Stein M. Wivestad

Hvilke verdier vil vi føre videre til våre barn?

SAMTALEGRUPPER FOR FORELDRE MED UTGANGSPUNKT I KUNST, LITTERATUR OG FILM

Artikkelen beskriver voksnes forhold til den oppvoksende generasjon, begrunner hvorfor kunstverk av forskjellig art kan danne utgangspunkt for samtaler om verdispørsmål i små grupper av foreldre, og skisserer noe som kan gjøres for å stimulere til dannelse av slike grupper.

OPPDRAGERNES ANSVAR

Oppdragelse er mer grunnleggende enn undervisning, da oppdragelsen gir fundamentet som all senere undervisning må bygge på. Den som står med et nyfødt barn i armene, vil gjennom sine handlinger «fortelle» barnet hvorfor de ville at det skulle bli født. Oppdragere må altså ta stilling til spørsmål som har med menneskets utgangspunkt og bestemmelse å gjøre. Slike spørsmål berører religion og filosofi, moral, politikk og arbeid. Det spørres etter de bærende verdiene i vår kultur.

TAR VI ANSVARET?

Oppsplittingen av kulturen virker forvirrende, og det er vanskelig å velge ut hva vi bør føre videre til neste generasjon. Det er en tendens i dag til å betrakte og behandle barna som om de var voksne. En vil gi hvert individ frihet til å velge, og unngår å spørre om det som den enkelte ønsker og føler behov for, virkelig er til det gode for mennesket. Samtidig åpnes det for en sterkere påvirkning fra kulturindustrien. En svekker eller fjerner de «filtere» som har satt grenser for barnas direkte kontakt med dekadente og forvirrede livsformer hos de voksne. Dette bidrar til å forme barnas behov og ønsker. Barn får større frihet til å velge, men premissene for valgene blir mer tilfeldige og tvilsomme.

Det fins en genuin interesse for andre verdier i tradisjonen enn behovstilfredsstillelse, men i vår pengefikserte kultur er det en fare for at disse verdiene bare får praktiske konsekvenser så lenge de ikke kommer i konflikt med det som er nyttig og lønnsomt. Også samtaler om verdispørsmål kan da fungere som en form for flukt. «Å snakke *om* å bevare tradisjonen, tilbake til de virkelige verdier osv., når man igrunnen mener hensiktsmessighet – det er som å henge opp familieportretter i et hus som brenner» (Mehren, 1966, s. 85).

FEM GRUNNLEGGENDE OPPDRAGELSESPROBLEMER

Oppdragere er forbilder for barna enten de vil det eller ei. Alle som omgås barn, i alle kulturer til alle tider, må *presentere en bestemt livsform* for barna. Livsformen er vevd inn i morsmålet og i sed og skikk som det ikke stilles spørsmål ved.

Når slik presentasjon blir problematisk, slik det skjedde i vår kultur ved overgangen

fra middelalderen til den nyere tid (moderniteten), er det behov for en bevisst utvelging av det kulturelle innhold som barna bør få del i. Det er nødvendig å *representere livsformen* for barna, velge ut det som oppdragerne mener er det mest vesentlige i kulturen. En del av dette skjer i institusjoner som for eksempel barnehage og skole, men foreldrene har det grunnleggende ansvaret.

Fokusering på oppdragelse som presentasjon og representasjon kan forlede oss til å legge ensidig vekt på oppdragernes forbilde og intensjoner. Derfor har en rekke av de «store pedagoger» i de siste par hundre årene understreket hvor viktig det er å prøve å *ane noe om barnets muligheter*, å gjette rett både om det felles menneskelige og det spesielle, individuelle hos barnet.

Den reformpedagogiske tradisjon i vårt århundre har lagt vekt på at oppdragere bør se hva barna gjør og høre etter hva de er opptatt av. Det er en forutsetning når en skal *oppfordre barn til selvvirksomhet*, dvs. selvstendig virksomhet innen ulike menneskelige aktiviteter, som for eksempel det å tale, å regne og å male.

Det nyeste problemet er at alt konsentreres om individet og dets ønsker og behov. Dermed kan vi på den ene side stå i fare for å glemme den historiske sammenheng som vi er båret av, og på den annen side bli ute av stand til å tale fornuftig om hva som er vår oppgave som mennesker. *Vi har problemer med vår identitet*, og må samtidig prøve å hjelpe den oppvoksende generasjon med deres identitetsproblemer (Mollenhauer, 1996).

HVA KAN VÆRE TIL HJELP?

Enkelte fagpedagoger har arbeidet systematisk med familiepedagogikk (Evenshaug og Hallen, 1997). Også psykologer og sosiologer har engasjert seg i veiledning av foreldre. Psykologi og sosiologi er imidlertid sterkt preget av en distansert og «nøytral» holdning som unngår drøfting av virkelighetsforståelse og menneskesyn. Det fins derfor eksempler på veiledning av foreldre hvor slike grunnleggende forutsetninger ikke blir klargjort og diskutert (Wivestad, 1990). 50-årenes naive slutninger fra deskriptiv psykologi til pedagogisk veiledning (Asheim, 1961) forekommer kanskje fortsatt, men vanligere nå er en ukritisk tilpasning til faktiske samfunnsendringer.

Under innflytelse fra naturvitenskapelig forskningstradisjons krav om etterprøvbarhet, har forskere forsøkt å objektivere erfaringene, abstrahere dem fra deres sammenheng med bestemt tid og sted. Erfaringen har dermed mistet egenverdi, den har blitt redusert til å være bare et middel til å etablere abstrakt teori. I praksissituasjoner er det imidlertid aldri nok å ha abstrakt teori, dels fordi en må kunne bedømme den konkrete situasjonen for å kunne anvende abstrakt teori, og dels fordi praksissituasjonen kan være så spesiell at ingen teorier er anvendbare. Det vi trenger er altså ikke minst å øve oss i å bedømme enkeltsituasjoner. Vi trenger dømmekraft. Erfaringer fra spesielle situasjoner kan ha overføringsverdi. Ved å sammenligne en ny situasjon med tidligere erfaringer fra lignende situasjoner, kan vi få øvelse i å oppfatte det som er unikt og annerledes i nye situasjoner. Det gjelder altså å ta vare på et rikt forråd av erfaringer fra mange spesielle oppdragelsessituasjoner. Liksom vinsmakeren øver seg i å skille mellom den gode og den dårlige vin, kan også oppdrageren lære å legge merke til og bedømme fine nyanser i oppdragelsessituasjonen, uten nødvendigvis å kunne beskrive disse nyansene med ord (Eisner, 1985, kap. 11). Forsøk på å sette ord på erfaringene i ettertid, for eksempel i samtaler med andre oppdragere, kan imidlertid bidra til at en blir mer bevisst sine erfaringer, tar bedre vare på dem og at en blir mer oppmerksom i nye situasjoner.

KUNSTERFARING

Kunst utnyttes ofte for å illustrere abstrakt teori. Kunst kan dermed bli et middel til å «sukre» slikt som ellers ville være «uspiselig» for de fleste. Kunst kan imidlertid også møte oss på en slik måte at kunsterfaringen

får egenverdi. Kunst fremstiller noe sant som en kan erfare ved å komme i dialog med kunstverket – delta i det spillet som det enkelte kunstverk trekker oss inn i. Slik deltakelse er en selvstendig kilde til erfaring (Gadamer, 1965, første del).

Kunst er en viktig del av vår kultur. Den avslører, undergraver og bekrefter sider ved vår livsform. Den foregriper nye muligheter og lar oss oppleve en «forsmak» på dem. Den fremstiller konkrete erfaringer og gir mulighet til erkjennelse og personlig danning. Vi kjenner oss igjen i det som er individuelt og konkret. Derfor kan vi solidarisere oss med det.

Noen eksempler på kunstverk som både kan hjelpe oss til å bli bevisst våre tidligere erfaringer og gi oss nye erfaringer: Malerierne *Las Meninas* av Velazquez, *Kunstnerens foreldre* av Philipp Otto Runge; bøkene *Den lille prinsen* av Antoine Saint-Exupéry, *Lang dags ferd mot natt* av Eugene O'Neill, *Brødrene Karamasov* av Fjodor Dostojevskij, *Løgneren* av Martin A. Hansen; filmene *Zappa* av Bille August, *Min middag med André* av Louis Malle, *Livets dans*, en dokumentarfilm om Edvard Munch av Sølvi A. Lindseth.

Wivestad og Andersen (1997) gir en rekke andre eksempler og forteller hvordan de er anvendt i grunnfagsundervisningen i pedagogikk ved Norsk Lærerakademi. Tone Andersen (1993), har i sin hovedoppgave beskrevet hvordan en foreldregruppe samtalte om oppdragelse av barn, blant annet med utgangspunkt i *Det store spelet* av Tarjei Vesaas. Ved siden av bildende kunst, romaner, selvbiografier og spillefilmer, kan det være aktuelt å bruke både eventyr, dikt, sanger og musikk (Wivestad, 1989; 1996).

ORGANISERING AV SAMTALEGRUPPER

Samtalegrupper kan for eksempel være organisert som foreldregrupper i lokalmiljøer, foreldregrupper ved helsestasjonene, grupper av foreldre som har meldt barn til dåp, grupper av foreldre med barn i samme barnehage eller samme skoleklasse. Slike grupper kan startes helt uavhengig av hverandre der hvor noen er villige til å ta et initiativ. Lederen behøver ikke å være spesielt kvalifisert. Det viktigste er engasjement og vilje til å forberede seg og ta ansvar for organiseringen.

KUNSTERFARING I SAMTALEGRUPPER

Begrunnelsen for å ta utgangspunkt i kunstverk er at kunstverket både er konkret og allment. Hvis utgangspunktet for en samtalegruppe er faglitteratur eller tradisjonell forelesning, kan samtalen i gruppen lett bli upersonlig og uforpliktende. Hvis samtalegruppen tar direkte utgangspunkt i egne erfaringer, kan den bli *for* personlig. Med et kunstverk som felles referanse er det lettere for den enkelte deltaker å finne en riktig balanse her. En kan sammen lete etter erfaringer i kunstverket og dessuten finne tilknytningspunkter der til sine personlige erfaringer, uten å behøve å utlevere mer av seg selv enn en ønsker.

Det er likevel ikke uten videre enkelt å ta utgangspunkt i kunst. Michael Polanyi sammenligner vitenskapelige verk, tekniske oppfinnelser og kunstverk. Alle disse verkene forutsetter fantasi (imagination) når de skapes, men å *bruke* et vitenskapelig resultat (for eksempel Newtons lover) og å bruke en teknisk oppfinnelse (for eksempel telefonen) krever lite av vår fantasi. Et kunstverk derimot, vil bare tale til oss og gi oss nye erfaringer når vi selv er medskapende (Polanyi & Prosch, 1975, s. 85–86). Det må derfor legges mye arbeid i å tenke igjennom hvordan hvert kunstverk bør introduseres for gruppen, med sikte på å bygge bro mellom deltakernes erfaringer og forutsetninger og de utfordringer som kunstverket kan gi. Innledningsordene når en skal presentere et kunstverk har en viktig funksjon. Velvalgte organiserende begreper kan aktualisere det deltakerne er kjent med fra før og hjelpe dem til å forme antakelser om det de skal møte. Det gjelder å gjøre deltakerne innstilt på å være aktive og

Forts. s. 127

Forts. fra s. 118
spørrende når de tar imot inntrykk (Joyce, Weil & Showers, 1992, kap. 9).

Å bli kjent med et kunstverk likner på det å etablere et vennskap. Det er nødvendig med en viss ytre orden (et ritual), slik at en gradvis kan nærme seg den andre og overvinne frykten for den andre. En setter seg selv på spill (en temmes) ved å knytte bånd til en annen, men det er bare ved å våge å se «med hjertet» at en kan oppdage det vesentligste hos den andre. «Det essensielle er usynlig for øynene» (Saint-Exupéry, 1946, kap. XXI).

Lederen og gruppen må velge ut hvilke kunstverk de vil ta utgangspunkt i. Dette vil også gi muligheter for tilpasning til deltakernes spesielle forutsetninger.

UTARBEIDING AV EN LÆREPLAN FOR SAMTALEGRUPPER

Verdikommisjonen skal stimulere til en bred debatt om verdier blant folk flest. Hvis det er ønskelig å bidra systematisk til dannelse av samtalegrupper for oppdragere, bør det utarbeides en *idégivende læreplan for samtale om oppdragelse*, en plan som kan gi impulser og hjelp til dem som vil gå i gang. Begrepet læreplan brukes her i vid betydning og omfatter overveielser av mål, innhold, materiale og metode.

Hvis en enkelt forsøker å si at en «læreplan» er en «plan for læring», merker en at det ligger en spenning i selve begrepet. En plan er noe vi lager på forhånd. Læring er deltakernes virksomhet, som de styrer selv og som derfor ikke kan planlegges på forhånd. Tilsvarende kan det latinske ordet «curriculum» både bety «banen» (arenaen som en løper på, og som er der på forhånd) og selve «løpet» (hvor det alltid kan skje overraskelser). En definisjon av begrepet bør ha med begge aspekter – både at det er et fast utgangspunkt (en planlagt mulighet, et stoff) og at det er åpenhet for avvik ved gjennomføringen (virkeliggjørelsen, utformingen). Med det norske ordet læreplan unngår vi heldigvis den assosiasjon til konkurranse som hefter ved «curriculum». Det norske ordet gir dermed større åpenhet for positiv vurdering av de avvik som skjer i praksis. Den vanlige «Løpe-for-å-vinne-tenkningen» kan underordnes en «Se-og-stanse-for-å-hjelpe-tenkning».

Eisners definisjon av læreplan (1985, s. 45) kan i denne sammenheng omformes slik: En *læreplan* er en rekke planlagte hendelser, som forventes å ha positive konsekvenser for deltakernes danning som mennesker. Ser vi dette i sammenheng med Gadamers erfaringsbegrep (1965, s. 329–344), er det de rystende erfaringene, de som tvinger oss til å revurdere oss selv og det vi gjør, som vil ha størst betydning for vår danning.

Mye av pedagogikken i vårt århundre har hatt som forutsetning at pedagogisk teori skulle styre praksis. Forholdet mellom læreplanteoretikere og praktikere kan da sammenlignes med forholdet mellom en sentralt plassert generalstab og de menige i felten. Generalstaben mister lett kontakten med de meniges situasjon, og utsteder ordrer som er «ugjennomførbare, motsetningsfylte og uforståelige», noe som kan føre til sløsing med energi og skape farlige situasjoner (Wegener, 1986, s. 218). En bedring av forholdet forutsetter at teoretikerne lærer å oppfatte seg som rådgivere *i felten*, og at de blir akseptert som sådanne av praktikerne. Oppgaven er ikke å kommandere, men å tjene. Ifølge Schwabs modell for læreplanarbeid (1983) blir tenkningen mest relevant og fornuftig når den innrettes mot en konkret avgrenset, praktisk situasjon, og når teoretikere og praktikere *sammen* overveier hva-, hvordan- og hvorforspørsmålene.

Når den praktisk-pedagogiske situasjonen er en samtalegruppe, er det særlig aktuelt å overveie spørsmål som angår *lederens situasjon, deltakerens situasjon, innholdet* (lærestoffet) og *læringsmiljøet*. Disse fire begrepene tilsvarer det som Schwab (1983) kaller «undervisningens fire selvfølgeligheter». En *læreplangruppe*, dvs. en gruppe som skal utarbeide en læreplan, må ha med personer som kan leve seg inn i alle disse fire aspektene. I dette

generasjon. Læreplan for samtale om oppdragelse med utgangspunkt i kunst, litteratur og film. Planen kan også gjøres tilgjengelig via Internett.

LITTERATUR

Andersen, T. (1993). *Møte med skjønnlitterær kunst og samtaler om oppdragelsespraksis. Et prosjekt i en foreldregruppe med utgangspunkt i Hans-Georg Gadamers erfaringsfilosofi og Klaus Mollenhauers skisse av en allmenn pedagogikk.* Hovedoppgave i pedagogikk, Norsk Lærerakademi, Bergen.

Asheim, I. (1961). Problemstillingar i målsetjingsdebatten. I: Aa. Dale & T. Harbo (red.), *Skolens formål i skolens hverdag* (s. 7–24). Oslo: Fabritius.

Eisner, E.W. (1985). *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs.* (2. utg.). New York: Macmillan.

Evenshaug, O. og Hallen, D. (1997). *Familiepedagogikk. Oppdragelsens hva, hvordan og hvorfor.* Oslo: Ad Notam.

Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (2.utg.). Tübingen: Mohr.

Joyce, B., Weil, M., & Showers, B. (1992). *Models of Teaching* (4. utg.). Boston: Allyn & Bacon.

Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse* (norsk utgave ved Stein Wivestad). Oslo: Ad Notam.

Mehren, S. (1966). Pedagogikk og ideologi. I: S. Mehren, *Samtidsmuseet og andre tekster.* Oslo: Aschehoug.

Polanyi, M., & Prosch, H. (1975). *Meaning.* Chicago: Univ. of Chicago Press.

Saint-Exupéry, A. de (1946). *Le petit prince.* Paris: Gallimard.

Schwab, J.J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry, 13,* 239–265.

Wegener, C. (1986) Being practical with Schwab. *Curriculum Inquiry, 16,* 215–232.

Wivestad, S. (1989). Kunsterfaring for oppdragere. Forsøk i fem satser. I: *Norsk Lærerakademis årsskrift 1989* (s. 119–133). Bergen: NLA-forlaget.

Wivestad, S. (1990). Den norske barndommen. Kommentar til Ivar Frønes' bok. *Prismet, 41,* 21–25.

Wivestad, S. (1996). «The Wall» av Pink Floyd: Musikalsk fremstilling av moderne hjemløshet. I: A. Mosevoll (red.), *Brytninger i en ny tid: Norsk Lærerakademis årsskrift 1996* (s. 125–142). Bergen: NLA-forlaget.

Wivestad, S. og Andersen, T. (1997). De glemte sammenhenger: Kunstnerisk-kulturhistorisk innføring i pedagogikk. I: K. Jordheim (red.), *SKOLEN 1997 1998. Årbok for norsk utdanningshistorie* (s. 220–236). Notodden: Telemarksforskning. ■