var emneansvarlig for studiet «Interkulturell pedagogikk og fargespillmetodikk» ved HVL. Madsen har blant annet skrevet om Fargespillmetodikk i artikkelen «Mangfold som pedagogisk gave» (Madsen, 2021). Han har siden 2022 vært knyttet til HVL i en emeritus-stilling.

Mathisen, Marius

Marius Mathisen tok lærerutdanningen ved HiB/HVL, jobber i grunnskolen og er en ettertraktet musiker/trommeslager på fritiden. Han har videreutdanning i «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk» ved HVL. Mathisen har det siste året også jobbet 20% i Fargespill sammen med Benedikte Seljelid Nordbø. Med dette ståstedet jobber de med skoler/ledere og lærere som ønsker å orientere seg innen Fargespillpedagogikken. De er også brukt som forelesere i lærerutdanningen ved HVL innen temaene flerkultur og Fargespillpedagogikk.

Nordbø, Benedikte Seljelid

Nordbø Benedikte Seljelid jobbet 14 år i barnehage før hun tok lærerutdanningen på HVL og har nå jobbet 11 år i skolen. Hun har videreutdanning i veiledning og «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk» ved HVL. Nordbø har det siste året også jobbet 20% i Fargespill sammen med Marius Mathisen. Se videre beskrivelse i avsnittet om Mathisen.

Saue, Sissel

Sissel Saue er utdannet førskolelærer ved Bergen Lærerhøgskole. Hun har en særlig interesse og kompetanse innen norsk folkemusikk. Hennes pedagogiske bakgrunn har også vært viktig for utvikling av den metodiske plattformen som kunstprosjektet Fargespill bygger på. Både Saue og Hamre har vært helt sentrale i utviklingen av studiet «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk». De driver i tillegg kursvirksomhet på skoler som ønsker å sette seg inn i Fargespillpedagogikken. Begge er også forfattere av boken «Fargespill» (Hamre & Saue, 2011).

Tang, Lisbeth Gohs

Lisbeth Gohs Tang tok lærerutdanningen ved HiB/HVL og har tatt videreutdanningen «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk» ved HVL. Hun har solid erfaring som lærer i grunnskolen og har hatt stilling som veileder ved Bergen kompetansesenter for læringsmiljø (BKL).

Vågen, Mariell Wilhelmsen

Mariell Wilhelmsen Vågen er utdannet førskolelærer med vekt på kunstfag ved Høgskulen i Bergen og har videreutdanning i norsk skrive- og leseopplæring og digital læring ved Høgskulen i Volda samt tatt studiet «Interkulturellpedagogikk og Fargespillmetodikk» ved HVL. Hun har tidligere jobbet som barnehagelærer og språkpedagog i barnehagen. Siden 2021 har hun jobbet som litteraturformidler for barn ved Bergen Offentlige Bibliotek. Vågen har vært medforfatter på kapitlet «Det begynner alltid med de voksne» i boken Barnehagelæreren som medforsker (Birkeland et al., 2022) .

Øhrn, Gjert Kristian

Gjert Kristian Øhrn er kulturskolelærer og en allsidig musiker/komponist med utdanning fra HiST. Øhrn har tatt videreutdanningen «Interkulturell pedagogikk og Fargespillmetodikk» ved HVL. Han har jobbet med Fargespillmetodikken siden 2013, blant annet bl.a som en del av DKS (Den kulturelle skolesekken), og med samarbeidspartnere fra lokale spelemannslag, kor, barne-/ungd.skole, voksenopplæringen og vgs. Øhrn har hatt en særlig oppmerksomhet på hvordan musikken kan bidra som brobygger mellom ulike kulturer og aldersgrupper.

REFERANSELISTE

Ahmed, M. I. & Sandvik, H. (2018). *Brev til Noreg*. Samlaget.

Allott, N. (2023). Kommunikasjon i *Store norske leksikon* på snl.no.

<https://snl.no/kommunikasjon> Hentet 1. november 2024

Andreassen, S. E. & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring?: en analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.

Bakken, A. (2022). Ungdata 2022. *Nasjonale resultater*. NOVA.

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3011548/NOVA-rapport-5-2022.pdf?sequence=5&isAllowed=y> Hentet 1. november 2024.

Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012a). Sosial ulikhet og eksamensresultater i Oslo-skolen. Trender i perioden 2002-2011. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12(2).

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1024>

Hentet 1. november 2024.

Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012b). Sosial ulikhet etter Kunnskapsløftet. NOVA

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Sosial-ulikhet-etter-Kunnskapsloftet/> Hentet 1. november 2024.

Bakken, Y. & Solbue, V. (2016). *Mangfold i skolen: fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Fagbokforlaget.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.

Banks, J. A. (2004). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions And Practices. I J. A. B. C. A. M. Banks (Red.), *Handbook of Research on Multicultural Educations* (2.utg.). Jossey-Bass.

Barstad, S. H. & Saxe, C. O. (2016). Fargespill. Et interkulturelt pedagogisk verkstøy? I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen. Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* s.163-184. Fagbokforlaget.

Biesta, G. J. J. (2010). *Democracy and Education after Dewey*. I. United Kingdom: Taylor & Francis Group.

- Biesta, G. J. J. & Sjøbu, A. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Birkeland, J., Birkeland, J., Glosvik, Ø., Oen, M., Ødegård, E. E., Høgskulen på Vestlandet Senter for, b. & Bergen. Etat for, b. (2022). *Barnehagelæreren som medforsker: en arbeidsbok for utvikling i barnehagen* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? : en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Blix, B. H. & Sørly, R. (2017). *Fortelling og forskning : narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. Orkana akademisk.
- Brochmann, G. (2024). Integrering. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/integrering>
Hentet 1. november 2024.
- Brodal, P. (2013). *Sentralnervesystemet* (5. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Caine, V., Estafan, A. & Clandinin, D. J. (2013). A Return to Methodological Commitment: Reflections on Narrative Inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), s. 574-586.
- Clandinin, D. J. (2014). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Sage Publications.
- Clandinin, D. J., Pushor, D., Orr, A.M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of teacher education*, 58(1), s. 21-35.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), s. 2-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X019005002> Hentet 1. november 2024.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), s. 665-674. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)00014-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0) Hentet 1. november 2024.
- Craig, C. J. (2007). Story constellations: A narrative approach to contextualizing teachers' knowledge of school reform. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), s. 173-188. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.014> Hentet 1. november 2024.

- Dahlsveen, M., H. (2014). Fellesskapet og estetikken løfter minnet. *Drama, Nr. 1*, s. 50 – 5. Landslaget for drama i skolen.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*. Kappa Delta Pi. (Opprinnelig utgitt 1938)
- Dewey, J. (1998). My pedagogic Creed (1897). I A. Hickman L. & M. Alexander T. (Red.), *The essential Dewey, Volume 1. Pragmatism, Education, Deocracy (Bd. 1)*. Indiana University Press.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Berkley Publishing Group.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og oppdragelse (H. Fink, Overs.; 2. utg.)*. Reitzel. (Opprinnelig utgitt 1938)
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning (Bd. 18)*. Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2003). Teoretiske perspektiv. I O. Dysthe & K. S. Engelsen (Red.), *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. (s. 37-62). Abstrakt forlag.
- EU-kommisjonen. (2018). Counsel recommendations of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union C 189/1*.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
 Hentet 03.04.2025
- Falkum, E., Hytten, K. & Olavesen, B. (2011). Anerkjennelsens psykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening (trykt utg.)*, 48(11).
- Freire, P. (1980). *De undertryktes pædagogik* (S. G. Borgen, Overs.). Christian Ejlers' Forlag. (Opprinnelig utgitt 1968)
- Green, M. (2000). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Teachers College Press.
- Hamre, O. & Saue, S. (2011). *Fargespill*. Bergen.
- Hauge, O. H. & Nilsskog, B. (1961). *På ørnetuva : dikt*. Noregs boklag.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske : framlegg til eit utvida daningsomgrep. *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
- Honneth, A. & Holm-Hansen, L. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes*

moralske grammatikk. Pax.

Horsdal, M. (2017). *Tilværelsens fortællinger, tilegnelse og anvendelse.* Hans Retzels Forlag.

Horst, C. (2006). *Interkulturel pædagogik.* (2.utg.). Kroghs Forlag.

IMDi (2012). *Holdninger til innvandring, integrering og mangfold.* Integreringsbarometeret.

Inkluderings- og mangfodsdirktoratet. [https://www.imdi.no/](https://www.imdi.no/contentassets/9f9ffb13fb08464db6ec3af4e0b73c1d/integreringsbarometeret-2012.pdf)

[contentassets/9f9ffb13fb08464db6ec3af4e0b73c1d/integreringsbarometeret-2012.pdf](https://www.imdi.no/contentassets/9f9ffb13fb08464db6ec3af4e0b73c1d/integreringsbarometeret-2012.pdf)

Hentet 1. november 2024.

Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk* (Bd. 39). Universitetsforlaget.

Jensen, F., Pettersen, A., Frønes, T. S., Kjærnsli, M., Rohatgi, A., Eriksen, A. & Narvhus, E. K. (2019).

PISA 2018. *Norske elevers kompetanse i lesing, matematikk og naturfag.*

Universitetsforlaget. [https://www.udir.no/](https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf)

[contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf](https://www.udir.no/contentassets/2a429fb8627c4615883bf9d884ebf16d/kortrapport-pisa-2018.pdf)

Hentet 1. november 2024.

Jenssen, E. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring : politisk dragkamp om pedagogisk praksis

Acta Didactika Vol.3 Nr. 1 Art. 13 [https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/](https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper_1.pdf?sequence=1&i)

[handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper_1.pdf?sequence=1&i](https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper_1.pdf?sequence=1&i)

Hentet 1. november 2024.

Jordet, A. N. (2020a). Anerkjennelse i skolen - det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole*

årg. 32, nr. 3 , Side 50-55. (trykt utg.)

Jordet, A. N. (2020b). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring* (1. utgave. utg.).

Cappelen Damm akademisk.

Karterud, S. (2023). Mentalisering. I *Store norske leksikon.*

<http://snl.no/mentalisering> Hentet 1. november 2024.

Kibsgaard, S. & Husby, O. (2014). *Norsk som andrespråk : barnehage og barnetrinn* (3. utg. utg.).

Universitetsforlaget.

Kulturdepartementet. (2021). *Oppløve, skape, dele - Kunst og kultur for, med og av barn og*

unge.

Kulturdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20202021/id2839455/>

Hentet 01. november 2024.

Kulturskolerådet. (2023). *Mangfold og inkludering*.

<https://www.kulturskoleradet.no/nyheter/2023/april/nettside-mangfold-inkludering>

Hentet 01. november 2024.

Kulturskolerådet, N. (2025). *Rammeplan for kulturskolen*

<https://www.kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>

Hentet 01. november 2024

Kunnskapsdepartementet. (2020). Meld. St. 6 (2019-2020): *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf> Hentet 01. november 2024

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova*.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2024-06-03-900?q=Forskrift%20til%20opplæringsloven> Hentet 01. november 2024

Kunnskapsdepartementet. (2008). Meld. St. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1> Hentet 01. november 2024

Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Fag – fordypning – forståelse: en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=3>

Hentet 01. november 2024.

Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>

Hentet 01. november 2024.

Kunnskapsdepartementet. (2016c). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for trinn 1-7*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>

Hentet 01. november 2024.

Kunnskapsdepartementet. (2017a). Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del.*

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Udir. <http://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Hentet 01. november 2024.

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Meld.St.21 (2016-2017) Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet*

i skolen. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/> Hentet 01. november 2024.

Kunnskapsdepartementet. (2024a). *Meld. St. 19 (2023–2024) Profesjonsnære*

utdanningar over heile landet. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/4ab6bbb12ed54f9f959364aec06ba3f6/nn-no/pdfs/stm202320240019000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2024b). *Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket*

2024–2030. https://www.regjeringen.no/contentassets/8128968a5e434438bf01f9ca0eced5cf/no/pdfs/f-4489-b_strategi-for-laererrekruttering.pdf Hentet 01. november 2024.

Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher.

Reflective practice, 1(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/713693162>

Hentet 1. november 2024.

Leveraas, P. (2019). Hva ser vi når vi ser inn i Joharis vindu?

<https://tilt.work/blog/2019/05/07/hva-vi-ser-nar-vi-ser-inn-i-joharis-vindu/>

Hentet 1. november 2024.

Lillejord, S. (2013). Læring som praksis vi deltar i. I T. Manger (Red.), *Livet i skolen 1* (s. 177-206).

Fagbokforlaget.

Løgstrup, K. E. & Engen, B. (1999). *Den etiske fordring.* Cappelen.

Løvlie, L. (2013). John Dewey - Danning til demokrati. I I. Straume (Red.), *Danningens*

filosofihistorie. Gyldendal akademiske <https://www.uio.no/studier/emner/uv/uv/UV9406/lovlie-john-dewey-danning-til-demokrati.pdf> Hentet 1. november 2024.

- Madsen, T. G. (2021). Mangfold som pedagogisk gave. I R. Eilifsen (Red.), *Komplementerende kunnskap* (s. 155-176). Universitetsforlaget.
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget
- McGuirk, J., Torbjørnsen, C. & Fugleseth, K. (2024). Praktisk kunnskap og profesjonsutdanningene. *Khrono* 03.05.2024 utg.
<https://www.khrono.no/praktisk-kunnskap-og-profesjonsutdanningene/870609>
Hentet 01. november 2024.
- Munthe, E. & See, B. H. (2022). *Å rekruttere og beholde lærere i barnehage og skole. Et kunnskapsgrunnlag*. UiS. <https://www.uis.no/sites/default/files/2022-08/L%C3%A6rerrekruttering%2013614200%20Rapport%20juli-22.pdf> Hentet 2. november 2024.
- Munthe, E., Solbakken, J. I., Hjetland, H., Hustad, B. C., Isachsen, T., Jahr, H. J. M., E., Rasmussen, J. & Werler, T. (2014). *Lærerutdanninger i endring. Indre utvikling - ytre kontekstuelle og strukturelle hinder* (Rapport fra Følgegruppen til Kunnskapsdepartementet, Issue. UiS. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%204%20fra%20F%C3%B8lgegruppen.pdf> Hentet 2. november 2024.
- Møller, J. (2020). Fagfornyelsen – utfordringer og muligheter for skoleledere. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-profesjonsfellesskap/fagfornyelsen--utfordringer-og-muligheter-for-skoleledere/263448>
Hentet 01. november 2024.
- NAOB. (2024). I *Det norske akademis ordbok*. <https://naob.no> Hentet 2. november 2024.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung* (3.utg.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nordahl, T. (2018). *Rapport fra ekspertutvalget for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/nyheter/rapport->

[fra-ekspertutvalget-for-barn-og-unge-med-behov-for-saerskilt-tilrettelegging/](#).

Hentet 2. november 2024.

NOU. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/> Hentet 2. november 2024.

NOU. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Hentet 2. november 2024.

NOU. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: læring og kompetanse i alle ledd*. (Bd. 2020:2). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, teknisk redaksjon.

www.regjeringen.no/contentassets/053481d65fb845be9a2b1674c35d6d14/no/pdfs/nou202020200002000dddpdfs.pdf Hentet 2. november 2024.

NOU. (2022: 13). *Med videre betydning - Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>

Hentet 2. november 2024.

Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30?q=opplæringslova>

Hentet 2. november 2024.

Oslo kommune. (2024). *Hva mener vi med mangfold og inkludering?*

<https://www.oslo.kommune.no/oxlo/om-mangfoldsledelse/hva-mener-vi-med-mangfold-og-inkludering/#gref> Hentet 2. november 2024.

Overgaard, A., E. (2000). *Sanselig sygepleje. Omsorgstenkning. En innføring i Kari Martinsens forfatterskap*. Fagbokforlaget.

Pettersvold, M. (2018). Axel Honneth. *Barnehageforum*.

- <https://www.barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=5973>. Hentet 2. november 2024.
- Pihl, J. (2005). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket*. Universitetsforlaget.
- Portera, A. & Grant, C. A. (2011). *Intercultural and multicultural education: enhancing global interconnectedness (Bd. 39)*. Routledge.
- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
Hentet 01. november 2024.
- RVTS Regionale ressursentrene om vold, t. s. o. s. (2023). Den tredelte hjernen.
http://www.fa-sett.no/filer/den_tredelte_hjernen.pdf Hentet 01. november 2024.
- Salole, L., Ekeli, M. L. & Keeping, D. (2018). Identitet og tilhørighet: *om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Seligman, M. E. P. (1992). *Helplessness: on depression, development, and death*. Freeman.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Smedby, J.-C. & Terum, L. I. (2024). Profesjonell autonomi. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/profesjonell_autonomi Hentet 07. januar 2024
- Solbue, V. (2014). *Dialogen som visker ut kategorier*. [University of Bergen]. Bergen.
- Sorrenti, G., Zölitz, U., Ribeaud, D. & Eisner, M. (2020). The Causal Impact of Socio-Emotional Skills Training on Educational Success. I *IZA DP No. 13087*. IZA Institute of Labor Economics
<https://www.repository.cam.ac.uk/bitstream/handle/1810/317280/SSRN-id3562877.pdf?sequence=1> Hentet 02. november 2024.
- SSB. (2023). Gjennomføring i videregående opplæring.
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering> Hentet 12. juni 2023.

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Fagbokforlaget.
- Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640> Hentet 01. november 2024.
- Tønnesen, E. & Larsen, H. (2023). Innførte masterkrav. Halvparten av søkerne forsvant. *Khrono*. <https://www.khrono.no/innforte-masterkrav-halvparten-av-sokerne-forsvant/786004> Hentet 02. november 2024.
- Udir. (2020a). *nor01-06*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter> Hentet 02. november 2024.
- Udir. (2020b). *Norsk (NOR01-06)*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier> Hentet 02. november 2024.
- UHR. (2016a). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7. Universitets- og høyskolerådet. https://www.uhr.no/_f/p1/i2a5b28d8-ae69-4ff0-adf3-2048cdfae6af/godkjent_1_7_010916.pdf Hentet 02. november 2024.
- UHR. (2016b). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10. Universitets- og høyskolerådet. https://www.uhr.no/_f/p1/i29343138-8b41-4366-a291-f45bc1e5ed85/godkjent_5_10_010916.pdf Hentet 02. november 2024.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>. Hentet 02. november 2024.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). En anerkjennende kultur i SFO. <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/stottemateriell-til-rammeplanen-for-sfo/en->

[anerkjennende-kultur-i-sfo/](#) Hentet 02. november 2024.

Utdanningsdirektoratet. (2021). En anerkjennende kultur i SFO.

<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/stottemateriell-til-rammeplanen-for-sfo/en-anerkjennende-kultur-i-sfo/#a163469>. Hentet 02. november 2024.

Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform.

<https://www.utdanningsforbundet.no/larervhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/> Hentet 02. november 2024.

Van Manen, M. & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 215-224. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00065-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00065-8)

Hentet 02. november 2024.

Van Manen, M. & Thorbjørnsen, K. M. (1993). *Pedagogisk takt: betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Caspar forlag og kursvirksomhet.

Vestøl, J., M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta didactica Norge*, 2(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1023>

Hentet 02. november 2024.

Vetlesen, A. J. (2004). *Dydens gjenkomst og omsorgens grunnlag. Bd. Kap. 12, s. 282-322*.

Pensumtjeneste : Gyldendal akademisk.

Von Tetzchner, S. (2024). Identitet. I Store norske leksikon. <https://snl.no/identitet>

Hentet 7.2.2024

Vygotski, L. S. (1998). *Tænkning og sprog*. Reitzel.

Vygotskij, L. S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. & Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*.

Cambridge University Press.

Wittek, L. & Gundersen, I. (2018).

Identitet som lærer.

Cappelen Damm akademisk.
Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt :
etikk, demokrati og pedagogisk
ansvar.*

Cappelen Damm akademisk.
Øzerk, K. (2009). *Interkulturell danning.
I en flerkulturell skole. Dens vilkår,
forutsetninger og funksjoner. I. L.
G. Arneberg; P.A. & Briseid (Red.),
Fag og danning - mellom individ
og fellesskap. Fagbokforlaget.*



