

Eva Maria Aagaard

«Let's play being sisters...»

DET POTENSIELLE ROM -
MELLOM LEK OG VIRKELIGHET

Masteroppgave i drama/teater

Trondheim, 2013

Eva Maria Aagaard

“let’s play being sisters...”

DET POTENSIELLE ROM – MELLOM LEK OG VIRKELIGHET

Masteroppgave i Drama/Teater

Trondheim, november, 2013

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Det humanistiske fakultet

Institutt for kunst- og medievitenskap

Takk
til Ellen
for pepring og
pep-talk.

Takk
til gode venner
for samtaler og innspill:

Hanne, Hedda, Lise, Ingvild, Sven, Line Ursula, Anne Lise.

Ingeborg
for korrektur

Takk!

INNHOLDSFORTEGNELSE	s. 5
DEL 1 INNLEDNING	s. 9
1. BAKGRUNN	s. 11
2. FORSKERSPØRSMÅL OG FOKUSOMRÅDER	s. 11
2.1. "Let's play being sisters"	s. 13
3. PRESENTASJON AV FORSKEREN	s. 13
3.1. Et stykke grunnforskning	s. 15
3.2. Andre erfaringer	s. 16
3.3. Kontekst	s. 16
4. PRESENTASJON AV KREATIV GRUPPE	s. 17
5. PRESENTASJON AV OPPGAVEN	s. 19
5.1. Tekst	s. 19
5.2. Språk og oversettelser	s. 20
5.3. Avgrensning av oppgaven	s. 21
DEL 2 VITENSKAPSTEORI OG METODE	s. 23
6. PARADIGME	s. 25
6.1. Fenomenologien	s. 25
6.1.1. Benner og Wrubel	s. 26
6.1.2. Kritikk av fenomenologien	s. 27
6.2. Hermeneutikken	s. 27
6.2.1. Sirkel eller runddans?	s. 28
6.2.2. Perspektiv som leteredskap	s. 28
6.3. Oppsummering	s. 29
7. METODOLOGI	s. 30
7.1. Et tredje ståsted	s. 30
7.1.1. Den reflekterende praktiker og case studies	s. 30
7.1.2. Mønstereksempler versus case studies	s. 31
7.2. Refleksivitet	s. 31
7.3. Forskning, fagutvikling eller refleksjon	s. 32
8. METODE	s. 33
8.1. Å skrive notater	s. 33
8.2. Deltagerperspektiv versus tilskuerperspektiv	s. 34
9. Å SY DET HELE SAMMEN	s. 35
DEL 3 ETISKE UTFORDRINGER	s. 37
10. GJELDENE LOVER OG REGLER	s. 40
10.1. Pasientrettighetsloven og lov om helsepersonell	s. 40
10.2. Etiske retningslinjer	s. 40
10.3. Yrkesetiske retningslinjer	s. 41
10.4. Forskningsetiske retningslinjer	s. 41
11. PROSESSEN MED REK OG NSD	s. 42
12. OPPSUMMERING	s. 43
12.1. Generalisering og anonymisering	s. 44

DEL 4 WINNICOTT OG DET POTENSIELLE ROM	s. 45
13. OM WINNICOTT	s. 47
13.1. Kontekst	s. 47
13.2. Hvor står Winnicott i dag?	s. 48
14. PRESENTASJON AV TEORI OG BEGREPER	s. 49
14.1. Barnet møter verden	s. 50
15. ADAPTASJON	s. 50
15.1. Adaptasjon – inntoning – nærvær	s. 53
16. OVERGANGSOBJEKT OG SYMBOLERFARING	s. 54
16.1. Cathexis	s. 55
16.2. Omnipotens	s. 55
17. PARADOKSET	s. 56
18. FRA DET INTERMEDLÆRE FELT TIL DET POTENSIELLE ROM	s. 57
18.1. Eksempel – barselsvisitten	s. 58
18.2. Eksempel fra danseworkshop	s. 59
18.3. Et hvilested?	s. 60
19. FORMÅLSLØSHET OG NONSENS	s. 61
19.1. Eksempel fra eget skuespillerarbeid	s. 62
19.2. Eksempel fra narrativ praksis	s. 63
19.2.1. Michael White	s. 64
19.2.2. White og Winnicott	s. 65
20. MER OM DET POTENSIELLE ROM	s. 66
20.1. Det potensielle rom og Kreativ gruppe	s. 66
20.2. Det potensielle rom og performativitet	s. 66
21. ANDRE BEGREP PÅ SAMME OPPLEVELSE?	s. 67
21.1. Her og nå-øyeblikket	s. 67
21.2. “Flow”	s. 68
21.3. “Golden moments”	s. 68
21.4. “Surplus reality”	s. 69
22. FANTASI OG FANTASERING	s. 69
22.1. Eksempel fra Kreativ gruppe	s. 71
22.2. Er den virtuelle verden en flukt eller et potensielt rom?	s. 71
23. LEK	s. 72
23.1. Hva er lek?	s. 72
23.2. Det utvidede lekbegrep	s. 73
23.3. Lek hos Winnicott	s. 74
23.4. Lek i Kreativ gruppe	s. 75
24. ANDRE OM WINNICOTT	s. 76
24.1. Kunstterapi og -pedagogikkfeltet	s. 77
24.1.1. Dramaterapi	s. 77
24.1.2. Sue Jennings	s. 78
24.1.3. Austring og Sørensen	s. 79
24.2. Performance studies	s. 80
24.3. Henger Winnicott og Merleau-Ponty sammen?	s. 81
25. OPPSUMMERING AV DET POTENSIELLE ROM	s. 81
25.1. Kan det potensielle rom måles?	s. 83

DEL 5 EGEN PRAKSIS – EKSEMPLER OG REFLEKSJON	s. 85
26. KREATIV GRUPPE	s. 87
26.1. Introduksjon til gruppa	s. 88
26.2. Innsjekkrunden	s. 89
26.3. Enkle øvelser for kropp og pust	s. 89
26.4. Gruppeøvelser og lek	s. 90
26.5. Hovedøvelse	s. 90
26.6. Avslutning, oppsummering og utsjekk	s. 91
27. KREATIV GRUPPE MED EPR-BRILLER	s. 92
27.1. Embodimentfasen	s. 93
27.2. Prosjeksjonsfasen	s. 94
27.2.1. Bildekortøvelsen	s. 95
27.3. Rollelektfasen	s. 96
27.3.1. Rollelek i Kreativ gruppe	s. 96
28. ADAPTASJON I ARBEIDET MED KREATIV GRUPPE	s. 97
28.1. Adaptasjon som tilrettelegging	s. 97
28.1.1. Eksempel 1	s. 99
28.1.2. Mer om bildekort-øvelsen	s. 99
28.1.3. Eksempel 2	s. 100
28.1.4. Eksempel 3	s. 101
28.2. Adaptasjon som inntoning og nærvær	s. 102
28.2.1. Eksempel 4	s. 102
28.2.2. Eksempel 5	s. 103
28.3. Å være til stede som gruppeleder	s. 104
28.3.1. Eksempel 6	s. 105
29. FRAMTIDSØVELSEN	s. 106
29.1. Skritt for skritt med Anne	s. 106
30. KREATIV GRUPPE OG DET TRANSFORMATIVE	s. 110
DEL 6 AVSLUTNING	s. 113
Noter	s. 119
Referanseliste	s. 121
Bilder	s. 125
Vedlegg 1, Søknad Regional Etisk Komite, datert 25.6.13	
Forskningsprotokoll ikke vedlagt, pga navn på gjeldende institusjon	
Vedlegg 2, Svar fra Regional Etisk Komite, datert 12.9.13	

DEL 1

INNLEDNING

1. BAKGRUNN

Denne oppgaven beveger seg gjennom flere fagfelt og disipliner. Den vever en tråd mellom tilsynelatende motsetningsfylte perspektiver og skaper et bilde av ulike materialer, strukturer og farger.

Jeg har store deler av mitt voksne liv arbeidet med teater og etterhvert mer spesifikt med fortelling. Jeg startet den akademiske utforskningen av teaterfaget i 2004, altså i “godt voksen alder”. Det var inspirerende og gledesfylt å se sitt eget teaterarbeid i en historisk tradisjon og bli del av en teoretisk og reflekterende sammenheng. Samtidig er jeg utdannet psykiatrisk sykepleier og ansatt ved en institusjon som tilbyr behandling til mennesker som har utviklet et rus- eller avhengighetsproblem. Institusjonens visjon er: “Vi bidrar til at rusproblemer mestres”. Min kunstfaglige erfaringsverden preger min helsefaglige utøvelse, jeg arbeider med å veve sammen det kunstfaglige og det helsefaglige.

Siden 2008 har jeg hatt ansvar for et behandlingstilbud som kalles Kreativ gruppe. Dette er et ukentlig gruppetilbud for inneliggende pasienter. I disse gruppene forsøker jeg å skape et rom sammen med deltagerne, et rom for lek, for felleskap, for utforskning av eget liv med metoder og øvelser som jeg selv har hatt glede av.

Høsten 2011 tok jeg emnet DRA6002 ”Dramaterapi”. Der møtte jeg Donald Winnicotts beskrivelse av barnets tidlige faser og hans begrep “the potential space”. De beskrivelser og referanser til det potensielle rom (se kapittel 5.2. vedrørende denne oversettelsen) som var nevnt i pensumlitteraturen gjorde meg “vilt begeistret”. Jeg opplevde det som et meningsfylt og anvendelig begrep for å forstå hva jeg prøvde å få til i mitt arbeid med Kreativ gruppe.

2. FORSKERSPØRSMÅL OG FOKUSOMRÅDER

Hvorfor en fordypning i Winnicott i drama- og teaterfaget? Hvilken betydning kan hans arbeid ha i dag? Jeg traff Winnicott i litteratur om dramaterapi. Da trådte han fram for meg og ble en figur jeg la merke til. Ved tidligere lesing av for eksempel Schechner eller utviklings-psykologi hadde jeg ikke lagt spesielt merke til Winnicott. I dramaterapien var det begrepet det potensielle rom som utgjorde en forskjell. Det beskrev noe, en opplevelsesdimensjon jeg ikke tidligere hadde hatt noe godt begrep for. Det ble en ny forståelse av noen erfaringer av “magiske øyeblikk” og felleskapsopplevelser i kunstneriske og terapeutiske sammenhenger. Lek og kunst ble knyttet sammen på en grunnleggende

dimensjonal måte og det terapeutiske perspektivet ble knyttet inn i denne sammenhengen. Jeg forsto mer av meg selv og det jeg gjør yrkesmessig.

Men hva er egentlig det potensielle rom? Hva mente Winnicott med det og i hvilken grad og i hvilke sammenhenger er det anvendelig i dag? Hvilke begrep henger sammen med hans referanse til det potensielle rom?

Jeg har formulert følgende spørsmål som utgangspunkt:

**Det potensielle rom –
Hva er det? Når og hvordan trer det fram?
Hvilken betydning kan det ha i arbeidet med Kreativ gruppe?
Hvilke andre begrep henger sammen med det potensielle rom som fenomen?**

Oppgaven har dermed to fokus:

Det ene er en teoretisk utforsking av begrepet det potensielle rom og en refleksjon over dette.

Det andre er en undersøkelse av hvordan begrepet møter praksis og hvordan praksis møter begrepet. Disse fokusområdene er delvis atskilt og delvis overlappende.

Den teoretiske utforskingen starter med Winnicott. Begrepet det potensielle rom står ikke alene. Det er et fenomen som trer fram når bestemte grunnelementer er til stede: Relasjon, adaptasjon, tillit, det formålsløse, hvilested, lek, kreativitet. Et indre i møte med et ytre. Det potensielle rom er det som ligger mellom og skiller de to at, samtidig er det kontaktflaten, overgangen, det som får det hele til å henge sammen. Fra Winnicott går det tråder ut i flere retninger: Det (utviklings)psykologiske, det kunstterapeutiske og -pedagogiske, det kunstfaglige, det sosialantropologiske, det utvidet performative, det åndelige.

For meg handler det potensielle rom om å åpne opp fra det psykologiske til det som er større enn det personlige. Det åpner opp til det allmenne og til det transpersonlige¹. Med det potensielle rom som bakteppe, følger jeg en tråd over til Michael White og ser på hans narrative praksis. På tross av tilsynelatende grunnleggende forskjellige ståsteder hos psykoanalytikeren og essensialisten Winnicott og konstruktivisten White, finner jeg noen felles kvaliteter og mønstre. De er ikke vanskelige å plassere i det samme bildet. Ved hjelp av Sue Jennings modell for barns lekutvikling, forstår jeg mer av strukturen i Kreativ gruppe.

Winnicott tilbyr noen begreper og en forståelsesramme som veves sammen med all min annen erfaring og kunnskap. Dette kan man kalle et blikk og si at det er mitt utgangspunkt, mitt perspektiv og mitt leteredskap. Men det er ikke bare et blikk. Det er en kropp og et levd liv, en sansning, en forestillingsevne, en opplevelse, en livsverden som går begrepet og praksisen i møte. Dette er den fenomenologiske forskerens perspektiv. I arbeidet med denne oppgaven har mitt praksisbegrep utvidet seg. Jeg vil bringe inn eksempler fra min praksis som leder av Kreativ gruppe, fra mitt skuespillerarbeid og fra situasjoner med barn.

Min målsetning er en bedre forståelse av det teoretiske begrep sammen med en utvikling av egen praksis.

2.1. “Let’s play being sisters”

Jeg har kalt oppgaven “Let’s play being sisters” inspirert av pedagogen Lev Vygotskijs klassiske eksempel (egentlig Sullys) med to søstre som sier at de vil leke søstre (Bolton, 1979, s. 43). Det er mange måter å se på dette eksemplet på.² For meg er dette et eksempel på hvordan leken åpner et rom, et utvidet rom, et rom som gir mulighet til å være utforskende. I følge Winnicott oppstår leken i det potensielle rom (Winnicott, 1971, s. 135). I eksempelet synliggjøres det potensielle rommet, lekens rom som noe annet enn det hverdagslige. Et annet rom, det konsekvensfrie rommet, der hva som helst kan utforskes: De gode søstre, de onde søstre, konflikt og sjalusi, selvoppofrende søskenkjærighet osv.

Denne oppgaven handler mer om dette rommet enn om leken.

3. PRESENTASJON AV FORSKEREN

Når jeg skal presentere meg selv som forsker i denne oppgaven er det naturlig for meg å starte med teaterarbeideren. Dragningen mot teater, spill og uttrykk har alltid vært der, men ikke alltid fått stor plass i livet. Oppvekstens møte med institusjonsteateret hadde ikke sterk appell. Det var aldri et ønske om å gå på teaterskolen og “bli skuespiller”. Det var først da jeg som 27-åring så min første forestilling med Grenland Friteater at jeg opplevde å bli bergtatt. Det var et møte med et helt annerledes teaterspråk og det hadde en sterk tiltrekning på meg. Forestillingen het “Feber” og handlet om Christiania-bohemen. Det var ikke historien, teksten eller karakterene som berørte meg. Det var skuespillernes intense nærvær og energi. Deres konsentrasjon, tror jeg, som gjorde et dypt inntrykk på meg og åpnet noen nye rom i teaterlandskapet mitt. Det var en ekstremt innadvendt og ”lukket” forestilling slik jeg husker den, men allikevel var det en formidling av energi og nærvær som min kropp og mitt energisystem

ble berørt av. Jeg opplevde det både som en rent kroppslig berørthet og en følelsesmessig berørthet. Eller – den kroppslige opplevelsen, berørte meg energetisk og følelsesmessig. Roberta Carreri, som senere ble med i Odin-teateret, beskriver sitt første møte med deres forestillinger slik (Min Fars hus, 1973):

Alle tilskuerne er kommet ind og sidder på bænke. Skuespillerne kommer ind. En maguerit mellem tærne, en stemme, et navn, Fjedor Dostojevskij. Harmonikamusik, dans, øl, som løber ned ad halsen og bliver suget ind i træet. Lugt. Mørke. Stilhed. En lille flamme, som belyser en blomst i et glas vand, ansigtet af en ung kvinde, der ligger på gulvet og løftes op af en kamerat. Så endnu engang musik, lys, dans uden ende. Møde, sammenstød, omfavelse. Mørke. Små flammer i mørket, som belyser langt hår, klistret av sved på brændende ansigter. Luften er blevet utrolig varm. Jeg har mistet enhver følelse med min krop. Jeg mærker kun varmen på mine kinder, som var de i brand. Et stort sort tæppe dækker luften og daler mod gulvet..... (Christophersen, 1989, s. 93).

Roberta Carreri forteller videre at hun etter forestillingen fant et skjernet sted hvor hun styrtet inn og gråt så hun rystet. Hun reflekterer over reaksjonen sin og mener at hennes kropp gjenkjente en form for tilstedeværelse i skuespillernes adferd som hun hadde hatt en periode i barndommen. ”Den form for harmoni i ekstremen, den måte at give alt, at være, hvad du gjør, og ikke kun hvad du sier” (Christophersen, 1989, s. 94).

Hva er det som gjør at en teaterforestilling kan virke så sterkt på en tilskuer? Heller ikke for Carreri var det historien eller karakterene som berørte så sterkt. Det var ikke identifikasjon i vanlig forstand som foregikk i noen av disse to eksemplene. Det var noe umiddelbart kroppslig og energetisk. Det var noe med nærvær og intensitet. Og opplevelsen av mening det ga. Med Winnicotts briller vil jeg si at det var et voldsomt møte med det potensielle rom i kunstnerisk sammenheng. Her skjer en utfoldelse, intenst, konsentrert og åpent. Med Fischer-Lichte som leteredskap, er det embodiment og nærvær (“presence”) som er i sving: “Through the performer’s presence, the spectator experiences the performer and himself as embodied mind in a constant process of becoming – he perceives the circulating energy as a transformative and vital energy” (Fischer-Lichte, 2008, s. 99).

Senere ble jeg med på seminar med Grenland Friteater som førte til et forestillingsprosjekt i Porsgrunn våren 1987. Dette ble starten på mitt eget skuespillerarbeid: Den harde treningen, konsentrasjonen og disiplinen. Materialet som blir til underveis, hvor man bringer inn assosiasjoner, bilder, tekster, rekvisitter. Prøver, leker, vrir og vender, utforsker tempo og dynamikk. Skuespillerens arbeid som grunnlaget for det sceniske uttrykket, skuespilleren som

den skapende, regissøren som montøren. Og selve forestillingen som ikke er et ferdig resultat, men fortsatt dynamisk og i prosess. Det improvisatoriske er til stede, alltid våkent, åpent. Noe av det arbeidet jeg har utviklet videre og satt mest pris på, er nettopp det å ta det improvisatoriske med inn i forestillingen. Ikke som i tradisjonell teatersport forstand og lite med teksten som innholdsberer. Men med det fysiske materialet i møte med objekter og medspillere og publikum og med stemmen og kroppen i møtet med teksten som lydmalende element. Som utøvende forteller arbeider jeg kontinuerlig med tilstedeværelse og umiddelbarhet i møtet med publikum, enten det er barn eller voksne. Det er ingen motsetning i å ha en fastlagt tekst og å være fullstendig til stede i møtet med publikum.

3.1. Et stykke grunnforskning

På slutten av 1990-tallet begynte jeg å praktisere en meditativ grunntrening, mindfulness. I begynnelsen ble det kalt 'Nøytral iakttagelse' (Risom, 2007) og det handlet om avspent, nøytralt nærvær. Avslappet og våkent, ikke-dømmende. Aksepterende. La det være der, det som er der. I tillegg til å starte en prosess med mer nærvær i eget liv, fikk det konsekvenser for mitt videre skuespillerarbeid. Jeg begynte å stille spørsmål ved hele grunnlaget for måten å arbeide på. Den harde treningen, var det veien å gå? I mindfulness-treningen søker man en aksepterende iakttagende åpenhet overfor alle fenomener i kroppen og sinnet. Å se på hva som dukker opp og så la det være uten fordømmelse eller kategorisering. Jeg bestemte meg for å undersøke kroppen i teaterarbeidet på samme måte. Jeg gikk i treningssalen uten å skulle gjøre noe spesielt. Jeg tok ikke på treningstøy, prøvde å fjerne flest mulig av vaner og konvensjoner vedrørende treningen. Jeg bare gikk inn i salen og stilte meg på gulvet. Hva gjør kroppen hvis den ikke får noen instruksjoner eller øvelser? Jeg forsøkte å lytte eller merke inn i kroppen, Hva vil den? og så følge de impulsene som kom. Jeg kalte det en undersøkelse av kroppens impulser. Jeg hadde med meg opptaksutstyr og forsøkte å beskrive så åpent som mulig hva som skjedde. Jeg forsøkte å "sette meg selv til side", å finne et avspent nullpunkt uten forventninger om hva som skulle skje. Kan kroppen av seg selv bryte sine tillærte mønstre? Den teatertradisjonen jeg sto i og metoden jeg kjente var å bryte mønstrene gjennom hard og konsentrasjonskrevende trening (Christoffersen, 1989, s. 125-). Mindfulnessmetoden peker i en annen retning: La det som er få være. På denne åpne måten kan man langsomt slippe det som er av spenninger og mønstre³.

Gjennom forsøket på å dokumentere prosessen, ble jeg oppmerksom på hvordan det kroppslige nærværet har en umiddelbarhet som ligger langt foran den bevisst sansede kroppen og artikuleringen av kroppens impulser og sensasjoner.

For å oppfatte ordet hest gjennom hørselen trenger vi 1/5 av et sekund, for å lese det 1/20 av et sekund, med ved å se og *oppleve* en hest i samme rom (inne eller ute), oppfatter vi den på 1/150 av et sekund. (Ulvund, 2006, med ref. til Ulla Ryum, s. 26).

Prosesen avfødte mange spørsmål, bl.a. om hva det vil si å lytte til kroppen og i hvilken grad det er mulig å ha oppmerksomheten i hele kroppen. Det utviklet seg fra en punktvis oppmerksomhet til en mer desentrert og rommelig bevissthetsopplevelse. Et åpent nærvær⁴.

3.2. Andre erfaringer

Jeg har deltatt i ulike selvutviklings- og terapeutiske grupper hvor bruk av roller, symbolisering og perspektivskifte har vært viktige metodiske virkemidler. For eksempel psykodrama, dramaterapi, gestaltterapi, Pessoterapi⁵ og selvutviklingsgrupper med bruk av kreative metoder. Dette er metodikker som for meg har gitt det terapeutiske en forbindelse med *leken* og det har vært viktig for meg i arbeidet med å bruke kreative metoder i min utøvelse som psykiatrisk sykepleier. Jeg liker å leke. Jeg tror det er viktig – også for voksne – å leke. Jeg tror på leken som helsebringende og næringsbringende sted å være. Jeg tror leken kan ha betydning for et menneskes væren i verden og utvikling i livet sitt. “Playing facilitates growth and therefore health;” (Winnicott, 1971, s. 56).

3.3. Kontekst

Jeg står i en helsefaglig sammenheng. Jeg arbeider på en verdibasert institusjon som sterkt merker trykket fra kravet om produksjon og målbare resultater. Jeg har kollegaer som har sluttet fordi de har følt kravet om produksjon målt i antall pasienter pr. måned som uforenlig med deres samvittighet og etikk. Det ble for mye produksjon foran prosess. I den helsefaglige sammenheng kan det noen ganger føles ensomt å argumentere for bruk av kreative og estetiske metoder i en behandlingssituasjon. Samtidig har jeg inntrykk av at det er mange både med treårig høyskoleutdanning (sykepleiere, sosionomer, barnevernspedagoger osv.) og med lengre utdanning (leger og psykologer) som har tatt utdanning innen kunst- og uttrykksterapi, psykodrama e.l. Det finnes flere slike utdannelser i Norge. Antagelig er det mange som driver behandling i grupper og individuelt med ulike kreative metoder rundt omkring. Kunstterapeut Åse Minde er leder for Poliklinikk for spiseforstyrrelser ved Oslo universitetssykehus. Hun er en nestor i det kunstterapeutiske miljøet i Norge. Lege Audun Myskja er en pådriver for bruk

av musikk i klinisk sammenheng, særlig i forhold til eldre og demente. I forbindelse med den norske legeforenings hundreårsjubileum, skriver J.O. Johannesen i sin artikkel 'Vital hundreåring':

Det andre viktige forholdet er å ta vare på og bygge ut det psykiatriske tilbudet slik at de «mykere» behandlingsformene som psykoterapi, musikkterapi, dramaterapi o.l. sikres en plass i fremtidens psykiske helsevern (Johannesen, 2007).

Dette inspirerer til å fortsette arbeidet med å implementere kunstfaglige og estetiske behandlingsformer.

I akademisk sammenheng er jeg tilknyttet drama/teater på IKM, NTNU. Her er det fokus på å få fram den kunstbaserte forskningen og det arbeides med tverrfaglige prosjekter. Her finnes bl.a. et årelangt samarbeid med medisinsk fakultet når det gjelder bruk av rollespill i trening av medisinerstudenter. Jeg har selv hatt ansvar for organisering, opplæring og oppfølging av dramastudenter og skuespillere i prosjektet "Breaking Bad News" som er en trening for 6. års medisinerstudenter i å fortelle pasienter om kreftdiagnose. Jeg befinner meg i en helse- og behandlingsfaglig kontekst hvor jeg har fokus på det estetiske som mulig endringsagent og erkjennelsesvei. I en kunstfaglig sammenheng med kollegaer og venner som er utøvende kunstnere og aktive innenfor kunstbasert forskning. Og i en samfunnsmessig sammenheng i et av verdens rikeste land som ser ut til å være skånet for en tung økonomisk krise som virker i den vestlige verden for tida. Vår kunst og forskning skapes i et overflodssamfunn hvor samtalen likevel kan preges av opplevelsen av knappe ressurser og krav om lønnsomhet.

4. PRESENTASJON AV KREATIV GRUPPE

Da jeg fikk mulighet til å ha et behandlingstilbud kalt Kreativ gruppe i april 2008 var det på grunn av min erfaring og kompetanse. I tillegg til å ha jobbet med teater og fortelling i mange år, har jeg som sagt mye erfaring med psykodrama, gestaltterapi, Pessoterapi og noe dramaterapi. Jeg har en grunntrening i mindfulness og en daglig meditativ praksis som har vist seg å bli en viktig implisitt bestanddel i arbeidet med grupper. Jeg underviser ikke i mindfulness som metode, men det er en grunnholdning jeg har med meg. Jeg har etter hvert utviklet en form på gruppene hvor det å trene på å komme tilstede her og nå har blitt en del av opplegget. Ønsket om å drive med kreative metoder er basert på troen på at alle mennesker er kreative og lekne og at disse evnene kan være positive drivkrefter i en behandlingssituasjon. En behandlingssituasjon som handler om å få til en endring i livet. Det er min overbevisning

at for å få til en endring, må man først finne ut hvor man er i livet sitt og med seg selv. Man må komme til stede der hvor man er og våge å se på seg selv der. Så kan man beslutte hvilken retning man ønsker å gå og ta de første skritt.

Da jeg startet med gruppene i 2008 hadde jeg mange planer og visjoner om hva vi skulle få til. Særlig var utforskende rollelek med dramaterapeutisk-liknende forløp noe jeg hadde lyst til å gjøre. Men gruppenes virkelighet og behov viste meg en annen vei. Gruppen er åpen, det vil si at den ikke består av faste deltagere, men av de som til enhver tid er innlagt på avdelingen. Avdelingen har løpende inntak (motsatt kullvise inntak) og det er derfor ikke mulig å ha en lukket gruppe. Kreativ gruppe er del av et behandlingsprogram som består av ulike typer gruppebehandling, individuelle samtaler, trening, tur og egentid. Kreativ gruppe møtes 1,5 time ukentlig i fire uker, og så fire uker pause før nye runde.

Jeg har prøvd mye forskjellig, men har nå funnet en form som ser ut til å fungere godt som et utgangspunkt. Den ser slik ut:

- Velkommen og introduksjon til gruppa
- Innsjekkrunde
- Enkle øvelser for kropp og pust
- Gruppeøvelser
- Hovedøvelse
- Avslutning med oppsummering og utsjekk

Jeg skal senere beskrive de enkelte delene nærmere. De hovedøvelser jeg bruker i eksemplene er arbeid med bildekort, hvor deltagerne får i oppgave å finne et kort som sier noe om et bestemt tema, for eksempel "Det Gode Liv". En annen hovedøvelse er Framtidsøvelsen hvor vi arbeider med spørsmålene: Hva er veien videre? Hva ønsker jeg å få til? Jeg beskriver også noen erfaringer med bruk av eventyr.

Intensjonen med Kreativ gruppe er å forsøke å skape et potensielt rom. For meg betyr det et rom som har noen karakteristika: Det er relasjonelt, har noe med fellesskap å gjøre. Det er tilpasset deltagerne. Det har en grad av trygghet slik at det kan muliggjør en kreativ og leken tilnærming til seg selv og eget liv. Det kan gi mulighet til å være undersøkende og kanskje eksperimenterende med seg selv eller deler av eget liv. Dette kan skje direkte eller det kan skje gjennom bruk av fiksjon, bilder, tekster, symboler eller metaforer. Det potensielle rommet har også noe med oppmerksomt nærvær å gjøre. Man er til stede *i* og *med* seg selv.

Man er deltager og engasjert. En tilskuer kan fort overse det potensielle rommet som *erfaringsarena* for deltagerne.

I denne oppgaven skal jeg se på Winnicotts begrep det potensielle rom og undersøke i hvilken grad det er relevant for det vi gjør i Kreativ gruppe. Jeg vil også bruke eksempler fra andre situasjoner i livet for å belyse hans begrep og teori. Winnicott er utgangspunktet, den røde tråden, leteredskapet og brillene. Det skal vise seg at jeg har behov for støtte fra flere perspektiver og begrep for å forstå og utvikle egen praksis.

5. PRESENTASJON AV OPPGAVEN

5.1. Tekst

En masteroppgave befinner seg innenfor en akademisk ramme. Det gir noen betingelser som kan virke harde i møte med erfaringer fra det estetiske og kunstneriske. De danske drama-pedagogene Austring og Sørensen beskriver hvordan vi gjennom det estetiske formspråk kan uttrykke det *uutsigelige* (Austring og Sørensen, 2006, s. 62). Det kan være en opplevd motsetning mellom det umiddelbart erfarte og det språklige, akademiske, diskursivt formulerte. Hvordan unngå at det blir en reduksjon? Kan man skrive en masteroppgave om det potensielle rom som skaper et potensielt rom i møte med leseren?

Torhild Jacobsen forsøker å løse splitten mellom det estetisk erfarte og det akademiske ved å la den fiktive karakteren Siri Bakke komme til orde i en artikkel som er en del av Jacobsens avhandling “Fiksjonsbasert kommunikasjonstrening i medisinsk utdanning - med bruk av teaterfaglige virkemidler” fra 2010:

Slik jeg har skrevet inn den fiktive stemmen til Siri i artikkelen mener jeg det må sees som et forsøk på å videreføre det estetiske elementet fra undervisningsmodellen. O’Toole både demonstrerer og forsvaret denne intertekstuelle skrivemåten innen dramaforskning (O’Toole, 1996). Han mener at nettopp ved å benytte en estetisk skrivemåte i stede for rapporterende narrativer, kan stoffet bli mer interessant for leseren. Forskeren lager en forbindelse mellom den estetiske praksisen som undersøkes og formen det formidles i. En kan si at skriveformen har estetiske elementer i seg, som bryter med en tradisjonell akademisk form (Jacobsen, 2010, s. 59).

Dette er én måte å bruke den estetiske formen inn i en akademisk setting. En annen måte er å bruke metaforer, for eksempel å beskrive forsknings- eller skriveprosessen som en *reise*.

Hélène Cixous, professor og poet, skriver “i skjæringspunktet mellom poesi og teori” (Bale og Bø-Rygg, 2008, s. 455):

Jeg skulle ønske jeg kunne skrive som en maler. Jeg skulle ønske å skrive var som å male.

Som jeg skulle ønske å leve. Som jeg kanskje noen ganger får til å leve. Eller heller: som det noen ganger er gitt meg å leve, i en absolutt nåtid.

I det som hender her og nå.

Akkurat i øyeblikket, i det som åpner seg opp, etterpå finner jeg en plass jeg lar meg gli inn i, i dypet av selv øyeblikket (Cixous, 1986, s. 455).

Dette kalles også performativ skriving hvor subjektet er sterkt til stede. En performativ tekst har en henvendthet i seg. Den inviterer til et møte. Leseren må være medskaper ikke bare en mottaker (<http://www.utflukt.no/performativ-tekst>).

Utfordringen med å skrive åpnere, mer personlig og kanskje mer kroppslig og sansende for slik forsøksvis å skape et nærvær i teksten, er at man kan miste den kritiske refleksjonen og den teoretiske tilknytningen. De forfatterne og teoretikerne som appellerer til meg, som inspirerer meg, er de som skriver personlig. Hvor jeg synes jeg kan merke forfatterens tilstedeværelse i teksten – mer eller mindre eksplisitt – og følge en erkjennelsesprosess, bli med på noen erfaringer, få ta del i oppdagelsene. Merke begeistring. På samme måte kan en god metafor gi en helhetlig og sanselig opplevelse av en tekst, metaforen fungerer som en utvidelse av teksten. Den kan romme noe av det uutsigelige.

I min prosess er det som jeg arbeider på et stort bilde som består av mange biter, mange stykker med forskjellige materiale og struktur, fargetoner og mønster. Den røde tråden og referansepunktet er Winnicott og begrepet det potensielle rom. Langsomt og møysommelig veves det hele sammen. Mitt mål er å skrive en tekst som er en personlig beretning om en utforsknings- og refleksjonsprosess. En tekst som kan gi resonans i leseren i det kroppslige, det sanselige, det følelsesmessige og det mentale. Hvor leseren innimellom kan få en opplevelse av å være meddeltager i prosessen og kanskje merke det potensielle rom i møtet med teksten. Det O'Toole kaller en "evocative text" (O'Toole, 2006, s. 42).

5.2. Språk og oversettelser

Winnicotts begrep "the potential space" har jeg oversatt til 'det potensielle rom'. I semantisk betydning peker "the potential" både mot det som er potensielt, mulig, som inneholder muligheter og det som har en kapasitet, en potens, en kraft. Når jeg har valgt å bruke det potensielle som oversettelse, er det fordi jeg finner at Winnicotts bruk peker i denne retningen. Han kaller det også for et hypotetisk rom (Winnicott, 1971, s. 144). Det er et mulig rom som gir noen muligheter. Austring og Sørensen har også oversatt det slik.

Det norske ordet rom har den samme doble betydning som det engelske “space”. Det kan både være et geografisk, fysisk rom eller et mer abstrakt opplevd rom. I oversettelsen beholdes Winnicotts dobbelthet.

Noen engelske ord er så integrert i det norske språket at jeg har valgt å beholde det på engelsk, det gjelder embodiment, event og feedback-loop.⁶ Dette gjelder også begrepene case studies, performance studies og mindfulness.

Når det gjelder sitater varierer jeg mellom å referere på norsk i egen oversettelse og å gjengi i originalspråk. Jeg mener at det beste er å oversette og slik vise sin forståelse/fortolkning av sitatet. Men noen ganger er det godt å slippe til forfatteren på eget språk, slik at hans/hennes stemme kommer direkte fram.

Jeg har valgt å beholde en personlig skrivestil. Med korte, ufullstendige setninger. Noen ganger. Selv om det ikke er korrekt. Det handler om å sette sitt personlige preg på teksten.

5.3. Avgrensning av oppgaven

Det potensielle rom som fenomen har forgreininger og tråder til mange fagområder. Jeg kommer ikke til å utdype det i forhold til begrep og fenomen som liminalitet og ritualer og heller ikke spesifikt om kunst eller det religiøse. Jeg vil ikke vektlegge de utviklingspsykologiske perspektiver. Lek er et stort tema som lett kunne blitt hovedsak. Jeg berører det, synliggjør det, men lar det ikke ta fokus.

Oppgaven er en utforsking av Winnicotts begrep det potensielle rom og en refleksjon over egen praksis med utgangspunkt i dette begrepet.

DEL 2

VITENSKAPSTEORI

OG METODE

Dette er en oppgave som har sitt utgangspunkt i en teori og et teoretisk begrep – det potensielle rom. Den er også en utforskning av og refleksjon over eksempler og praksis, hvor jeg bruker teori og begreper som redskaper – jeg kaller det noen ganger for briller – til å se, belyse og forstå det som skjer i eksempelet. Det er et vekslende fokus mellom teori og praksis, hvordan kan erfaringene ses på ved hjelp av teori og hvordan påvirker erfaringer forståelsen av teoriene og begrepene.

Jeg har valgt å ta min master på HF. Jeg plasserer meg selv og mitt prosjekt i en humanistisk tradisjon. Det får konsekvenser for metodologi, perspektiv og begreper. Det får konsekvenser for hva man ser etter, hvordan man ser og hvordan man behandler det man finner.

Jeg skal nå forsøke å se på den paradigmatisk sammenhengen jeg står i. Deretter presentere metodologi og metode i oppgaven.

Min bakgrunn og ståsted er tverrfaglig og det blir derfor viktig å ha tverrfaglige leteredskaper.

6. PARADIGME

6.1. Fenomenologien

Filosofiens og vitenskapens historie kretser i stor grad om spørsmålene: Hva er sannhet (sikker viten), hva er skjønnhet (kunst og estetikk) og hva er godhet (moral og etikk).

Spørsmålet om subjektets plass og betydning i tenkning og erfaring er også grunnleggende.

I tradisjonell naturvitenskapelig sammenheng søker man den objektive kunnskap. Her kan man se en mistro til subjektiviteten: Det perspektivet er upålitelig og partisk. Vi må observere fenomener, og vise lovmessigheter og kausale sammenhenger. En naturvitenskapelig spissformulering kan være: Mennesket er subjektivt og upålitelig, naturens lovmessighet er objektiv og pålitelig.

Med fenomenologien (begynnelsen av 1900-tallet) kommer subjektet med som en del av det vitenskapelige prosjekt. Det finnes alltid et subjekt for hvem objekter og fenomener trer fram. Subjektet og dets livsverden kan ikke skilles fra den kunnskap som utvikles, sier fenomenologien og framholder at den verden vi oppfatter og vår oppfatning av den (både den perseptuelle opplevelse og vår forståelse av den) finnes der før den språklige artikulering og en eventuell vitenskapelig begrepsgjøring (Zahavi, 2011). Det er en umiddelbarhet i vårt møte med verden. Vi *er* i verden, en verden som ikke kun er mekanisk, kausal og “pålitelig”.

Verden skal forstås som “den meningshorisont” vi alltid er plassert i (Zahavi, 2011, s. 125, med ref. til Merleau-Ponty). Zahavi bruker Sartre til å vise oss hvordan *kroppen* er vår væren i

verden, ”vårt grep på verden”. Og videre: “Kroppen er ikke en skjerm mellom meg og verden, men vår primære varen-i-verden” (Zahavi, 2011, s. 125, min oversettelse). Når man ser på barnets tidlige møte med verden og den utforsking av kroppen i verden som er så iøynefallende da, kommer dette sitatet stadig opp som beskrivende.

Den franske filosofen Merleau-Ponty har fått betegnelsen kroppens fenomenolog:

Persepsjonen er den menneskelige bevissthets måte å være i verden på: som inkarnert i en kropp, og ut fra dette perspektiv må den avdekke verden. Det subjektive (bevisstheten) og det objektive (verden) blir da nødvendigvis to aspekter av det å være i verden [http://snl.no/Maurice Merleau-Ponty](http://snl.no/Maurice_Merleau-Ponty).

Persepsjonen er vår tilgang til verden gjennom sanseapparatet, altså kroppen. Vi kan ikke annet enn å oppleve oss selv og verden gjennom kroppen. Austring og Sørensen mener at Merleau-Ponty er den mest interessante av fenomenologene i estetisk sammenheng fordi han både løfter fram det kroppslige og sanselige som utgangspunkt for all vår viten om oss selv og om verden og fordi han mener at det kunstneriske møtet med verden er den ideelle måten å møte verden på. (Austring og Sørtensen, 2006, s. 32-33).

Fischer-Lichte peker på hvordan Merleau-Ponty “cleared the path for a new application of the term ‘embodiment’ as it is used today in cultural anthropology, cognitive sciences and theatre studies” (Fischer-Lichte, 2008, s. 83). Den kroppslige erfaringsdimensjon er altså betydningsfull innenfor mange fagområder. Dette gjelder også i sykepleiefaget og utviklingen av den erfaringsbaserte kunnskapen. Sykepleiefaget er sterkt knyttet til den medisinske naturvitenskapelige tenkning og menneskesyn. Men sykepleien handler også om omsorg. Det har gitt muligheter for å bringe det fenomenologiske tenkningsgrunnlaget inn i faget og dermed brøyte ny mark. Jeg husker min egen glede over å oppdage fenomenologien da jeg tok videreutdanning i psykiatrisk sykepleie på 90-tallet.

6.1.1. Benner og Wrubel

Trude Konsmo presenterer i boka ”en hatt med slør...” omsorgsteoriene til de amerikanske sykepleieforskerne Benner og Wrubel. De er uttalt fenomenologiske og feministiske i sitt tenkningsgrunnlag. De er opptatt av at man må være bevisst på sitt eget ståsted, sin egen tenkemåte fordi den “er helt avgjørende for ens handlinger” (Konsmo, 1995, s. 25). Deres teorier er ikke oppskrifter på handlinger, det er undersøkelser av situasjoner gjennom analyse av det de kaller *mønstereksempler*. Fenomener må forstås utfra den sammenhengen de opptrer i og utfra hvem som opplever fenomenene. De peker på hvordan en nyutdannet sykepleier vil oppfatte en situasjon annerledes enn en som har 25 års erfaring i yrket. Derfor mener de at en positivistisk vitenskapstradisjon med målsetning om sikker, forutsetningsfri og

overførbar kunnskap “kolliderer med sykepleiers natur” (Konsmo, 1995, s. 26). De mener at en slik innfallsvinkel er “uegnet som grunnlag for å komme fram til åpne og kritiske teorier om mennesker” (Konsmo, 1995, s. 26).⁷ Fenomenologene Benner og Wrubel tar et oppgjør med det teoretiske og kartesianske kunnskapssynet. De løfter fram den kroppslige kunnskapen, alt vi kan og gjør automatisk. Gjennom refleksjon over mønstereksempler kan man bevisstgjøre den tause kunnskapen. Mønstereksemplene er fortellinger som skaper sammenheng mellom teori og praksis. I tillegg avdekker mønstereksemplene “kunnskap som er på et høyere kompetansenivå enn teori kan make å beskrive, siden mønstereksemplene inneholder sykepleierens situasjonsforståelse og intuisjon” (Konsmo, 1995, s. 40).

6.1.2. Kritikk av fenomenologien

Austring og Sørensen definerer fenomenologiens formål som det å *beskrive* verden. Dette er også det fenomenologien har blitt kritisert for, at den blir kun deskriptiv (Austring og Sørensen, med ref. til Pahuus, 2006, s. 26). Dette er en gjenkjennelig innvending. Det oppleves som om fenomenologiens subjekt kan bli værende i en mottagerposisjon. Nærmere lesing av for eksempel Merleau-Ponty viser likevel at subjektet er *involvert* i verden og har en intensjonalitet, en rettethet mot verden som peker på en mer dialogisk forståelse (Austring og Sørensen, 2006, s. 33-35). Merleau-Pontys påpeking av at sansning er en handling kan man se på som et uttrykk for noe grunnleggende iboende skapende og kreativt hos mennesket. Winnicott sier at barnet møter verden med sitt kreative blikk fra starten av (Winnicott, 1971, s. 143).

6.2. Hermeneutikken

For å videreutvikle forståelsen av subjektets kontakt med omverdenen, knyttes ofte hermeneutisk teori til det fenomenologiske perspektiv (Konsmo 1995, Austring & Sørensen 2006, Bø & Sæther, 2004). Der hvor fenomenologien vektlegger opplevelsen, fenomenenes framreden, er hermeneutikken “først og fremst rettet mot forståelsen” (Bø & Sæther, 2004, s. 41). Som tolkningslære er hermeneutikken en filosofisk retning med lange tradisjoner. Den nyere hermeneutikken retter seg mot en forståelse som handler mer om det filosofisk eksistensielle og det erkjennelsesmessige (Bø & Sæther, 2004, s. 41). Det handler om å være klar over og forstå sin egen forforståelse og å gå verden (en tekst, en teori, en erfaring) i møte med en åpenhet for at egen forståelse kan bli endret. At vi kan oppnå ny erkjennelse og forståelse. Det er en *dialogisk* måte å møte verden på.

Åpenhet og dialog i møte med det fremmede innebærer en korrigerende av forforståelsen samtidig som en får nye kunnskaper som fortolkes. (...) Slik er prosessen dynamisk og de enkelte deler kan gjentas flere ganger (Bø & Sæther, 2004, s. 42).

Den nye hermeneutikkens "far", H-G Gadamer var opptatt av kunst som både et særlig uttrykk for og en mulig vei til erkjennelse. Det må da skje ved at man

opphever skillet mellom det opplevende subjekt og det opplevde objekt (kunstverket), altså lar kunsten virke på seg ved å gå i dialog med den erfaring den rommer og er et produkt av (Austring og Sørensen, 2006, s. 32).

Denne dialogiske tilnærmingen til det man undersøker, kalles den hermeneutiske sirkel (Bø og Sæther, 2004, s. 41). Den hermeneutiske sirkel er ikke en mekanisk pendling, det er en kreativ (og leken) bevegelse. Det er som skyttelen som beveger seg fram og tilbake og langsomt skaper et helhetlig bilde.

6.2.1. Sirkel eller runddans?

Samfunnsviteren Cato Wadel bruker begrepet *runddans* om forskerens forhold til teori, metode og data (Wadel, 2006, s. 24-25). Dette er en metafor jeg har tatt i bruk. Den gir meg en følelse av bevegelse, av lekenhet, av å bli "tatt" av materialet eller prosessen. Det er noe med å gi seg over til det man holder på med, bli med på dansen. Det gir en kroppslig følelse. Det han kaller runddans ligner en hermeneutisk tilnærming hvor man er i dialog med materialet. Det er en prosess, hvor man finner ut ting, leser en gang til, forstår enda mer, går til praksis, ser med nytt kunnskapsblikk, forstår mer av praksis, kanskje må man lage nye begreper, se om de holder sammen med teorien osv. Man danser med materialet.

6.2.2. Perspektiv som leteredskap

Hos Wadel har jeg hentet begrepet *leteredskap*. "Et hvilket som helst samfunnsvitenskapelig perspektiv, kan foruten å være et ståsted, også være et leteredskap etter begreper som utvider perspektivets 'domene'" (Wadel, 2006, s. 84). Jeg leser det slik at et perspektiv kan være et leteredskap i en hvilken som helst (vitenskapelig) sammenheng. Det er viktig å se på det som en mulighet til utvidelse og ikke bruke det som en måte å bekrefte en forforståelse.

I denne oppgaven er Winnicott den røde tråd og hans begrep det potensielle rom og de konstituerende fenomener mine leteredskaper. Det jeg har lest om og reflektert over det potensielle rom, har gjort meg oppmerksom i flere sammenhenger: Nå er det der! Eller: Kan dette være et eksempel? Eller: Her er det ikke et åpent potensielt rom. Dette blikket har i

mange situasjoner gitt meg ny forståelse både av begrepene og av situasjonen. Samtidig er det viktig å være oppmerksom på at et perspektiv eller en forståelsesramme kan virke slik at man ikke ser annet enn det man leter etter. Det er viktig å forsøke å beskrive så åpent som mulig hva det er som trer frem. Å være oppmerksom på den forforståelse man har med seg. Bø og Sæther beskriver hvordan man kan “gå inn i historien (eksempelfortellingen) og stille seg åpen for ny og utvidet forståelse” (Bø & Sæther, 2004, s. 106).

6.3. Oppsummering

Min tilnærming er både fenomenologisk og hermeneutisk. Spørsmålet er i hvor stor grad man kan “sette seg selv til side”. Bernt Gustavsson beskriver en klar distinksjon der fenomenologen Husserl mener at man kan sette seg selv (subjektet) i parentes, til side og ha en helt åpen beskrivelse av fenomenene slik de trer fram. Mens hermeneutikeren Heidegger sier at det er ikke mulig. Man er alltid et subjekt i en kontekst, den må beskrives så nøye som mulig, men man kan ikke fri seg fra sitt eget subjekt (Gustavsson, 2004, s. 500).

For min egen del, kjenner jeg på en ambivalens her. Jeg kjenner meg umiddelbart igjen i Heideggers ståsted: om at man er “nedsenket i sin egen livsverden” (Gustavsson, 2004, s. 500), den er innskrevet i våre kropper og tanker og dermed også i persepsjonen. Persepsjonen er tillært og formet, den er ikke fri. Samtidig har jeg en meditativ praksis hvor man søker å finne fram til en nøytral iakttagelse – som vil si at man prøver å finne et sted i bevisstheten eller oppmerksomheten som er åpent, nøytralt, ikke-dømmende. Her tilstreber man at det subjektive perspektiv settes til side, eller at man “lar det være”. Langsamt blir subjektet mer og mer transparent og dermed mer åpent for de fenomener som trer fram.

Mitt ståsted i forhold til mine beskrivelser har et overordnet fenomenologisk perspektiv, mens min prosess i forhold til materialet er hermeneutisk. Jeg går fram og tilbake, leker med, danser med tekstene, teoriene, mine egne erfaringer og refleksjoner. Mellom deler og helhet i prosjektet.

7. METODOLOGI

Dramapedagogen og forskeren John O'Toole sier at det er flytende overganger, forvirring og noen ganger forsvar av territorier mellom ulike forskningsparadigmer og metodologier (O'Toole, 2006, s. 40). Det er flytende overganger både vertikalt og horisontalt.

Den dialogiske, dansende tilnærmingen jeg har valgt, kan plasseres i det paradigmatisk, det metodologiske og det metodiske. Den representerer både et grunnleggende ståsted og verdensbilde og en mer konkret materialbehandling.

O'Toole selv presenterer metodologi og metode i samme kapittel (O'Toole, 2006). Også i min presentasjon fletter de seg inn i hverandre selv om jeg har laget to kapitler.

7.1. Et tredje ståsted

Min målsetting med masterprosjektet er både å få en bedre forståelse av et teorigrunnlag og å forbedre min egen praksis som gruppeleder. O'Toole kaller et slikt fler-perspektivistisk ståsted for "third space methodologies". Dette er ståstedet for beskrivelse, fortolkning, refleksjon og fagutvikling (O'Toole, 2006, s. 56).

7.1.1. Den reflekterende praktiker og case studies

Den reflekterende praktiker er Donald Schöns begrep som har fått stor betydning "i utviklingen av teori og praksis av reflekterende faglig læring" (http://no.wikipedia.org/wiki/Donald_Sch%C3%B6n). Den klassiske modellen for reflekterende praksis, har tre perspektiver: Kunnskap-i-handling, refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling. Kunnskap-i-handling er det vi faktisk gjør som profesjonsutøvere og er summen av våre erfaringer, kunnskaper og holdninger. Refleksjon-i-handling er den tenkning og refleksjon vi gjør i selve situasjonen. Refleksjon-over-handling er den etterrefleksjon eller evaluering som kommer etter at situasjonen er over (Neelands, 2006, s. 19, med referanse til Schön, O'Neill, O'Toole, Taylor). Benner og Wrubels bruk av mønstereksempler er en refleksjon-over-handling. De er opptatt av å bevisstgjøre både den kunnskap-i-handling og den refleksjon-i-handling som utøves av sykepleiere. Neelands er opptatt av dramalærere og dramapedagogers reflekterende praksis. Her blir det tydelig hvordan de ulike fagpraksiser kan møtes i et felles språk. Mange av spørsmålene Neelands stiller er relevante for utøvelsen av sykepleiefaget. For eksempel om behovet for en åpen praksis, for en demokratisk tenkning, for bemyndiggjøring av deltagere/pasienter og en kritisk oppmerksomhet rundt formidling av kunnskap og sannheter (Neelands, 2006).

7.1.2. Mønstereksempler versus case studies

Er Benner og Wrubels bruk av mønstereksempler noe annet en den reflekterende praktikers case studies? Jeg finner noen nyanser i ulike vektlegginger. Hos Benner og Wrubel er det en viktig intensjon å *hente fram* den tause kunnskapen som ligger i mønstereksemplene. De ønsker å synliggjøre kroppslig erfaringsbasert kunnskap. Å løfte den fram og likestille den med teoretisk kunnskap. Den reflekterende praktiker ser på case/eksempler for å *forstå hva som skjer* i en praksissituasjon, gjerne med et teoretisk grunnlag som bakgrunn. Gjennom å reflektere over egen praksis kan man både utvikle sin forståelse av praksis og av begreper og teorier som er i spill. Den reflekterende praktikers case studies kan sies å være en utvidelse i forhold til Benner og Wrubels perspektiv på mønstereksemplene. I praksis er det kanskje ikke så stor forskjell. Jeg har valgt å ta med begge disse perspektivene for å knytte forbindelse mellom to tilsynelatende atskilte fagområder som jeg mener har mulighet for gjensidig befruktning.

7.2. Refleksivitet

Hvis det er slik at man ikke helt og fullstendig kan sette seg selv til side, men er til stede med sin subjektive kroppslige væren i verden, hvilken betydning har det for egen praksis som forsker (og som utøvende gruppeleder og forteller)? I “On becoming a Researcher” skriver professor Kim Etherington om sin egen utvikling som forsker og om viktigheten av *refleksivitet*. Hun sammenligner sin praksis som rådgiver (“counsellor”) med sin forskningspraksis:

Reflexivity is a skill that we develop as counsellors: An ability to notice our responses to the world around us, other people and events, and to use that knowledge to inform our actions, communications and understanding. To be reflexive we need to be *aware* of our personal responses and to be able to make choices about how to use them. We also need to be aware of the personal, social and cultural contexts in which we live and work and to understand how these impact on the ways we interpret our world (Etherington, 2004, s. 19).

I forskningssammenheng må forskeren være åpen (“transparent”) om sin kontekst, sin tilknytning til og erfaring med det tema det forskes på. Forskerens egen erkjennelses- eller utviklingsprosess i løpet av forskningsperioden er også viktig. Samtidig må det som synliggjøres være relevant for tema og kunnskapsutviklingen, ikke bli en narsissistisk selvframstilling (Etherington, 2004, s. 31). Det handler om at forskeren synliggjør seg selv og sin kontekst. Forskerens gjennomsiktede tilstedeværelse i presentasjonen gir leseren/mottakeren mulighet til å se både kunnskapen som hentes fram og hvordan den hentes

fram. Ved å synliggjøre seg selv som filter, viser forskeren i hvilken kontekst kunnskapen er kommet fram, for forskeren er en del av konteksten. For meg er dette en videreføring og en konsekvens av fenomenologiens kunnskapssyn og hermeneutikkens dialogiske basis. Som Etherington ser jeg en parallell mellom mitt virke som gruppeleder, som forsker og som forteller. Det handler om oppmerksomhet (“awareness”) i situasjonen og i refleksjonen over situasjonen. En oppmerksomhet som går innover: Hva merker jeg i meg selv, kroppslig, energimessig, følelsesmessig og tankemessig. Og utover: Hva skjer i det ytre, i omgivelsene. Og ikke minst: Hva skjer i samspillet mellom meg og omgivelsene. På hvilken måte påvirker jeg og påvirkes jeg. I arbeidet med en gruppe er denne refleksiviteten en viktig del av refleksjonen fordi man så til de grader er instrument i situasjonen. Det samme gjelder for fortelleren. For forskeren er artikuleringen av eget ståsted viktig sammen med å avklare egen interesse i temaet og egne forventninger til resultat. Dette får betydning for hvordan jeg formidler meg selv i denne oppgaven. Det får betydning for hvordan jeg reflekterer over egen praksis og det får betydning for min lesning av andre forfattere: I hvilken grad er vedkommende refleksiv i sin skriving?

7.3. Forskning, fagutvikling eller refleksjon

Jeg har mange roller i denne sammenhengen: Masterstudent og dermed forsker, psykiatrisk sykepleier og gruppeleder med behov for fagutvikling. Utøvende kunstner/forteller som er opptatt av nærvær og arbeider med det improvisatoriske i forestillingsøyeblikket.

I alle rollene er det viktig med refleksjon. Både underveis i situasjonene og i etterkant. Alle rollene/perspektivene er viktige og tilstede hele tiden i oppgaven, men vil ha forskjellig tyngdepunkt og tyngde i ulike situasjoner. For eksempel i selve utøvelsen som gruppeleder, er det den psykiatriske sykepleieren som bruker kunstneriske metoder som er hovedaktør. Samtidig er forskeren med og påvirker refleksjonen-i-handlingen. Fortelleren er til stede med sin erfaring med lekent nærvær i møter med grupper.

Gjennom å veve sammen en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til både teori og praksis med den reflekterende praktikers undersøkelse av egen praksis, skaper jeg et bilde av mitt ståsted.

8. METODE

Denne oppgaven er todelt: Den er en undersøkelse av en teori og noen begreper. Og den er en refleksjon over egen praksis med utgangspunkt i disse begrepene. De to delene er delvis atskilt og delvis overlappende. Teoridelen innebærer en hermeneutisk nærlesing av Winnicott og en undersøkelse av teori og begrep gjennom eksempler hentet fra flere ulike situasjoner. Her synliggjøres hvordan Winnicott har vært med som leteredskap ut i livet, ikke bare i praksis med Kreativ gruppe. Refleksjonen over egen praksis som gruppeleder er basert på notater skrevet etter hver gruppe. Praksisfortellingene er presentert sammenvevd med refleksjonen. Målet er en refleksiv og reflekterende narrativ.

8.1. Å skrive notater

Jeg har helt fra starten (mars 2008) skrevet notater om og fra disse gruppene. Ikke bare journalnotater for hver enkelt pasient, men også for min egen del: Episoder, situasjoner, ideer, refleksjoner. Det har ikke vært systematisk før høsten 2012 da jeg gikk inn i den aktive masterperioden. Siden da har jeg skrevet notater etter hver gruppe. Det skriftlige materialet mitt er derfor variert og spredt utover en lengre periode. I den aktive perioden har jeg forsøkt å skrive mer om hver enkelt gruppe, skrevet om hele gruppen slik jeg husket den. Underveis i arbeidet med å skrive notater fra Kreativ gruppe og for så vidt også fra de andre eksemplene, har jeg opplevd utfordringer i det å skulle beskrive situasjoner og hendelser. Jeg opplever at oppmerksomheten kan være problematisk. Med det mener jeg at oppmerksomheten som regel er selektiv og den er punktvis. Den fester seg ved bestemte ting som skjer, indre eller ytre. Den forflytter seg fra et punkt til et annet. Mye går derfor tapt av det som skjer. Dette er underveis. I tillegg skjer en utvelgelse når jeg skriver notater i ettertid. Når jeg skriver notatet forsøker jeg igjen å være så presis og detaljert som mulig, men det skjer en utvelgelse – igjen både bevisst og ubevisst. Og for hver gang jeg tenker gjennom det som skjedde, så befester jeg den historien jeg selv har skapt om det som skjedde. Det hender ofte at jeg skjønner mer av hva som skjedde og de valgene jeg tok – og ikke minst hvilke konsekvenser det fikk - når jeg skriver og reflekterer i ettertid. Jeg henter fram detaljer fra refleksiviteten underveis og gjennom etterrefleksjonen får jeg en utvidet forståelse og dermed en klarere, mer artikulert erfaring ut av det som skjedde. Dette ser jeg på som positivt. Samtidig som jeg ser at jeg kan komme til å “felle en dom” over gruppa slik den ble. Eller skape en fasttømret versjon, en konklusjon av noe som var mye mer åpent, flertydig, sammensatt der og da. Det åpne desentrerte nærvær jeg opplevde i min utforskning av skuespillerarbeidet er vanskeligere å oppnå som gruppeleder. Det er der av og til som helhetlige kroppslige opplevelser. Det

oppleves noen ganger som konsistent og kraftfullt og noen ganger som flyktige fornemmelser. Når det er der, blir språket ofte fattig eller irrelevant. Virkeligheten er mer åpen, sammensatt og helhetlig sanselig enn beskrivelsen, analysen og refleksjonen/drøftingen kan være. Grunnen til at jeg finner dette problematisk, kan være at jeg beskjeftiger meg med det uutsigelige (Austring og Sørensen, 2006). Leken, det potensielle rommet, kunsten. Der hvor det verbale diskursive språket oppleves som for smalt i utgangspunktet. Jeg søker stadig i språket etter formidlingen.

8.2. Deltagerperspektiv versus tilskuerperspektiv

I artikkelen “Re-imagining the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis” beskriver professor Jonothan Neelands en workshop for dramalærere hvor det var tilskuere til stede under workshopen (Neelands, 2006). Dette synliggjorde en forskjell mellom deltagerens opplevelser og tilskuernes opplevelser og bokstavelig talt syn på det som skjedde. Den reflekterende praktiker søker å forstå og utvikle sin egen praksis innenfra, ikke utenfra. Dette må få betydning for hvordan man forsker, mener Neelands. Etter å ha lest Neelands artikkel, stilte jeg meg spørsmålet: Hvordan ser Kreativ gruppe ut utenfra? Hva ville en observerende forsker ha funnet og erfart?

Den norske sosialpsykologen Stein Bråten mener at det er nødvendig å skille begrepsmessig mellom den direkte opplevelse man har i en situasjon og “når vi i reflektert forstand betrakter oss selv og andre som objekter i kraft av tillærte forestillinger” (Bråten, 1997, s. 2). Bråten tar Hans Skjervheims posisjoner tilskuer og deltager og legger til rom-metaforen: “For å få frem den kroppslige umiddelbare og direkte deltagelse i andre, velger jeg å bruke en rom-metafor” (Bråten, 1997, s. 2). Posisjonene eller perspektivene *deltagerrom* og *tilskuerplass* framstår som klargjørende for min refleksjon-i-handling og refleksjon-etter-handling. Både i dramapedagogisk arbeid og i sykepleiefaglig arbeid er perspektivparet deltager/tilskuer nyttig. Det trenger ikke å være en motsetning mellom de to opplevelsesstedene. I undervisning og gruppeledelse skal man kunne ha begge perspektivene samtidig. Delta i opplevelsen og samtidig ha et overblikk over prosessen og gruppa som helhet. Merke innenfra og vurdere utenfra. Denne evnen til dobbelt perspektiv minner om Szatkowskis estetiske fordobling (Austring og Sørensen, 2006, s. 172).

Det som mangler i denne oppgaven er *gruppedeltagerens* perspektiv. Av praktiske og tidsmessige hensyn var det ikke mulig å få til siden Kreativ gruppe er åpen og har en “gjennomstrømning” av deltagere. Etter gjennomført behandlingsopphold blir pasientene bedt

om å fylle ut et evalueringsskjema. Jeg har laget et eget ark med spørsmål som gjelder Kreativ gruppe. Disse er ikke systematisk besvart. De kan heller ikke brukes i en forsknings-sammenheng, da det ikke er forespeilet pasientene.

9. Å SY DET HELE SAMMEN

Jeg har forsøkt å beskrive mitt ståsted og utgangspunkt. Mitt perspektiv og leteredskap. Winnicott selv står i en psykoanalytisk tradisjon som skiller seg tydelig fra den fenomenologiske. Likevel kan hans praksis ses på med det fenomenologisk-hermeneutiske blikket: Han beskriver sine oppdagelser utfra fenomener som han har observert. Han er tydelig på sin egen forforståelse og eget ståsted. Han beskriver *gjennom sitt eget blikk*. Samtidig er han mer essensialistisk enn konstruktivistisk. Og jeg finner ikke at han er opptatt av sin egen kunnskapsdannelse som sådan. Min egen prosess i møte med hans teori er fenomenologisk-hermeneutisk på den måten at jeg prøver å klargjøre for meg selv og leseren mitt eget ståsted og livsverden. Noen ganger vil jeg være eksplisitt på hvordan min forståelse endrer seg i møte med teorien og refleksjonene.

Jeg bruker min kroppslige forestillingsevne for å forstå det Winnicott skriver om. Som en empatisk tilnærming til for eksempel forestillingen om det å være nyfødt, sammen med min intellektuelle forståelse, mine egne erfaringer og opplevelser med det potensielle rom. Jeg bringer begrepet ut i møtet med verden og bruker det som perspektiv og leteredskap i forskjellige situasjoner. Dette kan kalles runddansen med teorien som Wadel gjør, eller den hermeneutiske sirkel. I mitt tilfelle er det ikke bare en dans med en teori-tekst. Med i dansen og innsamlingen av materiale til det helhetlige bildet er også konkrete erfaringer og situasjoner. Jeg er reflekterende praktiker som veksler mellom deltagerrommet (kunnskap-i-handling og refleksjon-i-handling) og tilskuerplassen (refleksjon-etter-handling).

DEL 3
ETISKE
UTFORDRINGER

Snakker med en kar ved NSD. Han sier at hvis det ikke er snakk om personopplysninger så trenger jeg ikke å melde prosjektet inn til dem. Det er viktig å ha med et avsnitt i oppgaven om de etiske overveielser jeg har gjort. Pasientene, gruppedeltakerne er i et avhengighetsforhold til meg, de har ikke mulighet til å velge gruppa bort og er "i mine hender" vedrørende hva og hvordan jeg bruker materiale fra gruppene.

(notat 22.4.13)

Det å bruke (pasient)eksempler fra egen praksis har lang tradisjon i medisinsk og annen helsefaglig litteratur. I noen sammenhenger kan man få følelsen av at det å være pasient er en ganske utsatt og naken situasjon. Hvis man for eksempel har gått i samtaleterapi, kan man risikere å finne sine egne uttalelser eller historie brukt som eksempel i en artikkel om samtaleterapi. Spørsmålet er hvem som *eier* det som skjer i samtalen eller grupperommet. Denne tradisjonen med å bruke eksempler fra egen praksis kan ha flere formål: Å reflektere over egen utførelse som i de fenomenologiske mønstereksempler eller i den reflekterende praktikers case studies. Å demonstrere en metode eller intervensjon. Å anskueliggjøre et symptom eller en diagnose. Vi ser en forflytning av fokus fra praktikerens til mottageren/pasienten. Den bevisste graden av eksponering av den andre blir større og større ettersom man beveger seg fra det ene til det andre. I refleksjon over egen praksis kan man komme til å eksponere den andre uforvarende selv om fokus er på en selv og praksis-utøvelsen.

I denne oppgaven reflekterer jeg over noen situasjoner fra Kreativ gruppe hvor deltagerne er pasienter. Deltagerne blir del av min historie, mine erfaringer og dermed del av min refleksjon over egen praksis. På samme måte som jeg blir del av deres erfaringer og historie. En faglig refleksjon over egen praksis i helsevesenet skjer ofte i uformell kollegial sammenheng eller i organisert veiledningssammenheng. Da er det fagutvikling som er intensjonen. I det jeg tar refleksjonen ut i en masteroppgave, som er et offentlig dokument, er det nødvendig å forholde seg til de mange juridiske og etiske reguleringer som finnes.

Jeg skal nå presentere disse reguleringene, prosessen i forhold til Regional etiske komite (REK) og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og mine refleksjoner og grep for å ivareta deltagerens rettigheter i møte med forskerens behov for kunnskap og klarhet.

10. GJELDENE LOVER OG REGLER

10.1. Pasientrettighetsloven og lov om helsepersonell

Norske pasienter er beskyttet av pasientrettighetsloven. § 3-6. Rett til vern mot spredning av opplysninger, sier i første ledd:

Opplysninger om legems- og sykdomsforhold samt andre personlige opplysninger skal behandles i samsvar med gjeldende bestemmelser om taushetsplikt. Opplysningene skal behandles med *varsomhet og respekt for integriteten til den opplysningene gjelder*. (<http://www.lovdatab.no/all/tl-19990702-063-003.html#3-6>, min utheving).

Loven om helsepersonell regulerer taushetsplikten. Her finner jeg under § 23, punkt 3 at taushetsplikten ikke er til hinder for at opplysninger gis videre “når behovet for beskyttelse må anses ivaretatt ved at individualiserende kjennetegn er utelatt” (<http://www.lovdatab.no/all/hl-19990702-064.html#23>). Hos meg er det ikke snakk om identifiserbare opplysninger i alminnelig forstand. Det er snakk om opplevelser, reaksjoner, refleksjoner, indre bilder osv. Det er en vurderingssak om det oppfattes som sensitiv informasjon eller ikke. For meg er det svært sensitivt materiale og dypt personlig. Jeg har eksempler på bilder eller metaforer pasienter har presentert som det ikke vil være mulig for meg å bruke. Det føles personlig og sensitivt på en måte som gjør at jeg mener det bør beskyttes i betydningen holdes inne i det terapeutiske rommet og ikke eksponeres “ut i verden”. Dette ståstedet eller beskyttelsesbehovet er en følelsesmessig og skjønnsmessig sak som kan diskuteres. Særlig i en forskningssammenheng hvor målsettingen er økt kunnskap, er det viktig å vurdere hva som er riktig og hensiktsmessig bruk av eksempler fra egen praksis. Kan et eksempel gi viktig kunnskap? Hvilket hensyn skal veie tyngst? Det kan være at behandlerens beskyttelsesbehov står i veien for kunnskapsutviklingen.

10.2. Etske retningslinjer

I tillegg til den generelle lovgivning er jeg som ansatt ved en institusjon underlagt denne institusjonenes etiske retningslinjer. Her er det fokusert på relasjonen mellom pasient og ansatt, økonomiske forhold, gaver osv. Det står ikke noe spesifikt om informasjon eller opplysninger brukt i forskning.

10.3. Yrkesetiske retningslinjer

I yrkesetiske retningslinjer for sykepleiere finner jeg at sykepleieren har et faglig, etisk og *personlig* ansvar i sin utøvelse og at sykepleieren skal ivareta pasientens verdighet og integritet, samt pasientens rett til *vern om fortrolige opplysninger*.

(https://www.sykepleierforbundet.no/ikbViewer/Content/785285/NSF-263428-v1-YER-hefte_pdf.pdf s. 7-8).

10.4. Forskningsetiske retningslinjer

For forskere finnes 'Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi', siste utgave kom i 2006 (<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>). (Alle sidetall i dette underkapittelet refererer til denne utgaven.) Denne oppgaven befinner seg mellom flere former for vitenskapelig virksomhet: Vitenskap, studier og ekspertvirksomhet (utøvelse av gruppebehandling). I retningslinjene er det punkt B: Hensyn til personer, og punkt C: Hensynet til grupper og institusjoner, som er aktuelle i denne sammenhengen.

Under punkt B finner jeg bl.a.:

6. Krav om respekt for integritet, frihet og medbestemmelse.

Forskere skal respektere de utforskede personers integritet, frihet og medbestemmelse. Individet har behov for selv å kunne påvirke hva som skjer med det på viktige områder av livet. *Å være underlagt andres observasjon og tolking kan oppleves som nedverdiggende.*

Aktsomhet er særlig påkrevet:

- når selvrespekt eller andre viktige verdier for individet står på spill
- *når de menneskene som er gjenstand for forskning, har liten mulighet til å unngå å delta i forskningsprosessen, for eksempel når forskningen skjer som feltarbeid i en institusjon*
- *når individet aktivt bistår med å skaffe informasjon til veie, for eksempel ved å la seg observere eller intervju*
- *når individet kan identifiseres, for eksempel når personer og miljøer kan gjenkjennes i forskningsrapportene*
- når individet har begrenset eller ingen evne til å ivareta sine egne behov og interesser (s 11, min utheving).

Dette prosjektet er utforsking av egen praksis med utgangspunkt i teori. Intensjonen med denne oppgavens bruk av eksempler fra egen praksis er å utforske eksemplenes forbindelse med bestemte teorier og begreper. Det er fokus på egen utøvelse av bestemte metoder/øvelser. Egen praksis finnes der uavhengig av forskningsprosjektet/masteroppgaven. Pasientene får ikke et annet behandlingsopplegg pga. prosjektet. Det skal ikke brukes personidentifiserbare - hverken direkte eller indirekte - opplysninger i oppgaven. Det finnes ingen notater eller data som kan identifisere deltagerne for andre enn meg selv. Det er likevel viktig å utvise

aktsomhet i bruk av eksempler. Dette kan skje gjennom generalisering, anonymisering, fiksjonalisering eller endring av detaljer som gjør at det ikke er direkte pasientsitater som brukes.

Under punkt C: Hensyn til grupper og institusjoner, finner jeg følgende:

22. Hensynet til utsatte grupper.

Forskere har et spesielt ansvar for utsatte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen. (...) *Forskere som samler informasjon om personers og gruppers egenskaper og atferd, bør være forsiktige med å operere med inndelinger eller betegnelser som gir grunnlag for urimelig generalisering og i praksis medfører stigmatisering av bestemte samfunnsgrupper (s 22, min utheving).*

Mine gruppedeltagere er mennesker som har utviklet et rusproblem. Det er en sårbar gruppe, både i egne og andres øyne. Det er en vårhet overfor omtale og holdninger fra omgivelsene. Dette er viktig å være oppmerksom på i mine vurderinger og kategoriseringer av deltagerne som gruppe. Opplegget og metodikken i seg selv er ikke spesielt fokusert på rusproblemer. Det handler om å utforske seg selv og sitt liv med kreative metoder. Det kunne på flere måter ha vært en alminnelig selvutviklingsgruppe eller personalseminar. Jeg omtaler de som er med konsekvent som gruppedeltagere. Det løsner litt på de konnotasjoner som ligger i ordet pasient.

11. PROSESSEN MED REK OG NSD

Som masterstudent og dermed forsker vil jeg tenke annerledes om de etiske aspekter ved et prosjekt enn som psykiatrisk sykepleier i en behandlerrolle. Som sykepleier og i tillegg i et ansettelsesforhold er jeg underlagt gjeldende lover og forskrifter og institusjonens egne etiske retningslinjer. Denne dobbeltrollen har gitt noen utfordringer. Den har ført til at jeg har skrevet to vurderingssøknader til Regional etisk komite og begge ganger fått tilbakemelding om at jeg må sende full forskningsprotokoll. Dette gjorde jeg i juni 2013 (vedlegg nr. 1) Altså uvanlig sent i en forskningsprosess. Svar forelå 12.9. (vedlegg nr. 2) hvor vurderingen er at dette prosjektet ligger utenfor komiteens mandat. Komiteens "rolle i oppfølging av retningslinjene er å gi råd og uttalelser om prinsipielle forskningsetiske spørsmål som forelegges komiteen" (Forskningsetiske retningslinjer, 2006, s. 5).

Proessen har til tider følt tungvint og unødvendig. Det positive var likevel overveiende: Å bli tatt på alvor på denne måten førte til at jeg måtte reflektere over og artikulere noen

problemstillinger i prosjektet vedrørende eksempler fra egen praksis. Særlig klargjørende var det i forhold til hvilke roller som var i spill underveis i gruppene i den aktive masterperioden. Jeg var ikke i tvil om at det var behandleren som var hovedpersonen i selve utøvelsen av gruppene. I den situasjonen og rollen var jeg forpliktet i henhold til mitt ansettelsesforhold som ansvarlig pasientbehandler. Samtidig som mitt eget forskerblikk og perspektiv påvirket meg både i planlegging og gjennomføring.

16.9.13 snakket jeg igjen med representant fra NSD vedrørende meldeplikt overfor dem. Vedkommende opplyste at da mine notater ikke inneholder personidentifiserbare opplysninger, skal prosjektet ikke meldes til NSD.

12. OPPSUMMERING

Selv om jeg har fokus på egen utøvelse, er deltagerne del av eksemplene med sine reaksjoner og respons. Underveis det siste året har jeg fortalt gruppene om masteroppgaven og at “jeg skriver om det vi gjør i Kreativ gruppe”. Jeg sier at fokus er på egen utøvelse. Men jeg kan ikke snike meg unna at jeg er i en maktposisjon i forhold til gruppedeltagerne. De kan i liten grad unngå å bli del av mitt forskningsprosjekt. Jeg kan ikke gjemme meg bak at dette er fagutvikling når jeg bruker dette materialet i en masteroppgave. Selv om vurderingen er at dette er en situasjon som ikke krever samtykke fra deltagerne, har aktsomhetsprinsippet vært sterkt til stede i skriveprosessen. Notatene er fra hele mitt ansettelsesforhold ved den aktuelle institusjonen. Jeg skriver ikke navnet på institusjonen inn i oppgaven. Det er ellers en symbolsk handling, da mitt ansettelsesforhold bare er et tastetrykk unna hvis man vil finne det ut. I ett spesifikt eksempel har jeg spurt pasienten om tillatelse til å bruke hennes fortelling som eksempel i oppgaven. Hun sa ja. Jeg spurte henne fordi det hun fortalte i gruppa gjorde sterkt inntrykk: Det var et “supereksempel” på hvordan et barn bruker sin kreativitet og fantasi for å håndtere en vanskelig og belastende livssituasjon. Jeg gjorde en vurdering av at hun var samtykkekompetent i forhold til spørsmålet. Jeg vurderte henne også slik at hun ville oppleve det som en anerkjennelse å bli spurt om dette og at hennes historie blir brukt. Dette ga hun uttrykk for da jeg spurte henne.

12.1. Generalisering og anonymisering

Det er en kontinuerlig utfordrende vurdering i hvilken grad et utsagn eller en situasjon kan generaliseres uten at den essensielle erfaring eller kunnskap endres eller blir borte.

Hvis for eksempel en person snakker om forholdet til sine foreldre og hva de har gjennomgått pga. hennes rusmisbruk. På hvilken måte endres det innholdsmessige hvis jeg da bruker relasjonen til hennes egne barn eller ektefelle i eksempelet? De ulike relasjonene har ulike aspekter/nyanser. Men kanskje det essensielle i eksempelet er hvordan et rusmisbruk påvirker de nære relasjoner generelt og hvordan en person med et rusproblem opplever å få innsikt i konsekvensene for omgivelsene. I så fall ser jeg det som uproblematisk å endre på hvilke pårørende det er snakk om.

I min bruk av eksempler vil jeg søke å bevare det jeg oppfatter som essensen i eksempelet samtidig som jeg prøver å distanserer eksempelet fra den konkrete personen det gjelder. Det handler om å allmenngjøre erfaringer, opplevelser og dermed kunnskap. Fra det individuelle til det generelle/allmenne. De etiske overveielser har ført til at det skriftlige resultatet inneholder færre konkrete episoder fra gruppene. Det har blitt mer beskrivelser på gruppenivå. Alle eksempler er beskrevet og vurdert etter beste skjønn i forhold til gjeldende lover og regler.

DEL 4

WINNICOTT

OG

DET POTENSIELLE ROM

What, for instance, are we doing when we are listening to a Beethoven symphony or making a pilgrimage to a picture gallery or reading Troilus and Cressida in bed, or playing tennis? What is a child doing when sitting on the floor playing with toys under the aegis of the mother? What is a group of teenagers doing participating in a pop session?

(Winnicott, 1971, s142)

13. OM WINNICOTT

Donald W Winnicott (1896-1971) var en engelsk pediater og psykoanalytiker. Det var hans praksis som psykoanalytiker og psykoterapeut som sammen med observasjon av (spe)barn dannet grunnlaget for hans utvikling av teorier og begreper. Winnicott tilhørte generasjonen etter Freud. Han representerer en videreutvikling av psykoanalysen, ikke et brudd. Dette understrekes av Robert Rodman i forordet til "Playing and Reality": "(...) and Winnicott's affirmation of Freud's work placed him a continuous line of development in psychoanalysis, rather than play the role of a dissident" (Winnicott, 1971, s. xii). Rodman sier videre at Winnicott gjerne kunne blitt leder av det som ble kalt objektrelasjons-skolen, men han avsto fra det og fra muligheten til å samle en disippelskare rundt seg. Winnicott uttrykker lojalitet til Freud og Klein samtidig som han peker på det han mener er mangelfullt (Winnicott, 1971, s. 94).

Winnicott var opptatt av eksistensielle spørsmål: Hva er det som gjør livet verdt å leve? Hvor kommer kreativitet fra? Og som bokens tittel sier: Hva er forholdet mellom lek og virkelighet? Han er tydelig på at leken og en lekende tilnærming er viktig ikke bare i en utviklingspsykologisk og en terapeutisk setting. Han sier at lek har noe med livet å gjøre! Winnicott oppdaget et universelt fenomen nemlig at små barn hadde et kosedyr eller en sutteklut. Dette, sier han, må interessere alle som er opptatt av fantasiens magi ("the magic of the imagination") og den kreative måten å nærme seg tilværelsen på ("creative living") (Winnicott, 1971, s. xvi). Denne observasjonen var et av grunnlagene for hans utvikling av begrepene overgangsobjekter og det potensielle rom.

13.1. Kontekst

Winnicott befant seg i sin samtid, sin kontekst, sin faglige diskurs. Hvis vi ser på utviklingspsykologiens historie i fugleperspektiv, kan man kanskje si at vi har gått fra driftsteori (Freud) til objektrelasjonsteori (Klein og Winnicott) og videre til tilknytningsteori

(Bowlby og Stern). Winnicott og objektrelasjonsteorien representerer en overgang fra driftsteori til tilknytningsteori. Fra intrapsykisk fokus til relasjonelt fokus.

13.2. Hvor står Winnicott i dag?

Winnicott sto for et viktig skritt bort fra det intrapsykeiske fokus til det relasjonelle. Han observerte barn i samspill med sine nære omsorgspersoner, særlig mor. Hans utgangspunkt ble det som psykoanalytiker og spebarnsforsker Daniel Stern kaller en “ikke-differensiert periode som spedbarnet subjektivt opplever som en form for sammensmeltning og dobbelt-enhet med moren” (Stern, 2003, s. 311). Nyere utviklingspsykologi er kritisk til tanken om en slik sammensmeltning og enhet og mener at målet for barnets utvikling er fornemmelsen av menneskelig tilknytning. Bråten mener at spebarn har en medfødt evne til delaktighet i andre og et alterperspektiv (“virtual other”) som ledsager og utfyller spebarnets kroppslige egenperspektiv (Bråten, 1997, s. 1). Bevegelsen går fra atskilthet til tilknytning, ikke fra symbiose til atskilthet (Stern, 2003, s. 312). Barnet ser ut til tidlig å kunne skille mellom seg selv og den andre pga. det proprioceptive sanseapparat, altså den kroppslige selv-opplevelsen⁸.

Stern representerer en videreutvikling av den relasjonelle psykoanalysen som startet med Winnicott:

Sentralt her er bevegelsen fra freudiansk driftspsykologi til en forståelse av søken etter mening, kontakt, emosjonell vitalitet og gjensidighet som grunnleggende drivkrefter for mennesket (http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=259620&a=3).

Stern sier, ikke ulikt Winnicott: “Det er en klar parallell mellom en terapeuts evne til å tone seg inn på sin pasient og en mors evne til å tone seg inn på sitt spedbarn” (http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=259620&a=3).

Hos Stern beskrives barnet som aktivt, selvregulerende, relasjonskompetent og skapende. Vi kan gjenkjenne Merleau-Pontys beskrivelse av det handlende, sansende subjektet: “Det er ikke bare snakk om en passivt mottakende tilstand; barnet oppfatter aktivt – ja, begjærlig – alt omkring seg” (Stern, 2003, s. 303). Winnicott er inne på det samme når han påpeker “ (...) the creative gesture of a baby who reaches out for the mother’s mouth and feels her teeth, and at the same time looks into her eyes, *seeing her creatively*” (Winnicott, 1971, s. 143, min utheving).

For yngre nyutdannende psykologer er nok Winnicott en av mange i utviklingspsykologiens historie. Han huskes gjerne for sitt uttrykk den alminnelige gode-nok moren (“The good-enough mother”).

Når jeg nå likevel velger å fordype meg i hans teori og begrep, er det fordi han er en viktig referanse i kunstpedagogikk og -terapi og i performance studies. Mitt prosjekt er å finne ut i hvilken grad hans begreper fortsatt er brukbare. Det er altså hans teorier og begrep som presenteres, ikke aktuell spebarnsforskning og utviklingsteorier.

14. PRESENTASJON AV TEORI OG BEGREPER

Grunnlaget for min presentasjon av Winnicotts teori og begreper er boka “Playing and Reality” som kom i 1971 – året han døde. Boka er en samling artikler, foredrag og tidligere utgitt materiale i kronologisk rekkefølge. Man kan derfor lese seg gjennom Winnicotts utvikling både som terapeut og som teoretiker. Han skriver fortellende og resonnerende, man får virkelig følelsen av å følge ham. Han framstår som en god pedagog i måten han bygger opp sin argumentasjon, han vil at vi skal følge ham. Han legger fram sine spørsmål, sin tvil, sine utfordringer og sine (gledesfylte) erkjennelser. Han er refleksiv. Han deler sin egen prosess med oss.

Kapitlene er sentrert om ulike temaer, men det er som om vi i lesingen er med ham i runde på runde med utforskning i det samme landskapet. Vi får nye perspektiver, vi ser kjente ting fra nye vinkler og landskapet utvider seg. Han skriver om overgangsobjekter og overgangs-fenomener. Om drøm og fantasi og livet. Om lek, teoretisk og om lek som en kreativ aktivitet i jakten på et selv. Om kreativiteten og dens opprinnelse. Om objektbruk og objektrelasjon. Om arenaen for kulturelle erfaringer og stedet hvor vi lever livet. Om morens og omgivelsenes funksjon som speil i barnets utvikling. Om kryss-identifikasjon og kjønns-aspekt. Om utviklingen i tenårene og hva det har av implikasjoner for utdannelsessystemet. (Dette er min oversettelse av kapittel-titlene i boka.)

Jeg har også brukt en artikkel han publiserte i 1949 hvor han tar for seg følelsen av hat i relasjonen mellom pasient og terapeut: “Hate in the Counter-transference” med introduksjon av Glen Gabbard.

De sentrale temaer og begreper hos Winnicott henger sammen. Han skriver med ulike fokuspunkter eller perspektiv. Jeg skal presentere de temaene som er aktuelle for meg i

følgende rekkefølge: Det starter med *adaptasjonen*, tilpasningen som skaper den grunnleggende tillit og trygghet. Så er det *objektet og symbolerfaringen*. I spennet mellom subjektet og objektet åpner *det potensielle rommet* seg og der folder *leken* seg ut. Det *formålsløse* og *nonsens* får plass og betydning.

Temaene henger sammen, når jeg skriver om adaptasjon, vil de andre temaene også bli nevnt. Noen av temaene har undertema, for eksempel har avsnittet om objektet, undertema omnipotens og cathexis. I presentasjonen flettes inn andres tolkninger og beskrivelser av Winnicotts begreper sammen med eksempler og refleksjon. Leken blir etter hvert så grunnleggende viktig for Winnicott at jeg velger å gi den ekstra plass og nevne andre perspektiver på lek.

14.1. Barnet møter verden

(...)I am looking at the highly sophisticated adult's enjoyment of living or of beauty or of abstract human contrivance, and at the same time at the creative gesture of a baby who reaches out for the mother's mouth and feels her teeth, and at the same time looks into her eyes, *seeing her creatively* (Winnicott, 1971, s. 143, min utheving).

Det var altså hans livslange observasjoner og utforskning av spebarnet og forholdet mellom barnet og moren som er bakgrunnen for hans teorier om bl.a. overgangsobjekter og det potensielle rom. Det ser ut til at Winnicott var fasinert av hvordan et menneske blir til og da ikke i biologisk forstand. Hvordan kommer barnet til å forstå seg selv og sine omgivelser? Hva er veien fra en nyfødt "klump" som sover, spiser og bæsjer til et individ som har en opplevd indre verden og et selvbylde, subjektet, - samtidig som det relaterer seg til en ytre verden, objektet. Hvordan går det til at barnet langsomt forstår at det er et selvstendig individ i et kulturelt felleskap i en verden?

Vi skal se på Winnicotts teori og begreper om dette.

15. ADAPTASJON

Winnicott skriver om hvordan moren i møtet med spebarnet ideelt sett går fra total adaptasjon/tilpasning til at hennes adaptasjon gradvis blir mindre og mindre total. Hun trer fram som et selvstendig individ og blir objekt for barnet. Reduksjonen i adaptasjon skaper frustrasjon hos barnet, men barnet lærer at frustrasjonen er tidsbegrenset og at det kan tåle den. Denne veien fra helt omsluttet omsorg og tilfredsstillelse til mestring av gradvis

atskillelse, skaper en tillit og dermed trygghet til verden. Dette er grunnlaget for et autentisk liv og et ekte selv (Winnicott, 1971, s. 13-14).

Adaptasjon eller tilpasning er et tvetydig ord. Det er positivt å være tilpasningsdyktig i betydningen fleksibel, men negativt å være en som alltid tilpasser seg. Her betyr det å rette seg inn mot den andre, å innstille seg på den andre. Det er beslektet med begrepene inntoning og tilstedeværelse. Inntoning her forstått som åpenhet og rettethet, en innstilling til den andre.

Adaptasjonen innbefatter det affektive nivå og viser seg i hvordan barnet blir holdt, behandlet og hvordan det første objektet (moren) møter barnet (“holding, handling and object-presentation”, Winnicott, 1971, s. 150). Winnicott var tidlig ute med å vise at barnet trenger mer enn teknisk tilfredsstillelse av fysiske behov: “ (...) I have tried to show that this adaptation (morens) to need is not just a matter of the satisfying of instincts but has to be thought of primarily in terms of holding and handling” (Winnicott, 1971, s. 176).

Altså hvordan barnet blir holdt og håndtert av moren er vel så viktig som den fysiske behovstilfredsstillelse. ‘Holding’ handler om det å bli holdt rent fysisk. ‘Holding’ har også blitt et begrep i overført betydning – å holde rommet, å romme gruppa osv.

Gabbard påpeker i forordet til artikkelen om hat i motoverføringsprosessen at Winnicott hadde en sterk overbevisning om at terapeutens evne til å tåle/romme (“tolerate”) disse følelsene (hat) var essensielt for pasientens utvikling og endringsprosess. Winnicott gikk langt i å mene at følelsene skulle uttrykkes av terapeuten for at pasienten skulle kunne få en erfaring med denne følelsen (hat). Gjennom å erfare at hun/han utløste denne følelsen i en betydningsfull annen person og overleve (!) ville pasienten også kunne akseptere den i seg selv. Terapeutens oppgave var i følge Winnicott å representere et rommende miljø (“a holding environment”) som tålte det pasienten brakte inn i terapirummet og relasjonen (Gabbard, 1994, s. 348-349).

I sykepleien snakker man om det å kontaine eller romme pasienten og dennes følelser. I en behandlings-situasjon hvor det ikke er snakk om å holde eller bære eller kanskje i det hele tatt å ha kroppskontakt med den andre, er den affektive romming eller ‘holding’, både individuelt og i gruppe, grunnleggende viktig. I kunstpedagogiske eller -terapeutiske sammenhenger er man opptatt av hvordan det skapte uttrykk eller leken kan holde eller romme den indre, kanskje uutholdelige opplevelsen (Rasmussen og Kristoffersen, 2011, s. 164, Jennings, 1999, s. 59, Ødegaard, 2003, s. 65-66, Austring og Sørensen, 2006, s. 53).

Hos Winnicott er morens tilpasning en god og nødvendig ting for barnet. Barnet må få en følelse av omnipotens gjennom å få dekket sine (instinktive) behov umiddelbart, at det kontrollerer verden og det må få være i det formålsløse. (Winnicott, 1971, s. 45-46.) Barnet må bli holdt og håndtert på en affektivt tilpasset måte.

I arbeid med andre mennesker, for eksempel i behandlingssammenheng, er adaptasjon eller tilpasning et viktig og utfordrende tema. Som psykiatrisk sykepleier møter jeg ofte utfordringen det er å skulle finne balansen mellom støtte og utfordring for å hjelpe mennesker. Med Winnicotts tanker som grunnlag er det viktig å starte med å gi den andre en trygghet på at jeg er der uten forventninger. Å ha en åpen og kommunisert aksept av det som er, er kanskje en bedre beskrivelse i dagligtalen enn ordet tilpasning. Å være oppmerksom på sin egen inntoning eller tilstedeværelse/nærvær overfor den andre er også gode begrep.

I en behandlingssammenheng er det lett for både behandler og pasient å føle et ytre press eller forventning om hva behandlingen skal gå ut på og at pasienten skal bli bedre. Mange hjelpetrengende behøver utfordringer og “en dytt i riktig retning”. Det kan gjelde motivasjon til for eksempel å holde en god døgnrytme, spise godt og regelmessig, komme seg på trening osv. Men det er min erfaring at for mange er det å akseptere hvem og hvor man er i livet sitt et svært viktig grunnperspektiv å finne fram til. Da trenger man terapeutens støtte til å “lande i seg selv” uten forventninger om å skulle bli noe annet.

I et eksempel forteller Winnicott om en kvinnelig pasient som strever med at hun aldri fikk være i det formålsløse, men alltid har tilpasset seg omgivelsenes krav og behov. (Her er ordet tilpasning brukt i negativ betydning.) I en terapi-time sover hun en liten stund:

The important thing arising out of the sleep was that she felt it was a failure because she did not remember the dreams. It was as if she had gone to sleep in order to have a dream for the analysis. It was a relief to her when I pointed out that she went to sleep because she wanted to go to sleep (Winnicott, 1971, s. 46-47).

Her ser vi både hennes strevsomme selvanklager og hvordan Winnicott gir henne mulighet til å akseptere det som skjedde uten at det skulle ha et formål eller skje for hans skyld. Denne pasienten viser den negative formen for tilpasning. Ikke “adaptation”, men “compliance” (Winnicott, 1971, s. 87-88). Det er en negativ form for tilpasning hvor man overgir seg eller mister kontakten med seg selv. Dermed mister man muligheten til egen kreative tilnærming til livet.

For Winnicott er det viktig at barnet er i en relasjon som er trygg nok til at barnet kan oppleve utviklingen fra alt-er-meg til at noe er ikke-meg. Og at det potensielle rommet kan åpne seg som erfaringsarena i denne utviklingsfasen. Det potensielle rommet åpner seg i (spennings)feltet mellom meg og ikke-meg. Det er faktisk slik at det er *reduksjonen* i adaptasjonen som åpner det potensielle rom. Det oppstår en spenning når opplevelsen av omnipotens eller sammensmelting blir utfordret av at den andre blir synlig som atskilt individ (objekt).

Adaptasjon hos Winnicott er ikke en oppgivelse som handler om grenseløshet. Det er å gi den andre mulighet til å være fullstendig i seg selv og for spebarnet å få nøyaktig det det trenger når det trenger det. I den tidlige livsfase er det slik at fullstendig adaptasjon skaper en grunnleggende tillit og trygghet. Etterhvert endrer dette seg og det å møte tydelige grenser kan være trygghetsskapende. Når Winnicott snakker om fullstendig eller total adaptasjon, er det på bakgrunn av spebarnets behov.

Adaptasjon har blitt et viktig begrep for meg. Graden av tilpasning ser ut til å være en utfordrende balansegang – for moren – og for en gruppeleder. Jeg skal se på mitt eget arbeid i lys av begrepet adaptasjon eller tilpasning i kapittel 28.

15.1. Adaptasjon – inntoning – nærvær

Jeg bruker Winnicotts adaptasjonsbegrep i hans positive betydning. Jeg har koblet det sammen med ordet inntoning, som er inspirert av, men ikke identisk med Sterns “affektive inntoning” (Stern, 2004, s. 235) og Jon Kabat-Zinns “intuning” (beskrevet bl.a. i youtubeforedraget http://www.youtube.com/watch?v=3nwwKbM_vJc). Det handler om å rette seg inn mot, innstille seg på den andre. I dette ligger også det å merke eller lytte til seg selv, som for å finne egen klang for å kunne ta imot eller møte den andre. Tilstedeværelse eller nærvær er beslektete begrep. Adaptasjon og inntoning antyder en aktiv holdning eller forberedelse overfor den andre. Nærvær er tilstedeværelse i det som er.

Dramaterapeut Richard Hougham utforsker sammenhengen mellom nærvær i terapeutisk og performativ sammenheng i artikkelen “Rehearsing the unrehearsed: reflections on the concept of presence in dramatherapy and performance training”:

The therapist’s main aim is to develop an awareness of the full range of experiences that exist in the present moment, with an overarching compassion and acceptance (Marlatt and Kristeller 1999). Attention to therapeutic presence in this way moves therapy away from an expert model, employing a phenomenological stance which seeks to bring about new perspectives and calls into question the

paradoxical notion of an acceptance both of ‘what is’ – and about the need for change (Johanson and Kurtz 1991) (Hougham, 2013, s. 99-100).

Med referanse til Geller og Greenberg beskriver han tre fokusområder for terapeutens nærvær i terapisisituasjonen. Det er forberedelsen, prosessen og selve erfaringen (“preparing the ground, the process, and the experience”). Mange metoder og teknikker foreslås: Yoga, dans, kroppsscan, oppmerksomhet på pust, mindfulnessstrening, terapeutens selvutviklingsprosess osv. (Hougham, 2013, s. 101). Det beskrives et fokus på et nærvær som er åpent og rettet mot den andre i den terapeutiske situasjonen, som har en dyp aksept implisitt i seg og evne til kontakt både med seg selv og med den andre. Hougham finner forbindelser mellom mindfulness teknikker og skuespillertrening, for eksempel hos Barba. Fokus på det spatiale nærvær er en fellesnevner. Altså en oppmerksomhet på det kroppslige nærvær og samvær.

Begrepene adaptasjon/inntoning/nærvær blir forbundet samtidig som de beholder sine nyanseforskjeller. Det kan være at i moderne språkbruk er inntoning og nærvær ord som kommuniserer bedre enn adaptasjon.

16. OVERGANGSOBJEKT OG SYMBOLERFARING

Winnicott sier han startet med å studere noe han mente var allment, nemlig barns bruk av sutteklut, kosedyr etc. Hvordan kan det ha seg at et slikt kosedyr “virker”? Hvordan får objektet betydning for barnet: Hvordan kom den ene kluten til å være viktig, men ikke den andre kluten? Hva var det barnet tilla eller projiserte ut på kluten? Winnicott sier at barnets første opplevelse av objektet (moren/brystet) er ikke at det er et objekt. Det er en del av barnet som er der når barnet trenger det. Barnet opplever at det kontrollerer sin verden, det føler omnipotens. Winnicotts prosjekt er å forstå overgangen fra den omnipotente alt-er-er-del-av-meg-fasen til at barnet forstår at det finnes objekter som ikke er en del av det. Han kaller det – interessant nok - for ikke-meg (“not-me”) objekter (Winnicott, 1971, s. 2).

Min forforståelse var at teddybjørnen eller suttekluten var overgangsobjektet i kraft av å være et substitutt. Dette ser jeg nå som en forenklet forståelse av begrepet overgangsobjekter. Winnicotts teori beskriver barnets utvikling fra det sammensmeltete til det atskilte og forklarer hvordan barnet *forstår* at moren er et selvstendig objekt i en ytre verden. Når barnet har begynt å forstå denne atskillelsen mellom meg og ikke-meg, finner det, gjerne sammen med moren eller andre, nye objekter som kan *brukes* som et substitutt/trøst. Barnet har gått fra objektrelasjon til objektbruk. Austring og Sørensen vektlegger hvordan moren og barnet

sammen skaper en felles fiktiv verden og tillegger bestemte objekter, for eksempel en bamse, betydning som overgangsobjekt:

Mor og barn omdefinerer altså igennem legen i det potentielle rum ydre genstande og giver dem en følelsesmæssig betydning. Disse genstande får herigennem karakter af sanselig *symbolisk* form og fremstår som spedbarnets første møde med æstetisk symboldannelse (Austring og Sørensen, 2006, s. 109, min utheving).

I det barnet og moren er i ferd med å bli to atskilte enheter, blir overgangsobjektet *et symbol* på enheten. Overgangsobjektet i det potensielle rom er erfaringen vi må ha for å kunne forholde oss til symboler senere i livet. Vi må ha erfart hvordan noe i det indre kan gjenfinnes i det ytre som et objekt tillagt bestemt verdi eller betydning. Et essensielt kjennetegn ved overgangsfenomenet er en kvalitet i vår holdning når vi forholder oss til fenomenet/objektet.

16.1. Cathexis

Det skjer en endring i subjektet når et objekt har blitt betydningsfullt. Objektet blir tillagt betydning, energi er forflyttet innenfra og til objektet, projeksjonsmekanismen er i gang. Dette kalles cathexis (Winnicott, 1971, s. 117-118). Noe av subjektet er flyttet over på objektet og det er også en fysisk reaksjon som følger med, en eller annen grad av eksitasjon eller energi. Objektet har fått en spesiell betydning. Moren presenterer for barnet denne muligheten gjennom å etablere bamsen som et mulig overgangsobjekt. Den voksne er hjelpelige med å "lade" objekter med energi for at de skal kunne fungere som trøst og avlastning.

16.2. Omnipotens

Begrepet omnipotens har en negativ klang for meg. Det inneholder en demonisering av barnet. Det omnipotente barnet som lever i en illusjon om sin egen makt. Winnicott framstår ikke som truet av barnet, han mener det er en viktig del av barnets utvikling å få føle denne omnipotensen. Jeg opplever dette som hans grunnholdning og har valgt å bruke begrepet omnipotens på samme måte som ham.

Begrepet det omnipotente barnet er for øvrig en av de tingene ved Winnicott og datidens teori som har helt gått ut på dato.

17. PARADOKSET

Igjen kommer jeg til et paradoks: Finnes det potensielle rommet der eller er det noe som skapes. Åpner det seg eller skapes det? Kanskje en unødvendig dikotomisering? Det åpner seg fordi de to – moren og barnet – skaper dette mulighetenes rom sammen.

(eget notat)

Winnicott presenterer et paradoks for oss: Barnet opplever at det skaper objektet utfra sine behov, mens det faktisk finner objektet eller objektet blir gitt til barnet akkurat når det trenger det. For barnet er objektet skapt og kontrollert av barnet selv. For oss utenfra ser vi at barnet får tilgang til objektet når behovet er der. Vi kan ikke spørre spebarnet om det fant brystet eller om det skapte brystet. Brystet bare er der når det trengs. Dette paradokset er en egenskap ved overgangsfenomenene vi må akseptere, tolerere og ikke løse (Winnicott, 1971, s. 119).

Flere ganger har jeg stilt meg spørsmålet om det potensielle rom er noe som er der og som åpner seg for oss når vi retter oppmerksomheten mot det. Eller om det er noe som blir skapt i øyeblikket. Dette spørsmålet minner om Winnicotts paradoks. Det som er viktig er ikke innholdet i paradokset, men at han sier at vi må tåle det. Vi må tåle at det er “unresolved”. Her ser jeg en evne til aksept hos Winnicott, en evne til å romme uforløste spenninger, følelser og spørsmål. Jeg gjenkjenner Houghams påpeking av at terapeuten har evne til “the paradoxical notion of an acceptance both of ‘what is’ – and about the need for change (Johanson and Kurtz 1991)” (Hougham, 2013, s. 99-100).

I en ny runde for å forstå hva Winnicott mener med det potensielle rom og paradokset, tenker jeg på erfaringer fra både skriveprosesser og andre kreative prosesser: En følelse av “flow” med materialet. At man finner eller får materiale utenfra. For eksempel finner akkurat riktig kostyme når det trengs, eller en artikkel som passer perfekt til det man skriver om. Man treffer noen som arbeider med samme tema som kan bidra osv. Opplevelsen er at man er i flyt, at man er “på nett” og det gir en følelse av meningsfylthet. Det indre og det ytre henger sammen, det stemmer, liksom. Det er lett å bli fortryllet av slike opplevelser. Det gir en god opplevelse av mening – og kanskje sammenheng med noe større enn en selv?

18. FRA DET INTERMEDIÆRE FELT TIL DET POTENSIELLE ROM

Så er subjektet og objektet begynnende erfart som atskilt, verden er på vei til å bli akseptert som noe der ute, noe ikke-meg. Hva med rommet mellom meg og ikke-meg? Hvordan kan jeg ha kontakt med det som er ikke-meg? “I wish to examine the place, using the word in an abstract sense, where we *most of the time* are when we are experiencing life” (Winnicott, 1971, s. 140, min utheving).

Fra starten av er vi mennesker opptatt av å forstå forholdet mellom vår indre virkelighet og den ytre felles virkelighet (Winnicott, 1971, s. 15). Det er en del av det å være menneske, som vi ikke kan overse, at det finnes et intermediært erfaringsfelt (“area”) og både individets indre verden og den ytre realitet bidrar til dette feltet, sier Winnicott (Winnicott, 1971, s. 3). Dette *tredje rommet* skiller seg fra de to andre (den indre selv-oppfattelsen og den ytre objektive verden) ved at det er mer variabelt:

There is a kind of variability here that is different in quality from the variabilities that belong to the phenomenon of inner personal psychic reality and to external or shared reality (Winnicott, 1971, s. 144).

Den indre verden har en slags form, den er formbar og muligens i utvikling, men der ligger noen strukturer ut fra de erfaringer man har gjort fram til nå. Den ytre verden har en konstans, den finnes uavhengig av mine projeksjoner på den. Det tredje rommet, det potensielle rommet, har noen andre kvaliteter: Det er åpent, det er formålsløst, det er opp til meg i situasjonen hva som skjer i møtet mellom meg og deg eller mellom meg og tingen/omgivelsene. Det er mulighetenes rom som jeg kan benytte til noe annet enn å få bekreftet mine forestillinger og forforståelser. Det formes av meg og mitt møte med mine omgivelser, kontinuerlig. Det potensielle rommet er både det som er *mellom* som en slags avstand og det som *binder sammen*, som en bro i det relasjonelle. Det er et kontaktfelt mellom det indre og det ytre samtidig som det konstituerer avstanden. “The playground is a potential space between the mother and the baby, or joining mother and baby” (Winnicott, 1971, s. 64). Minde og Jennings sier dette om forståelsen av det potensielle rom og det som har med kontakt å gjøre: “Transitory space in which subject and object meet. (...) *There cannot be a meeting if there is no space for it*” (Minde og Jennings, 1993, s. 147, min utheving). Det potensielle rom muliggjør kontakt og relasjon. Uten dette rommet er jeg enten overlatt helt til meg selv uten mulighet for kontakt med omgivelser. Eller jeg er fullstendig sammensmeltet med omgivelsene, har ingen avgrensning.⁹

Austring og Sørensen skriver at det potensielle rom er kulturelt og ikke biologisk bestemt fordi det utvikles i det konkrete samspillet mellom barnet og omgivelsene (Austring og Sørensen, 2006, s. 108). Jeg antar at de da mener *innholdet* i det potensielle rom og ikke det potensielle rom som ontologisk fenomen. Winnicott sier at han framsatte begrepet det potensielle rom for å gi leken et sted (Winnicott, 1971, s. 55). Han sier også at leken er noe naturlig og at leken er universell (Winnicott, 1971, s. 56). Jeg setter ikke likhetstegn mellom lek og det potensielle rom, men mener at de er så tett forbundet at jeg tolker Winnicott dithen at også det potensielle rom er naturlig og universelt. Som mulighet, en del av det å være menneske i verden. Forenklet kan man si at leken er selve aktiviteten, mens det potensielle rom er arenaen. Det individuelle barns potensielle rom er avhengig av dets erfaringer og utvikling. Evnen til å utvikle et potensielt erfaringsrom er allment.

18.1. Eksempel – barselsvisitten

Winnicott bruker eksempler med lekende barn for å beskrive det potensielle rommet. Han er interessert i hvordan barnet forholder seg til de voksne tilstedeværende underveis, hvordan barnet går ut og inn av leken. Her er en situasjon som jeg mener er et eksempel på hvordan et barn skaper/åpner det potensielle rom for å arbeide med en oppstått ubalanse (gjengitt med foreldrenes tillatelse):

En to-årig jente er på besøk på sykehusets barselavdeling. Mor er innlagt, hun har født barn nr. to. Far er også innlagt. To-åringen tilbringer disse 4-5 dagene hos besteforeldre hun kjenner godt, men det er første gang hun overnatter hos dem alene. Det er mye nytt i livet til denne to-åringen. Både å være hjemmefra alene over tid, at foreldrene er på et annet sted enn hjemme og at det har kommet et nytt “vesen” inn i familien – som får være sammen med foreldrene på sykehuset.

På ett tidspunkt under besøket, går to-åringen i gang med følgende (lillesøster er på bestemorsfang mens dette pågår): Hun klatrer oppi babysengen, hun kler av seg og beholder bare bleien på, hun bestemmer hvor foreldrene skal være: Mamma, ligge der, pappa sitte der osv. Hun klatrer opp og ned i babysengen flere ganger. (egne notater)

Hva er det hun holder på med? Handlingene skjer i relasjon til foreldrene. De lar henne få utfolde seg og de er til stede sammen med henne mens dette skjer. De er i relasjonen og samhandlingen. De holder rammene. Hun er “under the aegis¹⁰ of the mother” (Winnicott, s. 142).

For meg ser det ut til at to-åringen arbeider med to temaer her: Det ene er å imitere babyen dvs. legge seg i babysengen, kle av seg. Det andre er å bestemme over foreldrene. Hvorfor er det viktig for henne å imitere babyen? Her er det lett å ty til den klassiske tolkningen, at det er regresjon, at den større ungen vil være liten igjen, presumptivt for å få oppmerksomhet. Det slår meg at dette er en tolkning som har retoriske spor fra en tid hvor barnets “trang til oppmerksomhet” var en negativ ting. Barn var krevende og det var om å gjøre å få stille og lydige barn så fort som mulig. Så “regressiv atferd” var en negativ (og slitsom) ting.

Hun kommanderer foreldrene. I Winnicotts perspektiv: Hun får lov til i en tidsperiode å være “omnipotent” igjen. Hun bestemmer i en situasjon hvor hun har mistet mye bestemmelse, har måttet avgi til en annen å være hovedpersonen hvis behov kommer i første rekke.

Den klassiske forklaringsmodellen og også Winnicotts perspektiv føles lite tilfredsstillende her. Begge reduserer henne til et slags offer i situasjonen, hun blir reaktiv. En annen måte å se det på er at hun er intensjonell og kreativ i situasjonen. Hun griper en mulighet til å utforske sin nye situasjon. Hun handler på bakgrunn av en oppstått ubalanse i livet, men i situasjonen arbeider hun utprøvende og aktivt. Hun prøver ut objekter i rommet (babysenga) og hun eksperimenterer med forholdet til foreldrene. Hun leker, men det er nok ganske alvorlig for henne. Jeg kaller det en ubalanse - Austring og Sørensen bruker begrepet en psykisk ulikevektstilstand (Austring og Sørensen, 2006, s. 110) - som utløser hennes aktivitet og lek. Hun etablerer et rom og hennes atferd skjer i tillit til situasjonen. At foreldrene holder rommet med sin tilstedeværelse. Mens hun går inn i en rollelek hvor hun både spiller baby og kommandant. Sammen med foreldrene etablerer hun et potensielt rom hvor hun performativt og lekent kan utforske situasjonen. For meg ble dette et godt eksempel på det potensielle rom i en hverdagssituasjon.

18.2. Eksempel fra danseworkshop

På en danseworkshop i fri improvisasjon arbeidet vi med å finne “the potential moment” (januar 2013). Instruktøren, argentinske Eugenia Estévez, var opptatt av at med nærvær i øyeblikket kunne alt skje. Med våken oppmerksomhet i hele kroppen skulle vi holde hvert øyeblikk åpent for enhver bevegelse, retning, dynamikk, energi osv. Det minnet meg om min egen kunstneriske utforsningsprosess, denne åpenhet for hva som kunne skje. Med betegnelsen det potensielle øyeblikk smeltet (igjen) min egen erfaring sammen med teorien. Det potensielle rom eller øyeblikk er det åpne stedet hvor alt kan skje. Det er et fristed eller en

fri-tid. Opplevelsen, intensiteten, konsentrasjonen er den samme om jeg beskriver det geografisk, tredimensjonalt eller temporært.

18.3. Et hvilested?

It is assumed here that the task of reality-acceptance is never completed, that no human being is free from the strain of relating inner and outer reality, and that relief from this strain is provided by an intermediate area of experience (...) which is not challenged (...). This intermediate area is in direct continuity with the play area of the small child who is 'lost' in play (Winnicott, 1971, s. 18).

Det potensielle rom et *hvilested* fra den kontinuerlige aktiviteten det er å holde den indre og den ytre verden fra hverandre men likevel i kontakt ("interrelated") (Winnicott, 1971, s. 19). En viktig egenskap ved dette stedet er at det er fritt, det er "not challenged", det er ingen krav til dette stedet utover at det skal være et hvilested (Winnicott, 1971, s. 17). Schechner påpeker det nøytrale i dette området. Han sier at barnet skaper dette nøytrale stedet med sine leker og favoritt-ting (Schechner, 2002, s. 89). Austring og Sørensen kaller det et fristed og sier at

Det er her centralt, at der gjennom den grundlæggende tillid til medspillerne i det potentielle rum opstår en frisættelse, der indebærer, at barnet *konsekvensfrit* i forhold til den ydre verden kan utforske mødet mellom indre og ydre verden gjennom leg og anden æstetisk virksomhed (Austring og Sørensen, 2006, s. 110, min utheving).

Jeg oppdager her noe nytt om det potensielle rom. Min forforståelse var at det er et sted for utforskning av relasjonen mellom den indre og den ytre verden. Hva er det som gjør at det er et hvilested og hvorfor trenger vi et hvilested? Kanskje er det potensielle rom et hvilested fordi det kan gi opplevelser av tilknytning og mening. Det oppretter en kontakt mellom det indre og det ytre? Vi kan (gjen)oppleve helhetsfølelse. Eller vi kan utforske et spenningsfelt som ellers er bare inni oss selv?

En opplevd ubalanse eller frustrasjon får plass i den ytre verden. Denne forklaringen gir meg en forståelse av hvorfor og hvordan eksternaliserende¹¹ teknikker virker. Kanskje er det potensielle rommet et hvilested fordi vi ellers kjemper med selvdefinisjon og atskillelse, mens der kan vi slippe det indre mer til? Vi trenger ikke vokte på det fordi det kan ta over og "ødelegge" vår balanserte/avklarte relasjon til verden? I det potensielle rom kan vi la det indre få plass, samtidig som det er der ute så vi kan se på det, undersøke det, gjenta det, eksperimentere med det? Gjennom distansen blir det mulig å se på det?

Det er min påstand at det potensielle rommet må ha en avgrensning i tid og rom og det må være noen rammer i form av struktur og regler for at skal kunne være et hvilested. Fysiske,

strukturelle og tidsmessige rammer fungerer som en kontainer i en terapeutisk setting, sier Jennings (Jennings, 1999, s. 111). I denne forståelsen blir det potensielle rom en spesifikk arena, en måte å møte verden på og det er lett å koble til lek, til terapi og til kunst.

19. FORMÅLSLØSHET OG NONSENS

Fra det potensielle rom som hvilested følger jeg tråden til Winnicotts vektlegging av *formålsløshet* som en nødvendig erfaring. Winnicott beskriver dette i kapittel 2 “Dreaming, fantasying and living” (Winnicott, 1971, s. 35-50). Det formålsløse er tilstanden hvor det ikke er noen forventninger eller krav om prestasjon eller gjøren. Der det kun er avspent væren. Det er her den utforskende leken åpner seg i begynnelsen, barnet er trygt og kan være i sitt eget. Det å kunne hvile i det formålsløse er et grunnlag for leken og for utviklingen av det ekte selv. Winnicott beskriver en kvinne som fra svært tidlig har vært på vakt, har måttet være noe for omgivelsene. Det vanskeliggjorde muligheten til å utvikle et ekte selv, hun har måttet tilpasse seg (“comply”). For å kunne være kreativ i seg selv og i sitt møte med verden og livet, må individet ha erfart det potensielle rom som et hvilested hvor avslapningen er så dyp at en ekte usammenhengende assosiasjonsrekke kan oppstå. Winnicott skriver om den psykoterapeutiske setting: Pasienten eller barnet

must be allowed to communicate a succession of ideas, thoughts, impulses, sensations that are not linked except in some way that is neurological or physiological and perhaps beyond detection (Winnicott, 1971, s. 74).

Og:

In the *relaxation* that belongs to trust and to acceptance (...) of the therapeutic setting (...), there is room for the idea of unrelated thought sequences which the analyst will do well to accept as such, not assuming the existence of a significant thread (Winnicott, 1971, s. 74, min utheving).

Med denne erfaringen av å være i det formålsløs hvor det er rom for nonsens, kan individet oppleve seg selv som en helhet hvor forsvarsmekanismer og angst faller til ro. Her er en opplevelse av ren væren, jeg lever, jeg er meg selv. Fra denne posisjonen er alt kreativt, sier Winnicott. (Winnicott, 1971, s. 76). Her er en dyp aksept av det som er. Fra dette erfaringsstedet kan det komme impulser fra det sanne eller ekte selv.

Winnicott sto i den psykoanalytiske tradisjonen hvor pasientens frie assosiasjoner er en måte å få fram materiale på. Tradisjonelt skulle terapeuten tolke det som pasienten kom med. Men Winnicott ble etter hvert mer tilbakeholden med sine tolkninger. Han oppdaget at tolkningene kom fra pasienten selv hvis han greidde å lene seg tilbake å la pasienten utvikle seg i sitt eget tempo. Man kan si at han utviklet seg fra psykoanalysens ekspertterapeut til det Hougham

kaller en mer fenomenologisk tilnærming (Hougham, 2013, s. 99-100). Winnicott utviklet “the squiggle game” som er en mer igangsettende metode for pasienten enn å ligge på en sofa. Han brukte det som en måte å la pasienten og seg selv komme i kontakt med materiale på. Og som en måte å starte relasjonen. Slik “the squiggle game” beskrives (Winnicott, 1971, s. 162-163) ser det ut til å være en helt åpen situasjon, hvor det ikke er noen forventninger om å produsere noe, det er en åpen lek. Og oppfattes av pasientene som ufarliggjørende, avspennende og en invitasjon til å kontakte det formålsløse rommet i dem selv. Total adaptasjon innenfor en konkret ramme fra terapeuten: Her på dette papiret kan du komme med hva som helst.

Dette stedet og denne tilstanden av åpenhet og formålsløshet hvor nonsens kan få plass og hvor opplevelsen er ren væren, kaller jeg *null-punktet*. Opplevelsen av å være i nullpunktet er en kvalitet ved det potensielle rom. Forventningsfrihet. Aksept. Avspenning¹². I mindfulness-treningen søker man dette nullpunktet i seg selv samtidig som man er våkent oppmerksom på det som er i en selv og i omgivelsene.

19.1. Eksempel fra eget skuespillerarbeid

Som nevnt i innledningen gjorde jeg for noen år siden et prosjekt hvor jeg undersøkte mitt eget teaterarbeid med utgangspunkt i den mindfulness-treningen jeg hadde begynt med. Det var en undersøkelse som man kan kalle en jakt på nullpunktet, en helt ny start for kroppens bevegelser. I denne prosessen med å finne et nullpunkt og så se hva som kom ut av det, hendte det ofte at jeg falt i søvn. På et tidspunkt, gjerne tidlig i arbeidsperioden, merket jeg at kroppen var trett, ville ligge ned, og så kom søvnen. Siden dette handlet om å følge de impulsene som kom, lot jeg det skje, selv om det var knyttet skamfølelse til det, man sover ikke i arbeidstiden. Skammen fikk være der, men den styrte ikke handlingen. Etter å ha sovet 10-15 minutter våknet jeg og fortsatte arbeidet. Det ble etter hvert tydelig for meg at denne duppen, denne pausen, var en viktig del av prosessen: Det å tillate den, handlet om å komme i kontakt med et hvilepunkt, et ikke-prestasjonspunkt. En dyp følelse av aksept. Et formålsløst punkt med Winnicotts ord, hvor forsvarsmekanismer og angst kan falle til ro. Jeg finner en parallell hos Torgeir Wethal, skuespiller i Odin-teatret som forteller: ”(...) og så sover jeg før en forestilling. Hvis der ikke er tid, så bare ti-tyve minutter. Når jeg vågner, handler det ikke om annet end forestillingen” (Exe Christophersen, 1989, s. 270). Null-punktet, hvilen, avspenningen er nødvendig for å åpne opp. For barnet handler det om å erfare at det ikke skal tilfredsstillende andres behov, at det kan finne sin egen kreative kilde. For skuespilleren Wethal

handlet det om en nødvendig del av forberedelsen til forestillingen. For min del ble det en erfaring med at hvilen var en del av det å slippe gamle mønstre for å kunne gå videre med noe friskt og åpent. En trening i aksept og væren.

19.2. Eksempel fra narrativ praksis

Jeg skal nå gi en smakebit på en annen terapeutisk innfallsvinkel enn Winnicotts psykoanalytiske, nemlig Michael Whites narrative praksis. Den narrative praksis utmerker seg ved å la den hjelpesøkende definere hva som er problemet og hva som er mulige veier ut av problemet. White er et glitrende eksempel på en terapeut som ikke har en egen agenda. I sitt møte med selvsikderen Sarah, sier han at det var viktig for ham å ikke komme med antagelsen om at hennes opplevelse av å kutte seg selv kun var negativ. Hans utgangspunkt var å finne *hennes* opplevelse. (Kanskje kan man si at han *stiller seg selv* i et nullpunkt, helt åpen for den andres fortelling.) Etter en innledning sier han:

MW: ‘... So my question is, what’s this like for you?’

Sarah: ‘Well, it’s...I don’t know how to answer your question, because it is just how it is. Cutting is how it is.’

MW: ‘So it is something that is okay by you?’

Sarah: ‘Michael, I am really surprised that you are asking this question.’

MW: ‘Why?’

Sarah: ‘Because most people try to talk me out of it.’

MW: ‘That’s not my agenda.’

Sarah: ‘Good!’ (White, 2007, s. 47).

Så forteller Sarah at det er når hun kutter seg at hun føler seg levende. Senere i samtalen overrasker White Sarah igjen med sin ingen-egen-agenda-holdning vedrørende hennes kutting. Han er ute etter hva hun tenker om det, ikke hva andre mener eller forventer av henne eller seg selv og sin intervensjon. Sarah utbryter: “Aren’t you supposed to be doing something about this cutting? Isn’t that your job?” (White, 2007, s. 50). Det blir et vendepunkt når hun forstår at hun konsekvensfritt kan få utforske sitt eget forhold til kuttingen uten bestemte forventninger i omgivelsene. Hun har møtt en åpenhet som gir henne en frihet. Med Winnicotts briller vil jeg si at her er det potensielle rom i sving. Og at terapeutens evne til å formidle nullpunktet med sin formålsløshet er det forløsende. White er ikke grenseløst åpen, han har sitt kart som han navigerer etter. Som gir ham noen rammer innenfor hvilke han kan skape det potensielle rom sammen med sine pasienter. Dette er konstruktivistens Whites evne til å åpne det potensielle rom gjennom å la alle fortellinger være mulige.

19.2.1. Michael White

Den australske sosialarbeideren Michael White utviklet narrativ praksis i nært samarbeid med sin kollega David Epston. Bakgrunnen for deres utvikling av en ny innfallsvinkling til behandling var at de fikk “noen saker som ingen andre orket å jobbe med” (Lundeby, 2009, s. 21). De prøvde sine metoder og teorier, men det så ikke ut til å fungere. Og pasientene (barn med inkontinensproblemer) så ut til å øke sin skamfølelse og mislykkethetsfølelse. “Michael White lurte på hva som ville skje i samtalene med (...) barna hvis de (behandlerne) antok at bæsjen (“the pooh”) kunne være en slik imaginær venn for dem”(Lundeby, 2009, s. 23). Med Winnicotts briller kan vi spørre om White oppdaget at barnet hadde en relasjon til bæsjen og at den fungerte som et betydningsfullt objekt. Dette ble et gjennombrudd:

Når historiene om bæsjets kvaliteter som venn kunne fortelles på denne *litt lekne* måten, ble det svært tydelig hvordan barna slappet av, og ble mer og mer aktive og ivrige i samtalen. De aller fleste av foreldrene tok denne måten å snakke på med ro og godt humør. De så også ut til å sette pris på at barna deres tydelig så ut til å føle seg tryggere og trives bedre enn før (Lundeby, 2009, s. 23, min utheving).

Jeg vil påstå at White her klarer å skape et potensielt rom hvor det er lov å snakke om bæsje på en leken og positiv måte. Det som tilsynelatende er en verdifull relasjon for barnet får rom og tillatelse til å være. Det er et konsekvensfritt rom! Videre er dette begynnelsen på en eksternalisering av problemet. Det er ikke barnet (individet) som er problemet - som er klassisk psykologisk tenkning. Eller familien og relasjonene som er problemet - som er typisk for systemisk eller strategisk terapeutisk tenkning (Lundeby, 2009, s. 20-23). White kom etter hvert fram til formuleringen: Det er problemet som er problemet (Lundeby, 2009, s. 20). Jeg legger også merke til at Lundeby bruker ordet *leken* om måten de nå kunne snakke om det vanskelig på. Det understreker at White klarer å skape et godt og avslappet rom i den terapeutiske samtalen. Det blir lett å kalle det et potensielt rom.

White var inspirert av bl.a. Bateson, Foucault, sosialantropologene Geertz og Myerhoff. Videre av Bruner og senere av Derrida (Lundeby, 2009, s. 26). White var konstruktivist, han var opptatt av hvordan identitet skapes i relasjoner og kontekst. Hans agenda var å hente fram og styrke de foretrukne identitetsskapende historiene.

Narrativ praksis handler for det meste om at foretrukne historier om personens liv kan fortelles, og at tolkninger om hva de sier om deres identitet kan deles med og bekreftes av mennesker som er viktige i ens liv (Lundeby, 2009, s. 79).

Han utviklet en tenkning og metoder rundt det performative språket som skapende sammen med og underveis (Lundeby, 2009, s. 93). Tradisjonell behandlingstenkning er mer global og

representerende i språket. Den setter diagnoser og definerer fra tilskuerposisjon. Den narrative praksis søker deltagerposisjon.

Det er mye hos White og den narrative praksis som er interessant sett fra performance studies-perspektivet. For det første er praksisen inspirert av sosialantropologer og bruker elementer fra ritualer (for eksempel anerkjennende seremoni, Lundeby, 2009, s. 59). Man bruker eksterne som kan ses på som en form for rolletenkning. Problemet blir *noe i seg selv* som man kan beskrive, undersøke og gå i dialog med. Det brukes ofte metaforer, for eksempel er reisemetaforen vanlig for å beskrive et terapeutisk forløp. Whites siste bok heter “Maps of narrative practice” (White, 2007). Her bruker han både reise og kart som metaforer.

19.2.2. White og Winnicott

Det er mange likhetstrekk mellom White og Winnicott, for eksempel deres måte å beskrive sin egen erkjennelsesprosess på. De er refleksive i sin praksis og i sin skriving. De er åpne og aksepterende i forhold til det som er og har et grunnsyn som sier at den andre må forstå sin egen prosess i sitt eget tempo. Terapeuten er fasilitator, enten som tilhører/relasjonmottager (Winnicott) eller som den som stiller spørsmål (White). Jeg synes også at Winnicott formidler et likeverd med sine pasienter og at terapien er et samarbeid. På tross av paradigmatisk forskjeller mellom en essensialist¹³ og en konstruktivist, kan de ha et felles grunnsyn i troen på at hvert enkelt menneske bærer i seg sin egen løsning og at den kan hjelpes fram.

I møte med narrativ praksis med Winnicott som leteredskap oppdager jeg noe nytt om det potensielle rom. Det er et rom som har noen opplevelseskvaliteter: Kontakt, tillit, konsekvensfrihet og dermed hvilepunkt, det indre kan bli synlig/hørt/formet i det ytre. Jeg innser at det potensielle rom er *metodeuavhengig*. Det handler om kontakt og relasjon, ikke metodetilnærming. Det kan innebære bruk av symboler og metaforer, men det er ikke nødvendig for at det potensielle rom skal åpne seg i en gitt situasjon.

20. MER OM DET POTENSIELLE ROM

20.1. Det potensielle rom og Kreativ gruppe

Hva var det som gjorde meg “vilt begeistret” da jeg leste om det potensielle rom og så sterkt koblet det til min intensjon med Kreativ gruppe? Jeg har hatt mange gode og gledesfylte opplevelser i situasjoner som jeg nå tenker handler om det potensielle rom. Det kan ha vært i det intense teaterarbeidet, når (felles)improvisasjonene svinger og følelsen av nærvær og flyt er sterk. Det kan ha vært i selvutviklingsgrupper i individuelt arbeid eller i utveksling hvor fortellingen eller billedannelsen gir ny innsikt og opplevelse av mening. Det kan ha vært i lekende møter med andre, barn eller voksne i mer vanlige sammenhenger, men hvor opplevelsen av frisluppet lekenhet og felles glede er sterk. Disse opplevelsene har kvaliteter som jeg ønsker å la andre oppleve. Kvaliteter av opplevd mening, nærvær, kontakt, utfoldelse. Det er et pusterom, en åpning, et møte. Det er *autotelisk*. Jeg tror slike opplevelser er viktige å ha i livet sitt. Og jeg tror de kan være betydningsfulle i en situasjon hvor man ønsker endring. Det å ta tak i sitt rusproblem kan ellers være preget av hardt arbeid, mange nederlag, håpløshet, skam og skyld. Grunnsynet i arbeidet med Kreativ gruppe er at alle er kreative og har evnen til å leke. Denne evnen kan være lite tilgjengelig, men er der som en mulighet. Det å legge til rette for at kreativitet, bevegelse og lekenhet kan få utfolde seg, er viktig for meg og min egen opplevelse av mening. Derfor har jeg en formening om at det kan være viktig for andre å få slike opplevelser.

20.2. Det potensielle rom og performativitet

Er det potensielle rom performativt? Jeg mener at det potensielle rom har performative kvaliteter. Performativitet er et vidt begrep som er vanskelig å definere (Schechner, 2002, s. 110). “The performative turn” (1960-tallet) startet med språkfilosofen Austins undersøkelser av språklige handlinger og ble etterhvert viktig innenfor mange fagområder som antropologi, sosiologi, kjønnteori og estetisk teori (redaksjonelt forord, *Peripeti*, nr 6, 2006, s. 3).

I denne sammenhengen bruker jeg ordet performativt primært i betydningen handlende, skapende, virkelighetskonstituerende, ikke i betydningen framstillende, presenterende. Samtidig er det en dobbelthet her som også er i det potensielle rom. Dobbeltheten i forholdet mellom det spilte og det reelle. Som det er i leken. I leken, i rollespillet, i (performance-)kunsten kan man være konsekvensfritt utforskende, samtidig som man arbeider eller bearbeider noe i virkeligheten. Det er min påstand at det er det performative i det potensielle

rom som er grunnlaget for kunstpedagogikk og kunstterapi: Det man gjør i kunsten/spillet påvirker det virkelige liv. I mine eksempler fra Kreativ gruppe skal jeg se på hvordan en gruppe som hadde en intern konflikt, i bildekortøvelsen arbeidet med å finne en løsning som rommet alle. Og i framtidsøvelsen skal vi se hvordan forestillingsevnen skaper en kroppslig endring og gir en erfaring. Det er dette jeg mener med det performative i det potensielle rom. Heri ligger transformasjonsmuligheten – men det skal jeg komme tilbake til.

21. ANDRE BEGREP PÅ SAMME OPPLEVELSE?

Winnicott var viktig og gjennombrytende i sin tid. Han åpnet nye rom og brakte sitt fagfelt videre. Det gjorde han på en så omfattende måte at hans navn og virke fortsatt har betydning. Hans begrep det potensielle rom som er utgangspunkt for denne oppgaven, er et av de begrepene som lever videre. Spørsmålet er om fenomenet, opplevelseskvalitetene i det han kalte det potensielle rom, har fått andre navn i noen sammenhenger? Jeg mener å se i hvert fall fire begrep eller fenomener som jeg relaterer til det potensielle rom som erfaringsarena: Det er psykologen Daniel Sterns her og nå-øyeblikk, sosialpsykologen Mihály Csikszentmihályis “flow”-begrep, Sesame tilnærmingens gyldne øyeblikk (“Sesame golden moments”) og sist men ikke minst psykodramatikeren Jacob Morenos utvidete virkelighetsbegrep “Surplus reality”.

21.1. Her og nå-øyeblikket

Daniel Stern viser oss hvordan kritiske og delaktige øyeblikk av opplevelse, i samspill og samtaler, i dagligliv og psykoterapi, noen ganger åpner for forløsning, overskridelser og kvalitative sprang (Bråten i forord i Stern, 2004, s. 11).

Stern skriver om de betydningsfulle opplevde, men ikke nødvendigvis verbaliserte, øyeblikk i møter mellom mennesker, i hverdagsliv og i terapi.

Som opplevd øyeblikk er det et bevisst fenomen, men behøver ikke være reflektert bevisst, omsatt i ord eller fortalt. Det regnes som den grunnleggende byggesteinen i relasjonsopplevelser (Stern, 2004, s. 239).

Her og nå-øyeblikket inkludert møte-øyeblikket, er begrep som Stern har utviklet og som har svært spesifikke karakteristika. Det er ikke relatert til lek eller bruk av symboler. Det er det relasjonelt betydningsfulle møtet mellom to mennesker. Likevel har jeg en formening om at opplevelseskvaliteten minner om den vi har når det potensielle rom er åpent. Det gjelder særlig opplevelsen av kontakt og den vitalitet som er til stede.

21.2. “Flow”

Sosialantropologen Håkon Fyhn et al. siterer Csikszentmihalyis beskrivelse av “flow” i en artikkel om tilstedeværelse i produktdesign:

(...) it often involved painful, risky, difficult activities that stretched the person’s capacity and involved an element of novelty and discovery. This optimal experience is what I have called flow, because many of the respondents described the feeling when things were going well as automatic, effortless, yet highly focused state of consciousness (Fyhn et al., 2002, s. 7).

Her ser jeg mye av lekens kvaliteter: Oppsluktheten, den forhøyde spenningen, oppdagelse. Begrepet flyt har blitt en del av dagligtalen og har høy status som opplevelse. Fyhn og kollegaer utforsker i artikkelen hvordan man kan fremme flyt i en gruppe som skal skape noe sammen. De nevner lek, ritualer og fokusert oppmerksomhet som viktige elementer. Bruk av symboler er ikke relatert til flytbegrepet, som er en opplevelseskvalitet. Å være i flyt er ikke det samme som at det potensielle rom er åpent. Likevel mener jeg at det er en sammenheng på opplevelsensnivå som handler om nærvær, bevegelse, utfordring, vitalitet, kontakt med seg selv og mulighet for kontakt med andre eller en fellesskapsopplevelse.

21.3. “Golden moments”

Psykoterapeut Jenny Pearson beskriver den dramaterapeutiske metoden “The Sesame Approach” som forankret i Winnicotts begrep og tenkning. I tillegg til å søke å oppnå et potensielt rom som base i den terapeutiske setting, beskriver hun noen spesielle øyeblikk, som kalles gyldne øyeblikk. Uttrykket stammer opprinnelig fra Peter Slade.

These moments represent the pinnacle of what can be achieved in the way of self experience through drama and movement (...); and the essence of them defies description (Pearson, 1996, s. 14).

Også i dramaterapeut Ellen Foy Bruuns artikkel “Dramatherapy with homeless clients: the necessary theatre” (Bruun, 2012) beskrives gyldne eller velsignede (“blessed”) øyeblikk som referanse og erfaring i dramaterapi. I artikkelen knyttes den spesielle intersubjektive opplevelsen og energien i et felles lek/spill rom (“shared play space”) til Brooks begrep det nødvendige teater. De spesielle øyeblikkene knyttes til Martin Bubers Jeg-Du-møtet. Det intersubjektive nærvær kommer i fokus. Her er det mange begrep og beskrivelser som berører og overlapper hverandre.

Den brede forståelsen av Winnicotts begrep klinger både med det åpne rommet som man søker i den dramaterapeutiske setting og de spesielle øyeblikkene “where all present are included as equal creators of a shared poetic universe,” (Bruun, 2012, s. 148).

21.4. “Surplus reality”

Teaterekspresjonisten og psykodramagrunnleggeren Jacob Moreno opphever skillet mellom spillet/fiksjonen og virkeligheten. “Med begrepet ‘surplus reality’ skaper Moreno en utvidet forståelse av virkeligheten,” og “I Morenos spontane spill handler det om å eksperimentere med virkeligheten i et her-og-nå, overskride den og skape ny erkjennelse, nytt liv, nye framstillingsformer” (Rasmussen og Kristoffersen, 2011, s. 83-84). “Surplus reality” er altså noe mer enn å akseptere den teatral tid under spillet. Det er noe mer enn å gå ut og inn av en fiksjon. Det er en utvidelse som handler om risiko og grenseoverskridelser. Moreno søkte et levende teater med en autentisk form for kommunikasjon hvor det vekslet mellom det spilte og det virkelige møte (Rasmussen og Kristoffersen, 2011, s. 107). Rasmussen og Kristoffersen viser hvordan det samsvarer med tidlige, førmoderne teaterformer. Jeg mener at det også henger sammen med Fischer-Lichtes beskrivelse av den transformative kraften i scenekunsten. I sin estetiske teori beskriver hun nettopp det transformative potensialet som ligger i spenningsfeltet mellom fiksjon og virkelighet når scenekunsten holder dette spenningsfeltet åpent og ikke “faller ned i” en konvensjon som lukker situasjonen (Fischer-Lichte, 2008). Moreno søker kontakt med det skapende potensiale i hvert enkelt øyeblikk. Det gir noen grunnleggende performative kvaliteter som jeg mener også ligger i begrepet det potensielle rom.

22. FANTASI OG FANTASERING

Winnicott ser på en patologisk eller problematisk måte å fantasere på. Han tilskriver det at man har forblitt i den omnipotente fasen og at man tar med seg denne magiske tenkningen videre. Han beskriver bl.a. et tilfelle med en kvinne som har oppdaget at hun bruker livet sitt på å leve i fantasien (Kapittel 2). Hun har ingen følelse av å virkelig eksistere, hun lever i sine fantasier. Dette vil hun prøve å gjøre noe med, fordi hun har oppdaget hvor utilfredsstillende og uegentlig det er.

Fantasi er for meg et positivt ord. Jeg skrev min hovedoppgave på videreutdanning i psykiatrisk sykepleie om kommunikasjon med personer med psykiske lidelser. Min arbeids-

hypotese var at for å få til denne kommunikasjonen måtte man bruke fantasien sin. Jeg intervjuet tre sykepleiere som alle jobbet i akutte eller subakutte psykiatriske avdelinger. Det ble tydelig for meg at ordet fantasi ikke slo an hos dem. Særlig den ene var svært skeptisk og mente at man absolutt ikke brukte fantasien. Dette forundret meg fordi jeg mente at man må bruke fantasien i betydningen strekke forestillingsevnen sin, for å oppnå kontakt med en person som kanskje er psykotisk. Kanskje handler det om ordet fantasi, jeg fikk en annen respons når jeg brukte ordet forestillingsevne. Det var akseptabelt. Det kommuniserte. Jeg fikk den gang en forestilling om at ordet fantasi var tabu i psykiatrien. Personalet skulle representere virkeligheten, realitetsorientere og for all del ikke gå med i vrangforestillingene. Jeg tenkte at det var en slags angst knyttet til ordet fantasi. Jeg husker ikke nå i hvilken grad jeg drøftet dette med mine informanter, det håper jeg at jeg gjorde.

For meg henger fantasi og kreativitet sammen. Personlig har jeg lett tilgang på fantasien, på godt og vondt. I tekstimprovisasjon og fortellerarbeid kommer bildene lett og godt. Jeg kan også få katastrofetanker som er en form for negative fantasier. En depresjon kan man kalle en negativ fantasi som har hengt seg opp. Da ser man mørkt på alt og er god på å se det negative i det meste. Depresjon er en mørk bruk av kreativiteten og fantasien.

Winnicott viser hvordan det å fantasere kan bli en beskyttet og uforløst livsform hvis det tar over. Det blir en beskyttelse mot det virkelige livet og de følelser som en reell kontakt med omverdenen innbefatter. Man kan leve i sine dagdrømmer og i liten grad forholde seg til sine realiteter og dermed heller ikke gjøre noe med dem. I fantasien får man en slags øyeblikkelig tilfredsstillelse, men den er ikke reell.

Han bruker lang tid på å undersøke forskjellen mellom “fantasying” og “imagining” (Winnicott, 1971, s. 36-38). “Imagining” oversettes som regel med å forestille seg noe. Som er noe annet enn å fantasere. Denne forskjellen i allmenn forståelse av ordene, fikk jeg tydeliggjort i mitt nevnte intervju med de psykiatriske sykepleierne: Fantasi er noe virkelighetsfjernt. Å forestille seg noe innbefatter en bevissthet om at det er noen som forestiller seg noe annet. Likevel er det ikke svart-hvitt og så enkelt – og det er kanskje derfor Winnicott dveler så lenge i dette landskapet.

Astrid Lindgren har blitt beskyldt for å stimulere til en negativ virkelighetsflukt med flere av sine bøker, for eksempel “Mio, min Mio” og “Brødrene Løvehjerte”. Hun lar sine hovedpersoner skape en alternativ virkelighet for å holde ut en vanskelig livssituasjon.

I motsetning til å kalle det en negativ virkelighetsflukt, kan man se på fortellinger, myter og eventyr som inspirasjon til å bevare håp og til å finne løsninger som vi kan ta med ut i møtet med livet. I et slikt perspektiv blir fortellingene viktige veiledere (Aafoss, 2002).

Et tredje perspektiv er å si at fantasien *er* virkelighet. Drømmer er virkelige. At vi lever individuelt og kollektivt i en bølgebevegelse mellom indre og ytre virkeligheter og at de er likeverdige. Personlig mener jeg at Astrid Lindgren gir oss gode og viktige fortellinger om barn som bruker sin fantasi for å finne løsninger på vanskelige livssituasjoner. De har en indre virkelighet som fyller dem nok til å ikke bli overveldet av det smertefulle.

Jeg ser at Winnicott peker på et fenomen å være oppmerksom på, nemlig hvordan man kan forbli i en indre subjektiv fantasiverden og dermed miste evnen til å forholde seg til omgivelsene på et realistisk nivå. Det blir en ufruktbar form for fantasering, et hinder for et ekte liv. Sann kreativitet innbefatter alltid ytre handling og samspill med omgivelsene (Aafoss, 2002, s. 60, med ref. til Winnicott).

22.1. Eksempel fra Kreativ gruppe

Jeg har et eksempel fra Kreativ gruppe som jeg mener viser akkurat hvordan et barn gjennom leken og fantasien kan gi seg selv en lettelse i en vanskelig hverdag: Gruppen hadde delt minner om hva vi lekte i 6-8 års alder. I avslutningsrunden husker en av deltagerne plutselig noe mer fra den tida: Etter å ha vært ute og lekt med de andre barna, noe som var en god opplevelse, skal hun hjem til en psykisk syk mor, hvor jenta må ta et altfor voksent ansvar for å få hverdagen til å gå rundt. I det hun trår inn i leiligheten, sier hun til seg selv at nå skal hun leke mor og barn med moren sin, men rollene er omvendt. Dette var hennes overlevelsesstrategi, å leke at det var en lek. Dette minner om Krøgholts referanse til Koffka: "Koffka påpegede, at barnets leg viser, hvordan det omsætter udenfra kommende krav til lystbetonet adfærd" (Krøgholt, 2001, s. 193).

Både gruppedeltageren selv og vi andre i gruppa ble sterkt berørt av denne historien. Den er gjengitt med hennes tillatelse.

22.2. Er den virtuelle verden en flukt eller et potensielt rom?

Dette er et stort spørsmål som jeg kun skal stille. Jeg tenker at det virtuelle rom, og hele internett verdenen, kan bli en parallell til fantasien og at det er viktig å være oppmerksom på om det blir en kompensasjon eller om det har en forbindelse med ens eget reelle liv. For mange vet vi dette kan bli problematisk.

Fantasi og kreativitet kan føre til store oppdagelser, store oppfinnelser og til store katastrofer. Kreativiteten med sitt aspekt fantasien, er en mulighet, et potensiale hos mennesket som medfører et ansvar. Kreativitet kan brukes til å utvikle torturmetoder som gjør stor skade, men som ikke etterlater synlige spor. Den kan brukes til å utvikle masseødeleggelsesvåpen. Eller til å finne gode grunner til å ruse seg og måter å holde rusproblemene skjult på. Kreativiteten kan brukes til å løse miljøproblemer, fattigdomskrisen eller å finne gode grunner til å endre på problematiske ting i livet sitt. Kreativiteten er ikke god eller ond i seg selv, det er vår anvendelse av den som er avgjørende.

23. LEK

“it is play that is the universal” (Winnicott, 1971, s. 56).

Winnicott utbryter at det er leken som er det universelle. Det potensielle rom er stedet der leken oppstår og foregår. Jeg leser Winnicott slik at han mener at leken er et ontologisk fenomen ved det å være menneske. Leken er knyttet til den menneskelige eksistens. Lek og lekenhet er viktig basis for Kreativ gruppe. Både som intensjonelt utgangspunkt og på aktivitetsnivå. Jeg vil derfor se litt mer på fenomenet lek.

23.1. Hva er lek?

Lek er noe alle vet hva er, men som det samtidig er vanskelig å sette ord på. Det har noe med det ikke-hverdagslige å gjøre, “noe annet”, noe med bevegelse, oppslukthet, energi, lyst, late som, spenning, overraskelser, utforskning osv., mange assosiasjoner kommer. Austring og Sørensen bruker ordet uutsigelig om en kvalitet ved det estetiske uttrykk. Det kan man også bruk om lek: Det er noe alle vet hva er, men som er vanskelig å sette ord på. Det har et element av det uutsigelige i seg. Det handler om “noe mer”. Det vi voksne vil kalle barns lek, kan for barnet være “blodig alvor”. Så leken har noe med alvor å gjøre også.

Kulturhistorikeren Johan Huizinga fant at leken overskred kategoriene rene fysiologiske fenomen og psykiske reaksjoner. “I legen spiller der et eller andet ind, som går ud over den nøgne trang til livets opretholdelse, og som legger betydning ind i handlingen”(Huizinga, 1963, s. 9). Leken har altså et immaterielt element i sitt vesen, som ikke kan kalles ånd og heller ikke instinkt. Det er ikke bare ren biologi eller fysiologi eller psykologi. Winnicott mener at det instiktive eller sterke fysiologiske behov ødelegger leken eller står i motsetning til leken (Winnicott, 1971, s. 52-54). Huizinga tilbakeviser alle målstyrte eller instrumentelle forklaringer av leken. Lekens egenskaper har sin rot i det estetiske. Lekens innerste vesen

ligger i dens evne til å begeistre og rive oss med. Alle de instrumentelle egenskaper som tillegges leken kunne vært løst på andre måter, sier han, men “i stedet skænkede den (naturen) os legen med dens spænding, glæde og morskab” (Huizinga, 1963, s. 11). Schechner sier at leken er autotelisk, altså at den er et mål i seg selv (Schechner, 2002, s. 91).

23.2. Det utvidede lekbegrep

Lek er i litteraturen og teoriene ikke bare lek. Det er ikke bare det vi dagligtalen omtaler som lek og som regel er noe barn gjør. Det er ikke bare knyttet til førskolepedagogikk. I fagområder som for eksempel sosialantropologi og performance studies og andre teaterrelaterte fag, finner vi det utvidede lekbegrepet, gjerne knyttet sammen med fenomener som rituale og det performative. Her beskrives og vektlegges lek som både å gjøre noe “på lissom” og noe med å utfordre grenser. Her er lek en del av sport, av spill. Krig kan ses på som en form for spill eller lek. Det performative har element av lek i seg. Lek handler om å sette noe i spill og på spill, det handler om eksistens og virkelighetsforståelse. Er livet alvor eller er det en lek – vår egen eller gudenes. Richard Schechner sier det slik (2002, s. 79):

Play is very hard to pin down or define. It is a mood, an activity, an eruption of liberty; sometimes it is rule-bound, sometimes very free. It is pervasive. It is something that everyone does as well as watch others engage in – either formally (...); or casually (...). Play can subvert the powers-that-be (...), or it can be cruel, absolute power (...).

Schechner beskriver hvordan man etter opplysningstiden forsøkte å rasjonalisere og kontrollere atferd, også leken. Den skulle foregå etter arbeidstid og i regulerte former, vi fikk fritid som fenomen. Men i praksis lot det seg ikke gjøre å kontrollere leken eller den utforskende og utprøvende menneskelige aktiviteten. Rundt forrige århundreskifte skjedde det forandringer parallelt i mange fagområder, som Schechner mener har fått betydning for vårt syn på lek. Leken ble tatt på alvor (Schechner, 2002, s. 80). Han nevner psykologi som et viktig fagområde hvor det ubevisstes inntreden var en stor omveltning i vår selvforståelse. Likedan i fysikk og matematikk kom relativitetsteori til å snu opp ned på vårt verdensbilde. Jeg vil tilføye at nye fagområder som for eksempel sosialantropologi, gjorde at vi (i vesten) begynte å se på vår egen kultur med nye øyne. Alt ble relativt, kan man si, både på individplan, sosialt og kulturelt. Våre egne polarhelter var med på å utvide den geografiske verden ytterlige. Det er ikke vanskelig å se det lekne i for eksempel Nansen og Johansens forsøk på å nå Nordpolen i 1895-96. Samtidig som det var blodig alvor. Dette kan være et eksempel på det Schechner kaller “dark play” eller “deep play”. Det som virkelig setter noe, gjerne livet, på spill. (Schechner, 2002, s. 105-109)

23.3. Lek hos Winnicott

I kapittel 3 utvikler Winnicott et nytt teoretisk ståsted vedrørende lek. Han sier at hans arbeid og observasjoner har tvunget fram et nytt syn på lek (Winnicott, 1971, s. 51). Den klassiske psykoanalytiske forbindelsen mellom lek og masturbasjon har vært for sterk. Det er viktig å se på leken i seg selv (Winnicott, 1971, s. 53). Winnicott setter opp rekkefølgen av fenomener på nytt: “(...) *it is play that is the universal, (...) playing facilitates growth and therefore health;*” (Winnicott, 1971, s. 56). Han forbinder lek med terapien:

Psychotherapy takes place in the overlap of two areas of playing, that of the patient and that of the therapist. Psychotherapy has to do with two people playing together. The corollary of this is that where playing is not possible then the work done by the therapist is directed towards bringing the patient from a state of not being able to play into a state of being able to play (Winnicott, 1971, s. 51).

Han refererer til en annen terapeut (Milner) som skriver om symbolformasjon og som gjør noen oppdagelser: For det første at det er en sammenheng mellom barns lek og voksnes evne til konsentrasjon og dernest at det som ved første øyekast kan tolkes som en regresjon og dermed en forsvarsmekanisme også kan være en kreativ måte å møte verden på (Winnicott, 1971, s. 52). Min forståelse og tolkning av disse sitatene og hans kommentarer til dem er at de anskueliggjør en overgang fra psykoanalysens på mange måter negative syn på barnet og oppdragelse og over i den humanistiske psykologiens positive menneskesyn. Milner tolker først sine observasjoner negativt, det er en regressiv forsvarsmekanisme, men så oppdager hun at det kan være en positiv reaksjon, en måte å møte verden på som er kreativ og løsningsorientert. Noe jeg gjenkjenner i min egen drøfting av eksempelet med to-åring på barselsvisitt.

Winnicott peker på at man vil finne det lekende menneske like meget i arbeid med voksne som med barn, bare at det uttrykker seg på andre måter. Leken finnes i tid og rom. Den er konkret, den har en tid og et sted. Den finner ikke sted kun inne i den subjektive verden eller kun ute i den objektive konstante verden. Det er handling. “Doing takes time. Playing is doing, not fantasizing” (Winnicott, 1971, s. 55). Det er i forsøket på å gi leken et sted at han kommer med begrepet “the potential space” mellom moren og barnet.

Winnicott kommer med en beskrivelse av morens rolle som jeg finner kuriøs i relasjon til Gadammers beskrivelse av leken som *en bevegelse fram og tilbake* (Sauter, 2006 s. 21):

“This means that the mother (...) is in a ‘to and fro’ between being that which the baby has a capacity to find and (alternatively) being herself waiting to be found” (Winnicott, 1971, s. 63).

Som om morens bevegelse overfor (og inni) barnet har noen karakteristika som ligner lek. Hvis terapi er en form for lek, så er det ikke vanskelig å se at også et mor/barn forhold kan være det i selve sin essens. Dramaterapeut Sue Jennings sier det slik: “Playfulness is not only the means by which a mother expresses her care and concern, it *is* the care and concern, it *is* the relationship” (Jennings, 2011, s. 64).

Leken er pirrende fordi den inneholder en risiko i spillet mellom den indre psykiske virkelighet og muligheten for å ha kontroll over ytre objekter. Risikoen handler om å la det indre møte det ytre og hva skjer da? Er det noe som går i stykker? Et indre subjektivt objekt eller et reelt ytre objekt. Dette spenningsfeltet er i leken, sammen med muligheten for at noe faktisk går i stykker for at noe nytt skal vokse fram. Winnicotts påstand er at leken er i seg selv terapi (Winnicott, 1971, s. 67). Å leke er en erfaring, alltid en kreativ erfaring, en erfaring i tid og rom og dermed konkret, den oppleves som virkelig – leken er “*a basic form of living*” (Winnicott, 1971, s. 67). Leken skaper virkelighet.

Winnicott oppsummer leken slik: Leken inneholder et engasjement, en konsentrasjon, en beboelse av innholdet i leken som fanger og som ikke er lett å forstyrre/avbryte. Leken finner sted i det potensielle rom. Barnet bruker objekter fra den ytre verden til å være i kontakt med eller uttrykke noe fra den indre personlige virkeligheten. Det er en direkte utviklingslinje fra etablert tillit/trygghet til overgangsfenomener, til lek, og fra lek til samlek og fra samlek til kulturelle erfaringer. Lek innebærer tillit. Å leke er grunnleggende tilfredsstillende selv om det kan føre til angst. Vi tåler en viss angst, men over grensen ødelegges leken. Leken har sitt eget fyldegjøringspunkt som handler om evnen til å romme en erfaring. Leken er iboende opphissende/pirrende/eggende og risikofylt. Ikke pga. den instinktive opphisselse, men utfra risikoen som handler om samspeillet eller balansegangen mellom den indre subjektive nær-hallusinatoriske verden og den objektivt oppfattede verden som er virkelig og delt (Winnicott, 1971, s. 69-70, egen oversettelse).

23.4. Lek i Kreativ gruppe

Når jeg skal presentere det vi gjør i Kreativ gruppe eller si noe om bakgrunnen for gruppa, sier jeg ofte at det handler om lek for voksne. Responsen er ulik. Noen assosierer lek med barn og stiller spørsmål ved tanken om lek for voksne: Skal vi være barnslig? Skal vi leke

med dukker? Andre får straks tanker om aktiviteter som de forbinder med lek: Kortspill, brettspill, snowboardkjøring, utprøving av nye elektroniske “duppeditter”, selskapsleker osv. Det ser ut for meg som det er positive assosiasjoner som kommer.

Troen på at lek og lekenhet er viktig som opplevelse i seg selv danner grunnlaget for mye av det vi gjør i Kreativ gruppe. Vi kan gjøre øvelser fra dramapedagogikken eller teatersport som er lek. Det kan være sirkeløvelser, samarbeidsøvelser, konkurranser osv. Det er opplevelsen av å leke i seg selv og det er oppvarming til det videre arbeidet i gruppa. Ved å huske noe godt og lystbetont gjennom bevegelse, lek og fortellinger, gjenoppdager deltagerne noen erfaringer som kanskje er glemt, men de ligger i kroppen. I gruppa har vi hentet fram konkret lek fra egen barndom, for eksempel strikkehopping eller sangleker. Erfaringen er at dette som regel virker oppfriskende og gledesfremkallende. Mange uttrykker at de føler en vitalisering gjennom både det vi gjør av lekaktiviteter og de historiene som kommer ut av det. Noen uttrykker at det er godt å huske noe positivt fordi barndommen har festet seg som en mørk og vanskelig historie. Av og til kommer det minner og historier om svikt og forlatthet. Det kan føre til at deltagerne uttrykker omsorg for og medfølelse med hverandre, og det kan øke fortroligheten i gruppa. I slike tilfeller anbefaler jeg at dette tas med til individualsamtalene og jeg gir rapport til ansvarlig behandler. Både vanskelige og gode opplevelser kan være materiale for den individuelle behandlingen.

Jeg ser at jeg baserer meg både på det autoteliske i leken som verdifullt og bruker lek som virkemiddel i en prosess. Prosessen handler om den individuelle endringsprosessen, om hver enkelt gruppetime og om å bygge en felles erfaringsarena i den grad det er mulig i en åpen gruppe. Det er et paradoks (som vi må tåle) at lekens verdi ligger i det autoteliske, samtidig som vi kan være instrumentelle med leken.

24. ANDRE OM WINNICOTT

Winnicott hadde sitt hovedvirke etter krigen og fram til sin død i 1971. Hvilken betydning har han i dag? Hva har gått ut på dato og hvor finner vi hans spor? I psykologien er han kjent for sin videreutvikling av psykoanalysen, for sine sentrale begreper som overgangsobjekter, ekte og falsk selv og den gode nok-moren. Han representerer en overgang fra psykoanalysens intrapsyriske fokus til det relasjonelle og det interpersonlige. Nettopp i det interpersonlige finner han det potensielle rom. Som tidligere nevnt har vi nå et annet syn på spebarnets tidlige utvikling og relasjon til omgivelsene. Begrepet det omnipotente barnet som starter livet

sammensmeltet med moren/objektet er ikke lenger en gangbar måte å forklare spebarnets tidlige utvikling på.

Denne oppgaven handler ikke om utviklingspsykologi, men om Winnicotts datidige begreper og om den faktiske betydning han fortsatt har. Fagområder interessante i min sammenheng er kunstterapi og -pedagogikkfeltet og performance studies.

24.1. Kunstterapi og -pedagogikkfeltet

24.1.1. Dramaterapi

Dorothy Langley har i sin grunnbok “An Introduction to Dramatherapy” to referanser til Winnicott. Hun nevner ham som en av flere innflytelsesrike teoretikere på dramaterapi (Langley, 2006, s. 21). I kapittelet om dramaterapi og psykiske lidelser bruker hun Winnicotts beskrivelse av hvordan følelsen av autensitet, dvs. at man lever sitt eget liv, er en viktigere faktor for opplevd helse enn graden av belastninger (Langley, 2006, s. 104). Her er ingen referanse til det potensielle rom, men mange til lek og lekens spesielle kvaliteter som er viktige i en dramaterapeutisk sammenheng.

Den norske kunstterapeuten Åse Minde sier at Winnicott “ser kunsten som et livsnødvendig aspekt i menneskets tilpasning til verden. Hans kreativitetsteori har vært sentral i utviklingen av kunstterapeutisk teori” (Minde, 2011, s. 190).

Kunst og uttrykksterapeut Annette Juell Ødegaard tar tak i Winnicotts beskrivelse av terapien som et møte mellom to mennesker som leker. Hun understreker viktigheten av å

være klar over hva som er ens eget (terapeutens), og hva som er den andres materiale i denne leken eller dansen, og å bruke materialet på en fruktbar måte som bringer prosessen videre i en atmosfære av tillit og trygghet (Ødegaard, 2003, s. 71).

For den som er terapeut er det viktig å ha en klarhet i forhold til seg selv for å kunne sortere materiale i møte med den hjelpesøkende. Terapeuten må være refleksiv og reflekterende. Dette gjelder både individuelt og på gruppenivå. Det er ikke bare pasienten som bringer sitt materiale inn i terapirommet. Her må terapeuten kunne merke underveis, være refleksiv i situasjonen og reflektere etterpå.

Psykoterapeut Jenny Pearson skriver om den dramaterapeutiske metode “The Sesame Approach” at det er Winnicotts begrep det potensielle rom som best kan beskrive det som skjer i en gruppe som arbeider etter Sesame tilnærmingen:

The form and content of a Sesame session are designed first of all to create a sense of safety, of being 'held', and second to open up the possibility for people to 'play' – that is to engage with the art form and with one another in activities which have no practical purpose beyond what happens in the moment (Pearson, 1996, s. 12).

Her oppsummeres flere viktige kvaliteter ved det potensielle rom og de overføres direkte til det terapeutiske rommet: Trygghet, å bli holdt i betydningen rommet, mulighet for lek, symbolske eller estetiske uttrykk, fellesskap og det formålsløse.

Jeg legger merke til at det i kunstterapeutisk sammenheng er teorien om overgangsobjektene sammen med det potensielle rom og leken som fenomen og samværsform som ser ut til å være viktige impulser fra Winnicott.

24.1.2. Sue Jennings

Sue Jennings har mange referanser til Winnicott og utforsker flere av hans begreper. I boka "Art Therapy and Dramatherapy" skrevet sammen med Åse Minde, tar de for seg overgangsfenomenene og det potensielle rom som erfaringsarena. De sier at

the transitional space and the experiences that it contains, (...) links, or bridges the past, present and future. The art and the drama are part of this focused time and space that gets a unique type of attention – not our everyday attention, but the worlds of images, metaphors and symbols (Jennings og Minde, 1993, s. 137).¹⁴

Her kobles det potensielle rom til kunstfeltet. De peker på at det får en slags forhøyet oppmerksomhet som hos Jennings og Minde er knyttet til symboler, bilder og metaforer. Sue Jennings har formulert sin egen modell for barnets lek-utvikling som hun kaller EPR ("Embodiment, Projection and Roleplay"). Hun kaller overgangsobjektet en bro mellom den kroppslige leken og projeksjonleken. Samtidig sier hun at overgangsobjektet er knyttet til alle tre fasene og at det har en integrerende funksjon (Jennings, 1999, s. 74). Objektet kan bli et andre-objekt som barnet kan rollebytte med og bruke som aktør i en rollelek. Når jeg ser på oppbygningen av Kreativ gruppe, finner jeg at Jennings EPR-modell kan brukes til å belyse strukturen jeg har utviklet. Det skal jeg komme tilbake til.

Jennings har gått videre med sitt fokus på lekens grunnleggende funksjon og har i de senere år utviklet sin modell nevro-dramatisk lek (NDP) og dens betydning for en god tilknytning (Jennings, 2011). Her understreker hun Winnicotts betydning for vår forståelse av tilknytning (Jennings, 2011, s. 53). Det undrer meg at hun så sterkt plasserer ham inn i tilknytningsteorien. Som tidligere nevnt kan man si at tilknytningsteorien beskriver en motsatt reise inn i verden for barnet enn det Winnicott gjør. Kanskje Jennings er for velvillig i sin

tolkning av Winnicott? Jeg merker min egen velvillighet overfor ham på grunn av måten han skriver på og den følelsesmessige appellen han har.

Med avsett i Winnicott sier Jennings at kreativitet er en grunnleggende drift (“a primary drive”) som er grunnlaget for våre relasjoner (Jennings, 2011, s. 54) og hun utvikler sin modell på bakgrunn av at lek er essensen i våre relasjoner og forholdet til omverdenen. Winnicott sier at barnet er kreativ i møtet med moren. Det nye med tilknytningsteorien er vektleggingen av barnet som aktør, som relasjonskompetent i betydningen en som adapterer seg like mye til moren som vice versa. Det er en toveiskommunikasjon fra starten av (Jennings 2011, s. 38).

Som tidligere sitert, sier Jennings at lekenheten er selve relasjonen mellom moren og barnet. Lekenhet forstått som sensorisk (estetisk), rytmisk og dramatisk kontakt. Denne lekenheten styrker tilknytningen (Jennings, 2011, s. 43). Jennings bringer inn aktuell nevropsykologisk (bl.a. ref. til speilnevroner¹⁵) og biokjemisk forskning som viser hvordan den tidlige samhandling og kommunikasjon mellom barnet og de nære omsorgspersoner påvirker hjernens utvikling (Jennings, 2011, s. 39 og s. 57). Hun bruker det som støtte til sin egen modell-utvikling.

24.1.3. Austring og Sørensen

Austring og Sørensen har i sin “Æstetik og læring – en grundbog om æstetiske læreprosesser” fra 2006, mange referanser til Winnicott og andre som har videreutviklet faget med utgangspunkt i Winnicott, for eksempel Malcolm Ross, Hansjörg Hohr og Kirsten Drotner. For å belyse estetiske læreprosesser i psykologisk kontekst, starter de med Winnicotts teori om det potensielle rom. Dette er lekens og kunstens rom som tilbyr et fristed “hvor man kan fastholde og bearbejde erfaringer fra den indre verden i *symbolsk form*” (Austring og Sørensen, 2006, s. 108). De mener at mor og barn sammen skaper det potensielle rom når de for eksempel leker med en bamse og lar den bli et overgangsobjekt. Det skjer når de “er enige om at give bamsen fiktivt liv og tillægge den ganske særlige egenskaber,” (Austring og Sørensen, 2006, s. 109). Objektene i leken får følelsesmessig betydning, de får en sanselig symbolsk form og blir slik barnets første møte med estetisk symboldannelse. Objektet blir en bro fordi det i sin sanselige form er fysisk til stede i både den indre og den ytre verden (Austring og Sørensen, 2006, s. 109-110).

Austring og Sørensen forbinder det potensielle rom med Szatkowskis fiksjonskontrakt og begrep den estetiske fordobling (Austring og Sørensen, 2006, s. 172 og s. 175-176). Det

særegne med den estiske fordobling er at man er bevisst om både det fiktive og det ikke-fiktive. Seg selv og de andre i en kollektiv prosess. Denne menneskets evne til dobbelt nærvær er lett synlig i barns rollelek hvor de kan gå ut og inn av rolle, kommentere lekens framdrift, osv. En fiksjonskontrakt ligner på det potensielle rom i det at det er en overenskomst mellom flere (Austring og Sørensen, 2006, s. 176). Det er noe som skapes sammen. Det er relasjonelt.

Dette dobbelte perspektiv finner jeg interessant. Det kan man velge eller ikke velge. For at vi skal få til noe av det vi gjør i Kreativ gruppe, må vi sammen velge å hengi oss til for eksempel en metafor eller et bilde. Å gi det liv og betydning. Det må være en overenskomst om "suspension of disbelief". Det må være en felles forståelse av hvilken fiksjon eller bilde vi er i sammen.

Denne dobbelthetens mulighet gjenfinder jeg også i Bråtens to begrep deltagerrom og tilskuerplass. Det å være gruppeleder (og deltagende forsker) handler om å både være til stede i prosessen som deltager, merke/registrere fra det nivået eller perspektivet. Samtidig som man har et tilskuerperspektiv, vurderer prosessen som helhet, tar beslutninger fra et ytre sted sammen med det som merkes innenfra. I dramaterapi beskrives terapeuten som en som har flere perspektiver parallelt i situasjonen, som medspiller, en tilrettelegger og en tilgjengelig containende observatør (Langley, 2006, s. 34). Med referanse til Geller og Greenberg peker Hougham (2013, s. 101) på:

The capacity in the therapist to immerse themselves in the moment by moment experience of the session, whilst at the same time retaining objectivity is, they suggest, one of the central challenges of therapeutic presence.

24.2. Performance studies

I sin introduksjon til Performance studies fra 2002 skriver Richard Schechner et avsnitt om Winnicott i kapittelet om lek. Schechner bruker ordet "transitional space" ikke "potential" (Schechner, 2002, s. 90). Han mener de betydningsfulle objektene blir brukt av barnet til å "construct what Winnicott calls a 'neutral space' of unchallenged illusion" (Schechner, 2002, s. 89). Leken er hos Winnicott opprinnelsen til kreativitet og *illusjon*, sier Schechner (Schechner, 2002, s. 90). Det potensielle rom og de første utforskende erfaringer mellom mor og barn er grunnlaget for "the vast superstructure of culture" (Schechner, 2002, s. 90).

24.3. Henger Winnicott og Merleau-Ponty sammen?

Merleau-Ponty beskriver hvordan vi er forbundet med verden gjennom kroppen. Kroppen overskrider sine instrumentelle og semiotiske funksjoner i kraft av sin kroppslighet ("fleshiness", Fischer-Lichte, 2008, s. 83). Austring og Sørensen formulerer sin holistiske sosialiseringsteori hvor de beskriver tre likeverdige læringsmåter som utvikles i en konkret rekkefølge: Fra den empiriske som er det direkte sansede møtet med verden. Merleau-Ponty vektlegger kroppssubjektets sanselige væren i verden og hører til i den empiriske læringsmåte. Så kommer den estetiske læringsmåte som er det estetisk-symbolske møtet med verden. Og så den diskursive læringsmåte som er det teoretisk-representative møtet med verden (Austring og Sørensen, 2006, s. 83-105). Her integreres og likestilles ulike læringsmåter, samtidig som det er en trinnvis utvikling som ligger under som premiss. Inn i det estetiske nivå bringer de Winnicott og teorien om symboldannelse i det potensielle rom (Austring og Sørensen, 2006, s. 108). Winnicott viser oss hvordan erfaringen med atskillelsen mellom meg og ikke-meg åpner et rom, en arena som muliggjør en utforsking av meg og mitt forhold til verden. Det blir en utvidelse av meg. Winnicott er forankret i en forståelse av at det potensielle rom forbinder meg med verden. Det potensielle rom er både atskillelsen og forbindelsen. Å dagdrømme er impotent og forblir innvendig og dermed uforbundet. Å leke er å handle, det er væren i verden. Det er kanskje ikke beskrevet som kroppslig væren i verden i Merleau-Ponty sin forstand, men det er kroppslig i handlingsforstand. Det er å være involvert i verden.

25. OPPSUMMERING AV DET POTENSIELLE ROM

“‘Potential space’ was Winnicott's term for a sense of an inviting and safe interpersonal field in which one can be spontaneously playful while at the same time connected to others”

http://en.wikipedia.org/wiki/Donald_Winnicott. For at det skal kunne bli en utvikling hos barnet som innbefatter overgangsfenomener og det potensielle rom, må det være med utgangspunkt i at det finnes (minst) et objekt (moren) som barnet kan forholde seg til. Dette objektet må oppføre seg på en måte som skaper trygghet og tillit til omgivelsene og som gradvis lar barnet få erfare at det (moren) finnes som et eksternt objekt. Når den grunnleggende trygghet er til stede kan det potensielle rommet åpne seg mellom barnet/subjektet og moren/objektet og barnet kan gå i gang med utforsking av seg selv og omgivelsene. I det potensielle rommet oppstår leken.

Det potensielle rom har noen opplevelseskvaliteter, det handler om å oppleve en kontakt med det som er atskilt fra meg. Det er en kontakt mellom det indre og det ytre. Det refererer i følge

Winnicott til opplevelsen av enhet fra tidlig i livet. Sammenheng. Noe i meg henger sammen med eller er forbundet med noe utenfor meg. Jeg er atskilt, men i kontakt. Det å kunne identifisere seg med noe utenfor seg selv er grunnlaget for symbolisering, metaforer, representasjon. Det handler om å kunne oppleve at det er en sammenheng mellom det som er inni meg og det som er utenfor meg. Evnen til eksternalisering er avhengig av at det finnes en slik opplevelse. Evnen til empati er avhengig av at man kan identifisere seg med noe utenfor seg selv (Jennings, 2011, s. 36-37).

Min forforståelse av det potensielle rommet var at det handlet om fiksjon eller symbolisering og at det var hovedattributten. Dette ser jeg nå annerledes på. Det potensielle rom er et opplevd rom, det er ikke et fysisk avgrenset rom. Det er et relasjonelt rom. Det er mellom meg og deg, mellom meg og oss eller mellom meg og tingen jeg tillegger betydning. Det potensielle rom har en spesiell opplevelseskvalitet, en følelse av kontakt eller nærvær. En vitalitet. Det handler ikke nødvendigvis om symboler eller fiksjon, men det handler om lek og kreativitet, åpenhet og undersøkelse. Det handler om *lekenhet*. Jeg viser noe av mitt indre selv og lar det møte den ytre virkeligheten på en utprøvende og eksperimenterende måte – bevisst eller ubevisst. Og både jeg og det andre (ikke-meg) kan endres av dette møtet. I møte mellom mennesker kan vi begge endre vår opplevelse av oss selv og den andre. Det er dette terapi handler om.

Med fokus på det relasjonelle er det mulig å se på det potensielle rom som noe som alltid er der som en mulighet for et ekte møte når to eller flere mennesker er sammen. Uten at det er symboler eller fiksjon til stede.

Slik jeg ser det kan det potensielle rom forstås på følgende måter:

- Som det spesifikke “rommet” mellom barnet og moren når den grunnleggende tillit er etablert. Her starter barnets møte med og forståelse av ikke-meg.
- Som et mulighetens rom som åpner seg i en terapeutisk setting når tilliten til terapeuten og terapien/settingen er etablert.
- Som et opplevelses- eller erfaringsrom som åpner seg i møte med et kunstverk, en kunstnerisk setting e.l.
- Et erfaringsrom som åpner seg i lek, lek med eller lek sammen med.
- Det er performativt i betydningen virkelighetsskapende samtidig som det kan romme leken eller fiksjonen.

- Som en mulighet for et ekte møte i enhver kontakt mellom mennesker eller i møte med objekter eller situasjoner hvor det er noe til stede som føles betydningsfullt.

Med Austring og Sørensen føyer jeg til:

- Det potensielle rom forutsetter en overenskomst, basert på tillit.
- All estetisk virksomhet utvikles fra symboldannelsen og leken i det potensielle rom.
- Symboldannelsen i det potensielle rom bygger bro mellom den indre og den ytre verden (Austring og Sørensen, 2006, s. 111, egen oversettelse).

Jeg vil argumentere for at det potensielle rom kan forstås bredt og innebærer et kontinuum fra et åpent felles (“shared”) rom preget av trygghet, varme og nærvær til spesielle forhøyete øyeblikk med sterk følelse av intensitet og transformasjon. Det åpner for det ekte interpersonlige møte og går via leken og terapiens bruk av symboler, metaforer og fiksjon til transformativ kunstneriske opplevelser. Denne brede forståelsen støtter seg på ovennevnte sitat hvor Winnicott sier at han ønsker å utforske det stedet hvor vi er *for det meste når vi erfarer livet*.

Jeg mener at det potensielle rom som fenomen er potent, virkelighetskonstituerende og endringsfremmende.

Spørsmålet er om vi fortsatt kan bruke Winnicotts begrep hvis vi kobler det fra hans spesifikke utviklingspsykologiske forståelse og lar det bli et mer allment opplevelsesrom. Når blir det nødvendig å finne et annet begrep?

25.1. Kan det potensielle rom måles?

I løpet av denne utforskningen av det potensielle rom som begrep og som erfaringsarena har det dukket opp flere spørsmål om hvilken betydning det har for arbeidet i Kreativ gruppe. Det kan se ut som at det er andre (del)begrep som blir betydningsfulle refleksjonsknagger. For eksempel adaptasjon og de beslektede begrep.

Andre spørsmål som ligger i oppmerksomhetsfeltet er: Hvordan vet man at det potensielle rommet er der? Kan det måles? Er det synlig for en tilskuer? Hvem definerer at det er der? Slik jeg ser det nå er fenomenet det potensielle rom en beskrivelse av min intensjon med gruppa. Det er et slags overordnet begrep gjennom å være en erfaringsarena og en erfaringsmodus, slik det er beskrevet hos Winnicott som et utviklingspsykologisk utgangspunkt og hos Austring og Sørensen som både et utgangspunkt og en referanse innenfor estetisk læringsteori.

Når det gjelder spørsmålene om det potensielle roms målbarhet, så er refleksjonene rundt dette er foreløpig mest i spørsmåls form: Er min følelse etter gruppa en måte å måle graden av det potensielle rom? Hvis jeg har den gode varme kroppslige nærværsfølelsen, så var det der? Hvis jeg er utilpass eller misfornøyd så har det ikke vært der? Er det gruppeleder som vet om det potensielle rom er åpent eller ikke? Det er min oppfatning at det potensielle rom ikke er endimensjonalt forbundet med en synlig eller opplevd vellykkethet. Det har hendt at gruppedeltagere har kommet til meg et halvt år etterpå og sagt: Nå skjønner jeg hva vi jobbet med i Kreativ gruppe. Det endrer ikke det som faktisk skjedde i gruppa, men det endrer min og den andres oppfatning av hva som skjedde i gruppa. Kan det potensielle rom åpne seg i retrospekt?

Den gode varme følelsen etterpå er en god følelse. Den kommer ut av en opplevelse av kontakt, nærvær, varme, avspenning, hvile. Jeg er nokså sikker på at en gruppe som avsetter et slikt inntrykk har vært en god opplevelse for mange av deltagerne også. Tilbakemeldingene tyder på det. Det potensielle rom er forbundet med lek som fenomen og aktivitet og lek er ikke alltid varmt, avspenning osv. Men det har noe med kontakt og nærvær å gjøre. Med avsett i lek teori har jeg en formening om at det potensielle rom kan være åpent selv om den subjektive følelsen underveis i gruppa er hardt arbeid, mye motstand, irritabilitet, kamp. Jeg får av og til en overraskelse i utsjekkrunden – eller i ettertid – når deltagerne beskriver sin opplevelse eller utbytte av det vi har gjort. Det gjør meg ydmyk overfor både metodikken og deltagerne i gruppa. Det er mye som foregår i og mellom hver enkelt som jeg som gruppeleder ikke får med meg.

Jeg konkluderer med at det potensielle rom er et deltagerrom som deltagerne kan være i kontakt med både individuelt og i fellesskap. Noen ganger kan det være én i gruppa som virkelig får jobbet med egne tema, andre ganger er det gruppa som helhet som løftes inn i et felles erfaringsrom. Noen ganger er det kanskje jeg som gruppeleder som får noen nye erfaringer for min egen del uten at det skjer så mye med gruppas deltagerne.

Det potensielle rom er og blir en intensjon med gruppa. Det åpner seg i varierende grad og med individuelt opplevde variasjoner.

Et videre forskningsprosjekt for meg vil kunne være å hente inn materiale fra deltagerne og deres erfaringer. For eksempel gjennom et intervju skjema eller ved bruk av fokusgruppe.

DEL 5

EGEN PRAKSIS

EKSEMPLER OG REFLEKSJON

Igjen er reisen gjennom gruppa en ferd fra trøtthet, anspenning, motstand til varme, nærvær og berørthet. Jeg står med følelsen av mening etter gruppa. Væren. Vi fikk til noe sammen.

Et rom. Et møte.

(notat fra Kreativ gruppe)

Dette er oppgavens del 5 som er en presentasjon av og refleksjon over egen praksis. Egen praksis er Kreativ gruppe som del av behandlingsopplegget på en institusjon for personer med rusproblem. Her veves Winnicotts begrep sammen med eksempler fra praksis og andre teorier og tilnærminger.

Selve benevnelsen Kreativ gruppe er valgt fordi vi foreløpig ikke har funnet et bedre navn. Det er et åpent navn, som i grunnen ikke sier så mye, samtidig som det antyder noe utenom det vanlige. Det er ikke en vanlig samtale- eller psykoedukativ gruppe. Jeg bruker min erfaring og kompetanse fra dramapedagogikk, dramaterapi, kunst- og uttrykksterapi og andre selvutviklingsgrupper. Jeg har ikke sertifisering som mindfulnessinstruktør, men min egen mindfulnesspraksis er implisitt i mitt virke som gruppeleder. Både i form av øvelser vi gjør, men også gjennom mitt nærvær og i den grad jeg selv klarer å være tilstede.

Da jeg ble begeistret for Winnicotts begrep det potensielle rom, var det fordi jeg følte at det hadde en sterk forbindelse med det jeg søker å få til i Kreativ gruppe. Et rom eller en arena hvor deltagerne kan føle seg trygge nok til å kunne utforske seg selv og sitt eget liv på en leken måte. Trygge nok til å være utrygge.

Siden 2010 har jeg hatt med en kollega som co-gruppeleder. Det er viktig å være to gruppeledere både for å kunne fange opp mer av det som skjer i gruppa og for å ha noen å reflektere sammen med etter gruppa. Det er en del av kvalitetssikringen. Arbeidsoppgavene er fordelt slik: Jeg har ansvar for innhold, opplegg og gjennomføring. Co-gruppeleder er støtte, med mulighet for å ta seg av enkeltpersoner underveis hvis behov.

26. KREATIV GRUPPE

Som tidligere sagt, har jeg funnet fram til en grunnstruktur for gruppa som ser ut til å fungere ganske godt. Strukturen ser slik ut:

- Velkommen og introduksjon til gruppa
- Innsjekkrunde
- Enkle øvelser for kropp og pust
- Gruppeøvelser

- Hovedøvelse
- Avslutning med oppsummering og utsjekk

Jeg vil nå utdype disse punktene:

26.1. Introduksjon til gruppa

På grunn av gruppas åpne form, dvs. at det kan komme nye deltagere hver gang, er det viktig å ha en introduksjon før vi går i gang. Introduksjonen er starten og har to viktige intensjoner: Å begynne å skape trygghet og å invitere til et deltagerrom. I introduksjonen snakker jeg gjerne om barns lek og deres væren i verden som inspirasjon for det vi skal gjøre. Det å være åpen og nærværende og i bevegelse kroppslig er temaer jeg kan snakke varmt om. Jeg bruker gjerne eksempler fra møter med barn og det gir ofte gjenklang hos gruppedeltagerne. Alle har erfaringer fra møter med barn.

Det er også viktig for meg å gi noen grupperegler: Tidsavgrensningen, fortrolighetsavtalen, ansvarliggjøringen av deltagerne for hva de deler i gruppa osv. Jeg understreker at det ikke er hensikten å utløse sterke følelser, men at det kan skje. Det er viktig å anerkjenne den behandlingsprosessen deltagerne er i og gi informasjon om hvordan den kan arte seg. Normalisere det de står i. Jeg sier at om noen kjenner på noe vanskelig, er det en god ting å si noe om det før man blir overveldet. Men av og til blir det for mye og man kan føle seg nødt til å forlate gruppa. Da vil co-gruppeleder bli med. Jeg understreker at man alltid kan komme tilbake til gruppa, selv om det bare er ett minutt igjen.

Denne introduksjonen gjør også at gruppa blir litt kjent med meg og min måte å snakke på. En gjensidig tilpassningsprosess, kan man kanskje si. Jeg vet at det vi skal gjøre er en uvant form for mange. Å tydeliggjøre rammene for gruppa, er en måte å skape trygghet på. Jeg prøver å være oppmerksom på hvordan jeg snakker og hvor jeg snakker fra i meg selv. Å få til et godt anslag har mye å si for hvordan gruppa blir. Jeg snakker ikke bare ord og mening, men også med kropp, pust og stemmekvalitet. Med blikk og stemningsnivå. Med min væren i gruppa. Mitt nærvær påvirker de andres nærvær. De små fortellingene fra møter med eller observasjon av barn ser ut til å fungere fordi der har jeg et engasjement, ofte en lett tilgjengelig vitalitet eller energi, som jeg opplever skaper kontakt. For at deltagerne skal bli med på opplegget, ta skrittet inn i deltagerrommet, må de få nok tillit til meg til å ta det skrittet.

26.2. Innsjekkrunden

Deltagerne får i oppgave å si noe, gjerne kort, om hva som fyller oppmerksomheten her og nå (i dag). Det kan være at kroppen er i fokus, det kan være noe følelsesmessig eller det kan være noe tankemessig. “Disse tre indfaldsvinkler til nærvær – kroppen, stemningslejet og tankestrømmen – er umiddelbart til at få øje på” (Risom, 2007, s. 22). Gjennom å benevne disse tre nivåene, gir jeg deltagerne mulighet til “å koble seg på”. Det kan hende man føler tomhet eller kaos eller ingenting. Jeg forsøker å normalisere så mange mulige opplevelser som jeg får til. Det å skulle rette oppmerksomheten mot her og nå, og så sette ord på det og bringe det “ut i verden” er uvant for mange. Innsjekkrunden blir en måte å trene på å være til stede i seg selv. Samtidig skjer det noe når man sier det. Det som fyller en selv og som slik er uartikulert energetisk til stede i gruppa, blir en del av felleskapet når det sies høyt. Det blir en del av det gruppa er akkurat i dag. Det skjer selv om det er egen ordløshet som blir benevnt eller synliggjort. Eller motstand. Ofte kommer viktige tema på banen her: At én person gleder eller gruer seg til helga. At én er fylt av bekymringer over noe som skjer utenfor huset. At en annen gleder seg til å flytte inn i ny leilighet osv. Det gir meg som gruppeleder en mulighet til å merke hvordan stemninga i gruppa er, om det er noe vi må ta spesielt hensyn til e.l. Introduksjonen og innsjekken er starten på møtet mellom meg og gruppedeltagerne.

26.3. Enkle øvelser for kropp og pust

Dette er øvelser som handler om å gjøre enkle fysiske bevegelser, gjerne koordinert med pusten. Øvelsene gjøres langsomt og med oppmerksomhet. Fysisk trening er viktig for å styrke kroppen. Øvelser gjort med oppmerksomhet trener evnen til å være til stede her og nå og til å merke seg selv. Jeg bruker noen qi gong-øvelser og andre øvelser jeg har samlet fra ulike sammenhenger. En øvelse er å reise seg og sette seg ned igjen på stolen, langsomt og i pustens rytme. Øvelsen virker best når man gjør den slik at man bruker de store lårmusklene for å reise seg. Dette kan vi bruke tid på å finne ut av sammen. Og merke etter hvordan øvelsen virker på kroppen. Etter en runde med øvelser, pleier jeg å spørre: Er det noe som kjennes annerledes nå enn i sted? Igjen en trening på å merke seg selv og så sette ord på det. En annen øvelse som pleier å slå veldig godt an er det jeg kaller “stempel-øvelsen”. Da står man i god balanse med avspente knær. På innpust trekker man armene opp langs kroppens sider, med håndflatene ned, som om de ligger på en flate. På utpust skyver man armene ned langs kroppen, som om de presser noe ned som gir motstand. Samtidig sier man “ha” og prøver å få lyden til å komme fra magen. Det er en øvelse som gir energi, særlig når

flere gjør den sammen. Noen ganger gjør vi den med parvis blikk-kontakt. Det handler om å kjenne at man kan uttrykke seg med kraft og at det kan skje i møte med en annen.

Alle øvelser beskrives og begrunnes og det er hele tiden fokus på: Hva merker du.

Intensjonen er å bevege kroppen med oppmerksomhet. Det er trening i å komme bevisst til stede her og nå. Det er også en intensjon å ha en vennlig innstilling til seg selv og det som skjer i og med en selv. En aksept av hvem man er. Den åpne, nøytrale aksepten som ligger i mindfulness-treningen, blir til en vennlighet overfor en selv og det som er: “Neutraliteten handler om at unnlade at vurdere eller bedømme de iagttagne sindsindhold. (...) Med en rummelighet, en accept, en venlig avslapning” (Risom, 2007, s. 41). Det er en invitasjon til å åpne opp for nullpunktet.

26.4. Gruppeøvelser og lek

Lek og troen på at lek er positivt er en viktig del av grunnlaget for det vi gjør. Det handler blant annet om å bevege seg spontant og å gjøre noe i fellesskap. Når oppgavene fungerer skaper det ofte mye latter og livlighet. En populær øvelse er ballkast i sirkel. Da kaster vi først én ball i sirkelen. Den skal innom alle én gang, så gjentar vi rekkefølgen. Slik dannes et mønster for hvordan ballen beveger seg i gruppa. Dette gjentas. Så introduseres flere baller, en av gangen. I samme mønster. Avhengig av hvor mange vi er i gruppa, kan vi klare ganske mange baller i lufta samtidig. Dette er noe vi får til sammen. En annen vanlig øvelse er “bølgen”, dvs. at en bevegelse gjentas og forplanter seg gjennom gruppa. Da kan deltagerne få i oppgave å finne på hver sin bevegelse og sende den gjennom gruppa etter tur.

Her bruker jeg mange ulike typer øvelser og leker som handler om å varme opp en gruppe sammen. Intensjonen er opplevelse av bevegelse, lekenhet og fellesskap.

26.5. Hovedøvelse

Dette er gruppas hovedarbeid. I denne oppgaven presenterer jeg en hovedøvelse som er arbeid med bildekort. En annen er framtidsovelsen. Intensjonen med hovedøvelsen er at hver enkelt får mulighet til å se seg selv, oppdage seg selv, enten direkte eller gjennom en metafor eller bilde. Å få positive erfaringer med å se seg selv eller være i dialog med seg selv. Å bli mer tydelig for seg selv. Noen ganger arbeider vi individuelt og parallelt, for eksempel i framtidsovelsen. Noen ganger er det mer fokus på gruppa og det å være i et fellesskap. Når vi arbeider med bildekortene er det mulig å få til begge deler. Jeg skal komme tilbake med eksempler fra disse øvelsene.

26.6. Avslutning, oppsummering og utsjekk

Det er viktig å få til en god avslutning. Jeg pleier å oppsummere det vi har gjort. Det er for å minne om hva vi faktisk har gjort, gi det en form og en sammenheng. Oppsummeringen er ment å gi en helhetlig opplevelse av det som har skjedd i gruppa. Til slutt har vi en felles utsjekkrunde hvor alle får si noe om hvordan det har vært å være i gruppa i dag og om det er noe de tar med seg.

Når jeg skriver dette, ser jeg at det lett kan se ut som om jeg definerer først og så slipper de andre til. Jeg er ikke fornøyd med en slik versjon. Det kolliderer med min intensjon.

Poenget med min oppsummering er å minne oss alle på hva vi har gjort uten å definere eller å kommentere. Slik at oppsummeringen blir en slags “saksopplysning” og de ulike fortellingene og opplevelsene kommer i den felles sirkel. Lundeby beskriver hvordan White avslørte “(...) hvordan (...) ‘modern practices of applause’ alltid gis fra en maktposisjon”. Og videre:

Denne praksisen fra terapeuter og teammedlemmer innebærer faren for å ‘sentrere’ dem som de primære fortolkerne av begivenheter og fortellinger fra folks liv, og dermed oppstår det en fare for at folk selv mister mulighetene til å innta senterposisjonen i sitt eget liv, at deres mulighet til å oppleve seg som den som har kontrollen over sitt eget liv reduseres (Lundeby, 2009, s. 60).

Dette ser jeg på som et veldig viktig poeng i samspillet med hjelpesøkende. Når jeg “går i baret” merker jeg at White har rett. Det hjelper ikke å være velmenende. Det jeg kan bidra med er en aksepterende holdning til det som har skjedd. Her merker jeg at jeg kan møte meg selv i døra: Jeg har noen ønsker og intensjoner. De kan lett bli briller som gjør at jeg ikke ser det som faktisk foregår. Jeg prøver å være bevisst på hvordan jeg snakker og responderer på det som kommer fra deltagerne. Men ofte merker jeg at jeg snakker fra det definerende ståstedet som White advarer mot. Her er det mange muligheter til å trene på nærvær og aksept av det som er, både hos meg selv og det jeg møter hos deltagerne.

Hvis Kreativ gruppe skal ha en verdi utover selve opplevelsen der og da, må den festes som en erfaring, en avsluttet opplevelse. Det er to ting jeg søker å unngå. Det ene er at aktiviteten i gruppa blir en forbigående kuriositet og betydningsløs. Det andre er at ting som skjer ikke blir avsluttet ordentlig og dermed blir “unfinished business” som man tar med seg videre.

John Dewey beskriver viktigheten av å forbinde “strømmen av erfaringer og opplevelser” slik at det blir *en* erfaring. Materialet vi erfarer må få nå frem til en fullbyrdelse. “Da, og bare da, er den integrert i og avgrenset fra andre erfaringer i den generelle strømmen av erfaringer”

(Dewey, 1934, s. 196). Gjennom oppsummeringen og deltagerens utsjekk legger jeg til rette for at det vi har gjort kan bindes sammen til en enhetlig erfaring.

27. KREATIV GRUPPE MED EPR-BRILLER

Når jeg beskriver oppbygningen av Kreativ gruppe, ser jeg to hovedmønstre. Det ene dannes av innledningen fram til hovedøvelsen, det andre er oppbygningen av selve hovedøvelsen. Innledningen er det man vanligvis vil kalle oppvarmingen av gruppa. Det handler om å komme til stede med seg selv og å bli oppmerksom på de andre. Det handler om opplevelse av nærvær og samvær som oppstår gjennom samtale, bevegelse, pusteøvelser og lek, gradvis oppbygd. Det handler om å skape trygghet. Det handler om å invitere til et potensielt rom.

Med Jennings modell EPR som bakteppe, mener jeg å kunne kalle denne oppvarmingen for embodimentfasen. Vi trener på å komme til stede i egen kropp, merke den, sette ord på hva vi merker. Vi prøver å øke opplevelsen av det kroppslige, sanselige nærværet og samværet. Vi beveger oss sammen, både med øvelser og med lekopp-gaver. Embodimentfasen er et nødvendig grunnlag for å kunne gå videre med mer avanserte øvelser. Hvis jeg bruker Jennings' EPR-struktur på det vi gjør i Kreativ gruppe, så er vi mye på embodiment- og projeksjonsstadiet. Det er sjelden vi kommer helt til rolleleken. Dette handler i stor grad om tiden vi har til rådighet og litt om at det er en åpen gruppe. Tror jeg. I eksemplene mine er arbeidet med bildekort eksempel på projeksjonsstadiet. Der tillegger vi bildekortet betydning eller mening. Vi projiserer noe inn i bildet, noe av oss selv. Winnicott ville kanskje brukt ordet cathexis om det som skjer. Et objekt i den ytre verden, bildet, representerer noe i den indre verden. Vi skaper en bro, en forbindelse mellom det indre og et ytre og vi lar det bli synlig for andre. Jeg opplever at det som regel er uproblematisk å invitere til projeksjonsøvelser. Det er en form for eksternalisering og kan gjøre det lettere å snakke om eller forholde seg til vanskelige tema. Som vi skal se i eksempelet med gruppa som strevde med uenighet om praktiske problemer. Gjennom kort-øvelsen ble det synliggjort et ønske om å skape et fellesskap hvor alle hadde sin plass. Når det gjelder rollelek stadiet, opplever jeg at det ikke går av seg selv.

Jeg skal nå gå nærmere inn på de tre fasene i EPR og koble dem til arbeidet i Kreativ gruppe.

27.1. Embodimentfasen

EPR er en modell for barnets utvikling gjennom dramatisk lek (“dramatic play”). Det finnes andre utviklingsmodeller som ser på kognitiv, motorisk, følelsesmessig og sosial utvikling (Jennings, 2011, s. 17). Jennings sier hun har blitt mer og mer oppmerksom på embodimentfasens grunnleggende viktighet (“primary importance”). Det er tydelig for henne hvordan alle mulige sensoriske utvekslinger, rytmiske bevegelser, sanger og leker er med på å gi barn en grunnleggende trygghet i egen kropp og mulighet til å kommunisere med andre kropper (Jennings, 2011, s. 17-18). I embodimentfasen er den kroppslige eller fysiske leken dominerende og gir barnet erfaringer som skaper dets kroppsselv noe som er grunnleggende for identitetsutviklingen (Jennings, 1999, s. 51). I sine beskrivelser av terapeutisk arbeid med utgangspunkt i embodimentfasen, nevner hun berøring og tekstur, sanserek, fysisk lek og “embodied stories”. Hun understreker viktigheten av alderstilpassete oppgaver og øvelser og sensitivitet i møtet med den annens kropp. “Touch must not be imposed on children because that in itself can constitute abuse” (Jennings, 1999, s. 81). Jennings skriver om lekterapi og er mest rettet mot arbeid med barn og unge. Men hun sier også at det aldri er for sent å leke (Jennings, 1999, s. 15).

Jennings beskriver mange metoder og tilnærminger for å reparere en dårlig eller manglende kontakt med egen kropp og kroppsopplevelse. Kroppen er vår primære læringsarena. Hun sier at “å tenke med kroppen”, “kroppslig intelligens” og “kroppens hukommelse” er konsepter som brukes i den terapeutiske forståelse av vår fysikalitet (Jennings, 1999, s. 19). Ikke noe sted finner jeg at Jennings refererer til Merleau-Ponty og hans filosofiske tilnærming til kroppen som vår væren i verden. Fischer-Lichte sier at det er slående paralleller mellom Grotowskis teaterpraksis (hvor jeg har mine teaterrøtter) og Merleau-Pontys filosofi. Hun sier at Merleau-Ponty har en ikke-dualistisk tilnærming til den tradisjonelle kropp/sjel oppdelingen. Kroppen er forbundet med verden gjennom sin materialitet, vi kan bare ha en forestilling om verden gjennom våre sanser, vi bebor verden med vår kropp og vi begriper den gjennom kroppen (Fischer-Lichte 2008, s. 83, Austring og Sørensen, 2006, s. 32-34). Med Merleau-Pontys tilnærming blir vi enda mer “trukket ned i kroppen” som vår væren i verden. Hos ham finner jeg en enda grundigere eller mer eksistensiell forståelse som klinger med mitt eget ståsted.

Det jeg kan kalle embodimentfasen i Kreativ gruppe handler om å komme tilstede i seg selv, i sin egen kropp, i sin væren i verden. Vi bruker enkle bevegelses- og pusteøvelser som

fremmer det oppmerksomme nærvær. Alt vi gjør fra innledningen til hovedøvelsen kan ses i lys av embodimentfase-aktiviteter.

27.2. Prosjeksjonsfasen

Jennings sier at barnet går fra å utforske seg selv i verden gjennom kroppen og bevegelse (embodimentfasen) til å gradvis interessere seg for objekter som sådan utenfor seg selv (Jennings, 1999, s. 52). I Jennings lekteori utforsker barnet sitt forhold til objektene delvis gjennom plassering og dandering, som er en videreføring av den fysiske eller materielle måten å leke på. Gradvis begynner barnet å tillegge objektene betydning, de kan representere noe annet og evnen til å symbolisere utvikles (Jennings, 1999, s. 52). Her følger hun Winnicotts beskrivelse av veien fra objektrelasjon til objektbruk. Objekter i omgivelsene får en bestemt betydning.

I Jennings beskrivelse av lekterapirommet, finnes det mange mulig objekter og materiale tilgjengelig, slik at barnet/klienten kan velge fritt. Selve den projektive lekkesjonen gir barnet mulighet til å utfolde sin historie eller sitt materiale i sitt eget tempo og uforstyrret.

Terapeutens oppgave er å skape en trygg ramme innfor hvilken dette kan skje. Det er kanskje ikke nok med tids- og romavgrensning. Lekeområdet må avgrenses også (Jennings, 1999, s. 111). Det må være en tydelig kontrakt for hva som skjer hvor: Her er vi i leken, her er vi utenfor leken. I "sandplay"-metode bruker man en sandkasse som fysisk avgrenser lekeområdet (Turner og Unnsteinsdóttir, 2011).

Austring og Sørensen beskriver hvordan barnet lærer i samspillet med moren å tillegge objekter betydning. Det skapes "en fælles fiktiv verden, som hviler på en overenskomst af tillid parterne imellem" (Austring og Sørensen, 2006, s. 109). Det er her barnet får sitt første møte med den sanselige symbolske form og den estetiske symboldannelse. Dette er trening i å forstå at det finnes et annet perspektiv enn det subjektive. De første erfaringer med å late som henger sammen med våre evne til empati (Jennings, 2011, s. 36-37).

I arbeidet med Kreativ gruppe har det vært min intensjon å komme til prosjeksjonsfasen slik at vi kan bruke de muligheter som ligger i arbeid med symboler og metaforer. I det ligger en mulighet for å se på med distanse. Å se på det som kan føles for overveldende eller utilgjengelig i direkte form. "Paradoxically, working through distance usually means we come closer to our own experience" (Jennings, 1999, s. 120). Det er her Winnicotts potensielle rom virkelig får sin berettigelse som begrep. Det er rommet som holder distansen og binder

sammen. Jeg er her og objektet er der, men jeg relaterer meg til objektet, tåler å se på det, undersøke det, kan selv regulere hvor mye jeg vil undersøke det. Objektet kan bære eller romme det jeg foreløpig ikke helt overskuer eller orker selv. Bruk av objekter/metaforer/symboler kan gi følelse av mestring gjennom at man selv regulerer hva man vil hente ut av det. I en terapeutisk setting kreves en fin inntoning fra terapeuten for å merke hva barnet/klienten er klar for å ta i mot av innspill eller supplerende tolkninger fra andre (Jennings, 1999). Winnicott sier at han etterhvert ble mer tilbakeholden med sine tolkninger fordi han oppdaget at det å komme med tolkninger hindret pasientens endringsprosess. “If only we can wait, the patient arrives at understanding creatively and with immense joy, and I now enjoy this joy more than I used to enjoy the sense of having been clever” (Winnicott, 1971, s. 116). Her ser vi den refleksive Winnicott beskrive sin utviklingsprosess. Det er ikke slutt på tolkningene – som jo er et viktig arbeidsredskap i psykoanalysen - men Winnicott revurderer når og hvorfor tolkningene skal komme. Jennings peker på forskjellen mellom den psykoanalytiske tilnærming til lekterapi som baserer seg på bestemte tolkninger og en fenomenologisk tilnærming som er mer observerende og avventende (Jennings, 1991, s. 13). Det ser ut for meg som at Winnicott beveger seg fra den ene posisjonen til den andre.

27.2.1. Bildekortøvelsen

Bildekortøvelsen er et eksempel på arbeid med projeksjon. Jeg har en stor samling bildekort som vi bruker på forskjellige måter. (Bildene i oppgaven er fra denne samlingen.) Kortene kan for eksempel ligge utover et bord og gruppa får i oppgave å finne et eller flere kort som de føler sier noe om dem selv. Kortet blir et objekt som deltagerne kan projisere et aspekt av seg selv eller eget liv inn i. Kortet/bildet fungerer som en metafor eller symbol. Når vi har presentert bildekortet i gruppa, pleier jeg å ta et skritt videre og be deltagerne komponere kortene sammen til ett bilde.

Jennings skriver om viktigheten av en god avslutning og “de-roling” for å gjøre objektene i terapirommet nøytrale og klar for annen bruk (Jennings, 1999, s. 112). Dette har jeg i liten grad gjort i bildekortøvelsen. Det er noe jeg vil gjøre neste gang: Å la deltagerne selv rydde kortet sitt ut av arbeidsarenaen og tilbake til den opprinnelige plassering i en samling med tilgjengelige kort.

27.3. Rollelefasen

Her begynner barnet selv å spille roller i dramatisk lek. Gjennom denne leken kan barnet få erfaringer om ulike virkelighetsnivåer: Det hverdagslige nivå og den dramatiske eller lekens virkelighet (Jennings, 1999, s. 53). Det å kopiere observert voksen atferd er vanlig i barns rollelek. Gjennom rollens distansering kan man utforske noe som er ikke-meg (eller ikke erkjent del av meg) samtidig som man bruker seg selv som verktøy. Det er i spenningsfeltet mellom det som er og det jeg projiserer ut, det jeg later som om, at det potensielle rom særlig åpner seg. Bruk av roller i terapeutisk sammenheng finnes i mange metoder og innfallsvinkler: Gestaltterapi, psykodrama, Pesso-terapi, dramaterapi og flere.

27.3.1. Rollelek i Kreativ gruppe

Da jeg starter Kreativ gruppe trodde jeg at det var rollelek vi kom til å gjøre mest. Det var kanskje mitt behov? I praksis har det blitt en sjelden foreteelse. Jeg har gjort noen spede forsøk på å invitere til rollelek: En gang hvor det gikk rett “ad undas” og et par ganger hvor jeg har laget et opplegg som nærmest håndleder deltagerne inn i rolleleken. “Ad undasgangen” var et forsøk på å få hele gruppa til å leke med eventyret Rødhette og Ulven. Jeg har en formening om at det er et eventyr med potensiale. Vi kan undersøke hvem “ulven” er i våre liv og hvordan Rødhette vil møte ulven neste gang, når hun har gjennomskuet hans strategi. Jeg trodde at vi kunne gå rett inn i en (rolle)leken gjennomgang av eventyret. At vi kunne utforske og leke med karakterene underveis og at kanskje den som spilte tre eller blomst også kunne si noe om det som foregikk. Min erfaring fra for eksempel psykodrama er at dette kan både være en veldig leken øvelse og gi tilgang på mye materiale. Det var en helt feil forventning og vurdering. Det ble to ganske enkle gjennomganger av eventyret. Ingen leken utfoldelse. Det jeg hadde trodd skulle fylle hele gruppetida på 1,5 time, tok omtrent 10 minutter – så var vi ferdig. Det var heller ikke særlig mye interesse for å snakke om/utforske de ulike karakterene i samtalen etterpå. For å fylle resten av gruppetida, valgte jeg rett og slett å fortelle dem et eventyr fra mitt repertoar som forteller, Manddattera og Kjerringdattera. Det så ut til å engasjere gruppa og jeg fikk mange kommentarer både umiddelbart etterpå og i ettertid. Kommentarene handlet ikke så mye om eventyret som om meg som forteller. Det virket som det gjorde inntrykk at jeg kunne oppføre meg så “ekstra-hverdagslig”. (Formen på min versjon av dette eventyret er fortellerteater, jeg spiller alle karakterene i fortellingen.) At jeg kunne være så levende, spontan, rar, livat, morsom osv. var kommentarer. Og fra hun som var skeptisk i starten, men som etterhvert ble veldig engasjert tilskuer: At det går an å være så barnslig! Jeg ble ikke fornærmet av den kommentaren. For meg var det en tydelig undertekst:

At det går an å være så fri og lite selvhøytidelig! Hun virket imponert og kanskje litt misunnelig. I denne situasjonen var min funksjon som rollemodell viktigere enn eventyret. I hvert fall umiddelbart. Spørsmålet jeg sitter med i ettertid er om rollemodellen virket inspirerende eller distanserende.

Senere laget jeg et opplegg hvor vi som gruppe lekte en voksen Rødhette som sa kraftfullt Nei! til ulven. Hver deltager laget sin personlige replikk til ulven. Han representerte noe spesifikt for hver enkelt deltager. Det fungerte godt og levde videre i gruppa som en felles referanse i lang tid etterpå. Men det var altså en sterkt lederstyrt måte å gjøre det på. Jeg har lignende erfaringer med eventyrene “De Tre Bukkene Bruse” og “De Syv Folene”. Jeg oppsummerer at evnen til rollelek er absolutt til stede, men at det krever en sterk styring og instruksjon for å få den fram. Det blir da en vurdering når det er hensiktsmessig å gjennomføre det. Som vi skal se senere er framtidøvelsen en form for rollelek eller rollebytte hvor man kan få til et møte mellom nåtids-jeg og framtids-jeg.

Fasene er ikke atskilte deler, de flyter over i hverandre. Hos Jennings og i Kreativ gruppe. For eksempel mellom embodimentfasen og projeksjonsfasen. Når vi leker sammen: Det er preget av embodiment, men er en utvidelse til samværet, vi merker hverandre, vi gjør det sammen, vi bygger fellesskapsfølelse og erfaringer. En slags utvidet kropp, en felles kropp. Her kan det være elementer av projeksjonsfase, med at vi forestiller oss ting, for eksempel at norgeskartet ligger på gulvet. Eller at vi er på fotballkamp og gjør “bølgen” der.

28. ADAPTASJON I ARBEIDET MED KREATIV GRUPPE

God adaptasjon er hos Winnicott grunnlaget for at barnet får en positiv utvikling. Jeg har oversatt hans adaptasjonsbegrep med en positiv tilpasning/tilrettelegging, forbundet med begrepene inntoning og tilstedeværelse/nærvær. Jeg skal nå se nærmere på hvordan adaptasjon og de beslektede begrepene er synlig i mitt arbeid i Kreativ gruppe.

28.1. Adaptasjon som tilrettelegging

Den bevisste tilpasning eller tilrettelegging er ett arbeids- og refleksjonsnivå. Det jeg ser av adaptasjon som tilrettelegging i mine notater fra Kreativ gruppe er av to hovedkategorier. Den ene er hvordan vi starter gruppa. Jeg inviterer på en bestemt måte: Musikk, stoler i ring, et

tent lys eller annet “centerpiece”. Det er et anslag og en invitasjon til å sitte ned å slappe av og eventuelt lytte innover. Det å sitte i sirkel og lytte til musikk, eventuelt snakke om musikken og de assosiasjoner den vekker, er for meg begynnelsen på den gjensidige tilpasningen. Den er i utgangspunktet kroppslig forankret. Med musikken og det visuelle prøver jeg å vekke sansene. Ofte blir det også sagt noe som drar i gang en samtale og så er den verbale påkoblingen i gang. Den videreføres i innledningen fra meg og i innsjekkrunden. Det gir deltakerne en mulighet til å si noe til gruppa om hva som fyller oppmerksomheten her og nå og det gir meg et inntrykk av de som er tilstede og hvilke temaer eller fenomener som er tilstede sammen med deltagerne. Jeg får et inntrykk av gruppa og begynner tankemessig å vurdere dagens planer i forhold til det de kommer med. I denne åpne gruppa er det nødvendig å la gruppas dagsform influere på det vi gjør. En vanlig undervisningsgruppe er det lettere “å kjøre” uavhengig av dagsform. En gruppe hvor lek er en intensjon, kan man ikke bare “kjøre”. Lek er alltid en frivillig sak (Huizinga, 1963, s. 15). Hvis noen av intensjonene med gruppeopplegget skal innfris, må deltagerne oppleve et minimum av kontakt, tilstedeværelse og trygghet. Adaptasjon er virkemiddel for å muliggjøre det. I denne sammenhengen er det lett å rette alt fokus mot gruppeleders adaptasjon. I virkeligheten er det snakk om et møte og en gjensidighet. Men gruppeleder har ansvar for å invitere til denne gjensidigheten. Hvis min adaptasjon er merkbar – kroppslig, sansemessig, følelsesmessig, tankemessig, verbalt - for deltagerne, vil det kunne fungere som en invitasjon til *et møte*. Den vil skape trygghet.

Den andre adaptasjonen jeg ser i mine notater, er hvordan jeg endrer på opplegget underveis, noen ganger blir det langt unna det planlagte pga. ting som oppstår. I de ulike kunst- og uttrykksterapiformene finnes det en grunnleggende tillit til at det å gi form til det som finnes av kaos, følelser, impulser, og derigjennom kunne se på det, forholde seg til det, er det som virker (Juell Ødegaard, 2003, Austring og Sørensen, 2006). Formen holder/kontainer det som kan oppleves som uholdelig eller uutholdelig. For eksempel det å holde fast i metaforen Treet, har vist meg hvordan gruppeleders fastholden i formen gir formen (i dette tilfellet metaforen) mulighet til å virke. Hvis arbeidet med metaforen Tre skal få betydning eller ha en virkning, må jeg som gruppeleder holde fast i den, henvise til den, gi den betydning. Hvis jeg slipper den for lett fordi noe annet oppstår eller det ser ut til at gruppas energi går i en annen retning, så ødelegger jeg muligheten for at metaforen skal få betydning og virkning. Jeg kan velge å ta oss tilbake til Treet, kanskje innlemme det som skjer i metaforen hvis det er mulig. Eller hvis prosessen tydelig går et annet sted, så er det viktig at gruppeleder benevner det som skjer og de valg som blir gjort.

Her er et eksempel på at jeg måtte kaste alle planer på grunn av en særlig situasjon i gruppa som måtte komme i fokus:

28.1.1. Eksempel 1

En gang var det konflikt i gruppa på grunn av spørsmål om hvordan de skulle ordne noen praktiske problemstillinger seg imellom, en person ble oppfattet som problematisk å samarbeide med. Det var høy spenning i gruppa. Det planlagte opplegget ble lagt til side.

Jeg tok fram min bildekort-samling og lot hver enkelt velge et kort som sa noe om hvordan hun hadde det i dag. Alle fikk presentere sitt kort i gruppa og så la vi dem på en felles flate. Gruppa fikk i oppgave å skape et felles bilde eller komposisjon av kortene som var valgt. Komposisjonen var gjennom mange forslag og utforminger før den landet på noe alle kunne være med på. Prosessen og uttrykket handlet om å finne rom for alle i gruppa. Prosessen viste stor grad av relasjonell trygghet i situasjonen. Bruk av kortene som symbol skapte en distanse som igjen skapte et rom, et potensielt rom, hvor gruppa kunne utforske seg selv som gruppe. Det ble en måte å være sammen på uten å bli for eksponert og trigget av konfliktstoffet (sitat fra egen eksamensoppgave DRA 6002, høsten 2011).

I dette eksempelet var det et eksplisitt, bevisst og benevnt valg. Det jeg hadde planlagt passet ikke til den situasjonen vi var i. Jeg valgte en øvelse som jeg håpet kunne romme det gruppa sto i av følelser og vanskeligheter. Det så ut til å fungere og gruppa fikk uttrykt noe som lettet på konflikten og brakte dem nærmere hverandre. Min adaptasjon handlet om å dem i møte der de var.

28.1.2. Mer om bildekort-øvelsen

Rent metodisk i situasjonen er det noen ganger vanskelig å flytte arbeidsfokus fra det individuelle til det felles. Bildekortene har fått historier og assosiasjoner knyttet til seg som det kan være utfordrende å slippe når det felles bilde skal skapes. For å komme i gang med et felles bilde, pleier jeg å starte med å gi konkrete oppgaver: Er det noen av kortene som ser ut til å høre sammen, tematisk, fargemessig, formmessig? Det kan gå nesten av seg selv, at gruppa tar ansvar. En person i gruppa trer fram og begynner. Viser seg fram, våger å skape et felles bilde. Vise sin fortolkning og komposisjon: Slik ser det ut for meg, slik ønsker jeg at det skal være. I eksempel 1 gikk det av seg selv og alle var aktive i prosessen. Avhengig av roller og dynamikk i gruppa, kan det at én begynner virke stimulerende eller hemmende på de andre. Det kan gi andre tillatelse til å vise sin versjon. Eller det kan hindre andre versjoner eller tolkninger å komme fram. Det kan være en måte å synliggjøre gruppedynamikken, ulike roller i gruppa etc. Ikke sjelden er det en person med behov for å ordne eller systematisere som begynner og som kanskje sier noe om disse egenskapene som begrunnelse for å begynne.

Det er en måte å verbalisere en side av seg selv, synliggjøre et behov. Uenigheter kan komme fram. Hvordan løser gruppen dette – hvis oppgaven er å skape et felles bilde, en helhet.

Kanskje er det ikke mulig? Hvordan skal det se ut? Hva gjør gruppeleder?

28.1.3. Eksempel 2

Ved ett tilfelle var det svært vanskelig å få gruppa i gang med å flytte kortene. Det virket som det var vanskelig for deltagerne å løsne de assosiasjoner og historier som var festet ved hvert enkelt kort. Jeg merket at jeg ble utålmodig. Jeg syntes jeg ventet lenge. Til slutt valgte jeg å starte flytteprosessen selv. Jeg samlet sammen kortene og la dem ut igjen på en tilfeldig måte. Etterhvert kom også gruppedeltagerne på banen og flyttet på kort, fortalte om historiene de så.

Her gjorde jeg et bevisst valg. Jeg merket i situasjonen min egen utålmodighet: Kom igjen da, det er lov å flytte på kortene. Og min egen trang til “rydding”: Skal dere virkelig la de ligge så tilfeldig og rotete? I hvilken grad var det disse impulsene som styrte min handling? Jeg ventet lenge etter at impulsene begynte. Lot de være der. Oppdaget at gruppetiden snart var ute.

Tenkte: Er det riktig å la gruppa avslutte med et så rotete bilde? Eller, det var uavsluttet slik jeg så det. Det var ikke bearbeidet og gitt form. I denne situasjonen hadde gruppa fått et konkret tema utfra noe vi hadde jobbet med tidligere: Lengsel. Temaet hadde sitt utspring i gruppa. Skulle vi avslutte med at deres bilde Lengsel, var så ubearbeidet og tilfeldig?

Jeg valgte å gå inn og “blande meg”. Én begrunnelse var at jeg ser på meg selv som rollemodell for gruppa. Jeg viser dem hvordan man kan handle i situasjonen. Gi flere handlingsmuligheter enn det ser ut til å være i gruppa. Etter at jeg hadde laget en mulig komposisjon for bildekortene, kom gruppa i gang selv. Den første gruppe-deltager som flyttet på kortene begrunnet det med sine ryddeegenskaper. Straks kom flere på banen, flyttet på kort, så mønster, historier, sammenheng. Det virket som gruppa ble mer opptatt av å skape en helhet enn selve tittelen – som jeg var opptatt av. I denne sammenhengen så det ut til at min intensjon om å være rollemodell fungerte. Det ble en prosess hvor mange var aktive og vi fikk mange historier og tema ut av bildekortene.

Hva er gruppeleders rolle og funksjon i en slik situasjon? Man kan velge å holde fast i at gruppa skal gjøre dette i sitt eget tempo. Ikke blande seg, tåle at det ser uferdig ut. Hvis dette var en gruppe som arbeidet over tid som lukket gruppe, ville jeg vurdere det som viktig å innta en slik holdning. Da kan man gå videre neste gang, gjøre det flere ganger, bruke tid på å bygge gruppas kompetanse på slike oppgaver. Kanskje utforske videre de individuelle

korthistoriene. Dette var en gruppe som ikke ville få mulighet til å arbeide videre med tema eller gruppedynamikk. Det var med på å styre mitt valg om å blande meg.

Samtidig mener jeg at det ikke finnes et fasitsvar på om det var riktig eller galt. Å ikke blande seg kunne ha gitt en annen erfaring.

28.1.4. Eksempel 3

I et annet eksempel hvor deltagerne i gruppa var svært tilbakeholdne, endte det med at både co-gruppeleder og jeg hver vår gang gikk inn og laget nye komposisjoner av kortene. Begge ganger førte det til samtaler om temaer som virket betydningsfulle for noen av deltagerne.

I utsjekkrunnen var det to som ga uttrykk for at bildekortøvelsen hadde vært kjedelig. Den ene sa at den ble altfor lang og at det ble for mye tolkninger og at man kunne latt det være når det hadde funnet en form. To andre ga uttrykk for at øvelsen hadde gitt mening og utbytte.

Etter at gruppa var ferdig, stilte jeg meg spørsmålet om jeg hadde blandet meg for mye denne gangen. At intensjonen om å være rollemodell og handlingen med å vise alternative handlingsmåter ikke hadde fungert.

Jeg har en intensjon om at det vi gjør skal gi mening for flest mulig av deltagerne. Jeg kan ikke nå alle hver gang. Her var det noen som hadde utbytte. Hva med de som ikke hadde det? Refleksjonene omkring situasjonen brer seg i to retninger. Den ene har med ambisjonsnivå å gjøre og innsikten om at jeg ikke kan nå alle hver gang. I noen perioder eller gruppesituasjoner fungerer ikke opplegget så godt og utbyttet er dårlig. Det kan handle om at mitt opplegg er for dårlig tilpasset gruppa, det kan handle om at noen i gruppa har det vanskelig enten personlig i sin prosess eller i forhold til selve metodikken i Kreativ gruppe. Denne refleksjonen går inn i temaet adaptasjon og utfordringene rundt det.

Den andre retningen handler om at kjedsomhet eller provokasjon av en øvelse eller min handlemåte, kan være en reaksjon som peker på noe viktig i personens liv eller prosess. Det kan være materiale til behandlingsprosessen. Det burde/kunne ha vært utforsket videre i individualsamtale eller i prosessgruppe. Jeg opplever det mange ganger som utfordrende og frustrerende at vi i Kreativ gruppe kommer i kontakt med verdifullt materiale som vi ikke får tatt godt nok vare på. Jeg oppfordrer gruppedeltagerne til å ta ting som føles betydningsfullt med til individualsamtalene. Noen ganger tar jeg ting med til de individuelle behandlerne. Og mange ganger må jeg akseptere og la være at det blir smakebiter og dører som åpner seg i korte øyeblikk.

28.2. Adaptasjon som inntoning og nærvær

Jeg nevnte andre begreper som er beslektet med adaptasjon i denne sammenhengen. For eksempel inntoning. Jeg innstiller meg på gruppa som en radio som stiller inn mottageren på kanalens radiobølger. I mindfulnessstreningen er det snakk om å tune seg inn (Kabat-Zinn, http://www.youtube.com/watch?v=3nwwKbM_vJc). Å tune seg inn på hverandre for å kunne møtes. (I Kabat-Zinn sitt eksempel er det et orkester som bokstavelig talt stemmer seg inn på hverandre.) Jeg innstiller meg, merker, lytter bevisst til gruppa, samtidig som det skjer en mer subtil, ubevisst, kroppslig og energetisk “samtale” og den foregår hele tiden. Refleksjon og refleksivitet handler for meg om å gradvis bli mer og mer bevisst om slike prosesser og trene seg i å sette ord på dem. Mindfulnessstreningen er et redskap til dette.

Her er et eksempel hvor jeg merket på kroppen at noe ikke fungerte:

28.2.1. Eksempel 4

Vi jobbet med egenskaper: Hvem er jeg, hva er mine styrker og mine ressurser, hva er jeg god til osv. På ett tidspunkt hadde alle sagt noe de tenkte på som en positiv egenskap ved seg selv. Noen snakket om stahet, viljestyrke, utholdenhet, som man kan karakterisere som handlende, delvis utadrettede egenskaper. Mens andre nevnte det å kunne lytte og tålmodighet. Altså mer mottagende egenskaper. Så gjorde vi “stempel-øvelsen” som tidligere beskrevet, hver enkelt med sin nevnte egenskap i tankene. Intensjonen var å merke sin positive egenskap mens man uttrykte seg i en kraftfull øvelse og at det skulle kunne befeste opplevelsen av den positive egenskapen. Jeg merket umiddelbart i min egen kropp da vi gjorde øvelsen at den passet godt til de som hadde utadrettede egenskaper, men ikke så godt for de andre. Jeg spurte meg selv om hvordan jeg kunne tilpasse det vi holdt på med slik at alle i gruppa kunne få noe ut av det. Jeg benevnte min opplevelse i gruppa: Dette kjennes ut til å passe for noen egenskaper, men ikke for alle. Og jeg stilte spørsmål til gruppa: Hvilken bevegelse kan passe for egenskapen tålmodighet? Sammen fant vi en bevegelse som vi syntes passet. Det ble en egen øvelse for egenskapen tålmodighet og en annen for det å være lyttende.

Her ble jeg bevisst at det var noe som skurret: Øvelsen passet for noen av deltagerne, men ikke for alle. Jeg valgte å sette ord på min opplevelse, og det ble et felles prosjekt å finne bevegelser som kunne passe de andre egenskapene. I en slik situasjon tenker jeg på meg selv som en rollemodell. Jeg trener min egen kongruens og håper det kan inspirere andre til å merke seg selv. Anna-Lena Østern utforsker i sin artikkel “Supervision by an artist creating a poetic universe” hva som særpreger en kunstnerisk supervisjonsprosess. Hun tar bl.a.

utgangspunkt i Fischer-Lichtes performativitetsteori med elementene korporalitet, nærvær og feedback-loopen (Østern, 2012, s. 414). Hun mener også at det å være en rollemodell er et element i den kunstneriske supervisjonsprosessen. Hun sier dette om det fokuserte nærværs betydning: “It is a focused attention, a mindfulness, which has an energising impact on the participants at its best.” Og videre: “These central themes can be summed up in the notion of autopoietic feedback loops where the participants inspire each other to expand on their creative flow and expression”(Østern, 2012, s. 415). Østern peker på hvordan både den mindfulle oppmerksomhets nærvær og det kroppslige nærvær hos supervisor/veileder påvirker de andre deltagerne. Det gir energi og det inviterer til deltagelse. Det ligner på det Hougham beskriver i sin artikkel. Et bevisst og oppmerksomt nærvær hvor det kroppslige eller romlige er integrert. I mitt eksempel er jeg både eksplisitt rollemodell ved å sette ord på det jeg merket og implisitt gjennom å være fokusert tilstede. I følge Østern kan det ha en effekt på deltagerne. Den kroppslige, energetiske “samtales” kan også kalles feedback-loop.

28.2.2. Eksempel 5

Jeg har et eksempel fra Kreativ gruppe hvor jeg fulgte noen kroppslige impulser, intuitivt, uten å ha helt klart for meg hvorfor jeg gjorde som jeg gjorde. I ettertid ga det mening: Jeg hadde fått vite at en deltager hadde hatt en svært krevende og vanskelig samtale i forkant av gruppa. Hun hadde vært langt tilbake i traumatiske barndomsopplevelser og nær-dissosiativ. Da gikk jeg inn i gruppa med ekstra vårhet og åpenhet. Jeg hadde en intensjon om å jobbe med kroppslig forankring. Vi jobbet veldig rolig. Dette var en liten gruppe som var ganske godt kjent med hverandre, tryggheten var god, stemningen var god og rolig. Vi hadde en god start med innledning, innsjekk og kroppsøvelser. Vi lekte “zipp-zapp-boink” som var kjent for de fleste og som vi hadde hatt det morsomt med tidligere. Jeg tok inn en øvelse som handler om å gå over gulvet og så doble tiden flere runder, slik at vi til slutt beveger oss svært langsomt. Det er en øvelse som skaper et fokusert kroppslig nærvær for min egen del. Det var svært uvant for deltagerne å gjøre noe sånt og det ble en del latter av det. Jeg forsøkte en øvelse med zen-walk og en form for rytme-øvelse som begge fungerte ganske dårlig. Dvs. at øvelsene ikke passet for deltagerne, de forsto ikke meningen. Jeg hadde mye tankevirksomhet gående vedrørende hva vi skulle gjøre og hva som kunne fungere, men kroppen kjentes rolig og tok på en måte “et skritt av gangen”. Jeg satte i gang en møteøvelse som handler om å merke seg selv og så si stopp til en annen. Vanligvis gjør vi den to og to, men nå ble det til at jeg gjorde den med hver enkelt mens de andre så på. Hun som hadde hatt en vanskelig samtale i forkant sa at hun ikke ville være med – og fikk dermed mulighet til å uttrykke egne

grenser, ikke i en øvelse, men i “virkeligheten”. Det vurderte jeg som betydningsfullt i situasjonen. I utsjekkrunden ble hun overveldet av tristhet et øyeblikk og impulsen var å forlate gruppa. Jeg oppfordret henne til å forsøke å bli værende og la tristheten få være. Det klarte hun. Tristheten tok ikke overhånd og hun gjennomførte hele gruppa.

Etterpå lurte jeg på hva denne gruppa hadde handlet om. Jeg opplevde at flere av øvelsene var “helbom”, men likevel hadde jeg en god følelse i kroppen, som ved intenst nærvær. Det føltes underveis som om kroppen hadde en ro og en innsikt i hva som trengtes. Jeg tror min mer eller mindre ubevisste intensjon var å hjelpe den utsatte deltager til å gjennomføre gruppa. Til å kunne være med seg selv sammen med oss andre selv om hun nettopp hadde vært i en nær-dissosiativ individualsamtale. Jeg vil si at gruppa handlet om å være om henne og at innholdet ikke var så viktig. Jeg opplevde at vi hadde rommet mye og gjort lite. Det var væren foran gjøren i den gruppa. Det føltes meningsfylt i ettertid.

28.3. Å være til stede som gruppeleder

Hva vi det si å være til stede med seg selv i en slik sammenheng? Å være autentisk til stede. Jeg har min daglige mindfulnesspraksis som med Geller og Greenbergs struktur er en del av *forberedelsene* (“preparing the ground”) til nærvær i den terapeutiske situasjonen. Sammen med inngangen til Kreativ gruppe, er den med på å “clearing a space” (Hougham, 2013, s. 101). I innsjekkrunden kommer *prosessen* (“the process”) i gang, sammen med *erfaringsdimensjonen* (“the experience”) av nærværet: Når de andre sjekker inn, lytter jeg, rommer, er til stede for hver enkelt, min oppmerksomhet er “der ute”. Følger runden. “(...) the *process of presence* refers to the activities the therapist engages in when being therapeutically present, including qualities of receptivity, inwardly attending and extending (Hougham, 2013, s101, min utheving). Når det så er min tur, kan det oppleves som en “lang reise” å flytte hjem til meg selv. Å skulle si noe som er autentisk i situasjonen – uten å blande gruppa inn i mine overlegninger om hva vi skal gjøre videre - er noen ganger utfordrende. I det siste har jeg prøvd å si noe om nettopp det, å bruke inn egen innsjekk til å benevne hvordan jeg flytter oppmerksomheten fra der ute til her inne, merke pusten og synke ned i min egen kropp. Slik at jeg *gjør* innsjekken like meget som jeg *sier* den.¹⁶

Når vi gjør de fysiske øvelsene eller når jeg snakker om lek som inspirasjon for det vi gjør, pleier jeg å vise med egen kropp noe i forhold til det jeg snakker om. For eksempel har jeg en historie om to førsteklassinger som møtes og som viser med hele kroppen hvor glad de er for å se hverandre. Da pleier jeg å vise med min kropp hvordan de oppførte seg. Eller når jeg

introduserer en øvelse, kan jeg tulle litt med hvordan det ikke skal gjøres. Det utløser ofte latter og det kan skape bevegelse i deltageres kropp. Her bruker jeg mitt eget kroppslige nærvær som instrument for å påvirke de andres kropp med et håp om å være inspirerende slik Østern beskriver det (Østern, 2012, s. 415).

Men det er balansegang i forhold til å skape distanse. Hvis jeg oppleves som for dum eller latterlig virker det mot sin hensikt. Da blir det ikke en invitasjon til å tre inn i deltagerrommet. De andre kan ta et skritt ut i tilskuerrommet og da er vi ikke lenger i et felleskap. Det er nok at en person kommer med en kommentar som at dette skulle tatt seg ut om vi gjorde på en kafe - så kan hele gruppa "falle" ut av deltagerrommet og begynne å se det hele utenfra med et kritisk blikk.

28.3.1. Eksempel 6

Jeg merker noen ganger at mindfulnessstretningen slår inn. Det er i situasjoner som er utfordrende hvor jeg særlig merker føttene og kroppen som helhet. Merker pusten. I en gruppe skjedde dette: Oppgaven var å si noe om hva det gode liv er for hver enkelt. En i gruppa brakte sin dødslengsel inn i rommet. Hun beskrev sin sterke lengsel etter å finne fred og det mente hun hun kunne finne i døden. Det skjedde mye inni meg da hun sa dette. Jeg ble redd og kjente en sterk reservasjon: Dette vil jeg ikke ha, orker ikke forholde meg til din dødslengsel. Jeg ønsket å pakke inn og bagatellisere. Samtidig merket jeg føttene mine. Jeg sto rolig, merket pusten min og ventet. Hun understreket at hun ikke hadde tenkt å ta livet sitt. Jeg registrerte at det ikke var en trussel om selvmord, det var viktig informasjon objektivt sett. Jeg tenkte at hvis det er dødslengsel hun vil legge i øvelsen så får det være sånn. Det var en tillit til øvelsens struktur, form og kointainerevne. Jeg tenkte: Ikke løs dette, la det være. Det er hennes følelse, jeg kan ikke ta den bort. Den er ikke farlig. Hun holder den, gruppa holder den, vi holder den sammen. Jeg merket føttene mine og pusten og bekkenbunnen. Det var en slags ro i situasjonen. Jeg fikk en formening om at det var noe annet som lå under. Jeg inviterte henne til å si mer om hva lengselen etter døden innbar. Ganske fort fant hun en annen formulering, nemlig å finne hvile, ikke som i døden, men som i en mulighet for indre ro og trygghet. I ettertid ser jeg at jeg rommet og holdt utsagnet. Jeg benektet ikke at det handlet om dødslengsel, men gjentok ikke de ordene.

Hougham sier dette om erfaringsdimensjonen (“the experience”) av nærvær:

The capacity in the therapist to immerse themselves in the moment by moment experience of the session, whilst at the same time retaining objectivity is, (...), one of the central challenges of therapeutic presence (Hougham, 2013, s. 101).

Trening i tilstedeværelse er en livslang prosess. Den kroppslige kunnskapen og nærværet utspiller seg i gruppa, men er noen ganger vanskelig å se. Det er en implisitt viten. Som gruppeleder er jeg til stede med meg selv, med min kropp, mitt liv og min evne til nærvær. Noen ganger tenker jeg at det er det beste jeg kan tilby, selve det empatiske menneskelige nærvær, det går over metoder og øvelser. “This process is described as a dance, containing qualities of ‘deep listening’ and ‘the deep humanness and core of the therapist’” (Hougham, 2013, med ref. til Geller og Greenberg, s. 101). Det handler egentlig om å være tilstede for hverandre.

29. FRAMTIDSØVELSEN

Øvelsen handler om å forestille seg at man går inn i sin egen framtid og ser på seg selv i nåtid derfra. Denne øvelsen inneholder flere potensielt virkningsfulle momenter. Det handler om å våge å se framover: Hva vil jeg? Det handler om å bruke forestillingsevnen sin til å late som om man er i sin egen framtid (projeksjon). Det handler om å gå inn i denne forestillingen/rollen så sterkt at man kan se seg selv utenfra og ha en samtale mellom framtid-jeg og nåtid-jeg i en form for rollelek og dermed mulig rollebytte. Det er den form for rollebytte som hos psykodramatiker Jacob Moreno kalles *forestillingsrollebytte*: “(...) forestillingsrollebytte brukes i forbindelse med den intrapsykiske prosessen hos et menneske” (Rasmussen og Kristoffersen, 2011, s. 89). I framtidsovelsen er det ikke rollebytte i den forstand at det er flere rollepillere. Deltagerne arbeider parallelt og samtidig og hver deltager er i sitt eget “spill”. Deltagerne bruker sin forestillingsevne til å se for seg den andre rollen. Øvelsen handler om å se seg selv utenfra og få en ny erfaring.

Jeg vil nå beskrive framtidsovelsen skritt for skritt:

29.1. Skritt for skritt med Anne

Gruppa starter med å sitte i sirkel mens jeg introduserer temaet “Det Gode Liv”: Hva er det for deg? Alle kommer med sine assosiasjoner. Så får deltagerne i oppgave å skrive på et ark en målsetning de har, noe de ønsker å oppnå eller få til på veien mot et bedre liv. Det kan være noe veldig konkret, eller noe mer abstrakt. Det kan være nært eller lenger framme. Det behøver ikke være rusrelatert.

Anne skriver: "Jeg vil bli mer synlig i mitt eget liv."

Gruppedeltagerne stiller seg ved siden av hverandre, lappene legger de ca. tre-fire meter foran seg. Jeg gir følgende instruksjon: "Nå står du her i livet ditt og du har et mål som du ønsker å få til. Her du står kan du se inn i framtiden. Der hvor lappen ligger, er et sted i framtiden hvor du har nådd målet ditt. Nå skal vi bruke vår forestillingsevne, vår fantasi og late som om målet er nådd der framme hvor lappen ligger. Nå kan du gå dit, nå kan du gå inn i den framtiden hvor du har nådd målet ditt". Gruppedeltagerne går de fire-fem skrittene over gulvet og stiller seg der hvor lappen ligger, snur seg og ser tilbake på seg selv. Med støtte i instruksjonen forestiller de seg at de befinner seg et sted hvor målet er nådd og de kan "se tilbake på seg selv", der de er i livet sitt i virkeligheten.

I det Anne setter foten der lappen ligger, retter hun ryggen, hun blir synlig 10 cm høyere og hun utbryter spontant: "Her var det godt å være!"

Jeg "besøker" hver enkelt deltager der de er i sin framtid. For å støtte opp om forestillingen bekrefter jeg med ord hvor de er: "Nå er du et sted hvor du kjenner grensene dine og kan sette dem". "Nå er du et sted hvor du er klar og edru hele tiden". "Nå er du et sted hvor du har kontakt med barna dine igjen". Og hos Anne: "Nå er du et sted hvor du er mer synlig i livet ditt". Dette sies til hver enkelt for å hjelpe deltagerne å holde konsentrasjonen om det bildet som er skapt. Jeg bruker mitt kroppslige nærvær til å være sammen med hver enkelt i forestillingen og jeg bruker mitt fokus på det vi forestiller oss til å hjelpe til med å fastholde forestillingen.

Jeg står hos Anne. Jeg merker at jeg selv føler meg rankere. Her behøver jeg nesten ikke å si noe, opplevelsen av å være et sted hvor hun føler seg synlig, ja den er virkelig synlig - i kroppsspråk, holdning, ansiktsuttrykk. Hun gjentar at hun har det bra her og at hun føler seg avslappet.

Jeg har en følelse av at jeg ofte imiterer den andres kroppsspråk når jeg er på besøk i denne øvelsen (og i andre øvelser). Det tror jeg er en ubevisst måte å hjelpe meg selv til å være til stede i den andres forestilling og å støtte forestillingen. Det kan ses på som et eksempel på den gjensidige påvirkningen eller feedback-loopen som foregår i gruppa. Jeg har en bevissthet om den og kan bruke den, men den er gjensidig!

Neste oppgave er å kjenne etter: "Hvordan er det å se tilbake på deg selv der du er i livet ditt akkurat nå? Når du ser deg selv utenfra. Er det noe du vil si til deg selv? Noe som du kan

treng å høre for å komme nærmere det du ønsker?” Jeg besøker igjen hver enkelt deltager og snakker med vedkommende om hvordan det kjennes å se seg selv utenfra og hva som kanskje skal sies og gis av gode råd. Her er jeg hele tiden deltagende og forsøker å støtte opp om dialogen mellom framtid-jeg og nåtid-jeg. Jeg holder fast i det vi forestiller oss med mitt fysiske og oppmerksomme nærvær. Jeg passer på bruk av pronomen for å holde distansen og rollene.

Anne ser på seg selv og sier: Det er bare du selv som kan ta det skrittet ut i verden og bli mer synlig. Du kan si fra!

Avslutningen er at deltagerne går tilbake til her-og-nå-posisjonen og står der og forsøker å ta inn og ta imot det som ble sagt eller kjent fra den andre posisjonen.

Anne er tilbake i sin vanlige kroppsholdning, men ansiktet er mer åpent og hun smiler. Hun er vendt mot framtiden og sier høyt: Jeg skal prøve å si fra oftere. Jeg skal si til naboen min at hun skal holde hunden sin borte fra mitt blomsterbed. Det har jeg irritert meg over lenge.

Det er interessant og inspirerende å se noen av de reaksjonene og uttalelsene som kommer underveis i denne øvelsen. Det gjør inntrykk når det virker! I mitt eksempel skjer det noe synlig med Anne i det hun setter foten inn i det fiktive rommet, framtiden, der målet er nådd. Det skjer en fysisk forandring med henne. Hun retter seg opp, blir høyere, hun blir mer synlig der og da. Hun uttrykker at det skjer noe inni henne også, en opplevelse av å være et godt sted. Hun får en erfaring som gjør noe med kroppen hennes selv om det skjer i fiksjonen, selv om hun later som.

Her er det performative og det transformative i sving: Anne synliggjorde for seg selv og de andre at hun har en kunnskap om å ta større plass og dermed være mer synlig. Gjennom bruk av sin forestillingsevne “slapp hun til” en del av seg som evner å ta større plass. Hun inntok rollen som sitt framtid-jeg som hadde nådd målet om mer synlighet. Hun kjente hvordan ryggen rettet seg, hvordan hun slappet mer av, følte seg tryggere. Hun oppdaget at hun vet noe om hvordan det er å ha det slik.

Fra et tilskuerperspektiv har hun kun flyttet seg noen meter i et rom, men fra et deltagerperspektiv har hun flyttet seg inn i *et annet rom*. Et selvskapt forestilt rom med noen karakteristika: Her har hun nådd sitt mål om å være mer synlig i livet sitt. Hvordan vil en med tilskuerperspektivet forklare den observerbare fysiske forandringen som skjer med henne?

Med deltagerperspektivet ser det slik ut: Det skjer noe inni henne som gjør at hun har en annen opplevelse enn sin hverdagslige. Ved hjelp av sin forestillingsevne og en bevegelse i rommet, skaper hun en distanse til seg selv. Hun inntar en annen rolle. Hun kan se på seg selv som et ytre objekt. Hun slipper litt fri fra den indre fastlåste opplevelsen av seg selv. “Rollebytter bidrar til at vi aktivt bearbeider våre forestillinger” (Rasmussen og Kristoffersen, 2011, s. 90). Anne er aktiv i situasjonen, hun kroppsliggjør en indre forestilling, dermed skaper hun en opplevelse, en erfaring. Gjennom handlingen som er kroppsliggjøringen (embodiment), flytter hun forestillingen ut av det indre, fra det Winnicott kaller fantasiens impotente sted. Det blir en handling i møte med verden. I avstanden mellom nåtids-jeg og framtids-jeg åpner det potensielle rom seg med sin performativitet, sin virkelighetsskapende dimensjon. Rasmussen og Kristoffersen refererer til Kellermann som mener at “rollebytte handler om å komme til en bedre forståelse av egen verden, og gjennom det øke egen selvforståelse” (Rasmussen og Kristoffersen, 2011, s. 90). En slik økt selvforståelse kan gi “større mulighet til å ta ansvar for egne valg og avgjørelser” (Rasmussen og Kristoffersen, 2011, s. 91).

Rollebyttet gir en mulighet til å se seg selv utenfra fra et ressurssterkt rom (man har nådd målet sitt). Det fører til at man ser mulighet for endringen og man erfarer kroppslig at endringen er mulig. Man kroppsliggjør endringen. Den spilte endringen blir en erfaring om endring. Man kan oppdage at man har et større “repertoar” i møtet med seg selv og verden, repertoar i betydningen mer å spille på. Man har valgmuligheter for hvordan man vil både tenke og handle i en situasjon. Dette krever trening sammen med refleksjon. Erfaringen blir både kroppslig, bevegelsesmessig, følelsesmessig, og gjennom refleksjon tankemessig og bevisst. Det er veien fra taus, implisitt kunnskap til en bevisst og artikulert erfaring.

Det er en situasjon man kan bli fortryllet av. “Det er magisk”. Jeg er skeptisk til ordet magisk selv om det kjennes sånn ut. Jeg mener at det ikke er det minste magisk, det er nettopp dette leken og forestillingsevnen vår handler om: Vi kan skape et opplevelseshom og så “gå inn i det”. Når vi tar det på alvor, blir det performativt, det blir virkelighetskonstituerende. Det skaper ny (kroppslig) erfaring.

30. KREATIV GRUPPE OG DET TRANSFORMATIVE

Hele tiden mens jeg skriver om Kreativ gruppe, ligger Fischer-Lichtes teori om den transformative estetikken og vibrerer like under overflaten (Fischer-Lichte, 2008). Den er sterkt til stede. Det handler om nærvær og samvær (“presence” og “co-presence”) og derigjennom feedback-loopen og om hvordan vi i gruppa samskaper et event. Et performativt event. Det er lekens, kunstens og det potensielle roms performative og transformative egenskaper vi utforsker. Det at lek ikke er bare lek. Det som skjer i lekrommet har noe med virkeligheten å gjøre. Det har en effekt på oss og på våre liv. Det at vi gjør noe sammen. Hvordan vi erfarer noe sammen – eget nærvær, hverandres nærvær, samspillet. Gjennom øvelsene og fasene er vi sammen på en litt uvanlig måte. Det er mer eksplisitt lekent enn en vanlig samtalegruppe eller sosialt samvær. Vi er i spill. Gjennom embodiment, projeksjon og bruk av roller. I dette ligger det transformative potensiale. I spenningsfeltet mellom lek og virkelighet.

Hvorfor er det transformative viktig? Fischer-Lichte sier at det er gjennom transformasjonen at performanseeventet “achieves the reenchantment of the world” (Fischer-Lichte, 2008, s. 181). “Reenchantment”¹⁷ – en gjenfortryllelse. Hva mener hun med det? I siste avsnitt i boka kaller hun den nye transformative estetikken for et oppgjør med den tradisjonelle binære tenkningen og at den gjør mennesker i stand til å framstå som “embodied minds”. Det er en invitasjon til en ny opplysningstid, sier hun. “The reenchantment of the world is inclusive rather than exclusive; it asks everyone *to act in life as in performance*” (Fischer-Lichte, 2008, s. 207, min utheving). Med “embodied minds” refererer hun til Grotowskis skuespillertrening hvor “(...) the distinction between body and mind is abolished;” (Fischer-Lichte, 2008, s. 83) Hun refererer også til Merleau-Pontys og det fenomenologiske kroppssubjekts væren i verden, som er et oppgjør med Descartes og opplysningstidens split mellom kropp og sinn. Hun viser hvordan kunstneriske og andre estetiske prosesser arbeider for å hele denne splitten. Så vi kan gjenfinne en helhetlig væren i verden.

Fischer-Lichte knytter kunsten (“the performance”) og livet sammen. På samme måte som Winnicott knytter livet og leken sammen. Det er en dyp sammenheng her. Jeg mener at det er *leken* som ontologisk fenomen som er den underliggende essens. Den er performativ, den er skapende, den er transformativ. Den er kroppslig i Winnicotts betydning: Handlende i verden. Med Merleau-Ponty kan vi forankre den enda dypere i en helhetlig væren. Den er grunnlaget for det jeg prøver å få til i Kreativ gruppe. Leken oppstår i følge Winnicott i det potensielle

rom. Derfor må et åpent potensielt rom være basisen for arbeidet i Kreativ gruppe. Det potensielle rom er performativt, det er liminalt (Schechner, 2002, s. 89) og det er transformativt. Det fortryller oss i betydningen gir en opplevelse av intensitet, av helhet, av nærvær og tilknytning. Ikke i utviklingspsykologisk forstand, men i eksistensiell forstand. Det gir opplevelse av mening.

DEL 6

AVSLUTNING

Hva sitter jeg igjen med etter denne runddansen med Winnicott og det potensielle rom? Hvilket bilde er blitt skapt? Er det tydelige innramminger eller er det fortsatt mange løse tråder? Har Winnicott som leteredskap gitt meg mer kunnskap? Har jeg mer innsikt i teori og har min praksis utviklet seg? Hva er veien videre?

Det å bli oppmerksom på det potensielle rom som begrep og som erfaringsarena har gitt meg et nytt blikk og ny forståelse, både teoretisk og i livet. Mange situasjoner har fått nye perspektiver sett med Winnicotts briller. Jeg vet mer om hvilke kvaliteter det potensielle rom har: Det er et opplevd rom, det åpner seg i spenningsfeltet mellom subjektet og et betydningsfullt objekt eller annen. Det er en arena for å møte seg selv gjennom å møte verden – der ute. Det har en kvalitet av opplevd tilstedeværelse, intensitet, nærvær, kanskje rett og slett en følelse av å være levende! I dette rommet kan det oppstå spesielle øyeblikk med ekstra sterk følelse av kontakt og mening, øyeblikk som føles mer virkelige enn språket kan uttrykke (Pearson, 1996, s. 14). Det potensielle rom handler om virkeligheten, det er ikke impotent fantasi eller dagdrømming. Det forbinder oss med omgivelsene, det gjør det mulig for oss å skape og å samskape. Det gjør det mulig for oss å møte omverdenen.

Jeg startet ut med en forståelse av det potensielle rom som et sted for fiksjon og symboler. På samme måte startet jeg mitt arbeid med Kreativ gruppe med intensjoner og planer om at vi sammen skulle leke og utfolde oss i rollespill og eventyr. I løpet av årene med Kreativ gruppe har jeg lært og erfart at mine ønsker og planer ikke kan bli gjennomført på denne måten. Det er gruppas ønsker og temaer og arbeidsmåter som er mulighetene for oss sammen. Det som er viktig for gruppedeltakerne sammen med mine metodiske forslag, er det vi kan fylle det potensielle rom med i Kreativ gruppe. Dvs. først må vi skape et potensielt rom og så kan vi utfolde det som er aktuelt der. Jeg må møte deltagerne der de er og invitere dem til å møte meg og mine metoder. Den gjensidige tilpasningsprosessen handler om å få til et møte.

Gjennom denne fordypelsen i Winnicotts begrep og fortellinger, har jeg fått en utvidet forståelse av det potensielle rom. Det er der som mulighet i alle møter. Samtidig er det noe som skjer av og til og under spesielle forutsetninger. Jeg mener at det kan forstås på begge måter. Lesingen av Winnicott har gjort meg oppmerksom på mulighetens kontinuerlige tilstedeværelse. Samtidig som jeg kan peke på gitte situasjoner og si: Der er det! Nå åpner det potensielle rom seg. Det er ikke sikkert Winnicott ville være enig med meg i denne lesingen. Men jeg er nokså sikker på at han ville være med på å snakke om det. Kanskje ville han selv

ha forkastet begrepet det potensielle rom og tatt til seg nyere begreper som affektiv inntoning, nå-øyeblikk, event-tenkning, møte-øyeblikket, “surplus reality” osv.

Hvis vi kobler det potensielle rom fra Winnicotts spesifikke utviklingspsykologiske ramme og forklaringsmodell. Hva sitter vi igjen med da? Vi kan knytte det til leken som opplevelses- og erfaringsarena. Kalle det lekens potensielle rom. Men det kan bli for smalt. Vi kan holde fast i opplevelseskvalitetene som jeg har nevnt: Kontakt, tillit, identifikasjon, intensitet, vitalitet, flyt, nærvær, møte. Spørsmålet er om det da fortsatt er Winnicotts potensielle rom? Winnicott selv var forbilledlig når det gjaldt å videreutvikle andres begrep og teorier: Behold det som er bra, forlat det som ikke fungerer. Han selv pekte utover det utviklingspsykologiske når han sa at det potensielle rom er arenaen for kunst og for det religiøse. For meg er det potensielle rom et bærekraftig, men kanskje ikke helt allment uttrykk. Det handler om et rom som åpner seg i spenningsfeltet mellom meg som subjekt i møte med deg eller noe annet som ikke er meg, men som jeg tillegger betydning. Det handler om kontakt og nærvær. Det handler om her og nå og har flyt-kvaliteter. Det er metodeuavhengig. Det er mangefasettert. Det finnes i spenningsfeltet mellom det jeg vet noe om og det jeg ikke vet noe om.

Kanskje har jeg vektlagt for lite lekens betydning i forhold til det potensielle rom? Winnicott sier at det potensielle rom er lekens arena. Kanskje er det leken som skaper det potensielle rom? I så fall vil jeg – med Winnicott – utbryte: Det er *leken* som er utgangspunktet, det er i leken det starter! Uten leken, intet potensielt rom. Det klassiske eksempelet med de to søstrene som sier: “Let’s play being sisters” peker i all sin tydelige enkelthet på at leken åpner et annet rom enn det alminnelige (Bolton, 1979, s. 43, med ref. til Vygotski). Leken oppstår i det potensielle rom – eller det potensielle rom åpner seg når leken går i gang. Forholdet mellom leken og det potensielle rom er ikke ferdig utforsket her. Jeg opplever at lekens mangetydighet bringer dimensjoner inn i det potensielle rom som ikke har vært tema i denne oppgaven. Her har det vært hovedfokus på det potensielle rom som teoretisk og erfart fundament i en bestemt praksissituasjon: Kreativ gruppe.

Oppgaven og refleksjonen over egen praksis kom til å handle mye om begrepet adaptasjon. Jeg har fulgt Winnicotts positive adaptasjonsforståelse og sett på hvordan det henger sammen med tilrettelegging, inntoning og nærvær. Hougham utforsker i sin artikkel spesifikt sammenhengen mellom skuespillertrening og en terapeuts forberedelse av egen nærværsevne. Han ser mange likheter (Hougham, 2013). Østern ser på hvordan danserens kroppslige og fokuserte nærvær er betydningsfullt i en supervisjonssammenheng (Østern, 2012). Jeg har

blitt mer oppmerksom på hvordan min skuespillerbakgrunn er del av min forberedelse og min evne til nærvær i gruppa. Det er ikke bare mindfulnessstretningen som er med på å åpne meg for nærvær. Det er en sammenheng mellom min skuespillertrening og min utøvelse som gruppeleder. Det har vært selvfølgelig og implisitt, del av en taus kunnskap som nå er i ferd med å bli eksplisitt og artikulert.

Jeg har vært innom Fischer-Lichtes performativitetsteori som supplement for å belyse det som skjer i gruppa. En slik gruppe kan ses på som et performativt event med transformativt potensiale i enda større grad enn jeg har funnet plass til her.

Oppgaven har handlet mye om å *åpne* det potensielle rom og å sette i gang ting. I løpet av skriveperioden har jeg blitt oppmerksom på utfordringene som ligger i avslutningen. Hvordan avslutte en god opplevelse i det potensielle rom og så gå tilbake til “virkeligheten”? Hvordan avslutte, “de-role”, og vende tilbake til en mer alminnelig væren, samtidig som man får med seg de opplevelsene eller erfaringene som man har hatt? Hvordan arbeide for en god oppsummering og avslutning av gruppene? Kan jeg i større grad forbinde det vi gjør i Kreativ gruppe med den andre gruppebehandlingen og det som skjer i individualsamtalene?

En annen erkjennelse i forhold til Kreativ gruppe som vil påvirke videre praksis er at jeg i større grad skal holde fast i og stole på embodimentfasen og de aktivitetene som hører til der. Opplevelsen av kroppslig nærvær er så grunnleggende og viktig at hvis deltagerne har gode opplevelser i embodimentfasen, kan det være en målsetning i seg selv (Jennings, 2011, s. 17-18). Hos Fischer-Lichte er det opplevelsen av å være “embodied minds” som er bærebjelken i det transformative, det som fortryller oss og heler vår kartesianske splitt (Fischer-Lichte, 2008).

Gjennom hele oppgaven har jeg akseptert det potensielle rom som premiss og som fenomen. Av og til kommer spørsmålet om Winnicotts begrep og modell overhode er gangbart nå. Det kan jeg tvile på. Men intensjonen med Kreativ gruppe er den samme: Å skape et rom, et mulighetens rom, et potent rom hvor vi kan utforske oss selv og vår væren i verden. Med embodiment, med projeksjon og med rolleleken hvis vi kommer dit. Det potensielle rom er der som en referanse for meg, men det er kanskje ikke så brukbart i hverdagspråket utover å kalle det et mulighetenes rom i mer alminnelig betydning. Jeg tror fortsatt på det som en erfaringsarena, som har noen spesifikke kvaliteter, med nærvær, intensitet, vitalitet, fokusert

oppmerksomhet, følelse av mening. Mulighet for bruk av symboler, metaforer eller en felles fiksjon.

Winnicott sier at det potensielle rom er arenaen for lek og senere for erfaringer med kunst og religiøse opplevelser. Den sterke følelsen av tilknytning, kontakt, spenning, helhet og mening som er kvaliteter ved det potensielle rom, kan oppstå i møtet med kunst og i religiøse sammenhenger. Det betyr ikke at denne typen opplevelser er en form for regresjon, en lengsel etter den opprinnelige enheten med mor. Det er en reduksjonistisk forklaring. Filosof og bevissthetsforsker Jes Bertelsen sier at Freud gjorde den feilen å redusere transtilstander til pretilstander, altså å forveksle det nyfødte barns prebevissthet med den opplyste bevissthet som har transcendert egoet.

Mystiske, spirituelle og religiøse tilstande ligner i det gamle, på dette punkt unuanserede paradigme, primitive og ubevidste tilstande, hvilket (...) fik Freud til at redusere transtilstande til prætilstande (Bertelsen, 1991, s. 142).

Helhetsopplevelsen er ikke regressiv, den er transgressiv, overskridende, transpersonlig. Den forbinder oss med oss selv og omgivelsene. Den forbinder oss med den grunnleggende kreative kilde. Helhetsopplevelsen fortryller oss. Det er en nødvendig fortryllelse fordi den reparerer en skadelig splitt.

Det ser ut til at vi mennesker søker denne opplevelsen, enten det er gjennom samvær, lek, kunst eller religion. Det er noe som oppleves som betydningsfullt og som vi lengter etter:

*Det er den draumen me ber på
at noko vedunderleg skal skje,
at det må skje –
at tidi skal opna seg
at hjarta skal opna seg
at dører skal opna seg
at berget skal opna seg
at kjeldor skal springa –
at draumen skal opna seg
at me ei morgonstund skal glida inn
på ein våg me ikkje har visst um....*

(Olav H. Hauge)

Noter

¹Transpersonlig her forstått som det som går ut over det individuelle og personlige. Det er brukt med inspirasjon fra psykosyntesemodellen som sier at “Transpersonlig psykologi søker å forstå vår menneskelige utvikling med et spirituelt perspektiv. Det vil si at mennesket er en del av noe større. Dette større er udefinert og opp til den enkelte og utforske. En del av en kollektiv bevissthet og ubevissthet”.

(<http://www.levdittliv.no/artikkel.php?aid=1&artid=55>)

² Ida Krøgholt skisserer følgende ulike tolkninger av eksempelet: Går de inn i lekens rom for å helbrede en konflikt? (Sully) Går de inn i leken for å undersøke begrepet søster med spesifikke adferdsregler? (Vygotskij) Eller er det lystprinsippet som styrer leken? (Koffka). (Krøgholt, 2001, s. 191-193). Bolton sier at søstrene bruker leken til å utforske det å være noe og at det handler om å trene evnen til abstraksjon (Bolton, 1979, s. 43).

³I østlig tenkning skiller man mellom to veier: den yogiske og den tantriske. Den yogiske handler om å tukte og forme. Styre energien. Askese. Den tantriske handler om å åpne og integrere (Bertelsen, 1991, s. 140-141). Jeg ser at mitt fokus flyttet seg fra den yogiske til den tantriske i denne undersøkelsesprosessen.

⁴Denne undersøkelsesprosessen førte til flere work-in-progress visninger. Den siste på Teater Avantgardens visningsarena FUSK i april 2005. Arbeidet het da “STUCK – UNSTUCK, en undersøkelse av kroppens impulser”. Det var et samarbeid med lydkunstner Jonas Quale.

⁵Pessoterapi er en kropporientert gruppeterapi hvor man i likhet med psykodrama bruker roller til å gestalte indre delpersonligheter og ytre personer (<http://www.livsglede.org/metode.htm>).

⁶Alle disse begrepene brukes med utgangspunkt i Fischer-Lichtes “The transformative power of performance”, 2008.

⁷Konsmo skriver at den sterke vektleggingen av det vitenskapsfilosofiske er preget av at Benner og Wrubel befinner seg i USA. At det er enklere å bringe inn en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming i Norge (Konsmo, 1995, s. 29).

⁸”**Proprioception** develops in the womb as the fetus adjusts to uterine conditions during gestation and in preparation for birth. As the infant progresses, a developing proprioceptive awareness determines his or her ability to respond and relate within the environment. How infants experience their bodies in motion forms the substratum for the emerging self, the responsive and continual engaging of infant and environment” (<http://www.somaticstudies.com/definitions.html>).

⁹Kunstneriske uttrykk for disse opplevde tilstandene kan være for eksempel Sigbjørn Obstfelders: “Jeg har visst kommet på feil klode” (Obstfelder, 1993, s. 19) eller Gunvor Hofmos: “Syk blir en av ropet om virkelighet, altfor nær var jeg tingene slik at jeg brant meg gjennom (...)” (Hofmo, 1996, s. 95). Dette er ikke et forsøk på å sette diagnose på disse poetene, men ment som kunstneriske eksempler på menneskelige, opplevde tilstander.

¹⁰ “The modern concept of doing something "under someone's *aegis*" means doing something under the protection of a powerful, knowledgeable, or benevolent source” (<http://en.wikipedia.org/wiki/Aegis>, lastet 8.11.13).

¹¹ Med eksternaliserende teknikker mener jeg metoder hvor man lar noe som oppleves som en del av personen bli et selvstendig objekt eller rolle utenfor personen. Vanlig i narrativ praksis, i psykodrama, Pessoterapi og gestaltterapi.

¹² Avspenning er for meg noe annet enn avslappethet. Det ligner, men avspenning er motsetningen til anspenthet, og det innbefatter en grad av våkenhet som blir borte hvis jeg bruker ordet avslapning. I mindfulness skiller man mellom avspenning og avslapning på denne måten.

¹³ Jeg velger å kalle Winnicott en essensialist, han bruker for eksempel begrepet “the true self”. Som psykoanalytiker er han også å regne som essensialist.

¹⁴Jennings og Minde bruker her det potensielle rom og overgangsrommet (“the transitional space”) synonymt.

¹⁵ Mange “dramafolk” (inkludert meg selv) er glad for speilnevronene og hva de forteller oss om den dype og tidlige kroppslige kommunikasjonen mellom mennesker. Denne forskningen bekrefter Aristoteles’ påstand om at “Trangen til å efterligne er medfødt i menneskenaturen fra barndommen a (...) og (vi) får de første kunnskaper gjennom efterligning;” (Aristoteles, 1997, s. 30). Gleden over speilnevronene er kanskje også gleden over et biologisk og evidensbasert grunnlag for å hele den kartesianske splitten mellom kropp og sinn og er med på å “reenchant the world” for å bruke Fischer-Lichte sitt begrep (Fischer-Lichte, 2008, s. 181).

¹⁶ Jeg har fått tilbakemelding fra en co-gruppeleder om at hun opplevde meg som veldig til stede for deltagerne. Hennes opplevelse var at de følte seg sett og rommet pga. min oppmerksomme tilstedeværelse og rolige tempo.

¹⁷ En kommentar til ordet “enchantment”. I de fleste ordbøker har ordet en dobbelt betydning. Det har med fryd, glede og tiltrekning å gjøre. Og det har med forhekselse og trylleformular å gjøre. (translategoogle, cappelens ordbok, <http://www.merriam-webster.com/dictionary/enchantment>). Kanskje er det viktig å ha begge betydningene i hodet samtidig. Å være åpen for at fortryllelse ikke er å bli tatt vekk fra virkeligheten, men å bli tatt inn i annen og samtidig virkelighet.

Referanseliste:

Litteratur:

- Aristoteles, (1989). *Om Diktetekunsten*. Grøndahl og Dreyers Forlag A/S, Oslo.
- Austring, B.D. og Sørensen, M. (2006). *Æstetik og Læring*. Hans Reitzels Forlag, København.
- Bale, K. og Bø-Rygg, A.(Red.) (2008). *Estetisk teori – en antologi*. Universitetsforlaget A/S, Oslo.
- Bertelsen, J., (1991), *Bevidsthedens befrielse – ved meditativ indsigt i bevidsthedens kilde*. Borgen, København.
- Bolton, G. (1979). *Innsikt gjennom drama*. Dreyer Forlag A/S, Oslo.
- Bø, A.K. og Sæther, W.H. (2004). *Kunsten som beveger. Estetisk dannelse i helse – og sosialfagene*. Fagbokforlaget, Bergen.
- Christoffersen, E.E. (1989). *Skuespillerens Vandring*. Århus: forlaget KLIM.
- Cixous, H. (1986). Det siste portrettet eller maleriet av Gud. I Bale, K. og Bø-Rygg, A. (Red.)(2008). *Estetisk teori – en antologi*. (s 455-472). Universitetsforlaget A/S, Oslo.
- Dewey, J. (1934) Å gjøre en erfaring. I Bale, K. og Bø-Rygg, A.(Red.) (2008). *Estetisk teori – en antologi*. (s 196-213). Universitetsforlaget A/S, Oslo.
- Etherington, K. (2004). *Becoming a Reflexive Researcher - Using Our Selves in Research*. Jessica Kingsleys Publishers Ltd, England.
- Fischer-Lichte, E. (2008) *The Transformative Power of Performance – A new aesthetics*. Routledge, London og New York.
- Gustavsson, B. (2004). Hans-Georg Gadamer: Att som I leken förstå. I Steinsholt, K og Løvlie, L. (Red.) (2004). *Pedagogikkens mange ansikter*.(s 497-509). Universitetsforlaget A/S, Oslo.
- Huizinga, J. (1963) *HOMO LUDENS Om kulturens oprindelse i leg*. Nordisk forlag A/S, København.
- Jennings, s. (1999). *Introduction to Developmental Playtherapy. Playing and Health*. Jessica Kingsleys Publishers Ltd, England.
- Jennings, s. (2011). *Healthy Attachments and Neuro-Dramatic Play*. Jessica Kingsleys Publishers Ltd, England.
- Jennings, s. og Minde, Å. (1993). *Art Therapy and Dramatherapy*. Jessica Kingsleys Publishers Ltd, England.
- Konsmo, T., (1995). “en hatt med slør...” - omsorgens betydning for sykepleie. TANO A/S.
- Krøgholt, I. (2001). *Performance og Dramapædagogik – et krydsfelt*. Aktuelle teaterproblemer 47, Institut for dramaturgi, Århus.
- Langley, D. (2006). *An Introduction to Dramatherapy*. SAGE Publications Ltd. London.

- Lundeby, G. (2009). Narrativ praksis – ideene bak og fortellinger om samarbeid. I Lundeby, G. (Red.), (2009) *Terapi som samarbeid – om narrativ praksis*. (s 9-105). Pax Forlag A/S, Oslo.
- Minde, Å. (2011). Kunstpsykoterapi, kreativitet og spiseforstyrrelser. I Borge, L., Martinsen, E. & Moe, T. (Red.) (2011) *Psykisk helsearbeid – mer enn medisiner og samtaleterapi*.(s 180-199).
- Myskja, A. (2011). Musikk som terapi i psykisk helsearbeid. I Borge, L., Martinsen, E. & Moe, T. (Red.) (2011) *Psykisk helsearbeid – mer enn medisiner og samtaleterapi*.(s 200-223).
- Neelands, J. (2006). Re-imagining the Reflective Practitioner: towards a philosophy of critical praxis. I Ackroyd, J.(Ed.)(2006)(s 15-39) Trentham Book Ltd, England.
- O'Toole, J., (2006) *Doing Drama Research – Stepping into enquiry in drama, theatre and education*. Drama Australia, Australia.
- Pearson, J. (1996). Discovering the Self. I Pearson, J. (Ed.), (1996). *Discovering the Self through Drama and Movement, The Sesame Approach*. (s 7-16). Jessica Kingsley Publishers, London og Philadelphia.
- Rasmussen, B. og Kristoffersen, B., (2011). *Handling og forestilling – forestilling om handling*. Tapir akademisk forlag. Trondheim.
- Risom, J-E., (2007), *Nærværsmeditation – Enkle anvisninger og en indføring i den gradvise metode*. Soma forlag, Danmark.
- Sauter, W. (2006). *Eventness*. STUTS, Stockholm.
- Schechner, R. (2002). *Performance Studies. An introduction*. Routledge, London and New York.
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Gyldengal akademisk, Oslo.
- Stern, D., (2004) *Her og nå – Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Abstrakt Forlag A/S, Oslo.
- Turner, B.A. og Unnsteinsdóttir, K. (2011) *Sandplay and storytelling: The Impact of Imaginative Thinking on Children's Learning and Development*. Temenos Press, USA.
- Vilhauer, M. (2010). *Gadamer's Ethics of Play*. Lexington Books, USA.
- Wadel, C. (2006). *Forskning i egne erfaringer*. SEEK A/S, Flekkefjord.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Routledge, London og New York.
- Zahavi, D. (2011). Fænomenologi. I Collin, F. (Red.) (2011) *Humanistisk vitenskapsteori*. (s 121-138). DR Multimedié.
- Ødegaard, A.J.,(2003). *Kunst- og uttrykksterapi. Fra kaos til form*. Universitetsforlaget, Oslo.

Artikler:

Bruun, E.F. (2012). Dramatherapy with homeless clients: the necessary theatre. I *Dramatherapy*, 34:3, (pp 139-149). Link til artikkel: <http://dx.doi.org/10.1080/02630672.2012.737629>

Bråten, s. *Altersentrisk delaktighet forklarer hvordan spedbarn kan gi og gjengjelde omsorg* <http://www.stein-braten.com/p00022.htm> lastet ned 6.8.13. Antagelige skrevet ca. 1997.

Fyhn, H., Hildre, H.P., Sivertsen, O.I., Kristensen, K. & Stoler, K., (2002) Being present in product design: Myth and ritual for learning and flow. I *Nordesign 2002. Visions and Values in Engineering Design*, Tapir Trykk Trondheim, ISBN 82-91917-13-2.

Hougham, R. (2013). 'Rehearsing the unrehearsed': reflections on the concept of presence in dramatherapy and performance training. I *Dramatherapy*, 35:2,(pp 99-107).Link til artikkel: <http://dx.doi.org/10.1080/02630672.2013.823787>

Johannessen J.O., (2007), Vital hundreåring. *Tidsskrift for den norske legeforening*. <http://tidsskriftet.no/article/1581808> lastet 23.5.13

Ulvund, M. (2006). Kroppen i rommet. *DRAMA* 1/06, s. 26-32.

Østern, A-L. (2012). Supervision by an artist creating a poetic universe as a reference in the development of aesthetic approaches to pedagogical supervision. *Education Inquiry* Vol. 3, No. 3, September 2012, pp. 403-419.

Nettsider:

Om det transpersonlige: <http://www.levdittliv.no/artikkel.php?aid=1&artid=55>, lastet 2.11.13

Om Pessoterapi: <http://www.livsglede.org/metode.htm>, lastet 2.11.13

[Om performativ skrivning: http://www.utflukt.no/performativ-tekst](http://www.utflukt.no/performativ-tekst), lastet 15.10.13

Om Merleau-Ponty: http://snl.no/Maurice_Merleau-Ponty, lastet 29.9.13

Om Donad Schön: http://no.wikipedia.org/wiki/Donald_Sch%C3%B6n, lastet 7.10.13

Lov om pasientrettigheter: <http://www.lovdatab.no/all/tl-19990702-063-003.html>, lastet 27.8.2013

Lov om helsepersonell: http://www.lovdatab.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19990702-064.html&emne=helsepersonell*&&, lastet 27.8.13

Om sykepleierens yrkesetiske retningslinjer:

https://www.sykepleierforbundet.no/ikbViewer/Content/785285/NSF-263428-v1-YER-hefte_pdf.pdf, lastet 29.8.13

Forskningsetiske retningslinjer: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>, lastet 27.8.13

Om proprioepsjon: <http://www.somaticstudies.com/definitions.html>, lastet 14.11.13

Om relasjonell psykoanalyse: http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=259620&a=3, lastet 16.11.13

Om Jon Kabat-Zinn og intuning: http://www.youtube.com/watch?v=3nwwKbM_vJc, lastet 7.11.13

Peripeti, nr 6 (2006): http://www.peripeti.dk/pdf/peripeti_6_2006.pdf, lastet 16.11.13

Om Donald Winnicott: http://en.wikipedia.org/wiki/Donald_Winnicott, lastet 8.10.13

Om reenchantment: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/enchantment>, lastet 8.11.13

Bilder:

- Billedteppet “Eventyrhaven”. Tegnet av G. Munthe 1892. Utført av Nordenfjeldske Kunstindustrimuseums vevskole 1903. Gjengitt på postkort. Forside og s 81
- H. W. Goksøyr, fotografi. “Under overflaten”. s 3
- Foto: s. Aske. Natur og Kulturforlaget, postkort. s 9
- S. Steinberg, tegning. Fra “The Labyrinth”, 1960. s 21
- A. Gormley, 3 figurer. “Three Ways: Mould, Hole and Passage”, 1981. Postkort. s 33
- P. Picasso. “Woman and child”, 1922. Postkort. s 41
- Bilde laget av ullgarn, fra staten Nayarit i Mexico. Huichol-indianer. Postkort. s 107

Prosjektsøknad Skjema for søknad om godkjenning av forskningsprosjekt i de regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK)

2013/1360-1

Dokument-id: 390086 Dokument mottatt 25.06.2013

Det Potensielle Rom - hvordan skapes det og hvilken betydning kan det ha.

1. Generelle opplysninger

a. Prosjekttittel

Det Potensielle Rom - hvordan skapes det og hvilken betydning kan det ha.

Masteroppgave på NTNU/IKM, avd. drama/teater

Oppgaven skal være en teoretisk utforskning av begrepet "det potensielle rom" etter D.W. Winnicots "the potential space".

Med utgangspunkt i denne teorien og beslektede begreper har masterprosjektet som målsetning utvidet teori- og metodeforståelse sammen med en refleksjon over egen praksis.

Egen praksis er i denne sammenheng at masterstudenten er ansatt som psykiatrisk sykepleier og behandler på en institusjon som driver med rusbehandling. Masterstudenten har ansvar for et behandlingstilbud som heter Kreativ gruppe. Det er dette gruppetilbudet som det refereres til i oppgaven.

b. Prosjektleder

Navn: Ellen Foyn Bruun

Akademisk grad: Mastergrad og Cand.Philol.

Klinisk kompetanse: Dramaterapeut

Stilling: Førsteamanuensis

Hovedarbeidssted: Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet

Arbeidsadresse: Institutt for kunst- og medievitenskap

Dragvoll

Postnummer: 7391

Sted: Trondheim

Telefon: 46909646

Mobiltelefon: 73591831

E-post adresse: ellen.bruun@ntnu.no

c. Forskningsansvarlig

1. Forskningsansvarlig

Institusjon: NTNU, IKM
Kontaktperson: Ellen Foyn Bruun
Stilling: 1.amanuensis
Telefon: 73591831
Mobiltelefon: 46909646
E-post adresse: ellen.bruun@ntnu.no

d. Andre prosjektopplysninger

Initiativtaker til prosjektet er prosjektleder eller forskningsansvarlig (bidragsforskning)

Utdanningsprosjekt/doktorgradsprosjekt Drama/TEater, Mastergrad

Relatert forskningsprosjekt

REK midt, med mappenummer 2013/748 og 2013/1146

Forskningsprosjektet er behandlet i REK etter 5. mai 2009

REK midt Mappenummer 2013/748 og 2013/1146

e. Prosjektmedarbeidere

1. Prosjektmedarbeider

Navn: Eva Maria Aagaard
Stilling: masterstudent
Institusjon: NTNU, IKM
Akademisk rolle: bachelor
Prosjektrolle: masterstudent

2. Prosjektopplysninger

a. Formål

Prosjektleders prosjektbeskrivelse

Tema for masterprosjektet er en teoretisk utforskning av teorigrunnet for et eksisterende behandlingstilbud: Kreativ gruppe på en institusjon som driver rusbehandling. Oppgaven skal undersøke relevant teori sammen med eksempler fra praksis.

b. Forskningsdata

Nye helseopplysninger

Kandidatens notater fra egen praksis. Ikke direkte helseopplysninger men respons på spesielle

øvelser/oppgaver i behandlingsgruppe.

c. Forskningsmetode

Fortolkende (kvalitative) analysemetoder

Observasjon

Begrunnelse for valg av data og metode

Dette er en primært teoretisk oppgave med bruk av eksempler fra egen praksis. Eksempelene er konstruert på bakgrunn av kandidatens notater, og inneholder ikke helseopplysninger eller personidentifiserbart materiale. Samspillet mellom teori og eksempler vil bli sett på innenfor en hermeneutisk tilnærming.

d. Utvalg

Pasienter/klienter

Pasienter innlagt ved den institusjon og avdeling hvor kandidaten er ansatt.

DA det er fokus på metodikken i oppgaven, er valg av pasientgruppe styrt av hvor kandidaten har sin primære anvendelse av metodikken

e. Antall forskningsdeltakere

Antall forskningsdeltakere i Norge 250

Antall pasienter som har vært innlagt på angjeldende avdeling i den perioden behandlingstilbudet har vært drevet av kandidaten. (01.04.2008-d.d)

3. Informasjon, samtykke og personvern

Det søkes om godkjenning for ikke å innhente samtykke for alle data

Begrunnelse for ikke å innhente samtykke:

Anonymiserte data

I dette prosjektet gjør kandidaten notater etter gruppene. Her redegjøres for hva som ble gjort i gruppen, hva som skjedde, observasjoner, opplevelser og refleksjoner underveis.

Disse notatene er ikke en del av masteroppgaven. De er kandidatens personlige notater.

I notatene brukes ikke navn eller andre opplysninger som kan identifisere deltagerne for andre enn kandidaten selv.

På bakgrunn av notatene, kan kandidaten hente ut eksempler til bruk i oppgaven.

Det er ikke aktuelt å bruke reelle case-eksempler, hele pasienthistorier eller noe annet personidentifiserbart materiale.

Kandidaten ser på eksempler fra egen praksis som kan belyse og belyses av teori.

Disse eksemplene vil være uten identifiserbare opplysninger, de vil være anonymiserte, generaliserte eller fiktive – i betydningen skapt av kandidaten, slik man i pedagogisk sammenheng lager eksempler.

4. Forskningsetiske utfordringer ved prosjektet

a. Fordeler

Vitenskapen

Prosjektets målsetning er utvidet metodeforståelse og refleksjon over egen praksis. Derigjennom vil praksis kunne forbedres og utvikles. (kvalitetssikring)

Optimalt vil dette både komme den enkelte gruppedeltager til gode i form av forbedret behandlingspraksis, sammen med framtidige (pasient)grupper som mottar dette tilbudet.

b. Ulemper

Grupper av personer

Deltagere i angjeldende gruppe

Muligheten av at kandidaten bruker eksempler som er brudd på taushetsplikten eller på annen måte utleverende/identifiserbare.

c. Tiltak

Det er ikke aktuelt å bruke reelle case-eksempler, hele pasienthistorier eller noe annet personidentifiserbart materiale.

Forskeren ser på eksempler fra egen praksis som kan belyse og belyses av teori.

Disse eksemplene vil være uten identifiserbare opplysninger, de vil være anonymiserte, generaliserte eller fiktive – i betydningen skapt av forskeren, slik man i pedagogisk sammenheng lager eksempler.

d. Forsvarlighet

Det er to områder hvor man ser etiske utfordringer i dette prosjektet. Det ene er hvordan forskerrollen kan influere på behandlerrollen, det andre er bruk av eksempler fra egen praksis.

1. I selve behandlingssituasjonen, dvs når gruppene finner sted, er det behandleren som er i aktivitet. Det er de behandlingssmessige forpliktelser, intensjoner, vurderinger og mål som styrer. Samtidig er forskeren tilstede med sin refleksivitet underveis og en refleksjon etterpå.

I dette prosjektet kommer forskeren som 'reflekterende praktiker' og ser på behandlerens metodeutøvelse. Forskerrollen anses for ikke å ville ha innvirkning på behandlerens utøvelse underveis i gruppene, og dermed ikke på pasientene. Risikoaspektet vurderes som lavt vedrørende dette punktet.

2. Bruk av eksempler fra egen klinisk praksis har lange tradisjoner i helsefaglig litteratur.

I dette prosjektet er det ikke fokus på pasienthistorier eller konkrete case. Det er eksempler på respons på konkrete oppgaver. I selve behandlingssituasjonen kan det komme fram sensitivt materiale. Dette vil ikke bli brukt i eksemplene.

Eksemplene vil være anonymisert og generalisert, slik man setter sammen pedagogiske eksempler.

Kandidaten er underlagt taushetsplikt i henhold til gjeldende lover og forskrifter som psykiatrisk sykepleier i et ansettelsesforhold.

Det vil være høy grad av etisk forpliktelse og refleksjon i dette prosjektet som ligger i et skjæringspunkt mellom det helsefaglige og det kunstfaglige.

Risikoaspektet vurderes som forsvarlig vedrørende dette punktet.

5. Sikkerhet, interesser og publisering

a. Personidentifiserbare opplysninger

Opplysninger som registreres i prosjektet er indirekte personidentifiserbare - Aidentifiserte

Koblingsnøkkelen oppbevares hos forskergruppen

b. Internkontroll og sikkerhet

Personidentifiserbare opplysninger oppbevares:

Passordbeskyttet

c. Forsikringsdekning for deltakere

Pasientskadeerstatningsloven

d. Vurdering av andre instanser

Egen institusjon

e. Interesser

Finansieringskilder

Statens Lånekasse (kandidaten)
NTNU (prosjektansvarlig)

Godtgjøring til institusjon

Ingen

Honorar prosjektleder/-medarbeidere

Ingen

Kompensasjon for forskningsdeltakere

Ingen

Eventuelle interessekonflikter for prosjektleder/-medarbeidere

Det er ingen økonomiske interesser i prosjektet.
Etiske utfordringer er redegjort for under eget punkt.

f. Publisering

Det er ikke restriksjoner med hensyn til offentliggjøring og publisering av resultatene fra prosjektet

h. Tidsramme

Prosjektstart 01.09.2012

Prosjektslutt 15.11.2013

Etter prosjektslutt skal datamaterialet anonymiseres

Det finnes ikke noe personidentifiserbart materiale.
Data foreligger i form av kandidatens personlige notater.

6. Vedlegg

#	Type	Filnavn	Lagt inn dato
1.	CV for prosjektleder	BruunEllenCV.pdf	17.06.13
2.	Forskningsprotokoll	FORSKNINGSPROTOKOLL.docx	16.06.13

7. Ansvarserklæring

Jeg erklærer at prosjektet vil bli gjennomført i henhold til gjeldende lover, forskrifter og retningslinjer

Jeg erklærer at prosjektet vil bli gjennomført i samsvar med opplysninger gitt i denne søknaden

Jeg erklærer at prosjektet vil bli gjennomført i samsvar med eventuelle vilkår for godkjenning gitt av REK eller andre instanser

Region:	Saksbehandler:	Telefon:	Vår dato:	Vår referanse:
REK midt	Øystein Lundestad	73597507	12.09.2013	2013/1360/REK midt
			Deres dato:	Deres referanse:
			25.06.2013	

Vår referanse må oppgis ved alle henvendelser

Ellen Foyen Bruun
NTNU

2013/1360 Det Potensielle Rom - hvordan skapes det og hvilken betydning kan det ha.

Vi viser til søknad om forhåndsgodkjenning av ovennevnte forskningsprosjekt. Søknaden ble behandlet av Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK midt) i møtet 23.08.2013. Vurderingen er gjort med hjemmel i helseforskningsloven § 10, jf. forskningsetikklovens § 4.

Forskningsansvarlig: NTNU
Prosjektleder: Ellen Foyen Bruun

Prosjektomtale (revidert av REK):

Tema for dette masterprosjektet ved Institutt for kunst- og medievitenskap, NTNU, er en teoretisk utforskning av begrepet «det potensielle rom» (Winnicot). Oppgaven vil undersøke begrepet i lys av studentens egne erfaringer som leder for behandlingstilbudet «Kreativ gruppe» på en institusjon som driver rusbehandling. (Her benyttes bl.a. rollespill for å tematisere eget forhold til rus.) Ett spørsmål i studien er om begrepet er hensiktsmessig i en kunstpedagogisk/behandlingsmessig setting, ett annet er hvordan begrepet skal forstås i denne konteksten. Studenten vil benytte egne arbeidsnotater for å illustrere enkelte poeng, men oppgaven vil først og fremst dreie seg om en teoretisk utforskning av begrepet; det understrekes at informasjon fra gruppebehandlinga ikke vil være personidentifiserbar.

Vurdering

Komiteen har vurdert søknad, forskningsprotokoll, målsetting og plan for gjennomføring. Komiteen legger til grunn at prosjektet har som sitt primære formål å drøfte et teoretisk begrep ("det potensielle rom") i en masteroppgave ved NTNU. Begrepet skal undersøkes i lys av studentens egne erfaringer og refleksjoner som behandler ved en rusbehandlingsinstitusjon, men hovedfokus vil være hvorvidt begrepet er teoretisk relevant i en psykodramaterapeutisk kontekst.

Prosjektets formål tilsier i utgangspunktet at studien ikke faller innenfor helseforskningsloven (hfl.) og derfor ikke trenger en godkjenning av REK. Studien befatter seg likevel med opplysninger om personer som tilhører en sårbar gruppe. Personene har heller ikke hatt anledning til å ta stilling til deltakelse i en aktivitet som nå blir gjort tema for en forskningsstudie. Dersom prosjektet hadde vært et medisinsk eller helsefaglig forskningsprosjekt, måtte en ha spurt informantene om de ville delta i en slik studie. Videre måtte en prosjektsøknad ha vært sendt til REK for forhåndsgodkjenning (jf. hfl. § 9). Det foreligger et krav om dette for all medisinsk og helsefaglig forskning.

Ut fra søknad og protokoll forstår komiteen det derimot slik at det ikke vil framkomme helseopplysninger om reelle personer i oppgaven, og på dette vilkår vil prosjektet ikke være berørt av helseforskningsloven. Studien er således vurdert til å være utenfor lovens bestemmelser og trenger derfor ikke godkjenning av

REK.

Komiteen minner om at spørsmålet om REK-godkjenning må avklares i forkant av lignende framtidige prosjekt, da ettervurdering og evt. -godkjenning kun vil bli foretatt i særskilte tilfeller.

Vedtak

Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, Midt-Norge har funnet at prosjektet faller utenfor komiteens mandat, jf. helseforskningsloven § 2.

Klageadgang

Du kan klage på komiteens vedtak, jf. forvaltningslovens § 28 flg. Klagen sendes til REK midt. Klagefristen er tre uker fra du mottar dette brevet. Dersom vedtaket opprettholdes av REK midt, sendes klagen videre til Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag for endelig vurdering.

Med vennlig hilsen

Sven Erik Gisvold
Dr.med.
Leder, REK midt

Øystein Lundestad
Rådgiver

Kopi til: anne.myrstad@ntnu.no; rek-midt@medisin.ntnu.no