K R E A T I V I T E T O G D Ø V H E T

Døves skapende evner: Uttrykt - undertrykt?

av

Ingebjørg Finstad

HOVEDOPPGAVE VED STATENS SPESIALLÆRERSKOLE

HØSTEN 1979.

Omslaget : "HELHETEN ER MER ENN SUMMEN AV DELENE"

(Di Leo)

FORORD

Egentlig oppsto den vel for lenge siden denne egne opplevelsen i forbindelse med fri forming som etterhvert utviklet seg til en særinteresse for kreative uttrykksmidler. Kanskje ble spiren lagt da jeg som barn fikk boltre meg med fargeblyanter og plastilin. Eller kanskje det var de gangene jeg fikk bli med den elskelige pedellen hjemme på den gamle middelskolen når klasserommene skulle vaskes om ettermiddagene. Der fikk jeg riktig anledning til fri utfoldelse for barnslig rablekunst. Virvlende bevegelser med nyansert fargekritt skapte lysende spor på den mørke tavla; sikkert en fascinerende oppdagelse for produsenten.

Siden, opp gjennom årene, har denne interessen vekslet, gått i bølgegang på en måte. Fornyet aktualitet fikk den da jeg som ung misjonær skulle ta fatt på undervisningen av døve barn i det fjerntliggende landet Madagaskar. Jeg følte meg på en måte i slekt med de døve der, forsto dem, da vi egentlig var i samme situasjon. Riktignok var de gassere og døve, mens jeg var norsk og hørende. I det var vi forskjellige. Men vi hadde ett felles: Vi forsto ikke gassisk språk. Det var fremmed for oss. Det var enda ikke blitt vår eiendom. Den muren som skilte dem og meg fra alle de andre, bandt oss sammen. Vi måtte ty til andre midler for å uttrykke oss og for å få kontakt. Det gikk på mimikk, enkle naturlige døvetegn, kroppsspråk og på forming i alle mulige variasjoner.

Mange tanker, følelser og drømmer ble kanalisert gjennom formingsprosessen og kom til konkret uttrykk i produktet.

Helt fra starten av og opp gjennom årene har jeg samlet på en del av disse produktene, da helst i form av tegninger. De ble gitt meg som gaver, gaver jeg verdsetter meget høyt fordi det ligger så mye av giveren i dem.

Inn i denne samlingen går også bidrag fra døve i Beirut og Salt i Jordan, døve jeg kom i kontakt med i forbindelse med to kortere opphold i Midtøsten i løpet av de to siste årene.

Anledningen jeg fikk takket være Statens spesiallærerskole, til å arbeide med og fordype meg i emnet Kreativitet og døvhet - betrakter jeg som et stort privilegium.

Denne hovedoppgava er blitt til som et resultat av felles innsats og felles anstrengelser. Mange personer har gitt sitt bidrag. Vi har rekken av døve barn fra Madagaskar i syd og Norge i nord, fra Jordan og Libanon i øst og Holland i vest, - som gjennom sine tegninger har gjort oss delaktige i deres verden.

Også grupper av hørende barn har med villighet og iver gått inn for tegneoppgavene og derved bidratt til å sette det hele i relieff.

Dernest har vi de mange lærere, både lærere i vanlige skoler og audiopedagoger i spesialskoler, her i landet og i utlandet som med interesse og samarbeidsvilje har gått inn for prosjektet. De har motivert elevene for tegneoppgavene, satt dem i gang og fulgt arbeidet opp. Et stort antall audiopedagoger har dessuten tatt seg tid til og brukt energi på å besvare enqueteskjemaenes mange spørsmål om døves kreativitet.

Dessuten har en mindre gruppe latt seg intervjue om sitt arbeid blant døve og har med interesse besvart den lange rekken med inngående spørsmål og derved gjort oss andre delaktige i verdifulle erfaringer.

Min takk vil jeg derfor rette til:

- alle som så velvillig har gitt sitt bidrag til dette prosjektet; store og små, døve og hørende, fjern og nær.

- Videre til rektor Unni Riise for uvurdelig assistanse i forbindelse med analysen av tegningene.

- Sist, men ikke minst, til mine faglige veiledere høgskolelektorene Barbro Sætersdal og Einar Sletmo, for all god hjelp, korrektiv, oppmuntring og inspirasjon underveis.

Måtte resultatet av denne oppgava på sin side bidra til å øke vår forståelse for de døves egenart og gi oss mer innsikt i de potensialer og ressurser de har til rådighet. Måtte det ut fra dette lykkes oss å legge forholdene til rette slik at den enkelte døve fikk anledning til å uttrykke og aktualisere sine potensialer og få styrket sin identitet.

Oslo, desember 1979.

Ingebjørg Finstad

INNHOLDSFORTEGNELSE

		Side	i
FORORD			vi
Tabeller			vii
Liste over illustrasjoner		"	1
I	Innledning	"	5
II	Omsorgen for hørselshemmede i dagens samfunn	"	5
	1. Vår tid	"	8
	2. Omsorgen for de hørselshemmede	"	14
III	Kreativitet		
	Forskjellige retninger innenfor kreativitets-forskningen	"	14
	Kriterieproblemet	"	29
	Oppsummering og vurdering	"	32
IV	Døvhet	"	36
	Hva er døvhet? Forskjellige definisjoner på døvhet	"	36
	Sansning	"	41
	Persepsjon	"	44
	Begrepsdannelse	"	46
	Tenkning, språk og kognitiv utvikling	"	47
	Undervisningsmetoder: Noen synspunkter	"	53
	Emosjonelle og sosiale tilpasningsproblemer	"	55
V	Beskrivelse av personlig arbeidsgang. Prosessen	"	60
VI	Beskrivelse og analyse av det innsamlede materiale	"	65
	A. Enqueten	"	65
	1. Svar på hovedspørsmålet i enqueten	"	66
	2. Tilleggsspørsmål I	"	73
	3. Tilleggsspørsmål II	"	74
	Kommentarer til enqueten.	"	75
	Hovedspørsmålet	"	75
	Tilleggsspørsmål I	"	80
	Tilleggsspørsmål II	"	80
	B. Kreativitetsprøvene	"	81
	Forprøving	"	81
	Presentasjon av oppgavene	"	86
	Beskrivelse av utprøvningen av oppgavene	"	86
	Behandling av materialet	"	88
	Diskusjon og vurdering	"	97
	Konklusjon	"	100

C. Tegningene — Side 100
Populasjonen — " 101
Kriterier — " 102
Generell oversikt over oppgaver, utviklingsstadier, deltakere — " 104
Beskrivelse av resultater: — " 111
1. Mental utvikling — " 112
2. Kreativitet — " 115
3. Persepsjon — " 121
4. Emosjonell og sosial tilpasning — " 121
K-F-D stil — " 124
Karakteristiske figurfremstillinger — " 125
Formale kriterier — " 125
Kriteriene: Oppsummering og diskusjon av K-F-D stilen — " 127
Populasjonen: Karakteristiske trekk ved de forskjellige undergruppene av døve — " 128
Jordan-gruppen — " 130
Libanon-gruppen — " 132
Madagaskar-gruppen — " 133
Holland-gruppen — " 134
Norges-gruppen — " 137
Fellestrekk: Analyse og vurdering — " 138
Oppsummering og konklusjon — " 142
D. Intervju — " 153
Oppsummering og kommentarer — " 157
E. "Questionnaire" — " 160
Oppsummering — " 162

VII Forskningsmetoder og databehandling. Diskusjon — " 168

VIII Generell sammenfatning og vurdering — " 179

IX Konklusjoner
Døves skapende evner: Uttrykt/undertrykt? — " 179
1. Uttrykt — " 183
2. Undertrykt — " 187
Skal elevene forme, må da lærerne formes? — " 190
Litteraturliste — " 196
Tegninger

Appendiks	I	Spørreskjema (enquete) om læreres inntrykk av døves kreativitet	Side 227
Appendiks	II	Kreativitetsoppgaver	" 230
Appendiks	III	Oppgaver i tegning	" 233
Appendiks	IV	Spørsmål i forbindelse med intervju av døvelærere	" 235
Appendiks	V	"Questionnaire" (til døveskoler i utlandet)	" 237

TABELLER

Tabell	1a	Detaljert oversikt over fordelingen av skårene innenfor de ulike kriteriene.	Side 67
"	1b	Oppsummering av skårene fra tabell 1a	" 68
"	2	Lærernes syn på døves kreativitet.	71
"	3	Respondentenes syn på forming	73
"	4	Lærernes holdning til formingsfaget i forbindelse med døveundervisning.	74
"	5	Fordeling av forsøkspersonene. (Kreativitetsoppgavene.)	89
"	6	Oversiktsskjema til hjelp i oppsummeringen. (Kreativitetsoppgavene)	90
"	7	Sammensetning av deltakerne (tegneoppgavene)	101
"	8a	Oversikt over oppgaver, utviklingsstadier, deltakere. (Oppgave 1)	104
"	8b	" Oppgave 2	104
"	9	Skjematisk oversikt over de forskjellige kriteriegruppene innenfor hver oppgave og hvert alderstrinn.	105

LISTE OVER ILLUSTRASJONER

Grafiske fremstillinger:

Fig. 1 Døves antatte kreativitet Side 68

a) Samlet fremstilling med skårene fordelt etter den opprinnelige 7-delte skalaen. 68

b) Samlet fremstilling med gruppering av skårene. 68

Fig. 2 Konformitet/originalitet

a) Imitasjon / oppfinnsomhet 69

b) Avhengighet / selvstendighet 69

Fig. 3a Assosiasjonstreghet / assosiasjonsletthet 69

3b Gjentagelse / variasjon 69

Fig. 4a Liten tilpasningsevne / stor tilpasningsevne 70

4b Stivhet / elastisitet 70

Fig. 5 Samlet fremstilling av de 3 kriterieparene:
Konformitet / originalitet
Treghet / flyt
Rigiditet / fleksibilitet 70

Fig. 6 Fremstilling av respondentenes syn på døves kreativitet. 72

6a Alle respondentene. 72

6b Barnehagepedagogene 72

Fig. 7 Fremstilling av lærernes holdning til
Fig. 8 forming i forbindelse med døveundervisning. 75

Demonstrasjonsmateriale:

Fig. 9 Symbol på konvergent oppgaveløsning. 83

Fig. 10 Symbol på divergent oppgaveløsning. 84

Fig. 11 Symbol på kreativ oppgaveløsning. 85

Illustrasjoner til kreativitetsoppgavene.

Fig. 12 Oppgave 3, døve elever 92

Fig. 13 Oppgave 3, døv elev 92
Fig. 14 Oppgave 3, døve elever. 93
Fig. 15 " " " " 93
Fig. 16 Oppgave 3, hørende elever. 95
Fig. 17 " " " " 95
Fig. 18 " " " " 96
Fig. 19 " " " " 96

Tegninger:

Fig. 20 Døv elev, Jordan 113
Fig. 21 " " " 113
Fig. 22 Døv elev, Madagaskar 114
Fig. 23 " " " 114
Fig. 24 Døv elev, Holland 118
Fig. 25 " " " 118
Fig. 26 Oppg. "Familien min", døv, Madagaskar 196
Fig. 27 " " " Jordan 197
Fig. 28 " " " Norge 198
Fig. 29 " " " " 199
Fig. 30 " " døv jente, Norge 200
Fig. 31 " " " gutt, Libanon 201
Fig. 32 " " " jente, Madag. 202
Fig. 33 " "Meg selv", døv jente, Madagaskar 203
Fig. 34 " " " " gutt, Norge 204
Fig. 35 " " " " jente, " 205
Fig. 36 " " " " " " 206
Fig. 37 " " " " gutt, " 207
Fig. 38 " "Familien", døv jente, Madagaskar 208
Fig. 39 " " " " Libanon 209
Fig. 40 " " " " Norge 210
Fig. 41 " " " " Holland 211
Fig. 42 " "Meg selv", " " Norge 212
Fig. 43 " " " " " " 213
Fig. 44 " " " " gutt " 214
Fig. 45 " "Familien" døv " " 215
Fig. 45 " " " " Jordan 216
Fig. 47 " " " jente, Libanon 217
Fig. 48 " " " gutt, " 218
Fig. 49 " " " " Madagaskar 219
Fig. 50 " " " jente " 230

Fig. 51	Oppgava: "Familien", døv jente, Holland	221
Fig. 52	" " døv gutt, Norge	222
Fig. 53	" " " jente, "	223
Fig. 54	" "Meg selv" " gutt, "	224
Fig. 57	" " " " jente, Madagaskar.	225
		226
Fig. 58	"På ski", døv jente, Norge	

DEL I.

Innledning

> Every human being is unique, with gifts and strengths that are unique. Deaf children are human beings. It is our duty to look for the individual gifts and strengths that lie within each deaf pupil - to use every avenue of approach that will help his individuality to flower.

Slik formulerte Eileen M. Johnson det, en av deltakerne i paneldiskusjonen om "The Creative Deaf Child" på verdenskongressen for døveundervisning i Stockholm 1970.

Det er toner som gir gjenklang i meg, tanker som faller sammen med egne refleksjoner. Som mangeårig døvelærer har jeg følt at den undervisningsmetode vi ble opplært i i 1950-årene - den rene talemetoden -, ikke har maktet å dekke denne side. I iveren etter og strevet med å lære den døve eleven å tale og gjøre ham/henne mest mulig lik hørende, glemte en ofte enkeltmenneskets egenart og individualitet.

Bildet ville bli ensidig hvis ikke andre metoder også nevnes. I diametral mosetning til talemetoden har vi hatt den manuelle eller tegnspråkmetoden foruten kombinerte eller oppkonstruerte utgaver. Metodestriden innen audiopedagogikken har vært lang og skarp. Mye energi og store ressurser har blitt brukt på språk-, tale- og kommunikasjonsproblemer i forbindelse med døveundervisningen.

Et noe ensidig syn på de døve har lenge vært dominerende. Vitenskapen har ved hjelp av diagnose rettet sitt skarpe lys mot de døves mangler, svakheter og avvik. En har derved fokusert de døves dificit, hans handikap: Manglende hørsel, mangelfullt eller ufullstendig språk, uutviklet tankefunksjon og oversett at de døve har en kreditside, nemlig den enkeltes egenart og individualitet med et potensial som er rede til utfoldelse hvis betingelsene er gunstige.

Det potensial jeg i denne forbindelse sikter til, er et kreativt potensial jeg forutsetter de døve er i besittelse av i større eller mindre grad.

Kreativitet har spesiell aktualitet i vår tid hvor vårt teknifiserte samfunn overflødiggjør og lammer individuelle, skapende evner. På den annen side er det nødvendig at enkeltmennesket utvikler en god porsjon selvstendighet og fleksibilitet for å kunne tilpasse seg det økende kompliserte samfunn vi lever i.

Med bakgrunn i mange års undervisning av døve og opplæring av døvelærere på Madagaskar, har jeg følt behovet for mer fleksibilitet i undervisningsmetodene for å få dem tilpasset de lokale forhold. Stor vektlegging på praktisk-estetiske fag og bruk av landets ressurser har vært en nødvendighet for å gi elevene en håndgripelig ballast de kunne nyttiggjøre seg i livets harde hverdag. Vi oppdaget også at billedskapende forming var et fint uttrykksmiddel.

Den personlige interesse for forming som allerede ble vakt i barndommen nådde en bølgetopp i løpet av de to årene jeg gikk på Statens lærerhøgskole i forming på Notodden.

Det jeg tar sikte på i denne oppgava, er en breddeorientering og en "kartlegging" av døves skapende evner slik de kommer til uttrykk i forming og i andre sammenhenger.

Nå er forming et vidt begrep som innbefatter bl.a. mime, drama, musikk, rytmikk, dans for å nevne noen. Jeg har valgt hovedsakelig å innstille på billedskapende forming, spesielt i todimensjonal form.

I billedforming fins det en indre sammenheng mellom stil, utvikling og personlighet som vi i andre formingsuttrykk som f. eks. dans og musikk ikke finner paralleller til. (E. Kramer: Art as Therapy with Children, 1972.) Det gjør studiet av billedforming ekstra interessant. Dessuten er billedforming på grunn av sin egenart enklere å beskrive og gjøre til gjenstand for en mer "objektiv" analyse enn f. eks. dans og musikk.

Hvilke fremmende og hvilke hemmende faktorer som gjør seg gjeldende i døves uttrykksmåte, er sentrale spørsmål.

Da jeg tok fatt på denne hovedoppgava, valgte jeg, i pakt med emnet om kreativitet, å gå divergent ut, med åpenhet og mottakelighet for de mange inntrykk og idéer. En slik arbeidsmodell har sine fordeler, men også sine ulemper. Det har vært en spennende og rik opplevelse hvor mange nye aspekter, nye sider og ny erkjennelse har kommet for dagen. Samtidig er det stadig fare for å fortape seg i villnisset, komme ut av kurs, forville seg inn på sideveier og derved tape oversikten over terrenget.

Å være kreativ, mener franskmannen (Beaudot: La créativité a l'école, 1974) er å akseptere risikoen; noe han uttrykker på følgende måte:

risque de se tromper,
risque d'erreurs,
risque de paraître stupide
risque d'etre corrigé.

Videre ut fra kreativitetens divergente komponent, nemlig å se et problem fra flere vinkler, og med Torrance' 4 P'er i mente: (Den kreative person, prosess, produkt og påvirkning), har det innsamlede datamateriale fått følgende sammensetning:

1) Engueteskjema til audiopedagoger med vurdering av døve som kreative/mindre kreative personer.

2) Kreativitetsprøver med observering av forsøkspersonene under prosessen.

3) Produkt i form av et rikholdig materiale av tegninger.

4) Intervju med en rekke audiopedagoger hvor, foruten de ovennevnte P'er også påvirkning kommer inn.

Populasjonen er hovedsakelig begrenset til døve barn på grunnskoletrinnet, ikke bare norske døve barn, men også grupper av døve fra andre kulturer: Libanon, Jordan, Madagaskar og Holland En rekke tegninger av hørende barn er også blitt samlet inn for å tjene som sammenlikningsgrunnlag.

Dette forskjelligartede materiale representerer noe av det divergente og sprikende. Kjennetegnet på kreativitet er imidlertid ikke bare det divergente. Det trengs et innslag av konvergens, et samlende element, for at det skal bli en helhet av det. Helheten er mer enn summen av delene, er det blitt sagt. (Di Leo: Child Development, 1977, s. 136.)
Vil det lykkes?

I boka La créativité a l'école, uttrykker franskmannen kreativitet som: le goût du risque et de l'essai "pour voir". (op.cit.)
Det skal bli spennende å se!

DEL II.

Omsorgen for hørselshemmede i dagens samfunn

1. Vår tid

Et gammelt ordspråk sier: "Andre tider gir andre tanker". Vår tid er preget av omgripende forandringer og rask utvikling. Vi lever i et teknifisert, komplisert og til dels kunstig samfunn hvor vi mer og mer fjerner oss fra det opprinnelige.

De sterke røtter som bandt et menneske til sin hjemmegruppe med familie og slekt, - sin hjemstedsgruppe av sambygdinger med felles kulturarv og tradisjoner, språk og fellesskap, med følelse av samhørighet, trygghet og identitet er i ferd med å løsne.

Urbanisering, industrialisering, sentralisering av bl.a. arbeidsplasser og skoler har påskyndet denne utvikling. Enkeltmennesket står i fare for å tape sin identitet. Det blir rotløst, rastløst og fremmedgjort.

Teknologi og industri sørger for å dekke våre livsviktige behov for bl.a. kost og klær. Råvarene, "les matières premières", som franskmennene sier, de første eller de opprinnelige, kommer mer og mer på avstand, eller erstattes med kunstprodukter. Vi har mistet sammenhengen i tilvirkningsprosessen og arbeidsgangen. De berører oss ikke lenger. Fremmedgjøringen fortsetter.

Produktene derimot hører vår verden til. De trenger vi stadig flere og flere av. Vi gjør oss mer og mer avhengig av dem. Opprinnelig var de beregnet å være oss til hjelp, men ofte blir det til at de dominerer oss. Tingene settes i sentrum og bestemmer over vårt liv. Vi presses inn i et statusjag med stadig høyere levestandard som mål. "Ours is an age of comfort, ready to receive and consume," sier Clark Moustakas i sin bok Creativity and Conformity, 1967. Videre karakteriserer han dagens samfunn slik: "Society to-day promotes the concept of the good life which centers in status, economic security, materialistic gains and intellectual accomp-

plishment." Parallelt med statusjaget løper karrierejaget. En status måles ikke bare i kroner og øre, materielle goder, men like mye i sosial posisjon og personlig vellykkethet. Spørsmålet som vanligvis stilles er snarere: "Hva er denne person?" enn: "Hvem er han?"

Teknologien og industrien bidrar ikke bare til at våre materielle behov for kost og klær dekkes. De sørger også for andre av våre livsbehov, som avveksling, avkopling, underholdning. Massemedia bombarderer oss med sanseinntrykk og vi vendes til å sitte og se og høre, ta inn og ta imot. Vi passifiseres.

"Etterat fjernsynet kom, grodde stien til nabogården igjen," hørte jeg et steds fra. Det er like alvorlig. Tingen, i dette tilfellet TV-apparatet, erstatter den medmenneskelige kontakten. Fjernsynsunderholderne kan nok skape en slags "pseudo"-kontakt, men kan aldri erstatte den ekte og virkelige dialogen, fordi den er enveisrettet.

Overøst av inntrykk, overdynget av ting, mettet av materielle goder, fôret med kunnskap, informasjon og underholdning, er vi, så selvmotsigende det enn høres, blitt fattige og underernært. "Velferdsstatens fattige rikdom", er det blitt uttrykt. Midt i overfloden mangler ofte de indre ressurser. Edith Kramer gir et tankevekkende eksempel i sin bok "Art as Therapy with Children (1972), der hun paradoksalt snakker om det underpriviligerte, bortskjemte barnet. Bortskjemt med overflod av ting, men frarøvet kjærlighet og virkelig kontakt. Overmettet med surrogater, har det mistet evnen til ekte opplevelser. Konfrontert med et blankt tegneark, får det panikk, for da stilles det samtidig overfor sin egen skremmende tomhet. De er forsvarsløse overfor den navnløse skrekk som tapet av identitet fører med seg. (Fritt oversatt etter E. Kramer.) Hennes erfaring var med barn og unge fra New York-området. Dette er situasjonen i tilspisset form. Generelt kan vi vel si at vår tids harde materialisme har fortrengt mange av livets myke verdier: medmenneskelig nærhet, varme, gjensidige ansvar og respekt for individets særegenhet.

"The dimensions of genuine life", som Moustakas (op.cit.) uttrykker det, består bl.a. av:

> Personlige og virkelige opplevelser som byr på utfordringer til egenaktivitet og bruk av individuelle evner, nærkontakt med mennesker og åndelige og varige verdier, ikke bare materialistiske og flyktige.

"Andre tider gir andre tanker", lød ordspråket. Det gis da også mange positive signaler i tiden, - fra enkeltpersoner, grupper, samfunn; i lokal, nasjonal eller internasjonal sammenheng.

Mange er trette av pendlertilværelsen og søker tilbake til en mer rotfestet eksistens. Andre hopper av karrierekarusellen for å finne tilbake til: "Hvem jeg er", i stedet for "Hva jeg er."

Flere og flere forstår verdien av egenaktivitet og at bruk av individuelle ressurser forsterker selvrealiseringen og gjør tilværelsen mer meningsfylt.

De nye signaler omfatter videre miljøvern og kulturvern, ressurssparing og en ny økonomisk verdensorden med en mer rettferdig fordeling av de materielle goder.

Det vinnes stadig større forståelse for den rett og det behov for en mer menneskeverdig og meningsfylt tilværelse underpriviligerte grupper har. En kan her tenke på verdens fattige befolkning som helhet, de forskjellige handikapgrupper innenfor vårt eget land samt enkeltindividene.

Finn Carling hever røsten på de funksjonshemmedes vegne i sin bok "Blind verden" (1962), der han skriver om "Retten til å være meg selv." Vi har så lett for å stille spørsmålet: "Hva er han?" - når samtalen kommer inn på en handikappet - blind, svaksynt, psykisk utviklingshemmet, fysisk utviklingshemmet, døv, tunghørt - eller "Hva kan vi gjøre ham til?" vil kanskje en pedagog spørre, "Mest mulig normal?"

Spørsmålet i denne hovedoppgava vil jeg gjerne skal lyde: "Hvem er den funksjonshemmede, enkeltindividet, personen bak merkelappen døv? Han har sin rett til å være seg selv. Kan vi, som pedagoger, gi hjelp til at den enkelte både aksepterer seg selv og samtidig får anledning til å utvikle sine iboende ressurser, sine individuelle potensialer?

> Slik jeg ser det, må det være bedre å arbeide for en godtakelse av det uvanlige enn å forsøke å få alt til å bli vanlig

sier Finn Carling i et intervju i forbindelse med norsk kulturråds utredning "Kulturarbeid blant funksjonshemma", (1977).

2. Omsorgen for de hørselshemmede

Vår tids vitenskap og teknologi har også skapt store forandringer innenfor handikapomsorgen i landet vårt.

Moderne medisin og farmakologi har maktet å reduserè spebarnsdødeligheten, kontrollere og helbrede fryktede barnesykdommer og kurere infeksjonssykdommer. Barnets liv blir reddet. Det overlever, men må leve videre med sitt eller sine handikap. De mange kompliserte tilfeller, i vår del av verden, øker i antall og omfang. Nyere undersøkelser i USA har vist at 1/4 av elevene ved døveskolene der har tilleggshandikap. (Moores:Educating the Deaf, 1978.)

På grunn av generell velstand har nye, moderne, velutstyrte skolebygg, internathjem og spesialbygg kunnet bli reist.

Teknikken frembringer stadig nytt utstyr med forbedringer og finesser.

Pedagogene som skal ta seg av undervisningen får stadig grundigere teoretisk utdanning.

Undervisningstilbudene til de funksjonshemmede blir flere og mer nyanserte etter hvert.

Internathjemmene, i funksjon av hjem, organiseres som stadig mindre enheter, men med flere og flere ansatte. Arbeidsmiljøloven, den gode hensikt til tross, fører med seg strengt oppdelte arbeidsbolker med et stadig skifte av personale. Dessuten nyttes ofte personer utenom institusjonen til nattevakter. Alt i alt blir det svært mange personer internatelevene har å gjøre med.

Barnas fritidsaktiviteter tilrettelegges og organiseres.

Flere og flere spesialister trekkes inn i samarbeidsteamet. De funksjonshemmede oppspores, undersøkes, testes, diagnostiseres, katagoriseres, plasseres, eventuelt omplasseres og følges opp.

Et dikt av Liv Nordhaug fra diktsamlingen Livet selv (1973) kommer for meg:

> Alt i den skjønneste orden.
> Ortografien korrekt,
> punktum og komma helt riktig plassert,
> men ikke ett kolon, -
> og aldri et spørsmålstegn. -
>
> Alt i den sirligste orden:
> Mappe, papir og penn.
> Men kan du i dine rutiner
> finne din undring igjen.
> Og har du i dine systemer
> plass til en ventende venn?

Saken er satt på spissen, men vi står utvilsomt overfor et problem. Flere spesialpedagoger i dagens skoler har uttalt: "I mange av våre moderne, velutstyrte skoler med sitt velorganiserte system har mye av spontaniteten og varmen gått tapt."

En undres, og spør:

Det er gledelig med de små, pene internathjemmene. Det handikappede barnet trenger vakre omgivelser, god pleie, godt stell, - alt sammen frukt av de manges arbeidsinnsats. Men finner det enkeltpersonen som det kan komme til med sine gleder og sorger og finne trygghet hos?

Di Leo (Child Development: Analysis and Synthesis (1977) refererer til en undersøkelse av institusjonsbarn med følgende konklusjon:

> Infants in institutions became more responsive to the human object and less involved in self-stimulation (rocking and head banging) when fewer nurses gave care.

Det funksjonshemmede barnet har utvilsomt behov for tilrettelagte fritidsakiviteter, men står initiativ, skaperevne og selvstendighetstrang i fare for å kveles av organiseringspresset?

Har spesialistene, i sin konsentrasjon om den funksjonshemmedes mangler og avvik oversett plussidene?

Erling Stordal sa i et intervju med dagsavisen "Vårt Land" 27/10-78: "Vi er mye mer enn vi tror, og vi har langt større kapasitet enn vi selv aner. Vi trenger hjelp til å realisere oss selv....."

Gjelder dette bare Erling Stordal, en synshemmet med uvanlige kreative evner, eller er det også tilfellet for gjennomsnittet av hørselshemmede? Har den døve noe å utvikle innenfra, en kreativ ressurs? Hemmer eller fremmer undervisningsmetodene denne utvikling?

At det også blant hørselshemmede fins dem som har usedvanlige skapende evner, og som til tross for språklig handikap enndog kan uttrykke fin poesi, gir følgende lille dikt en prøve på:

Jag är fjorton år,
jag kan inte höra,
jag är döv.
Men ändå tycker jag at ord är det vackraste som finns.
Tänk at man kan forma ljud till ord och meningar,
så underbart,
så fantastiskt
Då jag var liten visste jag inte vad ord var.
Människorna rörde på sine läppar,
men jag hörde ingen ting.
Allt var tysnad.
Nu kan jag tala.
Jag kan läsa

jag kan skriva
jag kan tänka
jag är rik.
Jag har fått ordet i min makt.
Jag vill lära mig många språk,
tyska och engelska,
franska och ryska.
Alla språk är vackra.
Jag är så glad,
jag kan tala med människorna.
Jag vill jubla som den lilla fågeln
vars sång jag inte kan höra.

Dette diktet, skrevet av Katarina Ekløf, Ørebro, vant prisen i en diktkonkurranse for unge i Sverige.

Diktet formelig sprudler av glede og utfoldelse. Men denne døve er en av de få, et vellykket resultat av den rene tale-metoden, målet vi som audiopedagoger strever mot, vellykket-hetsidealet vi setter opp for våre hørselshemmede elever.

"The singular accomplishment of a few individuals can never become a norm for all", sier Hans Furth, (Deafness and Learning, 1973,) og han legger til: "A school system should be judged by its failures, not by its successes." Språk og tale er en teknikk som må læres, men som aldri vil bli mestret av majoriteten av døve, viser erfaringen.

Talemetoden stammer, i hvert fall offisielt, fra Heinicke i Tyskland og bygger på synet på mennesket som samfunnsindi-vid. (Sletmo: Om behandling og undervisning av multihandi-kappede hørselshemmede, 1977.) Den utkonkurrerte franskman-nen L'Abbé de l'Epées tegnspråkmetode, og har gått sin seiersgang over Europa, Amerika og har også nådd den tredje verden.

Hensikten har vært den aller beste. Ved å gi de døve språk, ville de få et adekvat uttrykksmiddel, få næring og utviklings-muligheter for tanken og oppnå en videre sosial kontakt, fordi en mente "det er godt for dem" for å sitere Carling (Norsk kulturråd 1977).

I vår iver har vi konsentrert vår energi om å <u>putte</u> språk <u>inn</u> i våre språkløse døve elever, som døvetegnet for å "undervise" så karakteristisk illustrerer det, i den hensikt å få ut av

elevene igjen de samme ord og setningsmønstre vi møysommelig har puttet inn i dem.

Elevenes prestasjoner blir bedømt ut fra hvor tilnærmet de er standarden for de voksnes språk og tale (Moores 1978).

Enkelte døveskoler i Europa og Amerika praktiserer metoden i rendyrket form. Når, ved enkelte av disse skoler, som ved et par jeg besøkte i USA, elevene blir straffet hvis de blir grepet i å bruke tegnspråk, har en gått for langt, etter min mening. På denne bakgrunn må jeg gi Furth rett når han hevder at den rene talemetode er en fornektelse av døvheten.

Den normaliserings- og homogeniseringsprosess som aktiveres og stimuleres av denne metoden, skjer på bekostning av noe vesentlig, nemlig de døves egenart, individualietet og spontanitet.

Imidlertid, talemetoden er kommet for å bli. Det er ingen løsning å gå tilbake til l'Abbé de l'Epée. En ting har vi likevel å lære av ham, nemlig hans menneskesyn: individet.

Det har i de senere år skjedd en gledelig oppmykning av døveundervisningen. Døvheten er blitt mer akseptert. Det er blitt mer forståelse for de generelt menneskelige og de spesielt individuelle behov. Psykologer og psykiatere som har vært opptatt av døve og døvhet, har gitt verdifulle bidrag på dette felt. I undervisningen er det åpnet adgang for bruk av andre uttrykksmidler og måter utenom de rent verbale.

Forandringen har tvunget seg fram. Det vanskelige klientell en sitter igjen med i døveskolene i industrilandene i dag, har gjort det nødvendig å søke nye veier i håp om å kunne gi den enkelte et tjenlig undervisningstilbud.

En har fått et nytt begrep: totalkommunikasjon, på basis av individuelle behov. Det fins så mange forskjellige måter å uttrykke seg på, noe som så fint kommer fram i Benkt-Erik Hedins dikt:

Också den som är ovan vid ord
har mycket att säga.

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

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

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

Och du kan svara
med ord eller hand eller öga.

(Fra Dikter tillsammans, 1975.)

Det uttrykksmidlet jeg i denne oppgava fokuserer på, er forming, - den billedskapende forming, ikke bare som et separat fag, men integrert i den generelle undervisning og i forbindelse med forskjellige aktiviteter.

Et nytt perspektiv på døvhet inkluderer 3 viktige punkter ifølge Furth (op.cit. 1973):

1) Akseptering av døvhet, den døve person og de døves samfunn.

2) Akseptering av døves måte å tenke og føle på.

3) Gi de døve anledning til å nytte personlige ressurser.

Jeg har allerede stilt spørsmålet: Har de døve noe å utvikle innenfra? Er de i besittelse av kreative ressurser? Blir disse uttrykt eller undertrykt?

DEL III.

Kreativitet

Ordet "Kreativitet" er gått inn i moderne språkbruk og har fått en utstrakt anvendelse.

Vi kan slå opp i hvilken som helst dagsavis, særlig på kultursidene og i annonsespaltene og finne uttrykket i forskjellige forbindelser, som f. eks.

> Vi ønsker å knytte til oss en kreativ person.
>
> Kreativitet og pågangsmot er avgjørende egenskaper.
>
> De vil få rik anledning til å utfolde Deres kreative evner.
>
> Det stilles krav til et kreativt tenkesett.
>
> Stillingen krever kreativitet og evne til nytenkning.
>
> Vi trenger hjelp til kreativ utforming av råvarer, eller:
> ..... kreativitet til videreutvikling av kolleksjonen med sikte på å frambringe nye, originale produkt.
>
> Vi legger vekt på å skape et stimulerende miljø.

Disse eksempler, hentet fra annonser i Aftenposten, viser at ordet kreativitet nyttes i forbindelse med: person, evner til utfoldelse eller utvikling (prosess), tankesett, produkt og miljø.

Gjennom disse populære uttrykk har vi straks fanget inn noe av begrepets vide omfang, samtidig som vi sitter igjen med en uklar oppfatning av begrepets innhold.

Vi er derved ved kjernen av problemkomplekset kreativitet hvor kriteriespørsmålet har vært og fremdeles er, gjenstand for stor diskusjon.

Ordet "kreativitet" er avledet av det latinske "creare" som betyr: Tilvirke, framkalle, frambringe, bringe til verden, skape, som leder tankene inn på noe dynamisk og nytt.

Allerede i forrige århundre ble det foretatt en del pionérstudier (Galton 1870) i form av retrospektiv forskningsmetode, av en rekke enkeltpersoner som en mente var i besittelse av høyst kreative evner.

Det har i tidens løp utviklet seg forskjellige retninger innenfor kreativitetsforskningen. En retning har sitt utspring i personlighetspsykologien og psykoanalytisk teori, hvor kreativitet sees i forbindelse med kunstnerisk utfoldelse. Denne retning kalles den kunstsentrerte.

På denne bakgrunn har den moderne kunstterapi utviklet seg. Den gir verdifullt bidrag til psykologisk og psykiatrisk diagnose og behandling.

I motsetning til den kunstsentrerte retning som hovedsakelig beskjeftiger seg med emosjonelle og mentale prosesser i det underbevisste, har vi den vitenskapssentrerte som mer fokuserer den intellektuelle funksjon. Denne retning har som teoretisk bakgrunn pedagogisk psykologi og tar utgangspunkt i problemløsning og innlæring. Den har fått betydning for moderne pedagogikk. (Achton & Clausen: Kreativitet, 1973.)

Videre har den humanistiske psykologi og eksistensialismen gitt verdifullt bidrag til kreativitetsforskningen og tjent både som et supplement og et korrektiv til de ovenfor nevnte retninger.

1) Den eldste av retningene er den kunstsentrerte. Psykoanalysens far, Sigmund Freud, tok utgangspunkt i den kreative prosess, som han forklarer ut fra sin generelle personlighetsmodell.

Denne modellen opererer med en tredeling av personlighetsstrukturen som betegnes henholdsvis som: Id, ego og superego. Videre regner han med at mennesket er i besittelse av 3 bevissthetsplan: Det ubevisste, det prebevisste og det bevisste.

Ifølge Freud foregår den kreative prosess på det ubevisste plan som styres av id. Ids viktigste kilde til psykisk energi

er driftene i form av reflekser og impulser. Disse styres verken av fornuft eller logikk. Ids funksjon er å søke energiutløsning og tilfredsstillelse. En fysisk eller psykisk spenningstilstand, f. eks. gir ulyst og ubehag, mens utløsning skaper spenningslettelse og lystfornemmelse. Dersom id ikke oppnår utladning på det reelle plan, kan tilfredsstillelse oppnås gjennom innbilning, lek, fantasi, drøm eller hallusinasjon.

Den prosess som går ut på at et hukommelsesbilde av et objekt kan erstatte virkeligheten og være gjenstand for spenningsutladning eller spenningsreduksjon, kalles primærprosessen. (Calvin Hall: En grunnbok i Freuds psykologi, 1972, s. 21.)

Den kreative prosess er ifølge Freud en slik primærprosess. Gjennom primærprosessen søker også nevrotiske konflikter sin utløsning.

F. Deutch (Mind, Body and Art, 1960, referert til av Hans Otto Mørch i artikkelen: Synspunkter på kreativitet) på linje med Freud, definerer kreativitet slik:

> Når impulsenes trykk stiger, og en nevrotisk løsning truer, fører det ubevisste forsvar til skaping av et kunstverk. Den psykiske effekt er en utløsning av de opphopede emosjoner til et tålbart nivå nåes.

Freud betrakter kunstnerne nesten på linje med nevrotikerne. Disse unngår nevrotikernes eller endog psykotikernes skjebne ved at deres ego tillater driftstilfredsstillelse på fantasiplanet, under en viss kontroll, som en nødløsning. (Ellen Bach: Kreativitet i teori og praksis, 1972, s. 239.)

Kunstnerne klarer med andre ord å kanalisere ubevisste tendenser og konflikter ved skapende arbeid, og oppnår derved utløsning for spenningstilstander. Hos enkelte kan slike konflikter og uløste spenningstilstander føre til nevrose, mens de hos andre fører til sublimering, det vil si at avspenningen skjer ved intellektuelle, humanitære, kulturelle eller, som nevnt, kunstneriske sysler. Da sublimering ikke gir den fulle tilfredsstillelse, blir det tilbake en spenningsreserve som enten kan gi seg utslag i en viss nervøsitet eller i kreativ

utfoldelse. (Calvin Hall, op.cit. s. 70.)
"I all kreativitet fins en utilfredshet, en vilje til å mestre uløste problemer." (Vår Løsen, Bild och läkedom, nr. 6/7, 1973.)

I motsetning til Freud som setter skapende virksomhet i forbindelse med de ubevisste primærprosesser, mener L.S. Kubie, som også har sin bakgrunn i psykoanalytisk teori, at denne virksomhet foregår på det prebevisste område. En kreativ person viser større åpenhet overfor det prebevisste i seg enn andre, ifølge Kubie. De skapende evner og deres utfoldelse avhenger av hvor fritt de prebevisste idéer får flyte mellom bevisstheten kontroll, rotfestet i realitetene, og fortrengning til det ubevisste. (Bach, 1972. Mørch.)

Det ubevisste representerer utilgjengelig materiale i form av fortrengte, konfliktfylte barndomsopplevelser som bare glimtvis og møysommelig kan bringes for dagen ved hjelp av psykoanalyse.

Psykotikeren er, ifølge Kubie, dominert av de ubevisste prosesser som ikke gir anledning til kreativ utfoldelse da han ikke er herre over dem og ikke har noen mulighet til å forholde seg til det ubevisste materiale. De bevisste funksjoner, på sin side, er forankret i virkeligheten, men bundet av etablerte språklige og kulturelle symboler og normer. De er ofte rigide og lite kreativitetsstimulerende. Målet må være, mener Kubie, å frigjøre den skapende prosess som foregår i det prebevisste.

Selv om Kubie gir det prebevisste stor vekt i denne sammenheng, i motsetning til Freud, opprettholder de begge et skarpt strukturelt skille mellom de tre bevissthetsplan og følgelig mellom normale og abnorme tilstander.

Neofreudianeren E. Kris (1962) har i motsetning til Freud og Kubie er et mer moderat syn. Hans normalitetsbegrep er mer fleksibelt i det grenseovergangene mellom det normale og det abnorme eller sykelige er gradvise og mer funksjonelt enn egentlig strukturelt bestemt.

Videre er mennesket etter hans oppfatning ikke i hovedsak dominert av sine ubevisste prosesser, men jeg'et har, etter hans mening, helt avgjørende funksjoner. Kris forklarer den kreative prosess som en tilbaketrekning av ego i form av fantasi og drøm. I denne regresjonsfase er ego midlertidig dominert av impulser fra id. En kan si det slik at den kreative person nytter seg av materiale i det mer infantile, primære lag i personligheten på en måte som står i jeg'ets tjeneste. Han henter inspirasjon fra det lager av opplevelser og assosiasjoner han måtte ha til disposisjon fordi fortrengning eller forsvarsmekanismer ikke får blokkere dem hos ham.

På bakgrunn av den psykoanalytiske teori om at mennesket i sin skapende virksomhet henter fram og nytter materiale utenfor bevisstheten, vil det produkt som frembringes være et symbol på eller en projeksjon av individets følelser, ønsker og personlighet.

E. Kris støtter som vi ser teorien om kreativitet som en regresjon i jeg'ets tjeneste. På linje med psykoanalytisk teori korrelerer Kris passivitet og reseptivitet med kreativitet.

Rollo May (Modet att skapa, 1976) finner psykoanalysens teori lite tilfredsstillende på grunn av dens negative karakter og fordi den innebærer en delløsning som avleder vår oppmerksomhet fra kjernepunktet i skapningsprosessen og hindrer oss i å nå til en fullstendig forståelse av kreativitet. (Op.cit. s. 81.)

"Kreativitet är den intensivt medvetne människans møte med sin värld," med andre ord; skapningsprosessen er ikke et sykelig produkt, men emosjonell helse i høyeste form, ifølge Rollo May.

Kreativ virksomhet i enhver form kan være viktige uttrykk for tanke og følelser. Gjennom slik virksomhet kan psykiske spenningstilstander som angst, aggresjon, sorg og glede bli kanalisert. Ved en slik avreagering eller katarsis vil balanse og likevekt gjenvinnes.

Den skapende kraft er også en faktor som kan bringe mer orden og trygghet i ambivalente, diffuse og forvirrede følelser, i det pasientene på en måte tvinges til å formulere sine konflikter og konfronteres med dem. Derved oppnår de også mer innsikt i de problemer de sliter med.

Selv ved sterkt sykelige tilstander som en psykose, hvor egostrukturen bryter sammen og de primære driftsstyrte impulser får spillerom, kan kreativ virksomhet bidra til gjenopprettelse av den psykiske balanse og gjenvinning av realitetssansen.

Ut fra bl.a. ovennevnte synspunkter har skapende virksomhet i forskjellig form blitt brukt innenfor de forskjellige grener av kunstterapien med en mentalhygienisk, terapeutisk og helbredende hensikt.

2) Kreativitet i moderne forstand er et relativt nytt begrep. Det har forekommet tidligere, men da mye snevrere definert enn tilfellet er i dag.

Begrepet har blitt nyttet i forbindelse med spesielt begavede personer, som kunstnere, vitenskapsmenn og andre, dvs. genier med høyst særegne evner.

I likhet med tidligere oppfatning av intelligensen, ble disse kreative egenskaper også oppfattet som arvelige, dvs. genetisk bestemt, statiske og uforanderlige.

Den 2. verdenskrigs harde realiteter hadde lagt for dagen uante menneskelige ressurser. Stimulert av de ytre, krevende forhold, kom den latente energiressurs til uttrykk.

Bomben over Hiroshima, en frukt av geniets intelligens og kreativitet, står som et symbol på den skjulte energis eksplosive evne.

Bomben voldte ødeleggelse og død, men satte samtidig en stopper for krigens verdensomspennende redsel og grusomhet.

Tar vi begivenheten i bruk som et bilde på kreativitet, aner vi her noe av dens dimensjon og rekkevidde: - i seg selv en nøytral evne, som kan undertrykkes eller utvikles og nyttes

konstruktivt eller destruktivt, alt avhengig av samspillet mellom indre og ytre mekanismer og krefter.

Siden Hiroshima har menneskene i verdens mest avanserte land vendt oppmerksomheten mot mulighetene de kreative evner innebærer:

I politikken for å oppnå makt,
I industrien for å oppnå økonomisk gevinst,
I religionen for å søke nye idéer,
I pedagogikken for å søke nye veier i undervisningen,
I enkeltmennesket for å skape, - aktualisere seg selv,

ifølge Maslow, Barron o.a. (Barron: Creativity and Psychological Health, 1963. E. Bach: 1972, Op.cit.)

Den moderne, eksperimentelle kreativitetsforskning daterer seg fra 1950, og har sitt utspring i J.P. Guilfords omfattende og epokegjørende forskning på området.

Tidspunktet var, som vi skjønner, ingen tilfeldighet.

Før krigen var mye psykologisk forskning konsentrert omkring menneskets intelligens, og et omfattende testmateriale ble konstruert til måling av denne evne.

I.Q.-testene ble ofte oppfattet som om de ferdigheter de målte, definerte grensen for intellektets utfoldelsesmuligheter.

Guilfords innsats på området var hans redefinering av intelligensbegrepet. (Vernon: Creativity, 1970 og Bach: Om begrepet kreativitet, 1970.) Han betraktet ikke intelligensen som en ensidig, snever, begrenset og statisk egenskap, men som en mangesidig størrelse sammensatt av mange komponenter.

Et par av disse komponenter ga han betegnelsen: konvergent og divergent tenkning.

Den konvergente tenkning er målrettet, logisk og søker det ene, rette svar på problemet (svaret i bestemt form) og er i

sitt system lukket. De tradisjonelle I.Q.-tester bygger hovedsakelig på konvergent tenkning.

Den divergente tenkning går i forskjellige retninger, søker mange og varierte idéer og er åpen for de mange svar og mu-ligheter til løsning av et problem. (Svar i flertall.) Kjennetegn på denne tankefunksjon er bl.a. oppmerksomhet på problemer, flyt i form av idérikdom og assosiasjonsletthet, fleksibilitet eller evne til omstilling, og originalitet el-ler individualitet.

Guilford betrakter divergent tenkning som en hovedkompo-nent innen begrepet kreativitet.

Divergent og konvergent tenkning inngår videre som to av hovedfaktorene i menneskets mentale operasjoner. De øvrige faktorene er: Kognisjon eller erkjennelse, minne og vur-dering.

Disse fem operasjoner, som Guilford betegner dem, er måter å bearbeide tankematerialet på. Den form for materiale som tanken arbeider med (innhold) kan være: figurlig, semåntisk, symbolsk eller adferdsmessig.

Resultatet dette fører til kan være: enheter, klasser, re-lasjoner, systemer, transformasjoner eller implikasjoner, altså 6 forskjellige produkter.

Operasjon, innhold og produkt danner de tre sider i Guilfords intellektuelle strukturmodell, med til sammen 120 forskjel-lige faktorer. Disse kan igjen analyseres ved hjelp av tester.

Det framgår herved at Guilford har et solid teoretisk grunn-lag for sin faktoranalyse, og han mente å ha løst kriterie-spørsmålet og validitetsproblemet i forbindelse med kreativi-tet og måling av denne egenskap.

Guilford ikke bare innledet den moderne eksperimentelle krea-tivitetsforskning, men ga støtet til en meget utstrakt virk-somhet på området. Han fikk med andre ord snøballen til å rulle, men i en meget bestemt retning. Guilfords vel funderte

teori, vitenskapelige forskningsmetode og strukturerte modell kom nemlig til å sette en streng ramme omkring kreativitets-forskningen. Derved ble retning og spor til videre forskning lagt.

En kan kanskje driste seg til å si at Guilford var kreativ, endog meget kreativ i det han introduserte noe ganske nytt, den divergente dimensjon, kjernen i kreativiteten, men muligens var han ikke kreativ nok! Hans måleinstrument var ikke nytt. Modellen var den kvantitative intelligenstestmetode om enn med den tilføyelse at konstruksjonen av hans test-materiale var annerledes.

En kan nevne flere forskerpar som fulgte i Guilfords spor, bl.a. forskerparene Getzels & Jackson og Wallach & Kogan. De ga alle sitt bidrag til kreativitetsforskningen og førte den et skritt videre i det opptrukne spor.

Getzels & Jackson (kap. 16 i Vernon: Creativity, 1970) delte Guilfords syn på at de tradisjonelle I.Q.-tester ikke inkluderte alle individets mentale funksjoner. De konstruerte en rekke testprøver som delvis bygde på Guilfords, i den hensikt å finne fram til et måleinstrument for kreativ eller divergent tenkning. Kriteriene var lik Guilfords: Originalitet, fleksibilitet, antall o.a. De tilføyde at det ikke var nok med idémengde, men at idéene også skulle være anvendelige.

Forsøkspersonene var to grupper studenter, den ene gruppen karakterisert som høyt kreativ, den andre som høyt intelligent.

Deres funn viste lik skoleprestasjon for de to grupper, med den konklusjon at de høyt kreatives spesielle evner kompenserte for den intelligensforskjell som eksisterte mellom dem og de høyt intelligente.

Videre fant de ut av lærernes holdning overfor de to grupper var forskjellige i det de fleste lærere foretrakk de høyt intelligente framfor de høyt kreative. De høyt intelligente var nemlig mer innstilt på å innrette seg etter lærerens direktiver, mens de høyt kreative gikk sine egne veier og derved

falt mer utenfor lærerens kontroll.

Getzels & Jackson poengterte videre kreativitetens betydning i undervisningen.

Det kan innvendes at deres forsøksgruppe var begrenset, da det dreiet seg om studenter, altså ungdom. Videre lå intelligensnivået relativt høyt for begge grupper, nemlig over I.Q. 120. Av den grunn er det blitt innvendt, spesielt av Wallach & Kogan at Getzels & Jackson ikke har funnet fram til indikatorer som er forskjellige fra vanlig intelligens. De høyt kreative viser gode skoleprestasjoner p.g.a. deres høye intelligens, ikke p.g.a. deres spesielle kreative evner, mener de. (Vernon: Op.Cit. kap. 19, E. Bach Op.cit. 1970.)

Wallach & Kogan (Vernon: 1970 kap. 19) arbeider også innenfor den ramme som Guilford hadde trukket opp og innenfor positivistisk tradisjon. De er også opptatt av forholdet mellom kreativitet og intelligens. De støtter seg for en del til Guilfords testbatteri. Likevel ser de problemet fra en noe annen synsvinkel enn f. eks. Getzels & Jackson. Deres oppfatning av kreativitet er av assosiasjonspsykologisk karakter, og de definerer kreativitet som evne til å danne mange og usedvanlige assosiasjoner. Testene de utarbeider er begrenset til å måle få funksjoner. Kriteriene er antall svar og originale svar.

De foretok en tvedeling av forsøksmassen som ble inndelt i grupper m.h.t. grad av intelligens og grad av kreativitet.

Gruppe I: høy I.Q. + høy kreativitet
Gruppe II: " " + lav "
Gruppe III: lav " + " "
Gruppe IV: " " + høy "

Wallach & Kogan mente de hadde funnet fram til et instrument som målte egenskaper eller kognitiv funksjon uavhengig av intelligens.

På den annen side hevdet de at kreativitet også er en funksjon av personligheten da svært få evner og atferdsnormer kan forklares ene og alene ved kreativitet.

De konstaterte videre at kreative barn har større kategoriseringsspennvidde enn de mindre kreative, uansett intelligensnivået, noe som er blitt bekreftet av andre forskere (Riegel og Levine: An Analysis of associative Behavior and Creativity, Journal of Personality and social Psychology, 1966, 4, s. 150-156).

De kreative viser dessuten større behov for å uttrykke seg. Den kritikk som har reist seg mot Wallach & Kogan er at de har redusert kreativitetsbegrepet til ganske få funksjoner.

E.P. Torrance (Vernon 1960 kap. 14, Bach 1970, Achton 1973) slutter seg til de øvrige kreativitetsforskere i det han også setter søkelyset på forholdet mellom kreativitet og intelligens. Han mener som Guilford at de tradisjonelle intelligenstester bare registrerer noen få av menneskets tankefunksjoner. Hans testmateriale var differensiert, og det var . større spredning i forsøksmassen m.h.t. alder og intelligensnivå enn tilfellet var for Getzels & Jacksons vedkommende.

Torrance' spesielle bidrag til kreativitetsforskningen var hans poengtering av de 4 variabler: Person, process, product, press (personlighet, prosess, produkt og påvirkning fra miljøet) med hovedvekt på prosessen.

Prosessen definerer han som kreativ tenkning, altså en intellektuell funksjon, og er derved på linje med de øvrige.

> Kreativitet eller kreativ tenkning finner sted, når en fornemmer vansker, problemer, mangler i en gitt informasjon, eller manglende element, når en tester sine hypoteser, reviderer og retester dem, samt endelig når en kommuniserer sine resultater. (Torrance, referert av E. Bach, 1970.)

Prosessen forklarer han ut fra den faseteori Helmholtz (1920) lanserte og som Patrick (1935, -37, -38) nyttet, nemlig:

1) Forberedelsesfasen, hvor en blir klar over et problem og foretar innsamling av inntrykk, idéer, kunnskap etc. om emnet.

2) Inkubasjonsfasen - hvor en bevisst eller helst ubevisst modningsprosess foregår.

3) Illuminasjonsfasen - hvor antydning til løsninger dukker opp, utvikler seg og tar form.

4) Verifikasjonsfasen (tilføyd av Wallach) - hvor utarbeiding, kontroll og revidering foretas.

Torrance tilføyde ytterligere en 5. fase, nemlig kommunikasjonsfasen som går ut på å meddele andre sine resultater.

Den kreative prosess resulterer i noe nytt og brukbart, for individet og for omgivelsene.

Den kreative person karakteriserer han som original, selvstendig, selvhevdende, oppfinnsom og følsom.

Torrance viser at det ikke er noen betydelig forskjell på skoleprestasjonene hos kreative og hos mer intelligente individer. Kreative elever han oppnå like gode resultater som de mer intelligente, selv ved en intelligensdifferanse på 20 poeng.

Torrance utformet en terskelteori som går ut på at under et visst intelligensnivå, satt til 120, er den kreative utfoldelse begrenset, mens den over denne grense viser stor økning.

Videre mener Torrance at den tradisjonelle og autoritære undervisning ikke gir de kreative elever mulighet til utfoldelse da denne metode bygger på kognisjon, kunnskap, minne og konvergent tenkning. Han er derfor opptatt av undervisningsmetoder som kan stimulere kreativ og selvstendig tenkning. Skal divergent tenkning få høve til å utvikle seg, kreves det en viss grad av frihet, mener han.

Selv om mange kreativitetsforskere legger hovedvekten på prosessen, bedømmer de denne ofte ut fra produktet.

En forsker som har gjort et forsøk på å se bakom produktet for å finne fram til prosessen er S. A. Mednick. (Achton 1973, Bach 1970, Beaudot 1974).

Likesom Wallach & Kogan, har han en assosiativ oppfatning av kreativitet. Han definerer kreativitet som en sammensetning av gjensidig uavhengige assosiative elementer til nye kombinasjoner, som enten imøtekommer spesielle krav eller er nyttige på en eller annen måte. Jo fjernere elementene som skal kombineres er, desto mer kreativ er prosessen eller resultatet.

Hans "Remote Association Test" er helt forskjellig fra de tidligere i det den ikke som disse er basert på åpne svar. Tvert om, er det bare ett eller svært få rette løsninger på hver testprøve. Denne testen er derfor vesensforskjellig fra de andre.

Det har her bare vært mulig å referere til en del av den omfattende, eksperimentelle forskning som er blitt foretatt innenfor området kreativitet. Et rikholdig datamateriale er blitt innsamlet, det meste på empirisk grunnlag. Bortsett fra Guilford selv, er det få som har formulert en selvstendig teori. De fleste bygger på hans teorier og arbeider innenfor den rammen han har trukket opp.

Det er særlig forholdet mellom intelligens og kreativitet som har vært i fokus. Som arbeidsmodell nyttes intelligensforskningens til dels rigide metoder hvor forsøkspersonen presenteres for visse stimuli og avgir respons som kan iaktas, måles og kvantifiseres. Kreativiteten blir derfor en målbar egenskap, med forskjellige slags tester som måleinstrument. Det som måles er en mental funksjon, en side av intellektet, nemlig produktiv tenkning. Selv om hovedvekten i de fleste tilfeller er lagt på prosessen, fører testmetodene til at det snarere blir produktet av forsøkspersonens oppgaveløsning som måles.
Så forskjellige som den moderne,eksperimentelle kreativitetsforskning og den psykoanalytiske er i sitt utgangspunkt og i sin intensjon, har de det til felles at de er noe ensidige

og rigide, for å holde oss til det aktuelle språkbruk.

Den førstnevnte betrakter mennesket utenfra, tester, måler og kvantifiserer dets reaksjoner ved hjelp av naturvitenskapens "harde", objektive metode. Kreativitet begrenses mer eller mindre til en intellektuell funksjon, som et ledd i en større intellektuell strukturmodell.

Psykoanalytikeren på sin side, har kjørt seg fast i sin personlighetsmodell med de lagdelte strukturer. Kreativitetsprosessen foregår på de lavere bevissthetsplan. Mennesket betraktes mer eller mindre som mekaniske innretninger som kan grupperes og katagoriseres.

3) I motsetning til de eksperimentelle kreativitetsforskere som betrakter kreativitet som en intellektuell funksjon, har vi en rekke andre som mener at kreativitet kan sees som et mer eller mindre omfattende personlighetstrekk. De har videre, i motsetning til psykoanalytikerne, et åpnere og videre menneskesyn. Mennesket er ikke for dem bare et objekt i sitt miljø, et eksempel innenfor sin kategori, men et vesen som eksisterer i den verden det er satt ved å forholde seg til seg selv og sin omverden og som lever i et dynamisk samspill med denne.

Bestemmende for denne gruppe forskere har vært deres menneskesyn, rotfestet i den humanistiske psykologi og eksistensfilosofi. Mennesket er etter deres oppfatning, ikke bare et reagerende vesen hvis atferd bestemmes av ytre stimuli, men tvert imot, et agerende og spontant, reflekterende jegbevisst, fritt og ansvarlig vesen, som kan ta initiativ og handle ut fra indre impulser og ressurser.

Mens behavioristene hevder at mennesket ikke har noe å utvikle innenfra, mener eksistensialistene at mennesket er i besittelse av potensialer som kan stimuleres og utvikles. Kreativitet er et slikt potensial. Det er allmennmenneskelig i den forstand at mennesket er i besittelse av det i større eller mindre grad, og det er en kvalitet. Kreativitet kan ikke betraktes isolert, mener de, men går inn i et helhetssyn på mennesket.

En forskningsmetode som bare tar sikte på å måle kvantitative delevner, vil være inadekvat for dem. Utgangspunktet for deres forskning er den kreative person som helhet, og metodene er basert på såkalte "mjukdata", som f. eks. personvurdering, biografiske opptegnelser, observasjon, introspektive og retrospektive metoder.

Av resultatet av denne forskning framgår det at den kreative person viser spesielle karakteristiske trekk som: Oppfinnsomhet, individualitet, entusiasme, selvvurdering, spontanitet, åpenhet for impulser, stor selvtillig, preferanse for det komplekse i situasjoner og idéer. D. W. Mc. Kinnon (Vernon 1970 kap. 22) fant fram til dette som et resultat av sin personvurdering. At kreative personer foretrekker det komplekse og innviklede er også blitt registrert av F. Barron (Barron 1963). Forøvrig poengterer Barron originalitet som et typisk trekk. Originaliteten forekommer ikke bare glimtvis, men er et gjennomgående trekk i personligheten. (Op.cit.)

Flere av disse trekk som Mc. Kinnon, Barron o.a. har konstatert hos voksne, har Torrance (Vernon 1970, kap. 26) funnet hos barn og ungdom, f. eks. selvstendighet, selvopptatthet og nonkonformitet. Deres fleksibilitet kommer til uttrykk ved at de ikke er redde for å ta sjanser eller prøve noe nytt. Nettopp dette nyhetsmomentet: oppdage noe nytt, prøve en ny vri, få en ny opplevelse, er selve kjernen i kreativiteten, ifølge Rogers. (Vernon 1970 kap. 13.) Hans definisjon av kreativitet er nettopp dannelsen av et nytt produkt som blir til som et resultat av individets egenart på den ene siden, og materialer, hendelser, mennesker og forhold på den andre. Dessuten, legger han til at produktet skal være anvendelig for produsenten (op.cit.).

Hovedkilden til kreativitet er den menneskelige tendens til å ville aktualisere seg selv, mener Rogers, en tanke som også Maslow er inne på. (Gregersen og Varming: Pædagogisk psykologi 1976, Ellen Bach 1972.) Maslow skjelner mellom to nivåer eller grader innenfor kreativiteten: "The special gifted persons" med helt spesielle, kreative evner og "self-actualizing" som gjelder alle. Denne tendens til å ville

aktualisere seg selv, ligger i alle mennesker, ifølge Rogers (Vernon 1970), og er den grunnleggende motivasjon for kreativ utfoldelse, dvs. å kunne spille ut, være seg selv. Visse betingelser må være til stede for at disse potensialer skal kunne utvikles. De indre betingelser er: åpenhet overfor indre og ytre impulser, indre selvevaluering uavhengig av andre menneskers ros og ris og villighet til å "sjonglere" med idéer. Blant de ytre vilkår som også vil lede til konstruktiv kreativitet, er ifølge Rogers: Psykisk trygghet og frihet i form av et aksepterende miljø og trygg atmosfære. (Vernon 1970.)

Rammen om denne linje innenfor kreativitetsforskningen er vid. Kreativitet blir sett på som noe omfattende, dynamisk og samtidig noe generelt: Omfattende i den forstand at de kreative trekk går inn i personligheten som helhet, dynamisk da de er gjenstand for utvikling, generelt i betydning allmennmenneskelig.

At ikke bare kreativitetstest legges til grunn for observering og beskrivelse, men de kreative personer og deres verk, har ført forskningen inn i åpnere terreng. Denne frigjøring fra naturvitenskapens strenge krav, snevre grenser og objektive vurderinger, kan på den annen side lede til ren subjektivisme som gjør forskningsresultatene mindre pålitelige. Dessuten står kreativitetsbegrepet i fare for å bli for vagt og vilkårlig.

En annen side er at kreativiteten innenfor denne retning er blitt vel positivt verdiladet i det den for enkelte nærmest får et snev av noe religiøst da kreativitet betraktes som et gode, og at full kreativ utfoldelse blir ensbetydende med en tilstand av lykke.

Kriterieproblemet

Beskrivelsen av de forskjellige retningene innenfor kreativitetsforskningen, de mange vitenskapelige undersøkelser, de forskjellige aspekter som er blitt belyst, bekrefter kreativitetsbegrepets vide omfang, dets mangfold og upresishet, som nevnt innledningsvis. En kan ha følelsen av å befinne seg i

et villniss som det er vanskelig å finne ut av.

Det ser ut til at definisjonene på kreativitet er omtrent like mange som tallet på forskere.

I. A. Taylor (E. Bach 1970) mente å ha løst problemet i det han forsøkte å finne en fellesnevner for mer enn 100 forskjellige definisjoner på begrepet kreativitet. Ingen av definisjonene motsa hverandre fant han ut, men,tvert i mot, belyste de forskjellige aspekter ved begrepet kreativitet.

Hans forsøk på en løsning var en teori som omfattet 5 forskjellige kreative atferdsnivåer, nemlig:

1) Det ekspressive, som er den mest grunnleggende form for kreativitet - der spontanitet og frihet er dominerende faktorer, noe som ofte kommer til uttrykk i f. eks. mindreårige barns tegninger.

2) På det produktive nivå har en tilegnet seg visse ferdigheter som gir en hjelp til å utfolde seg mer og formidle sine idéer bedre.

3) Det tredje nivå, oppfinnernivået, karakteriseres ved omorganisering til nye sammenstillinger og sammenføyninger av allerede kjente komponenter, med enkle ord: Nye måter å se gamle ting på. Taylors formulering faller sammen med June Mc. Fees (Preparation for Art. 1969): "Rearrange already established objects, patterns or ideas." Fleksibilitet og åpenhet er virksomme evner på dette nivå.

4) Fornyernivået representerer den dype innsikt i grunnprinsippene i et problem, som en forutsetning for å skape virkelige forandringer i det bestående eller allerede kjente.

5) På det høyeste nivå, oppdukkernivået, finner nye, ofte avgjørende og epokegjørende idéer eller omstrukturering av erfaringer sted. Gjennom kunnskap og erfaringer som abstraheres og generaliseres fødes de nye idéer, teorier etc.

På hvert nivå går prosessen gjennom 4 stadier, hentet fra Helmholtz' faseteori, nemlig: Forberedelses-, inkubasjons-, illuminasjons- og verifikasjonsfasen, som tidligere nevnt.

Kritikken mot Taylor, ifølge E. Bach (1970) går ut på at han definerer den kreative prosess, men eksemplifiserer de forskjellige nivåer ved hjelp av produktet. Han regner da med den forutsetning at en kreativ prosess vil føre til et kreativt produkt, og at en ved hjelp av produktet kan vurdere prosessen, noe en ikke alltid kan ta for gitt.

Videre retter kritikken seg mot nivåinndelingen som ikke synes å være tilstrekkelig distinkt. Fra det ekspressive til det produktive nivå kommer det noe avgjørende nytt inn mens de to neste nivåer nærmest er gradvise overganger til det aller øverste nivået, nemlig oppdukkernivået. En mener derfor at disse 3 med fordel kunne sammenfattes til ett nivå.

Kriterieproblemet ble tross alt ikke løst av Taylor.
En ting hersker det likevel generell enighet om, og det er at kreativitet er en mangesidig dimensjon. Gjennom en intens og mangfoldig forskning har vi fått belyst kreativitetsbegrepets mange aspekter. De motsier hverandre ikke, fant både Taylor og andre ut.

I den hensikt å få en bedre oversikt over og klarere forståelse av hva kreativitet i bunn og grunn er, laget jeg meg en slags synoptisk oversikt over en rekke kreativitetsforskeres idébakgrunn, forskningsmetoder, samt definisjon av begrepet kreativitet. Ut fra denne oversikten er det et par aspekter som går igjen hos de aller fleste og som kan sammenfattes i to stikkord, nemlig: <u>åpenhet</u> og <u>nyhet</u> i betydningen noe nytt. Ved å være åpen, vender en seg mot de mange muligheter, og de mange muligheter gir anledning til nye sammenstillinger og uvante konstellasjoner.

Nyhetsmomentet trekker imidlertid et annet problem med seg. Det kommer an på fra hvilket synspunkt en ser den kreative opplevelse eller det kreative resultat, fra omgivelsenes eller fra individets. De to aspekter er blitt gitt betegnelsene:

Alfakreativitet, - som refererer til omgivelsenes vurdering og betakreativitet - som individets egen opplevelse av å være kreativ. Vi berører herved kreativitetsbegrepets relativitet som bidrar til å gjøre det enda mer komplisert.

Det relative i begrepet henger også sammen med det eller de aspekter en gjør til gjenstand for sin betraktning, nemlig: Person, prosess, produkt eller påvirkning fra miljøet, nevnt innledningsvis og poengtert av Torrance.

Oppsummering og vurdering

De forskjellige retninger innenfor kreativitetsforskningen vektlegger forskjellige aspekter og har forskjellige intensjoner. Den eksperimentelle, vitenskapssentrerte mener å fokusere prosessen, i form av kreativ tenkning og problemløsning, men i realiteten er det produktet som blir gjenstand for observering. Den har også beskjeftiget seg med miljøets innflytelse og påvirkning på kreativiteten og har satt søkelyset på pedagogikken. Flere forskere, bl.a. Torrance har vært opptatt av reformer i undervisningen for å gjøre den mer kreativitetsfremmende.

Den humanistiske, eksistensialistiske retning gjør den kreative person som helhet og dennes interaksjon med miljøet til gjenstand for forskning mens psykoanalysen er mye opptatt av prosessen ved siden av person og produkt.

I denne sammenheng kan nevnes at gestaltpsykologien, som også beskjeftiger seg med kreativitetsspørsmålet, i pakt med sin egenart, studerer vekselvirkningen mellom person, prosess, produkt og påvirkning. Mooney, en av gestaltpsykologene, hevder at ethvert studium av kreativitet som ikke tar med alle disse aspekter mister helheten av syne og behandler derved ikke problemet tilfredsstillende. (Mørch.)

Selv om de forskjellige hovedretningene innenfor kreativitetsforskningen her er beskrevet separat, skjer det selvsagt overlappinger. Enhver retning har sin styrke og sin svakhet. Den positivistiske linje med naturvitenskapen som forbilde har snevrere grenser, men tar igjen m.h.t. mer objek-

tivitet. Den representerer det smale spor, mens psykoanalysen i kraft av sin introspektive forskningsmetode, går i dybden.

Eksistensialismen med sitt helhetssyn på mennesket og med det allmennmenneskelige aspekt til grunn, representerer en videre synsvinkel. Til gjengjeld taper den i nøyaktighet og reliabilitet ved den subjektive vurdering som forskningen baseres på.

Et samspill og en veksling mellom objektivistisk og subjektivistisk, kvantitativ og kvalitativ tilnærming til problemet vil kunne belyse det fra forskjellige synsvinkler og være i tråd med kreativitetsbegrepets innerste vesen: Det åpne, det divergente, de mange måter å belyse et problem på, og de mange synsvinkler å se det fra.

Kreativitetsforskningen er videre i pakt med sitt vesen i det den er dynamisk, i stadig vekst og utvikling.

Det er en relativt ung forskningsgren som enda mangler en viktig dimensjon. Vi har berørt dimensjoner som retning (den vitenskapssentrerte), dybde (psykoanalysen) og bredde (den humanistiske), men enda mangler det lengde. Longitudinale studier vil formodentlig åpne for større perspektiv. Når de foreligger, vil de sannsynligvis bringe nytt lys og mer klarhet over et broket og mangfoldig problemkompleks.

En slik stadig videreføring av forskningen på området, med belysning av problemet fra forskjellige synsvinkler vil utvilsomt føre til ny erkjennelse, virke gjensidig befruktende, avføde nye idéer og stimulere den kontinuerlige prosess. Går prosessen i stå, opphører da kreativiteten?

Sannsynligvis vil en aldri finne svaret fordi det ikke gis bare ett svar.

Det jeg foreløpig er kommet fram til ved gjennomarbeiding og gjennomtenkning av dette vidstrakte og mangfoldige emne, er at kreativitet må være noe mer enn bare en målbar intellektuell faktor, virksom i forbindelse med visse tankefunksjoner.

En snakker ofte om kreativitet som en medfødt evne. I stedet for å bruke begrepet medfødt, som lett kan gi en en oppfatning av noe begrenset og statisk, vil betegnelsen potensial åpne for større perspektiv, i det tanken ledes inn på noe dynamisk, noe som kan stimuleres og utvikles. Et slik potensial står i forbindelse med hele den menneskelige personlighet.

Under den kreative prosess tas hele personen i bruk som ressurs: Tanke- og følelsesliv engasjeres, impulser og inntrykk aktiveres. Samtidig skjer det et samspill mellom den kreative person, materialet som tas i bruk, konkret og/ eller abstrakt, og det miljø, psykologisk eller fysisk, individet lever i.

Ut fra dette samspill, denne nyskapende og dynamiske prosess, fødes det kreative produkt, i form av de forandringer som skjer med individet, de opplevelser, idéer, innsikt og erfaringer det får, eller de konkrete resultater det kommer fram til.

Den kreative prosess er personlig, individuell og enestående, likesom hvert menneske er enestående eller unikt. Kjernepunktet er nettopp dette å være seg selv, være ærlig overfor seg selv, være fri, for gjennom den skapende prosess å kunne aktualisere seg selv. Kreativitet er mer evnen til å være enn til å produsere, altså en kvalitet.

For å være fri og ekte, må , som Rogers hevder (Vernon 1970), evalueringen skje på det indre plan, nemlig selvevaluering, fri for ytre press og upåvirket av andres kritikk. Den kreative prosess er derfor i høyeste grad en personlig, individuell og solitær opplevelse. Denne selvstendighet og ensomhet, i god forstand, gir økende åpenhet, varhet og følsomhet, betingelser for frigjøring og utfoldelse av individets potensialer.

Samtidig melder det seg en trang til å dele sine nye opplevelser, erfaringer eller resultater med andre. Her gjelder det enkle, nesten banale, men så menneskelige og sanne uttrykk,

hentet fra en engelsk publikasjon: "Solitude is a good thing, but sometimes we need somebody to whom we can tell: - Solitude is a good thing!"

Den kreative opplevelse er en meningsfylt opplevelse som forsterkes ved å kunne meddele den til andre.

Ordet empati er ofte brukt i forbindelse med kreativitet. Denne åpenhet og følsomhet, karakteristisk for et kreativt sinn, kan også føre til dypere innfølingsevne overfor andre og føre til større respekt for medmenneskers individualitet.

DEL IV.

Døvhet - Hva er døvhet? Forskjellige definisjoner

"I stillhetens skygge" lød tittelen på en film som for en god del år tilbake ble vist her i landet. Ved å ikle bildet språkdrakt vil innholdet omtrent lyde slik:

Du kjenner meg. Jeg er lyden.
Jeg er naturens stemme,
vindens milde hvisken,
det stille skogsuset,
det mektige havdrønnet,
bekkens klukkende latter,
fossedurens alvor.
Jeg er det muntre småfuglekvitret.
Jeg er dyrelåten.
Jeg er mors sang
og barnets glade latter.
Jeg er tonenen, orgelbruset,
salmesangen, klokkeklangen.
Du kjenner meg:
Jeg er det vell av lyd og låt,
toner og stemmer,
musikk og sang,
ord og tale
som fyller din verden
og gjør ditt liv rikt og meningsfylt.

Den som lever i stillhetens skygge
kjenner ikke lyden.

Naturen har ingen stemme,
skogen er uten skogsus,
bekken uten bekkesilder,
fossen uten fossedur,
havet uten lyd av bølgeskvulp
og drønn av brenninger,
fuglen uten kvitter
dyr uten røst
sang uten melodi
musikk uten toner
verden uten ord
tanker uten språk.

Første sekvens i filmen var akkompagnert av lyd, mens i den neste var lyden kuttet ut. Det ga en sterk effekt. Filmen ga seg neppe ut for å være mer enn en populær publikumsinformasjon om en del av døvhetens konsekvenser. Den ga menigmann en anelse om hvordan en som er døv opplever verden omkring seg. Likevel var det nok bare overflaten av et stort problemkompleks den berørte.

"They grow in Silence" er en beslektet tittel, ikke på en film, men på en vederheftig bok, forfattet av psykiateren Eugene D. Mindel og psykologen Mc. Cay Vernon (1971). På grunnlag av psykologisk forskning trekker de i sin bok fram de dyptgående følger, skapt av en alvorlig hørselshemning som enten er medfødt eller oppstått i tidlig barnealder.

Forskere, pedagoger, psykologer og psykiatere o.a., både før dem og også siden, har forsøkt å kaste lys over de problemer et hørselstap fører med seg for de personer som er henvist til å leve og vokse opp i den store stillheten. Jo skarpere dette vitenskapens lys blir, jo dypere oppfattes skyggene som et hørselstap kaster over den rammedes liv, for å holde oss til filmtittelen. Ny forskning gir ny erkjennelse av hvor omgripende et hørselstap er for et individs hele personlighetsutvikling.

Ny kunnskap åpner samtidig for nye måter å møte problemet på, medisinsk, sosialt og pedagogisk.

Det er ikke nok bare å kople ut lyden som i ovennevnte film, for å få en forståelse av hva døvhet innebærer. En hørselshemning har mange aspekter, bestemmes av en rekke faktorer og har vidtrekkende konsekvenser.

Begrepet døv oppfattes vel av de fleste rent overfladisk: Tap av hørsel fører til at en ikke oppfatter lyd. Ved betegnelsen døvstum, et uttrykk som ennå brukes, legger mange den tolkning at det i tillegg til døvheten også er noe i veien med taleorganene. De fleste har nok ikke klart for seg hva det dreier seg om. Selv blant vitenskapsmenn hersker det uenighet om definisjonene av døvhet.

Da audiometrien slo igjennom mente en på en objektiv måte å kunne definere og bestemme et hørselstap. Ved hjelp av rentoneaudiometri kunne en finne, måle og avgjøre et individs hørselsterskel. Ut fra gjennomsnittlig hørselstap fant en fram til følgende graderinger:

Mer enn 80 dB gjennomsnittlig hørselstap: profound deafness
" " 60 " " " severe "
" " 40 " " " moderate "
" " 20 " " " light "

(H. G. Furth: Deafness and Learning 1973.)

Dette kan være en nyttig indikasjon både i klinisk og pedagogisk sammenheng. Det er likevel lenge siden en har tillagt rentoneaudiogrammet en alt overveiende betydning.

En annen og viktig faktor er tidspunktet da hørselstapet inntrådte. The White House Conference on Child, Health and Welfare (1931) kom fram til følgende definisjon: (Cruickshank : Psyckology of Exceptional Children, 1956):

> The deaf are those who were born either totally or sufficiently deaf to prevent the establishment of speech and natural language;
>
> those who became deaf in childhood before language and speech were established; or those who became deaf in childhood so soon after the natural establishment of speech and language that the ability to speak and understand speech and language has been practically lost to them.

I dette tilfellet blir ikke vekten lagt på graden av hørselstapet, men på de psykologiske og pedagogiske konsekvenser døvheten fører med seg. Dette er avgjørende for et individs hele personlighetsutvikling.

En kan likevel komme med den innvending til definisjonen at den utelukkende bygger på tidsbestemte faktorer, nemlig tidspunktet hørselstapet inntraff og de konsekvenser for normal språkutvikling det innebærer, og ikke tar individets nåværende situasjon og funksjonsevne i betraktning. (Op.cit.)

The Conference of Executives of American Schools for the Deaf (1937) legger i sin definisjon vekten på den nåværende eller aktuelle funksjonsevne - eller mangel på sådan:

> The Deaf: Those in whom the sense of hearing is non-functional for the ordinary purpose of life. (Davis & Silverman: Hearing and Deafness 1960.)

Så følger en inndeling og karakteristikk av a) The congenitally deaf og b) The adventitiously deaf.

Det er selvsagt et stort poeng hvordan en hørselshemmet fungerer med sitt handikap. Faktorer som intelligens, miljøpåvirkning og personlighet kommer inn i bildet, uten at disse er eksplisitt nevnt. En kan innvende mot definisjonen at det er vanskelig å sette grense mellom funksjonell og ikke funksjonell evne. Her må det bli glidende overganger.

Definisjoner av nyere dato tar opp tidligere kriterier og definerer dem mer inngående:

> Definition of deafness: A loss of hearing sufficiently severe to render an understanding of conversational speech impossible in most situations, with or without a hearing aid.
> A child is psychologically, educationally and socially deaf if he cannot understand speech, though he may hear a drum, an airplane or thunderstorm. (Mindel & Vernon, 1971.)
>
> A deaf person is one whose hearing is disabled to an extent (+ 70 dB) that precludes the understanding of speech through the ear alone, without or with a hearing aid. (1974, Moores: Educating the Deaf, 1978.)

Disse definisjonene er sammenfallende, men den førstnevnte poengterer de psykologiske, pedagogiske og sosiale aspekter. Her hjemme er det blitt vanlig å snakke om pedagogiske døve.

I disse nyere definisjoner er bruk av høreapparat tatt med, noe som for enkeltes vedkommende vil øke funksjonsevnen.

En ekspertgruppe innen F.N. har utarbeidet en ganske utfyllende definisjon på det vi her til lands kaller "egentlig døvhet". Den lyder:

> De døve utgjør en minoritetsgruppe av personer som både mentalt og psykologisk er potensielt normale;
>
> I. deres fysiske svekkelse består i mangelfull utvikling av/eller skade i sanseapparat og/eller sentralnervesystem nødvendig for hørsel, og hvor svekkelsen har vært til stede fra fødsel eller tidlig liv og som ikke kan bedres ved vanlig medisinsk eller kirurgisk behandling;

II. deres utførhet består i et så stort tap av hørselsfunksjonen at de selv med høreapparat ikke er i stand til å høre og forstå betydningen av de fleste informerende budskap av både verbal og non-verbal karakter som vanligvis meddeles gjennom hørselen;

III. deres viktigste funksjonshemning er en følge av det katastrofale brudd på hørselskommunikasjonen med verden omkring dem slik at det;

a) hindrer den naturlige tilegnelse av verbalspråk, tale, skrift og lesning;

b) hemmer tilegnelsen av modningsstimulerende erfaringer og sosialkulturelle begreper, og

c) blokkerer deltagelsen i den løpende utveksling av samfunnsmessige erfaringer, hendelser og forhold; og

d) begrenser deres informasjon til de visuelle kanaler.
(Basilier: Hørselstap og egentlig døvhet, 1973.)

F.N.-definisjonen faller sammen med de definisjoner Mindel & Vernon og Moores henviser til, men behandler problemkomplekset så mye mer utttømmende.

Erfaring, utvikling og forskning har klarlagt stadig nye aspekter slik at vi har fått et ganske komplisert bilde.

En oppsummering med utgangspunkt i F.N.-definisjonen vil bli: Avgjørende eller bestemmende faktorer kan være: Av patologisk art; om hørselstapet er arvelig eller ervervet, endogent eller eksogent; om skaden sitter i det perifere eller det sentrale nervesystem; om den er medfødt, oppstått i tidlig alder eller senere.

Andre forhold som spiller inn er graden av hørselstap og potensial funksjonsevne.

Videre oppsummeres en del av de konsekvenser et hørselstap fører med seg: Arten av funksjonshemning i form av manglende språktilegnelse, mangel på stimulering av intellektuell, emosjonell og sosial utvikling, som igjen influerer på et individs hele personlighetsutvikling.

I tilknytning til hørselstap, særlig av eksogen art med assosierte skader i det sentrale nervesystem, har vi, i vår moderne tid, fått økte tilfeller av tilleggshandikap (som tidligere nevnt). Dette bidrar til å komplisere forholdet ytterligere.

Det siste punkt i F.N.-definisjonen lød: ...."begrenser deres informasjon til de visuelle kanaler."

Sansning:

Ordet sans - sanser heter i gassisk språk "Vavahadin-tsaina", - sinnets porter, et godt uttrykk. Gjennom disse porter mottar individet inntrykk fra omverdenen og fra organismen selv.

Fjernsansene syn og hørsel er meget høyt utviklet hos mennesket. Synssansen eller romsansen gir oss orientering i rommet og skaffer oss informasjon om våre omgivelser: Om form og farge, lys og mørke, størrelse og volum, avstand og posisjon, plassering og konstellasjon.

De inntrykk en mottar gjennom synet kan nok skifte p.g.a. lys, mørke, atmosfæriske forhold, skygger og stenglser, men overgangene er som regel langsomme. En kan også flytte blikket eller ting og levende vesener kan forflytte seg i forhold til iakttakeren. Stort sett er synsinntrykkene relativt statiske og gir en en fornemmelse av stabilitet. Dessuten kan en ha en viss kontroll over dem ved at en frivillig kan kople dem ut, eventuelt avbryte, fiksere eller holde dem fast over tid. Ved at en kan feste blikket og oppmerksomheten, retningsdirigere og bestemme varigheten av ens synspåvirkning, blir synet betegnet som en forgrunnssans. (Myklebust: The Psychology of Deafness, 1971.)

Synssansen gir oss i stor grad håndgripelige og konkrete inntrykk.

Hørselen har andre funksjoner. Den kan nok,som synssansen, skaffe oss en viss orientering i rommet, men det er ikke dens primære funksjon. Den gir oss informasjon om lyd: Art, kilde, styrke, frekvens eller tonehøyde, retning, kompleksi-

tet, kvalitet, variasjon, rytme, modulasjon osv., variabler som er fysisk eller psykologisk betinget.

Hørselen er en temporal sans. Hørselsinntrykkene oppstår og forsvinner, avbrytes eller vedvarer, grupperes, gjentas, skifter og varierer. Det er noe flyktig, flytende og uhåndgripelig over lyden. En kan ikke gripe fatt i den. Ved sammenlikning av syns- og hørselsinntrykk er stabiliteten av det en ser større enn det en hører (op.cit.).

Vi kan ikke, som antydet, holde fast på hørselsinntrykkene slik som vi kan med synsinntrykkene. På den annen side kan vi ikke kople dem ut, noe som både er en fordel og en ulempe. Fordelen er den at vi gjennom hørselen er i kontinuerlig kontakt med omgivelsene. Derfor kalles den en bakgrunnssans. (D. A. Ramsdell: The Psychology of the Hard- of Hearing and the Deafened Adult, kap. 18: Davis & Silverman 1970.)

Lyden i dens skiftende variasjon gjennom døgnets rytme følger oss som et kontinuerlig bakgrunnsakkompagnement. Vi legger neppe merke til alle disse forskjellige lyder som til stadighet omgir oss, naturlige eller mekaniske, men de er der og setter oss i kontakt med det levende, pulserende liv. En uvant lyd, en plutselig forandring i tonehøyde eller styrke vil straks påkalle vår oppmerksomhet, få oss til å reagere. Dette fungerer som vern og varsel, signal og informasjon.

Mens lyset er retningsbestemt, går lyden i alle retninger, gjennom stengsler, gjennom mørke, rundt om hjørner og kan derfor varsle oss om eventuelle farer eller gjøre oss oppmerksom på hendinger utenfor vårt synsfelt. Vår evne til å lokalisere lyd gir oss informasjon om hvor den kommer fra og hvor den eventuelt fører hen.

Selv om syn og hørsel har vidt forskjellige funksjoner, supplerer de hverandre. Skades en av disse fjernsansene, vil den andre til en viss grad overta og kompensere. I slike tilfeller vil også de såkalte nærsanser som: Den taktile-kinestetiske, lukt og smak ta del i denne kompenseringen. I ekstreme tilfeller som ved døvblindhet, vil gjerne følesansen skjerpes og utvikles spesielt. Lukt- og smakssansen vil også komme til

å spille en mer betydelig rolle enn de i normale tilstander vanligvis gjør.

I mange utviklingsland er spedalskhet fremdeles en utbredt og fryktet sykdom. Den angriper i første rekke følesansen, men kan også i mange tilfelle ta på synet. Derved reduseres orienteringsevnen skjebnesvangert.

Møtet med en døvblind spedalsk på Madagaskar gjorde et dypt inntrykk på meg. Sammenkrøpet og innhyllet i sitt tradisjonelle "lamba" eller toga satt denne personen der på gårdsplassen i spedalskekolonien, som en isolert øy, uten mulighet for kontakt med omverdenen.

For et menneske som er frarøvet en eller flere sanser, er det nødvendig å støtte seg til de andre sansene som er intakt for i det hele tatt å kunne opprettholde en organisk likevekt i samspillet mellom indre behov og ytre forhold. (Myklebust, op.cit.).

En sterkt hørselshemmet har ikke den nevnte kontinuerlige kontakt med det pulserende liv omkring seg som hørselen som bakgrunnssans gir. Dette forhold ga filmen: "I stillhetens skygge" en viss opplevelse av. Spesielt i mørke, når de visuelle holdepunkter forsvinner,er de døve ekstra isolert. Isolasjonen følger dem også gjennom dagen, men visse visuelle holdepunkter vil tjene som varslingssignal, som f. eks. bevegelser og skygger. De hørselshemmede vender seg til stadig å se opp eller se seg omkring for å opprettholde kontakten med omgivelsene. Nærsansene aktiveres også i dette samspillet. Vibrasjoner, luftdrag, berøring og temperatursvingninger registreres på en mer nyansert måte. Luktesansen hjelper også i større grad til å skaffe informasjon og bidrar til bedre orientering i omgivelsene.

Mens lyden går i alle retninger og fyller som nevnt rommet omkring oss, er synsinntrykkene retningsbundet. Dette har store konsekvenser for døve når de skal munnavlese. Flytter de blikket et lite øyeblikk, mister de sammenhengen. Munnavlesning krever derfor en intens konsentrasjon.

Det er foretatt en del vitenskapelige eksperimenter for å undersøke hvordan mennesker reagerer når de blir fratatt viktige sanseinntrykk, som bl.a. hørsels- eller synsinntrykk.

Et forsøk av Levitt ("The Relationship between abilities to express emotional meanings vocally and facially", 1964, Basilier 1973) gikk ut på at forsøkspersoner skulle tolke lydfilmopptak av personer som i en rekke setninger skulle uttrykke visse sinnsstemninger. En gruppe skulle tolke ansiktsuttrykkene uten å høre stemmene og en annen gruppe, setninger uten å se ansiktene. Resultatet av eksperimentet viste at synsinntrykket den talendes ansikt ga, ga sikrere holdepunkter for avgjørelsen av sinnsstemninger som: Glede, overraskelse, sinne og forakt, mens frykt ble lettere oppfattet auditivt.

Det ble konkludert med at de non-verbale komponenter i språket spiller en større rolle enn en kunne regne med. For døve har dette stor betydning.

Det er innlysende at en person som mangler en sans, i vårt tilfelle hørselen, - vil komme til å utnytte sine resterende sanser annerledes.

Han vil bruke synet på en annen måte.

Han vil bruke følesansen eller den taktile-kinestetiske på en annen måte.

Han vil bruke luktesansen på en annen måte.

Han vil i det hele persipere forskjellig fra en normalt hørende.

Persepsjon

Persepsjon er en ganske komplisert prosess. En sansepåvirkning eller stimulus initierer denne prosessen.

"Persepsjon er tolkning av stimuli som skjer under eller like etter en sensorisk aktivitet." (H. Rørvik: Pedagogisk psykologi, 1968, s. 31.)

Persepsjon utgjør ifølge Oléron (Language and Mental Development, 1977 s. 106) en selvstendig form for kunnskap uavhengig av enhver annen form for kunnskap som en tilegner seg gjennom språk. Et barns persepsjon vil forbli vesentlig den samme uavhengig av om det besitter et språk eller ikke og uansett om det vokser opp i den ene eller den andre kultur. Døve barn kan være vel så gode iakttakere som hørende.

Visuell persepsjon er ikke det samme som nøyaktig avfotografering av en gjenstand. Det er snarere en tolkning av sanseinntrykk som finner sted på bakgrunn av tidligere erfaringer, personlig utrustning og generell utvikling.

Styrken av sansepåvirkningen er avhengig av vår innstilling eller psykologiske tilstand. Den står i relasjon til vår motivasjon,behov, ønske og forventning. Påvirkning som fører til usikkerhet eller opplevelse av mislykkethet eller direkte straff reduserer persepsjonsevnen, mens oppmuntring forsterker den. (J. Mc. Fee: Preparation for Art, 1969.)

Gjennom synssansen mottar vi en uendelighet av inntrykk, mange flere enn vi til enhver tid har bruk for. Organismen har en evne til å filtrere, fokusere og organisere den strøm av sansestimuli vi til stadighet er utsatt for. Gestaltpsykologien har kastet lys over de prosesser og de lover som gjør seg gjeldende på dette felt,selv om det enda rår mye uklarhet og også uenighet på området.

> The perceptual processes controlled by neural actions in the brain cause all stimulus situations to be experienced as "patterned" into figure-ground relationship. (D. B. Harris: Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity, 1963.)

Loven om figur-bakgrunn. Det som er gjenstand for vår oppmerksomhet i øyeblikket, vil utkrystallisere seg som figur, være i fokus, mens de andre stimuli trer i bakgrunnen og blir diffuse.

Selv om persepsjonsprosessen i og for seg er uavhengig av språk, kan språket likevel influere og modifisere prosessen.

Luria foretok i 1961 et eksperiment med små barn og fant da at en muntlig poengtering av figur eller bakgrunn vil innvirke på hva barnet retter sin oppmerksomhet mot. Hvis bakgrunnen i en bestemt forbindelse blir spesielt nevnt, vil nettopp denne bli fiksert av barnet og lagret i hukommelsen. Hvis derimot ingen ting nevnes, vil figuren tre fram i bevisstheten og bakgrunnen mer forsvinne. (Oléron s. 108.) En kan derfor ikke se bort fra at språket kan ha en innflytelse på hva vi til enhver tid fester vår oppmerksomhet på og derved få innvirkning på vår persepsjon.

Begrepsdannelse

Begrepsdannelsen bygger i sitt utgangspunkt på perseptuelle erfaringer. Persepsjonen vil derfor danne grunnlaget for kognitiv utvikling. Denne medfødte evne til å nytte den rene perseptuelle informasjon er langt større enn en skulle ane. (Oléron, s. 76.)

Når et barn betrakter en rekke gjenstander med forskjellige egenskaper, begynner det straks en bevisst katagorisering av dem ut fra likhetsfaktorer. Enhver gjenstand kan selvsagt ikke klassifiseres med enhver annen, men likhetspunkter og fellestrekk mellom enkelte lar seg raskt observere. Hvilke felles egenskaper som fanger blikket og oppmerksomheten og derved utkrystalliserer seg, kan være forskjellig ut fra situasjonen, motivasjonen og erfaring. (Op.cit. s. 70.) Begrepsdannelsen forutsetter med andre ord evne til å persipere, klassifisere ut fra likhets- og ulikhetsfaktorer og generalisere, dvs. plassere et nyoppdaget objekt i rett gruppe eller klasse etter egenskaper og karakteristiske trekk.

> Begrep er produktet av en tankeprosess hvor egenskaper, aspekter og relasjoner ved objektet blir gjenkjent, sammenliknet, abstrahert og generalisert. (Harris, 1963.)

H. Furth har foretatt en del generaliseringsprøver med utgangspunkt i symmetri og likhetstrekk, med hørende og døve grupper. Resultatet viste at de døve klarte prøvene vel så godt som de hørende. De døve hadde begrepene klart for seg selv om de enda ikke hadde ord for dem. (Oléron s. 75.)

Et barn utvikler evnen til å generalisere lenge før språket kommer inn i bildet. Denne evnen utvikles med alderen, uavhengig av språket. (Op. cit. s. 74.)

Furth legger videre til:

> Broad concepts of classes, relations, numbers, probabilities are the framework within which all human thinking takes place for every human being. This is an essential human capacity for intellectual functioning. (Furth 1973.)

Vi er nå over i:

Tenkning, språk og kognitiv utvikling

En har tidligere antatt at begrepstilegnelsen, som et resultat av en aktiv tankevirksomhet forutsetter språk, med andre ord var avhengig av auditive stimuli. Tankefunksjonen, som følge av denne oppfatning bygger på språklig materiale og utvikles i takt med språkutviklingen. Konsekvensen av dette syn ble: Uten språk - ingen tanke. En såkalt egentlig døv som ikke hadde språk som følge av medfødt eller tidlig ervervet døvhet kunne heller ikke ha noe utviklet tankeliv. Konklusjonen ble at døves intellektuelle kapasitet lå under hørendes.

Pintner, kalt døvepsykologiens far, fant (omkring århundreskiftet) at døve lå under gjennomsnittet i intelligens, med en differanse på ÷ 10 (Moores 1978).

H. Myklebust, som har drevet en omfattende psykologisk forskning omkring døvhet, fant at døve generelt sett ikke var mindre intelligente enn andre. Han konkluderte med at, om døve kvantitativt lå på høyde med hørende i I.Q.-skåring, så var ikke kvaliteten nødvendigvis den samme. Denne kvalitetsforskjell mener han ligger i at de døve har en mer konkret og mindre abstrakt form for intelligens.

Nyere forskning omkring intelligens og tankefunksjon har ført til nye synspunkter.

I forbindelse med behandlingen av kreativitetsforskningen ble det referert til Guilfords epokegjørende arbeid på dette området. Hans innsats besto bl.a. i hans redefinering av intelligensbegrepet, som tidligere nevnt. Intelligensen er, ifølge Guilford, ikke utelukkende en genetisk bestemt, sneiver og statisk evne som setter grense for individets intelektuelle utfoldelse, men en mangesidig og dynamisk størrelse, sammensatt av mange komponenter, som: erkjennelse (kognisjon) eller evnen til å se og gjenkjenne relasjoner, minne, konvergent, divergent tenkning og vurdering. Ut fra denne faktorteorien har en funnet at et individ kan vise seg å være sterk på enkelte av disse områdene, svak på andre.

Mylkebust stilte seg dette spørsmål: "Hvilken innvirkning har døvhet fra tidlig alder på tankefunksjonen (intellektet) med disse faktorer som referanseramme?" (Myklebust, 1971, s. 107.)

Ut fra Guilfords faktoranalyse foretok han en rekke tester med døve og kom til følgende resultat:

Døvheten ser ikke ut til å ha noen innvirkning på kognisjonsevnen. Minne og konvergent tenkning påvirkes av døvheten på visse områder (selektivt), mens divergent tenkning og vurderingsevne synes å være hemmet p.g.a. døvhet.

Til en viss grad å kunne teste divergent tenkning går nok an, men å teste vurderingsevne er ikke så enkelt. Det er også vanskelig å vite om de døve er underlegne i divergent tenkning og vurdering generelt sett eller om det gjelder bare selektivt.

Siden divergent tenkning er en hovedkomponent i kreativitet, er det et viktig og interessant spørsmål å stille seg: Hvorfor er de døve underlegne på dette området? Skyldes det i tilfelle utelukkende det faktum at de er berøvet en viktig fjernsans, eller har miljøet også en innflytelse? Dette spørsmålet vil bli tatt opp i forbindelse med analysen av det innsamlede materiale til denne hovedoppgava.

Mens Guilford mest har vært opptatt av konvergent - divergent tenkning, har Jean Piaget i sine studier av kognitive tankeprosesser særlig lagt vekt på utvikling av den logiske tenkeevne hos mennesket. Han regner med at en arvelig faktor nok ligger til grunn for intelligensen, men tillegger utviklingsprosessen større betydning og er her på linje med Guilford. (Piaget: Utvikling og læring, 1964.)

Videre mener han at denne prosessen henger nøye sammen med hele den embroygenetiske utvikling som omfatter både kroppens, nervesystemets og den mentale funksjons utvikling, dvs. en modningsprosess som følger et bestemt forløp eller rekkefølge. Denne naturlige utvikling bør ikke forseres, men stimuleres gjennom påvirkning og erfaring. Ved individets aktive interaksjon med det fysiske og psykologiske miljø som omgir det øker det sin kunnskap og sin erkjennelse om omgivelsene og utvikler derved sin tenkeevne.

Utviklingen forutsetter, som allerede antydet, en indre organisering hos individet i form av strukturer som er forskjellig på de ulike alderstrinn, avhengig av modning og stimulering. Barnet tar inn inntrykk og påvirkning gjennom et aktivt samspill med omgivelsene. Dette nye tankemateriale, for å si det slik, tilpasses det lager eller den struktur individet allerede besitter. Denne tilpasning av nytt til gammelt, kaller Piaget for assimilasjon. Samtidig foregår det en tillempning av det allerede ervervede til det nye materiale. Denne omvendte prosess betegner han: Akkomodasjon. Resultatet av samspillet mellom disse to prosesser kalles adaptasjon. Det gjelder å holde en viss balanse mellom assimilasjon og akkomodasjon skal det skje en harmonisk vekst og utvikling. Som regel skjer dette ved selvregulering.

Den kognitive prosess, erkjennelsesprosessen eller operasjon, ifølge Piagets ordbruk, er mer enn en persepsjon, mer enn en forestilling. Å erkjenne et objekt, danne seg et begrep om det, vil, ifølge Piaget si; å handle overfor det ved modifisering og transformering av det. Eksempel på en operasjon eller begrepsdanning er klassifisering eller rangering av et objekt. En operasjon er en internalisert handling, ifølge Piaget.

Barns kognitive utvikling følger et bestemt forløp gjennom forskjellige stadier. Rekkefølgen av disse stadier er konstant, men utviklingen kan være framskyndet eller forsinket.

De 4 hovedstadier i den kognitive utvikling er følgende:

1) Det sensorisk-motoriske preverbale stadium hvor nærsansene spiller den største rolle for barnets orientering. I denne alder dannes substrukturer for senere representativ kognisjon.

2) Det preoperasjonelle stadium eller fase med begynnende symbolfunksjon.

3) Det konkret operasjonelle hvor operasjonene foregår på det konkrete plan i form av klassifisering, seriering/rangering, tallforståelse ved siden av spatiale og temporale operasjoner.

4) Det formal-operasjonelle stadium som er avhengig av språklige symboler, er karakterisert ved abstrakt tenkning.

(Piaget: Utvikling og læring, 1964, Beard: Piagets utviklingspsykologi 1971, Vejleskov: Tænkning og Udviklingsforløb 1974, Amundsen: Streiftog i kognitiv utviklingspsykologi 1977.)

Piagets forskning har hatt store konsekvenser for forståelse av døve barns kognitive utvikling og for undervisningen av dem. Den psykologen som har tatt utgangspunkt i Piagets teorier og nyttet dem i sitt studium av hørselshemmede er amerikaneren Hans C. Furth. Piagets undersøkelse har vist at tankefunksjonen har sin opprinnelse i barnets liv og aktiviteter lenge før språket er utviklet. Tankefunksjonen er ifølge Furth: Intelligent atferd, nemlig å bruke kunnskap på en hensiktsmessig måte og å løse problem i overensstemmelse med intelligente normer. (Furth 1973.)

Avgjørende faktorer for barns tankeutvikling er ikke i første rekke språket som tidligere antatt, men barnets interaksjon med miljøet; dets handlinger med omgivelsene gjennom sansene.

I tidligere barneår er det, som allerede antydet, ikke ved fjernsansene, men i første rekke gjennom nærsansene, ikke minst muskelsansen, at barnet orienterer seg i omgivelsene og konstruerer sin forståelse og sine begreper,med andre ord: Tankeutviklingen finner sted gjennom barnets aktivitet innenfor sitt fysiske og sosiale miljø. (Op.cit.)

En kan snakke om en handlingspreget intelligens som danner fundamentet for en videre utvikling, altså ikke språket. Det vil utvikles senere. Ordet, språket vil da bli et hensiktsmessig symbol for en allerede etablert forståelse og for begreper de allerede eier.

Ut fra Piagets postulering om at språk ikke spiller en hovedrolle eller en nødvendig rolle i utviklingen av intelligensen, og at det ikke er språket som sørger for kunnskapstilegnelsen alene, har Furth m.fl. foretatt en del undersøkelser ved hjelp av "Non verbal thinking tests". (Furth og franskmannen Oléron.) Resultatet viste at de døve ikke synte noen gjennomført underlegenhet i forhold til hørende, og at tankefunksjonen ikke nødvendigvis er avhengig av språklig ferdighet. I det hele kom det fram en slående likhet mellom døve og hørende. Tenkeevnen økte med alderen. Det er ikke språket som i den tidlige utviklingsperiode ligger til grunn for barnets kunnskapstilegnelse. Språk eller språksymbol får mening i den utstrekning det kan assimileres i den struktur barnet allerede har utviklet. Det er derfor viktig å skjelne mellom konvensjonelle og motiverte symboler. Motivert symboltilegning er en aktiv prosess som springer ut fra barnet selv. De symboler som et mindreårig hørselshemmet barn har til sin rådighet er lek, tegnspråk og forming (tegning). Disse media er ikke mindreverdige. Gjennom dem kan det gi uttrykk for sitt kjennskap til omverdenen, sin begrepsforståelse på en symbolsk måte. Et døvt barn uten talespråk kan vise en høyt utviklet form for logisk tenkning, ifølge Furth. (Op. cit.) Han mener derfor at det ikke er noe til hinder for at et døvt barn skal kunne følge et normalt utviklingsforløp, på det konkret operasjonelle trinn.

Furths store bidrag i døvepsykologisk sammenheng er at han, i motsetning til mange andre, har slått inn på en mer positiv tilnærming til problemet. I stedet for å understreke de døves mangler, avvik og patologi, har han søkt etter positive trekk og sterke sider for at de skal oppnå optimal utvikling. (Moores 1978.)

Det er en meget viktig side Furth her har trukket fram. Likevel, etter å ha lest en del av det han har skrevet, sitter jeg igjen med det inntrykk at han er vel ensidig. Han oppvurderer de døves tegnspråk som absolutt er på sin plass etter talemetodens ensidige dominans gjennom lange tider. De døves språk- og utviklingsproblemer er imidlertid neppe løst med et enten - eller, snarere et både - og.

Tanke og språk kan ikke behandles separat. Vygotsky har poengtert den gjensidige avhengighet og samhørighet som eksisterer mellom språk og tanke. (Moores 1978.)

Tilegning av kulturelle verdier, sosial interaksjon på bredere plan samt utvikling av tankefunksjon på et høyere nivå, krever et avansert symbolspråk. Talespråket er ikke det eneste, men det er viktig.

R. Rommetveit sier i sin bok "Språk, tanke og kommunikasjon":

> Å tilegne seg språket i et samfunn er å gjøre til sitt eget det grunnperspektivet på omverdenen som er innebygd i språket og kulturen. (Rommetveit, 1973.)

Gjennom utvikling vil språket forandre seg i det det vil øke i abstraksjon og nyanserikdom. Meningsinnholdet vil etter hvert bli mer og mer frigjort fra det konkrete objekt ordet opprinnelig refererte til. (Op.cit.)

For det første vil språk utvide de grensene som en snever, individuell perseptuell erfaring setter. For det andre er kulturen mer opptatt av tolkning enn av persepsjon. Når det gjelder de døve,så har de vansker med å danne kategorier som er basert på kulturelt definert betydning av ord og uttrykk. De vil danne kategorier som er mer restriktive og mindre generelle enn hørende. (Oléron, 1977.)

"Lovan-tsofina", den muntlige overlevering, eller egentlig: Ørets arv - som det ordrett heter på gassisk, blir ikke de døve umiddelbart til del. Den arven må det kjempes for. Ofte har en vunnet, men som oftest har en tapt. Det er spørsmål om strategier.

Undervisningsmetoder. Noen synspunkter

På bakgrunn av den teori som er skissert opp her og den praksis som drives i mange døveskoler, vil jeg forsøke å skissere opp et par tilnærmingsmåter.

Når det gjelder talespråket det døve barn skal tilegne seg, kan en i mange tilfeller si at det i første rekke undervises, ikke umiddelbart læres. Undervisningen er følgelig lærersentrert, og metodene bygger hovedsakelig på en konvergent tankemodell. Elevene tar inn kunnskap på en mer eller mindre passiv, reseptiv måte. Innlæringsprosessen skjer ved imitasjon og utenatlæring. Stoffet skal så gjengis mest mulig i den form det ble mottatt. Forandres det av eleven, har det lett for å bli forkjært, fordreid, galt. Det gis derfor, i teorien, kun en bestemt løsning eller ett riktig svar. Språket blir stereotypt. Egne ressurser blir lite utnyttet i denne sammenheng.

Begrepsopplæringen har ofte vært knyttet til den deduktive metode med utgangspunkt i den voksnes logikk og den voksnes måte å danne begrep på; også en lærersentrert metode. Læreren presenterer begrepet og gir derved barnet det generelle prinsipp og ber det søke etter spesifikke eksempler på det gitte begrep.

De døve elevene har liten eller ingen mulighet, ved egen persepsjon å kontrollere sin tale. De er avhengige av at andre til stadighet må kontrollere deres artikulasjon og ytringsformer. De er ikke selv herre over egen persepsjon eller eget symbolbruk. De reguleres, korrigeres og kontrolleres av andre. Denne overkontrollering leder lett til konformitet. Den konforme nytter lite egne ressurser og opplevelser. Fortsetter det, vil det ende med at de vil fornekte sin egenart.

Nyere forskning, som det for en del er referert til, har påvist at språk hos et barn ikke undervises, det vil si påføres, men læres. Tidligere mente en at barnets språktilegning hovedsakelig skjedde ved imitasjon av de voksnes eller eldre barns tale. Selv om mye enda er uklart når det gjelder generell språkutvikling, hersker det nå generell enighet om at mennesket besitter en medfødt evne til å tilegne seg et språks struktur. Det er med andre ord predisponert for språk. Beskaffenheten av denne medfødte evne hersker det imidlertid uenighet om.

En behavioristisk teori legger vekten på innkoding eller språkpåvirkning der den medfødte faktor fungerer som en selektiv mottakerstasjon. Språktilegnelsen baseres på imitasjon. (Moores, 1978.)

Chomsky hevder at påvirkning og erfaring utløser, men ikke former den medfødte språkstruktur. (Di Leo,1977.) Denne spesifikke menneskelige og universale evne gjør det mulig for barn å skape språk, forme setninger de ikke tidligere har hatt modell til. Brown (1958) poengterte barns evne til å anvende generaliserte regler på "ord" de aldri hadde støtt på før. (Moores 1978). Barns språk har sin egenart. Barn både påvirker det og påvirkes av det.

Språksystemet er preget av åpenhet, variasjon og mangfold, som er typiske kreative kriterier. Språktilegnelsen er ingen passiv, reseptiv prosess, basert på imitasjon, men en aktiv, engasjerende prosess som tar individuelle ressurser i bruk. Språket er videre divergent i sin anvendelse med muligheter for mange svar og løsninger. På denne bakgrunn kan en si at språk læres, ikke undervises. Det betyr ikke at påvirkning ikke spiller en betydelig rolle. Språk og tanke trenger tilførsel av materiale, men omformingsprosessen, kombinasjonsprosessen eller den kreative prosess skjer i barnet.

Det er blitt påpekt tidligere (Piaget o.a.) hvordan barnet i sin interaksjon og aktivitet med miljøet bygger opp sin begrepsverden. Barns, særlig mindre barns vanlige måte å tenke på og å bygge opp sine begreper på, går fra det spesifikke til det generelle, dvs. følger det induktive innlæringsprinsipp.

> Inductive concept formation is said to occur when a single summarizing statement (or thought) is the result of the combination of a number of hitherto unrelated experiences. (Report: International Congress, Washington 1963, s. 519.)

Læring av et begrep eller et prinsipp ut fra en induktiv måte skjer gradvis med basis i situasjoner eller objekter barnet sanser, persiperer, abstraherer, generaliserer og formulerer. (Rørvik 1974.) I denne prosessen blir barnet mer engasjert. Det vil ved aktiv innsats selv finne fram til løsningen. Begrepet utvikles derved innenfra. Det oppstår i barnet, kan en si, og ikles så et symbolspråk i form av lek, drøm, forming eller talespråk.

Det er av den største betydning for et barns voksende egostyrke at dets symbolspråk springer ut fra barnet selv og at det derved er herre over det.

Skal det døve barnet kunne utvikle en mindre rigid og konform atferd, må det få anledning til selv å bygge opp sin begrepsforståelse, nytte de symbolspråk som er naturlige for det og lære seg til å stole på egen persepsjon. Det vil også gi seg utslag i deres emosjonelle tilpasning.

Emosjonelle og sosiale tilpasningsproblemer

"Deafness is the most isolating of all handicaps", skal Helen Keller ha uttalt. Hun visste jo også hva blindhet var.

Det var nettopp dette filmen "I stillhetens skygge" ville forsøke å illustrere. En av de mest dyptgående følger av døvheten er isolasjonen. Uten hørselen som bakgrunnssans vil en føle seg avskåret og isolert fra omverdenen. Særlig i mørket, når de visuelle holdepunkter forsvinner, vil en døvs følelse av isolasjon være ytterst merkbar, som tidligere antydet. Like fra spebarnsalderen vil en døv være frarøvet den emosjonelle trygghet som mors stemme og andre familiære lyder bidrar til å skape. Foreldrenes egen uro og bekymring som følge av den gryende mistanke om at det er noe i veien med barnet deres, kan lett innvirke på atmosfæren omkring barnet.

De døve vil i oppveksten også oppleve en sosial isolasjon som følge av mangelfullt språk eller begrensede kommunikasjonsmidler. Den sviktende eller mangelfulle kommunikasjonskanal vil føre til at de utsettes for et sterkt indre emosjonelt press. Overskrider presset frustrasjonsterskelen, kan det føre til emosjonelle utbrudd. Fordi de ikke kan få gitt uttrykk for sine følelser i ord, må de uttrykke sin aggresjon, sitt sinne og sine skuffelser i handling, i atferd ved "håndgripeligheter" som er lite sosialt akseptable. Blir dette møtt med straffereaksjoner, har den døve lett for å komme inn i en ond sirkel.

At de døve ofte har vanskelig for å gjøre seg forstått eller selv forstå, kan på den annen side slå inn i form av tilbaketrukkenhet, innadvendthet og angst, eller de kan bli gjenstand for overbeskyttelse.

De døve er ikke vanskelige fordi de er døve, men snarere fordi de ikke får tilstrekkelige utviklings- og utfoldelsesmuligheter.

De har også begrensede muligheter når det gjelder å utforske omgivelsene og få en realistisk oppfatning av hvordan mange ting fungerer. Det vil derfor lett oppstå problemer i forbindelse med denne mangel på realistisk kontakt med omverdenen da så mangt er ukjent for dem. (Dette fikk vi konkrete eksempler på da en døv på en av våre forelesninger fortalte hvordan hun hadde opplevd sin barndom.)

En har i den senere tid stilt seg følgende spørsmål når det gjelder den store økningen av tallet på dobbelt eller multihandikappede døve: Skyldes dette kun hjerneskader eller har vi også å gjøre med emosjonelle mistilpasninger av andre grunner? (Den internasjonale kongressen, Stockholm 1970.)

De døve er, som allerede antydet, utsatt for et stort konformitetspress. De ansees som vellykket i den grad de er mest mulig lik hørende, spesielt når det gjelder uttrykksmiddel og -måte. De er tvunget til å leve i et samfunn som i overveiende grad er utformet for hørende.

Det er allerede nevnt at de døve i sitt strev med å tilegne seg talespråket er avhengig av andres kontroll da de selv ikke er herre over sin persepsjon, noe som fører til uselvstendighet, usikkerhet og rigiditet.

Det er gjort forsøk av Asch, 1952 (Cruickshank: Psychology of Exceptional Children 1956) på hvordan sosialt press kan få en person til å tvile på sin egen persepsjon. Eksperimentet gikk i korthet ut på å la en rekke forsøkspersoner sammenlikne flere linjer og peke ut den linjen som de mente hadde samme lengde som en oppgitt standardlinje. De personer som utførte oppgava enkeltvis, ga korrekt svar. Etterpå skulle en gruppe sammen foreta sammenlikningen. Alle unntatt én var på forhånd blitt instruert til å avgi galt svar. Dette førte til at den personen som ikke var instruert ble usikker og stolte ikke lenger på sin egen persepsjonsevne. Å være "korrekt" og konform med de øvrige ble ansett som viktigere enn å mestre oppgava.

Eksperimentet ble gjentatt med en rekke forsøkspersoner. Det viste seg at svært få forble uavhengige og våget å tilkjennegi sin egen oppfatning uten angst og spenningskonflikt. Cruickshank konkluderer ut fra Asch's forsøk: "Å leve opp til andres krav, når de er uhensiktsmessige, vil føre til at individets egne erfaringer sløves, dets åpenhet for inntrykk forsnevres og at dets utvikling blir overfladisk og unaturlig."

Mennesker som konfronteres med krav som er utenfor deres evne til selvorientering og utenfor deres egen persepsjonskontroll vil tvinges til å modifisere egen orienteringsmåte slik at de ikke lenger reagerer hensiktsmessig på objektive krav, i sin kamp for å opprettholde en slags kunstig stabilitet. Følgen vil bli at de blir fremmede for sin kultur og fremmede overfor seg selv. (Op.cit.) En slik situasjon kan føre til en alvorlig identitetskrise.

Siden W. Cruickshank skrev sin "Psychology of Exceptional Children and Youth" i 1956, har det skjedd mye innenfor psykologisk forskning.

Van Udens vektlegging på "cybernetic" prinsippet eller "feed-back" i forbindelse med språk og tale hos døve, viser at egen persepsjonskontroll er av fundamental betydning. (Van Uden: A World of Language for Deaf Children, 1968.) Begrepet defineres som: En persons perseptuelle reaksjon på egne respons, svar eller uttrykk, dvs. en prosess hvor egne ytringer blir kontrollert og korrigert av individet selv. Dette krever en viss hørselsrest, godt høreapparatur og bruk av individuelle mikrofoner. Det har vært nyttig for mange.

Van Udens forskning har fått stor betydning for døveinstituttet Sint Michielsgestel i Holland og langt utover Hollands grenser. Dette instituttet har opp gjennom årene holdt ganske strengt på den rene talemetode. Handalfabet eller tegnspråk tas nå i bruk i særlige tilfeller.

Hans Furth har som nevnt vært opptatt av døves språk og tilpasningsproblemer. Han har oppvurdert tegnspråkets betydning for de døve ut fra nødvendigheten av kontroll av egne uttrykksformer. Videre har han poengtert betydningen av å tilhøre en gruppe, nemlig den subgruppe de døve utgjør i et samfunn, for styrking av identitet og dekning av sosialt behov.

Furth har også kjempet for mer akseptering av og større forståelse for de døve og deres egenart, av foreldre, enkeltpersoner, samfunnet og av de døve selv.

Tidligere forskningsresultater har jevnt over gitt utslag i de døves disfavør, enten det gjaldt testresultater eller resultater av empirisk forskning da en omtrent alltid har hatt normalt hørende som referanseramme.

Slutninger blir trukket ut fra det åpenbare og iøyenfallende. For de gamle grekere var det klart at døve var uvitende og ulærde. Ut fra dette faktum konkluderte de at de ikke kunne lære. (Cruickshank 1956.)

Det kan også være snublende nær å trekke slutninger direkte ut fra foreliggende datamateriale til enhver tid. En skal likevel ikke se bort fra at det kan være mange ukjente eller skjulte variabler. Spørsmålet er: Hvilken innvirkning har

et hørselstap på et menneskes måte å være på? Hvilke psykologiske variabler ligger til grunn for den atferd en registrerer?

Et annet viktig faktum en skal holde klart for seg, er hva Furth uttrykker: "Deaf people are people who are only deaf." Hver enkelt døv er først og fremst et individ med sin egenart og sine potensialer.

Det hender vi ikke ser skogen for bare trær. Det hender også at vi ikke ser treet for bare skog. Henrik Wergeland så det, treet, i sitt dikt til en gran:

> Tungsindig sidder på sitt fjeld,
> en ledig Helt, en ubrukt Tell,
> En Byron tidt, en Platons sjel
> i folkets sværm forgaar.

Det var muligheter til de store dimensjoner, men livet ga dem ikke sjansen.

Kilden, sier Finn Carling, og - muren.

DEL V.

Beskrivelse av arbeidsgangen jeg fulgte. Prosessen jeg gikk igjennom

Som nevnt innledningsvis, valgte jeg en arbeidsmetode med vide rammer, i pakt med oppgavens tema om kreativitet. Kreativitet forutsetter åpenhet, mottakelighet ot fleksibilitet. Jeg inntok derfor en divergent holdning i utgangspunktet. Hovedområdet for oppgava var bestemt, nemlig: Døve barns billeduttrykk eller kreative forming. Det representerte et vidstrakt felt som har vært svært lite utforsket. Det forelå derfor ingen oppstaket vei eller allerede opptråkket sti å følge. Av den grunn var det uråd å sette opp en streng hypotese å arbeide ut fra. Den ville, i tilfelle, ha satt grenser og stengt for nyoppdaginger underveis.

Oppdagerferden var selvfølgelig ikke uten mål og med. En rekke spørsmål var stilt og flere dukket opp etter hvert, som f. eks.: Hvilken innvirkning på den kreative tankefunksjonen har: Døvheten? Miljøet (undervisningsmetodene)?

Med forventning og nysgjerrighet startet jeg ferden. Den har vært interessant, men anstrengende, til dels frustrerende og svært risikofylt. Jeg har fått sanne franskmannen Beaudots ord, sitert innledningsvis, at ved å legge seg på en slik divergent linje, løper en den risiko å forville seg (i terrenget), ta feil, (av kursen), dumme seg ut og måtte regne med å bli korrigert. Kursen måtte følgelig justeres flere ganger underveis.

Startfasen besto av en breddeorientering innenfor audiopedagogikken i vårt land i dag med søkelyset spesielt rettet mot formingsundervisningen, hvordan den drives, nyttes og eventuelt integreres i den generelle undervisning. Spørsmålet om hva de døve uttrykker og hvordan de uttrykker seg gjennom sin forming lå i underbevisstheten.

Jeg fikk høve til å besøke alle grunnskolene vi har for hørselshemmede i Norge, bortsett fra Nermo skole i Øyer som var i ferd med å trappe ned.

Besøkene åpnet for nærkontakt med lærere og elever samt ga orientering om oppbygning av skolesystemet og opplegg for undervisningen. Denne orientering ga igjen grunnlag for de refleksjoner jeg kom i del II.

Det meste av tiden under disse skolebesøkene ble viet formingsundervisningen: Observering av elevene under formingsprosessen, innsamling av formingsprodukter, spesielt tegninger, samt uformelle samtaler med enkelte av lærerne.

Med utgangspunkt i disse samtalene, utarbeidet jeg senere et mer strukturert intervju med en lang rekke spørsmål. De fleste av dem jeg intervjuet fikk jeg høve til å samtale med personlig. Noen svar var et resultat av personlige samtaler og et senere skriftlig supplement til disse, mens et fåtall bare svarte skriftlig.

Det materiale av tegninger jeg hadde fått overlatt eller samlet selv ved mine besøk på de forskjellige døveskolene, var selvfølgelig meget uensartet. Jeg følte nå behov for mer ensartede oppgavetyper som kunne bli gjenstand for en mer systematisk analyse. En sammenlikning med hørende elever ville også være av stor betydning.

Hovedpoenget med de oppgavene som ble foreslått var: Å stimulere elevene til å gi personlig uttrykk for tanke- og følelsesliv. Det ble lagt ganske mye arbeid på å finne fram til brukbare emner. Resultatet ble en serie oppgaver elevene kunne få velge mellom. Noen passet for alle aldersgrupper, mens andre egnet seg best for bestemte aldersgrupper.

Jeg hadde på forhånd henvendt meg til tre grunnskoler for hørende (Kalstad og Årø skole i Kragerø-distriktet og Tveiten skole på Notodden). Alle var samarbeidsvillige.

Oppgavesettet med lik instruks for alle ble sendt ut til disse tre skolene samt til alle døveskolene i landet. Dette skjedde i midten av april måned, og tidsfristen for innlevering ble satt til slutten av skoleåret.

Her er det å beklage at jeg ikke fikk høve til personlig å følge dette opp da jeg hadde bundet meg til et trimester ved døveskolen Louezeh i Beirut. Mitt opphold i Midtøsten var i stor utstrekning konsentrert om de problemer hovedoppgava hadde reist: Kreativ kontra tradisjonell undervisning og formingsundervisning. Jeg var videre interessert i å undersøke nærmere hva de døve elevene uttrykker og hvordan de uttrykker seg billedmessig. Sammen med lærerne tok vi for oss emner som: Kreativitet, persepsjon, begrepsdanning og formingsundervisning. I denne forbindelse fikk jeg idéen til en rekke kreativitetsoppgaver til belysning av begreper som: Divergent, konvergent og kreativ tenkning samt kriteriene flyt, fleksibilitet og originalitet. Disse oppgavene ble siden bearbeidet og utprøvd på grupper av døve og hørende. De vil bli beskrevet i del VI.

Det ble rikt høve til å følge både den vanlige undervisningen og formingsundervisningen ved skolen i Beirut. Det samme var tilfelle i Jordan under et 14 dagers opphold jeg hadde ved "The Holy Land Institute for the Deaf" i byen Salt.

En del av de samme oppgavene som var gitt til norske døve og hørende barn ble gitt til de døve elevene ved skolen i Beirut og Salt. Her kunne jeg personlig følge elevene og observere dem under selve formingsprosessen.

Inn i samlingen av tegninger gikk også en anseelig mengde jeg hadde samlet eller fått tilsendt fra døveskolen i Antsirabe på Madagaskar, en skole som jeg har vært knyttet til i en årrekke. Jeg regnet med at bidrag fra døve i forskjellige land og fra forskjellige kulturer ville kunne åpne for større perspektiv.

Da jeg ut på sommeren kom tilbake fra Midtøsten, besto det innsamlede materiale av: Et betydelig og variert antall tegninger laget av hørende. Et stort antall, men mindre variert fra Midtøsten og Madagaskar. De norske døve hadde vært atskillig mindre produktive. Det kom delvis av at tiden før sommerferien skulle brukes til så mange ting. Dessuten hadde jeg, som allerede nevnt, ikke personlig kunnet følge opp det

opplegget jeg hadde satt i gang. Jeg følte det ville være en svakhet om de norske døve ble så dårlig representert i denne samlingen. En ny runde til døveskolene i Østlands-området ble foretatt og resulterte i en atskillig bedre oppslutning.

Resultatet av besøkene ved disse nevnte institusjoner, både i inn- og utland, innsamling av materiale og ikke minst studium av et variert utvalg av litteratur, hadde gitt en viss bred-deorientering. Dessuten hadde den ført meg inn på et spor jeg hadde lyst til å følge videre, nemlig det som ble til hovedtema for denne oppgava: Kreativitet og døvhet, med undertittel: Døves skapende evner: Uttrykt/undertrykt? Ved å presisere det nærmere, vil spørsmålet lyde: Døves skapende evner: Kommer de til uttrykk og hvordan? Eller: Undertrykkes de eventuelt og på hvilken måte?

Det materiale som var blitt innsamlet til nå, ville ikke være tilstrekkelig til å gi fyldestgjørende svar på dette.

De lærerne jeg hadde kommet i nærkontakt med gjennom intervjuene utgjorde et lite antall. Dessuten representerte de lærere som var spesielt interessert i forming og kreativ undervisning og hadde følgelig en svært positiv og forutinntatt innstilling til emnet. Det som nå trengtes var en uttalelse fra flere audiopedagoger for å få deres syn på døves kreative evner. Jeg laget da et spørreskjema i enquete-form som etter en utprøving på en mindre gruppe ble sendt ut til alle døveskolene her i landet. Enqueten besto av en hoveddel og en tilleggsdel. Det samme skjema uten tilleggs-delen ble sendt til alle førskolene for døve. Det kunne være av interesse å sammenlikne førskolelærernes og grunnskole-lærernes syn på de døves kreativitet da de har erfaring med vidt forskjellige aldersgrupper.

Siden jeg i del II hadde referert til tidligere års besøk ved forskjellige institusjoner for hørselshemmede i utlandet og beskrevet de observasjoner jeg hadde gjort i den forbindelse, mente jeg det var riktig å undersøke om det var skjedd noen forandring av undervisningsopplegget i løpet av de siste 10 år. Et spørreskjema ble derfor sendt til en rekke av disse institusjonene:

- Instituut voor Doven, Sint Michielsgestel, Nederland.
- J. C. Ammanschool, Amsterdam, "
- "Effatha", Voorburg, "
- L'Institut des Jeunes Sourds, Woluwe St. Lambert, Bryssel.
- Mystic Oral School for the Deaf, Connecticut, USA.
- Clarke School for the Deaf, Massachusetts, "

Alle svarte, unntatt Woluwe.

Gjennom samtale, intervju og enquete hadde lærerne nå fått uttale seg. Bildet ville imidlertid bli skjevt hvis ikke de døve selv fikk komme til orde. Gjennom sin billedskapende forming hadde de selvsagt brakt for dagen en del av sine ressurser. I tillegg fikk de forsøke seg på en del kreativitetsprøver. Disse var basert på de samme kriteriene på kreativitet som var brukt i enqueteskjemaene, nemlig: Flyt, fleksibilitet og originalitet. Prøvene ble også forelagt hørende grupper.

Oppdagerferden endte opp med et mangeartet materiale. Vil denne sprikende, divergente samling av biter kunne settes sammen til en meningsfylt helhet og gi svar på de stilte spørsmål?

DEL VI.

Beskrivelse og analyse av det innsamlede materiale

For å få en klarere oversikt over presentasjonen av datamaterialet, kan det være en fordel å ta utgangspunkt i Torrance' 4 "kreative" P'er (person, prosess, produkt og påvirkning). Om enkelte typer materiale kan omfatte flere eller alle de nevnte P'er, er hovedvekten gjerne lagt på en av dem.

1. Person: Enquete, intervju, questionnaire
2. Prosess: Kreativitetsprøver. Observasjon
3. Produkt: Tegninger og andre formingsprodukter
4. Påvirkning eller undervisning: Intervju, enquetens tilleggsspørsmål I og II, questionnaire.

Hvis en begynner med den kreative person er det enquetens hovedspørsmål som sterkest vektlegger denne side. Jeg velger å starte med enqueten (Appendiks I).

A. Enqueten

Spørreskjemaene ble sendt ut til lærerne ved alle døveskolene her i landet. Alle unntatt en skole sendte inn svar. Mange nye lærere syntes ikke de kunne svare på spørsmålene da de hadde for lite kjennskap til døve. Det synes jeg var en rett innstilling. Spørsmålene forutsatte nemlig en viss erfaring i arbeidet med hørselshemmede for å kunne gi fyldestgjørende svar.

Hvert spørsmål i enquetens hoveddel som gjaldt lærernes syn på døves kreativitet, besto av et positivt og et negativt utsagn.

Kriteriene var:
I Konformitet/originalitet
II Treghet/flyt
III Rigiditet/fleksibilitet

Svarene kunne gis ved å krysse av på en 7-delt linje med Osgoods semantiske differensial som modell.

Deretter fulgte et tilleggsspørsmål om lærernes syn på forming i forbindelse med døveundervisningen hvor svar kunne angis etter en kumulativ skala.

En tilleggsdel II fulgte også med. Den inneholdt en rekke spørsmål om lærernes mening om formingsfagets plass i døveundervisningen. Spørsmålene var utformet etter en Likert-skala modell.

Det samme spørreskjema uten tillegg II ble, som tidligere nevnt, sendt til alle barnehagene for hørselshemmede.

Det kom inn mange svar både fra lærerne i grunnskolen/ungdomsskolen og barnehagene. Å kunne oppgi svarprosenten er vanskelig da jeg ikke kjenner det nøyaktige antall lærere ansatt i denne etaten. Fra det totale antall går de nye lærerne uten tilstrekkelig erfaring bort, som allerede antydet. Svar fra 39 personer innenfor en så begrenset gruppe finner jeg tilfredsstillende, spesielt når en tar i betraktning hvor vanskelig det er å svare på slike vurderingsspørsmål.

1. Svar på hovedspørsmålet i enqueten

"Hvilket inntrykk har du av døves skapende, eventuelt mindre skapende uttrykksevne på bakgrunn av din erfaring?"

Svarskalaens inndeling i 7 rubrikker ga mulighet for å uttrykke nyanserte syn på døves skapende evner, fra 1) meget lav kreativitet til 7) meget høy kreativitet. Svar avgitt på de 3 første trinn tilkjennega respondentens inntrykk av liten skapende evne eller lav kreativitet hos døve. Avkryssing på skalaens midtpunkt ga uttrykk for at døve besitter middels kreative evner. De 3 øverste trinn anga høy kreativitet.

Tabell 1a. Detaljert oversikt over fordelingen av skårene innenfor de ulike kriterier. Tabellen gir også et helhetsbilde.

	1	2	3	4	5	6	7
I. Konformitet/originalitet							
1) Imitasjon/oppfinnsomhet	1	11	15	6	1	5	1
2) Avhengighet/selvstendighet	2 3	6 17	13 28	11 17	3 4	1 6	3 4
II. Treghet/flyt							
1) Assosiasjonstreghet/assosiasjonsletthet	2	5	9	13	3	5	2
2) Gjentagelse/variasjon	2 4	12 17	9 18	8 21	5 8	3 8	0 2
III. Rigiditet/fleksibilitet							
1) Liten tilpasningsevne/stor tilpasningsevne	0	8	9	8	7	4	1
2) Stivhet/elastisitet	2 2	12 20	11 20	5 13	4 11	2 6	0 1
Enkeltsummer	9	54	66	51	23	20	7
Delsummer:		129		51		50	

Totalt: 230
==========

Tabell 1b. Oppsummering av skårene fra tabell 1a.

Svarkategori		Antall skåre		Prosentvis fordeling
1. Meget lav	kreativitet	9		
2. Lav	"	54		
3. Noe lav	"	66	129	56,09 %
4. Middels	"	51	51	22,17 %
5. Litt høy	"	23		
6. Høy	"	20		
7. Meget høy	"	7	50	21,74
Total skåre			230	100,00 %

Døves antatte kreativitet.

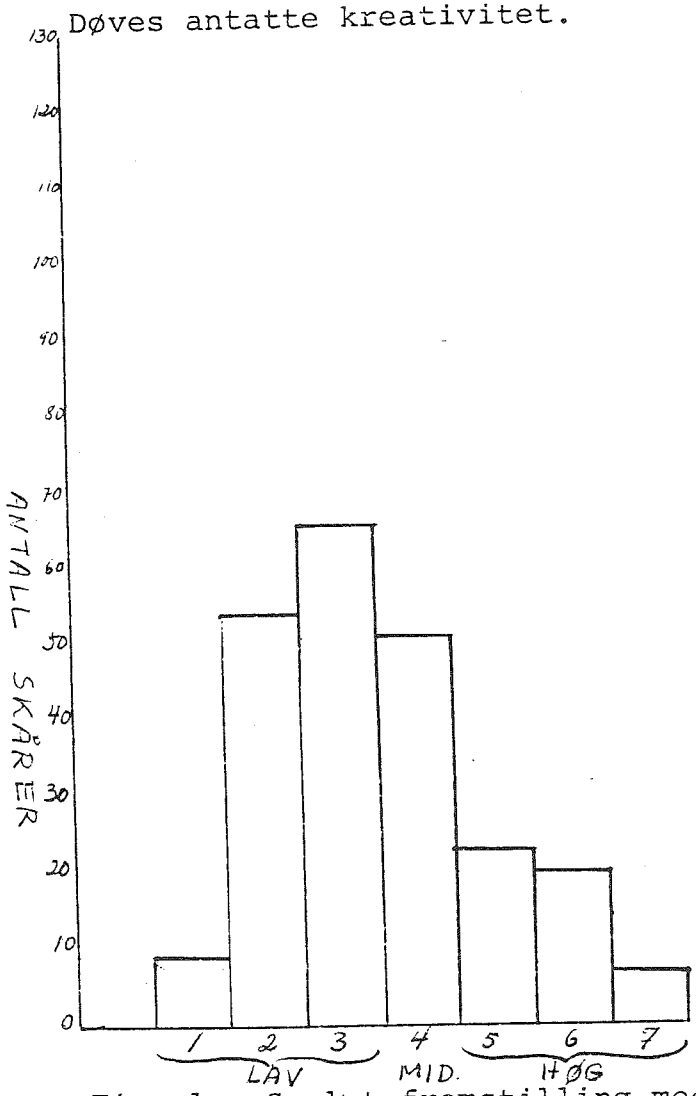


Fig. 1a. Samlet fremstilling med skårene fordelt etter den opprinnelige 7-trinns skalaen

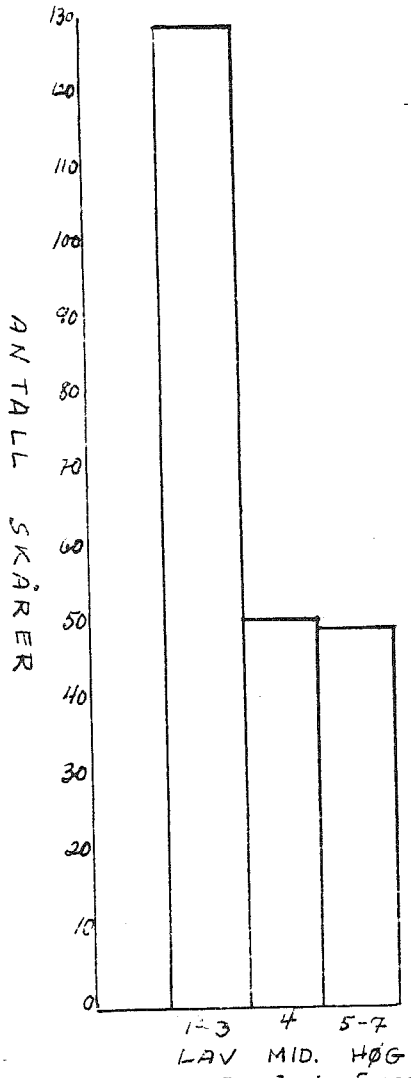


Fig. 1b. Samlet fremstilling med gruppering av skårene.

Ved å analysere kriterieparene hver for seg og så sammenlikne dem innbyrdes, oppnår en et mer nyansert bilde.

Konformitet/originalitet

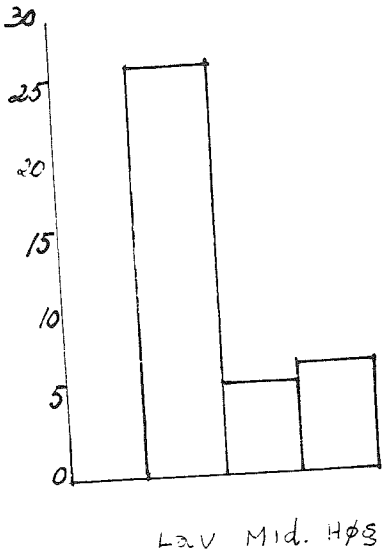


Fig. 2a. Imitasjon/oppfinnsomhet

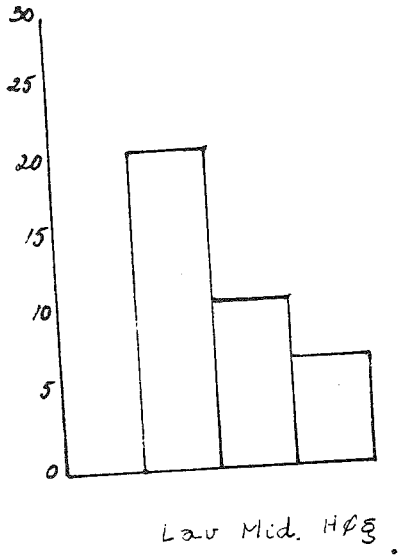


Fig. 2b. Avhengighet/ selvstendighet

Treghet/flyt

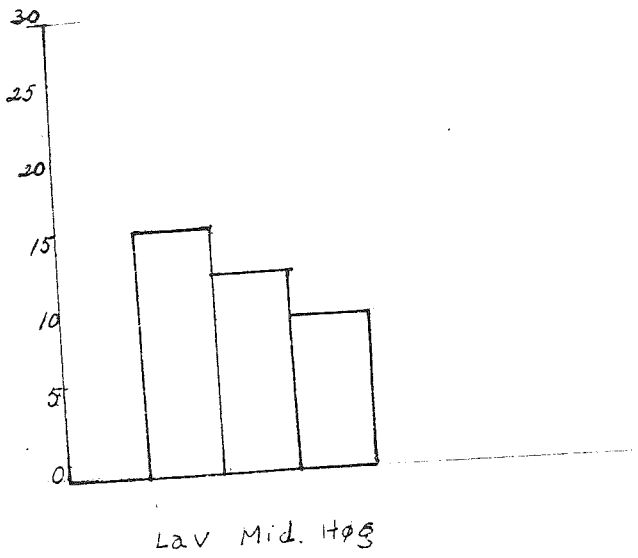


Fig. 3a. Assosiasjonstreghet/ assosiasjonsletthet

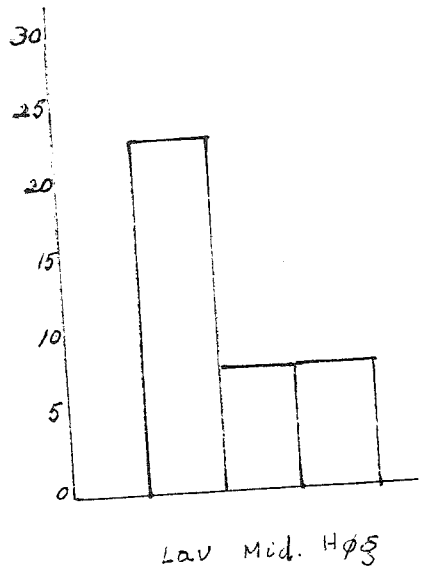


Fig. 3b. Gjentagelse/ variasjon

Siden spørsmålet i enqueten dreier seg om det inntrykk hver enkelt lærer har av de døves skapende evner, er det av interesse å se hvordan respondentene fordeler seg på den 7-delte skalaen. En slik fremstilling vil vise lærernes syn på de døves kreativitet og vil gi et riktigere svar på enquetens spørsmål enn den allerede foretatte oppsummering av skårene og fordeling av disse.

Tabell 2. Lærernes syn på døves kreativitet.

a) Alle respondentene samlet.
b) Barnehagepedagogene alene.

Svarkategorier		Antall personer a) Alle respondentene		Prosentvis fordeling	Antall pers. b) Barnehagepedagogene		Prosentvis fordel.
1)		0			0		
2)	Lav kreativitet	12			3		
3)		18	30	76,92	3	6	60 %
4)	Mid. kreativitet	3	3	7,69	2	2	20 %
5)		3			2		
6)	Høy kreativitet	3			0		
7)		0	6	15,38	0	2	20 %
		N = 39		100,0	N = 10		100 %

Fremstilling av respondentenes syn på døves kreativitet.

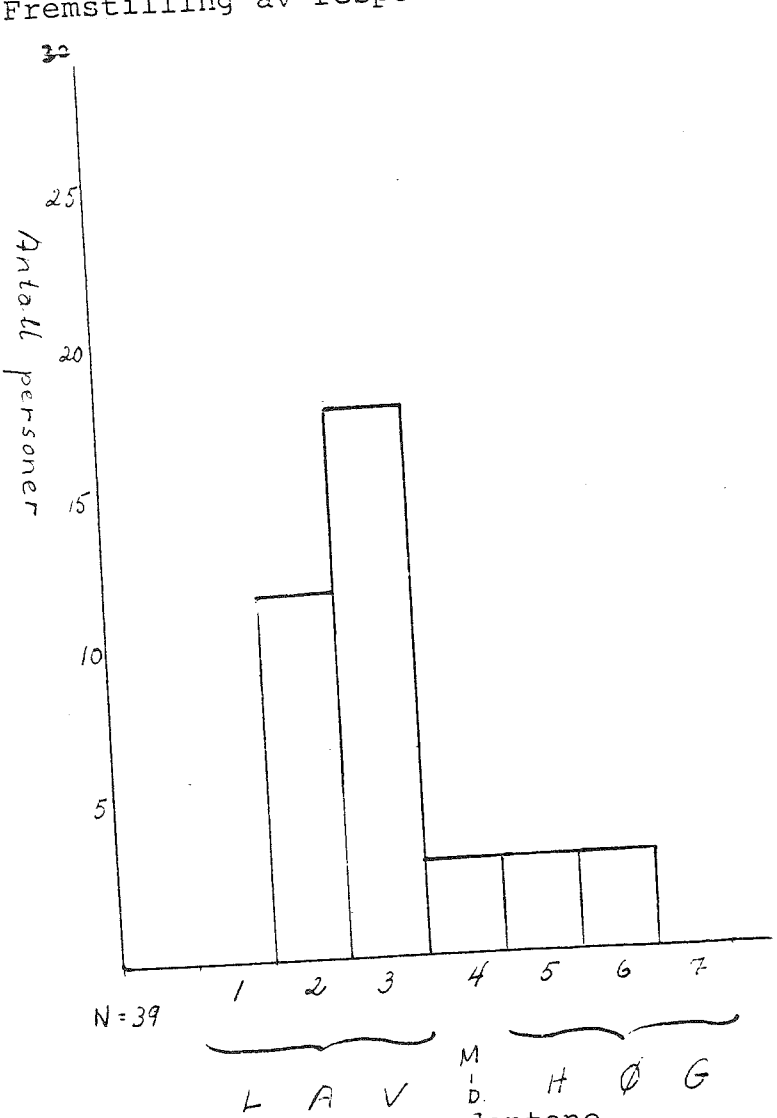
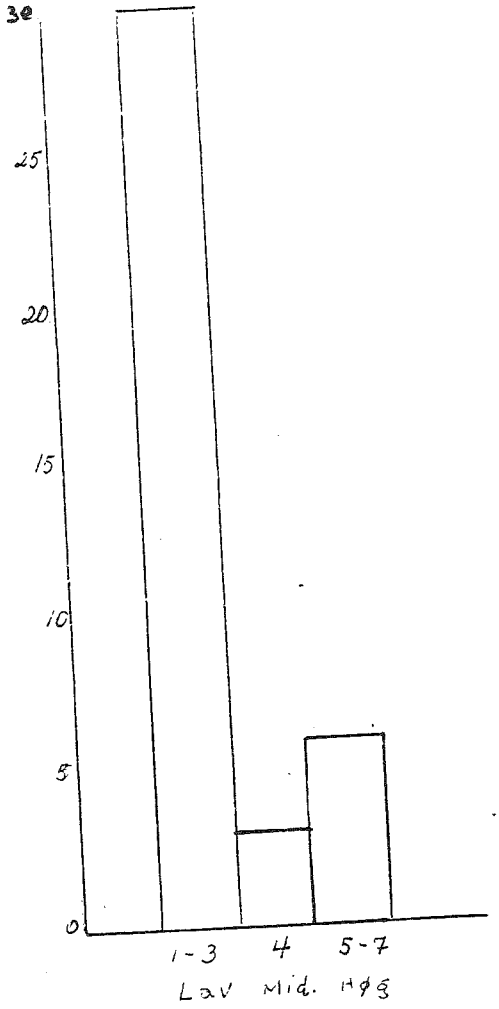


Fig. 6a. Alle respondentene
1. Skårene fordelt etter den 7-trinns skalaen



2. Skårene gruppert

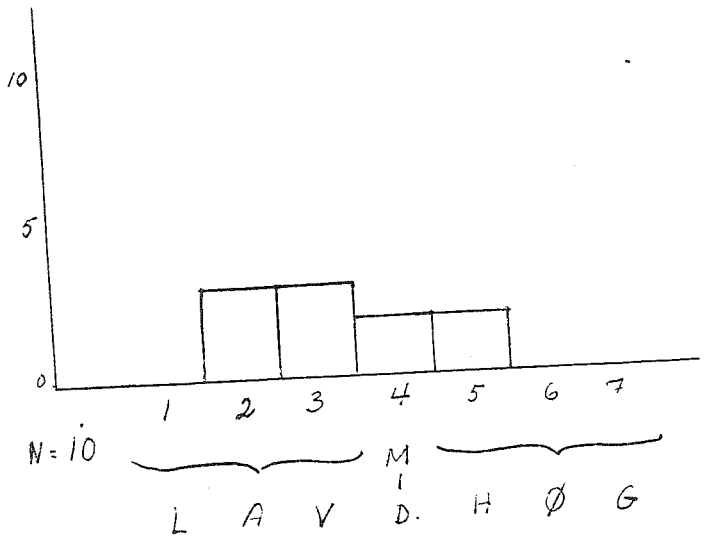
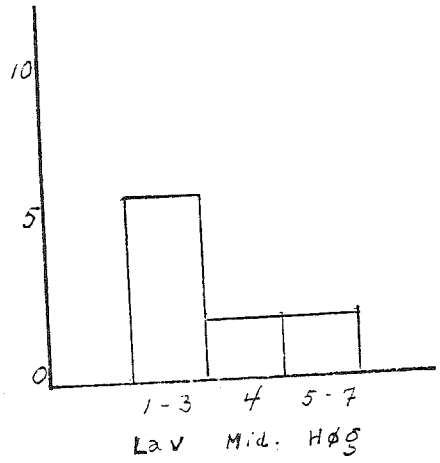


Fig. 6b. Barnehagepedagogene
1. Skårene fordelt etter 7-trinns skalaen



2. Skårene gruppert

2. Tilleggsspørsmål I

Tilleggsspørsmål I om respondentenes syn på forming i forbindelse med døveundervisning ga følgende resultat:

Tabell 3. Respondentenes syn på forming

Utsagn	Antall skåre
A. Forming er så viktig for døves utvikling at den bør integreres i flest mulige fag	20
B. Forming kan med fordel nyttes i tilknytning til enkelte fag	20 + (16)
C. Forming kan undervises i spesielle formingstimer	9 + (28)
D. Forming er fritidsfag	3 + (34) x)

x) Tallene i parentes er tilføyd av meg for å vise hvordan svarene ville ha sett ut dersom det kumulative prinsipp var blitt konsekvent fulgt.

Svarskalaen var utformet etter et kumulativt prinsipp ut fra den forutsetning at dersom en respondent svarer positivt på et utsagn høyt oppe på skalaen, vil han/hun også kunne svare positivt på de resterende utsagn.

I et fellesbrev som fulgte med enqueten var følgende forklaring tatt med:

> I tilleggsspørsmål I (den vertikale søyle A B C D) dreier det seg ikke om noe enten/eller, men graden av bruk av forming. De forskjellige utsagn (A B C D) utelukker ikke hverandre. Det er bare spørsmål om hvor høyt/lavt den enkelte ønsker å gå ifølge sin overbevisning.

Det er mulig at prinsippet ikke var tydelig nok formulert eller ikke var blitt tilstrekkelig presisert da mange respondenter ikke betraktet skalaen som kumulativ og følgelig krysset av i en eller flere spredte ruter. Likevel synes jeg svarene gir tydelige indikasjoner.

3. Tilleggsspørsmål II

Dette spørsmålet angående respondentens mening om formingsfagets plass i døveundervisningen var utformet som en summert skala etter Likerts prinsipp. Påstandene var klart positivt eller klart negativt utformet og ga respondentene høve til å gradere sine svar. Svarmulighetene spente fra sterkt enig (5 poeng) til sterkt uenig (1 poeng) for positive utsagn, og fra sterkt enig (1 poeng) til sterkt uenig (5 poeng) for negative utsagn.

Oppsummering av respondentenes skåre:

Tabell 4. Lærernes holdning til formingsfaget i forbindelse med døveundervisningen.

Holdning	Poeng	Antall personer	Prosentvis fordeling
Svært negativ	6 - 10	0	0 %
Negativ	11 - 15	1	3,6 %
Usikker/nøytral	16 - 20	3	10,7 %
Positiv	21 - 25	15	53,6 %
Svært positiv	26 - 30	9	32,1 %
		N=28	100,0 %

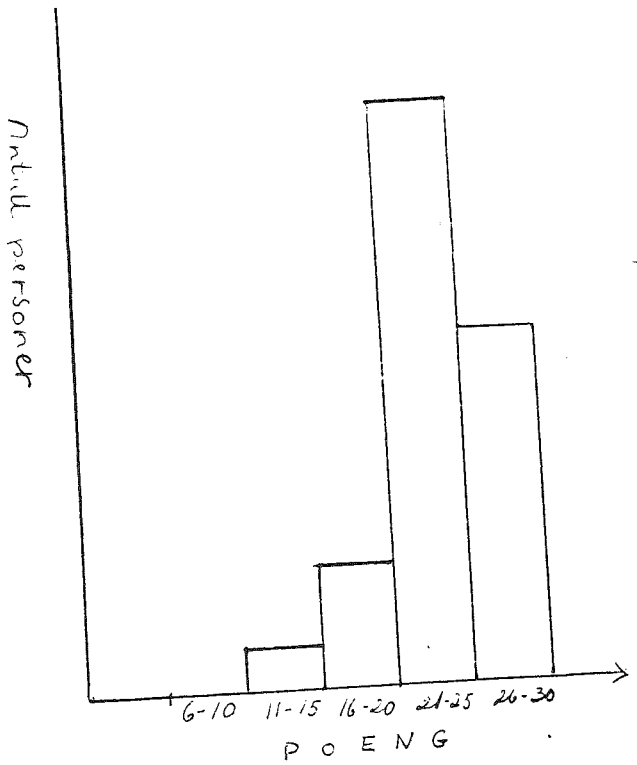


Fig. 7.

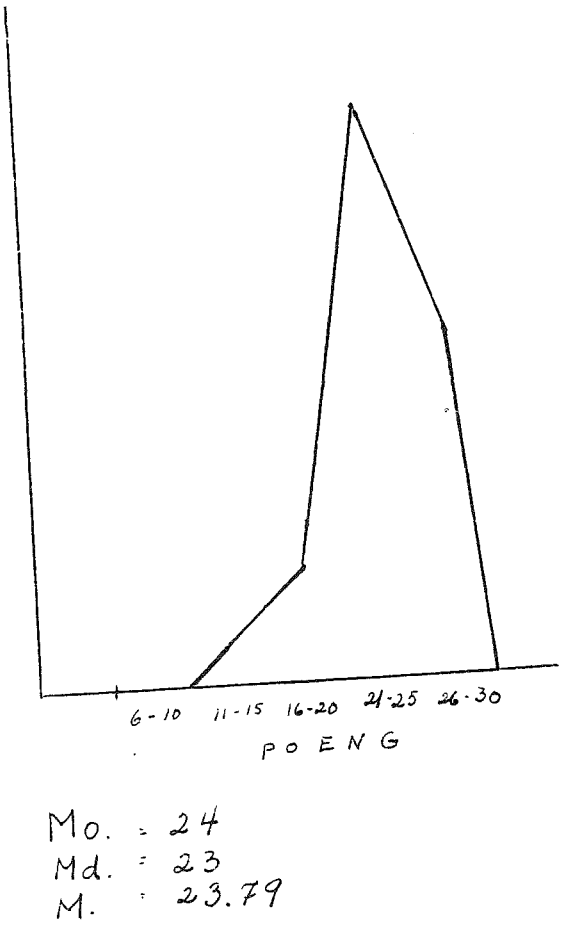


Fig. 8.

Fig. 7. og 8. viser en fremstilling av lærernes holdning til forming i forbindelse med døveundervisningen.

I brevet som fulgte skjemaene spurte jeg om noen hadde kommentarer eller tilføyelser å komme med. Mange kom med interessante kommentarer som vil bli tatt med under vurdering av datamaterialet.

Kommentarer til enqueten

Hovedspørsmålet

Når en tar for seg resultatet av enquetens hovedspørsmål angående de døves kreativitet, er det i øyenfallende hvor negativt det slår ut. Betrakter vi den prosentvise fordelingen av skårene, har grupperingen: "Lav kreativitet" en overvekt

på 56,09 %, dvs. over halvparten, mens 22,17 % og 21,74 % fordeler seg henholdsvis på "middels" og "høy kreativitet", bortimot 1/4 på hver.

Histogrammet eller stolpediagrammet i fig. 1b. viser en trappetrinnsformet fremstilling hvor det høyeste trinnet representerer "lav kreativitet". Ved å se på fig. 1a. får vi et mer nyansert bilde som viser at konsentrasjonen av skårene ligger innenfor "lav, noe lav og middels kreativitet".

Tar vi for oss den grafiske fremstilling av de enkelte kriterier, ser vi at de følger omtrent det samme mønster som den samlede fremstilling. Det er den samme trappetrinnsformasjon som går igjen hvor det høyeste trinnet i alle figurene representerer "lav kreativitet". Trinnenes høyde varierer.

Kriteriet "imitasjon" (fig. 2a.) slår sterkest ut i negativ retning.

Den høyeste oppnådde positive skåre ligger på "tilpasningsevne".

Ser vi på de 3 kriterieparene:

1) Konformitet/originalitet
2) Treghet/flyt
3) Rigiditet/fleksibilitet

under ett i fig. 5, er det igjen "konformiteten" som slår sterkest ut i negativ retning, mens kriterieparet "treghet/flyt" har en mindre ujevn fordeling.

Tar vi videre for oss respondentenes syn på døves kreativitet (tabell 2. og fig. 6a.) finner vi tilnærmesesvis det samme mønster igjen som ved de foregående fremstillingene. Hovedtyngden ligger desidert på den negative siden: "lav kreativitet" (fig. 6a. 2). Fig. 6a. 1, som gir et mer detaljert bilde, viser at "lav" og "noe lav" kreativitet dominerer.

Fig. 6a. viser alle respondentenes (barnehagepedagogene inkludert) syn på døves kreativitet.

Ved å trekke ut barnehagepedagogene og vise deres skåring for seg, får vi et mindre negativt bilde. Den prosentvise fordeling viser 60 % - "lav kreativitet" i motsetning til 76,92 % for hele gruppen. "Middels og høy kreativitet" fordeler seg på 20 % hver i motsetning til henholdsvis 7,69 % og 15,38 % for samtlige respondenter.

Som nevnt hadde jeg i brevet som fulgte med enqueteskjemaene spurt om noen hadde kommentarer eller tilføyelser. Noen, spesielt barnehagepedagogene kom med mange interessante kommentarer som i grunnen gir uttrykk for et langt mer positivt syn enn det som kom fram i enqueten.

Antall barnehagepedagoger er oppført med 10. Det betyr ikke 10 enkeltpersoner. De fleste barnehagene svarte kollektivt på spørreskjemaet. Resultatet representerer derfor langt flere personers syn enn det oppgitte antall.

En barnehage rapporterer at de tok spørreskjemaet som en utfordring. De tok opp spørsmålet om døves kreativitet til diskusjon ved flere personalsamlinger. Dette inspirerte dem både til å bli mer observante og til mer samarbeid innbyrdes i det de viste hverandre barnas formingsprodukter og diskuterte dem. De skrev:

> Vi er foreløpig kommet fram til at der i grunnen er like stor spredning blant de døve barna som blant hørende når det gjelder kreativitet, og vi tror ikke at de døve står tilbake eller viser mindre fantasi etc. når det gjelder formingsaktiviteter.

De legger til at deres barn har vært i et stimulerende miljø i barnehagen og hjemme, mange hadde vært i barnehagen fra de var ett år gamle.

Flere andre barnehager nevner også at spørreskjemaet hadde ført til en del diskusjon lærerne imellom. Fire barnehager hadde kommet fram til den samme konklusjon som allerede nevnt, nemlig at det innenfor de enkelte grupper av hørselshemmede småbarn er like stor variasjon som blant normalt hørende barn hva kreativitet angår. Mange barnehager har hørende barn sammen med de hørselshemmede og har derfor døve til å sammenlikne.

Et barnehageteam legger til:

> Går en ut fra det lille døve barnet som først og fremst former med kroppsbevegelser og mimikk, så kan vi med hånden på hjertet si at få hørende barn kan uttrykke roller, sinnsbevegelser osv. mer uttrykksfullt enn døve barn gjør det.
>
> Det samme gjelder annen skapende beskjeftigelse. Vi synes ofte at døve barn på mange måter bruker sansene sine mer til å oppleve, legge merke til detaljer osv. enn hørende barn gjør, og vi synes også at de har et større behov og trang til å uttrykke og meddele det de opplever. Resultatet har ofte et mer individuelt uttrykk og innhold, både når de skaper ved å bruke kropp, mimikk, tegner, maler, former o.l.

Alle disse nevnte respondenter påpeker betydningen av et stimulerende miljø og at de hørselshemmede barna har større behov for et slikt miljø enn andre barn.

En respondent rapporterer at de har høstet den erfaring at et godt språkgrunnlag fører til større kreativitet. I deres barnehage gjør de bruk av totalkommunikasjon med stor vekt på språk- og begrepsopplæring. De har merket tydelig bedring i den bevisste kreativitet hos de døve elevene.

En annen respondent har liknende erfaringer og uttrykker at der hvor det eksisterer et naturlig kommunikasjonsmiddel barnet/foreldrene, lekekameratene og lærerne imellom, så blir også barnet mer selvstendig, frigjort, nyansert og fantasifullt i forming og annen slags form for lek. De legger imidlertid til at enkelte døve barn som er blitt "sent" oppdaget ofte viser seg å være "fattige", desorientert og redde i all slags form for lek og beskjeftigelse. Deres konklusjon lød:

> Vi mener at det døve barnets kreativitet, så vel som de hørendes, har tydelig sammenheng med og forutsetter tidlig stimulering og språkforståelse i et miljø hvor barnet får uttrykke seg og hvor det mottar inntrykk fra mange og rike kilder.

Alle disse kommentarene representerer interessante synspunkter. De vil bli sett på sammen med intervjusvarene.

Av audiopedagoger i grunnskolen var det ikke så mange som kom med personlige kommentarer, men enkelte hadde noen tilføyelser.

I forbindelse med kriterieparet: Konformitet/originalitet har flere kommet med den kommentar at døve ofte er fantasiløse og lite skapende, at de helst vil kopiere eller er tilfreds med at andre tegner for dem. De har vanskelig for å komme med egne løsninger.

En respondent er av den mening at årsaken til dette ikke er døvheten i seg selv, men at en gir de døve for lite trening og trygghet til å godta sine egne løsninger og sin egen oppfinnsomhet. "Hadde man gjort dette fra tidlig barnealder, ville ikke forskjellen fra normalthørende vært der", legger vedkommende til. Samme respondent har høstet den erfaring at etterhvert som de døve elevene får trening og bevisst går inn for at de skal greie oppgavene selv, viser de en like stor selvstendighet som en kan forvente hos vanlige normalt hørende.

Når det gjelder gjentagelse eller stereotypi, ble det bekreftet av et par respondenter at det som slår en ved døves forming er "gjengangermotivet".

I forbindelse med det siste spørsmålet om rigiditet/fleksibilitet er tonen noe mer positiv. En hevder at døve har lett for å tilpasse seg nye situasjoner. En annen understreker at mye avhenger av lærerens holdning og veiledning, samt stimulering her. Er den god, kan en unngå mye av den stivhet som vanligvis preger døve. Vedkommende sa i sin sluttreplikk at hans kommentarer måtte tas med forbehold da dette var et meget komplisert problemområde.

Spørsmålet om døves skapende uttrykksevne er et vanskelig vurderingsspørsmål. Svarene må bli subjektive. Antall respondenter er heller ikke så stort. En står igjen med et nytt spørsmål: Har de gitt et riktig bilde av situasjonen? De andre formene for datainnsamling vil belyse problemet fra andre sider og tjene som korrektiv.

Tilleggsspørsmål I

Det går igjen både hos audiopedagoger i grunnskolen og i barnehagene at påvirkning og undervisning har stor betydning når det gjelder å stimulere de døves skapende evner. Dette kommer også tydelig fram i tilleggsspørsmålene.

Selv om den kumulative skalaen (A, B, C, D) ikke ble betraktet som kumulativ av alle, gir den likevel visse indikasjoner. En kan for det første trekke den slutning at alle mener forming i større eller mindre utstrekning hører med i undervisningen av døve. Mange (20 av 37) ønsker å gi faget en bred plass i det de mener det er så viktig at det bør integréres i flest mulige fag. Majoriteten av barnehagepersonalet er av den oppfatning. Svært mange mener at forming med fordel kan nyttes i tilknytning til enkelte fag, mens de færreste vil skille det fra den generelle undervisning.

Konklusjon: Forming gis høy prioritet.

Tilleggsspørsmål II

Tilleggsspørsmål II lik tilleggsspørsmål I går også på holdning overfor formingsfaget, eller som det er uttrykt: "Respondentens mening om formingsfagets plass i døveundervisningen".

Et par respondenter hadde følgende kommentar til spørsmål 1 om at forming er så viktig at den bør nyttes i flest mulige sammenhenger: "Det kan overdrives idet det blir for tidkrevende hvis den nyttes i for mange sammenhenger", som den ene uttrykte det. Den andre mente oppriktig at forming kunne være verdifullt for alle fagområder. "Dermed er det jo ikke sagt at det lar seg gjennomføre i praksis da forming tar tid når den skal integreres i flest mulige fag". En tredje respondent "løste dette problemet" for sin del ved å tilføye at tegneforming f. eks. kunne nyttes som rask illustrasjon i forbindelse med all undervisning.

Resultatet av dette spørsmålet i enqueten viser at over halvparten (53,6 %) av respondentene har en positiv innstilling til faget, mens ganske mange (32,1 %) har en svært positiv innstil-

ling. Ganske få (10,7 %) inntok en nøytral posisjon, mens bare én respondent (3,6 %) var negativ. Det er mulig at dennes svar må tolkes dit hen at han eller hun legger større vekt på direkte språkopplæring og at forming egentlig er en bibeskjeftigelse.

Konklusjon: Respondentene har en positiv innstilling til formingsfaget, og vil gi det en bred plass i undervisningen av døve.

B. Kreativitetsprøvene

Disse kreativitetsprøvene eller oppgavene ga høve til å observere døve og hørende elevgrupper under formingsprosessen. (Appendiks II.)

Forprøving

Idéen til disse oppgavene fikk jeg, som nevnt i del V, i forbindelse med et kurs om kreativitet for døvelærere fra Midtøsten i Beirut. Oppgavene ble konstruert, prøvd og viste seg å fungere. Materialet til bruk i oppgavene var skjell fra kjempekongler vi fant innenfor skolens område.

Oppgave 1 gikk ut på å konkretisere begrepene: konvergent og divergent tenkning. (Jfr. Guilford, Del III s. 20, 21.)

a) Av et visst antall kongleskjell skulle det konstrueres en samlet, helhetlig figur som symbol på konvergent oppgaveløsning i form av ett svar (svaret i bestemt form). (Fig. 9.)

b) Deretter skulle det samme materiale brukes til å konstruere så mange forskjellige konstellasjoner som mulig for å demonstrere en divergent oppgaveløsning med mange forskjellige svar. (Svar i flertall.) (Fig. 10.)
(Fig. 11. Symbol på kreativ tenkning med divergent og konvergent innslag.)

Oppgave 2

a) Dette siste eksperimentet ble gjentatt under innstruksen: "Lag så mange og så forskjellige sammenstillinger som mulig i løpet av et bestemt tidsrom (15 min.)." Denne oppgave skulle anskueliggjøre kriteriet "flyt" hvor assosiasjonene får fritt spillerom. (Jfr. Del III s. 21 .)

b) Begrepet "fleksibilitet" ble demonstrert på følgende måte: Av det samme materialet som var brukt tidligere, skulle så deltakerne lage en "bord" etter eget påfunn. Da de var kommet godt i gang med denne oppgava, ble det uventet brakt inn en forstyrrelse eller uorden i borden av en utenforstående. De ble oppfordret til fortsatt å lage bord med utgangspunkt i den nye sammenstillingen "inngrepet" hadde brakt.
Deltakernes evne til å omstille seg og dra nytte av den nye situasjonen ble observert.

c) I siste oppgave dreidde det seg om begrepet "originalitet". Deltakerne fikk nå mer naturmateriale til rådighet og skulle bruke dette til å skape et helt personlig bilde-uttrykk. Denne gangen fikk de mer tid til rådighet.

Deltakerne fikk selv bestemme om de ville arbeide i grupper på to eller individuelt. Enkelte som følte seg usikre, foretrakk å arbeide sammen med en annen, mens svært mange etter hvert ville forsøke seg på egen hånd. Majoriteten var meget engasjert i oppgavene. Oppgavene var i første rekke beregnet på å skulle illustrere og klargjøre begreper som forekommer i forbindelse med kreativitet.

Med utgangspunkt i de erfaringer jeg allerede hadde høstet, laget jeg en mer strukturert oppgaverekke til utprøving på grupper av norske døve og hørende. Oppgavene var tenkt som et supplement til enqueten på den ene siden og materialet av tegninger på den andre. Hensikten var som tidligere å skaffe mer informasjon om døves kreativitet.

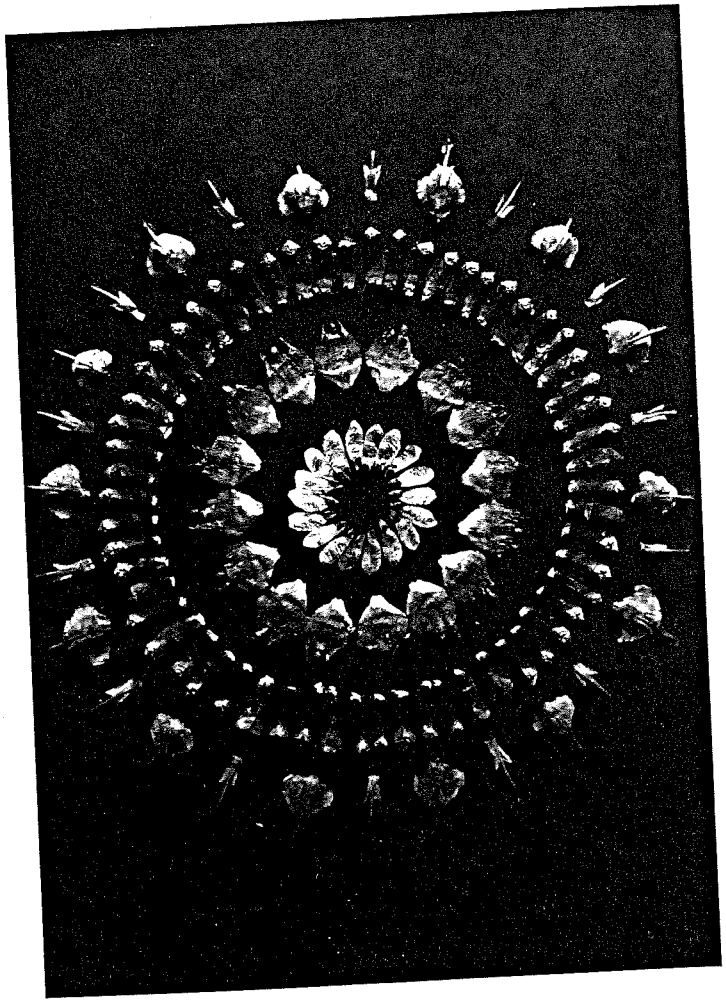


Fig.9

Symbol på
konvergent
oppgaveløsning.

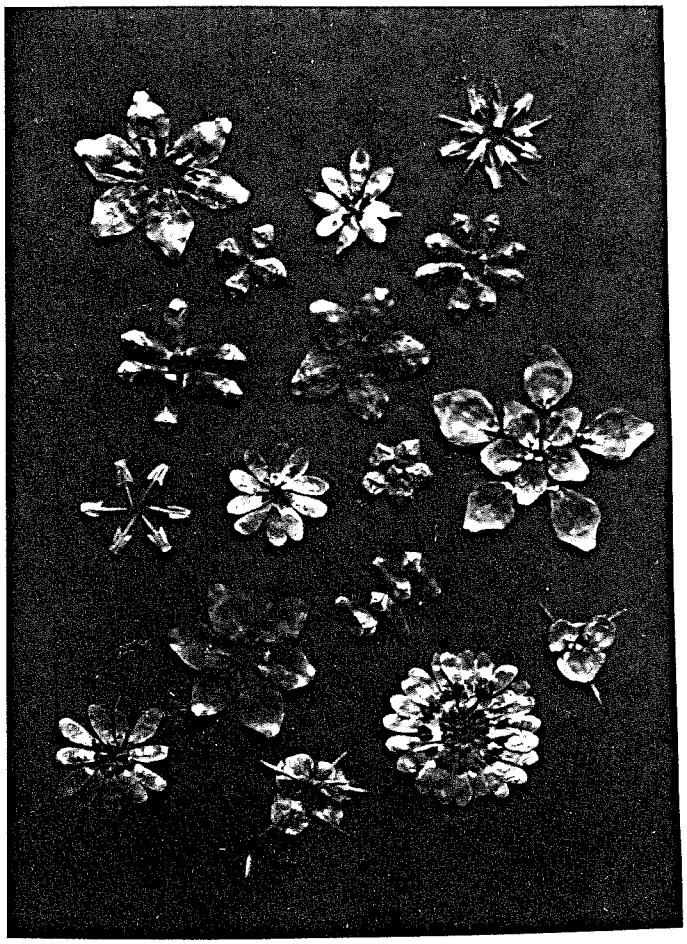


Fig.10

Symbol på
divergent
oppgaveløsning.

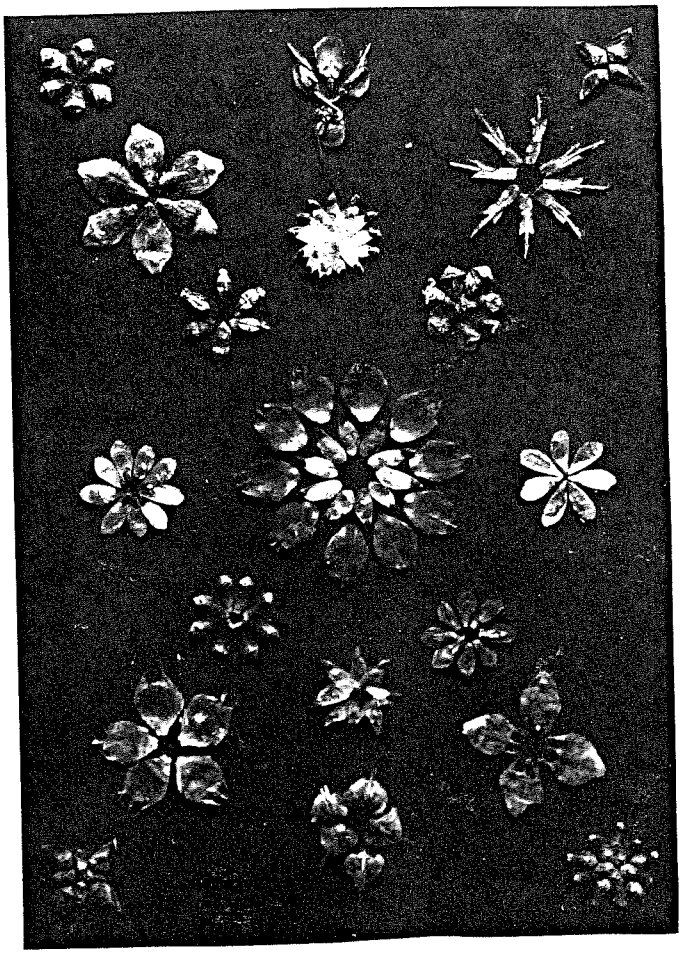


Fig.11

Symbol på kreativ oppgaveløsning med divergent og konvergent innslag

Presentasjon av oppgavene (Appendiks II.)

Beskrivelse av utprøvingen av oppgavene

Gruppe 1. De døve

Oppgavene ble presentert for 26 døve elever, derav 22 ved Nedre Gausen skole for hørselshemmede, Holmestrand. 4 av barna var elever ved Skådalen skole for hørselshemmede. Et forsøk ble gjort med en 6.klasse ved samme skole, men uten hell. De hadde et annet formingsarbeid gående og følte seg ytterst frustrert over å skulle avbryte dette. Det var derfor vanskelig å få dem motivert for disse kreativitetsoppgavene med naturmateriale som i tillegg liknet på en oppgave de hadde hatt tidligere og som de derved mente å være ferdig med for alltid. En presset situasjon ville neppe ha gitt de ønskede resultater.

Utprøving. En 7.klasse ved Nedre Gausen skole, Holmestrand var den første gruppen vi prøvde ut disse oppgavene på. Elevene stilte seg til å begynne med noe avventende. De følte seg øyensynlig usikre på dette da det var noe nytt og ukjent for dem. De ville gjerne vite hva meningen og hensikten med dette var. Det ble forklart dem, og de gikk da igang og arbeidet meget konsentrert og helt selvstendig, men langsomt, bortsett fra en elev. Denne var meget rask og meget produktiv, men det var liten variasjon og dårlig kvalitet på det han laget.

Fleksibiliteten i forbindelse med oppgave 2 kan karakteriseres som middels. De innstilte seg greitt på forandringen av borden etter "inngrepet", men tendensen var å gå tilbake til den opprinnelige borden. Alle arbeidet uavhengig av hverandre.

Selve eksperimentet. De øvrige elevene ved nevnte skole, fordelt på 2., 3., 4. og 5. klasse med et aldersspenn fra 9-12 år, var meget lettere å motivere for oppgavene. Lærerne som kjente elevene forklarte hva som skulle skje ved hjelp av tegn, tale og demonstrasjon for at instruksjonen skulle bli så klar som mulig. Enkelte som øyensynlig følte seg usikre hadde en tendens til å ville kopiere sidekameraten. Denne tendensen var størst

i 3-4 klasse, det vil si i aldersgruppen 10 år. 5.klassingene (ca. 11 år) kunne nok låne en del idéer av hverandre, spesielt i forbindelse med oppgave 1 (flyt), men bearbeidelsen og utformingen var selvstendig.

En 2.klasse på 4 elever ved Skådalen skole var lett å motivere for oppgava. Ytelsene var ujevne. En arbeidet jevnt, konsentrert og selvstendig. Andre hadde "startproblemer" og var ikke fri for å imitere sidekameraten.

Oppgave 2 (fleksibilitet) så ikke ut til å volde noe problem for elevene ved Nedre Gausen skole. De reagerte positivt på forandringen av "borden" og syntes det var morsomt med de nye sammenstillingene som kom fram ved at en slo forsiktig på plata eller underlaget materialet var arrangert på. Enkelte oppdaget at de nye sammenstillingene kunne likne på dyr eller annet, et bevis på at fantasien var i virksomhet.

2. klassingene ved Skådalen var ujevne også her. De spente fra stor fleksibilitet hvor oppgava ikke bød på problemer til liten grad av fleksibilitet der eleven ble ute av seg da borden hans ble forstyrret.

Oppgave 3 (originalitet). Denne siste oppgava som gikk ut på å lage et så selvstendig og så individuelt "bilde" som mulig av en rik variasjon naturmateriale, ble bare utført av en del av elevene (10) p.g.a. tidspress og plassmangel. Samlingen ble såpass ruvende at det var begrenset hva en kunne få med seg.

Oppgaveløsningen virket svært tilfeldig og unyansert med enkelte unntak, der arbeidet var mer bevisst.

2. klassingene (8-9 år) ved Skådalen viste her jevnt over større fantasi enn 3. klassingene (10-11 år) ved Nedre Gausen.

Gruppe 2. Hørende

De samme oppgavene ble presentert for til sammen 33 hørende elever, fordelt på 3. og 5. klasse, i alderen 9-12 år ved Årø skole, Kragerø.

Alle var lette å motivere for oppgavene. For hørende kan en gi en mer nyansert instruksjon slik at de slipper den uvissheten enkelte døve kan føle på med hensyn til om de har oppfattet riktig eller ei.

Disse elevene arbeidet jevnt over mye raskere enn de døve, og resultatet ble større produksjon og mer variasjon i forbindelse med oppgave 1.

Oppgave 2,som gikk på fleksibilitet, gikk lettere for 3. klassingene enn 5. klassingene. Enkelte av de sistnevnte hadde litt vanskelig for å omstille seg, vegret seg for "ødeleggelsen" av den opprinnelige borden og/eller hadde vansker med å få til noe nytt.

Oppgave 3 ble jevnt over mer systematisk utført enn tilfelle var for de fleste døve. Materialbruken var også mer bevisst.

Imitasjon av sidekameratene forekom både i gruppe 1 (de døve) og i gruppe 2 (de hørende).

Behandling av materialet

Holdepunkter for observasjonen av prosessen og analysen av det ferdige produkt

Oppgave 1 og 2 var gjenstand for observasjon av prosessen, mens det i oppgave 3 inngikk både observasjon av prosess og analyse av ferdig produkt.

For å kunne foreta en skikkelig observasjon var det nødvendig å ha klart for seg hva en var på utkikk etter.

I presentasjonen av oppgavene er det allerede nevnt flere kriterier for bedømmelse. Disse forsøkte jeg å forenkle for å kunne utnytte observasjonsøyeblikket mest mulig effektivt, særlig ved oppgave 1 og 2.

"Flyt", f. eks. gir seg tilkjenne ved antall, variasjon og tempo i fremstillingen. Ved "fleksibilitet" er det graden, om den er stor, middels eller liten som gjøres til gjenstand for observasjon. "Originalitet" tilkjennegis ved personlige

egenskaper som selvstendighet og oppfinnsomhet i motsetning til imitasjon og konformitet. Her blir det mer en enten/eller konstellasjon. Jeg fant snart ut at det var nødvendig å ta enda et kjennetegn med i betraktning, nemlig kvalitet i motsetning til slurv eller tilfeldighet.

Det ble en meget travel jobb å skulle observere hver enkelt elev under arbeidet med de forskjellige oppgavene, særlig oppgave 1 og tildels 2. Jeg fikk en del assistanse av et par medhjelpere, inkludert klasselæreren.

Oppsummering av resultatet:

Tabell 5. Fordeling av forsøkspersonene.

Gruppe 1. Døve					Gruppe 2. Hørende				
Kjønn:	F.	M.	Alder	Klasse	Kjønn:	F.	M.	Alder	Klasse
	1	2	8	2			1	8	3
	2	1	9	2		6	7	9	3
	1	5	10	3-4		8	11	10-11	5
	3	5	11	5					
	1		12	5					
For-søks-gruppe	2	1	13	7					
		2	14	7					
	10	16 = 26				14	19 = 33		

Tabell 6. Oversiktsskjema til hjelp ved oppsummeringen.

Gruppe 1.

Navn	Kjønn	Alder	Klasse	Skole	Flyt x) Antall	Variasjon	Tempo	Kvalitet	Fleksib. Stor	Middels	Liten	Ingen	Originalitet Selvst.h.	Oppfinns.h.	Kvalitet	Imitasjon	Konform.	Tilfeld.h.	Merknader
eks. M.	F	8	2	S	10	s	h	g	x				x	x	x				Konsentrert og selvstendig
S.	M	9	2	S	3	m	m	g		x						x		x	
Ha.	M	10	3	H	4	l	m	g	x						x		x		
Hi.	F	9	3	H	14	l	h	d		x								x	Planløs og mekanisk arbeidsmåte
etc.																			
Gruppe 2.																			
eks. A	M	8	3	Å	11	m	m	m		x						x		x	Detaljert og tilfeldig arrangert strøbilde
etc.																			

x) Flyt.
Variasjon: stor (s), mid. (m), liten (l), tempo: hurtig (h), mid. (m), lavt (l), kvalitet: god (g), dårlig (d).

Oppsummering av resultatene viser:

Gruppe 1.

Oppgave 1. Flyt

1) Antall: Gjennomsnittlig antall figurer eller konfigurasjoner: 4,85.

2) Variasjon: 1/4 av gruppen hadde stor-middels variasjon. 3/4 av gruppen hadde liten variasjon.

3) Tempo: Tempoet var gjennomsnittlig langsomt.

4) Kvalitet: 2/3 av gruppen hadde god kvalitet, mens 1/3 hadde dårlig eller mindre god.

Oppgave 2. Fleksibilitet

Alle, med et par unntak, viste stor grad av fleksibilitet, de eldre i noe mindre grad enn de yngre.

Oppgave 3. Originalitet

Denne oppgava var meget vanskelig å bedømme. Mitt generelle inntrykk var at de yngste (8-9-åringene) var mer selvstendige og hadde mer følelse for materialet enn de litt eldre (10-11 år). Sistnevnte gruppe tok materialbitene som de var uten bearbeidelse og plasserte dem mer eller mindre tilfeldig eller ordnet dem mer eller mindre stereotypt. Det var vanskelig å finne ut om bildene skulle forestille noe.

Noen eksempler på løsning av oppgave 3. (Fotos nr. 12, 13, 14. 15.)

Gruppe 2.

Oppgave 1.

1) Antall: Gjennomsnittlig antall figurer: 8,33.

2) Variasjon: 3/4 av gruppen hadde stor-middels variasjon
1/3 av gruppen hadde liten variasjon.

3) Tempo: Arbeidstempoet var middels raskt.

4) Kvalitet: Kvaliteten var jevnt over bra.

Oppgave 2.

Det var en del variasjon med hensyn til fleksibiliteten. Noen få viste stor grad av fleksibilitet, de fleste middels, mens noen var lite eller ikke fleksible i denne forbindelse.

Oppgave 3.

I motsetning til de døve (gruppe 1) ville de hørende fremstille noe i sine materialbilder. De så ut til å arbeide mer ut fra en bevisst idé.



Fig.12



Fig.13

Kreativitetsopp-
gaver. Oppg. 3

Døve elever, 8 år.

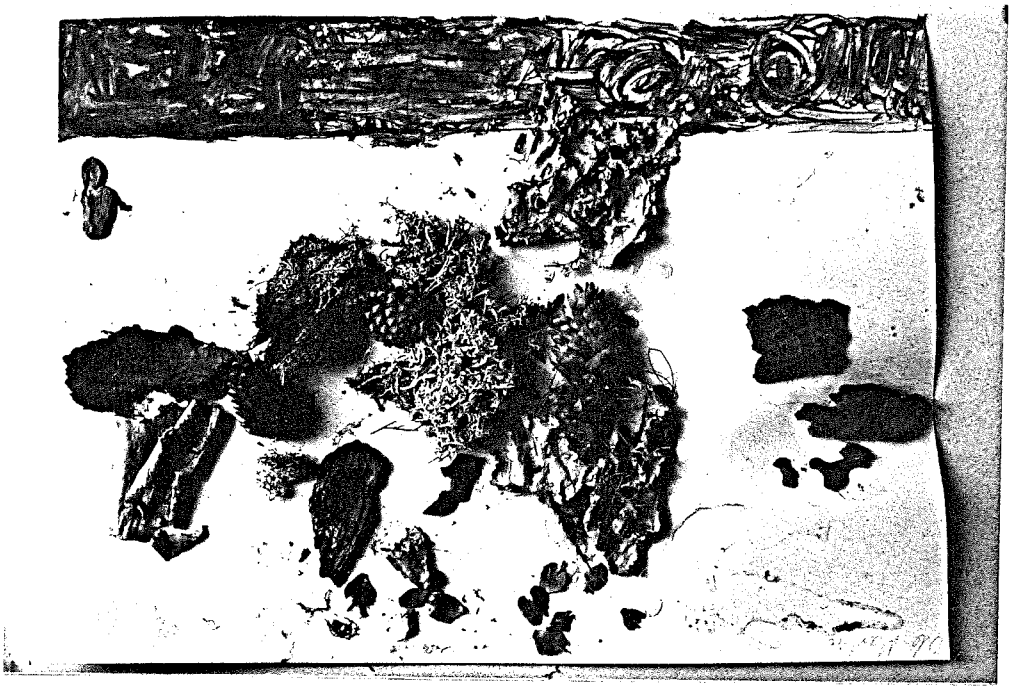


Fig.14

Kreativitets-
oppgaver, oppg. 3

Døv gutt, 10 år

Alderstypiske trekk i form av strøbilder hos de yngste, basislinjebilder hos andre eller mer avansert komposisjon med utnytting av flaten kunne tydelig spores.

I denne gruppen finner en også en del usystematiske og tilfeldige fremstillinger, men de er i mindretall. De fleste fremstillingene er strukturerte og integrerte om enn ordinære. Imitasjon forekommer. Noen skiller seg ut som svært originale hvor fantasien har fått fritt spillerom.

Noen eksempler på løsning av oppgave 3. (Fotos nr. 16, 17, 18, 19.)

Materialet jeg fikk fra den hørende gruppen (33) var større enn det jeg fikk fra de døve (10).

Forskjell i fremstillingsmåten

Det var litt interessant å legge merke til forskjellen i jentenes og guttenes fremstillingsmåte. Mens en fin, sirlig utforming, særlig i forbindelse med oppgave 2, "bordene", preger mange av jentenes fremstillinger, er det for flere av guttenes vedkommende mer kraft i uttrykket. Noen av guttene hadde behov for å ramme inn bildene sine i forbindelse med oppgave 3.

For jentene var det særlig blomster som var yndlingsmotivet, mens guttene var mer opptatt av dyr.

Disse tendensene kom tydeligst fram i gruppe 2, (de hørende). Blant de døve var ikke forskjellen så påtakelig.



Fig. 16

Hørende gutt, 11 år
(Kreativitetsopp-
gaver, oppg. 3)

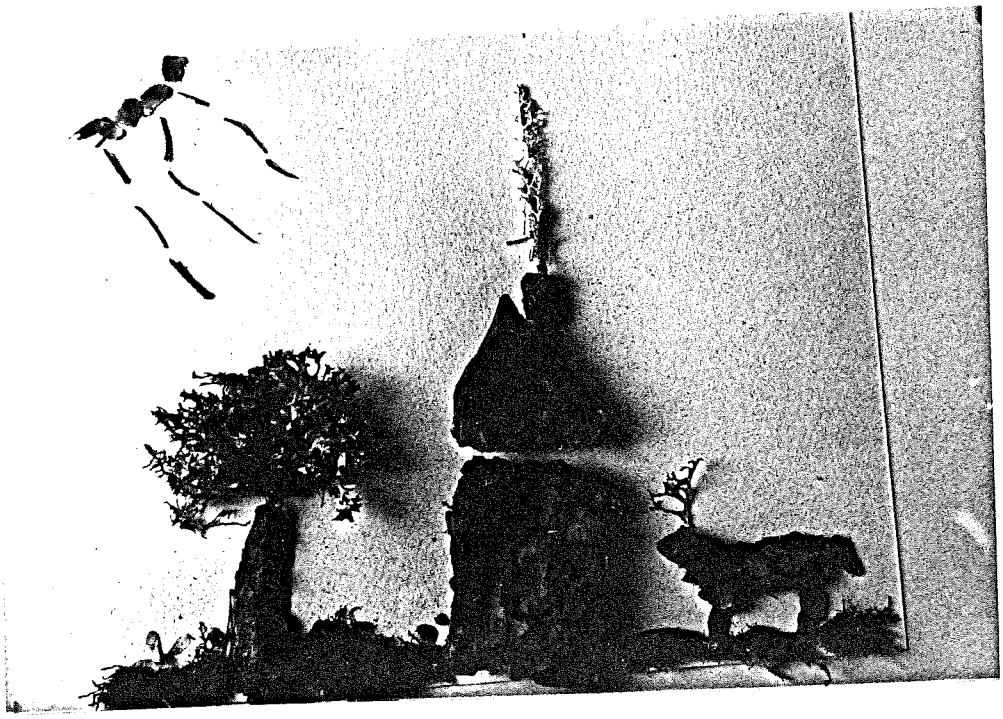


Fig. 17

Hørende gutt, 10 år

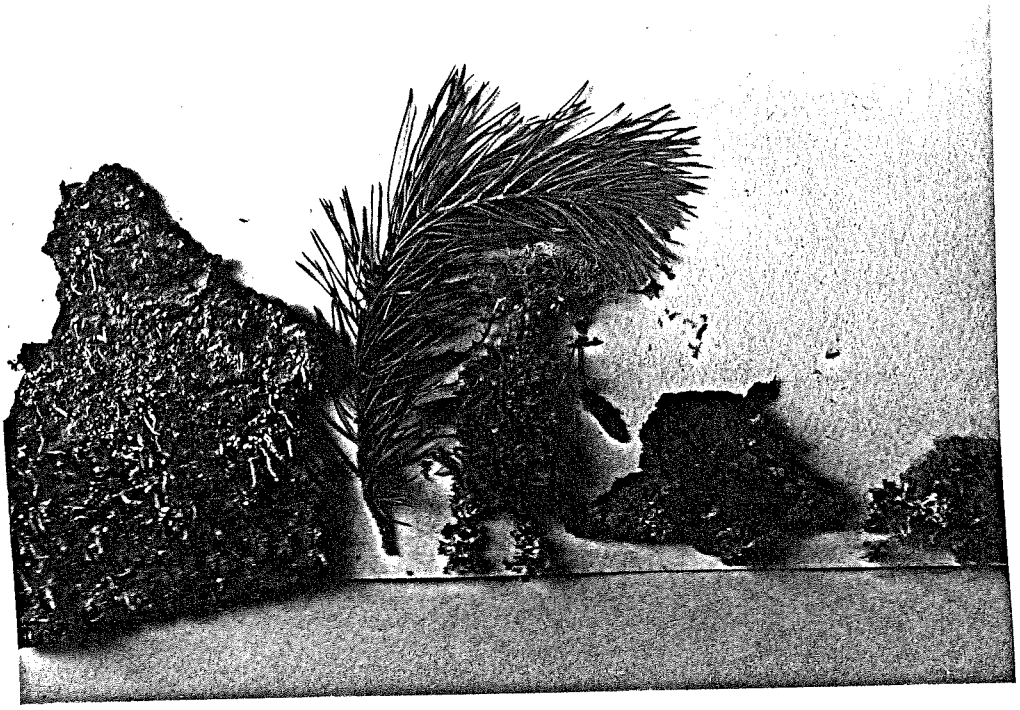


Fig. 18

Kreativitetsopp-
gaver, oppg. 3.

Hørende jente,
9 år.

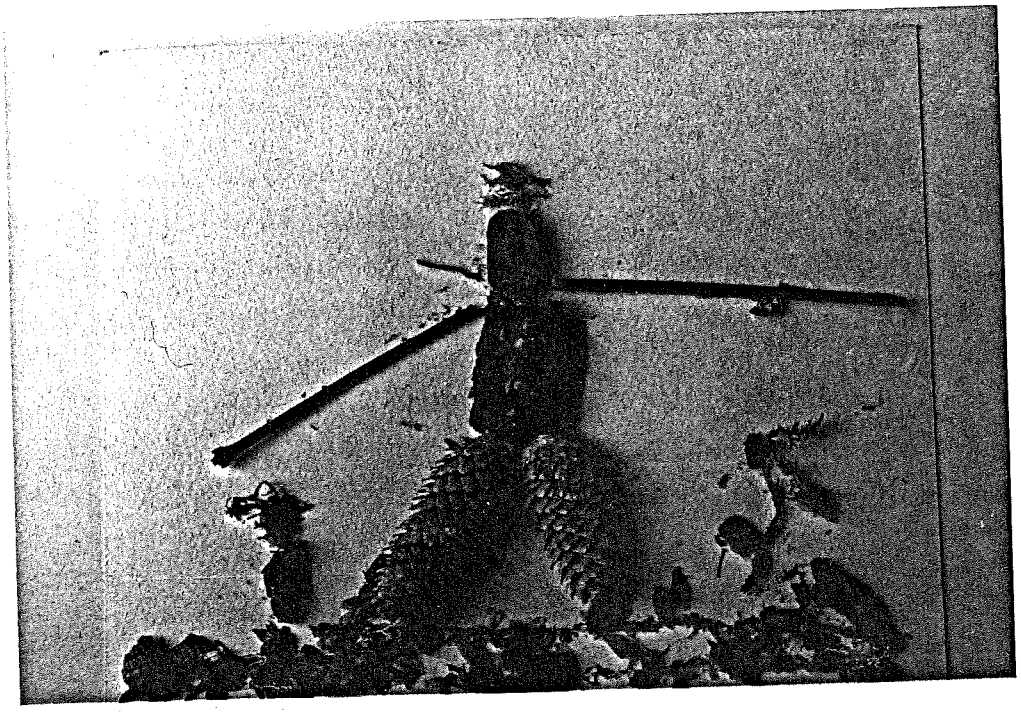


Fig. 19

Kreativitetsopp-
gaver, oppg. 3.

Hørende gutt,
11 år.

Kreativitetsprøvene. Diskusjon og vurdering

Valg av kriterier

Da jeg skulle sette opp kriteriene for disse kreativitetsoppgavene, brukte jeg ikke uten videre de samme som jeg hadde prøvd i Beirut. En rekke kriterier og testprøver fra ulike kreativitetsforskere ble vurdert (bl.a. Wallach & Kogan, Getzels & Jackson), men jeg fant ut at de allerede oppsatte kriteriene var de letteste å konkretisere og forklare. Dessuten krevde de ingen språklig bakgrunn. Alle kriteriene forutsatte åpne svar.

Som nevnt, hadde jeg skrevet til en rekke utenlandske institusjoner for døve for bl.a. å forhøre meg om det fantes spesielle ikke verbale kreativitetstester for døve. Ingen visste om noen slike. De som ble oppgitt av St. Michielsgestel, nemlig Torrance, Goldstein og Goodenoughs tester er så vidt jeg har fått brakt på det rene ikke spesielle kreativitetstester for døve.

Utvalg av forsøkspersoner

Utvalget av forsøkspersoner er tilfeldig. Jeg var innstilt på aldersgruppen 10 år (4. kl.), men praktiske forhold som tidspunkt, timeplan etc. spilte inn slik at aldersspennet ble 9-12 år, men med hovedtyngde i aldersgruppen 10-11 år.

Antall forsøkspersoner, både døve og hørende var lite. Resultatet må derfor tas med forbehold. Prøvene eller oppgavene er tenkt som et supplement til enqueten og tegningene og må sees i sammenheng med disse.

Prosessen

Det ble lagt vekt på trygghet i testsituasjonen. Vi forklarte elevene at de først skulle få leke og eksperimentere med materialet (i forbindelse med oppgave 1 og 2). Derved håpet vi at de ville betrakte eksperimentet som en lek og ikke noen prøve. Etterpå skulle de få lage noe mer varig i forbindelse

med oppgave 3. Vi regnet med at de da ville få forståelsen av at det hele hadde en mening og et mål og at det ville virke motiverende. Instruksen ble som allerede nevnt, gitt av klasselærerne for at den skulle bli så klar som mulig og for at elevene skulle føle seg så trygge som mulig. Likevel kan det hende at mange av de døve ikke helt stolte på om de hadde oppfattet instruksen rett. For å forsikre seg om det var det nærliggende å titte på hva de andre klassekameratene foretok seg, og da er selvsagt imitasjonen nær. Dessuten bevirket denne nølingen i startfasen at de tapte tid. Dette kan være en medvirkende årsak til at de døve hadde gjennomsnittlig langt færre konstellasjoner eller svar på oppgave 1 enn de hørende.

Resultatet av oppgavene

Oppgave 1: Når vi betrakter resultatet av oppgave 1, viser det med all tydelighet at den døve gruppen kommer til kort overfor den hørende. Antall konfigurasjoner er bortimot det dobbelte hos hørende. Det er også atskillig større variasjon i den hørende gruppen, og tempoet er selvsagt høyere. Kvalitetsforskjellen mellom de to gruppene er mindre markert.

Oppgave 2: Resultatet av oppgave 2 viser ingen underlegenhet hos de døve, snarere tvert imot. Nå hadde jeg imidlertid det inntrykket at enkelte av de døve neppe forsto vitsen med denne oppgava. De betraktet den som en morsom lek og var med på leken på sine egne premisser. Omstillingen etter inngrepet i arbeidet med "borden" syntes ikke å volde noe problem. De døve har generelt sett trening i å omstille seg, - til nye steder, nye forhold, nye mennesker. Kanskje spiller dette inn i denne sammenhengen.

Oppgave 3: Som nevnt var bedømmelsen av denne oppgava meget vanskelig. Begrepet "originalitet" innebærer "noe nytt" som er svært relativt.
Om det er nytt generelt sett (Alfa-kreativitet) eller om det er nytt for personen (Beta-kreativitet) er diskutert i Del III, s. 32.
Jeg har i denne forbindelse betraktet originalitet mer som et individuelt og ekte uttrykk i motsetning til imitasjon og konformitet.

Imitasjon forekom i begge grupper. Mitt generelle inntrykk er likevel at den hørende gruppen fikk mer ut av denne oppgava. De brukte materialet mer bevisst og fikk til mange morsomme løsninger. De døves arbeid bar mer preg av tilfeldighet.

Konklusjon

Å kunne trekke bastante slutninger ut fra dette oppgavesettet er ikke mulig. Dertil er antall forsøkspersoner for lite. Aldersspredningen i gruppe 1 er stor og må tas i betraktning.

Undersøkelsen bygger mye på observasjon som må bli subjektiv. Den eneste objektive målingen er kvantiteten av konfigurasjoner i forbindelse med oppgave 1. At undersøkelsen likevel viser en tendens, må en kunne ha dekning for. De hørende viser stor overlegenhet i idérikdom og variasjon i forbindelse med faktoren flyt. Når det gjelder graden av fleksibilitet derimot, er den gjennomsnittlig høyere i gruppe 1 enn i gruppe 2 ifølge de observasjoner som er foretatt. Oppgave 3 slår ut til fordel for de hørende.

C. Tegningene

Av rent praktiske grunner satset jeg på tegninger i stedet for andre formingsaktiviteter som kanskje kunne ha vært vel så gode uttrykksmidler. Materialer til tegning fins på enhver skole, oppgaver og instruks kan gjøres ens, det ferdige produkt er lett å samle, og kriteriene for analyse er enklere å sette opp.

Populasjonen var meget sammensatt. Utvalget av døve representerte forskjellige kulturer. På grunn av min tilknytning til forskjellige land i den tredje verden fikk jeg samlet et stort antall tegninger fra Madagaskar, Libanon og Jordan. Videre er alle døveskolene i Norge representert, bortsett fra Øyer. Det er også et lite bidrag fra døve elever ved hørselsklassene på Ila skole i Oslo og i Kristiansand samt fra en liten gruppe døve ved J. C. Ammanschool i Amsterdam, Holland.

Alle deltakerne var såkalte pedagogiske døve. Hørselstapet hos disse er så stort og inntruffet på et så tidlig tidspunkt i deres utvikling, at tilegnelse av talespråk på en normal måte ikke er mulig. (Jfr. Del IV s. 39-40.)

Grupper av hørende fra 3 forskjellige grunnskoler, (Kalstad og Årø i Kragerø-distriktet og Tveiten skole på Notodden) utgjorde den andre halvpart av deltakerne.

Tabell 7. Sammensetningen av deltakerne.

Gruppe 1. Døve				Gruppe 2. Hørende			
Skoler:	Jenter:	Gutter:	Tils.	Skoler:	Jenter:	Gutter:	Tils.
Ammanschool, Amsterdam	5	8	13	Kalstad	78	65	143
Holmestrand	26	19	45	Årø	51	53+2	106
Ila	2		2	Tveiten	21	26	47
Kristiansand	6	5	11				
Skådalen	6	15	21				
Trondheim	12	8	20				
Salt, Jordan	18	58	76				
Louezeh, Libanon	11	16	27				
Antsirabe, Madagaskar	31	27	58				
	117	156	273		150	144+2	296

Egentlig var det atskillig flere barn, både døve og spesielt hørende som deltok, og det samlede antall bidrag var omtrent det dobbelte av det som er tatt med her. Jeg fant å måtte konsentrere meg om de oppgavene som hadde fått størst oppslutning, nemlig: "Meg selv" og "Familien min".

Appendiks III viser listen over oppgaver med veiledning som ble presentert for ovennevnte skoler.

Kriterier for analyse av oppgavene

Spørsmålet om døves kreative evner er ikke enkelt å besvare. Det dreier seg ikke bare om helt spesifikke, avgrensede og genetisk bestemte evner som nevnt i Del III om kreativitet. Et individs hele personlighet med de ressurser det har til rådighet og de utviklingsmuligheter som tilrettelegges for det, er medbestemmende for de kreative evners utfoldelse.

Personlige bidrag fra de døve selv, i dette tilfelle i form av tegninger, vil forhåpentlig bidra til å gi et mer nyansert svar på spørsmålet enn enqueten og kreativitetsprøvene alene evnet å gjøre. De spesielle kreative kjennetegn kan, som tidligere nevnt, ikke betraktes isolert, men må sees i relasjon til hele personen og dennes generelle utvikling.

Tegningene som personlighetsprojeksjon vil til en viss grad gi et bilde av et individs mentale modenhet, dets persepsjonsevne og begrepsforståelse samt emosjonelle og sosiale tilpasning og modenhet.

For å få en strukturert ramme å arbeide innenfor ved analyse og bedømmelse av det store, rikholdige og overveldende materiale som var samlet inn, fant jeg fram til kriterier for de forskjellige ovennevnte aspekter på grunnlag av andres forskning.

Viktor Lowenfeld og W. Lambert Brittains kriterier (Creative and Mental Growth, 1968) ble lagt til grunn for analyse av generell utvikling og mental modenhet.

De har, som de selv skriver i forordet til sin bok, gjort et

forsøk på å påvise det samsvar som eksisterer mellom et barns generelle utvikling og dets kreative utvikling. Gjennom sine formingsuttrykk gir barnet oss noe av seg selv: Hvordan det tenker, hvordan det føler og hvordan det ser eller persiperer. (Op.cit. s. 1.)

Gjennom et omfattende forskningsarbeid har de funnet fram til kriterier for de forskjellige utviklingsperioder. De går på formspråk, fargebruk, motivasjon, emnevalg etc.

Selv om andre forskere innenfor området (som f. eks. June Mc. Fee i sin bok: Preparation for Art, 1969) har reist kritikk mot enkelte sider av Lowenfelds klassifiseringer, har hans arbeid som helhet fått stor anerkjennelse og oppslutning. Med utgangspunkt i H. Myklebusts forskning omkring døvhet og psykologiske prosesser (Psychology of Deafness, 1971, spesielt kap. VI) satte jeg opp enkelte kriterier på persepsjon. Videre brukte jeg en del av de kriterier som Burns og Kaufman hadde funnet fram til i sine studier av bl.a. barns emosjonelle og sosiale tilpasning gjennom analyse av barnetegninger. (Robert C. Burns & S. Harvard Kaufman: Actions, Styles and Symbols in Kinetic Family Drawings (K-F-D), 1972.)

Alle disse kriteriene vil bli presentert i et skjematisk oppsett til bruk ved analysen av tegningene samt forklart og kommentert ved oppsummeringen av resultatet.

Under arbeidet med analysen av tegningene viste det seg å være behov for å undersøke et par forhold nærmere, nemlig: integrering/desintegrering. Dette kriteriepar er hentet fra Paula Elkisch' metode for analysen av barnetegninger. (Arne Samuelsen: Diagnostisering av atferdsvansker ut fra tolking av barnetegninger (Paula Elkischs test), 1967.)

De to hovedgruppene besto som nevnt av 1) Døve og 2) Hørende med respektive undergrupper. Videre ble disse igjen delt inn i aldersgrupper etter Lowenfelds inndeling.

1) Skjemastadiet, 7-9 år.
2) Gryende realisme, 9-11 år.
3) Pseudo-naturalistisk stadium, 11-13 år.

De to oppgavene som var valgt ut til nærmere analyse: "Meg selv" og "Familien min" ble først vurdert hver for seg og siden delvis sammenholdt.

Generell oversikt over oppgaver, utviklingsstadier, deltakere: grupper, kjønn, antall, besvarelser.

Tabell 8a. Oversikt over oppgaver, utviklingsstadier, deltakere.

Oppgave 1. "Meg selv"

	Døve: Jenter:	Gutter:	Tils.:	Hørende: Jenter:	Gutter:	Tils.:
I. Skjemaalder: 7-9 år	7	11	18	13	17+2	32
II. Gryende realisme: 9-11 år	20	22	42	46	31	77
III. Speudo-naturalistisk stadium: 11-13 år	15	17	32	20	27	47
IV. Ungdomsalderen: 13-	11	13	24			
	53	63	116	79	75	156

Tabell 8b.

Oppgave 2. "Familien min"

Førskjemaalder: 4-7 år	5	5+12	22			
I. Skjemaalder 7-9 år	21	45	66	28	26	54
II. Gryende realisme: 9-11 år	36	40	76	55	50+5	110
III. Pseudo-naturlistisk stadium: 11-13 år	32	43	75	10	15	25
IV. Ungdomsalderen: 13-	23	23	46			
	117	156+12	285	93	91+5	189
Fra tabell 8a.			+116			+156
			401			345

Sum tabell 8a. + 8b. = 401 + 345 = 746

Tabell 9. Skjematisk oversikt over de forskjellige kriteriegruppene innenfor hver oppgave og hvert alderstrinn.

(s. 105 - 110)

Oppgave 1: "Meg selv"

Tegnforklaring:) mer enn
= lik
(mindre enn

I. Skjemaalder: 7 r 9 år

	KRITERIER:		Gruppe 1 Døve: 18	Gruppe 2 Hørende: 32	Resultat
1) Mental utvikling	Mnsk. fig.	Forskjema-kriterier: Hodefoting	0	2	Ubetydelig forskjell
		Repetert skjema			Døve = hørende
		Forandring av skjema:			Døve (hørende
	Rom-fremstill.	Grunnlinje:			Døve = hørende
		Røntgenbilde:	2	1	Døve = hørende
2) Kreativitet	Originalitet:		Et fåtall litt spesielle fremstillinger	Et fåtall	Innen påtakelig forskjell
	Konformitet:		De fleste vanlige, enkle fremstill.	Flertallet vanlige fremstill.	" "
	Imitasjon:		En del	Noe	" "
3) Persepsjon	Plassering på arket:	Oppe midt. nede	Oppe og midt på.	Nede og midt på.	Hørende har en tendens til å plassere tegningene nede og utnytte arket. Døve: Høyere oppe, dårlig utnytting.
	Posisjon:	Venstre, midt. høyre	Majoriteten midt på eller til venstre.	Midt på eller til venstre.	
	Størrelse:	Stor mid. liten	Middels til liten størr. dominerer.	Stor størrelse dominerer.	Stor størrelse: Hørende) døve
	Detaljer:		Antall "items" pr. elev: 3,67	2,1	Døve bort imot dobbelt så mange som hørende.
	Profil:		Ingen.	5 profiler + 2 bland. profiler.	D (H
	Hode:				Døve = hørende (store hoder)
	Øyne:				Større øyne hos døve.
	Ører:	Store:	3	2	Mer fremstill. av ører hos døve. (spes. Holland).
		Middels:	2	1	
		Små:	3	1	
		Mangler:	11	29	
	Munn:				Døve = hørende
	Armer:	Lange:	4	4	De fleste i begge grupper fremstiller korte armer. Døve: Armer mer ut fra kroppen.
		Middels:	3	7	
		Korte:	10	16	
		Mangler:	1	5	
	Hender:	Store:	3	1	Døve mer fremstill. av hender enn hørende.
		Middels:	3	5	
		Små:	2	1	
		Mangler:	20	25	
	Fingre:		Ukorrekt antall.	Mer korrekt antall.	Døve likevel mer fremstill. av hender enn hørende.
	Føtter:				Døve) hørende.

Oppgave 1.

II. Gryvende realisme: 9 - 11 år

	KRITERIER:		Gruppe 1 Døve: 42	Gruppe 2 Hørende: 77	Resultat:
1) Lental utvikling	Unsk.-fig.	Skjemaalder-kriterier:			Døve) hørende.
		Fjerning fra skjema:			Hørende) døve.
		Obs. på kjønns-forskjeller:			Døve = hørende.
		Vektlegging på kjær:			Litt mindre hos døve.
		Stivhet:	Gjennomført stivhet	Gjennom-ført stivh.	Døve = hørende.
	Rom-fremstilling	Bort fra grunnlinjefremstill.			Hørende) døve.
		Overlapping	Ingen.	Nesten ingen.	Liten forskjell
2) Kreativitet	Originalitet:		Mange gode og ekte fremstil.	En god del spesielle og til dels avanserte.	Vanskelig å vurdere forskjellen. Hørende lengre fremme i utvikling. Døve projiserer seg selv mer.
	Konformitet:		Mange svært enkle, vanlige og barnslige fremstill.		
	Imitasjon:		Nesten ingen.	Mye.	Mye mer imitasjon å spore hos hørende.
3) Persepsjon	Plassering:		Tendens til å plassere tegn. på øverste halvdel av arket.	Plassering mer midt på arket.	
	Posisjon:		Majoriteten: Til venstre.	Majoriteten: Til venstre.	Ingen forskjell
	Størrelse:		Middels eller liten størrelse dominerer.	Stor størrelse dominerer.	Døve mindre format enn hørende.
	Detaljer:	"Items" pr. elev:	2.2	1,8	Døve har flere detaljer enn hørende.
	Profil:		1 profil av 42.	12 profiler av 77.	Nesten ingen profilfremstilling hos døve på dette aldersstrinn.
	Hoie:		Store hoder dominerer.	Store hoder.	Døve) hørende.
	Øyne:		Store til middels øyne.	Store til rid.	Ingen forskjell
	Ører:		En del fremstill.	Nesten ingen	Døve) hørende.
	Munn:		Stor munn dobbelt så mange som middels	Store munner.	Stor munn: Døve) hørende.
	Armer:		Lange armer like så mye som korte.	Gjennomsnittlig korte armer.	Døve fremstiller generelt lengre armer enn hørende.
	Hender:		Store hender.	Små eller ingen hender.	Store hender: Døve) hørende.
	Fingre:		Store fingre. antallet varierer.	De fleste har riktig antall fingre.	Store fingre: Døve) hørende
	Føtter:		Store føtter. Vedlagsster også tær.	De fleste har føtter med. Størr. varierer.	Store føtter: Døve) hørende.

Oppgave 1

III. Pseudonaturalistisk stadium: 11 - 13 år.

Generell oppsummering:

Alle tre stadiene.

	K R I T E R I E R:		Gruppe 1 Døve: 32	Gruppe 2 Hørende: 47	Resultat:	
1) Mental utvikling	Mnsk.-fig.	Tidligere stadier: (skjema, stivhet, rentg.)	5 av 32	6 av 47	Liten forskjell	
		Ledd og bevegelse:	Stor antydning til ledd og bevegelse.	Mer enten/eller hos hørende, enten tydelige beveg. eller stivhet.		
		Proporsjoner:			Mer antydning til prop. hos døve?	
	Rom-fremstill.	Trefimensj. fremst.	Noen antydning	Noen antydn.	Liten forskjell	
2) Kreativitet	Originalitet:		Mange ekte og enkle fremst. Noen få helte- og "glamour" fremst.	Mange karikaturer. Noen få "alvorlige". Mye fleip.	Mer ekthet hos døve.	Mer ekte, men mer primitiv fremst. hos døve.
	Konformitet:		"	"	"	
	Imitasjon:		Litt imitasjon (Maiagaskar)	En god del imitasjon.	Døve = hørende.	Ikke mer imitasjon å spore hos de døve enn hos hørende.
3) Persepsjon	Plassering:		Tendens til å ville plassere i øvre halvdel.	Majoriteten: Midt på. arket.		Døve: Midt på og øverst. Hørende: " " " nederst.
	Posisjon:		Venstre dominerer.	Venstre dominerer.	Ingen forskjell.	Døve og hørende: Venstre Døve mest.
	Størrelse:		Middels format.	Stort format.	Stort format: Hørende) døve.	Hørende større format enn døve. Konsisten.
	Detaljer:		Pr. elev: 5	Pr. elev: 3	Døve) hørende.	Døve flere detaljer enn hørende. Konsisten.
	Profil:		Ingen.	13 av 47	Hørende) døve.	Hørende mer enn døve. Konsistent.
	Hode:		Middels størr. dominerer.	Store hoder dominerer.	Store hoder: Hørende) døve.	Ingen konsistent forskj.
	Øyne:		Halvparten: store " middels	Store øyne dominerer.	Store øyne: Hørende) døve.	Ingen konsistent forskj.
	Ører:		1/4 fremstiller ører.	1/5 her med ører	Svak overvekt hos døve.	Døve mer enn hørende. Konsistent.
	Munn:		Middels og stor dominerer.	Stor og mid. dominerer.	Liten forskjell.	Ingen merkant forskj.
	Armer:		Middels og kort lengde dominerer.	Middels og kort lengde dominerer.	Gjennomsnittlig noe lengre armer hos døve.	Lange armer: D) H. Ikke konsistent.
	Hender:		Middels og små hender dominerer.	Gjennomsnittlig små hender.	Døve noe større hender.	Døve større hender enn hørende.
	Fingre:		Middels og korte fingre. Varierende antall.	Korte fingre dominerer. Stort sett korrekt antall.	Lengre fingre hos døve.	Lengre fingre hos døve.
	Føtter:		Middels størrelse.	Liten størrelse.	Større føtter hos døve.	Større føtter hos døve.

Oppgave 2: "Familien min".

I. Skjemaalder: 7 - 9 år.

	KRITERIER:		Gruppe 1 Døve: 66	Gruppe 2 Hørende: 54	Resultat:
1) Mental utvikling	Mnsk. fig.	Tidligere stadium:			Døve synes å være senere i utvikling.
		Hodefoting:	2	0	
		Strøbilder:	37	5	
		Repetert skjema: Forandring av skjema:			Litt større variasjon hos hørende.
		Strekfigurer:	0	25	Døve (Jordan) opererer mye med strekfig.
	Romfremstilling	Grunnlinje:	ca. halvpart.	Nesten alle.	Strøbilder, utbretting og røntgenbilder slår stort ut hos de døve.
		Utbretting:	29	3	
		Røntgenbilder:	"	4	
	Fargeskjema:				Døve: Tilfeldig eller subjektivt fargeskjema.
2) Kreativitet	Originalitet: Konformitet:				Strøbilder (Jordan) eller "oppstilte" bilder hos døve. Hørende: Mer variasjon i komposisjonen.
	Imitasjon:				Nce mer direkte imitasjon hos hørende.
3) Persepsjon	Plassering:			Oppe: D) H Midt på: D (H Nede: D (H	Døve har en tendens til å plassere fig. høyt oppe på arket. Unntak: Strøbildene.
	Posisjon:				Ikke testet.
	Størrelse:			Stor: D = H Mid. D (H Liten: D (H	Døve tegner stort sett i mindre format enn hørende.
	Detaljer:				Døve) hørende.
	Profil:		2	13	D (H

Oppgave 2

II. Grvende realisme: 9 - 11 år

	KRITERIER:		Gruppe 1 Døve: 76	Gruppe 2 Hørende: 110	Resultat:
1) Mental utvikling	Skjemaalderkriterier				Døve: Mye strek fig.
	Mnsk. fig.	Fjerning fra skjema:			Døve henger igjen.
		Obs på kjønnsforskjeller:			Ingen iøyenfallende forskj.
		Ledd, beveg.	1/3	1/2	Døve mer stivhet.
		stivhet:	2/3	"	
	Romfremstill.	Bort fra grunnlinje:	Minoriteten	Majoriteten	Flere strøbilder hos døve.
		Blandet persp.	3	8	
		Utbretting:		12	
		Strøbilder:	17	9	
		Overlapping:			Mer overlapping hos hørende.
		Røntgenbilder:	15	12	Flere røntgenbilder hos døve.
	Fargebruk:				Mer tilfeldig fargebruk hos døve, samt større emosjonelt fargebruk
2) Kreativitet	Originalitet/ konformitet:				De døve en del bisarre løsn. Forøvrig mer konforme enn hørende.
	Imitasjon:				Imitasjon forekommer omtrent likt i begge grupper.
3) Persepsjon	Plassering:			Oppe: D) H Midt: D = H Nede: D (H Hele arket: D = H	Døve en tendens til å plassere fig. høyt oppe på arket.
	Størrelse:			Stor: D = H mid. D (H liten: D) H	Stort sett mindre størr. hos døve.
	Detaljer:				Flere detaljer hos hørende p. g.a. mer variasjon i fremst.
	Profil:		2	43	D (H

Oppgave 2

III. Pseudonaturalistisk stadium: 11- 13 år.

Kriterier:	Gruppe 1 Døve: 66	Gruppe 2 Hørende: 24	Resultat	Generell oppsum. (begge oppg. alle 3 stadier)
Tidligere stadier:			Mange røntgenbilder hos døve (12) samt strekfig.	Stort sett synes de døve å være noe senere enn hørende i generell utvikling.
Ledd/ beveg.			Mer ledd og bev. hos døve.	
Proporsjoner:			Ingen betydelig forskjell.	
Dramatikk: Handling:	2	Mye "fleip"	Hørende: Lite motivert. Døve: Mer handling.	
Tredimensj. fremstill.:	"fifty/ fifty"	Kom ikke fram på tegn.	Utilstrekkelige holdepunkter for sam.lik.	
Fargebruk:	Tilfeldig (Jordan) Dekorativt: (Madagaskar)	Visuell fargebruk	Vanskelig å teste.	Vanskelig å bedømme.
Originalitet/ konformitet:	Stor spredn. Mange personl. ekte, men enkle. Noen gode og detaljrike. Mange rotete ell. stereotype "på utsill."	Noen personlige og ekte. Mange umotiverte "fleip" fremstill.	Vanskelig å vurdere forskj. Døve legger mer av seg selv i oppg. Hørende mer umotivert, snes. en skole.	Kreativitet bør sees i større sammenheng sammen med de andre dataene.
Imitasjon:	Imitasj. av komposisj., forøvr. individ. løsn.	Stor imitasj. blant hørende i denne ald. gruppen	Imitasj. forekommer i begge grupper.	
Plassering:	Midt på og oppe.	Midt på og nede.		Tendens hos døve: Plassere tegn, på øverste halvdel av arket. Unntak: Holland, Jordan (strøbild.) Særtrekk hos døve: Plassere mnsk. fig. på samme nivå øverst.
Størrelse:	Litt over halvparten: Stor eller mid. Litt under halvparten: Liten	Stor og mid: ca. 50 % Liten: "		Tendens hos døve: Å tegne i mindre format enn hørende. Unntak: Oppg. 2,III
Detaljer:	Pr. elev: 5	Pr. elev: 3	D) H	Tendens: Døve flere detalj. enn hørende Unntak: Oppg. 2.II
Profil:			D = H	Tendens: "En face" dominerer hos døve. Profiler først på et sent stadium.

K:F.D. stil.

) = mer enn
(= mindre enn

H.= hørende.
D.= døve.

Oppgave		Stadium: I.	II.	III.	Oppsummering.	Merknader
2.	1.Normal:	H) D	H (D	H) D	H) D	p.g.a. døve er på internat?
	2.I "båser":	H) D	H) D	H(D	H) D	Ikke overbevisende. Imitasjon kommer inn.
4.	3.Innkapsling av personer:	H = D	H) D	H) D	H) D	NB! Ingen innkapsl. i Madagaskar-gruppen.
Emosjonell tilpasning	4.Understreking nederst:	H (D	H = D	H) D	Motstridende.	
	5.Understreking av figurer.	H (D	H) D	H (D	H (D	Vanskelig å trekke slutninger.
	6."edging"	Ingen	H) D	Ingen	Ingen markert trend.	
	7.Kantmarkering øverst.	H) D	H (D	H = D	Ubetydelig forskjell.	
	A. Armforlengelse	H (D	H) D	H = D	Ingen markant forskjell	
	B. Opphøyede fig.	H) D	H) D	H) D	H) D	
	C. Bruk av viskelær.	H) D	H = D	H = D	H = D	Utstrakt bruk av viskelær i begge grupper.
	D. Fig. på baksiden av arket	H = D	H = D	H = D	H = D	Ingen forskjell.
	E. Hengende figurer:	0	0	0	0	
	F. Utelatelse av fig.	H	?	H (D	?	Jordan-gruppen utelater ofte seg selv p.g.a.at de går på internatskole
	G. Roterende fig.	0	0	0	0	
	H. Fallende "			H (D	H (D	
	I. "Svevende" fig.	H (D	H (D	H (D	H (D	Konsistent.
	J. Liggende "	ikke testet		H (D		
	Plassering av familie medlemmer: 1. Samlet:	H) D	H (D	H) D	H) D	P.g.a at døve er på internatskole?
	2. I båser:	ikke testet		H = D		
	3. Spredt:	"	" H = D	H (D	H (D	Stort utslag i Jordangruppen.
	4. På rekke:	"	" H (D	H (D	H (D	Stort utslag i Madagaskargr. Konformitet
	Formale kriterier:					
	Strek:					
	1. Normal:	?	H = D	H = D	H = D	
	2. Usikker: knudrete:	?	H = D	H (D	H (D	
	3. Hard og kantet:				H (D	Ubetydelig forskjell.
	Bruk av linjal:	H = D	H = D	H = D	H = D	Svært utbredt i begge grupper.
	Rotete:			H (D	H (D	Utslag i Jordangr.
	Slurvete:			H) D	H) D	

Beskrivelse av resultatet

I det skjematiske oppsettet over de forskjellige kriteriegruppene er resultatet av analysen av de enkelte kriterier for hvert utviklingstrinn notert. Jeg vil nå forsøke å sammenholde de forskjellige aldersgrupper og trekke ut de kriteriene som viser særegenheter for å kommentere dem nærmere.

1. Mental utvikling

Oppgave 1: "Meg selv" og oppgave 2: "Familien min"

I. Skjemaalder: 7-9 år

I oppgave 1 kom det ikke fram noen vesentlig forskjell mellom døve og hørende, bortsett fra at en del hørende hadde mer avanserte fremstillinger.

I oppgave 2 kom forskjellen tydeligere fram. Førskjemakriterier som hodefoting, strøbilder og utbretting forekommer oftere hos de døve. Fyrstikkfigurer eller strekfigurer blir også oftere nyttet av døvegruppen. De hørende viser større variasjon i form av forandring av skjema.

II. Gryende realisme: 9-11 år

Oppgave 1 viser liten forskjell mellom de to gruppene. I oppgave 2 kan det noteres at de døve henger igjen i tidligere stadier ved mer skjematiske og stive menneskefigurer. Strøbilder, røntgenbilder og utbretting forekommer fremdeles ofte.

III. Pseudo-naturlistisk stadium: 11-13 år

På dette stadiet ser det ut som om forskjellen mellom de to gruppene utjevnes mer. De døves fremstillinger har fått mer liv. Det er mindre stivhet i figurene og det er antydning til perspektiv. Under dette punkt vil jeg nevne profilen. Først i aldersgruppen 11-13 år kommer profilfremstillingen inn hos de døve.

Oppsummering av I, II og III

Disse resultatene kan tyde på at døve er senere i generell utvikling og mental modenhet enn hørende.

Problemene de døve har med tredimensjonal fremstilling samt den forsinkede profilfremstilling kan også sees i forbindelse med persepsjon.

Fargebruk

Dette er et meget vanskelig kriterium å teste. Det som umiddelbart har slått meg er en gjennomgående skjematisk fargebruk der hvert avgrenset område får sin farge. For Jordan-gruppen er det en nærmest tilfeldig fargebruk som rår, mens Madagaskar-gruppen bruker fargen mer dekorativt. (Fotos nr. 20, 21 og 22 og 23.)

2. Kreativitet

Det var her satt opp noen kriterier som gikk direkte på kreativitet, nemlig: Originalitet/konformitet og imitasjon.

Resultatet av analysen for hvert kriterium i forbindelse med begge oppgaver og for hver aldersgruppe er notert i den skjematiske oversikten. Disse kriteriene kan vanskelig betraktes isolert fra helheten. En helhetlig vurdering med en karakteristikk av hver undergruppe som vil bli gitt senere, vil mer vise hvordan kreativiteten kommer til uttrykk innenfor de forskjellige gruppene.

Under dette punkt ble det foretatt en sammenlikning mellom døve og hørende. Ved en generell oppsummering kan en si at de døve, selv om de stort sett er forsinket i sin generelle utvikling i forhold til hørende og følgelig oppviser mindre variasjon og raffinement i fremstillingen, likevel frembringer mer individualitet og ekthet i sine enkle produkter.



Fig. 20

Døv gutt, 9 år,

Jordan.

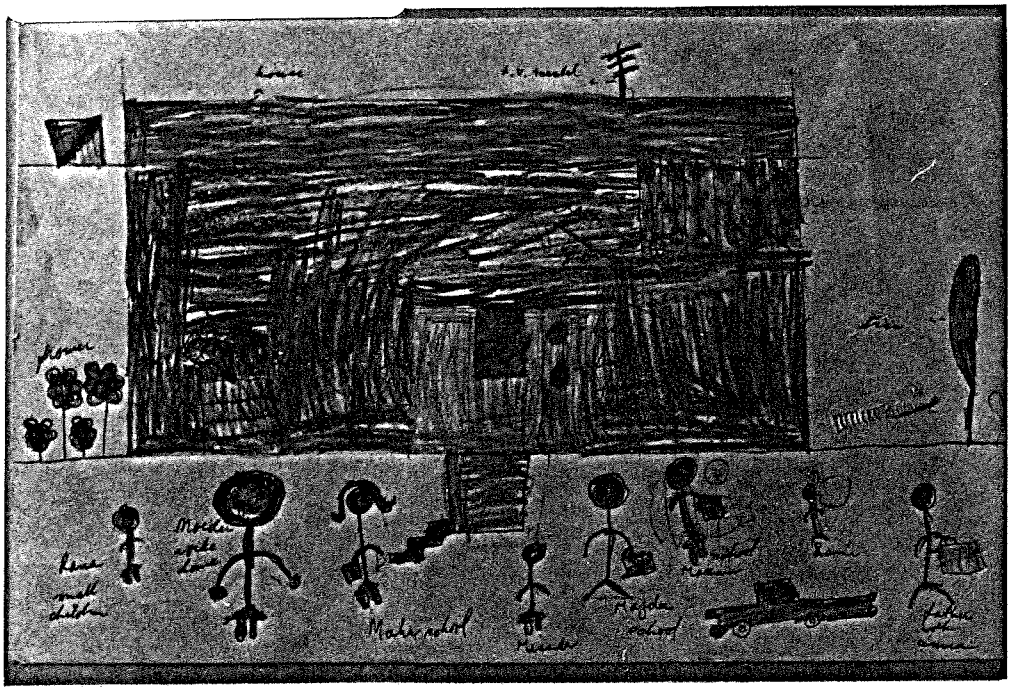


Fig. 21

Døv jente, 8 år,

Jordan.

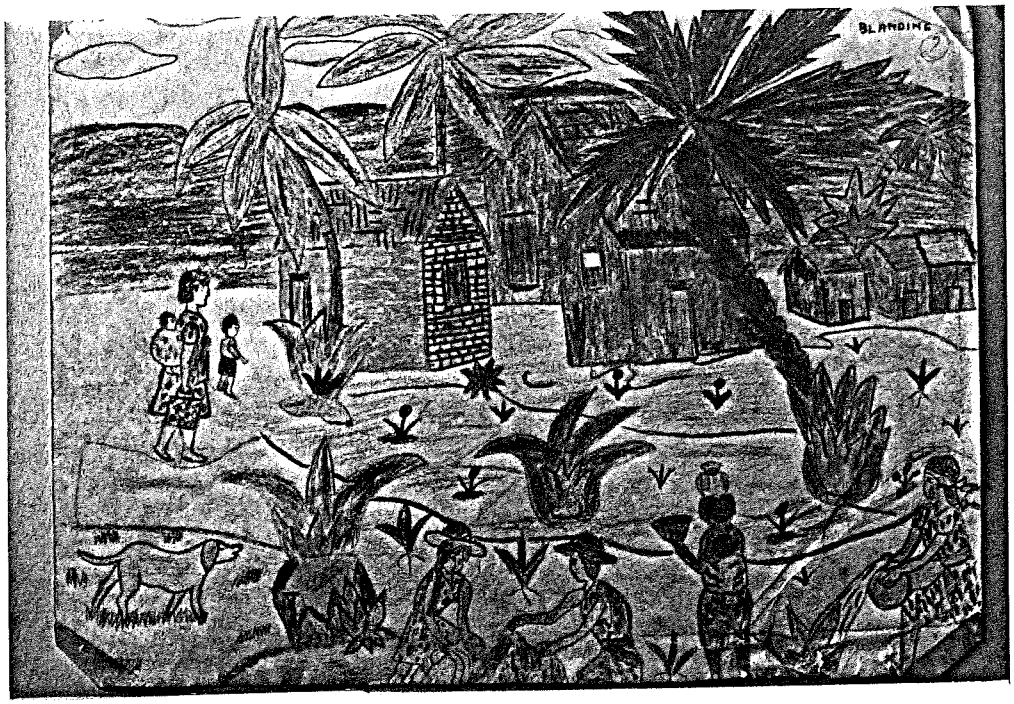


Fig. 22

Døv jente, 14 år

Madagaskar.

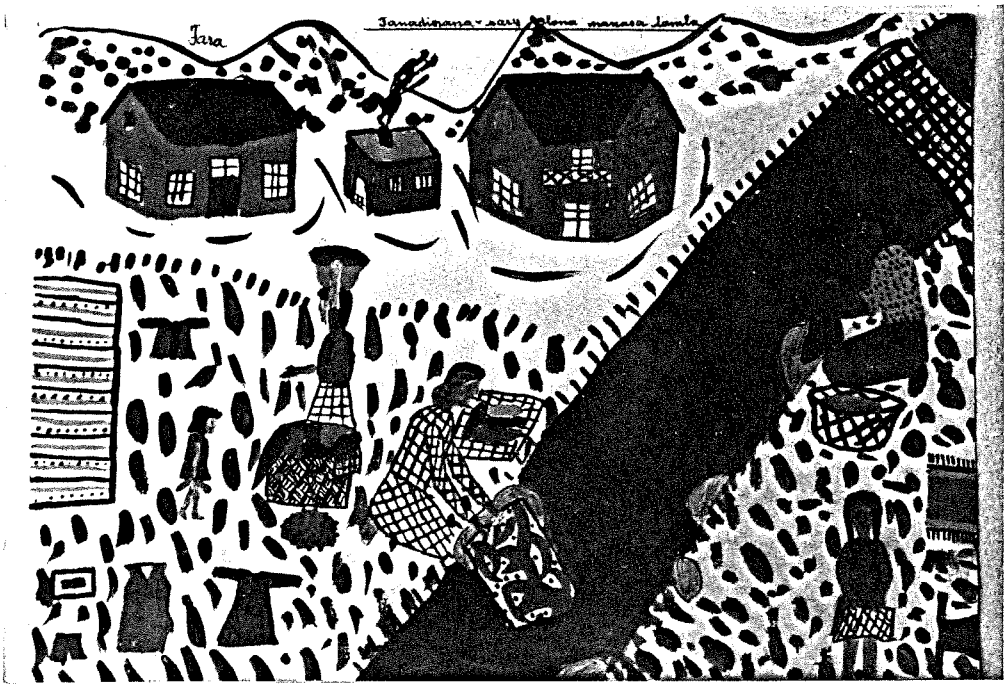


Fig. 23

Døv jente, 12 år

Madagaskar.

Når det gjelder imitasjon, finner vi den i begge leirer, vel så mye blant de hørende som blant de døve. Det er notert at innenfor gruppene av døve, forekommer det en god del imitasjon av komposisjonen. Det er mulig at de ofte imiterer eller kopierer selve rammen for oppgaven, men at de, når de har fått visshet og trygghet for hva det dreier seg om, mer gir seg i kast med detaljutformingen på egen hånd. Dette har streifet meg ved observering av døve under formingsprosessen.

Integrert/desintegrert

Det er tydelig at mange døve har problemer med å integrere enkeltdelene i en større sammenheng. Her viser de døve generelt sett underlegenhet overfor hørende.

3. Persepsjon

Med hensyn til persepsjon er det visse tendenser som gjør seg gjeldende.

a) Plassering

Et gjennomgående trekk hos døve er plassering av tegningene høyt oppe på arket med unntak av Jordan-gruppens typiske strøbilder og av den hollandske gruppen som antagelig har "lært" å skulle utnytte hele arket. (Fig. 24, 25, 26 og 27.)

H. Myklebust (The Psychology of Deafness, 1971, s. 161) har i sine observasjoner av døves persepsjon funnet at de døve har en tendens til å plassere tegningene relativt høyt oppe på arket.

En interessant tendens som bare er blitt observert i gruppen av døve, er en eiendommelig plassering av menneskefigurene. I stedet for å plassere dem på en grunnlinje nederst, som er det mest vanlige, og så regulere figurenes høyde ut fra denne, har mange døve en tilbøyelighet til å plassere figurenes hoder på samme nivå, høyt oppe på arket, mens resten av kroppen blir hengende ned i forskjellige lengder. En får inntrykk av at figurene er hengt opp som klesplagg på en snor. Jeg har kalt

disse figurene "svevende figurer" da de ikke er plassert på noen grunnlinje, synlig eller usynlig. (Fig. 28, 29, 30, 31 og 32.)

b) Posisjon

Observasjoner av oppgave 1 viser at majoriteten i begge grupper foretrekker å plassere figurene i venstre del av arket, de døve i noe større grad enn hørende. Her har ikke Mylkebust kunnet konstatere noen markant tendens hos døve, bortsett fra aldersgruppen 7-9 år, som foretrekker venstre.

Karen Machover sier i sin bok Personality Projection in the Drawing of the Human Figure, (1978, s. 89): "If the figure projected on the page is toward the right, it is environment-oriented. Toward the left, it is self-priented..." Hun legger til at det er sannsynlig at størrelse og plassering av en figur er i mindre grad underkastet bevisst kontroll. (s. 90.)

c) Størrelse eller format

Resultatet av begge oppgavene og for alle aldersgruppene viser at de døve stort sett tegner i mindre format eller størrelse enn hørende. Et unntak danner oppgave 2, III, der døve bruker større format enn hørende. Forskjellen mellom de to gruppene er liten.

Mylkebust fant at de døve stort sett tegnet større figurer enn hørende, (op.cit. s. 161) motsatt av det som kom fram i denne undersøkelsen. Hans gruppe, som besto av amerikanske døve, har sikkert vært vant til å tegne og "utfolde seg" i tegning. Forsøkspersonene i denne undersøkelsen består til dels av grupper som har hatt mindre høve til å bruke tegnesaker (Jordan og Madagaskar) og er av den grunn noe mer forsiktige av seg. Den hollandske gruppen danner et unntak.

d) Detaljer

En finner gjennomgående flere detaljer i de døves fremstillinger enn i de hørendes. Dessuten utstyrer mange døve figurene sine med hva engelskmennene kaller "props", personlige gjen-

stander en har på seg eller med seg. Disse finner en spesielt i forbindelse med oppgave 1: "Meg selv", men også i oppgave 2: "Familien min". Som eksempel kan nevnes: hatt, korg, redskap, leke, blomst, dyr. Vi finner dette også i de hørendes fremstillinger, men ikke i så utstrakt grad. (Fig. 33, 34, 35, 36 og 37. Se også 26.)

Mylkebust sier i denne forbindelse: "The use of props can be viewed as indicating feelings of warmth and empathy." (Op. cit. s. 163.)

e) Profil

Under punkt 1: Mental utvikling, er det allerede nevnt at de døve ikke har noen profilfremstilling før de kommer i alderen 11-13 år. Goodenough har påvist at profiltegning utviklingsmessig inntreffer i 11-12 års-alderen. (Myklebust s. 162.) I Lowenfelds materiale finner vi en hyppig profilfremstilling mye tidligere, allerede hos barn i 7-9 års-gruppen. Denne undersøkelsen viser også utbredt profilfremstilling i de hørendes tegninger allerede på skjemastadiet (7-9 år) og oppover.

På den annen side er det færre døve som benytter seg av profilfremstilling. Fra et persepsjonssynspunkt kan en spørre seg: Foretrekker de døve "en face"-fremstilling siden den er så dominerende?

Disse 5 kriteriene (a, b, c, d, e) er felles for begge oppgavene. Oppgave 1 har dessuten en rekke andre kriterier under "Persepsjon".

f) Hoder

Fremstilling av proporsjonalt for store hoder finner vi i begge gruppene på alderstrinnet 7-9 år, noe som må karakteriseres som alderstypisk. På de andre alderstrinnene har en ikke kunnet påvise noen særlig forskjell mellom de to gruppene. Heller ikke Myklebust har kunnet konstatere noen trend, bortsett fra at døve gutter mer enn døve jenter syntes å tegne for store hoder. Denne forskjell fant han spesielt på 9 årsstadiet. (Op. cit. s. 166.)

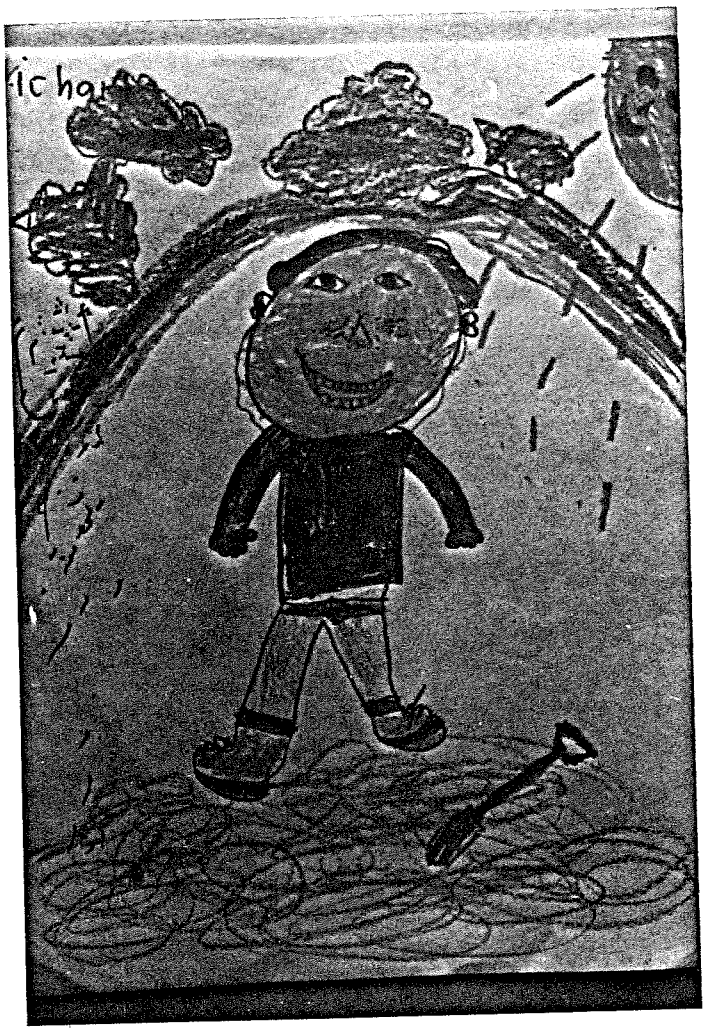


Fig. 24

Døv gutt, 6 år,

Holland.

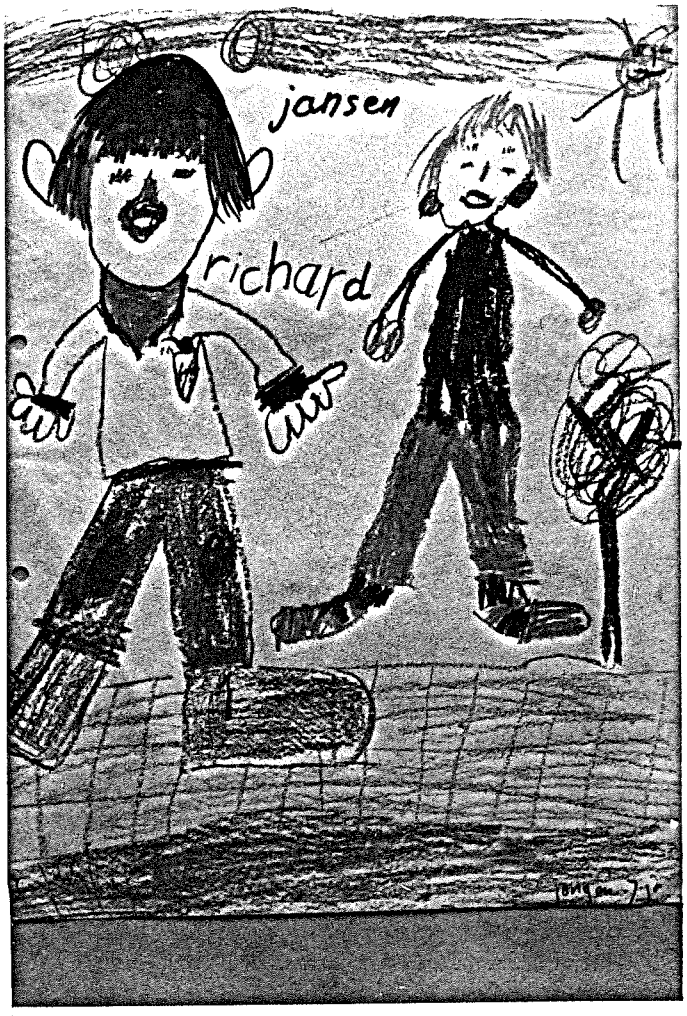


Fig. 25

Døv gutt, 7 år

Holland.

g) Øyne

I fremstilling av øyne er det ikke påvist noen betydelig forskjell mellom gruppene.

h) Ører

Her fins en tydelig forskjell. De døve poengterer ører mer enn hørende, noe som er konsistent for alle aldersgrupper. Mens en del hørende jenter har antydning til ører til bruk for å henge øredobber i (aldersgruppene II og III), finner en hos mange døve, naturlig nok, ører som høreapparater er festet til. Dette kommer tydeligst fram i tegningene til den hollandske gruppen. Også hos en del norske døve finner vi høreapparatene "på plass". I Madagaskar-gruppen,som i langt mindre grad nytter høreapparater, finner vi også tilsvarende færre fremstillinger av ører. En del av dem som likevel har med ører, fremstiller dem i overdimensjonert form som de rene kaninører. (Fig. 24, 25, 34, 36 og 38.)

Myklebust sier i denne sammenheng:

> We hypothesized that the ear as a body part might have a special meaning for deaf children. This postulation was confirmed. (s. 169.)
> (Machover s. 26.)

i) Munn

Siden munnen spiller en slik stor rolle for munnavlesning, kunne en ha tenkt seg at de døve ville være mer perseptuelt oppmerksomme på den, og følgelig overdimensjonere den. Her har jeg ikke kunnet konstatere noen trend, men en del markante eksempler. (Fig. 24, 28, 36.)

Myklebust antyder at døve dagelever synes å være mer perseptuelt oppmerksom på lepper enn normalt hørende uten at han har kunnet konstatere noen tydelig tendens. (s. 168.)

j) Armer

På dette området spriker funnene en del. I aldersgruppen 7-9 år fremstiller de fleste i begge grupper korte armer. Mens mange

hørende har armene hengende rett ned eller klistret til kroppen, tegner de døve armene for det meste ut fra kroppen.

I de to andre aldersgruppene finner vi gjennomsnittlig lengre armer hos de døve. Her har Myklebust kommet fram til det motsatte, nemlig at døve mer enn hørende tegnet proporsjonalt for korte armer, generalisert på 9- 11- 13 og 15 års-trinnet.

Jeg har det inntrykk at fordi de døve i sine fremstillinger foretar seg noe med armene, har dem i bevegelse på en måte, blir disse aksentuert, og det kan resultere i større lengde enn tilfellet er hos de hørendes figurer der armene virker mer passive.

k) & l) Hender og fingre

Resultatet viser at døve stort sett tegner større hender og fingre enn hørende.

Myklebust fant ingen forskjell på døve og hørende i fremstillingen av hender. Med hensyn til fingre gikk han ut fra at disse er av spesiell betydning for døve. Denne hypotesen ble mer avgjort bekreftet enn for hendene. (s. 171.) Her er det overensstemmelse. Myklebust legger imidlertid til at fingerdetaljer var mer fremherskende i de hørendes tegninger. (s. 171.) Her kan jeg tilføye at riktig antall fingre forekommer mer hos hørende enn hos døve. (Fig. 25, 28, 36 og 37.)

m) Føtter

Døve fremstiller gjennomsnittlig større føtter enn hørende.

Oppsummering

I forbindelse med avsnittet om sansning i Del IV, ble det konkludert med at en person som mangler en sans, - i vårt tilfelle hørselen, vil komme til å persipere forskjellig fra normalt hørende. Myklebust sier det omtrent slik: "Redusert hørsel vil endre bruken av de andre sansene og endre den perseptuelle organisering." (Op cit. s. 48.) Han legger til at døve barn viser karakteristiske perseptuelle fordreininger

(distortion) med hensyn til seg selv og vil sannsynligvis overføre dette til sin persepsjon av andre. Hans selvbilde (body image) inkluderer forandret persepsjon av forskjellige legemsdeler som: hender, fingre, ører, lemmer, lepper, hår og føtter.

Denne undersøkelsen viser samsvar med Myklebust når det gjelder hender, fingre og ører. Hva føtter angår, har Myklebust mer notert seg detaljutformingen, mens jeg bare har observert størrelsen. Med hensyn til armlengden viser undersøkelsene helt motsatte resultater. Lepper og hår har jeg ikke tatt med i undersøkelsen.

Andre kriterier viser også særegenheter hos døve, som: Plassering av tegningene i øvre del av arket, stor detaljrikdom og liten profilfremstilling. Her er det stort sett overensstemmelse med Myklebust. Når det gjelder størrelse, har vi kommet fram til forskjellige resultater i det Myklebust har funnet, at døve stort sett tegner i større format enn hørende, mens denne undersøkelsen viser det motsatte.

4. Emosjonell og sosial tilpasning

"Kinetic Family Drawings" (K-F-D) stil i forbindelse med oppgave 2

Burns & Kaufman (Actions, Styles and Symbols in Kinetic Family Drawings, 1972) har satt opp en lang rekke kriterier for sine psykologiske tester av barns emosjonelle og sosiale tilpasning. I denne forbindelse er bare enkelte av kriteriene brukt, i første rekke de kriterier som går på: stil (1-7). I tillegg har jeg tatt med karakteristiske trekk ved individuelle K-F-D figurer (A - G).

Under arbeidet med undersøkelsen var det behov for noen tilleggskriterier:

H) Fallende figurer
I) "Svevende" figurer
J) Liggende figurer

samt en presisering av de forskjellige familiemedlemmers plassering i forhold til hverandre.

Formale kriterier ble også satt opp underveis "av nysgjerrighet" i et forsøk på å se ("l'essai pour voir" for å sitere franskmannen Beaudot atter en gang) eller finne fram til nye oppdagelser.

Mange av kriteriene var ikke særlig utslagsgivende og vil derfor ikke bli nærmere kommentert.

1. Normal

Ved "normal" mener Burns & Kaufman en fremstilling hvor familiemedlemmene er samlet: På rekke og rad ofte hand i hand hos yngre barn, i en samlet gruppe som på et familiefoto eller i daglige omgivelser opptatt med hver sine gjøremål. Slike fremstillinger er typiske for veltilpassede barn, har de funnet ut.

Hørende mer enn døve fremstiller familiemedlemmene samlet. De har seg selv med i familiekretsen, mens døve ofte utelater seg selv. Flere i Jordan-gruppen som jeg hadde høve til å observere under arbeidet med oppgava, ga det svar på spørsmålet om hvorfor de hadde utelatt seg selv på tegningene av familien, - at de var jo på døveskolen og ikke hjemme.

2. Plassering i "båser" (Compartementalization)

På grunn av spesielle omstendigheter kan det være vanskelig å uttrykke kjærlighet åpent og naturlig. Dette fører til isolasjon som ofte uttrykkes ved å plassere familiemedlemmer i "båser". Det kan skje ved at de ruter opp arket og plasserer figurene i hver sin rute. (Op.cit. s. 121.)

En slik tendens ga seg større utslag i den hørende gruppen. Det må tilføyes at denne tendens var meget sterk i én klasse. En kan derfor ikke utelukke at en viss imitasjon kommer inn her. Rutene eller båsene i dette tilfellet var i form av atskilte rom eller værelser.

3. "Innkapsling" (Encapsulation)

Innkapsling eller isolasjon av enkelte personer kan uttrykkes ved å putte dem i en seng eller liknende, plassere dem i en huske eller omslynge dem med et hoppetau. En slik form kan være en indikasjon på at det knytter seg problemer til den innkapslede person i forholdet til den som lager tegningen. (Op.cit. s. 130-133.)

Resultatet her viser at de hørende har flere fremstillinger av denne art enn de døve. I Madagaskar-gruppen forekommer overhode ingen innkapslinger.

I tillegg til disse 3 ovennevnte stilkriterier har jeg, som nevnt, forsøkt å presisere ytterligere plassering av familiemedlemmene. I Madagaskar-gruppen finner vi familiemedlemmene som regel presentert på rekke og rad. Det kan tyde på et åpent og naturlig forhold. Samtidig kan en ikke se bort fra at en viss imitasjon i komposisjonen gjør seg gjeldende ved siden av en viss konformitet i fremstillingen. Videre kan det tenkes at det i instruksen,gitt til elevene, ikke har vært presisert at familiemedlemmene skulle foreta seg noe, være i aksjon. Det er nemlig liten eller ingen handling i fremstillingen (bortsett fra de eldre elevenes, som ikke er blitt tatt med her). (Fig. 26.)

Familiemedlemmene plassert spredt ga størst utslag i Jordan-gruppen. Det kan muligens henge sammen med deres familiesituasjon. De fleste av disse barna kommer nemlig fra palestinske flyktningsleirer hvor familieenheten kanskje er lite markert.

En del av de libanesiske barna hadde en eiendommelig fremstillingsmåte. De hadde fått utlevert et dobbeltark hver. På dette plasserte de foreldrene på den ene siden og barneflokken på den andre. (Fig. 39.)

Når det gjelder isolasjon av figurer eller "barrierer" mellom figurer i form av bygninger, trær, gjenstander o.l., var det en svak overvekt å spore i de døves fremstillinger. (Fig. 40.)

De øvrige stilkriteriene (4, 5, 6, 7) viser ingen trend.

Karakteristiske figurfremstillinger (A - J)

Her viser kriteriene B, C, F, H og J en del forskjeller.

B) Opphøyde figurer (Elevated figures)

Burns & Kaufman har funnet at det er mange måter å fremheve enkelte personer på. Et dominerende familiemedlem vil gjerne bli plassert høyt over de andre figurene. Et barn som strever med å hevde seg, kan tilkjennegi dette ved å plassere sitt hode over de andres. En annen teknikk er å plassere figurene oppå "kasser". (Op.cit. s. 18-19.)

Dette siste har jeg ikke funnet hos de døve. Andre måter å fremheve seg selv på, har kommet tydeligere til uttrykk: Ved verdiperspektiv hvor de selv fremstilles i større format enn de andre, ved "glamour" eller heltefremstillinger hvor de utstyrer seg selv med fine og fargerike klær, smykker eller annet tilbehør eller med kjempemuskler og andre imponerende attributter. (Fig. 41, 42, 43 og 44.)

C) Overstrykning eller bruk av viskelær (Erasures)

Overstrykning kan være en betydningsfull indikasjon på ambivalens, hevder Burns & Kaufman (s. 20-21).

Overstrykning samt bruk av viskelær var forbausende mye utbredt i begge grupper. Jeg synes det er vanskelig å gi seg ut på noen tolkning. Det kan være nærliggende å tenke på: Usikkerhetsfølelse, selvkritisk sans eller ambivalens.

F) Utelatelse av figurer

Det har ikke vært godt å kunne konstatere noe her når en ikke kjenner elevene og familiene. Her kan jeg bare holde meg til en del av dem som jeg har hatt personlig kontakt med. En del døve, spesielt i Jordan-gruppen, utelot seg selv som tidligere nevnt.

H) "Fallende" figurer

"Fallende" figurer har jeg funnet flere av hos døve enn hos hørende. Både E. Koppitz og K. Machover har merket seg denne fremstillingsmåten. Den er ikke assosiert med noen spesielle symptomer eller atferdstyper, men henger sannsynligvis sammen med en generell ubalanse og usikkerhet, mener Koppitz. En slik figur gjenspeiler følelse av et ubalansert sinn og en personlighet som svinger, hevder Machover. Koppitz legger til at slike figurer i barnetegninger synes å indikere et ubalansert nervesystem og en labil personlighet; fremfor alt gir de et vink om at barnet mangler et trygt fotfeste. (Elizabeth M. Koppitz: Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings, 1968, s. 59.)

Formale kriterier

Observering av formale kriterier ga ikke så mange konkrete holdepunkter. De fleste, både av hørende og døve, falt innenfor rammen av "normal strek".

I Madagaskar-gruppen ga flere til kjenne en forsiktig, usikker strek og kundrete fremstilling, en indikasjon på liten øvelse og også liten selvtillit.

En hard og kantet strek samt mye bruk av både linjal og viskelær var svært utbredt i Jordan-gruppen. I det hele var linjal og viskelær redskaper som var altfor mye i bruk både blant hørende og døve.

En rotete fremstilling var også typisk for Jordan-gruppen, mens mange hørende og en god del norske døve viste sterk tendens til slurv, noe som vitner om liten motivasjon.

Kriteriene: Oppsummering og diskusjon av K-F-D stilen

Burns & Kaufman Kinetic Family Drawings test, en projektiv teknikk, har sitt utspring i psykoanalysen: Det ubevisste i et menneske kommer til uttrykk gjennom symboler. Oppgava: Lag en tegning av alle i familien din, deg selv iberegnet, der hver og en foretar seg noe - vil komme til å mobilisere barnas følelser, ikke bare i forhold til seg selv, men også i

forhold til andre, hevder forfatterne. K-F-D-teknikken er et resultat av 12 års forskning med basis i et omfattende materiale (10.000 tegninger).

Forfatterne advarer mot å presse tolkningen eller betydningen av de enkelte symboler. En må alltid ha hele individet i tankene. Selv har jeg følt en viss skepsis overfor den tolkning av enkeltelementer og den betydning som er tillagt dem i Burns & Kaufmans test. På den annen side forutsetter de et intimt kjennskap til de barna som testes.

Intensjonen med denne oppgava har vært å sammenlikne døve og hørendes fremstillinger for å finne ut om det hersker noen forskjell eller om det fins noen særegenheter i fremstillingsmåten. De kriterier som er hentet fra Burns & Kaufman er derfor bare de som angir de store linjer som stil eller formspråk samt spesielle karakteristika i figurfremstillingen. Enkeltsymboler i form av gjenstander er ikke tatt med i vurderingen. Det ville ikke ha tjent noen hensikt da det ikke var noen "diagnose" av enkeltindivider en var ute etter.

Undersøkelsen ut fra de oppsatte K-F-D kriterier la ikke for dagen noen betydelig forskjell mellom den døve og den hørende gruppen. En "normal" fremstilling hvor familiemedlemmene var presentert samlet, slo sterkere ut hos hørende enn hos døve. Fordi de fleste døve er henvist til å gå på spesialskole som ofte befinner seg langt fra deres hjem, føler de nok at de kommer mer på avstand fra familien sin. Ofte utelater de seg selv i tegningen av familien. Kanskje vet de lite hva som foregår hjemme til daglig, eller det som skjer er fjernt fra dem da de selv lever i en annen verden.

Plassering i "båser" og innkapsling av figurer kunne en kanskje ha ventet ville gi seg større utslag hos døve enn hos hørende. Det motsatte er tilfelle, skjønt resultatet ikke egentlig er så overbevisende. Grunnen er at en god del imitasjon kommer inn, særlig blant enkelte hørende. I en klasse hadde så i si alle delt inn arket i ruter og plassert familiemedlemmene i hver sin "bås" eller rom. På den annen side gjorde en viss konformitet seg gjeldende innenfor visse grupper av døve. I Madagaskar-

gruppen var majoriteten av fremstillingene ens, nemlig familiemedlemmene plassert på rekke og rad. (Fig. 26.)

At mange døve nok oppfatter seg selv som annerledes og kanskje føler seg isolert i forhold til resten av familien, har en kunnet finne spor av i enkeltes fremstillinger i form av "barrierer" mellom familiemedlemmene eller grupperinger innenfor familien. En slik fremstillingsmåte er selvsagt ubevisst hos utøveren, men den kan være en pekepinn selv om en må være svært forsiktig med enkelttolkninger. (Fig. 45.)

Når det gjelder karakteristiske trekk ved K-F-D figurene (A - J) er det i grunnen bare kriteriet J: "Svevende" figurer som viser en markant forskjell. Den har jeg ikke kunnet spore hos de hørende. (Fig. 28 - 32.)

Populasjon: Karakteristiske trekk ved de forskjellige undergruppene av døve

Siden utvalget av døve forsøkspersoner var så uensartet i det de representerer vidt forskjellige kulturer og følger forskjellige undervisningssystemer, kan en med rette stille seg det spørsmål om det er berettiget å sammenlikne dem som gruppe med en hørende motpart som tilhører én og samme kultur. Her kan det ligge en svakhet, samtidig som det på den annen side åpner for et videre perspektiv. Hver enkelt av de døve undergruppene har utvilsomt sin egenart som er bestemt av kulturbakgrunn, livssituasjon, undervisningsform, trening og lærerkapasitet, foruten individuelle forutsetninger. Har de likevel noe til felles i sin uttrykksform på grunn av at de alle er frarøvet hørselen som en viktig fjernsans og hindret i en naturlig utvikling av muntlig språk som en konsekvens av hørselstapet?

I forbindelse med nettopp spørsmålet om kreativitet,er det av interesse å se nærmere på de utslag miljøpåvirkningen gir,for å forsøke å finne fram til det som er karakteristisk for de forskjellige undergruppene.

Jordan-gruppen

Jeg velger å starte med Jordan-gruppen. Den er på langt nær den beste når det gjelder prestasjoner, men den er utvilsomt den mest interessante da den forteller oss så mye.

Gruppen er bare representert i oppgave 2, men har her til gjengjeld en stor representasjon.

Deres formspråk er i store trekk karakterisert ved strøbilder, røntgenfremstillinger og strekfigurer. Det fins en påfallende detaljrikdom som er mer eller mindre desintegrert. De viktigste symbolene er hus, trær, blomster, dyr, vanntanker eller vannkanaler, matprodukter (korn, frukt, poteter, egg) og T.V.-antenner og/eller apparater. (Fig. 27.)

Menneskefigurene er små og oftest fremstilt i strekform. Kjønnsforskjellene uttrykkes ved å forsyne strekfigurene med et trekantet "miniskjørt". Mens menneskefigurene er holdt i lite og unyansert format, dominerer dyrefigurene med klare og store former, av og til noe sjablonaktige. (Fig. 20 og 21.)

Fargebruken er forunderlig. Trær, vann, himmel og sol holdes som regel innenfor et naturlig visuelt fargeskjema. Forøvrig er den subjektiv eller nærmest tilfeldig. Alle mulige farger er brukt, og hvilken som helst farge er anvendt på hvilket som helst objekt. (Fig. 20 og 21.)

Ens umiddelbare inntrykk av disse tegningene er: Rot, kluss, forvirring. Studerer en dem nærmere, oppdager en at disse barna egentlig har en masse de vil ha sagt eller uttrykt. "Ordflommen" formelig sprenger på og kommer som en usammenhengende strøm eller som en oppramsing uten tilsynelatende indre sammenheng. Det er tydelig at disse barna mangler trening og teknisk ferdighet til å formulere seg og organisert tankefunksjon for å strukturere sine ytringer.

De fleste har muhammedansk bakgrunn og kommer som nevnt fra palestinske flyktningsleirer. Muhammedansk tro tillater prinsipielt ikke figurativ billedfremstilling. Det er derfor trolig at disse barna har fått liten eller ingen trening i å tegne

hjemme. Deres bo- og familiesituasjon forøvrig gir lite høve til slik utfoldelse.

Foruten at deres strekfigurer nærmest gir inntrykk av skriftsymboler (enkel trekfigur for hankjønn, strekfigur med "trekantskjørt" for hunkjønn) får en den oppfatning at enkeltindividet har liten plass og betydning i den helhetlige sammenheng.

Gjennom sine fremstillinger har disse barna gitt oss et bilde av seg selv og sin livssituasjon. Bildene røper spontanitet, åpenhet og meddelsomhet.

Mylderet av små strekfigurer gir et bilde av deres kollektive boform (hjemme i flyktningsleiren eller på internatskolen for døve) hvor enkeltindividet blir borte i massen. Enkelte personer som har spesiell betydning for disse barna,som mor og far,er av og til fremstilt med mer "kjøtt og blod" enn de vanlige "magre" fyrstikkfigurene. (Fig. 27.)

Fremstillingen av familiemedlemmene spredt og atskilt kan indikere en mangel på nærhet nettopp på grunn av deres spesielle boform. Den stadige utelatelse av seg selv i hjemmemiljøet er realistisk nok. De er ikke hjemme; de er på døveskolen i Salt. Dette finner vi nesten ikke i de andre døvegruppene som også er i samme situasjon. En kan bare spørre: Identifiserer de seg mindre med sin familie på grunn av sin spesielle boform?

Disse barnas generelle barnslige formspråk kan gi indikasjoner på en viss umodenhet og en viss understimulering. De eldre elevenes fremstillinger er atskillig klarere og mye mer integrerte.

At dyr, vann og matprodukter spiller en stor rolle, er naturlig. De opplever på kroppen kampen for tilværelsen. "Brød og sirkus" er for dem ensbetydende med mat og T.V. hvor tilbudet er lite og variasjonene små.

Vi finner imitasjon i deres fremstillinger, særlig i komposisjonen. Når ordet for "hjem" er det samme som for "hus" (el bet) og instruksen blir gitt ved hjelp av det konkrete døvetegn for "hus", er det jo rimelig at det er det, huset, som først og fremst fester seg og gjengis. Beduinerteltene er en interessant variant i denne sammenhengen. (Fig. 46.)

Disse barnas kreativitet er uttrykt i deres spontanitet, uttrykksglede og idérikdom. Vi finner stereotypier i form av enkle, gjentatte skjemaer, ikke minst i strekfigurene som et utslag av mangel på trening. Stort sett er deres fremstillinger ekte. Disse barna er slik som deres tegninger gir inntrykk av: Spontane, åpne, kontaktsøkende, meddelsomme og i høy grad ustrukturerte.

De er som surrende fluer som, når de har en sjanse, kaster seg over en godbit, om godbiten kan puttes i munnen eller slukes med øynene.

"They are wild", forberedte de meg på før jeg kom til Salt i Jordan. Ja, det fikk jeg konstatert ved selvsyn, ..."and charming" vil jeg tilføye, nettopp fordi de er så spontane, åpne og ekte.

Libanon-gruppen

Sammenliknet med Jordan, kan nok de andre gruppene virke "fargeløse". De døve jordanernes naboer, libaneserne, er mye mer avdempet, behersket og disiplinerte. Det kommer også til uttrykk gjennom deres formingsprodukter. Elevene ved døveskolen i Louezeh ved Beirut har "lært" å tegne og forme, ofte ved å imitere sine døve formingslæreres modeller. I oppgava: "Familien min" ble de oppmuntret til fri utfoldelse. Det bød på en del problemer. Noen ba om et "prøveark" først. Andre gikk nølende i gang, begynte på en ting, strøk det ut, tegnet litt her og litt der, "ommøblerte" ettersom de trengte plass til det ene eller det andre. Det virket famlende og lite planmessig.

Dessuten, når tegnspråket må nyttes i instruksen, får elevene en

altfor konkret anvisning på hva som skal gjøres, og det kan komme til å hemme deres fantasiutfoldelse.

Ved bruk av farge, enten tørre eller våte, tegnet de nesten alltid først omriss og fargela så det som var innenfor. (Fig. 47.)

Innholdet i mange av elevenes produkter avspeilet deres verden. Stridsvognene i militærforlegningen like ved skolen var et gjennomgangsmotiv i tegning, leire og/eller materialbilder. Bombeeksplosjoner og ødelagte hus forekom ofte hos dem som levde i kampsonen. Hos dem som kom fra mer fredelige forhold ute på landet, kunne en finne en ekte gjengivelse av lokalmiljøet og landets opprinnelige kultur. De litt eldre elevene kunne dessverre av og til latterliggjøre typiske arabiske tradisjoner i form av klesdrakt, bruksting, måten måltidene inntas på, med personene sittende på matter osv. I denne forbindelse kunne en spore en sterk europeisk påvirkning. Billedmaterialet og miljøet på skolen forøvrig forsterket nok denne tendens. Dette slo igjennom i barnas forming og førte til en viss konformitet.

Bildet ville bli skjevt dersom en unnlot å nevne at det fantes mange gode, spontane og ekte fremstillinger. Deres spontanitet kom mest til uttrykk i arbeid med leire og verdiløst materiale. Her var de ikke så bundet. De beste, det vil si de mest uttrykksfulle, var elevene i øverste klasse, som faller utenfor aldersrammen her. Jeg vil likevel nevne et interessant trekk. Da en ung, dyktig engelsk formingslærer kom til skolen ved skoleårets begynnelse, fant han disse elevene lite motivert for formingsfaget. Det de formet var svært stereotypt og lite spontant. Ved hjelp av leire som de ikke hadde vært borte i før, fikk han dem på gli. To-tre begavede elever fattet interesse og fikk resten av klassen med. Det førte til stor utfoldelse i forskjellige materialer og teknikker. De utførte også oppgava: "Familien min". Besvarelsene er ikke tatt med her på grunn av elevenes alder. Likevel har jeg lyst til å ta med ett eksempel da det var det mest kreative eller originale av alt det materiale som ble samlet inn i denne forbindelse.

Foruten at produktet representerer en original besvarelse, røper det også elevens egne problemer: Følelse av isolasjon i en komplisert familiesituasjon, ubevisst uttrykt gjennom plassering i "båser", innkapsling o.a. Ved å utstyre huset, hjemmet, med bevegelige vinduslemmer kunne han, hvis han ville, lukke dem til og på den måten liksom skyve problemene fra seg. (Fig. 48.)

Madagaskar-gruppen

I motsetning til det pluralistiske samfunn, den politiske uro og blandede kultur som preger Libanon, finner vi på Madagaskar et mer homogent samfunn, roligere forhold og en mer ensartet kultur. Videre, i motsetning til flyktningebarnas rotløse tilværelse og kollektive boform i Jordan, lever de fleste barn på Madagaskar i mindre enheter og i tryggere familieforhold.

De gassiske døve barnas formingsprodukter bærer derfor et helt annet preg enn de libanesiske og de jordanske. Deres fremstillinger uttrykker balanse, ro og harmoni og gir et helhetlig inntrykk. På den annen side kan de grense til bundethet og konformitet. De er realistiske, men uten særlig spenning og gir liten plass til fri utfoldelse.

Formspråket er klart, oversiktlig og helhetlig i motsetning til Jordan-gruppens virvar med løsrevne og desintegrerte elementer. Det tegnes jevnt over i lite format, og plassering av tegningen er som regel i øvre halvdel av arket. En del røntgenbilder forekommer. Derimot fins det ingen strekfigurer. Menneskefigurene er realistiske, men stort sett skjematiske og stive. Kjønnsforskjeller kommer klart fram i utseende, klesdrakt og utstyr. (Fig. 26, 49.)

Fremstillingene uttrykker lite handling.

Stil og fargebruk kan karakteriseres som dekorative. Dette har vært interessant å konstatere. Eksperter har nemlig funnet at gassisk kunst i sin alminnelighet verken er monumental eller ekspressiv, men behersket og ornamental. Kulturelle tradisjoner og gassisk folkelynne kommer til uttrykk her. Noe av

det samme finner vi da igjen i de døves fremstillinger. (Fig. 22, 23.)

Selvportrettene og familiebildene røper stort sett en realistisk selvoppfatning og en emosjonell og sosial tilpasningsevne. Det er nesten ingen isolasjon å spore verken av familiemedlemmer eller av den døve selv. Familiemedlemmene er plassert på rekke og rad etter alder og rang, riktig som på utstilling, uten særlig overlapping. Det redegjøres klart for hver enkelt figur og gjenstand i samsvar med barnas tenkning og visuelle forestillinger.

Detaljrikdommen og det dekorative innslag kommer fram i klesdrakt, hårfasong og skodetaljer. Her kan det spores en god del europeisk innflytelse. Til støttegjenstandene ("props") hører hatt, veske, korg, paraply. (Fig. 33, 49, 50.)

En viss imitasjon kan nok gjøre seg gjeldende i komposisjonen da det er liten variasjon her, men detaljutformingen gir inntrykk av å være individuell.

De gassiske døves uttrykksform er verken preget av originalitet eller ukontrollerte innfall, men en naturlig ekthet som viser en nøktern redegjørelse for de faktiske forhold. Det estetiske innslag gir seg til kjenne ved klare former og en dekorativ stil og fargebruk. (Fig. 22, 23, 50.)

De gassiske døves fremstillingsform understreker det inntrykk jeg har av dem etter mange års kjennskap: enkle, rolige, harmoniske og beherskede.

Holland-gruppen

Materialet her er lite. Oppgave 1: "Meg selv" - 8 personer i aldersgruppen 7-9 år. De fleste er i underkant av 7 år.

Oppgave 2: "Familien min" - 5 personer.

Det er vanskelig å skulle gi en generell karakteristikk av en gruppe ut fra et så lite antall. Jeg kjenner heller ikke elevene, men jeg kjenner formingslæreren som er både en dyktig audiopedagog, formingslærer og dessuten utøvende hobbykunstner.

Disse barna, spesielt de yngste, gir inntrykk av å ha øvelser i å omgås tegneredskap og farger. De legger for dagen stor djervhet i strekføring, fargebruk, figurformat og utnytting av arket.

Fremstillingene er alderstypiske og vitner om en normal utvikling skjønt det hersker en del individuelle forskjeller. De fleste har utstyrt seg selv med høreapparat. Dette i tillegg til figurenes plassering, positur og ansiktsuttrykk kan indikere en realistisk selvoppfatning. (Fig. 24, 25.)

Fremstillingene er til dels detaljrike.

Oppgave 2 vitner også om en viss djervhet i fargebruken der hele arket er dekket av til dels meget sterke farger som kan gi en viss dekorativ virkning. Denne virkning forsterkes ved at figurene er utstyrt med til dels flerfargede og mønstrede klesplagg.

Familiemedlemmene poserer på rekke og rad, til dels hand i hand, noe som gir inntrykk av nærhet og kontakt. En viss fremhevelse av seg selv i verdiperspektiv forekommer hos enkelte. Av tilleggsgjenstander ("props") kan nevnes blomst og spade. (Fig. 24, 41, 51.)

I begge grupper finner en imitasjon av komposisjon og av enkelte detaljer (f. eks. regnbue).

Deres kreativitet gir seg spesielt til kjenne ved djervheten i uttrykksmåten.

Norges-gruppen

Mens de døve gruppene i hvert enkelt av de nevnte landene (Jordan, Libanon, Madagaskar og Holland) kommer fra en og samme skole, kommer den norske gruppen fra forskjellige skoler. Denne gruppen ble da også svært uensartet. Resultatet ble derfor meget sprikende. Det spente fra rotete, hjelpeløse, naive til klare, sikre og avanserte fremstillinger.

Begge oppgavene var representert, likedan alle aldersgruppene.

Alle døveskolene i landet (unntatt Øyer) sendte inn bidrag sammen med et par dagskoler eller hørselsklasser, men representasjonen fra hver skole var liten.

Noen samlet fremstilling av resultatet er vanskelig å gi da spredningen er så stor. Inntrykket er mangeartet. De barnslige, primitive, hjelpeløse til dels rotete, men ekte fremstillingene taler sitt språk. Det er direkte tale. Det samme gjelder for de såkalte gode, avanserte og ekte fremstillingene. Men så har vi de sjablonaktige, slurvete, "umotiverte" utgavene. Er de uekte, usanne, ikke representative? Forteller de oss ingen ting, eller forteller de oss nettopp noe vesentlig? Spørsmålet er interessant, men finner vi noe svar på det? Det er ikke mulig å gi noe direkte svar. En oppsummering av enquete og intervju i tillegg til tegnematerialet vil muligens kunne kaste mer lys over dette problemet.

Formspråket er på ingen måte ensartet. Det er likevel stort sett enkelt og barnslig med stive skjematiske figurer presentert "en face", uten overlappinger av betydning og ofte uten miljøramme omkring. En del desintegrerte strøbilder fins uten at de på noen måte dominerer inntrykket.

Størrelsen på tegningene er gjennomsnittlig liten eller middels og plasseringen som oftest i øvre halvdel av arket.

Såkalte "svevende" figurer med hodene plassert i samme nivå høyt oppe på arket slår igjennom i manges tegninger. En del røntgenbilder, men ikke svært mange forekommer. Av strekfigurer er det atskillig flere. Profil forekommer bare hos dem som er elever i hørselsklasser. Figurene uttrykker liten eller ingen handling. Detaljmengden varierer. Tilleggs- eller støttegjenstander ("props") er et typisk trekk og forekommer i mange variasjoner (dyr, blomster, leker, plagg).

Fargebruken er stort sett sparsom. En kan nærmest snakke om fargelagte tegninger der hver enkelt farge er holdt innenfor avgrensede områder.

Det fins også en del mer varierte og fargerike utgaver med velutviklede figurer, i aksjon innenfor en miljøramme.

Alle døveskolene i landet (unntatt Øyer) sendte inn bidrag sammen med et par dagskoler eller hørselsklasser, men representasjonen fra hver skole var liten.

Noen samlet fremstilling av resultatet er vanskelig å gi da spredningen er så stor. Inntrykket er mangeartet. De barnslige, primitive, hjelpeløse til dels rotete, men ekte fremstillingene taler sitt språk. Det er direkte tale. Det samme gjelder for de såkalte gode, avanserte og ekte fremstillingene. Men så har vi de sjablonaktige, slurvete, "umotiverte" utgavene. Er de uekte, usanne, ikke representative? Forteller de oss ingen ting, eller forteller de oss nettopp noe vesentlig? Spørsmålet er interessant, men finner vi noe svar på det? Det er ikke mulig å gi noe direkte svar. En oppsummering av enquete og intervju i tillegg til tegnematerialet vil muligens kunne kaste mer lys over dette problemet.

Formspråket er på ingen måte ensartet. Det er likevel stort sett enkelt og barnslig med stive skjematiske figurer presentert "en face", uten overlappinger av betydning og ofte uten miljøramme omkring. En del desintegrerte strøbilder fins uten at de på noen måte dominerer inntrykket.

Størrelsen på tegningene er gjennomsnittlig liten eller middels og plasseringen som oftest i øvre halvdel av arket.

Såkalte "svevende" figurer med hodene plassert i samme nivå høyt oppe på arket slår igjennom i manges tegninger. En del røntgenbilder, men ikke svært mange forekommer. Av strekfigurer er det atskillig flere. Profil forekommer bare hos dem som er elever i hørselsklasser. Figurene uttrykker liten eller ingen handling. Detaljmengden varierer. Tilleggs- eller støttegjenstander ("props") er et typisk trekk og forekommer i mange variasjoner (dyr, blomster, leker, plagg).

Fargebruken er stort sett sparsom. En kan nærmest snakke om fargelagte tegninger der hver enkelt farge er holdt innenfor avgrensede områder.

Det fins også en del mer varierte og fargerike utgaver med velutviklede figurer, i aksjon innenfor en miljøramme.

Oppgave 1: "Meg selv" forekommer i alle utgaver fra enkle og primitive til detaljrike og velutviklede. Tegningene gir uttrykk for både "glamour", pop og helteoppfatninger foruten naturlige og oppriktige selvbilder. (Se fig. 52, 37, 42, 43, 44.)

Alle uten unntak er "en face" fremstillinger.

Detaljrikdommen varierer. Den kommer fram i utseende, utstyr, smykker og klesplagg. Tilleggsutstyr ("props") er ofte med i form av personlige effekter som høreapparat, briller, hodeplagg eller i form av kjeledyr, leker, treningsapparater og blomster. (Fig. 42, 43, 36, 35, 34, 44.)

Noen få har plassert sitt selvportrett i en naturlig miljøramme.

Fargen er stort sett brukt skjematisk hvor hvert avgrenset område har fått sin rene farge. En del stripete eller mønstrete klær er å finne. (Fig. 36, 34.)

Oppgave 2 har også mange varianter. Komposisjonen er som regel enkel. Strøbilder er det få av. Figurene er som oftest plassert på rekke og rad som på utstilling. (Fig. 52.)

Bare 1/3 av tegningene i aldersgruppene I og II har en enkel miljøramme omkring figurene, mens de fleste i aldersgruppe III har omgivelsene med. Disse er ofte svært stereotype.

Et spesielt trekk som slår en i enkelte fremstillinger, er grupperinger av figurer eller "barrierer" som skiller figurene i form av trær, hus, eller forskjellige gjenstander. Plassering i "båser" eller innkapsling av figurer forekommer, men i liten målestokk. (Fig. 40.)

Tredimensjonal fremstillingsform har liten gjennomslagskraft.

Figurfremstillingene spenner fra hodefoting (få), strekfigurer (mange) og skjemafigurer til mer naturalistiske og "levende" utgaver. Stort sett er figurene stive og uttrykker liten handling. Det fins unntak, særlig blant elevene i hørselsklassene. De få profilfremstillingene som forekommer, finner vi også i denne elevgruppen.

Fargebruken er helst skjematisk og tilfeldig, men en rikholdig visuelt eller emosjonelt forekommer også selv om det ikke er så utbredt. (Fig. 55, 56)

En kan øyne en god del imitasjon av komposisjon, positur og detaljer, men det er også eksempler på individuelle og selvstendige fremstillinger.

Å skulle karakterisere den norske gruppens kreative uttrykksmåte, er ikke enkelt. Det ser ut som mye avhenger av motivasjonen. Mange av de gode,rikholdige uttrykkene kom fram som et resultat nettopp av motivasjon. Læreren til en klasse, som hadde fått oppgava: "Familien min", uttalte: "De satte i gang med det samme - de fleste. Det var en oppgave de likte tydeligvis."

Andre besvarelser bærer preg av liten motivasjon, og resultatet blir følgelig deretter. Det kan være så mange ting som spiller inn her. Drøftingen vil bli tatt opp senere.

Fellestrekk: Analyse og vurdering

Det enkle, til dels klare formspråket slår igjennom, der hver enkelt figur eller gjenstand presenteres som på utstilling, atskilt og uten overlapping av betydning og i en "en face"-oppstilling. En får inntrykk av en underliggende trang til klargjøring av hvert enkelt element, en slags oppramsing i billedform, der helheten fremkommer som summen av enkeltdelene.

Figurene virker ikke som om de er satt inn i en ramme, i form av miljø eller omgivelser, men at rammen, om den fins, er satt på etterpå. Det viktigste i begge oppgavene er utvilsomt personene. De vil følgelig presenteres først og bli gitt en dominerende plass. Omgivelsene er av underordnet betydning. En parallell kan vi finne i tegnspråkssyntaksen der det viktigste uttrykkes først.

Et gjennomgående trekk er plassering av tegningen i øvre halvdel av arket. Dessuten finner en eksempler i de fleste undergruppene på "svevende" figurer med hodene plassert i samme nivå, fortrinnsvis høyt oppe, og med resten av kroppen hengende ned i

forskjellig lengde. En får det umiddelbare inntrykk at utøveren vil ha sine personer plassert "i øyehøyde". Dette ble på en konkret måte anskueliggjort av en elev ved at vedkommende trakk opp en horisontal stripe tvers over tegnearket hvor familiemedlemmenes øyepar ble plassert. (Fig. 53.)

Generelt sett sitter en igjen med et inntrykk av utseende mer enn av handling og av flate mer enn av dybde.

Til "utseende" knytter det seg en mengde detaljer i form av smykker, klesplagg, utstyr. De såkalte "props" fins eksempler på i alle undergruppene, fra leker og dyr til korger og redskap

Fremstillingene røper at personene er visuelt orientert.

Karakteristikken som er gitt er generell. Det fins unntak på de fleste områder. Å få plassert Jordan-gruppen inn i denne sammenhengen,er vanskelig fordi menneskefigurfremstillingene er så svake. Oppramsing av elementer i en visuell meddelelsesform er likevel den samme selv om deres formspråk forøvrig avviker fra majoritetens.

En må også ta i betraktning oppgavenes art. Andre oppgavetyper ville muligens ha frembrakt andre trekk. Populasjonen er jo også begrenset og antall besvarelser relativt lite.

Oppsummering og konklusjon

De døves egne uttrykk i form av dette rikholdige materiale av tegninger, anser jeg som det viktigste dokument i debatten om døves kreativitet. Svært ofte er de døve henvist til å tale med tolk for å bli forstått. På den annen side er det mange hørende som føler trang til å tale for de tause. Begge deler er i mange tilfeller både nødvendig og berettiget, men det vil bli en indirekte tale. Gjennom sitt formingsspråk, kommer de døve selv til orde, og den talen er direkte. De gir oss del i sine tanker, følelser og sin måte å se verden på.

I generell utvikling og mental modenhet ser det ut som om de døve ligger noe etter jevnaldrende hørende. Om en snur litt på det, kunne en kanskje si at de har en litt annen måte å organisere sin tanke på i det enkeltelementene er mer sidestilt enn

egentlig underordnet helheten.

De døves handikap fører med seg at de må bli visuelt orientert. Myklebust konkluderer med at de persiperer annerledes enn hørende. De funn som er gjort i denne undersøkelsen, tyder også på det. Enkelte tendenser peker seg ut, bl.a. en tendens til å plassere tegningene høyt oppe på arket, særlig når det gjelder menneskefigurene, for på en måte å få "øyekontakt". Her kommer plassering av figurenes ansikter i samme nivå inn som en eiendommelighet som jeg ikke har kunnet finne parallell til hos hørende. En dominerende "en face"-presentasjon er også typisk. Her kan en spørre seg om det ikke er fordi fokusering på ansiktet og tolkning av ansiktsuttrykk spiller en slik rolle for døve, at denne fremstillingsformen blir foretrukket.

En kan også spore en større vektlegging på detaljene enn på en helhetlig fremstilling. Av detaljer i forbindelser med kroppsdelene er det rimelig at ørene er gjenstand for spesiell oppmerksomhet, noe som kommer tydelig fram. At hender og fingre også aksentueres, kunne en også forvente, da de er virksomme kommunikasjonsredskap.

Personlige bigjenstander ("props") finner vi gjennomsnittlig flere av hos døve enn hos hørende. En skal være meget varsom med å tolke, men det kan være nærliggende å tenke at det her dreier seg om et ubevisst trygghetsbehov som på denne måten gir seg til kjenne.

Å skulle si noe om den emosjonelle og sosiale tilpasning ut fra det som er kommet til uttrykk gjennom det foreliggende materiale, bør gjøres med største forsiktighet og med forbehold. At de fleste døve gjennom løsningen av oppgave 1: "Meg selv" spesielt, viser et ganske realistisk selvbilde, tør en vel si. Hos enkelte finner en nok antydning til drøm og idealisering, mens andre viser liten lyst til å ville "utlevere" seg, uttrykt f. eks. ved innkapsling. (Fig. 54.)

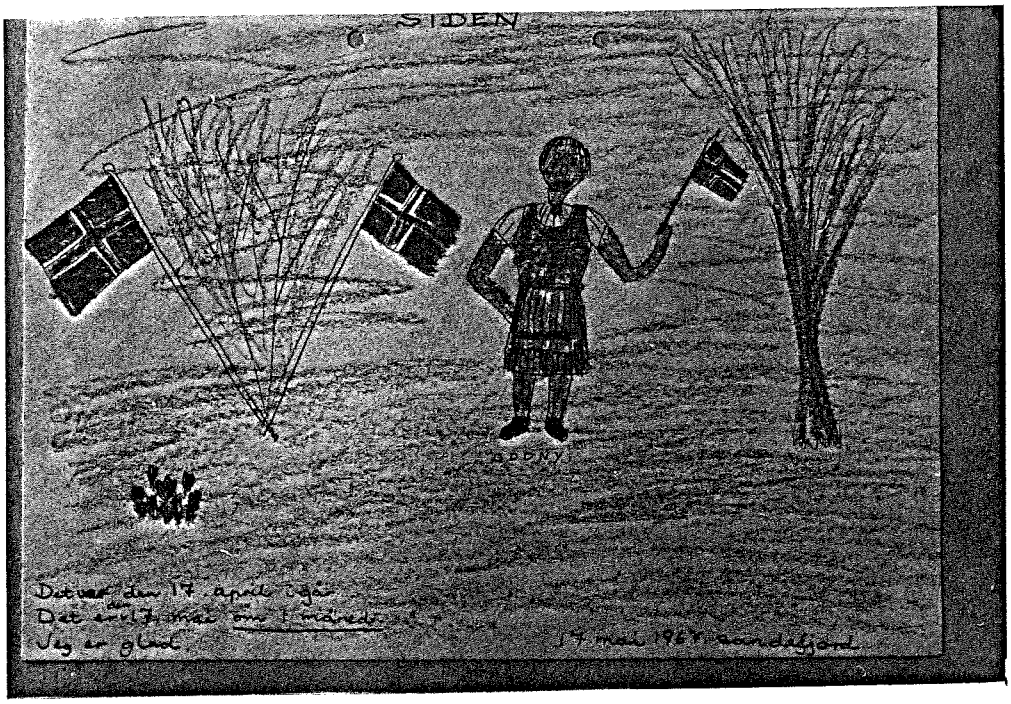


Fig.55

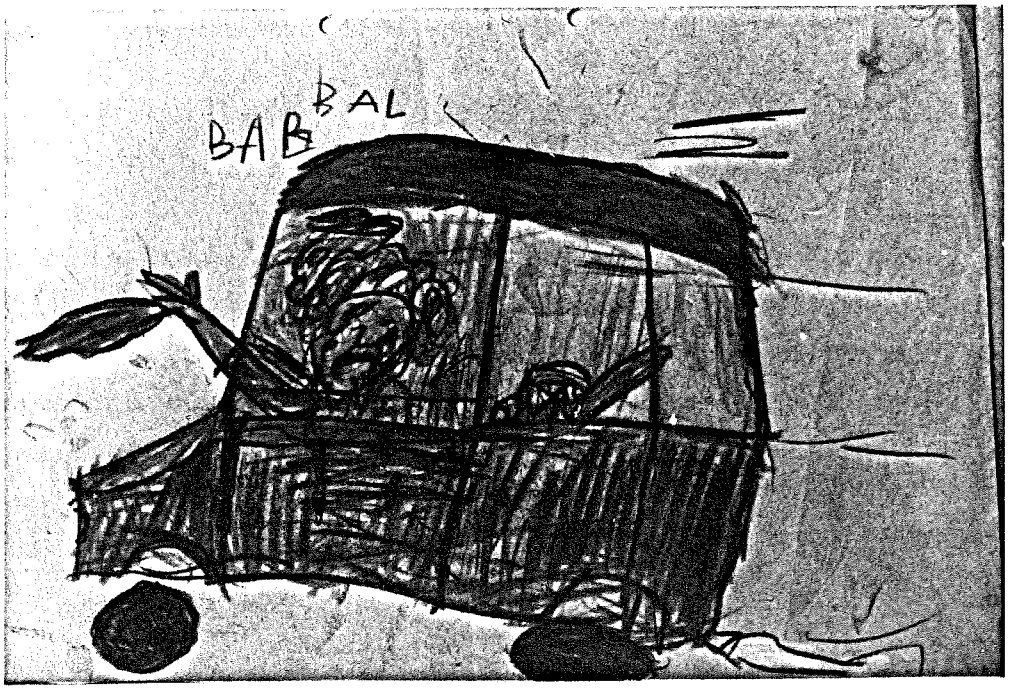


Fig. 56

Døve jenter med
tilleggshandikap.

Norge.

En følelse av isolasjon er i helt spesielle tilfeller kommet til uttrykk både i ord og uten ord. (Fig. 57,58)

Det å føle seg annerledes finner vi uttrykt ved utelatelse av seg selv i fremstillingen av familiegruppen. Her dreier det seg om enkelte tilfeller. Hos de fleste finner vi en såkalt normal familiesituasjon hvor familiemedlemmene, den døve inkludert, er fremstilt i samlet flokk.

Skal jeg,ut fra denne oppsummeringen, trekke en konklusjon om de døves kreativitet eller uttrykksmåte, sammenliknet med hørende, vil jeg gjøre det ved å stille et spørsmål:

- Er de døves kreativitet høyere eller lavere,-
  deres uttrykksmåte bedre eller dårligere?

Svaret tror jeg må bli:

- Deres kreativitet er verken høyere eller lavere, verken bedre eller dårligere, men annerledes.

Det faktum at de er frarøvet hørselen, gjør at de "ser" verden omkring seg på en annen måte og at de ofte føler at de er annerledes. Når det er sagt, vil jeg poengtere at innenfor gruppen som gruppe, fins det like store individuelle forskjeller som blant normalt hørende. "Deaf people are people who are only deaf", uttrykte Furth det. De døve representerer individer med vidt forskjellige evner, anlegg og forutsetninger. Under innsamlingen av dette tegnematerialet, har jeg støtt på særbegavelser,som til tross for eller kanskje nettopp på grunn av begrensede språklige ferdigheter, utfoldet usedvanlige billedskapende evner, noen i visuell retning, andre i mer ekspressiv. Deres kreativitet i utfoldelse ble deres talerør. Kilden sprengte språkmuren. (Fig. 55, 56.)

D. Intervju

Selv om intervju med en rekke personer var den form for informasjon jeg først skaffet meg i arbeidet med denne oppgava, passer det å avslutte presentasjonen og behandlingen av datamaterialet nettopp med dette.

Mens enqueten gikk i bredden og fanget opp majoritetens syn på døves kreativitet og formingsfagets plass og betydning i undervisningen av døve, går intervjuet i dybden og forsøker å gi svar på hvordan kreativiteten kommer til uttrykk hos de døve.

Intervjuet konsentrerer seg dessuten i stor utstrekning om den siste av Torrance' P'er, nemlig påvirkning. Her kommer miljøet og ikke minst undervisningen inn.

Antall intervjuobjekter var 11; av dem 6 audiopedagoger, 4 audiopedagoger med tilleggsutdanning i forming og én faglærer.
De fleste hadde meget lang erfaring i arbeidet med døve. De mange spørsmål intervjuet besto av ble besvart med interesse og engasjement. Svarene gir derfor mye verdifull informasjon og røper god innsikt i og forståelse for de døves egenart.

Da denne intervjuformen representerer såkalte mjukdata, støtte jeg på visse problemer med å oppsummere og sammenfatte dem på en oversiktelig måte. En praktisk hjelp har det vært å sette opp en synoptisk oversikt der svarene på hvert spørsmål kunne betraktes samlet.
Intervjuspørsmålene er presentert i appendiks IV.

Spørsmål 1

Innledningsspørsmålet som gjaldt bruk av forming i den generelle undervisning av døve, ble besvart bekreftende. Et par lærere har ikke generell undervisning, bare forming.

Spørsmål 2, 3 og 4

De neste tre spørsmål går på materialbruk, teknikk og formingsaktiviteter.
9 av 11 personer poengterer tegning og maling som de mest brukte

formingsaktiviteter. En lærer hadde bevisst redusert bruk av tegning da erfaringene hadde vist at den skapte mye stereotypi. "Skal elevene tegne, må det meget sterk motivering til," hevder vedkommende.
En annen lærer som bare gir undervisning i forming, overlater den tegnepregede formingen til klasselærerne. I dette tilfelle viste erfaringen at elevene i de spesielle formingstimene var innstilt på helt andre aktiviteter, spesielt slike som ga større spillerom for kroppslig aktivitet og hvor produktene kunne bli til noe "nyttig" og brukbart.
En tredje lærer nyttet tegnepreget forming og maling i meget utstrakt grad med sine elever da vedkommende mente at de var svært tjenlige uttrykksmidler.

Av annen todimensjonal billedskapende forming, ble collager og materialbilder mest benyttet både av faglærerne i forming og klasselærerne. Grafikk i forskjellige utgaver sto også høyt oppe på listen.

Den tredimensjonale forming som modellering i leire og plastilin ble benyttet av de fleste. Den læreren som hadde erfaring for liten motivasjon hos elevene for tegning, kunne fortelle at modellering i leire var i høyeste grad populært.

Til konstruksjonsoppgaver ble legoklosser mye brukt av yngre elever, mens sandkasse ble nyttet på forskjellige alderstrinn.

Tre og metallarbeider ble nevnt av et par lærere med spesialutdanning i forming. Av praktiske grunner er slike aktiviteter lite egnet å drive med i den generelle undervisningen. (Kommentar av undertegnede.)

Derimot hadde bevegelsesaktiviteter som rollespill eller drama, dokketeater og fingerdokker en stor plass i tilknytning til daglig undervisning. I litt mindre utstrekning kom musikk og rytmikk inn.

Tekstilforming i varierte utgaver ble nevnt av enkelte. Kombinasjon av tegning og applikasjon, veving eller broderi ble også praktisert.

Blant et par aktiviteter som ikke er så vanlige, kan nevnes fotografering og "motorlære". Motorlære gikk ut på å skru fra hverandre gamle motorsykler og sette delene sammen igjen. Muligens ligger dette litt på siden av kreativ forming, men har likevel mye for seg, ikke minst fordi aktivitetene er meget populære og motiverende. (Kommentar av undertegnede.)

Det materiale som blir brukt til de forskjellige formingsaktivitetene gir seg selv. Mesteparten er ferdigmateriale innkjøpt av skolene. I tillegg nevner enkelte at verdiløst materiale samles og brukes og er en utfordring til oppfinnsomhet og fantasi. Det samme gjelder naturmaterialer av forskjellig slag som elevene selv samler.

På spørsmål 4 om hva slags aktiviteter som nyttes mest, ble det svart: I første rekke tegning; så fulgte drama eller pantomime. Videre kom modellering høyt opp. I de spesielle formingstimene var det tre og tekstil som var mest aktuelt.

Spørsmål 5 - 8

Spørsmål 5. Det viste seg at lærerne foretrakk å gi oppgaver, men ga elevene frihet innenfor visse grenser. Erfaringene de fleste lærerne hadde, var at dersom de lot elevene få full frihet, falt de som regel tilbake til stereotypier, eller som en uttrykte det: ..."henfaller til "trygge" ting." En poengterer at når det gjelder leire, får elevene boltre seg fritt.

I forbindelse med spørsmål 6, 7 og 8 ble det gitt eksempler på mange interessante oppgavetyper.

1) Eksempler på uttrykksforming var: Meg selv, Familien min, Jeg drømmer og andre oppgaver i forbindelse med barnet selv.

2) Oppgaver av fortellende art var gjerne knyttet til aktuelle hendelser, felles opplevelser, turer, ekskursjoner eller aktiviteter av en eller annen art.

3) Forming som illustrasjon ble nyttet i forbindelse med eventyr, fortellinger, forskjellige skolefag som kristendom, geografi, historie, heimstadlære, matematikk, både i form

av todimensjonal og tredimensjonal billedskapende forming, bruksforming og bevegelsesforming.
Med svært svake elever ble det foretrukket reelle situasjoner fram for eventyr.

4) Høytider som jul og påske ga rikt høve til dekorasjonsforming.

Eksempler på situasjoner de skaper selv og nytter videre i forming, er dramatisering av aktiviteter som forskjellige yrker, kjøp og salg, historiske og bibelhistoriske hendelser o.l.

Andre eksempler er at elevene kan få begynnelsen til en historie og må selv dikte fortsettelsen. Hensikten er i første rekke å stimulere fantasien. Forøvrig tjener disse skapte situasjonene til å anskueliggjøre forskjellige forhold, klargjøre begreper, utvide erfaringskretsen, gi informasjon samt skape mer engasjement og innlevelse i stoffet.

Spørsmål 9. Organisering av formingsaktivitetene

Majoriteten svarte at formingsaktivitetene ble drevet både individuelt og i grupper. Gjaldt det forming i forbindelse med forskjellige fag, var gruppearbeid det mest naturlige, mens det i de spesielle formingstimene mest ble drevet med individuelt arbeid. Dette hevdet en, mens et par andre hadde den erfaring at selv om en forsøkte å starte opp med hele gruppen samlet, endte det som oftest med at læreren måtte ta seg av hver enkelt elev. I dette tilfelle dreiet det seg om svært svake elever.

Noen la mest vekt på gruppearbeid, mens andre drev mest individuelt.

Spørsmål 10 - 11. Integrering av formingsaktivitetene i forskjellige fag

De fleste mente å kunne integrere formingsaktivitetene i alle fag, men poengterte særlig kristendom, norsk og heimstadlære.

O-fag og matematikk ble også nevnt. Bevegelsesforming ble nyttet i forbindelse med gymnastikk, svarte en.
Måten formingsaktivitetene integreres i de forskjellige fag på, er delvis besvart under spørsmål 6 og poengteres igjen i denne forbindelse. Illustrasjon, rollespill, gruppearbeid og konstruksjon nevnes.

Hensikten er som noen nevner, å anskueliggjøre og levendegjøre innlæringen, øke språkforståelsen, fylle begrepene med innhold samt trene hukommelsen.
Formingsaktivitetene nyttes også for å stimulere elevenes motivasjon og sosiale tilpasning. De gir dessuten gledesopplevelser og avveksling.

Mye av hensikten er å utvikle fantasi og skapende evne; i det hele å ta individuelle ressurser i bruk.
Vansken er, som en nevner, å starte i det psykologiske øyeblikk, nytte de riktige materialer, finne fram til den rette vanskelighetsgrad samt vite å avslutte i tide for å realisere den gode hensikt. Vedkommende har erfaring med delvis svake og vanskelige elever.
Formingsproduktet kan gi læreren verdifull informasjon om eleven. Dette vil, som en nevner, bidra til en bedre forståelse av barnet og føre til at læreren kan gi det bedre hjelp.

Spørsmål 12. Bruk av mønsterplanen

Ingen hadde kunnet bruke mønsterplanen slik den foreligger eller følge den slavisk. På den annen side ble den av mange nyttet som en idébok. Idéene måtte som regel omarbeides.
Om mønsterplanen ikke kunne følges direkte, hevdet en, så arbeidet hun etter dens intensjon.

Spørsmål 13. Etterarbeid

Svært mange bruker å samtale med elevene om det de har laget. Denne samtalen blir da et ledd i språkopplæringen. Av og til følger et skriftlig nedslag. Også prosessen nyttes for å forklare nye ord og uttrykk, f. eks.: "Ola maler". Lange og vanskelige ord kan læres hurtig i en slik forbindelse: "Eva syr austmannarenning."

Et tegneutkast nyttes videre som mønster til en stoffapplikasjon eller en billedvev.
Formingsproduktene stilles gjerne ut i formingsavdelingen og/eller i klasserommet. Enkelte lærere er litt forsiktige her. Produktene vises fram og eventuelt stilles ut bare hvis elevene selv vil. Av og til må spesielt produkter som tegninger "reddes" da enkelte elever er snare til å ville ødelegge dem. Enkelte formingsprodukter nyttes til mer permanent utsmykning av klasserom, skole eller internathjem.
Som regel ønsker elevene å ta med seg hjem det de har laget og eventuelt gi det bort som gave.
Det har også hendt at elevene har vært med på å lage ting til utlodning for veldedige formål.

Spørsmål 14. Om samarbeid

Her er det en del varierte svar. De fleste praktiserer samarbeid mellom klasselærer og formingslærer. Klasselærerne i småklassene er selv sammen med faglæreren i de spesielle formingstimene. Enkelte arbeider ut fra oppsatte emner. Som regel skjer initiativet fra klasselærerens side, men enkelte formingslærere søker kontakt med klasselærerne for å høre hva elevene er opptatt med til enhver tid.
Noen klasselærere har selv den tegnepregede formingen med sine elever, men overlater fullt og helt andre formingsaktiviteter til faglærerne. Enkelte klasselærere mener elevene skal få stelle med helt andre ting i formingstimene enn hva de gjør ellers.

Spørsmål 15 - 18. Motivasjon - motivering

På spørsmålet (15) om hvordan elevene er innstilt til forskjellige formingsaktiviteter, gikk svarene stort sett i samme retning. Jevnt over var elevene positive til de forskjellige formingsaktiviteter. Motivasjonen kunne variere p.g.a. elevenes sinnsstemning i øyeblikket. Enkelte aktiviteter var mer populære enn andre, som konstruksjonsarbeid i tre, metall eller verdiløst materiale. Tekstilforming som stofftrykk og applikasjon ble nevnt som populære aktiviteter. Det samme gjaldt leire. "De aktiviteter de lykkes best i, er de mest motivert

for," svarte en. En annen hadde den erfaring at dersom elevene hadde vært borti en teknikk, var de ferdige med den for framtida. De var lite innstilt på å utvikle den videre.

Med hensyn til tegnepreget forming, rapporterte flere at det var vanskelig å motivere elevene for det. Ofte ga elevene opp før de var kommet i gang eller henfalt til stereotypier. De valgte ofte lettvinte løsninger. Det hendte til og med at enkelte elever nektet å tegne. I de spesielle formingstimene var elevene ikke motivert for tegning i det hele tatt. "Tegnepreget forming som er mest utviklende, er de dessverre minst interessert i," konkluderte en med å si.

Spørsmål 16 tar for seg former for motivering.
De fleste nevner samtaler omkring en oppgave eller et emne. Flere tar ofte utgangspunkt i en fortelling eller et eventyr. En opplevelse, en ekskursjon eller en tur kan være motiverende i seg selv. Forøvrig kan det skapes motivasjon ut fra konkrete gjenstander, bilder, lysbilder, filmer eller fjernsynsprogrammer. O-fag fenger fordi de er konkrete og jordnære fag som lett danner utgangspunkt for forming, hevder en. Her ligger motiveringen i selve faget eller i emnene innenfor faget. Vedkommendes konklusjon ble: "Det som er opplevd og forstått, gir trygghet, tillit og pågangsmot til å ta fatt."

Ikke bare et fag, men også et materiale kan virke motiverende i seg selv, ble nevnt.

Enkelte poengterte overraskelsesmomentet eller spenningsmomentet som sterkt motiverende. Å være våken for det rette tidspunkt eller de psykologiske øyeblikk for en formingsaktivitet, ble også fremhevet.

Spørsmål 17 og 18 tar for seg ekskusjoner og kunstformidling og hvordan det utnyttes.
Alle brukte å ta elevene med ut i naturen, enkelte svært ofte. De samlet da bl.a. materiale til materialbilder og/eller til bruk i sandkasse. Forøvrig rapporterte de fleste at de tok elevene med til nærmiljøet og til dels til fjernmiljø, inkludert leirskole. Utstillinger var mest vanlig, men verksteds- og museumsbesøk foruten ekskusjoner til historiske steder var også

på programmet for mange, da helst med de litt større elevene. Slike besøk virket inspirerende og motiverende for lærere og elever, ble det hevdet. Ofte ga slike besøk motivasjon til spontan forming. Forøvrig ga besøkene informasjon og konkret viten. Fantasien ble styrket og sosialt samkvem fremmet. Besøkene ble videre utgangspunkt for samtaler og/eller skriftlig nedslag i form av dagbøker, stiler eller brev. I det hele ble slike besøk av mange betraktet som et ledd i språkopplæringen. En lærer hadde høstet den erfaring at de døve for det meste lever i nåtid og framtid. Fortiden blir de fort ferdig med. Planlegging av ekskusjonen og selve opplevelsen blir det sentrale og må utnyttes.

Spørsmål 19 - 26. Forming som individuelt uttrykksmiddel og personlighetsprojeksjon

Spørsmål 19 behandler forming som spontant uttrykksmiddel. Her er erfaringene forskjellige. Mange hevder at spontan tegning da helst i form av enkel tavletegning ofte forkommer når det er noe spesielt de døve vil meddele eller forklare og de ikke finner ord for det eller føler at deres språk ikke når fram.
Det spontane uttrykk gjennom forming er svært individuelt og situasjonsbestemt, hevder andre. Enkelte spesielle elever med til dels store språkvansker nytter f. eks. tegning som et yndet uttrykksmiddel. Flere hevdet at deres elever var lite spontane og at tegning var lite nyttet som uttrykksmiddel. Derimot ble pantomime eller kroppsspråk ofte brukt.

I spørsmål 20 gis det eksempler på hva elevene gjerne vil uttrykke. I første rekke er det personlige opplevelser, særlig opplevelser som har engasjert dem sterkt følelsesmessig, de ønsker å uttrykke gjennom sin spontane forming. Videre kan det være ting de har vært med på, vært vitne til, samtaler de har hatt med andre, særlig eldre elever de gjerne vil referere. Opplevelser og forhold hjemme eller i forbindelse med reisene til og fra hjemmet er tilbakevendende temaer. Filmer og fjernsynsprogrammer vil de ofte gjenfortelle og kommentere. Ikke sjelden søker de etter forklaring på og sammenhengen i forskjellige forhold. En lærer nevner et interessant trekk.

Elevene har behov for forsterkning på sin egen oppfatning og tolkning av forskjellige forhold. "Er det sant? Er det eventyr? Lyver de?" er spørsmål som går igjen. Dette er et utslag av usikkerhetsfølelse, mener vedkommende.
Flere rapporterer at elevene ofte ønsker å gi uttrykk for sine idealer, sin heltedyrking eller sine fantasifostre gjennom sin forming. Videre kan ønsker eller preferanse forøvrig komme til uttrykk.

På spørsmål 21 om læreren synes å kunne gjenkjenne den enkelte formingsprodukter, da særlig tegninger, svarer de aller fleste et ubetinget ja.
Et individuelt formspråk eller tilbakevendende detaljer vil røpe mange.
Noen hevder at det er en viss forskjell her. Enkeltes produkter skiller seg skarpt ut, mens andres er nokså konvensjonelle og derfor ikke så lett å gjenkjenne.

På spørsmål 22 om læreren har observert spesielle karakteristiske trekk ved enkelte elevers formingsprodukter, svarer noen et klart ja uten å gå nærmere inn på hva disse består i.
En sier definitivt nei.
De fleste redegjør for disse trekk. Det kan være forskjell i formspråk, fra naivistisk til avansert i forhold til alderen. Innholdet røper mange. Det ble gitt eksempler på manier, stereotypier i form av gjenstander, dramatiske scener eller av tøffe typer som stadig går igjen.

Tegnemåten avslører i mange tilfeller elevene, mente flere. Enkelte har en nitid eller perfeksjonistisk måte å tegne/forme på, mens andre slurver arbeidet fra seg. En hadde for vane å begynne nederst eller midt på en figur og tegne oppover. En knudret stil og strek preger noen, mens en uvøren strekføring preger andre.
Fargebruk og fargevalg er i noen tilfeller typiske. Enkelte har en meget jevn og dekkende fargebruk. Noen viser avgjort preferanse for spesielle farger.
Det er nevnt eksempler på spesielle talenter som skiller seg tydelig ut. En ble kalt skolens "Askeladd" fordi han samlet på alle mulige ting som han nyttet på en svært fantasifull og

kreativ måte. Det var videre eksempler på spesielt visuelle typer som kunne gjengi i detaljer hva de hadde observert. Andre var typisk ekspressive og ga uttrykk for følelser og fantasier.

Spørsmål 23. Synes du enkelte formingsprodukter understreker det inntrykket du har av vedkommende, lød spørsmålet. Det ble besvart med et ja fra manges side. En forsterket sitt ja med: "Så absolutt!" Av eksempler ble nevnt:
Begrepsfattigdom/begrepsrikdom hos elevene avspeiles i tegningene deres i form av primitive, detaljfattige kontra avanserte, detaljrike tegninger.
Følelsesmessig ustabilitet hos en elev ga seg til kjenne ved fantasiløse, stereotype tegninger. Da vedkommende kom mer i balanse, fikk tegningene liv, ble det rapportert.
Flere ga eksempler på hvordan usikre, uselvstendige elever griper til kopiering eller imitasjon av kameratenes forming.
Aggressive elever kan tilkjennegi aggressivitet ved å forbruke en masse papir til bare tull, nevner en annen.
Formingsproduktene til elever som er nøyaktige og ordentlige vil bære preg av det, mens slurvete, uordentlige elever gjerne kommer med tilsvarende rotete og lite forseggjorte fremstillinger. Det samme gjelder for elever som ikke er innstilt på å yte noe, som ikke stiller krav til seg selv. De vil heller ikke anstrenge seg særlig i formingssituasjonen.
En lærer synes å merke at svært pertentlige elever skaper nøyaktige, nærmest pirkete produkter, ofte med mange detaljer, mens mer robuste elever ofte har en kraftigere strek og en mer robust stil. "Men," legger vedkommende til, "dette er jo ikke alltid tilfelle." "Elevenes fantasi kommer til uttrykk gjennom deres formingsprodukter, og her er det svært stor forskjell," sier en annen.

Spørsmål 24. Spørsmålet om enkeltes formingsprodukter kan fortelle noe om vedkommende kan sees i sammenheng med foregående spørsmål. (23.) Her varierer svarene fra et absolutt ja til et avgjort nei. De som svarte bekreftende, gir forskjellige eksempler. Et par nevner at autistiske barn gjennom sine tegninger har kunnet uttrykke ting de aldri hadde prøvd å si. Et eksempel på forbausende modenhet kom for dagen på en slik måte.

Tøffe typer med stive og stereotype eller naivistiske fremstillinger skjuler indre angst eller umodenhet, synes enkelte å ha gjennomskuet.
Andre har oppdaget usedvanlig teknisk innsikt hos enkelte elever gjennom deres detaljrike tegninger.
Oppgavetyper som beskriver følelser, som: Noe jeg er redd for. Noe jeg er glad i o.l. har kunnet fortelle læreren mye om den enkelte elev. Det samme gjelder for oppgaver som: "Meg selv". Ikke bare selvoppfatning, men like gjerne ønskedrømmer om hva og hvem den enkelte ønsker å likne, kommer til uttrykk gjennom "glamour" og heltefremstillinger bl.a.
Ikke bare produktet, men også arbeidsmåten viser noe av elevenes karaktertrekk, hevder flere. Mens noen er forknytt og nølende, er andre avslappet og trygge i formingssituasjonen. Noen er snare til å raske til seg det beste av formingsmaterialet som er til felles disposisjon, mens andre er mer tilbakeholdende.

Spørsmål 25 og 26

Alle unntatt én samlet på et utvalg av elevenes formingsprodukter, noen for en tid, andre mer permanent. For enkeltes vedkommende tjente dette et rent praktisk formål, nemlig å samle produkter til spesielle utstillinger ved skolen.
Flere nevnte at de døve helst ønsket å ta med formingsproduktene sine hjem og lot dem gjøre det.
Mange samlet på elevenes tegninger i den hensikt å studere elevenes utvikling fra tid til tid. Ikke bare lærerne, men elevene også var med på å observere forskjellen mellom tidligere og nyere produksjon. Enkelte lærere la til at tegningene kunne gi dem et innblikk i hvordan elevene tenkte og dessuten kunne de tjene som et bevis for at døve også har fantasi, som én påpekte. En lærer hadde langsiktige mål. Når disse barna en gang i framtiden, enten ved avslutningen av sin skolegang eller senere, kan få høve til å konfronteres med sine barnetegninger og få snakke om dem, vil de kanskje møte seg selv igjen i dem. Muligens vil de da få svar på forhold de ikke har forstått. Vedkommende legger til: "Jeg ønsker at elevenes tegninger skal være med på å modne dem som mennesker."

Intervju: Oppsummering og kommentarer

Intervjuene innbrakte mye stoff som spenner fra innlysende fakta til nye interessante synsmåter.

Spørsmål 1. Respondentene ga uttrykk for en utstrakt bruk av forming i sin generelle undervisning og for fagets store betydning.

Spørsmål 2, 3 og 4

Svar på 2 og 3 viser hvilken bredde formingsfaget har fått i det det spenner over en variert mangfoldighet av aktiviteter, teknikker og materialer.
Selv om tegning er mest nyttet og enklest å gripe til, er den langt fra den mest populære. Populære aktiviteter synes å være de som gir høve til rik kroppslig aktivitet (leire, tre, metall, pantomime, drama) og/eller som fører til "nyttig" resultat (tekstil, metall, tre).

Spørsmål 5. Å la elevene fritt velge oppgaver fører ofte til stereotypier synes de fleste å mene. Et trygghets- og mestringsbehov kan her være underliggende.

Spørsmål 6 - 8

Oppgavetyper som nyttes kan sammenfattes i 4 hovedgrupper:

1) Uttrykksforming basert på indre opplevelelser, følelser, fantasi.

2) Fortellende eller referende forming som meddelelsesmiddel.

3) Illustrasjonsforming som uttrykk for begrepsoppfatning.

4) Dekorasjonsforming til utvikling av estetisk sans.

Dramatisering og "ufullendte" historier er gode eksempler på skapte situasjoner som nyttes videre både i forming og språkopplæring i den hensikt å:

1) Skape motivasjon
2) Utvide erfaringskretsen

3) Gi informasjon
4) Anskueliggjøre forskjellige forhold
5) Forklare begreper.

Spørsmål 9. Organisering av formingsaktivitetene gikk ut på både individuelt arbeid og gruppearbeid.

Spørsmål 10 og 11

De fleste mente å kunne integrere formingsaktivitetene i de aller fleste fag.
Hensikten kan sammenfattes i følgende punkter:

1) Stimulere eller øke motivasjonen
2) Levendegjøre innlæringen
3) Gi begrepene innhold
4) Trene hukommelsen
5) Øke språkforståelsen
6) Utvikle fantasien
7) Stimulere sosial tilpasning
8) Virke mentalhygienisk.

At formingsproduktene kan gi læreren verdifull informasjon om eleven, er et viktig poeng. Det vil hjelpe læreren til bedre å forstå barnet og derved kunne yte det bedre hjelp.

Spørsmål 12. Mønsterplanen var bare indirekte til nytte,men en hadde dens intensjon for øye, nemlig gjennom formingsfaget å styrke elevenes skapende evner.

Spørsmål 13. Etterarbeidet hadde et direkte siktemål i form av utstillinger og utsmykninger. Indirekte, i form av samtaler, ble det et ledd i språkopplæringen.

Spørsmål 14. Samarbeid klasselærer/formingslærer ble praktisert av de fleste.

Spørsmål 15 - 18.

Elevenes innstilling til de forskjellige formingsaktivitetene var stort sett positiv. Motivasjonen kunne imidlertid ofte være avhengig av: Elevenes sinnsstemning, de forskjellige aktivitetenes grad av popularitet eller elevenes mestringsevne.

Det var ofte liten motivasjon for tegnepreget forming samt utdyping eller videreutvikling av teknikker elevene en gang hadde vært borti.
Et viktig problem er berørt her: Hvorfor er de døve ofte minst motivert for de aktiviteter som er mest utviklende?

Former for motivering:
Samtaler, fortelling, eventyr, opplevelser, ekskursjoner, gjenstander, bilder, de forskjellige fag.

En interessant observasjon er nevnt her: "Det som er opplevd og forstått gir trygghet, tillit og pågangsmot til å ta fatt."

De forskjellige former for ekskursjoner som i og for seg er motiverende for forming, blir også et ledd i språkopplæringen. At døve synes mer opptatt av nåtid og framtid enn fortid er interessant å merke seg.

Spørsmål 19 - 26.

19) Forming som spontant uttrykksmiddel synes stort sett å være individuelt og situasjonsbestemt. Formene er helst tegning eller pantomime.
Det som gjerne uttrykkes er:
Følelser,
Fortellende/referende meddelelser.
Aspirasjon og preferanse.

Det er verd å merke seg at mange døve gjennom sin meddelelse og sine uttrykk søker stadfestelse på sin egen oppfatning og tolkning av tingene. Her skinner det igjennom at de ikke riktig stoler på egen persepsjon. (Jfr. Del IV.)

21) At den enkeltes formingsprodukter lett gjenkjennes vitner om individualitet fra en side sett. På den annen side dekker mange seg bak en konvensjonell uttrykksform.

22) Av karakteristiske trekk ved individuelle formingsprodukter nevnes:

1) Naivistisk/avansert formspråk
2) Manier og stereotypier
3) Perfeksjonistisk/slurvete utførelse
4) Fargemåte og fargevalg (preferanse)
5) Spesielle talenter (kreative, visuelle, ekspressive).

23) Eksempler på spesielle trekk ved individuelle formingsprodukter som forsterker det inntrykket en på forhånd har av enkeltpersoner.

1) Begrepsfattigdom/begrepsrikdom avspeiles i produktet
2) Formspråk/emosjonell tilstand, som fantasiløse, stereotype produkt/emosjonell ubalanse.
3) Kopiering, imitasjon/uselvstendighet og usikkerhet
4) Utførelse/karaktertrekk.

24) Individuelle formingsprodukter har gitt lærerne mer informasjon om og kjennskap til enkeltindividenes særdrag, som:

1) Personlighet
2) Karaktertrekk
3) Modenhet
4) Evner
5) Følelsesliv
6) Selvbilde
7) Ønskedrømmer.

25) og

26) Innsamling og oppbevaring av elevenes formingsprodukter har hatt følgende siktemål: Å bruke dem i forbindelse med forskjellige utstillinger og/eller å observere elevenes utvikling samt lære hver enkelt bedre å kjenne.

E. "Questionnaire" til institusjoner for døve i utlandet

For å innhente ferske opplysninger om dagens undervisningsmetoder ved en rekke større institusjoner for døve i utlandet, sendte jeg, som nevnt i Del V, et spørreskjema (appendiks V) til følgende skoler:

- Instituut voor Doven, Sint Michielsgestel, Nederland
- J.C. Ammanschool, Amsterdam, "
- L'Institut des Jeunes Sourds, Woluwe St. Lambert, Bryssel
- Mystic Oral School for the Deaf, Connecticut, USA
- Clarke School for the Deaf, Massachusetts, "

Det kom svar fra alle disse institusjonene, bortsett fra Woluwe.

Spørsmålene 1 - 6 tar for seg generell døveundervisning, mens 7 - 10 behandler kreativitet i forbindelse med døve og undervisning av døve.

Spørsmål 1

Svar på spørsmålet om hvilken metode som er den fremherskende ved de forskjellige institusjonene var enslydende: - Den rene talemetode. Clarke School la til: Bare den rene talemetode, mens Voorburg strøk "rene".
Sint Michielsgestel tilføyde at med grupper av multihandikappede barn eller barn med spesielle lærevansker, ble det nå brukt handalfabet i tillegg. Ved skolen i Amsterdam ble den kombinerte metode nyttet i undervisningen av døve med tilleggsskader.

Spørsmål 2

På spørsmålet om det har skjedd noen forandring i undervisningsmetodene i løpet av det siste tiår, ble det svart både ja og nei. Voorburg besvarte ikke spørsmålet. Amsterdam noterte nei, mens de øvrige 3 svarte ja.
St. Michielsgestel rapporterer: I løpet av de siste 10 år har vi innført a) Differensiering av elevene etter deres handikap og kommunikasjonsmåte. b) Skolen har spesialisert

seg på å undervise bare egentlige eller pedagogiske døve.

De to amerikanske skolene nevner at det legges mer vekt på hørselsrest og hørselstrening og at de har bedre høreapparater, både individuelle apparater og klassesett, nå enn tidligere.

Spørsmål 3

Med hensyn til hva som prioriteres av språk i videre forstand og tale eller muntlig uttrykksmåte, svarer Sint Michielsgestel og Clarke School at talespråket har prioritet. Amsterdam og Mystic Oral School legger like stor vekt på begge. Vorburg besvarte ikke spørsmålet.

Spørsmål 4

Alle 5 skolene svarte at deres hørselstreningsprogram svarte til forventningene. Clarke School la til at de ønsker å forbedre det.

Spørsmål 5

På spørsmålet om elevene har nytte av høreapparatene, svarer alle at de fleste elevene har det. Amsterdam legger til at bruk av høreapparater fram for alt har en psykologisk betydning.

Spørsmål 6

På spørsmål om sammensetningen av elevklientellet i dag sammenliknet med for en 10-20 år siden, svarer de fleste at de nå har mange flere elever med tilleggshandikap. Sint Michielsgestel presiserer at de tar i mot egentlige døve og derfor har hele spektret fra psykisk utviklingshemmede til høyt begavede elever. 30 % av elevtallet ved Clarke School rapporteres å være rubeola-barn.

Spørsmål 7

Spørsmålet her er hovedsakelig det samme som ble stilt i den kumulative skalaen i forbindelse med enqueten.
Effatha var den eneste institusjonen som rapporterte at forming ble integrert i de fleste fag. Alle de andre svarte at forming ble integrert i enkelte fag foruten at det også ble henlagt til spesielle formingstimer.
Sint Michielsgestel og Clarke School nevner at formingsaktiviteter også drives på fritid.

Spørsmål 8

På spørsmålet om noen kjenner til spesielle ikke verbale kreativitetstester, svarer alle nei, bortsett fra Sint Michielsgestel som nevner: Torrance, Godstein og Goodenough's tester.

Spørsmål 9

På spørsmålet om formingsundervisningens betydning i tilknytning til generell undervisning, ble det gitt mange interessante svar. Alle svarer at den har stor betydning og presiserer hvorfor. For utvikling av personligheten, som uttrykksmiddel, for å utvikle innfølingsevne og estetisk følsomhet blir nevnt av Sint Michielsgestel.
Amsterdam nevner også forming som uttrykksmiddel, særlig som kompensasjon for mangelfullt talespråk der spesielt de emosjonelle verdier i språket går tapt for de døve. Den samme tanke blir også uttrykt av Clarke School: "Forming åpner for uttrykksmåter som ikke er hindret av de språklige grenser som døvheten setter."
Effatha nevner også formingsaktivitetenes betydning som uttrykksmiddel og kompensasjon og understreker dessuten dens stimulering av følelseslivet.

Spørsmål 10

I spørsmål 10 ble det bedt om en personlig vurdering av de døves kreative evner. Svar kunne avgis på et oppgitt skjema.

En respondent svarte ikke på disse spørsmålene, en annen svært generelt. De resterende 3 ga høyst forskjellige svar.

Resultatet ble følgende:

	much:	some:	little:		much:	some:	little
inventiveness:	1	1	1	or: imitation:	1	1	
originality:	1	1	1	conformity:		1	
independence:		1	1	dependence:	1	1	
lots of ideas:	1	2		few ideas:		1	1
variation:	1	1		repetition:	1	2	
flexibility:	1		1	rigidity:	1	2	
	5	+ 6	+ 4 = 15		4	+ 8	+ 1 = 13

Den respondenten som ga de fleste positive svar (kolonnen "much" på kreativitetssiden) kom med følgende tilføyelse: ... "if good educated". Konklusjonen blir i dette tilfelle: Døve er som regel svært kreative dersom de får en god undervisning. De andre to respondentene er mer forsiktige i sine svar.

Den største svarkonsentrasjonen finner vi i kolonnen "noen" til de ikke kreative kriteriene uten at det egentlig gir oss et overbevisende svar.

Oppsummering

1. Generelle undervisningsmetoder

Den rene talemetoden er fremdeles dominerende, men en viss oppmykning har likevel funnet sted. Det økende antall døve med tilleggsskader har fremtvunget mer allsidighet i undervisningsopplegget for at en i det hele tatt skal kunne nå fram til dem. Hørselstreningen er blitt mer intensivert, og apparaturet forbedres stadig.

2. Formingsfagets plass og betydning

Formingsfaget har sin desiderte plass i undervisningsopplegget. Forming undervises separat, men blir også integrert i enkelte fag. Faget tillegges stor betydning som begrunnes med at det utvikler personligheten, tjener som uttrykksmiddel, spesielt som kompensasjon for mangelfullt talespråk samt stimulerer fantasi og følelsesliv.

3. Kreativitet

Synet på døves kreativitet er generelt sett noe positivt. Forutsetning for kreativitet synes å være god undervisning.

DEL VII

Forskningsmetoder og databehandling. Diskusjon

Emnene "kreativitet" og "døvhet" byr hver på sin måte på problemer idet det første er vidstrakt og lite avgrenset, mens det andre er lukket og vanskelig tilgjengelig.

Tidligere undersøkelser

Konstellasjonen kreativitet/døvhet er et spennende felt som er lite utforsket, som nevnt tidligere. De fleste forskningsoppgaver innenfor døveundervisningen har vært konsentrert om språkopplæring. Så langt jeg har kunnet oppspore, er det bare et par personer som har drevet direkte og systematisk forskning på forholdet kreativitet - døvhet.
Det er for det første Marie T. Lampard som foretok en undersøkelse omkring "The Art Work of Deaf Children" (American Annals of the Deaf) i 1960. Forsøket besto av longitudinale studier av en begrenset og ensartet gruppe døve elever.

Den andre er Rawley A. Silver som foretok en rekke forsøk med mer bredde og variasjon enn tilfellet var med Lampards. (Art and the Deaf, American Journal of Art Therapy, 1970, nr. 2. s. 63-87.) Resultatet av deres forskning vil bli beskrevet senere.

Linda K. Kingsley har behandlet emnet i sin bok: Teaching Art to the Deaf, 1977, hvor hun bl.a. bygger på Lampards, Silvers og H. Myklebusts funn samt egne erfaringer.

Enkelte andre har berørt emnet:
Chester J. Alkema: Art for the Exceptional, 1971.
Zaidee Lindsay: Art and the Handicapped Child, 1972.
Donald M. Uhlin: Art for Exceptional Children, 1976.

Dessuten har H. Myklebust i sin Psychology of Deafness, (1971) tatt for seg divergent tenkning. Det fremgår ikke at noen av disse har foretatt personlige undersøkelser, bortsett fra Myklebust.

Hans undersøkelser ligger imidlertid mer på siden av emnet kreativitet slik det er definert i forbindelse med denne oppgava idet han bare tar for seg og behandler divergent tenkning som en intellektuell faktor.

Det har følgelig vært lite stoff å hente hos andre,slik at en for det meste har måttet orientere seg på egen hånd.

Egen undersøkelse

Metodevalg

Den forskningsmetode emnet har inspirert til, har som tidligere nevnt, vært divergent og eksplorerende. De mange kilder som er blitt nyttet og de forskjellige opplegg for datainnsamling som er tatt i bruk, har gitt bred orientering og mye informasjon. En slik modell samler imidlertid inn både det som er av betydning og det som er mindre betydelig. Den er å sammenlikne med trålfiske over store havområder med finmasket nett. Fangsten innbringer ikke bare det edle slaget, men likt og ulikt vil oppfanges av trålen. Denne arbeidsmetoden kan føre til interessante nyoppdagelser, men er tidkrevende og urasjonell i det en trekker med seg en rekke mer eller mindre vesentlige biprodukter.

Til tross for dette, har det mangfoldige datamaterialet gitt mye verdifull informasjon og også ny innsikt. Behandlingen av materialet har på sin side også sine problemer.

Problemer i forbindelse med emnet kreativitet

Emnet kreativitet har vært lite populært innenfor vitenskapelig forskning. Rollo May sier i sin bok: Modet att skapa (1975, s. 33) at en i første halvdel av vårt århundre helst unngikk emnet innenfor den akademiske psykologi fordi det var ansett for å være uvitenskapelig, ja rent ut skadelig for studentenes vitenskapelige utdanning. Selv om det i løpet av de siste 20 år har skjedd en forandring, legger han til, så blir kreativitet behandlet som psykologiens stedbarn.

Kreativitetsforskningen har likevel en avgjort eksistensberettigelse og et viktig formål i det den bestreber seg på å finne fram til og kartlegge de menneskelige muligheter samt skape betingelser for at de skal kunne komme til utfoldelse.

Et vidt spekter av datakilder som gjensidig korrigerer og utfyller hverandre vil formodentlig kunne danne en viss motvekt mot den antatte mangel på vitenskapelig bevis i forbindelse med emnet kreativitet. Jo større grad av samsvar det er mellom de forskjellige datatyper, jo større blir påliteligheten av det framkomne resultat.

Problemer i forbindelse med emnet døvhet

Emnet døvhet har på den annen side noe av det lukkede og lite tilgjengelige over seg, som nevnt. Muligens kan vi få et gløtt inn i denne stengte verden gjennom det innsamlede datamateriale, særlig der de døve selv projiserer noe av seg selv, som f. eks. gjennom tegning, kreativitetsoppgaver og andre individuelle formingsprodukter.

> Et hvert formingsprodukt uttrykker noe og betyr noe. Et barn skaper på en enkel og direkte måte, uten forbehold, og tilkjennegir derved sin personlighet,

sier Mala Betensky i sin bok: Self Discovery through Self-Expression (1973).

> Forming gir fremfor alt en fremstilling av personen selv og er et uttrykk for selvoppfatning eller selvbilde. (E. Kramer: Art as Therapy with Children, 1972.)
>
> Gjennom sine tegninger røper barnet sine lengsler, preferanser og holdninger. (Di Leo: Child Development, Analysis and Synthesis, 1977.)

På denne bakgrunn slår Linda K. Kingsley fast at "Art is a key medium in evaluating the Deaf." (Teaching Art to the Deaf, 1977, s. 8.) Det er nok riktig, men materialet, formingsproduktene vi har fra de døve må underlegges subjektiv vurdering og tolkning. Nettopp på grunn av dette subjektive elementet er verdien av formingsproduktene som projektiv teknikk nærmest forutbestemt til å møte skepsis fra dem som krever vitenskapelig bevis. En må derfor spørre seg: Kan en stole på

at det bildet formingsproduktene gir taler sant? Er de alltid et uttrykk for personlige følelser, tanker og opplevelser? Den som betrakter dem, legger ikke han/hun mye av sin egen, personlige oppfatning i tolkningen?
Gunnar Berefelt uttrykker det slik i boka: Livets tre. Verden gjennom barnets øyne, (Lindstrøm, Berefelt, Wik-Thorell, 1979, s. 61): "Synsfeltet bestemmes av den mentale horisont hos den som ser. Det man finner- eller tror man finner - styres i høy grad av det man leter etter."

Når flere øyne ser, må en kunne regne med et mer nøkternt resultat. Dessuten er det ikke bare formingsproduktene som taler i denne sammenheng. Det er innhentet opplysninger fra flere hold, ikke minst fra en rekke audiopedagoger med lang og rik erfaring med døve.

Valg av kriterier

Kriterieproblemet i forbindelse med kreativitet, er diskutert i Del III. Jeg har i stor utstrekning benyttet meg av Guilfords hovedkriterier, originalitet, fleksibilitet og flyt (i enqueten, kreativitetsoppgavene, "questionnairen"). Det kan oppfattes som noe av en selvmotsigelse da det fremgår av Del III at jeg ikke deler Guilfords syn på at kreativitet hovedsakelig knytter seg til intellektuell tankevirksomhet. Etter min mening er kreativitet noe mer, nemlig et potensial som står i forbindelse med hele den menneskelige personlighet. Dette potensial kommer til uttrykk hos personen, gjennom den skapende prosess, i det skapte produkt, ved et samspill mellom indre forutsetninger og ytre miljø. (Jfr. Del III, s. 33.)
På denne bakgrunn har jeg forsøkt å bruke disse kriteriene sammen med en rekke andre, (jfr. tegnematerialet) ikke ensidig, men i forbindelse med de ulike sidene av kreativiteten som de forskjellige former for datamateriale hver for seg forsøker å belyse,i håp om å få fram et mer fyldig og helhetlig bilde av det en er ute etter: Den døve som kreativ person.

Metoder i forbindelse med analyse av datamaterialet

Analysen av datamaterialet er i den utstrekning det har latt seg gjøre basert på objektive metoder. Der subjektiv vurdering kommer inn, særlig i forbindelse med tegningene og andre individuelle formingsprodukter, er for det første en nitid analyse lagt til grunn for mest mulig å unngå overfladiske og falske fortolkninger. Dessuten er flere personer trukket inn i arbeidet med analysen for å kunne sammenlikne de enkeltes vurderinger og derved bedre å kunne kontrollere resultatet.

Populasjonen i denne undersøkelsen er stor i forhold til Lampards og Silvers, men atskillig vanskeligere å kontrollere, spesielt fordi døve fra forskjellige kulturer er innbefattet. Skjønt, ved en komparativ undersøkelse som denne, der flere etniske grupper er trukket inn i bildet, vil eventuelle fellestrekk de døve måtte besitte virke mer overbevisende. En vil også kunne oppnå et klarere bilde av hvilken rolle påvirkning i form av kultur, miljø og undervisning spiller med hensyn til kreativ utfoldelse eller eventuell hemning.

I tidligere forsøk (Lampard, Silver, Myklebust) og også dette, er de døve sett i relasjon til hørende. Det kan i grunnen både være rett og galt. En sammenlikning med hørende vil sette de døve i relieff og vise om de avviker fra det vi anser som normalt. Empirisk forskning når det gjelder døve har nesten alltid hatt normalt hørende som referanseramme. (Jfr. Del IV, s. 58.) På den annen side har de døve sin egenart og sin selvstendighet og burde bedømmes ut fra denne egenart, ut fra egne forutsetninger, uavhengig av den norm som måtte rå for normalt hørende.

Valg og kontroll av variabler er heller ikke uten problemer. En har beflittet seg på å holde enkelte variabler konstant. Hørselstapet er begrenset til egentlig døvhet eller pedagogisk døvhet. Med hensyn til alder, er forsøkspersonene blitt inndelt i bestemte avgrensede aldersgrupper som står i relasjon til generelle utviklingsstadier. Hva kjønn angår, er gutter og jenter bare delvis blitt vurdert hver for seg. Andre variabler har en hatt mindre oversikt og kontroll over, som

intelligens og miljøpåvirkning i form av undervisningsmetoder, lærerkapasitet, treningsmuligheter, kultur o.a. Den variablen en er ute etter, nemlig kreativitet, er,som beskrevet i Del III,et resultat av mange faktorer, utkrystallisert i de fire "kreative" P'er.

DEL VIII

Generell sammenfatning og vurdering

Kameleonen skifter farge etter omgivelsene, vet vi. Det eiendommelige dyret har dessuten noen merkverdige øyne, - som går på kulelagre på en måte. Med dem kan det se både framover, bakover og rundt omkring omtrent samtidig og vil derfor til alle tider ha fullt overblikk; - en misunnelsesverdig egenskap!

"Helheten er mer enn summen av delene," sitert innledningsvis, er symbolisert ved figuren på omslaget av denne hovedoppgava.

Det mangslungne datamaterialet hver for seg, gruppert under Torrance' 4 P'er, samspillet mellom dem og sammenfatningen av dem til en helhet, vil forhåpentlig gi oss svar på våre spørsmål angående de døves kreativitet.

Gjennom enqueten, "questionnaire" og intervju, har audiopedagoger i inn- og utland gitt tilkjenne sin vurdering av døves kreativitet generelt sett. Svarene er nærmest entydige. De døve oppviser gjennomsnittlig lavere kreativitet enn hørende. En kan her spørre seg: Kan det faktum,at de forskjellige kriteriespørsmålene i enqueten ble innledet med negative utsagn, ha virket ledende? Det hersker likevel nyanser i synet. Barnehagepedagogene har en noe mer positiv oppfatning av de døve småbarnas skapende uttryksevne. I de utenlandske respondentenes svar, viser de kreative kriteriene en svak overvekt.

Det er i denne forbindelse interessant å se litt på hva de få forskerne som har gitt seg i kast med dette problemet, har kommet fram til. En av dem, Marie T. Lampard (The Art Works of Deaf Children, American Annals of the Deaf, Nov. 1960) deler dette noe negative syn ved å påvise de døves minimale evner til kreativt uttrykk.

Hennes forsøk er basert på 20 døve elevers tegninger i løpet av 6 års skolegang. Ut fra personlig tolkning av dette materialet, kom hun til følgende resultat: De døve viser en forsinket utvikling med hensyn til billedmessig symbolbruk,

og årsaken ligger i døvheten, mener hun. Det deres bilder beskriver eller forestiller er magert og ofte svært skjematisk. Bildene formidler i det hele få idéer og representerer liten grad av meddelelse. Figurene innenfor en tegning er ofte bare plassert der uten noen indre sammenheng. I stedet for å fremstille en reell virkelighet, søker den døve tilflukt i innøvde figurfremstillinger og "vellykkede symboler". Alt nytt oppfattes som en eventuell trussel. De døve er slurvete og utålmodige i sin arbeidsmåte og finner mer tilfredsstillelse i den fysiske aktivitet enn i selve kommunikasjonen og/eller sluttresultatet. Noen har en nitid, men mekanisk fremstillingsmåte, mens andre viser tegn til regresjon.

1) Ser vi på det første kriterieparet i enqueten, nemlig konformitet/originalitet (fig. 5,1) med subkriteriene: imitasjon/oppfinnsomhet og avhengighet/selvstendighet (fig. 2a og b), så slo det sterkest ut i negativ retning.

Svaret fra de utenlandske institusjonene på dette spørsmålet viser en mindre klar tendens.

Kreativitetsprøvene, som en riktignok ikke kan legge altfor stor vekt på, røper en viss underlegenhet hos de døve i forhold til hørende hva originalitet angår.

Den gjengse oppfatning og det generelle inntrykk, er at døve viser mindre originalitet enn hørende.

Mens stolpediagrammene (fig. 2a. og b. og 5,1) presenterer et generelt aspekt, viser en utvendig fasade, vil kommentarene til enqueten, intervjuene og andre data mer gå i detaljer, se bakom fasaden for å avdekke eventuelle årsaker til dette noe negative aspekt.

Flere grunnskolepedagoger poengterer i forbindelse med enqueten, de døves mangel på fantasi og at de i det hele er lite skapende, lite selvstendige og snare til å ville imitere eller kopiere.

Fenomenet imitasjon ble observert under utførelsen av kreativitetsoppgavene, og det dukker opp i mange av de døves tegninger.

I intervjuene finner vi flere uttalelser som går i retning av at mange døve viser liten grad av originalitet. Det blir bl.a. uttalt at mange døves formingsprodukter er konvensjonelle og lite personlige,slik at det er vanskelig for læreren å kunne finne ut hvem som har produsert dem. (Sp. 21.)

Erfaringene de fleste lærere har, er at dersom de lar elevene få full frihet i valg av oppgaver, henfaller de ofte til "trygge ting". Her tror jeg vi er ved et kjernepunkt. Mye kan tyde på at de døves tilsynelatende mangel på kreativitet kan skyldes en viss utrygghet eller usikkerhet. Denne usikkerheten møtte vi i forbindelse med kreativitetsoppgavene. Mange døve var ikke sikre på hva disse oppgavene gikk ut på, og stolte ikke på at de hadde oppfattet instruksen. Av den grunn var det snublende nær å smugtitte på hva sidekameraten foretok seg, for å få forvissning om at han/hun hadde fått tak i idéen.

Usikkerheten tilkjennegis videre ved at de døve elevene stadig søker etter forklaring på sammenhengen i forskjellige forhold i det de ønsker overbevisning om holdbarheten av sin egen tolkning, slik det kom til uttrykk i intervjuet med en av audiopedagogene.

Ved analysen av tegningene ble denne tendensen også oppdaget. En fikk det inntrykk at mange døve imiterer "rammen" for oppgaven eller idéen med den etter sidekameraten. Når de er blitt trygge på den, kan de gå i gang med mer individuell detaljutforming.

I forbindelse med spørsmål 23. i intervjuet om enkelte elevers formingsprodukter understreker det inntrykk læreren på forhånd har av vedkommende, ga flere lærere eksempler på hvordan usikre, uselvstendige elever nettopp griper til kopiering eller imitering av kameratenes forming. I motsatt fall vil det som er opplevd og fortstått gi trygghet, tillit og pågangsmot, er det blitt observert. (sp. 16.)

M. Lampard kom fram til at de døves formingsprodukter røpet idéfattigdom og fantasiløshet. Hun tilskrev de døves mangel på kreativ utfoldelse selve døvheten. Tapet av en viktig fjernsans som informasjonskanal og uttrykksformidler, har selvsagt

skjebnesvangre konsekvenser. De døve vil måtte gå glipp av mye inspirasjon og stimulans utenfra til sitt tanke- og følelsesliv. Deres fantasi vil ofte lide av underernæring. At en fikk så liten eller ingen respons på de fleste av de oppsatte tegneoppgavene (som f. eks. "En drøm", "Eventyr") fra de døve, i motsetning til deres hørende motpart, kan være en indikasjon i og for seg.

At de informasjoner de mottar gjennom andre sanser i form av forskjellige kommunikasjonsmidler, som f. eks. tegnspråk, ikke alltid er så presise og kan gi grunnlag for tvetydig eller flertydig oppfatning, kan føre til forvirring og usikkerhet.

Det er utvilsomt flere underliggende årsaker til denne usikkerheten og avhengigheten. I Del IV ble en del synspunkter på undervisningsmetodene tatt med. Det ble bl.a. nevnt at talespråket som de døve barna skal tilegne seg, må undervises eller påføres dem da det ikke umiddelbart kan læres på en naturlig og spontan måte. Elevene er avhengig av læreren for sin språktilegnelse og språkforståelse. De må videre imitere lærerens artikulasjon av lydkombinasjoner og ord for selv å kunne produsere tilnærmelsesvise lyder. Selv har de liten eller ingen mulighet ved hjelp av egen persepsjon å kontrollere sin tale. De er ikke herre over egen persepsjon, men avhengig av andres kontroll, i denne forbindelse. Denne overkontrollering fører lett til konformitet, avhengighet og ufrihet. Den konforme nytter lite egne ressurser.

De døve er utsatt for et sterkt konformitetspress. Det gir seg tilkjenne på forskjellige måter. I forbindelse med Benton Visual Retention Test, hvor testpersonen bl.a. får i oppgave å skulle kopiere en rombe etter hukommelsen, er det observert en tendens hos døve til å ville rette opp linjene slik at figuren danner et "korrekt" kvadrat.

Formingslærere har merket seg at mange elever, da særlig de litt eldre, er svært opptatt av at det de lager skal være mest mulig lik kjøpte ting. Gjelder det klesplagg i tekstilformingen, skal de være mest mulig konforme.

I forbindelse med tegnepreget forming, nevner Lampard at de døve ofte vender tilbake til "success symbols", at de griper til noe som vil bli akseptert og gjøre lykke. Den samme tendens har også flere av de intervjuede lærerne observert.

En konform person nytter lite egne ressurser, bygger sjelden på egne erfaringer og stoler ikke på egen persepsjon. Ved stadig å følge andres direktiver, fjerner han seg mer og mer fra sitt opprinnelige jeg og kan komme i fare for å fornekte sin egenart.

2) Det andre kriterieparet: Treghet/flyt (fig. 5,2) med underkriteriene assosiasjonstreghet/assosiasjonsletthet og gjentagelse/variasjon (fig. 3a. og b.) viser minst negativ tendens.

Spørreskjemaet til utlandet ("questionnaire") viser et "fifty-fifty" resultat hva kriteriene idémengde og variasjon/repetisjon angår.

Kreativitetsprøvene i forbindelse med oppgave 1 slo derimot sterkt negativt ut for de døve. Antall konfigurasjoner de døve kom ut med, var nærmest bare halvparten av de hørendes, og variasjonen i sammenstillingene var liten.

Hva tegningene kan gi oss av informasjon om idémengde og variasjon generelt sett, må vurderes nøye. Her gis ikke noe entydig svar. Diskusjonen vil bli tatt opp i forbindelse med behandlingen av hvert enkelt subkriteriepar. Likedan vil en se på hva informasjon intervjuene kan gi.

Ser vi først på kriteriene assosiasjonstreghet/assosiasjonsletthet (fig. 3a.) viser de bare en ganske liten negativ overvekt.

I "questionnaire"en dominerer "lots of ideas" eller idérikdom over "few ideas" eller idéfattigdom, altså en svak positiv tendens.

Kreativitetsprøvene gir derimot et ganske annet bilde. Antall konfigurasjoner var for de døves vedkommende som nevnt bare halvparten av de hørendes. Her kan en imidlertid ikke bare se

på det rene faktum, men må ta forskjellige faktorer,som har kunnet innvirke på resultatet, med i betraktningen. Tidsfaktoren har,som tidligere nevnt, nok hatt en innvirkning, da de døves nøling, usikkerhet og generelle treghet medførte tap av tid og følgelig reduksjon av konfigurasjoner.

De døves tegninger legger stort sett for dagen stor detaljrikdom, men det er likevel ikke ensbetydende med idérikdom. Vi finner i mange døves tegneprodukter et stort antall enkeltelementer, men savner ofte en samlende idé. De døve har ofte problemer med integreringen av enkeltdelene, har en allerede observert.

Lampard mente å konstatere at de symboler de døve fremstiller ikke nødvendigvis nyttes til å uttrykke idéer. (Op.cit.) Hun sier videre at dersom f. eks. dyr og menneskefigurer fins på ett og samme ark, eksisterer de kun side om side uten noen indre sammenheng.

Ser vi nærmere på kommentarene til enqueten og svarene på intervjuspørsmålene, er det et bestemt stikkord som slår en. Det er "gjengangermotivet", med andre ord, gjentagelse, stereotypi, mangel på variasjon. Enqueten (fig. 3b.) tilkjennegir en sterk negativ tendens i forbindelse med subkriteriene variasjon/gjentagelse. Vi har flere uttalelser i forbindelse med intervjuet som understreker denne tendensen. Når det gjelder det spontane uttrykk, hevder flere av de spurte, at døve er lite spontane og at tegning f. eks. er lite nyttet som uttrykksmiddel (sp. 19). Ved fritt valg av oppgaver, henfaller de døve ofte til stereotypier, vet vi. (sp. 5.) Karakteristiske trekk ved enkeltes formingsprodukter er nettopp manier og stereotypier. (sp. 22.) En lærer gikk så langt som til å redusere bruk av tegning da erfaringen hadde vist at den nettopp skapte mye stereotypi (sp. 2). En annen konkluderte med å si at tegning som er mest utviklende, er de døve minst interessert i. Dette kan nok henge sammen med en viss begrepsfattigdom som også er blitt poengtert (sp. 23) sammen med liten erfaringsbakgrunn.

En annen form for stereotypier er de allerede nevnte "success symbols" som Lampard kaller dem, sett på bakgrunn av konformitetspress. De kan også være et utslag av et mestringsbehov og en kompensasjonstrang.

For det tredje, kan gjengangermotivene og sjablonene tjene som en slags forsvarsmekanisme. Enkelte lærere har kunnet gjennomskue de såkalte tøffe typer som skjuler indre angst og usikkerhet bak sine stive og stereotype fremstillinger (sp. 24).

Gjennom repeterte skjemafigurer og lettvinte løsninger, unngår mange å møte utfordringen eller å konfronteres med nye situasjoner. "De stenger seg inne i stedet for å utfolde seg eller utreagere", hevder Lampard. (Op cit.)

Den store variasjonsbredde i form av materialer og teknikker, presentert i intervjuet i forbindelse med spørsmål 2 og 3, burde være en enestående utfordring. Svarer resultatet, det vil si utfoldelsen,til det rikholdige tilbud, eller har Lampard noe rett i at nye teknikker, nye erfaringer, nye materialer utgjør en mulig trussel for den døve eleven?

Et individ som i stor utstrekning er avskåret fra å bygge på egen persepsjon og i stedet må dirigeres av andre, vil etter hvert miste mye av spontaniteten. De vil ofte ha behov for å bygge opp et forsvar mot angst og utrygghet ved konvensjonell atferd med stivhet og stereotypi som kjennetegn. En respondent til enqueten mener at de døves vanlige stivhet ikke skyldes døvheten, men mangel på trygghet og trening i å godta sine egne løsninger og sin egen oppfinnsomhet. "Hadde man gjort dette fra tidlig barnealder, ville ikke forskjellen fra normalt hørende vært der," mener han. Han berører utvilsomt noe meget sentralt.

3) Vi er nå på overgangen til det tredje kriterieparet, nemlig: rigiditet/fleksibilitet (fig. 5,3.) Det viser,som de foregående,en negativ tendens, underkriteriet stivhet/elastisitet i høy grad, det andre,angående tilpasningsevne,i påfallende mindre grad. Dette noe mer positive syn kommer også fram i kommentarene til enqueten, der det bl.a. hevdes at de døve

har lett for å tilpasse seg nye situasjoner. Kommentarene fra grunnskolepedagogene er likevel sparsomme og ikke så mye å bygge på.

Spørreskjemaet ("questionnaire") poengterer rigiditet noe mer enn fleksibilitet og viser et syn som er sammenfallende med enquetens i sin helhet.

Kreativitetsprøvene forsterker i høy grad inntrykket av at de døve besitter en viss tilpasningsevne som allerede antydet. Ut fra de observasjoner som ble gjort mens gruppene løste oppgave 2 ("borden") kunne en konstatere at de døve viste vel så stor tilpasningsevne som mange hørende. Denne evnen går muligens i første rekke på ytre tilpasning, til nye steder, personer og forhold, noe de døve i høy grad har trening i.

På andre områder slår rigiditeten ikke sjelden igjennom. Intervjuene rapporterer om en perfeksjonistisk, pertentlig stil og til dels fargebruk som kan føre til rent pirkete produkter hos enkelte (sp. 22 og 23). Lampard taler om en nitid og mekanisk fremstillingsmåte. En viss mangel på elastisitet i tankefunksjonen på grunn av en utbredt idé- og begrepsfattigdom og mangel på fantasistimulering, kommer til uttrykk, særlig i tegning, i form av stive skjematiske figurer uten bevegelse eller handling.

Den andre forskeren jeg har kunnet oppspore, som også har beskjeftiget seg med problemet kreativitet - døvhet, er Rawley A. Silver. (Art and the Deaf. The American Journal of Art Therapy, nr. 2, s. 63 - 87, 1970.) Mens Lampard hadde foretatt observasjon og bedømmelse selv, fikk Silver nedsatt en jurygruppe innenfor psykiatri, psykologi og spesialpedagogikk og en annen gruppe bestående av formingslærere. Forsøkspersonene besto av 25 døve elever, noen til dels afatiske. Juryen skulle, ut fra forsøksgruppenes tegne- og maleprodukter, uttale seg om forming ga høve til blant annet å generalisere, forestille, huske, assosiere, vurdere og uttrykke idéer og følelser. 93 % av de innkomne svar bekreftet dette.

uttrykk nytter de samme kanaler som de mottar sine inntrykk og sine informasjoner igjennom. (Op. cit. s. 71.) Dette bekreftes av en av barnehagene som har observert hvordan de døve barna bruker sine sanser til å oppleve med og legge merke til detaljer i langt større grad enn det hørende barn gjør, og at de viser større behov og trang til å uttrykke og meddele det de opplever. "Resultatet av deres forming har derfor ofte et mer individuelt uttrykk og innhold både når de skaper ved hjelp av kropp, mimikk, tegning, maling o.a." konkluderer de med.

De fleste barnehagepedagogene ser denne kreative utfoldelse i relasjon til et stimulerende og aksepterende miljø, både i hjem og barnehage. Den forutsetter naturlige kommunikasjonsmidler, kontakt, trygghet, rik og variert erfaring og en tidlig begreps- og språkutvikling. Er disse forutsetningene til stede, vil det døve barnet ha sjanse for å bli mer selvstendig, frigjort, nyansert og fantasifullt i forming og annen slags form for lek, for å sitere en gruppe respondenter. Døve barn har et større behov for et slikt miljø enn andre.

De utenlandske respondentene poengterte også et stimulerende miljø eller god undervisning, som de uttrykte det, - som en forutsetning for kreativ utfoldelse. Deres generelle vurdering av de døves kreativitet er mer positivt enn negativt betont.

I intervjuene finner vi igjen noe av den positive tonen, om enn noe mer avdempet enn hos barnehagepedagogene. En må her ta i betraktning at mindre barn normalt er mer spontane enn eldre. Svar på spørsmålet om de døves skapende evner gis indirekte, og en registrerer et både - og. Stort sett er de døve lite spontane, men det fins unntak. Tegnepreget forming er lite populært for mange, men et ypperlig uttrykksmiddel for de få. Mange er konvensjonelle i sin uttrykksform, mens enkelte er individuelle. Noen er stereotype, andre er fantasifulle. Motivasjonen varierer fra absolutt null til fullt engasjement. De fysisk dominerte formingsaktiviteter som leire, tre- og konstruksjonsarbeider foretrekkes framfor de projektive som tegning og maling.

Tegningene avspeiler denne variasjonsbredde, men viser enkelte generelle fellestrekk, en egenart som gjør de døve til noe for seg selv, - røper at de til dels er annerledes.

DEL IX

Konklusjoner

Døves skapende evner: Uttrykt/undertrykt?

1) Uttrykt.

> When one type of sensation is lacking, it alters the integration and function of all others. Experience is now constituted differently; the world of perception conception, imagination and thought has an altered foundation, a new configuration. (Myklebust; The Psychology of Deafness, 1960.)

Hovedtyngden av den informasjon de døve mottar fra omverdenen skjer gjennom synet. De utvikler en følsomhet og en oppmerksomhet overfor alle visuelle holdepunkter som kan bidra til orientering i tilværelsen. De blir fremfor alt visuelt orientert og må lære å stole på sine øyne. "Vi er øyemennesker," uttrykker de selv.

Selv om synssansen sammen med de andre sansene som er intakt nyttes maksimalt, vil mangelen på auditive stimuli hindre en full oversikt og orientering i omgivelsene.

I Del IV ble hørselen som bakgrunnssans beskrevet. Den fungerer i denne forbindelse som vern og varsel, signal og informasjon og skaper kontakt, trygghet og følelse av samhørighet med verden omkring.

En god del av det som normalt gir oss en helhetsorientering i tilværelsen gjennom samspillet mellom visuelle og auditive stimuli vil være utenfor de døves oppmerksomhet og bevissthetsfelt. De kompenserer som nevnt til en viss grad ved hjelp av sine intakte sanser. Likevel vil begrensningen i orienteringsevnen være med på å skape en følelsesmessig isolasjon. D. M. Uhlin (Art for Exceptional Children, 1976) hevder at de døve vil ha visse vansker med å fornemme seg selv, oppfatte seg selv i forhold til rom og tid. Han legger dessuten til at de også til en viss grad kan ha problemer med å skjelne bevegelse og form. (s. 91.)

Denne persepsjonssvikt og persepsjonsforskyvning med medfølgende psykologiske virkninger, vil gi seg tilkjenne i de døves formingsprodukter, særlig i tegningene.

Den følelsesmessige isolasjonen som døvheten skaper, kan komme til uttrykk ved f. eks. isolerte eller utelatte menneskefigurer, enkeltpersoner plassert i ødslige omgivelser, isolering av figurer ved barrierer, grupperinger eller innkapslinger for å nevne noe av det som er observert i det materiale en har hatt til rådighet. (Fig. 57, 58.) At personlige tilleggs- eller støttegjenstander som dyr, blomster, leker, redskap o.a. forekommer så hyppig i de døves tegninger, kan muligens være utslag av et trygghetsbehov, en ubevisst motvekt mot isolasjonen.

Visse generelle vansker med analysering og organisering av sanseinntrykk, kommer fram i mange av de døves tegninger i det enkelttelementene er mer sidestilt enn egentlig underordnet helheten. (Myklebust og Brutten som i 1953 foretok studier av de døves måte å analysere og organisere perseptuelt materiale på, fant at de døve viste tendens til å løse problemet på en oppstykket og usammenhengende måte, som om de ikke hadde noen klar oversikt over organiseringen av stimuli. (Oléron, 1977, s. 108.))

Den sterke vektlegging på detaljutformingen på bekostning av en helhetlig fremstilling av en idé, kan også sees i sammenheng med denne tendens til oppstykkethet og mangel på oversikt.

Persepsjonsforskyvning p.g.a. hørselstapet medfører også en endret dimensjonering ved at det som er av betydning overdimensjoneres som f. eks. hender, ører og til dels hoder eller ansikter.

Dette siste har Myklebust funnet i sitt materiale uten at han vil betrakte det som noen trend. (Myklebust, 1971, s. 167.) Jeg har ikke kunnet påvise noen klar tendens på dette området. En bør nok vise en viss forsiktighet her da det i mange tilfeller slett ikke behøver å dreie seg om en persepsjonsendring, men snarere hva en kaller for verdiperspektiv. Verdiperspektiv

finner vi vanligvis i de fleste barnetegninger der overdimensjoneringen er et uttrykk for noe som er av spesiell betydning eller interesse for barnet.

Plassering av figurene i frontalposisjon, fortrinnsvis høyt oppe på arket, helst atskilt uten nevneverdig overlapping, synes å røpe en trang til klargjøring av enkeltelementene og et behov for visuell kontakt.

De døves uklare fornemmelse eller oppfatning av seg selv i relasjon til omgivelsene fordi de går glipp av den orientering lyden gir i rommet, sammen med visse problemer med å skjelne bevegelser (hvis det er grunnen), kommer også til en viss grad fram i deres tegninger i form av svak eller manglende tredimensjonal fremstilling, og statiske figurer. De stive figurene kan også sees i sammenheng med en noe barnlig og naiv fremstillingsmåte og stå i relasjon til en noe forsinket utvikling. (Jfr. også Del VIII, s. 168.)

Som tidligere uttrykt: De døves bilder bærer generelt sett mer preg av utseende enn av handling, gir mer inntrykk av flate enn av rom.

Analysen av billedmaterialets form og innhold viser at de døve vanligvis er noe forsinket i generell utvikling sammenliknet med hørende. Videre gir materialet et visst bilde av den enkeltes selvoppfatning, begreps- og idémengde, personlige følelser og sosial tilpasning, hvor det individuelle mer enn det generelle kommer fram.

Nevnte karakteristiske trekk viser noe av de døves billedmessige uttrykksmåte generelt sett. På mange vis avviker den fra normalt hørendes.

De døve disponerer også andre effektive uttrykksmidler. Deres skapende evner kan komme til utfoldelse gjennom andre former for symbolspråk, ikke minst gjennom mimikk og kroppsspråk. Dette er sider som bare er berørt i denne oppgava, men som kunne være et helt studium for seg. De døve viser en fantastisk evne til å gripe det karakteristiske i en situasjon, ved en gjenstand eller en person hva innhold, form, utseende, funksjon eller bevegelse angår. I kommentarene fra barnehage-

pedagogene meldes det om en overlegenhet hos de døve på dette felt. Barnehagepedagogene beretter om hvordan de døve bruker sine sanser til å oppleve med og hvordan de på en engasjert måte gjennom sine visuelle symboler gir uttrykk for opplevelser, tanker og følelser. Bruk av slike former for symbolspråk er motivert innenfra, sprunget ut fra de døve selv og bygger på en persepsjon de har full kontroll over. (Jfr. Del IV, s. 55.)

Dette bekrefter at de døves kreative utfoldelse er betinget, avhengig en indre frihet og et ytre aksepterende og trygt miljø.

På den annen side, for å orientere seg i en verden som på mange måter er lukket for dem, er de, av mangel på auditive stimuli, henvist til å nytte ethvert visuelt holdepunkt som kan gi dem en antydning om hva situasjonen til enhver tid dreier seg om. R. Silver mener at hos en person som til stadighet må gjette seg til meningen med og betydningen av en hendelse eller en situasjon, skulle kreative trekk som originalitet, følsomhet og intuisjon ha gode vekstbetingelser.

Vekstbetingelser gir oss igjen et nøkkelord. De døves kreative vekst og utfoldelse er i høy grad betinget. Den aller første betingelsen er akseptering av døvheten og av de døves egenart, både av samfunnet, den enkelte og av de døve selv. Normalitetskravet som så lenge har vært fremherskende i døveundervisningen verden over og som har brakt de døve inn under et knugende konformitetspress, bør revideres.

Ifølge Torrance er et åpent, aksepterende og responsivt miljø den beste forutsetning for kreativ utfoldelse og vekst. Personlige iakttakelser, eksperimentering med materiale og idéer og selvstendige avgjørelser er viktige ledd i en skapingsprosess. "Bare det som er personlig opplevd, eies og huskes", skriver Di Leo, (1977). Bare ut fra det selvopplevde kan det ekte kreative produkt skapes, fødes. Det er en forutsetning at de døve i sin skapingsprosess nytter de samme kanaler som de innhenter sin informasjon gjennom, bruker den samme persepsjon som de får sine impulser fra, slik at de hele tiden er i kontakt med sin egen persepsjon. Den grunnleggende moti-

vasjon for kreativ utfoldelse, er å være seg selv, ifølge Rogers. (Jfr. Del III, s. 29.) Dette kan bidra til å styrke selvbildet og forsterke identiteten hos den døve. Gjennom forvisningen om hvem han/hun er og hvor han/hun hører hjemme, skapes trygghet. (Jfr. Del II, s. 8.)

En naturlig ekthet og individualitet sammen med en realistisk selvoppfatning, har kommet til uttrykk i mange av de døves enkle formingsprodukter, i dem fra utviklingslandene (menneskeland" ifølge Berefelt) kanskje mer enn i dem fra vårt eget industriland ("maskinland").

2) Undertrykt.

Noe av det individuelle, ekte og spontane i kreativ utfoldelse finner vi også hos mange av de små døve barna ifølge barnehagerapportene, men denne evnen ser ut til å tape seg, kveles etter hvert, slik det kommer fram i det forskjellige datamaterialet.
Hos barn i sin alminnelighet kommer spontaniteten vanligvis mest til uttrykk i småbarnsalderen og svekkes så en del etter hvert som det vokser til, som allerede antydet. Selv om dette er en normal foreteelse, skulle en likevel kunne forvente større grad av kreativ utfoldelse hos de døve barna når de vokser til enn tilfellet er.

"We are all born originals, but most of us end up as carbon copies," har Dutchman uttrykt (Proceeding of the International Congress on Education of the Deaf, 1970, Pedagogiske skrifter 251, s. 358). Denne karakteristikken kan nok også brukes på mange døve.

Resultatet denne undersøkelsen er kommet fram til, viser stort sett at en viss hemning av skaperevnen gir seg større utslag i vår del av verden enn i utviklingslandene.

Dette gjelder ikke bare for de døve. Jeg har med en viss interesse merket meg at andre også har gjort den samme observasjon. I boka: Livets Tre, Verden gjennom barnets øyne, får vi presentert og beskrevet et overveldende materiale av

tegninger fra barn hele verden over. Der skriver Berefelt:

> Hvis jeg skal komme med en personlig vurdering, måtte det være at jeg mener at tegningene fra fattige land mange ganger er bedre enn tegningene fra industrilandene (både de kapitalistiske og de sosialistiske). (s. 81.) Hva kan årsaken være?

Lampards "enøyethet" i synet på de døves mangel på kreativ uttrykksevne som hun ene og alene tilskriver døvheten, kan neppe være det eneste svar. Silver fant ikke å kunne gå med på en slik ensidig forklaring, men mente at årsaken var å finne annetsteds. Linda Kingsley som i sin bok: Teaching Art to the Deaf (1977) sammenlikner Lampards og Silvers undersøkelser, bemerker at Lampards døve forsøkspersoner utgjorde en snever gruppe som fulgte en ensidig undervisning i form av ren talemetode i motsetning til Silvers klientell som fikk en mer allsidig og kreativ undervisning. Resultatet av Silvers undersøkelser var usedvanlig positivt og settes delvis i relasjon til undervisningsmetodene. Hennes ensidighet, etter min mening, slo ut i motsatt retning om enn med noe mindre utslag enn Lampards.

Personlig tror jeg at en her ikke kan tale om et enten - eller, men snarere et <u>både</u> - <u>og</u> når det gjelder årsaker til lav/høy kreativitet hos de døve.

Det er umulig å bestride at døvheten begrenser et individs orienteringsevne. De andre sansene vil aldri kunne kompensere for tapet av hørsel. Særlig på områder som kommunikasjon med den hørende verden, abstrakt tankefunksjon og tilegnelse av kulturelle verdier, vil de døves tilkortkommenhet være merkbar. Denne ugunstige stilling vil utvilsomt virke hemmende også på de døves kreative utfoldelse.

På den annen side, kan en ikke se bort fra at <u>påvirkning,</u> for å holde oss til Torrance' fjerde P kan influere på kreativiteten i positiv eller negativ retning.

Den tradisjonelle undervisning som drives i de aller fleste vanlige skoler er stort sett lite kreativitetsfremmende p.g.a. overbetoning av det intellektuelle på bekostning av hva en kan

kalle en mer følelsesbetinget intelligens. Skolen formidler i stor utstrekning upersonlig, objektiv kunnskap som skaper avstand mellom tanke og følelse. En kunstig kunnskapstilegnelse erstatter i mange tilfeller virkelige, personlige opplevelser. Det vanlige utdanningsmønster tar utgangspunkt i det generelle i stedet for det spesielle eller det enkelte, i begrepene i stedet for persepsjonen.
i tankefunksjonen i stedet for de autentiske opplevelser.
(Charity James: The Child's Growth through Art, American Journal of Art Therapy, vol. 15, 1975.) Det blir hovedsakelig det deduktive prinsipp som blir liggende til grunn for en slik læringsmetode.

I den form for døveundervisning der den rene talemetoden er eneherskende, blir nevnte prinsipp også lagt til grunn. Linjen som følges er konvergent hvor læreren allerede sitter med svaret og kontrollen. En passiv, reseptiv og imitativ elevmasse som korrigeres og kontrolleres med uselvstendighet og konformitet som følger, kan bli resultatet.

Mangel på autentiske opplevelser og erfaringer fører til begrepsfattigdom og fantasiløshet. Konformitetspresset binder følelsene og forhindrer at de får et naturlig utløp. Imitering og kopiering skaper avhengighet og underminerer viljen til å skape, svekker initiativet og forhindrer personlig engasjement og indre motivasjon.

I forbindelse med emnet: Klima i skolen, som ble tatt opp på Statens spesiallærerskole, ble det nevnt at det egentlig ikke var metoder, faglig innsikt eller hjelpemidlene, men elevenes sinnsstemning og sosiale tilpasning som først og fremst var avgjørende for resultatet. Overfører vi dette på kreativ utfoldelse, viser de undersøkelsene som er gjort i forbindelse med denne oppgava at motivasjonen nok er den egentlige terskel som bestemmer resultatnivået.

Mangel på motivasjon viste seg å være størst blant mange av de norske døve. En kan stille seg følgende spørsmål: Er det fordi døveskolene i vår del av verden nå sitter igjen med et atskillig tyngre klientell enn tidligere da mange døve lider av tilleggshandikap? Det kan tenkes å være en medvirkende årsak,

men er neppe den eneste. Flere audiopedagoger har gjennom intervju og samtale antydet flere årsaker ut fra egen erfaring. Overstimulering er blitt nevnt. Barn og unge i dag, de døve iberegnet blir utsatt for et radikalt bombardement av sanseinntrykk, først og fremst gjennom fjernsynet, men også gjennom film og all slags visuelle hjelpemidler. Påvirkningen virker for det første passiviserende. Inntrykkene får dessuten ikke tid til å feste seg, noe som igjen fører til rastløshet og overfladiskhet.

Det rikholdige og varierte undervisningsmateriale, særlig i forbindelse med forming, materiale som egentlig var beregnet til å stimulere fantasi og skaperevne, blir utvilsomt for overveldende for enkelte. Det kan rett og slett bli så store valgmuligheter at de ikke rår med det.

"Bortskjemte og underpriviligerte," er den karakteristikk Edith Kramer gir dagens barn og ungdom som midt i ytre materiell overflod opplever en indre tomhet. En kan undre seg over hvorfor de rent fysiske formingsaktivitetene er så populære blant de døve her hjemme, mens de projektive som er de mest utviklende (for å bruke en av audiopedagogenes uttrykk) har så liten interesse. Er det fordi mange døve har så lite å meddele?

Det velorganiserte undervisningsstell og den vel tilrettelagte omsorgstjeneste, med eksperter på alle områder og turnusordning for internatpersonale med stadig skifte av personer, skaper muligens i mange tilfeller uro og usikkerhet i stedet for tilfredshet og trygghet.

Det kan i tillegg være fare for at alle de organiserte fritidsaktivitetene hvor initiativet som oftest kommer utenfra fratar elevene mye av deres eget initiativ.

Linda Kingsley sier i sin bok: Teaching Art to the Deaf: "Det faktum at så mye gjøres for det døve barnet får det til å leve i en drømmeverden hvor ting synes å bli til på en mirakuløs måte." (s. 58.) Ikke bare fratas de døve mye av eget initiativ, men de står også i fare for å miste kontakten med realitetene og gå glipp av et personlig forhold til tingene.

Å bli en fremmed overfor seg selv, en fremmed i eget sinn uten nærkontakt med eget følelsesliv kan ha skjebnesvangre følger i form av tap av identitet.

Et mennesks identitet "comes into relief as he breathes his own spirit," blir det uttrykt av Moustakas (1967).

Den kjente libanesiske dikter Khalil Gibran sier det slik:

> Should you really open your eyes and see,-
> you should behold your image in all images.
> Should you really open your ears and listen,-
> you should hear your own voice in all voices.

Skal jeg våge å presse diktet for å få det til å bli tilpasset de døves situasjon uten at det taper poenget, kunne jeg kanskje tillate meg å si: Om de døve aldri vil oppnå å høre sin egen røst, men må nøye seg med å etterlikne de andres stemmer fordi de er satt til å leve i et samfunn for og av hørende, - måtte de i alle fall oppnå å få se sitt eget bilde, erkjenne sin egenart, oppdage sin identitet.

Skal elevene forme, bør da lærerne formes?

(Konklusjon på enquetens tilleggsspøsmål I og II og "questionnairen" angående forming integrert i døveundervisningen generelt.)

"Tout cela a été déja dit, mais comme personne n'écoutait pas, il faut le dire de nouveau!" (André Gide.)

Siden de døve nå en gang må leve innenfor en kultur som hovedsakelig er grunnet på "ørets arv", trenger de vår hjelp til å få del i denne arven.

Som audiopedagoger plikter vi å gjøre tale- og språkundervisningen så god og så effektiv som mulig ved hjelp av de metoder og de hjelpemidler vi har til rådighet. Siden denne undervisning i sitt utgangspunkt nødvendigvis må bli enveisrettet, fra lærer til elev, alle utmerkede metoder til tross, er det utvilsomt et behov for en motvekt mot ensidigheten, en oppveiing av ubalansen.

"Coming to our Senses," lyder den dobbelttydige tittelen på en amerikansk bok som argumenterer for en mer kreativ undervisning som motvekt til den tradisjonelle. Kanskje det kunne være grunn også innenfor døveundervisningen å "sanse seg", besinne seg ved, i undervisningsopplegget nettopp å ta utgangspunkt i det døve barnets sanser, i det selvopplevde, det individuelle, det enkelte og det konkrete med vekt på det divergente, i stedet for det allmenne, det generelle, det abstrakte, med tyngdepunkt i det konvergente.

I denne sammenheng mener jeg at forming har noe å tilføye, ikke bare som et atskilt fag som gir avveksling og avkopling, men som et prinsipp som kan nyttes og integreres i døveundervisningen som helhet.

Resultatet av enquetens tilleggsspørsmål og "questionnairen" viser med all tydelighet at forming har en bred plass, gis høy prioritet og kan integreres i den generelle undervisning av de døve.

Vi kan ikke vente å finne svaret på døveundervisningens dilemma. Ingen ting vil kunne erstatte den manglende hørsel, - verken høreapparatur om det er aldri så avansert, visuelle hjelpemidler om de er aldri så klare eller undervisningsmetoder om de er aldri så gode.

Likevel tror jeg vi har funnet ett svar som det er verd å være oppmerksom på. Ved siden av å tale for de døve og til de døve bør vi mer tale med dem, starte en virkelig dialog med de døve barna fra et så tidlig tidspunkt som mulig der de selv får "komme til orde" på sine premisser. Det kan bl.a. skje ved at vi hjelper til med å ta vare på den enkelte døves individuelle ressurser, ikke minst det såkalte kreative potensial, skapertrangen, ved å stimulere ham/henne til å iaktta, bruke sansene, eksperimentere, formulere og kommunisere sine opplevelser ved hjelp av et symbolspråk som er naturlig for den enkelte. Da tror jeg vi vil oppdage at de på sin side har mye å si oss!

Eksempler på hvordan mange audiopedagoger har nyttet disse ressurser har kommet fram i intervjuene. Selv fikk jeg høve til å observere en rekke lærere i deres klasser hvor mange var mestere i å lokke fram og stimulere skaperevnen, fantasien og de individuelle løsninger hos sine elever. I stedet for å gi dem f. eks. hele informasjonen, hele fortellingen, "prefabrikerte" formuleringer eller det ferdige svaret, overlot lærerne til elevene selv, i stor utstrekning å finne fram til egne løsninger og selvstendige svar. En av audiopedagogene påpekte nettopp betydningen av å gi de døve elevene trening i å godta sine egne løsninger og sin egen oppfinnsomhet. (Jfr. Del VIII, s. 168.)

På grunn av sitt handikap trenger de døve ofte hjelp til å bli satt på sporet, men det skulle være unødvendig å tilby permanent reiseføIge. De må gis høve til selv å orientere seg, bli uavhengige og selvstendige ved å ta i bruk og stole på egne evner og ressurser.

Det avgjørende er ikke det en kan, men det en kan med det en kan!

"Lære for livet," er blitt et moderne slagord. Idéen er ikke ny. Et gammelt ordtak fra Østen sier det samme på en annen måte:

> Gi en inder en fisk, og han har mat for den dagen.
> Lær en inder å fiske, og han har mat for resten av livet.

Det vi trenger er å gjenoppfriske idéen,- og la den bli mer enn en idé.

Jeg siterer en besvarelse i forbindelse med intervjuet av audiopedagogene:

> At de hørselsvekkede og de døve i særdeleshet ville ha veldig stor nytte av forming i forskjellige sammenhenger - for sin utviklings skyld - det er sikkert. Men da er det også viktig at lærerne som underviser dem får mest mulig av dette i sin utdanning, - f. eks. at forming var en obligatorisk del av spesiallærerutdanningen.

LITTERATURLISTE

Achton, S.
S. Krog Clausen — Kreativitet, Munksgaard, København, 1973.

Alkema, Ch. J. — Art for the Exceptional, Pruett Publishing Company, Colerado, 1971.

Amundsen, A. B. — Streiftog i kognitiv utviklingspsykologi. Fra Jean Piaget til Magne Nyborg, S.S.L.S. 1977.

Bach, Ellen — Om begrepet kreativitet, Gyldendal, København, 1970.

Bach, Ellen — Kreativitet i teori og praksis, Gyldendal, København, 1972.

Barron, F. — Creativity and Psychological Health, D. van Norstrand, New Jersey, 1963.

Basilier, T. — Hørselstap og egentlig døvhet, Universitetsforlaget, Oslo,1973.

Beaudot, A. — La créativité a 1' école, Presses Universitaires, Paris, 1974.

Beard, R. M. — Piagets utviklingspsykologi, Cappelen, Oslo, 1971.

Betensky, M. — Selfdiscovery through Self-expression, Charles C. Thomas, Springfield, Illinois, 1973.

Burns, R. C.
S. H. Kaufman — Actions,Styles and Symbols in Kinetic Family Drawings, (K-F-D), Brunner/Mazel, New York, 1972.

Carling, F. — Blind verden, Gyldendal, Oslo, 1962.

Carling, F. — Kilden og muren, Gyldendal Gyldendal, Oslo,

Coming to our Senses (A Panel Report: David Rockefeller, Jr., Chairman, McGraw-Hill, New York, 1977.

Cruickshank, W.
Psychology of Exceptional Children and Youth,
Staples Press, Ltd. London, 1956.

Davis, H.
R. S. Silverman
Hearing and Deafness,
Holt, Rinehart & Winston Inc.,
New York, 1960.

Di Leo, J.
Child Development; Analysis and Synthesis,
Brunner/Mazel, New York, 1977.

Furth, H. G.
Deafness and Learning, a Psychological Approach,
Wadsworth Publishing Company Inc.
Belmont, California, 1973.

Gregersen, J.
O. Varming
Pædagogisk psykologi,
Nyt Nordisk Forlag, København,
1976.

Hall, C. S.
En grunnbok i Freuds psykologi,
Hans Reitzel, København, 1972.

Harris, Dale, B.
Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity,
Harcourt, Brace and World Inc.,
New York, 1963.

Hedin, Bengt-Erik
Dikter tilsammans,
Cavefoss, 1975.

Charity, James
The Child's Growth through Art,
American Journal of Art Therapy,
Vol. 15, nr. 1,
Washington, 1975.

Kingslay, L. K.
Teaching Art to the Deaf,
Gordon Press, New York, 1977.

Koppitz, E. M.
Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings,
Greene & Stratton, New York,
1968.

Kramer, E.
Art as Therapy with Children,
Schochen Books, New York, 1972.

Lampard, M.
The Art Work of Deaf Children,
American Annals of the Deaf,
november 1960.

Lindsay, Z.
Art and the Handicapped Child,
Studio Vista, London 1972.

Lindstrøm, S.
G. Berefelt,
A. L. Wik-Thorsell — Livets tre. Verden gjennom Barnets øyne, Grøndahl & Søn A/S, Oslo, 1979.

Lowenfeld, V.
W. L. Brittain — Creative and Mental Growth, The Macmillian Company, New York, 1968.

Machover, K. — Personality Projection in the Drawing of the Human Figure, Charles C. Thomas Publisher, Springfield, Illinois, 1978.

May, Rollo — Modet att skapa, Alders, Stockholm, 1976.

McFee, J. K. — Preparation for Art, Wadsworth, San Francisco, 1969.

Mindel, E. D.
Vernon McCay — They Grow in Silence, National Association of the Deaf, Maryland, 1971.

Moores, D. F. — Educating the Deaf, Houghton Mifflin Company, Boston, 1978.

Moustakas, C. — Creativity and Conformity, Van Norstrand, New Jersey, 1967.

Myklebust, H. R. — The Psychology of Deafness, Grune & Stratton, New York, 1971.

Mørch, Hans Otto — Synspunkter på kreativitet, (foredrag).

Nordhaug, L. — Livet selv, Lutherskiftelsen, Oslo, 1973.

Norsk Kulturråd — Kulturarbeid bland funksjonshemma, Universitetsforlaget, Oslo, 1977.

Oléron, P. — Language and Mental Development, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey, 1977.

Pedagogiske skrifter 251: Proceeding of the International Congress on Education of the Deaf, Stockholm,1970.

Piaget, J. — Utvikling og læring (foredrag under Cornell-konferansen om kognitiv utvikling). Stensil S.S.L.S. 1964.

Report of the Proceeding of the International Congress on Education of the Deaf, (The Organizing Committee), Washington, 1964.

Riegel & Levine — An Analysis of Associated Behavior and Creativity, Journal of Personality and Social Psychology, nr. 4, 1966.

Rommetveit, R. — Språk, tanke og kommunikasjon, Universitetsforlaget, Oslo, 1973.

Rørvik, H. — Pedagogisk psykologi, Universitetsforlaget, Oslo, 1968.

Samuelsen, A. — Diagnostisering av atferdsvansker ut fra tolking av barnetegninger, Ped. emb. eks. H. 1967.

Silver, R. — Art and the Deaf, The American Journal of Art Therapy, Vol. 9, nr. 2, Washington, 1970.

Sletmo, E. — Om behandling og undervisning av multihandikappede hørselshemmede. Hovedoppgave, S.S.L.S. 1977.

Uden, A. v. — A World of Language for Deaf Children, Sint Michielsgestel, Holland, 1968.

Uhlin, D. M. — Art for Exceptional Children, Brown Company Publishers Dubuque, Iowa, 1976.

Vejleskov, H. J. Bjerg — Tænkning og Udviklingsforløb, Munksgaard, København, 1974.

Vernon, P. E. — Creativity, Penguin, Harmondsworth, Middlesex, 1970.

Vår Løsen (tidsskrift) — "Bild och Läkedom", 6/7, Stockholm, 1973.

SUPPLERENDE LITTERATUR

Buch, J. N. — The House-Tree-Person Technique, Western Psychological Services, Los Angeles, 1977.

Cloton, R. — L'art a l'école, Presses Universitaires, Paris, 1971.

Cohen, E. P.
R. S. Gainer — ART another language for learning, Citation Press, New York, 1976.

Cropley, A. J. — Kreativitet, Gyldendal, København, 1970.

Debienne, M. C. — Le dessin chez l'enfant, Presses Universitaires, Paris, 1976.

Ewing, A. — Psychology of Deafness (forelesningsserie), Departement of Audiology, the University of Manchester, 1962.

Franzke, E. — Der Mensch und sein Gestaltungserleben, Verlag Hans Huber, Bern, 1977.

Goodenough, F. L. — Measurement of Intelligence by Drawings, World Book Company, Chicago, 1926.

Goodnow, J. — Children's Drawing, Fontana/Open Book, London, 1977.

Hellevik, O. — Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap, Universitetsforlaget, Oslo, 1975.

Kellogg, R. — The Psychology of Children's Art, Random House Publication, San Diego, California, 1967.

Kellogg, R. — Analyzing Children's Art, Mayfield Publishing Company, Palo Alto, California, 1970.

Lian, A. — Persepsjonspsykologi, Universitetsforlaget, Oslo, 1969.

Lysne, A. — Forming i skolen, Idé og mål. Fabritius & Sønners Forlag, Oslo, 1969.

Mortensen, K. V. Børnetegning: Udvikling og Udtryk. Munksgaard, København, 1971.

Moustakas, C. Loneliness, Prentice-Hall Inc. New Jersey, 1961.

Mørch, H. O. Form og Forming I, Universitetsforlaget, Oslo, 1969.

Nordstrøm, G. Z. Kreativitet och medvetenhet, Gidlunds, 1975.

Proceedings of the International Congress on Education of the Deaf, The Organizing Committee, Tokyo, 1977.

Read, H. Education through Art, Faber, London, 1958.

Riise, Unni Form og forming; barn og unge med spesielle vansker, Universitetsforlaget, Oslo, 1978.

Sollie, Unn Språk og tenkning. Språk og personlighetsutvikling. Hovedfag, Oslo, 1975.

Stevens, Mildred Observing Children who are severely subnormal, Edward Arnold Publishers, London, 1971.

Walton, H. C. "Tegn et menneske" som test ved objektiv skåring. Ped emb. eks. 1967.

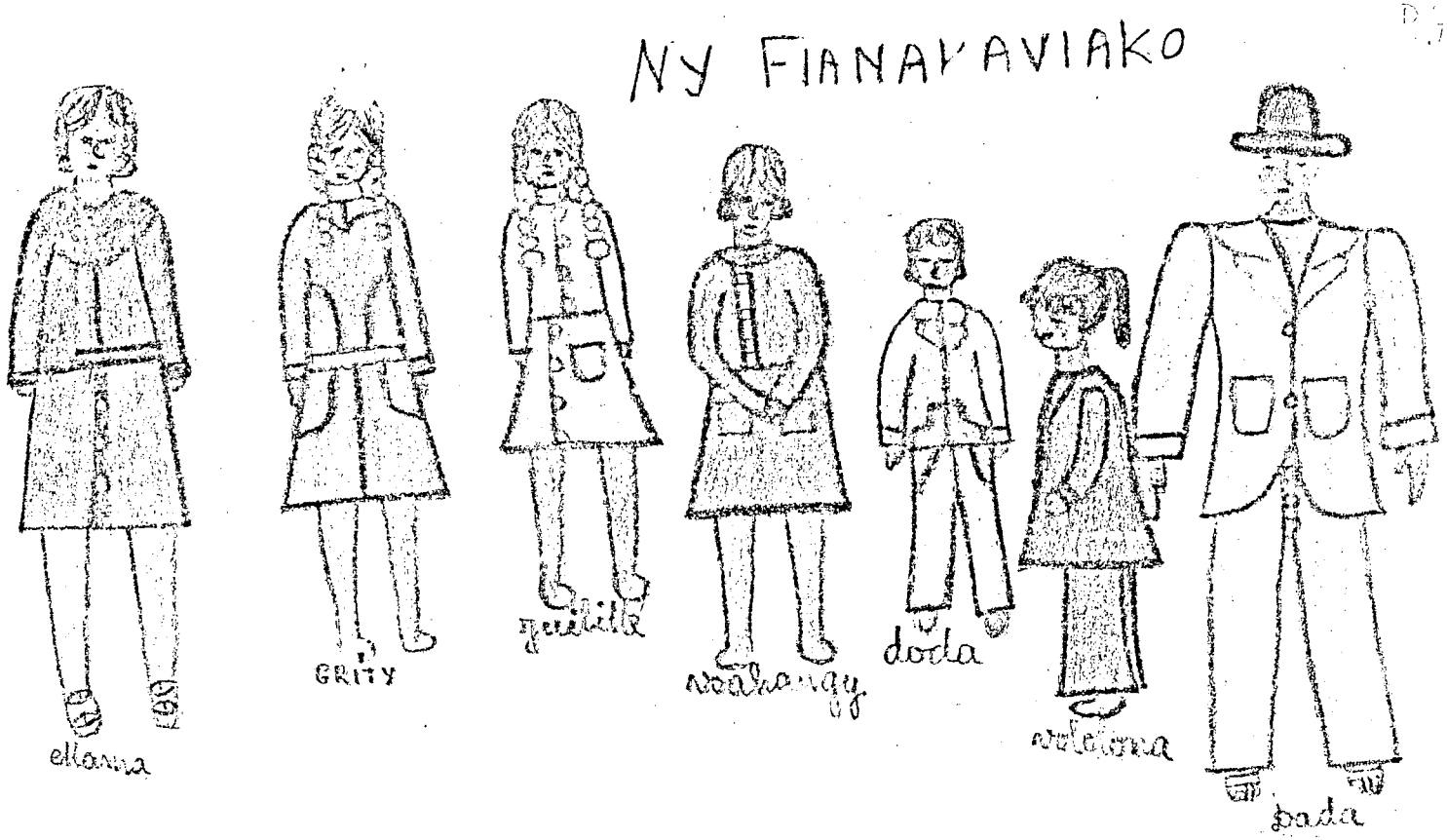


Fig. 26

Oppg. "Familien min."

Døv, 12 år, Madagaskar

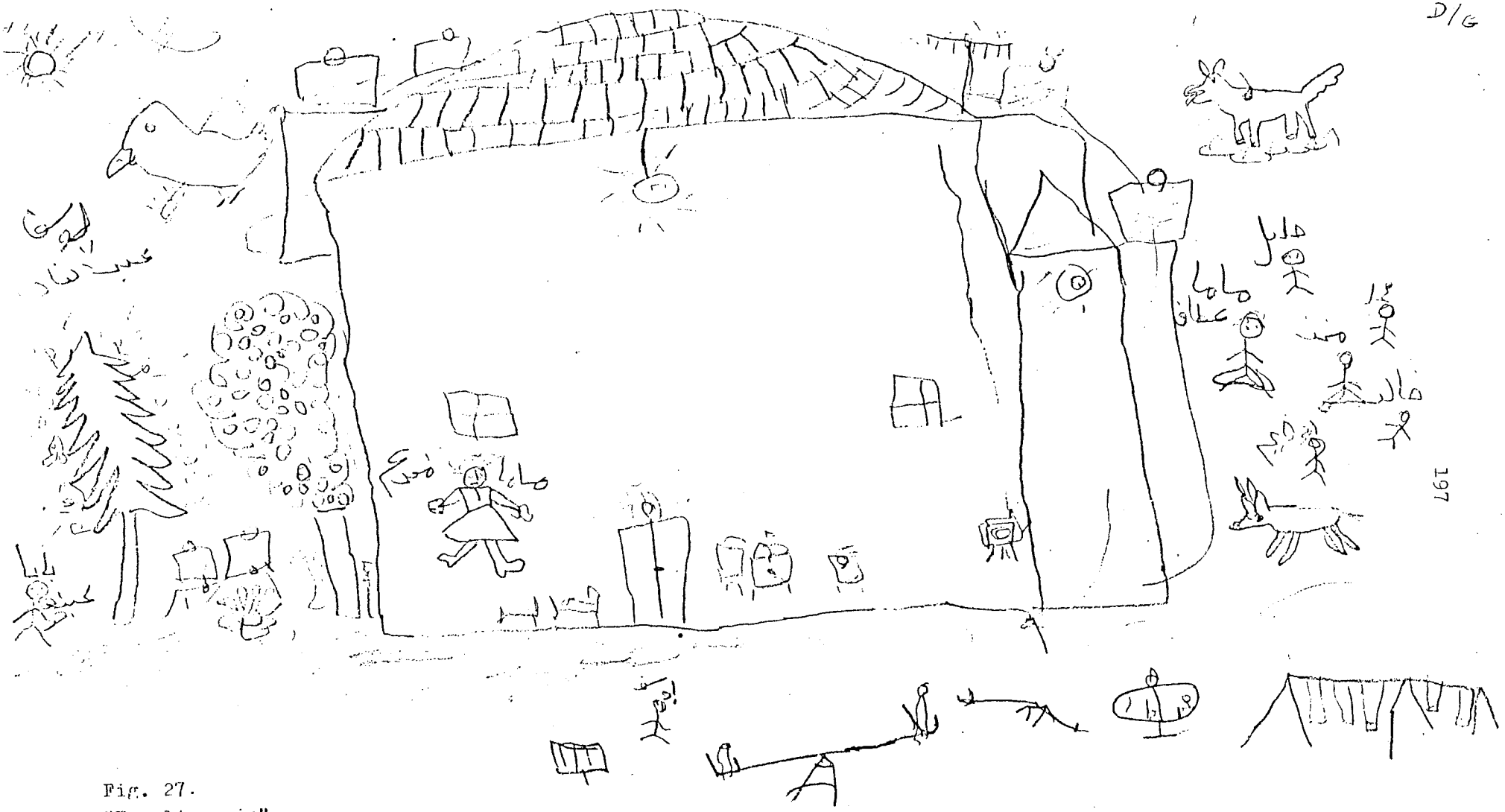


Fig. 27.
"Familien min",
Døv, 8 år,
Jordan

10-11 år
II

D/S



Fig. 28
"Familien"
Døv, 10-11 år,
Norge.

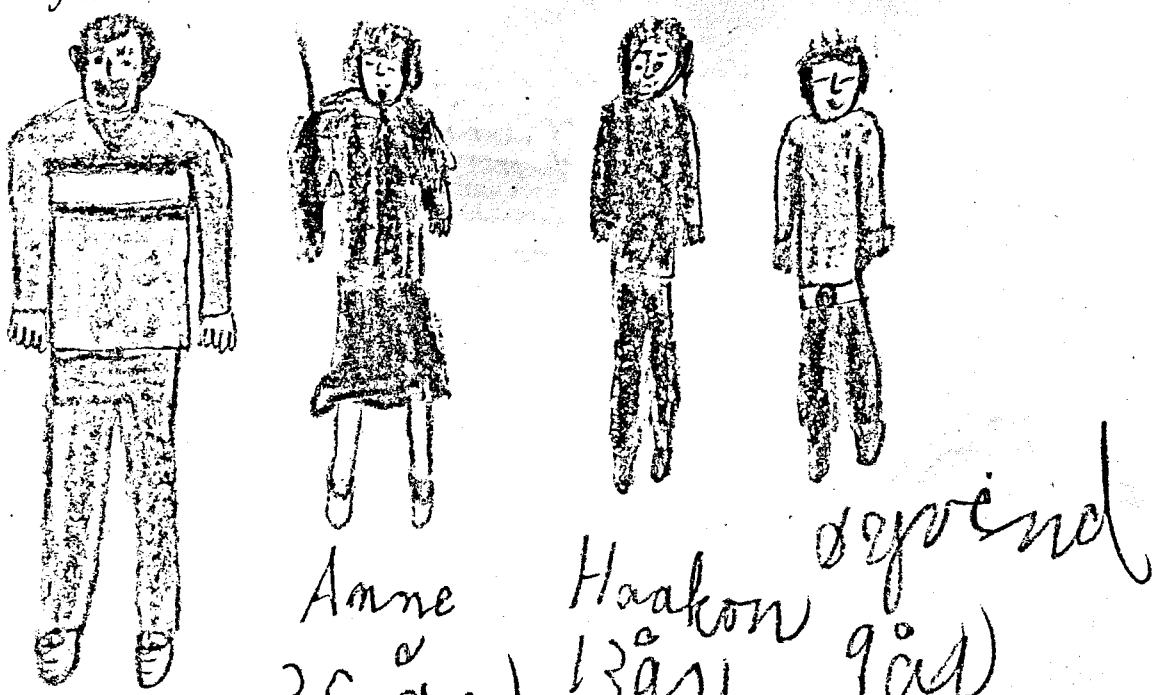


Fig. 29
"Familien"
Døv gutt, 10 år,

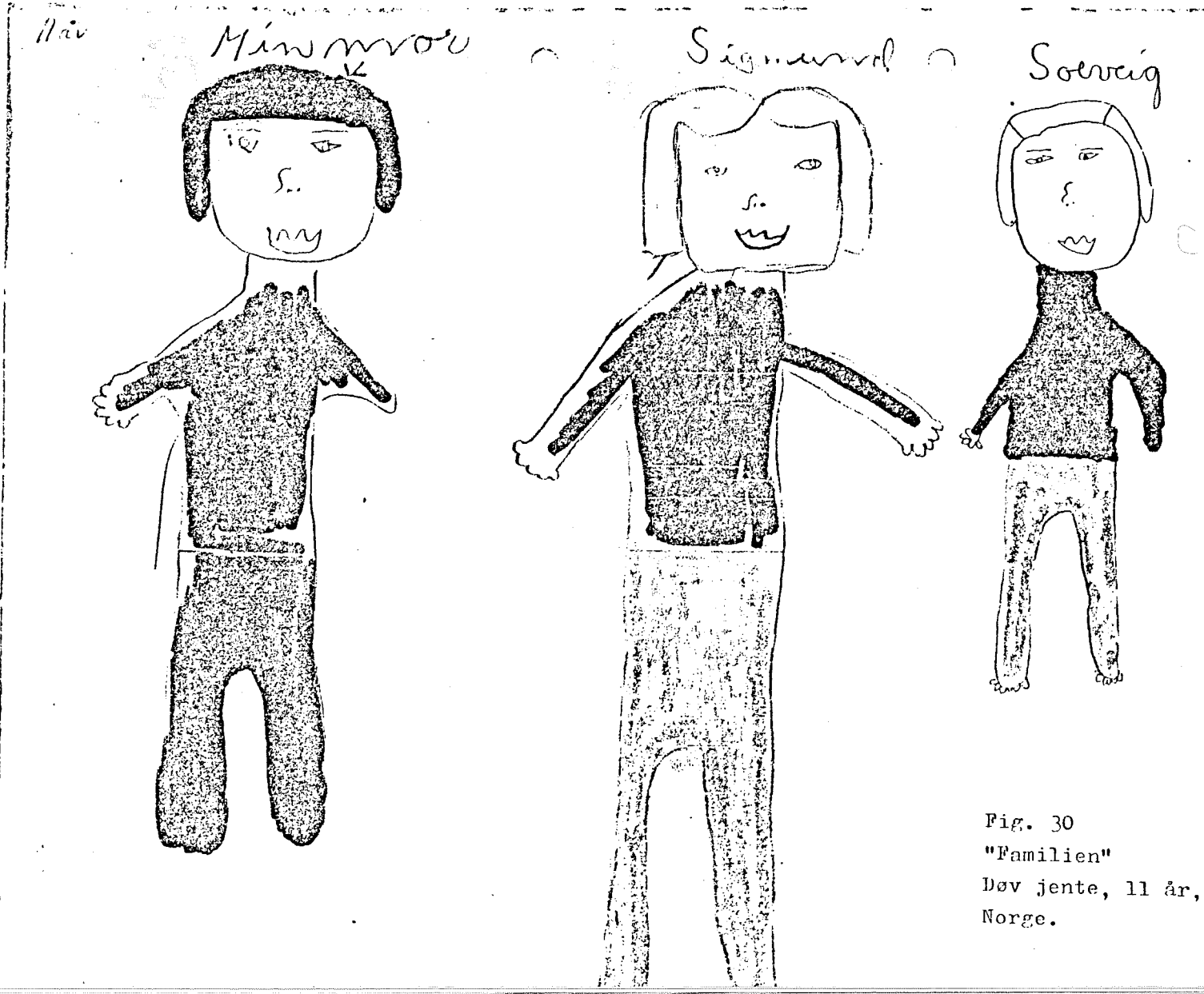


Fig. 30
"Familien"
Døv jente, 11 år,
Norge.



Fig. 31
"Familien"
Dav gutt, 8 år,
Libanon.



Fig. 32
"Familien"
Døv jente, 11 år,
Madagaskar.



Fig. 33

"Meg selv",
Døv jente, 11 år
Madagaskar



Fig. 34

"Meg selv,"
Døv gutt, 10 år,
Norge.

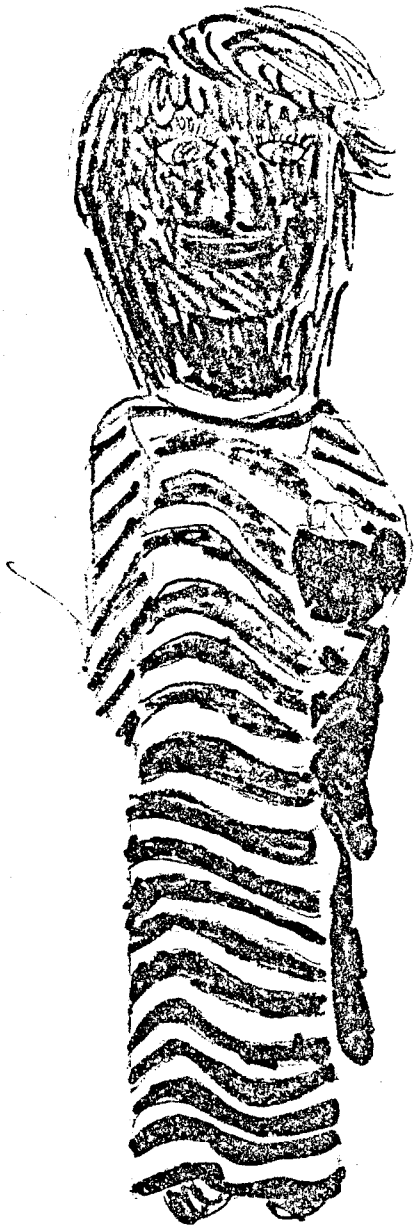


Fig. 35

"Meg selv"

Døv jente, 11 år,
Norge.

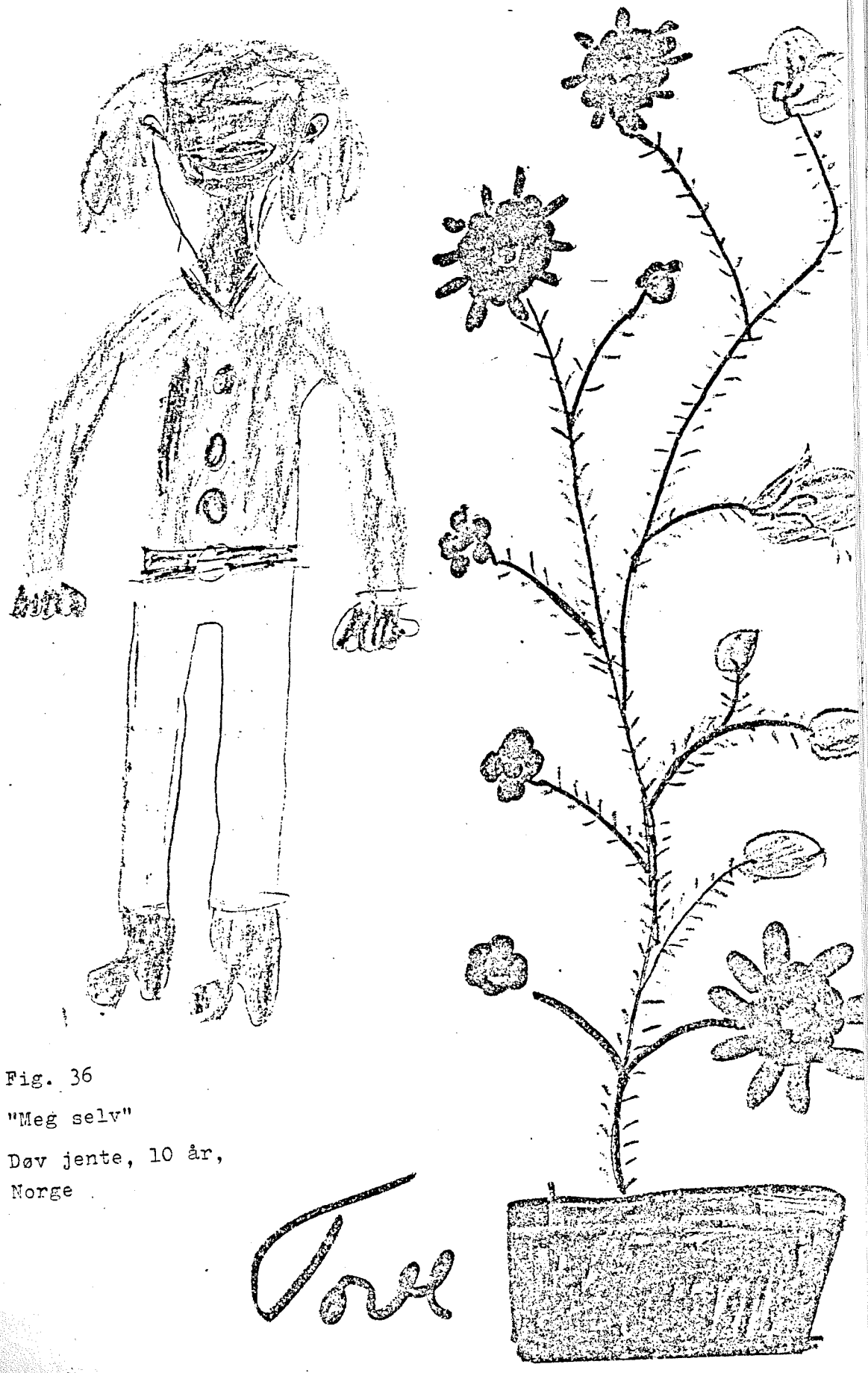


Fig. 36

"Meg selv"

Døv jente, 10 år,
Norge

10-11



Fig. 37

"Meg selv"
Døv gutt, 10-11 år, Norge.

Fig. 38
"Familien"

Døv jente,. 8 år,
Madagaskar



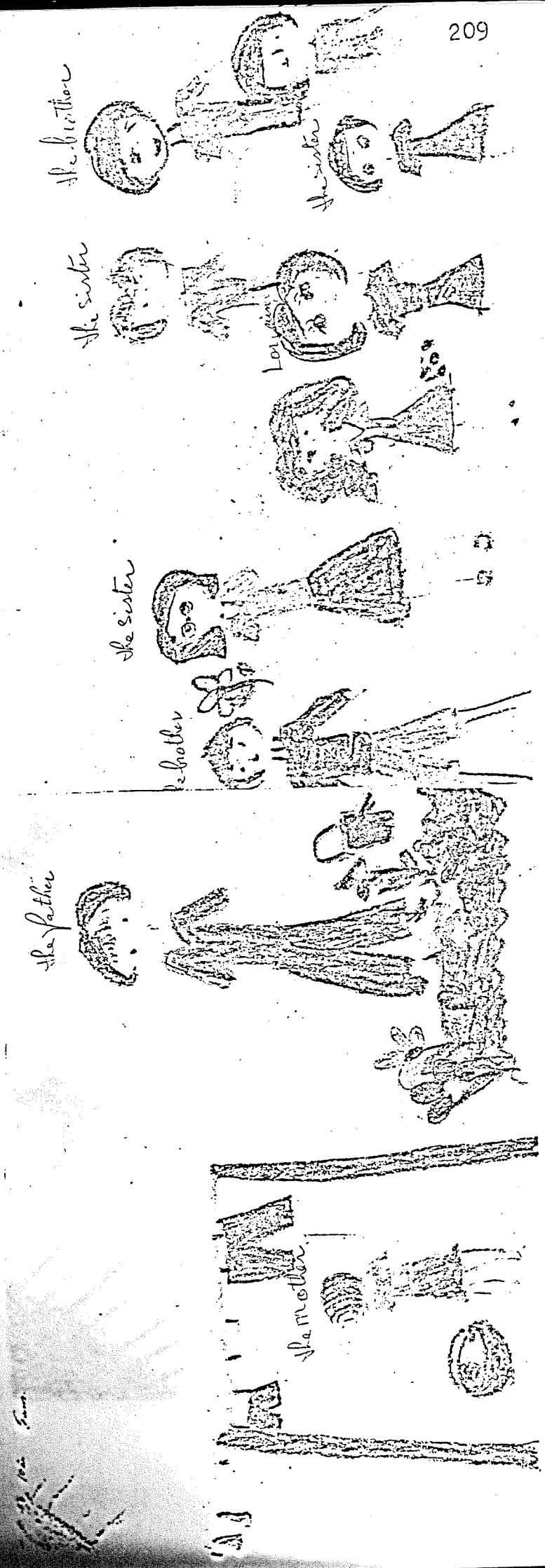


Fig. 39

"Familien"
Døv jente, 10 år
Libanon

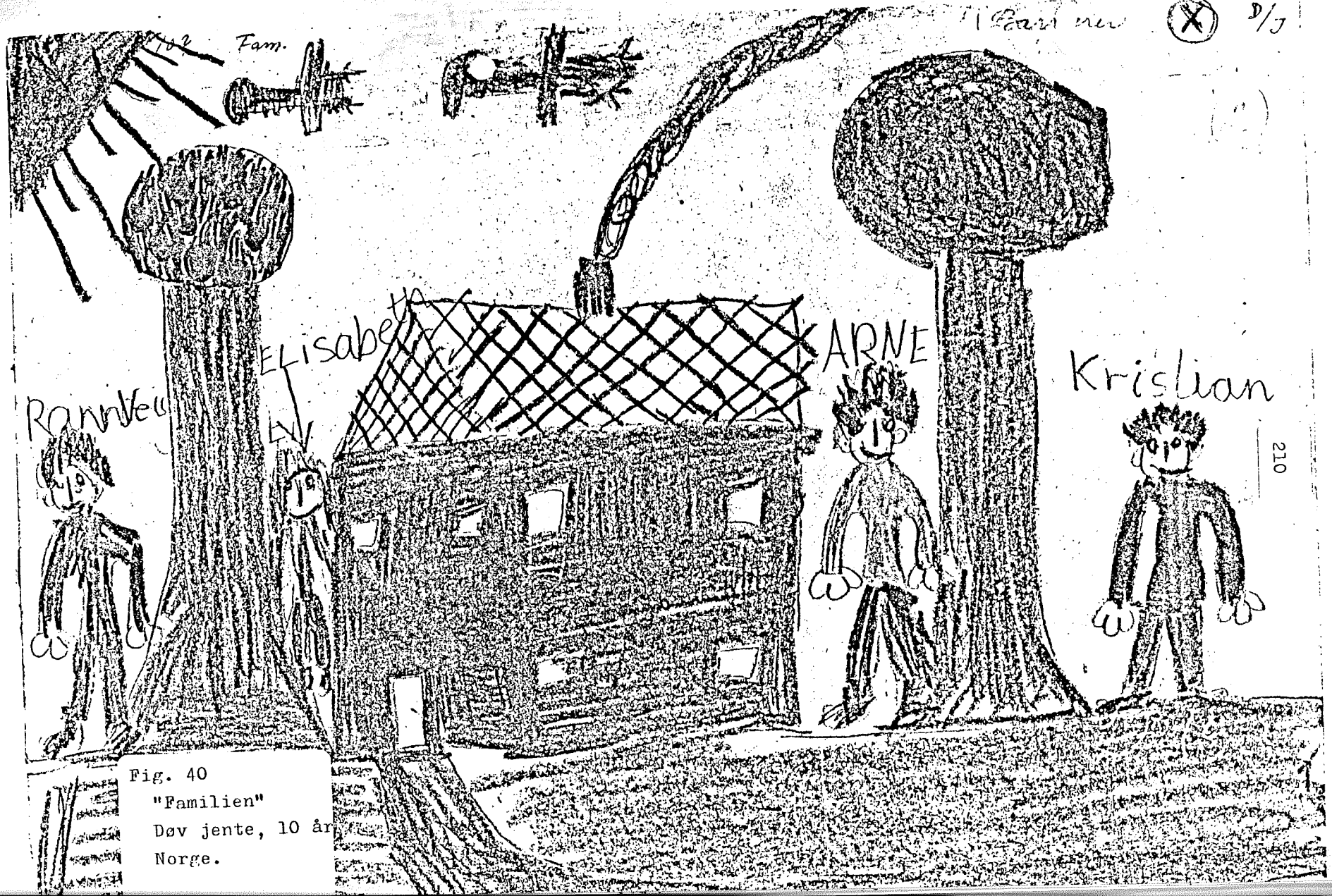


Fig. 40
"Familien"
Døv jente, 10 år
Norge.

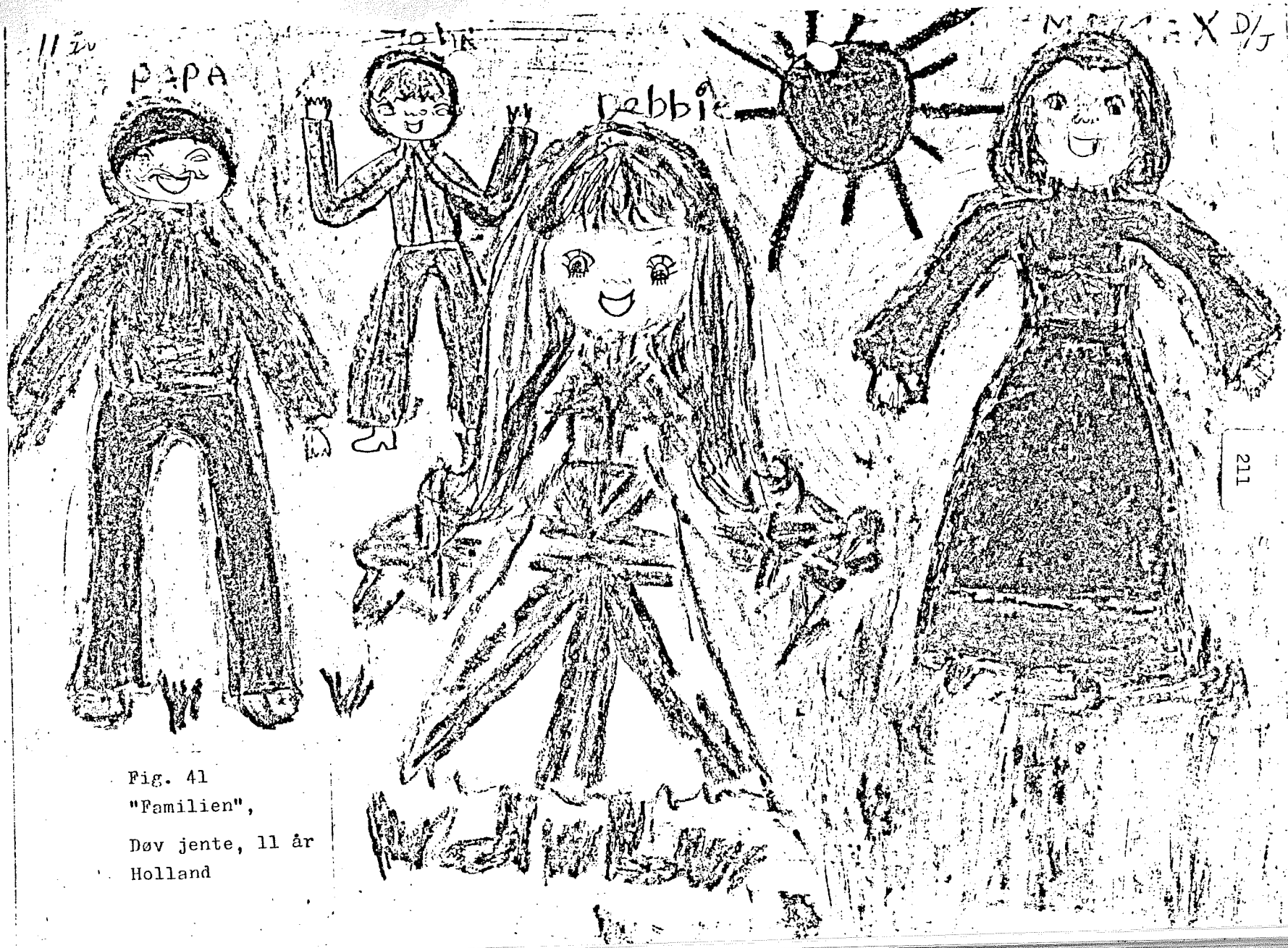


Fig. 41
"Familien",
Døv jente, 11 år
Holland

Nina - Gauksheim



Fig. 42
"Meg selv"
Døv jente 11 år
Norge

12

D/J

13/4-78



Fig. 43
"Meg selv"
Døv jente, 12 år,
Norge

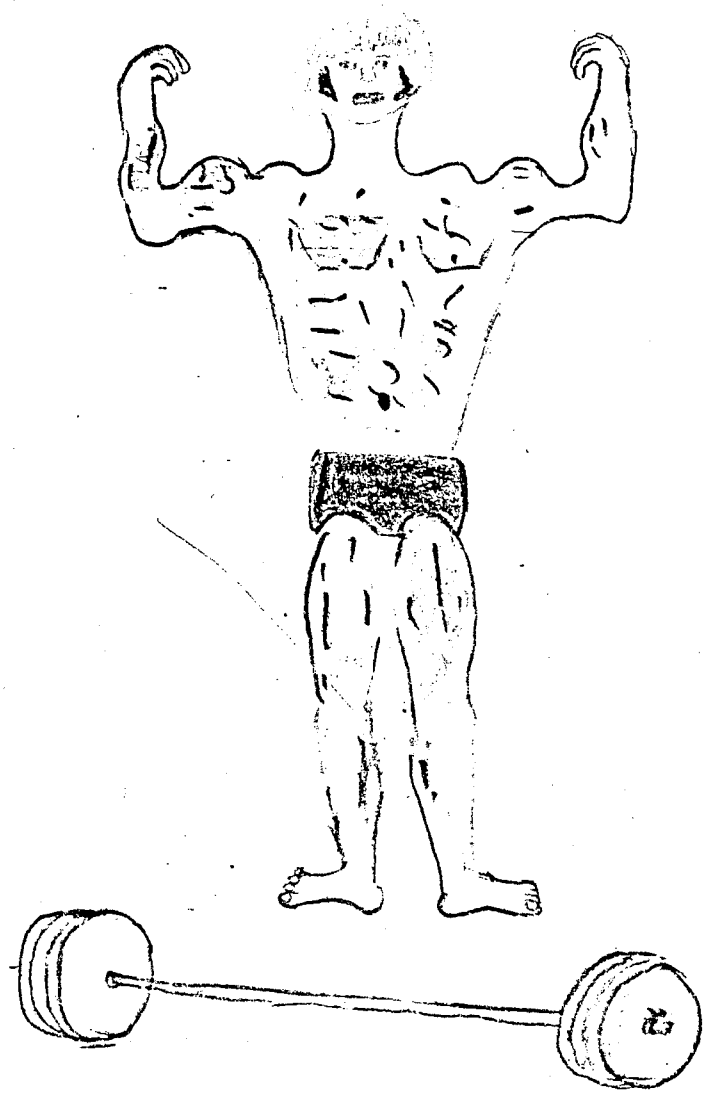


Fig. 44

"Meg selv"
Døv gutt, 13 år
Norge



Fig. 45
"Familien"
Døv gutt,
Norge

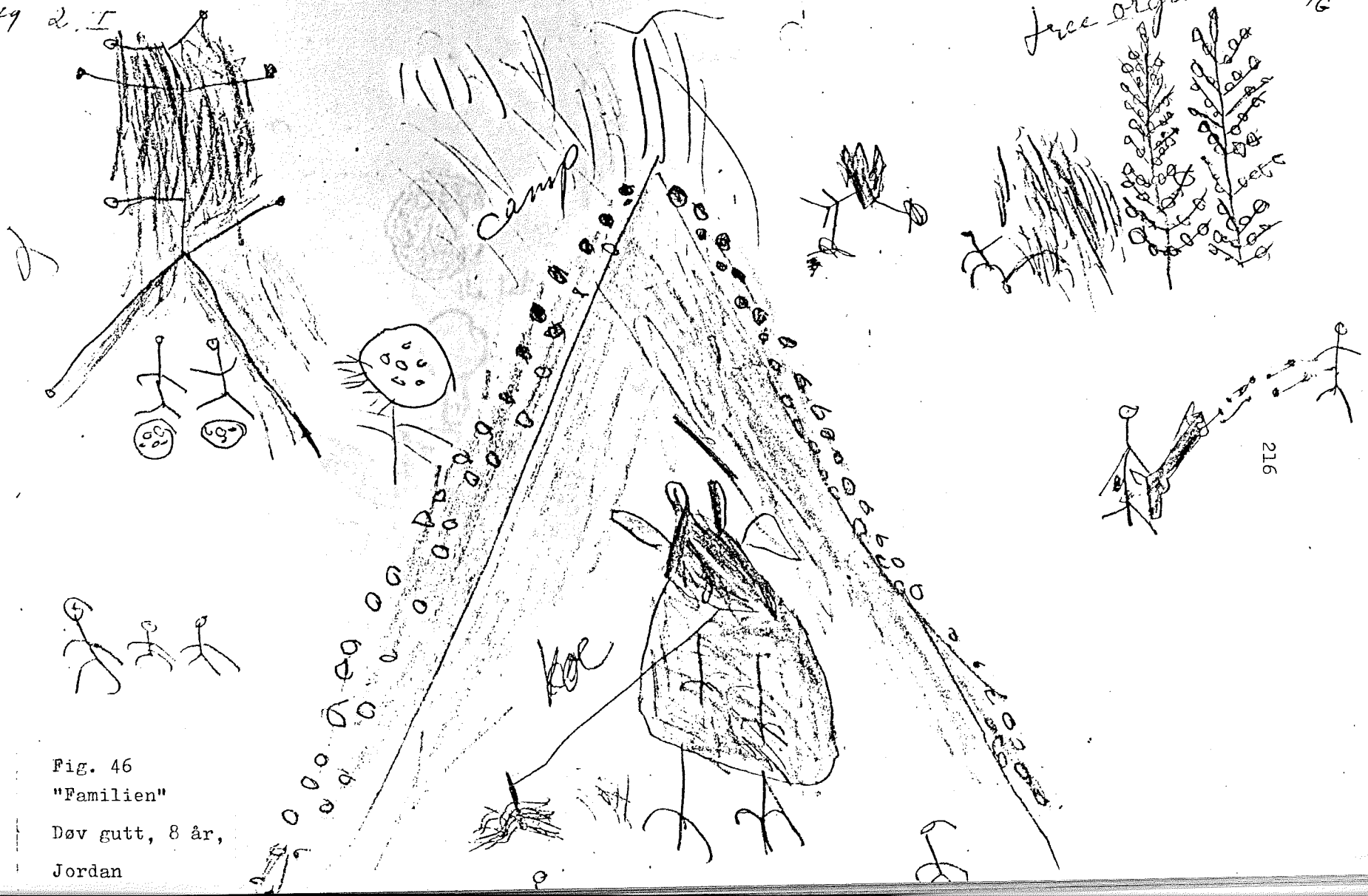


Fig. 46
"Familien"
Døv gutt, 8 år,
Jordan

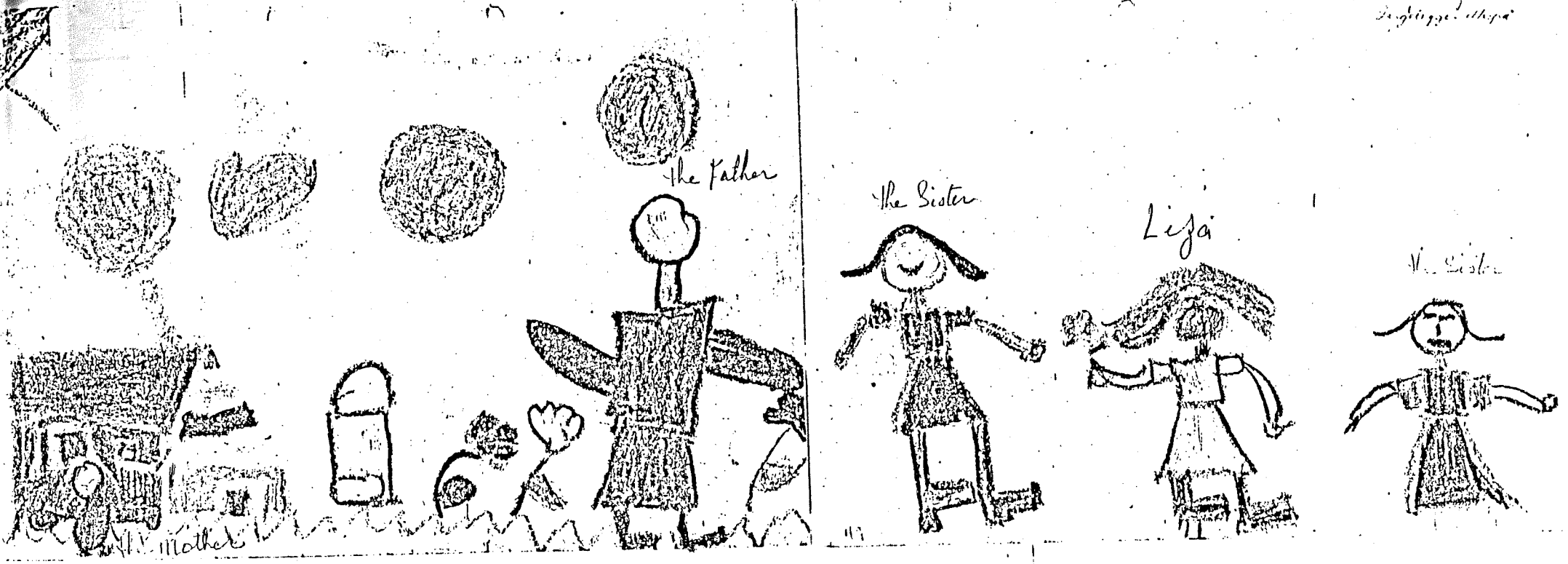


Fig. 47

"Familien"

Døv jente, 10 år

Libanon

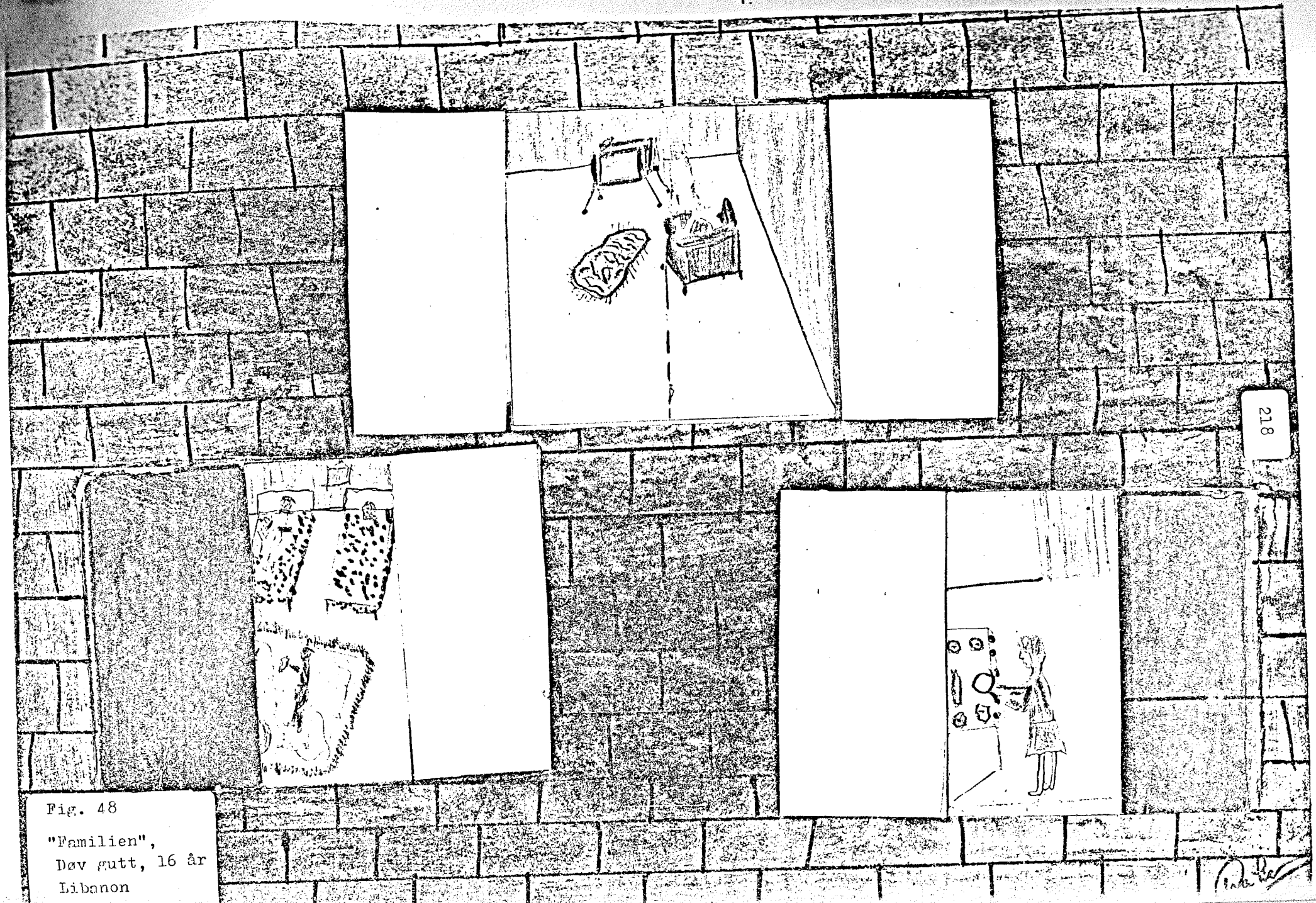


Fig. 48

"Familien",
Døv gutt, 16 år
Libanon



Fig. 49
"Familien"
Døv gutt, 6 kl.
Madagaskar

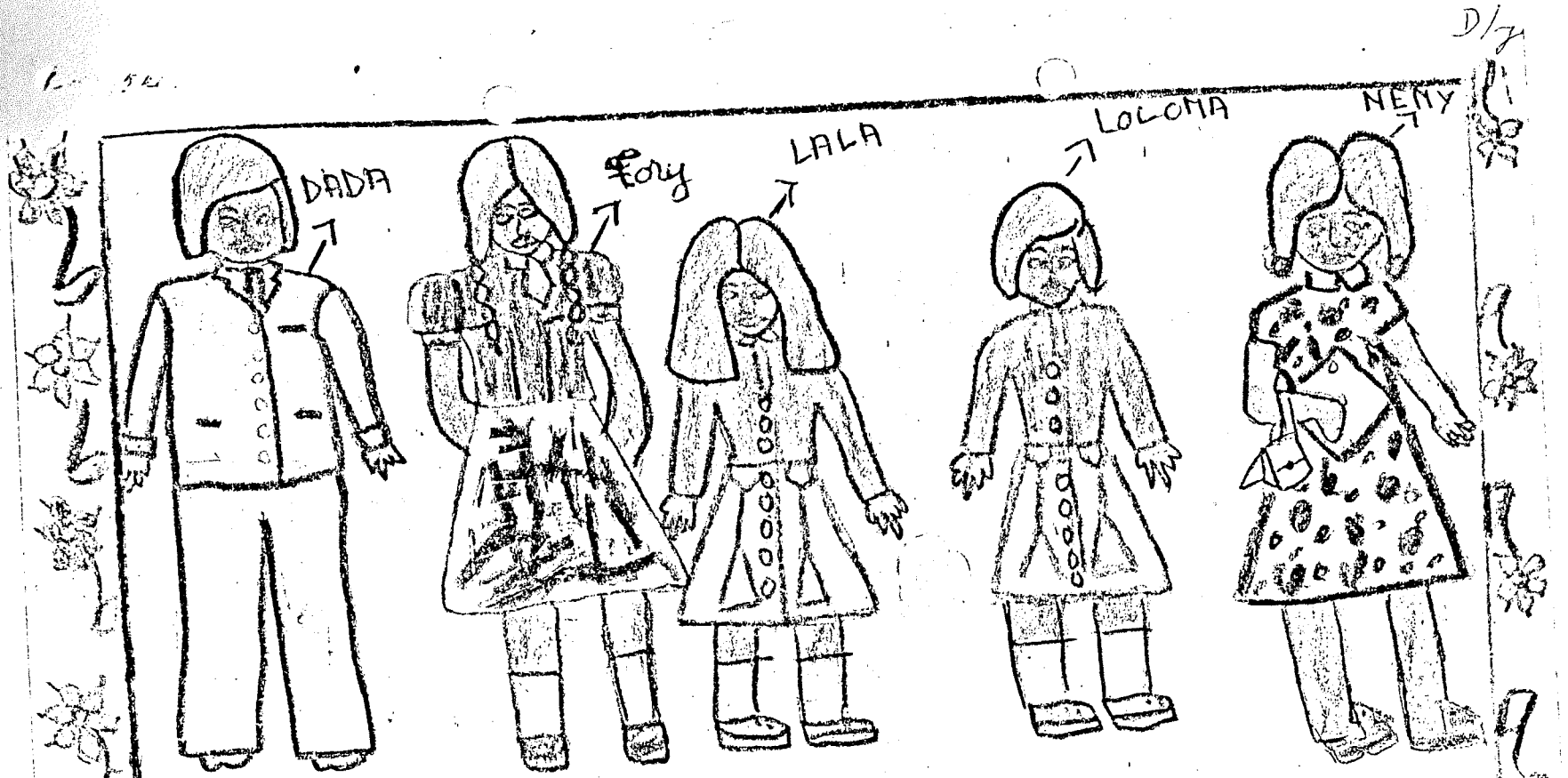


Fig. 50

"Familien"

Døv jente, 12 år

Madagaskar

D/J

9 1/2 år

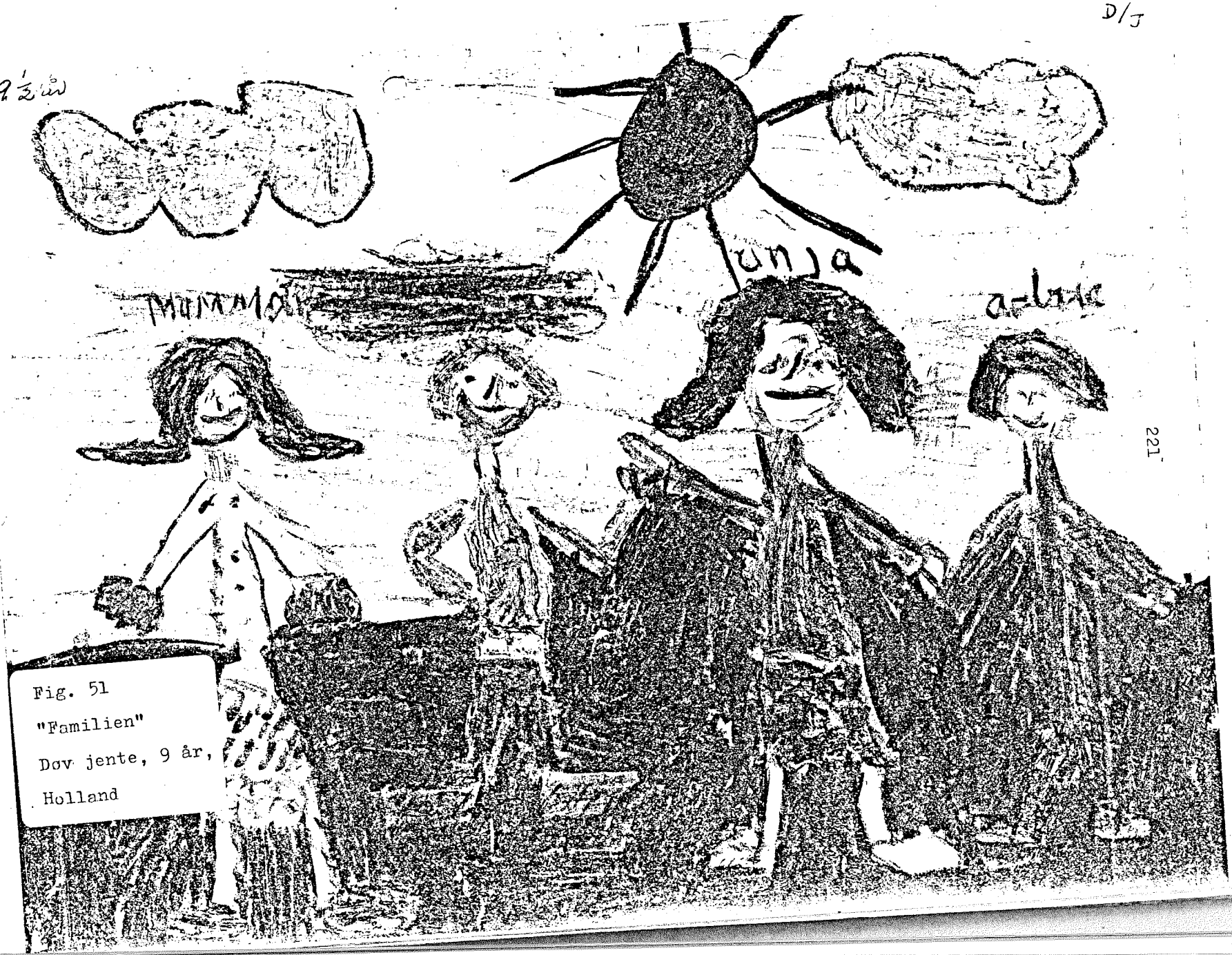


Fig. 51
"Familien"
Dov jente, 9 år,
Holland

D/G

÷10 år Fam.

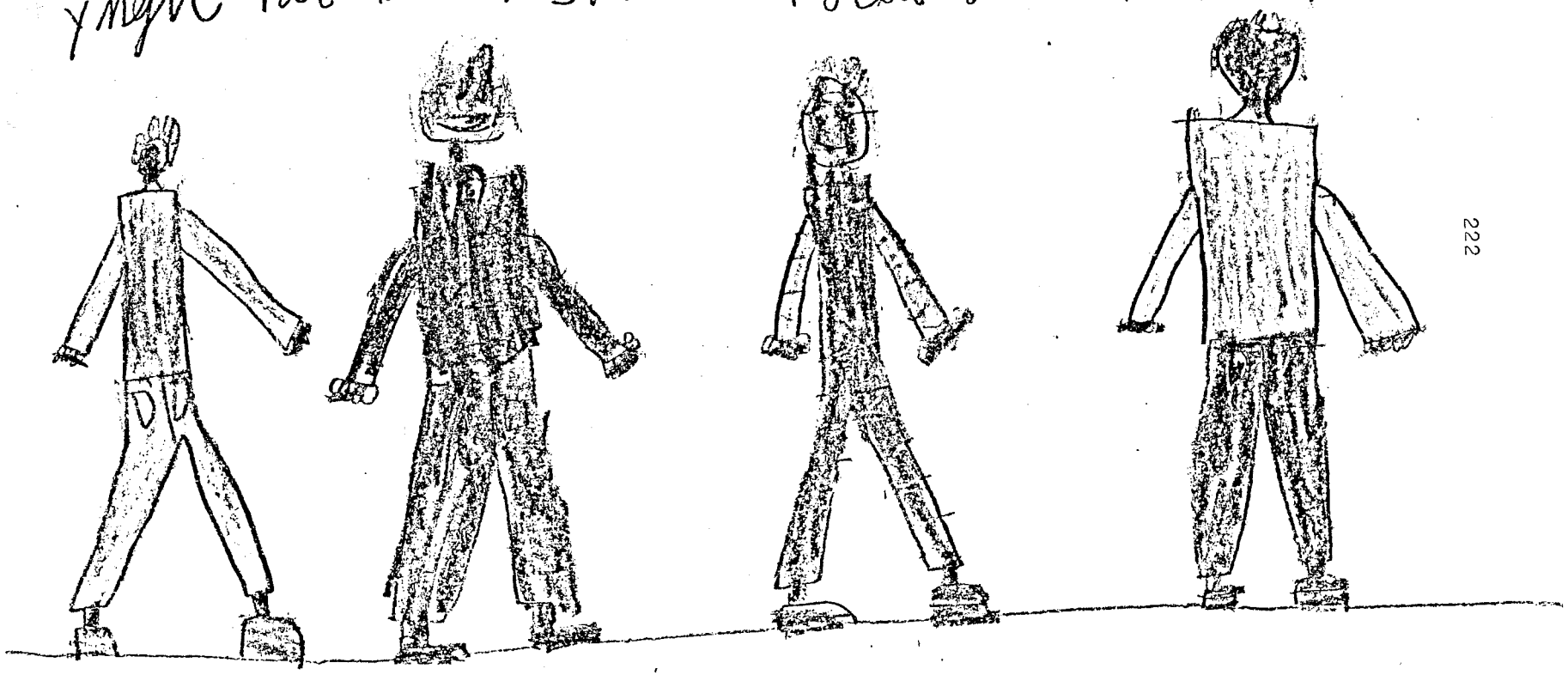


Fig. 52

"Familien"

++ 10 år

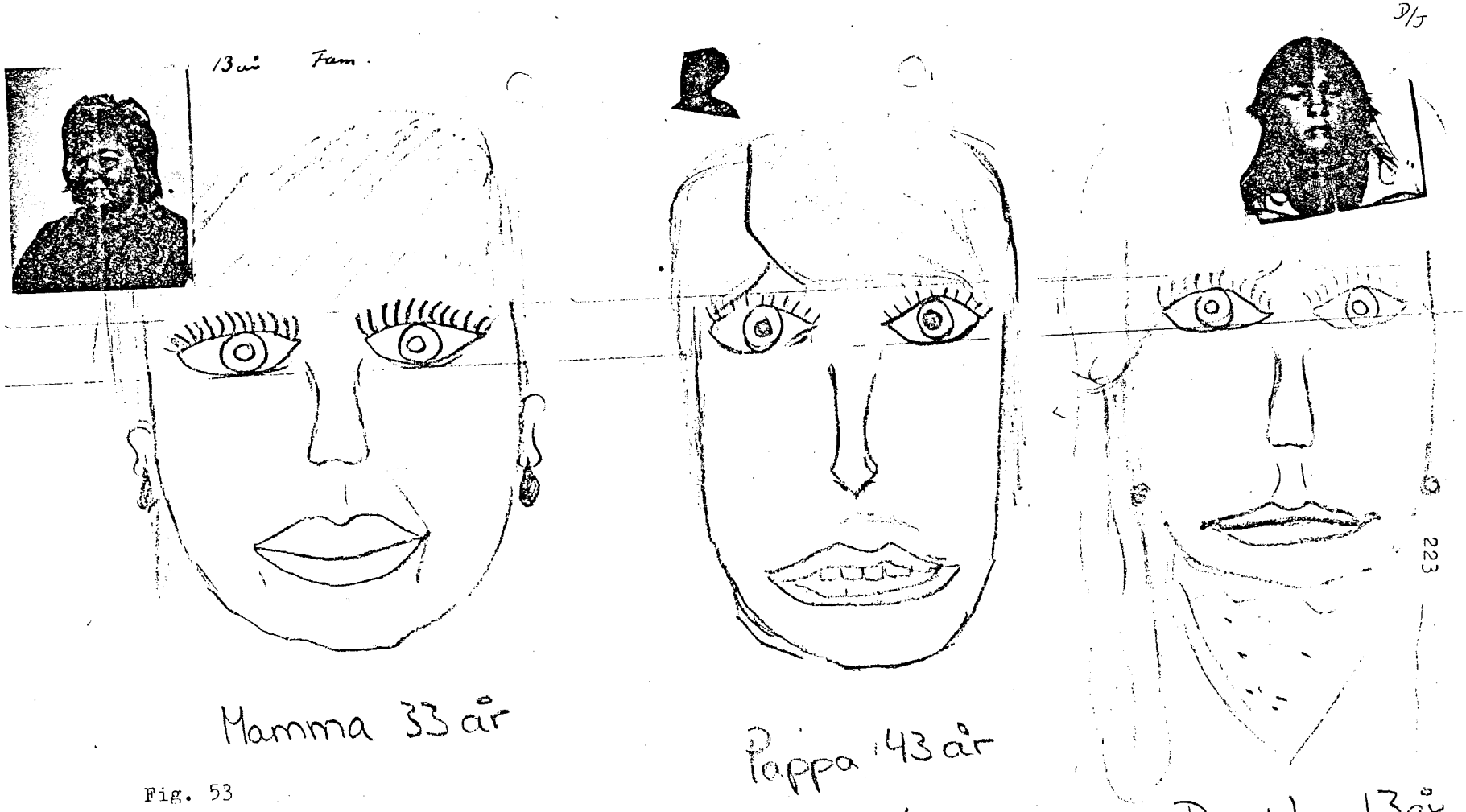


Fig. 53
"Familien"
Døv jente, 13 år,
Norge

10.

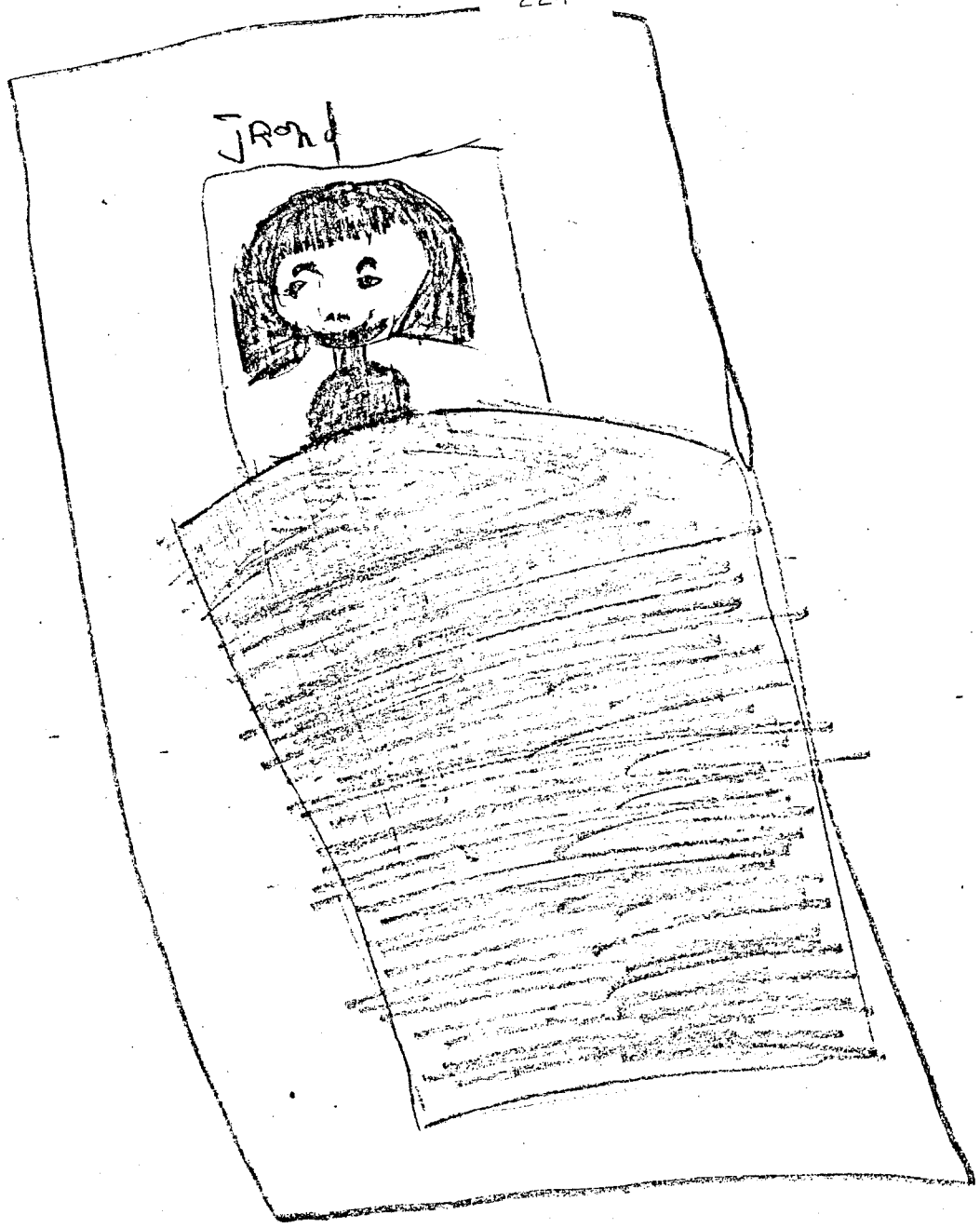
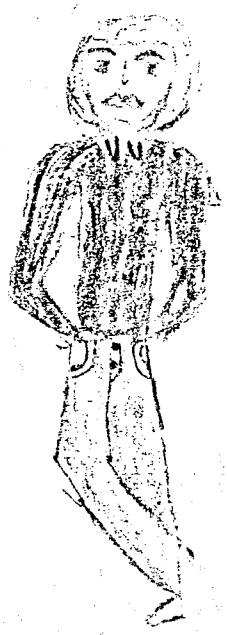


Fig. 54
"Meg selv"
Døv gutt, 10 år
Norge

27.10.77.



olona mangina hono.
(Et ensomt menneske)

Fig. 57
"Meg selv"
Døv jente,
Madagaskar



Fig. 58
"På ski"
Døv jente,
Norge

APPENDIKS I

Spørreskjema

om læreres inntrykk av døves kreativitet. (Besvarelsen kan være anonym

Hovedspørsmål: Hvilket inntrykk har du av døves skapende, eventuelt mindre skapende uttrykksevne, på bakgrunn av din erfaring?

Først: Hvilken aldersgruppe av døve har du mest erfaring med og bygger dine inntrykk på?

Du bes krysse av i rubrikkene nedenfor den eller de grupper det gjelder.

Alder:									
3-4	4-7	7	8	9	10	11	12	13 - 16	17 - 19	Voksen alt

Følgende utsagn er presentert i enten/ eller form, men gir høve til gradering.

Du bes om å krysse av på skalaen (i ett av de 7 mellomromma) der hvor du synes de døve generelt befinner seg.

I) ang. Konformitet / originalitet.

1) De døve viser en generell tendens til å ville konjere eller imitere andre når de former (tegner) eller driver med annen virksomhet.

eller de kommer med helt spesielle, originale løsninger, finner på noe selv.

Konjering imitasjon |....|....|....|....|....|....|....| Originalitet, oppfinnsomhet.

2) De døve vil gjerne at læreren eller spesielt flinke kamerater skal tegne/ forme for dem eller hjelpe dem med problemløsning av forskjellig slag.

eller de løser oppgavene individuelt og selvstendig.

Avhengighet |....|....|....|....|....|....|....| Selvstendighet.

II) ang. Trechet/ flyt.

3) De døve arbeider sent og tregt med sine formingsoppgaver

eller de former lett, raskt og uanstrengt.

Assosiasjons-trechet |....|....|....|....|....|....|....| Assosiasjonslettha

4) De døves formingsprodukter er preget av stadig gjentagelse

eller de viser stor variasjon og ideriikdom.

Gjentagelse |....|....|....|....|....|....|....| Variasjon

III.) Rigiditet / fleksibilitet.

5) De døve viser ofte ulyst, uvilje mot nye ting (teknikker, materiale, oppgavetyper o.a.)

eller

de tilpasser seg hurtig nye situasjoner.

Liten tilpasningsevne |....|....|....|....|....|....|....| Stor tilpasningsevne

6) De finner lett en ny (annen) løsning hvis noe mislykkes av en eller annen grunn.

eller

de kjører seg lett fast, blir stående på samme sted, gir eventuelt opp.

Stivhet |....|....|....|....|....|....|....| Elastisitet

Tilleggsspørsmål

om ditt syn på forming i forbindelse med døveundervising.

Jeg vil be deg krysse av for det eller de utsagn som svarer best til din mening, ditt syn.

	A. Forming er så viktig for døves utvikling at den bør integreres i flest mulige fag.
	B: Forming kan med fordel nyttes i tilknytning til enkelte fag.
	C. Forming kan undervises i spesielle formingstimer.
	D. Forming er fritidsfag.

Takk for samarbeidet!

Oslo, den 29/9 1978

Ingebjørg Finstad

Ingebjørg Finstad,
B.avd. S.S.T.S.
adr. "Fossheim",
Frognerseterv. 54,
Oslo 3.

Tilleggsspørsmål II.

om din mening om formingsfagets plass i døveundervisningen.

Nedenfor presenteres en rekke påstander. Vær vennlig å angi din mening om hver påstand ved å krysse av ved de svaralternativ som stemmer best overens med ditt eget syn.

1) Forming er så viktig for de døves utvikling at den bør nyttes i flest mulige sammenhenger.

Sterkt enig enig usikker uenig sterkt uenig.

2) Språkopplæring er så presserende at andre fag, inkludert forming.er av underordnet betydning.

Sterkt enig enig usikker uenig sterkt uenig

3) Det er nødvendig at en døvelærer nytter seg av forskjellige formingsaktiviteter i forbindelse med de enkelte fag.

Sterkt enig enig usikker uenig sterkt uenig

4) Formingsfaget kommer egentlig på siden av vanlig døveundervisning, og all forming bør derfor begrenses til egne formingstimer.

Sterkt enig enig usikker uenig sterkt uenig

5) En døvelærer kan ikke unnvære forming i sin generelle undervisning.

Sterkt enig enig usikker uenig sterkt uenig

6) Forming egner best å drive med i fritid. Skoletida må nyttes til direkte språkopplæring først og fremst.

Sterkt enig enig usikker uenig. sterkt uenig.

KREATIVITETSOPPGAVER

til bruk ved observering av døve og hørende barn.

Materiale:

- papplater (ca. 30 cm x 25).
- lim
- naturmateriale som kongler, bark, lav, mose o.l.

Alt må være på plass før oppgava gis. Hver elev får tildelt en papplate. Det skrives navn, alder, klasse og skole bakpå plata.

Oppgave 1. Flyt

Til denne oppgava brukes kongleskjell av forskjellig slag (gran, furu), størrelse og fargenyanser.
Elevene får tildelt en håndfull hver.

Av dette materialet skal elevene lage så mange forskjellige figurer (konfigurasjoner) som mulig, i løpet av en viss tid. (15 min.)

Det blir poengtert overfor elevene at det skal være mange sammensetninger, og ingen bør være like.

De blir bedt om å være raske, men de gjøres ikke oppmerksom på tidsbegrensningen.

For å sette elevene på sporet, kan en gjøre oppmerksom på at bitene er forskjellige. En kan videre snu og vende på dem for å få til større variasjon.

Det som skal fremstilles, kan være ting eller form (figurativt eller non-figurativt).

Læreren kan demonstrere dette ved å begynne på en eller annen konfigurasjon. En forsikrer seg om at elevene har forstått.

En bør la barna få det inntrykk at dette er en lekesituasjon og ikke en høytidelig prøve. Dette gjelder for alle tre prøvene eller oppgavene.

Elevene bruker papplata til å lage figurene på. De to første oppgavene skal ikke limes på papplata, og kan derfor betraktes som forøvelser til den tredje som skal limes på plata.

Når tiden er omme, ber en elevene stanse.

Kriterier for bedømmelse:

- antall konfigurasjoner
- variasjon i konfigurasjonene
- kompleksitet, kvalitet i motsetning til enkelhet, slurv, rot eller med andre ord : uttrykksrikdom - uttrykksfattigdom
- tempo.

Oppgave 2. Fleksibilitet

- papplate
- kongleskjell.

Elevene bes lage en pen bord av konglebitene. Når de er kommet godt i gang, bringer læreren litt uorden i borden, ved f. eks. å banke litt på papplata så bitene forskyver seg. En observerer elevens reaksjon.

Deretter ber en eleven fortsette å lage bord med utgangspunkt i det mønstret kongleskjellene ble liggende i etter "inngrepet".

Observasjon av elevens reaksjon om han/hun har evne til å utnytte den nye situasjonen.

Graden av fleksibilitet kan bedømmes ut fra om:

- eleven straks går i gang og lager et annet mønster enn det opprinnelige ut fra den nye sammenstillingen
- om han nøler, men så går i gang med å løse oppgava
- om han nøler, men så løser oppgava ved å gå tilbake til det opprinnelige mønstret
- om han gir opp.

Oppgave 3. Originalitet

- Forskjellig naturmateriale som: Kongler, barnåler, bark, lav, mose.

Hver elev får utdelt en porsjon av de forskjellige materialene, men et felles reservelager er også til disposisjon hvis noen trenger mer materiale av ett eller annet slag.

Elevene oppfordres til å betrakte dette materialet, føle på det, snu og vende på det, forsøke å sette det sammen på forskjellig måte for på det viset å få en idé til et "bilde" (figurativt eller non-figurativt) som bør være så personlig som mulig.

Læreren forsikrer seg om at instruksen er forstått slik at elevene føler seg trygge.

Det endelige utkast skal limes på papplata.

Elevene gis god tid til løsning av denne oppgava.

Kriterier:

Graden av original, overraskende og kvalitativ løsning.

OPPGAVER I TEGNING

1) "Familien min". (Alle familiemedlemmene, inkludert den som tegner samt eventuelt besteforeldre eller andre som bor sammen med familien.)

Hvert medlem foretar seg ett eller annet. Det kan være ute/eller inne. Helst navn på søsknene og alder hvis de vet det. Gjerne noen skriftlige kommentarer bakpå arket hvis eleven føler trang til det.

2) "Meg selv" (selvportrett på en måte, men helst hele personen, ikke bare hodet).

3) Et hus (hvilket som helst, fortrinnsvis ett de tenker seg, altså ikke ett de tegner ved å betrakte ett gjennom vinduet f. eks. Det kan gjerne være huset de bor i, men oppgava er ikke bundet til det).

4) Et tre (igjen et hvilket som helst tre, ett de tenker seg).

5) "En drøm" eller "Noe jeg drømte". Gjerne kommentarer bakpå arket.

6) "Da jeg var redd eller glad eller lei eller i dårlig humør..."

7) "Et sted jeg liker å være" (dvs. oppholde meg, søke tilflukt til, føle meg trygg).

8) "Venner" (mennesker, eller mennesker og/eller dyr i kontakt eller aksjon).

9) "Eventyr" (barnets egen eventyrverden eller dets personlige, individuelle illustrasjon til et gitt eventyr).

Dette ble mange oppgaver, men meningen er ikke at alle skal besvare alle. De to første oppgavene var det fint om flest mulig kunne besvare. Antar at det skulle kunne gå an for de aller fleste. Blant de andre oppgavene kan jeg tenke meg at enkelte av oppgavene passer for noen mens andre av oppgavene kan passe for noen andre, litt avhengig av alderstrinnet også.

Hvis elevene har noen kommentarer til tegningene sine, var det fint om de ville skrive litt på baksiden av tegningen eller på et eget ark som festes ved.

Har læreren gjort noen observasjoner og/eller har noen opplysninger, var det fint å få det med også.

Materiale. Vanlige tegneark, helst i A4 format, blyant, og/eller fargeblyanter el.l. Eleven står fritt her.

Motivering. Så enkelt som mulig. En kan bare gi oppgava eller prate litt omkring den.

Viktig. Bakpå hver tegning skrives navn, fødselsår og dato, klasse, skole. Videre: Oppgavens ordlyd samt dato for tegningen.

Tidsfrist. Fram til sommerferien.

Disse oppgavene gis til døve og grupper av hørende innenfor grunnskolealderen. Materialet er tenkt brukt i forbindelse med en hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk innenfor området: billedskapende forming, integrert i den generelle undervisning av hørselshemmede.

På forhånd takk for all velvillig hjelp og assistanse.

Kalstadkilen, 3770 Kragerø 3.3.78.

Ingebjørg Finstad
(sign.)

(Tlf. 036 8 19 22)

SPØRSMÅL I FORBINDELSE MED INTERVJU MED DØVELÆRERE

1) Gjør du bruk av forming i din generelle undervisning av døve?

2) Hva slags formingsaktiviteter? (f. eks.: tegning, maling, grafikk, collage, applikasjon, materialbilder, leire, drama, rollespill, dokketeater, rytmikk, musikk (skrangle-orkester) ..... o.l.)

3) Hva slags materiale nyttes?

4) Hva slags aktiviteter nyttes mest? Hva er lettest å gripe til?

5) Gir du oppgaver og/eller lar du elevene velge fritt?

6) Har du noen eksempler på oppgaver?

7) Nyttes forming i forbindelse med spesielle hendinger, begivenheter, anledninger, høytider, årstider....?

8) Skaper dere selv situasjoner som dere nytter videre i forming? I tilfelle, med hvilken hensikt?

9) Drives formingsaktivitetene individuelt og/eller i grupper?

10) I forbindelse med hvilke fag nyttes formingsaktivitetene?

11) På hvilken måte, og med hvilken hensikt?

12) Har du hatt noen nytte av mønsterplanen i denne forbindelse?

13) Når elevene har gjort ferdig sine formingsoppgaver, har dere da noen form for etterarbeid, som f. eks.:
- samtale om oppgava?
- skriftlig nedslag?
- utstilling i klasserommet, på skolen, andre steder?
- utsmykning av klasserom, skole, internat eller hjem?

14) Samarbeider klasselærer og formingslærer? Eventuelt, på hvilken måte?

15) Hvordan er elevene innstilt til de forskjellige formingsaktiviteter?

16) Hva slags former for motivering nyttes?

17) Tas elevene med på ekskursjoner, f. eks.:
- ut i naturen
- nærmiljø, fjernmiljø
- utstillinger
- verksteder, atelier'er o.a.

18) På hvilken måte utnyttes dette eventuelt?

19) Griper elevene spontant til forming som uttrykksmiddel?

20) Har du noen eksempler på hva de gjerne vil uttrykke?

21) Synes du at du kan gjenkjenne den enkeltes produkter, f. eks. tegninger?

22) Kan du huske (nevne) spesielle karakteristiske trekk som har slått deg ved enkelte elevers produkter?

23) Synes du enkeltes formingsprodukter understreker det inntrykket du har av vedkommende? Har du noen eksempler?

24) Har enkeltes formingsprodukter kunnet fortelle deg noe om vedkommende? I tilfelle,hva?

25) Har du noen gang samlet elevenes, eller enkelte elevers produkter?

26) I tilfelle, med hvilken hensikt?

QUESTIONNAIRE

1) What kind of teaching method is predominant in your school:
   - Pure oral method? .....
   - Combined method? .....
   - Simultanous method? .....
   - Others? .....

2) Has there been any change of teaching method during the last decade? If so, could you, please, describe the change briefly.

3) What is given priority?
   - Speech?
   - Language?
   - Equal stress:

4) Do you consider the outcome of your auditory training programme to be:
   - according to your expectation?
   - contrary " " "
   - exceeding " " "

5) Who do profit by the use of hearing equipment?
   The majority of the students?
   Some of the students?
   Very few of the students?

6) What are the characteristics of the clients in your school today, compared with those you had one or two decades ago, concerning hearing loss, intelligence level, additional handicaps?

x) 7) How are creative activities praticed in your school?
   - confined to leisure time?
   - or/and: taught separately?
   - or/and: integrated in some of the other subjects?
   - or/and: integrated in most subjects?

8) Do you know about any non verbal tests constructed for the measurement of creativity?

9) Do you think art education is of any significant value in deaf education as a whole?

If so, could you mention any of those values?

10) What is your opinion of deaf children's creative abilities on the background of your observations and experiences?
Do you think deaf children in general are creative or not very creative, e.g. that they show:

	much:	some:	little:
Inventiveness:	.....	.....	.....
Originality:	.....	.....	.....
Independence:	.....	.....	.....
Lots of ideas:	.....	.....	.....
Variation:	.....	.....	.....
Flexibility:	.....	.....	.....

or:

Imitation:	.....	.....	.....
Conformity:	.....	.....	.....
Dependence:	.....	.....	.....
Few ideas:	.....	.....	.....
Repetition:	.....	.....	.....
Rigidity:	.....	.....	.....

Please use the columns to mark your opinion.

The last two questions ask for personal, subjective evaluation so do feel free to answer them or not.

x) By creative activities I mean: visual art, like drawing, painting etc. music and expressive movements, drama, mime, puppet-show etc., construction, assemblage etc.

Thank you for your co-operation!

Oslo, Nov. 14th 1978.

Ingebjørg Finstad
(sign.)