

FORORD

Til tross for å ha tilbrakt fem av mine seks år som student borte fra studentmiljøet i Trondheim har jeg takket være gode venner, familie og kollega klart å holde liv i drømmen om en dag å bli uteksaminert sosialantropolog. Å ferdigstille denne oppgaven har vært en lang og innholdsrik reise og det er mange mennesker som skal takkes for at jeg nå endelig er i mål.

Først vil jeg rette en stor takk til rektor, lærere og elevene ved Jåttå videregående skole som har gitt liv til denne oppgaven. Prosjektet hadde vært umulig uten dere! Gjennom feltarbeidet fikk jeg ta del i både små og store meningsfulle øyeblikk som vil være med meg for resten av livet. Jeg håper dere bli fornøyd med resultatet.

En stor takk går også til min veileder Stein E. Johansen som har inspirert og støttet meg gjennom gode samtaler og faglige tilbakemeldinger. Jeg er evig takknemlig for den romsligheten og tillitten du har vist meg gjennom hele vårt samarbeid..

Takk til mamma og pappa, og resten av familien som har vært tålmodige med meg i denne prosessen og hatt tro på meg når troen på eget prosjekt har manglet. Den inderligste takk til Hedda, Martin, Anna, Liva, Kaja og Espen som kun med sin ekstatiske eksistens holder liv i mine håp og drømmer, og til stadighet gjør oppgavens essens høyst relevant for meg.

Ellers vil jeg takke mine gode venner Kristine og Gunn Elisabeth for god støtte og hjelp til korrekturlesing. Takk også til alle Dragvoll- venner for inspirasjon og faglige diskusjoner, til Fokus Naprapatklinikk for å knekke ryggen min på plass etter alt for lang tid foran tastaturet og ellers til alle gode venner som har motivert og heiet meg frem til mål.

Sist men ikke minst tusen takk til min kjære venn Janne Varpe (og Oppdrag Sannhet) som har motivert, inspirert og styrket meg daglig gjennom en tid hvor jeg har trengt det som mest. Jeg vil også takke deg for ditt observante blikk, for alt du *ser*, for at du *sier* og for alt du *er*. Denne oppgaven hadde aldri sett dagens lys uten din tilstedeværelse!

Tusen takk til alle sammen!

Johanne Fjelde

"Om du känner dig liten, så ska du vara liten, på så vis blir man stor."

- Ludvig Ejevemark, Sverige

Til farmor og farfar, mormor og morfar

Innholdsfortegnelse

Innledning	5
Kapittel 1. To empiriske eksempler	7
KlisjéCafé – fra min skolehverdag i 1999:	7
Hoppetauet – fra feltarbeidet 2010:	8
Kapittel 2. Fokus og lokus	11
Leserens guide	11
Fokus	11
<i>Paradoksene</i>	12
<i>Problemstilling</i>	13
<i>Om oppgaven og skrivestil</i>	14
Lokus	16
Skolen - som sted	16
Faget	17
Klassen	17
Ungdommene	18
Praksis, produksjon og dokumentasjon (PPD)	18
Janteloven	18
Praha – den årlige klasseseturen	19
Sølvberget	19
Kapittel 3. Teori og kontekstualisering	21
En stadig skiftende verden	21
Generelt om skole, forståelse og dannelse	22
En forskjell som gjør en forskjell	24
Den eneste stabile tilstanden er tilstanden av instabilitet	26
Kapittel 4. Prosjektets bakgrunn og metodologi	29
Deltakende observasjon	29
Prosjektets bakgrunnshistorie	31

<i>Et tilbakeblikk</i>	31
<i>Uro og jakten etter indre helhet og sammenheng</i>	32
<i>Veien derfra til hit</i>	34
Posisjonering i felt	35
<i>Første møte med klassen</i>	35
<i>Feltarbeidet går i gang</i>	36
Metodiske utfordringer	39
<i>Jeg møte meg selv i døra</i>	40
Kapittel 5. Homo Ludens – det lekende mennesket	43
Plassering av Homo Ludens i den antropologiske tradisjonen	43
Klassen i aksjon	45
Janteloven – du skal ikke tro du er noe	46
<i>Rolleutbygging – før forestillingen</i>	46
<i>Pernille</i>	47
<i>Kristian</i>	48
Møte med det ukjente – kassetur til Praha	49
<i>Å mestre i møte med det ukjente</i>	50
Å skape noe nytt	52
<i>”All vekst er vond”</i>	54
<i>Om motstand, stivhet og bevegelse</i>	55
<i>Sølvberget</i>	56
”På liksom” og ”på ordentlig”	63
<i>Barneperspektivet</i>	64
<i>Om man er liten eller stor</i>	65
<i>Om mobbing - Det synlige</i>	67
<i>På doen - det usynlige</i>	69
Hvor går grensene?	69
<i>Trygghet og improvisasjon</i>	72
<i>Tid, sted og rom</i>	73
Kapittel 6. Avsluttende bemerkninger	75
Overraskelsesmomentet	77
BU et friår?	79

Konklusjon.....	81
Litteraturliste	86

Innledning

I en verden i stadig forandring står det moderne mennesket i kontinuerlig prosess med å skape seg selv og sin egen meningsfulle hverdag. Det grenseløse i samfunnet representerer både uendelige muligheter så vel som håpløshet og en økende indre uro. Uroen fører oss ut i nye situasjoner av uforutsigbarhet som igjen fører til en kultur som er langt mer flyktig enn den var før. Det blir vanskeligere å opprettholde sosiale identiteter. Slik må det moderne mennesket også bli mer aktivt for å skape indre og ytre sammenhenger.

Denne oppgaven har fått sitt liv gjennom et feltarbeid som ble gjort i en barne- og ungdomsarbeiderklasse på Jåttå videregående skole i Stavanger. Ved å studere deres skolehverdag nærmere har jeg sett på hvordan deres unike undervisningsform, som er preget av en leken, kreativ og improvisatorisk tilstedeværelse, stimulerer til økt grad av opplevelser som rommer en indre helhet og sammenheng. De empiriske eksemplene fra det etnografiske feltet vil vise til hvordan elevene og lærerne – *Homo Ludens* - gjennom en aktiv deltakelse i gruppeprosesser og prosjektutvikling skaper nye inntrykk og uttrykk. Aktivitet er synonymt med bevegelse. Jeg valgte derfor å følge bevegelsene som preger undervisningsformen. Uttrykkskiftene skjer raskt skaper dermed en bevegelse som er av svært interessant karakter da den synes å skape et mentalt og abstrakt rom. Vi følger også bevegelse mellom det uforutsigbare og forutsigbare, mellom det ukjente og det kjente. I denne bevegelsen oppstår også spenningen mellom muligheter og fallhøyder. I *Homo Ludens*' møte med det ukjente og uforutsigbare får også øvd seg i å kjenne på og sette grenser for seg selv. Empiriens hovedmomenter kan derfor sies å bevege seg mellom tema med fokus på lek, kreativitet og improvisasjon på den ene siden og romlige grenser på den andre siden.

Jeg vil begynne med å vise til to empiriske eksempler, et fra min egen skolehverdag i 1999 da jeg var elev ved samme skole og yrkesfaglinje, som det het den gang. Etterpå følger et empirisk eksempel fra en skolehverdagen slik jeg observerte den på feltarbeid i 2010.

Kapittel 1. To empiriske eksempler

KlisjéCafé – fra min skolehverdag i 1999:

Jeg har løpt på do hele dagen. Alle neglene er bitt av helt ned til neglebåndet slik at det svir og verker. Jeg skal på TV i kveld. NRK skal filme oss når vi skal ha høytlesning på Café Sting. Jeg skal lese om når Anna, 15 år, har sin seksuelle debut. Selv er jeg knappe 17 år. Tanken på at farmor og farfar skal sitte foran skjermen å høre meg lese gjør at nervene stiger til et, om mulig, enda høyere nivå.

”KlisjéCafé – kul litteratur uten sensur.”

”Tett, rått, nært og ekte. KlisjéCafé er en engasjerende litteraturformidling på ungdommens premisser” (Torbjørn Goa, vedlegg 1)¹.

Det er min tur. Jeg har altfor stram bukse på og en genser som jeg ikke er fornøyd med. Den er lagd av et slikt stoff som sitter klistret på kroppen, og jeg er for tiden veldig misfornøyd med hele dette konseptet kropp. Den har sluttet ”å spille på lag” med meg for lenge siden og jeg er irritert over at den ”stjeler” alt for mye oppmerksomhet. Det at jeg skal på TV for første gang i mitt liv gjør ikke saken noe enklere. Jeg går sakte frem mot stolen mens en lyskaster flommer over ansiktet og føler at alle i hele verden kun ser at buksa er for liten og genseren teit. Jeg setter meg i stolen, tar opp boka, trekker pusten og begynner å lese. De første par tre linjene kan jeg høre at stemmen min skjelver litt, jeg stammer og kinnene brenner. Men før jeg vet ord av det har de neste linjene ført meg over til ”den andre siden”. Tid og sted forvinner og farmor, TV og kropp virker ikke eksisterende. Jeg reiser inn i Annas univers. Det er som om folk holder pusten i kaféen når jeg leser om når Anna og Didrik har sex for første gang. Jeg har selvsagt valgt ut den scenen med mest ”action”, da målet med prosjektet var å få ungdom engasjert i lesing. Jeg hører de fra salen klapper og jubler mens jeg beveger meg bort fra flombelysningen. Jeg puster ut og sniker meg til å kjøpe en øl i baren, selv om jeg ikke er gammel nok helt enda. Jeg er svimmel, blodet bruser, og jeg føler meg som en del av noe virkelig stort, noe mye større enn meg selv. Og det beste av alt; dette var en del av skolehverdagen min gjennom et helt år.

¹ Torbjørn Goa er en journalist fra Stavanger som intervjuet oss i forbindelse med prosjektet *Troll i Ord*. Disse utdragene er fra intervjuet som ble trykket i et lokalt magasin. Det er ukjent hvilket magasin det ble trykket i, da vi kun fikk en kopi utdelt som elever på Hinna. Med hans godkjennelse er dette lagt ved som vedlegg.

”Sterke tekster”

”Tekstene er r e og harde, folk gisper etter luft etter at Svein Arne Hamre (20) har lest Susan Brownmillers skildring av et grotesk barnemord i boken *Den farlige leken*. Vegar Hoel, kveldens konferansier, griper inn og fører oss videre: - En klisj e omfatter de store tingene i livet; døden, havet og kjærligheten. Ironisk nok omhandler ingen av kveldens tekster dagligdagse trivielle klisj er, sier han. Viktigst av alt, hva synes publikum? Silje Røe Hagland (16) sier: - Det var kjekt og engasjerende, jeg fikk lyst til å lese bøkene, spesielt den om hun som blir gravid. Annas barn av Unni Lindell, handler om en ung jente som på mystisk vis f r en rar klump i magen, fengte også Siljes venninne Anne Erga: - Det var interessant å høre om disse temaene. Det blir fort kjedelig i skolen” (ibid.).

”Ekte engasjement”

”Disse ungdommenes engasjement viser at litteratur og det levende språket ikke kommer til å bli danket ut av den digitale medierevolusjonen, for språket er et fritt univers, uten restriksjoner. Bare på en kveld kan fire engasjerte ungdommer ta oss med til fire litterære univers” (ibid.).

Vi var kun to stykker fra klassen som meldte oss frivillig til leseprosjektet til ”Troll i Ord”², det var meg selv og Susanne, min makker i alt og ett det skoleåret. Det var med blandede følelser jeg sa ja til prosjektet. En anelse kvalm, men også litt stolt og gira. Kvalm fordi jeg ikke likte å lese høyt for andre. Jeg har aldri vært særlig glad i det. Prosjektet ville også bringe meg ut i et ukjent terreng og jeg likte ikke følelsen av å miste kontroll. Jeg var likte best å mestre. Allikevel gira fordi jeg på samme tid likte nye utfordringer. Og i den alderen, som også senere, søker man gjerne spenning og nye utfordringer selv om man samtidig ønsker å kjenne seg trygg. Dette skoleåret kom mulighetene og utfordringene på rullende bånd.

Hoppetauet – fra feltarbeidet 2010:

En vårdag i april foreslo lærerne at klassen kunne gå ut i det fine været og ha ”uteleker”. Klassen ble delt inn i grupper og jeg ble automatisk valgt til å være sammen med dem som jeg stod nærmest. Vi var kommet såpass langt ut i semesteret at elevene virker upåvirket av min tilstedeværelse som både deltaker og observatør.

² *Troll i Ord* var et leseprosjekt i regi av Sølvberget – Stavanger Kulturhus som skulle stimulere til økt leselyst blant ungdom. Prosjektet hadde flere h ytlesningskvelder for ungdom i Stavanger, hvor én av dem var Klisj kaf en på Café Sting. Vi som elever ved barne- og ungdomsarbeiderfaglinjen ved Hinna fikk velge mellom å delta i dette prosjektet eller å ha praksis ved en ungdomsklubb. Vi var kun to stykker fra klassen som valgte å delta i dette prosjektet.

Først skulle vi gå orientering, fra post til post, med ulike oppgaver og aktiviteter. Ved første post var oppgaven å synge "alle fugler" flerstemt. Det var god stemning i gruppa og vi stemte i. På en annen post var oppgaven å lage et bilde av blomster, hvor vi gjøv løs på løvetannen på marka.

Bilder fra aktivitetene:



Bilde 1. Ferdig produkt etter gruppeoppgave.



Bilde 2. Gruppen i aksjon.

Etter hvert ble noen av elevene utålmodig og ville gå inn og forberede seg til en prøve, mens resten av klassen, ca. 8-10 stk., ble igjen ute for å hoppe tau. Det ble brått mye fjolling og latter rundt hoppetauet, og de kommuniserte tydelig at det var lenge siden de hadde vært borti denne aktiviteten. Flere elever forsøker seg på å hoppe mens noen andre utålmodig snurrer det rundt (de gav alle uttrykk for å ville hoppe). Det blir snubling og mer latter. Læreren tar ordet. Hun spør hvilken målgruppe hoppetau som aktivitet passer for og setter elevene på sporet av noen hoppetau-regler som de fleste (meg inkludert) kjenner igjen fra barndommen. Den ene regla går som følger:

En person hopper inn i tauet mens de som står rundt sier alfabetet, en bokstav til hvert hopp. Det hoppet hvor personene snubler og mister neste hopp blir også den bokstaven som blir hengende ved. Nå er oppgaven til teamet rundt å finne et potensielt kjærestenavn til denne personen (la oss

si i dette tilfellet at det er Kari som er i hoppetauet og snubler på bokstaven O, da kan navnet Ola bli valgt til kjærestenavn). Så tas reglen videre til neste steg som består i å si ”Kari, du Kari, elsker du Ola, Ola elsker deg, svar ja eller nei”. Påfølgende ”ja” og ”nei” følger for hvert hopp Kari tar helt til hun snubler igjen. Snubler hun på ”ja”, blir følgende spørsmål stilt Kari: ”hva vil du gifte deg i?” De begynner å snurre tauet mens de sier i takt til hvert hopp: Underbukse, dress, brudekjole, naken, underbukse, dress, brudekjole, naken osv. Når da personen som hopper, igjen snubler, blir det ekstra morsomt om den lander på svaret ”underbukse eller naken”.

Forskjellige elever prøver seg på å hoppe, noen klarer å hoppe lenge mens andre snubler etter første forsøk. Det er Truls sin tur, den eneste gutten i klassen. Han snubler på bokstaven F. Den ene jenta som svinger tauet foreslår ”Frode” som kjærestenavn, og umiddelbart bryter flere ut i latter, inkludert ham selv. Jeg står litt på avstand og ser alle godt, stemningen blir plutselig tilspisset. Det virker ikke som en ”stygg” latter (det var aldri stemning for slikt i denne klassen), men mer en spontan ”snill” latter, dog litt nervøs og brydd. Alt skjer veldig fort. Læreren ler sin sjarmerende og elskverdige latter. Jeg humrer litt selv av all responsen på dette. Plutselig skifter Truls fra å le til å bli alvorlig. I løpet av få sekunder har mye blitt kommunisert. Truls skynder seg å si: ”nei, nei, nei, Frida”. Plutselig er hoppetauet i full sving igjen og alle er svært fokuserte på hoppingen og den videre regla om de skal ”gifte seg, svar ja eller nei”.

Leken er i gang igjen og jeg får en følelse av at de fleste er lettet over å kunne rette oppmerksomheten mot en tredjepart, i dette tilfellet hoppetauet. Tilbake står jeg og undrer meg over det som nettopp utspilte seg i skolegården. Fra utsiden kunne vi alle vært enige om at det vi så var en gjeng med ungdom som koste seg og lekte med et hoppetau, på nært hold var det noen sekunder av et menneskets liv, som brått gikk fra lek og moro til fullt alvor og kanskje resulterte i et viktig valg hva gjaldt hans identitet.

Det ligger i lekens essens et paradoks av karakter; ”på ordentlig” og ”på liksom”, bevegelsen mellom to virkelighetsverdener. Man kommer til kort om man opererer med en forståelse av at ”på liksom” ikke egentlig skjer eller ikke er like sant som det som skjer ”på ordentlig” og utløser med dette en diskusjon om hvordan vi snakker om sannheter og forklarer virkeligheten. Det var denne *bevegelsen* som først fanget min oppmerksomhet og den vies stor interesse videre i oppgaven i jakten på å bedre forstå hva denne bevegelsen kan romme.

Kapittel 2. Fokus og lokus

Leserens guide

Under følger først en kort beskrivelse av oppgavens fokus, problemstilling og introduksjon til det etnografiske feltet. Etterpå følger kapittel 3, *Teori og kontekstualisering*, som er skrevet med den hensikt i å ta leseren med ”ut i verden” for å vise til hva jeg legger i begrepet ”en stadig foranderlig verden”. I kapittel 4, *Prosjektets bakgrunn og metodologi*, deler jeg erfaringer fra det etnografiske feltet samt redegjør for de metodiske utfordringene og valgene jeg stod i gjennom feltarbeidet. Til slutt kommer hovedkapitlet, *Homo Ludens- det lekende mennesket*, med flere empiriske eksempler fra skolehverdagen og fantasiens domene hvor både lek, kreativitet og improvisasjon befinner seg. Jeg avrunder oppgaven med kapittel 6. *Samler trådene* hvor jeg bruker et empirisk eksempel til å samle trådene samtidig som diskuterer hvorvidt man kan diskutere lek og arbeid, prosess og produkt som dikotomier, før jeg oppsummerer i og med oppgavens *konklusjon*.

Fokus

Jeg har vært på en antropologisk oppdagelsesreise i barne- og ungdomsarbeiderfagets fargerike og ”dramatiske” skolehverdag. Eksemplene over illustrerer to ulike skolehverdager, det første fra min egen skolehverdag for tretten år siden, det andre fra feltarbeidet. De manifesterer seg ulikt, men har en del fellestrekk som jeg ønsker å trekke veksler på videre inn i oppgaven. Jeg ønsker å gi leseren et bilde på hvilke ulike oppgaver og utfordringer elevene står overfor i skolehverdagen og også tydeliggjøre hvordan uttrykkskiftene skjer raskt, fra forutsigbart til uforutsigbart, og tilbake igjen. Uttrykkene jeg refererer til både over og i resten av oppgaven er av svært ulik karakter. De kommer til syne både gjennom lyd, form og bevegelse. Det være seg enten i eksplisitte iscenesatte aktiviteter som sang, musikk, dans, film, bilder, tegning, forming, maling, dukketeater, skuespill, rollespill og teatersport, eller i mer emosjonelle uttrykk, som gledesutbrudd og latter til frustrasjon, fortvilelse, samt identitets- dannelse og kriser. Selv om jeg kom inn i første del av andre semester, var det allikevel mulig å få øye på en gjennomgående tendens i bevegelsen mellom når det formløse tok form, det ukjente ble kjent. Skoleåret er fullt av kreative gruppeprosesser, prosjektutvikling og kunnskapsutvikling.

Med utgangspunkt i de overstående empiriske eksemplene ønsker jeg å lede leseren inn i noe av den intensiteten som skolehverdagen kunne innebære. Eksemplene illustrerer godt de paradoksene jeg finner interessante, som dynamikken mellom å søke det gjenkjennelige i det ukjente, det forutsigbare i det uforutsigbare. Paradoksene mellom frihet og ansvar, kreativitet og produktivitet. Bevegelsen mellom det usikre og det sikre. Mellom den *illusoriske* virkelighet og den *virkelige* virkelighet. Eksemplene sammen med teorien over setter konteksten for både tid, sted og rom. De viser det refleksive moderne mennesket i et forsøk på å orientere seg i en verden i stadig forandring. I en verden sterkt preget av dualismens dikotomier (subjekt og objekt). Tydeligst viser eksemplene til en skolehverdag *utenom det vanlige*, hvor vi fikk frihet og pusterom til å utfolde oss og ble møtt med tillitt, noe som i en skolesammenheng for meg da opplevdes nytt og eksotisk. Nå vil jeg videre invitere til en forståelse av hva som har styrt mine faglige valg, både av felt og tematikk.

Denne skoleklassen er altså i kontinuerlig aktivitet, leker og er i stadig interaksjon. De konfronterer motstanden de møter, gjør nødvendige endringer, samstemmer seg inn mot hverandre og igjen skaper nye uttrykk sammen. Disse uttrykkene gjør seg gjeldene på ulike vis, i emosjoner og ”fargerik” atferd, gjennom lek og aktiviteter preget av improvisering og kreativitet. Det som utspiller seg i dette klasserommet gjennom semesteret kan i kort sies å oppfattes som et motstykke til den klassiske tavleundervisningen. Vi har å gjøre med Homo Ludens – *det lekende mennesket*.

Paradoksene

Gjennom pensum, læremål og kollektive refleksjoner i klassen skapes nye holdninger og verdier som øves og settes uttrykk på gjennom lek, kreativitet og sosialt drama. Det er gjennom aktivitetene og uttrykkene klassekulturen kommer til syne. Det de skaper sammen er også det som binder dem sammen. Dette fenomenet vokser frem gjennom feltarbeidet til å bli et tydelig paradoks. Det som binder dem sammen kan like gjerne bli det som skaper avstand mellom dem, skiller dem og gjør dem ulike fra hverandre om samarbeidet ikke virker som det skal. Altså kan det like gjerne skape motstand og kaos som samarbeid og flyt. I dette spenningsfeltet kan man si at mulighetene ligger, men også hvor fallhøyden kommer til syne. Mulighetene kan derfor i noen tilfeller være som en ”billett” til nye og spennende opplevelser i livet, mens andre ganger blir de for store og representerer en risiko, hvor stolthet, identitet og det sosiale livet står på spill. Leken, aktivitetene og de ulike formene for rollespill og dramaturgi blir mulighetenes ”land”, og det blir opp til hver enkelt elev å finne sin egen plass

i disse mulighetene. Gjør man ikke det, kan opplevelsen raskt bli erstattet med en følelse av å ha ”mistet seg selv”.

Videre kan man si at både lek, kreativitet og improvisasjon har det til felles at det ligger tett opp mot fantasiens domene. Og fantasiens domene forløser igjen konnotasjoner til begrep som frihet. Norsk skolegang og undervisning derimot er tradisjonelt blitt koblet opp mot andre verdier som struktur, disiplin, måling av kunnskap, resultater og prestering. Som ellers i det norske samfunnet står likeverd sterkt. Dette sørger også for strukturen bak enhetsskolen, som er den rådende modellen for både grunnskolen og den videregående opplæringen. Igjen ser man et paradoks vokse frem. Her kommer man på sporet av likhet som likeverd³ og i dette tilfelle blir spenningsfeltet skapt mellom verdien av det å være lik de andre og det å kunne boltre seg fritt i det kreative og lekende miljøet. Kan man bevege seg ”fritt” om det foreligger implisitte forventninger om at man skal være like de andre?

Et godt eksempel på dette er hvordan den eneste gutten i klassen, etter å ha hatt samtale første uken med lærerne, skiftet klesstil etter anbefalinger fra dem om å ikke skille seg for mye ut fra de andre elevene. Lærerne fortalte meg at Truls hadde vært i kledd rosa skjørt og grønn strømpebukse første skoledag, og at de i samtale med han hadde sagt at om han var sterk nok til å stå i mot eventuelle reaksjoner så var han velkommen til å gå kledd slik som han ønsket, men at slike sterke uttrykk ofte kunne få uønskede og ekskluderende reaksjoner fra klassen. Da jeg fire måneder senere møtte klassen for første gang, var det ingen som utpekte seg særlig annerledes enn andre. Men på grunn av at det er få gutter som tar dette programfaget, og i dette tilfellet var den eneste gutten i klassen, hadde han allikevel en synlig karakter. Her ser vi hvordan ”frihet” og ”likhet” blir to motsetninger som skaper et overordnet paradoks fra feltet.

Problemstilling

Oppgavens hovedanliggende er å bruke empiriske funn fra feltarbeidet og egen erfaring til å svare på et spørsmål inspirert av Finn Skårderuds bok *URO. En reise i det moderne selvet*⁴ (2007). Som jeg skal komme nærmere inn på handler *URO* om det moderne menneskets søken etter meningsfullhet. Den handler om det å døyve den uroen og rastløsheten som følger av å leve i en verden som kan sies å være grenseløs av muligheter. I dette mylderet av

³ Mer om ”likhet som likeverd” i artikkelsamlingen som utgjør boken *Likhetens paradokser* (Vike 2001)

⁴ Fra nå av og videre inn i oppgaven blir boken kun omtalt *URO*.

muligheter sier Skårderud at en utfordring i vår sivilisasjon er opplevelsen av tilstrekkelig helhet og sammenheng. Han spør derfor: *hvordan kan indre helhet og sammenheng formidles?* (2007:24). Det er dette spørsmålet jeg låner fra ham og bygger videre på når jeg, som oppgavens problemstilling, spør følgende: **hvordan formidle indre helhet og sammenheng i en stadig foranderlig verden?**”. Ved å velge en slik problemstilling blir formidlingsaspektet inndratt og jeg vil med dette bruke empiri fra elevers og læreres skolehverdag for å se hvordan de sammen som formidlere løser denne utfordringen. Som sosialantropolog kan man også forstå *indre helhet og sammenheng* som synonymt med *meningsfulhet*. Hvordan opplever mennesker mening i sin hverdag? Slik får man lagt hovedvekt på meningsdimensjonen og det blir derfor viktig med en fenomenologisk narrativ tilnærming til. Mer om dette vil komme i metodekapitlet.

Men hvordan kommer vi oss fra eksemplene over til dette spørsmålet? Hva har *Hoppetauet* og *KlisjéCaféen* med hvordan man kan formidle indre helhet og sammenheng i en stadig foranderlig verden å gjøre? Og hva betyr ”en verden i stadig forandring”, for ikke å snakke om ”indre helhet og sammenheng”? Dette er ambisiøse spørsmål og jeg sikter ikke mot å kunne besvare disse i sin helhet. Men ved å vise til empiriske eksempler hentet ut ifra undervisningen ved barne- og ungdomsarbeiderfaget og egen deltakende observasjon håper jeg å kunne presentere én mulig åpning til problemstillingen. Jeg håper også at empirien vil kunne vise til noen av de utfordringene vi står ovenfor i dagens uforutsigbare samfunn samtidig som den kan vise til en mulig løsning til problemstillingen. Empirien har slik en både/og form, hvor den både presenterer utfordringer og mulige løsninger. Alle de empiriske eksemplene vil ha det til felles at de er hentet ut fra skolehverdagen til elever og lærere til det jeg har valgt å kalle for Homo Ludens - *det lekende mennesket*. Når vi har blitt bedre kjent med hva jeg legger i begrepet Homo Ludens, vil jeg forhåpentligvis også klare å dele min forståelse med leseren om hvordan dette kan tjene til å svare på oppgavens problemstilling.

Om oppgaven og skrivestil

Denne oppgaven må ses som et sluttprodukt på en lang reise. Den inneholder mange spørsmål så vel som innsikter som må forstås som en refleksjon fra min egen tid som elev som eksempelet over illustrerer, via feltarbeidets mange inntrykk og uttrykk og til det siste punktum i denne ferdigskrevne oppgaven. Oppgaven vil i tråd med dens hovedtema, Homo Ludens – det lekende mennesket, ha en Ludens form, hvor jeg vil bruke meg av en mest mulig

åpen begrepsforståelse i håp om å kunne romme en bredere forståelse for fenomenet jeg studerer heller enn å avgrense.

Lek i denne oppgaven blir forstått som en størrelse hvor både kreativitet, improvisasjon og spontanitet samt uforutsigbarhet, samstemthet og tilstedeværelse kan sies å være noen av hovedtendensene som oppstår i og gjennom leken eller i aktivitetene som utføres. Det skilles ikke eksplisitt på lek, spill og aktivitet da det ikke er særlig konstruktivt å kategorisere dette for empiriens essens og oppgavens tematikk.

Skriveprosessen har vært en viktig del av de oppdagelsene jeg har ervervet meg i løpet av hele min akademiske karriere. Forståelsen, både av egen person, empiri og teori har hatt en ikke- lineær form og oppgaven vil til tider bære preg av dette og gjerne fremstå noe fablende. Jeg har, inspirert av sosialantropologen Håkon Fyhn, forsøkt å bevare noe av denne oppdagelsesreisen i teksten, og oppgaven vil derfor også ha en mer essayform, et ord som kan bety både *forsøk* og *erfaring* (2011:11). Fyhn sier det slik:

”Teksten er ikke en presentasjon av noe jeg allerede har kommet fram til. Teksten og fortellingen er i seg selv veien til de innsiktene som presenteres. Slik blir skrivingen på et vis erfaringen av innsiktene jeg har oppdaget. Gjennom teksten prøver jeg meg fram og gjør forsøk på å forstå. Teksten blir derfor mer som et utkast mot forståelse enn en ferdig utmeislet sannhet” (ibid.).

Noen av begrepene vil fremtøne seg annerledes og ha en annen mening i slutten av oppgaven enn i begynnelsen. Spesielt har min egen forståelse av lek vært i stadig bevegelse og jeg håper at dette også kan være interessant for leseren å følge. Bevegelsen viser til noen av de viktigste erfaringene jeg har gjort meg i pendlingen mellom arbeidet med teori, empiri, skriving, refleksjon og diskusjon. Oppgaven springer ut i fra min vei gjennom denne pendlingen, og må leses deretter.

Det tok lang tid før jeg overhode var i stand til å se hvilke spørsmål jeg ville jobbe videre med uti fra det empiriske grunnlaget. Empirien i seg selv opplevde jeg som hel og meningsfull, og på grunn av det manglende kritiske øye, ble det enda mer utfordrende og stille de rette spørsmålene. Det å klare å se empirien som en del av en større kontekst krevde en fordøying av erfaringene jeg hadde gjort meg før det kunne omdannes til skriftlig material. Det forelå en modningsprosess før det kunne stilles noen spørsmål overhode, men i Hans-Georg Gadamer's ånd lot jeg dem komme med tiden:

”Det avgjørende, det som i vitenskapen først skaper forskeren, er evnen til å få øye på spørsmål. Å få øye på spørsmål betyr imidlertid å kunne bryte igjennom det som behersker hele vår tanke

og erkjennelse som et lukket og ugjennomtrengelig lag av ensrettede for- meninger” (Taraldsen, 2011:81).

Lokus

Oppgavens hovedtyngde vil bygges rundt empirisk beskrivelse hentet fra mitt etnografiske feltarbeid som ble gjennomført ved Jåttå Videregående skole våren 2010, som en del av mastergraden min ved Sosialantropologisk Institutt, NTNU. Under feltarbeidet fulgte jeg en skoleklasse ved programfaget barne- og ungdomsarbeiderfag – en yrkesutdanning ved Jåttå Videregående skole. Samtidig vil det være hensiktsmessig å dele noen erfaringer fra min egen tid som elev ved samme linje, under samme kontaktlærer, skoleåret 1999/2000, den gang under Hinna videregående skole.

Barne- og ungdomsarbeiderfaget er et videregående trinn 2 (Vg2) som krever at en har helse- og sosialfag som videregående trinn 1 (Vg1). Videre kreves to påfølgende praktiske år mot fagbrev, eller et påbygningsår (Vg3) for å oppnå generell studiekompetanse. Jeg har hatt blikket mitt innover mot den enkelte elevens opplevelser av skolehverdagen samtidig som jeg har studert deres kollektive uttrykk. Det er klassens mangfold og deres ”fargerike og underholdende” atferd som utgjør empiriens tyngde og hvordan dette i fellesskap blir behandlet, forhandlet og satt i bevegelse.

Skolen - som sted

Jåttå er en videregående skole i Stavanger som åpnet høsten 2007. Før dette lå faget under den daværende Hinna videregående skole, hvor jeg selv var elev 1999/2000.

Undervisning foregikk hovedsakelig på tre arenaer; et klasserom, en arbeidsarena og et amfi. Klasserommet har to store glassvegger, som medførte full innsikt og utsikt, både ut til gangene og arbeidsarenaen fra klasserommet samt inn til klasserommet for forbipasserende fra gangene. Amfiet er et stort rom, høyt under taket men uten vinduer, med sitteplasser som i en tribune og en scene nederst foran sitteplassene. Dette rommet ble ofte brukt til øving og framføring av gruppearbeid, forestillinger og filmfremvisninger. Arbeidsarenaen er et åpent ”landskap” utenfor klasserommet som elevene benyttet seg av til å jobbe i grupper, gjøre lekser, lese til prøver og oppholde seg i friminutt.

Faget

Barne- og ungdomsarbeiderfaget som programfag har i følge læreplanen som formål å utvikle barne- og ungdomsarbeidere som tydelige rollemodeller. Det søkes å bevisstgjøre dem på de utfordringer barn og unge kan og vil møte i livet. I følge utdanningsdirektoratet er linjens formål å bidra til tilrettelegging og gjennomføring av pedagogiske tilbud for barn og unge i alderen 0-18 år. Barne- og ungdomsarbeiderfaget skal fremme fellesskap og samhold i et miljø preget av lek, utforskning og læring (elektronisk kilde 1).

Felles programfag (tidligere kalt yrkesfag) for linjen er: helsefremmende fag, kommunikasjon og samhandling, yrkesutøvelse og prosjekt til fordypning. Fellesfagene (allmennfag) er engelsk, norsk, kroppsøving og samfunnsfag. Det ble tidlig tydelig for meg at den *kreative* og *lekne* undervisningen jeg var på jakt etter å studere nærmere hadde større fremtredelse i programfagene enn i fellesfagene. Både lærerne og elevene viste en større romlighet, bevegelse og åpenhet i forhold til meg og hverandre i disse timene. Undervisningens løse og lekne dynamiske form resulterte i en mer *aktiv* og *entusiastisk* deltakelse, både fra elevenes, lærernes og min side. Denne forskjellen ble et viktig sammenligningsgrunnlag for meg siden det tydeliggjorde hvordan undervisningsstrukturen til en hver tid påvirket klassens kommunikasjon, utvikling, interaksjon og samhandling. Faget og linjen omtales både av lærere og elever kun som ”barne og ungdom” og vil heretter i oppgaven bli forkortet til BU.

Klassen

Klassen bestod av en gruppe elever som av ulike grunner varierte mellom 26-30 stykker. Alle i en alder mellom 17-19 år. Jeg forholdt meg til de elevenes fortellinger og deres uttrykk som meldte seg fortløpende gjennom semesterets utfoldelse uavhengig av hvem som var til stede i klassen. Klassens to kontaktlærere, Vibecke og Sissel, kan sies å være klassen sentrale pedagogiske ledere. Deres tilstedeværelse og posisjonering i klassen blir en viktig brikke i analysen for å få en bedre forståelse av elevenes opplevelse av skolehverdagen. I løpet av semesteret fulgte jeg også sporadisk andre læreres undervisningsopplegg, men oppgaven vil naturligvis bære preg av de hendelsesforløp som ble utspilt i nærvær og regi av kontaktlærerne.

Videre kan det tilføres at BU ved Jåttå består hovedsakelig av to klasser, men blir ofte, grunnet plass- og arkitektoniske utfordringer, satt sammen til én. Det er i utgangspunktet tenkt

at én klasse skal kunne være i klasserommet og ha undervisning, mens den andre klassen oppholder seg på arbeidsarenaen eller amfiet. Lærerne har vurdert det som mer hensiktsmessig å slå klassene sammen med felles undervisning og felles prosjekter. Dette utgjør blant annet en forskjell i klassens størrelse, og lærerne gav også uttrykk for både positive og negative sider ved sammenslåingen. Jeg vil derfor herunder kun referere til den sammensatte gruppen som én klasse. De gangene jeg forsøkte å få et overblikk over den opprinnelige todelingen, kunne ikke elevene selv greie ut om dette. Jeg opplevde derfor ikke gruppen som splittet i to på noen måte. Alle ungdommene er etnisk norske og de kan sies å være en temmelig homogen gruppe.

Ungdommene

Jeg vil variere i min omtale av ungdommene. Jeg vil referere til dem som *ungdommene* når jeg snakker om skolen sett i forhold til samfunnet i sin helhet, som *elev* når jeg snakker om dem i forhold til deres konkrete skolehverdag og som *informanter* når jeg anvender konkrete empiriske eksempler. Alle har fått fiktive navn for å anonymisere dem som personer.

Praksis, produksjon og dokumentasjon (PPD)

PPD står for praksis, produksjon og dokumentasjon og er formen på de praktiske prøvene elevene må gjennom i løpet av skoleåret. Faget er delt opp i tre bolker med aldersgruppene 0-6 år, 6-12 år og 12-18 år. De har en PPD etter hvert som bolkene er gjennomført med teori og praksis. På den praktiske prøven får klassen "låne" barnehagebarn, skolebarn eller ungdommer alt etter hvilken målgruppe oppgaven retter seg mot. Videre får de utdelt en ukjent tekst med en oppgave på som svarer til læremål i læreplanen. Elevene blir delt inn i mindre grupper og får en dag til å forberede seg og bli enige om hvordan de best vil løse oppgaven. De må deretter utøve aktivitetene sammen med barna eller ungdommene. Dette for å få en mest mulig praksisnær opplevelse. Noen av de empiriske eksemplene som følger vil være hentet fra disse prøvene.

Janteloven

Janteloven er et teaterstykke som elevene setter opp i slutten av skoleåret. Dette er et stykke som elevene jobber i tett samarbeid med lærerne for å få til og skal på et vis være et avsluttende metaforisk bilde på "alt" de har lært gjennom skoleåret. Teateret er en del av deres obligatoriske praksis i målgruppen ungdom mellom 12-18 år. Elevene kan selv velge

om de vil gjøre teaterforestillingen eller om de vil ha vanlig praksis i en ungdomsfritidsklubb. Da må de loggføre antall timer i praksis og skrive referat som senere skal vurderes av faglærerne. *Janteloven* blir også her studert som en bevegelse mellom prosess og produkt, samtidig som jeg ser på elevenes utvikling gjennom inntrykk og uttrykk. Etter to uker med hardt arbeid avslutter de med seks forestillinger fordelt på en dag, hvor elever fra Jåttå videregående skole får komme, samt venner og familie.

Praha – den årlige kasseturen

Det skoleåret jeg selv var elev ved BU fikk vi gjennomslag for å dra på kassetur til Praha. Etter den gang har klassen, med noen få unntak, dratt tilbake dit årlig. Under feltarbeidet reiste vi dit fem dager i mai. Lærerne har gjennom lang fartstid i byen bygd seg opp bekjentskap til både kulturlivet og andre arenaer, som barnehager og skoler i området. Turen var derfor svært innholdsrik med fullt program.

Klasseturen til Praha ble en viktig og spesiell brikke i mitt feltarbeid da det ble større rom for deltakelse heller enn observasjon. Kasseturens frie rammer og fravær av skolestruktur gjorde sitt til mindre grad av selvrefleksjon og gav større rom til selvforglemmelse. Dette vil komme tydeligere frem i metodekapittelet.

Sølvberget

For å tjene penger til kasseturen til Praha fikk klassen i oppdrag å stå for søndagsunderholdningen til Sølvberget (Stavangers kulturhus). Dette er et kulturelt tilbud Sølvberget arrangerer for barnefamilier i Stavanger og som strekker seg gjennom hele året. Klassen var ansvarlig for seks søndager spredt utover vårsemesteret og skulle med dette lage underholdning rettet mot målgruppen barn fra 0-6 år. Hver forestilling skulle vare tretti minutter. Klassen ble i dette tilfellet delt opp i seks forskjellige grupper basert på hvem som hadde tid til å gjennomføre oppdraget de valgte søndagene. Tiden som ble brukt av fritiden deres fikk de avspasere fra skoletiden.

For å bedre forstå det som skjer i undervisningen på BU vil jeg først forsøke å gi et bilde av det moderne samfunnet og det moderne selvet. Dette er nødvendig for å plassere oppgavens essens både i tid og rom.

Kapittel 3. Teori og kontekstualisering

En stadig skiftende verden

Som Finn Skårderud (2007) påpeker er vårt moderne samfunn solid fortolket og satt ord på. I et hav av ulike teoretiske bidrag velger jeg å ta med meg Skårderus bidrag inn i denne avhandlingen. Hans krystallklare innsikter i boken *URO* (2007) hvor han beretter om det moderne selvet kan hjelpe meg med å belyse mine innsikter fra feltarbeid, og bedre kunne se *det store i det små*. Det mangler ikke på gode analytiske begreper i vår søken på å forstå det moderne samfunnet; flertydighet, mangfold, flytende, fragmentert, ikke-linearitet, paradokser, pragmatisk, uforutsigbarhet, metakommunikasjon og dannelse. Skårderud sier at Karl Marx' proklamasjon om at "alt som er fast smelter til luft" kan hevdes å være innfridd (ibid.:20). Han snakker om den indre uroen som øker i takt med det grenseløse samfunnet. Vi nyter mulighetene og friheten, men vi lider også under det. Ikke bare samfunnets valgmuligheter er grenseløse, men også som menneske er vi blitt grenseløse. Det grenseløse utløser behov for avgrensning og man kommer slik inn på spørsmål om identitetsskapning.

I en omskiftelig kultur settes det store krav til den indre psykologien, til evnen til å erfare helhet og sammenheng. I det ustabile stilles det store krav til minstemål av stabil identitet. Moderne vestlig kultur er psykologisering av hverdagen. Når de ytre, store fortellingene om helhet og sammenheng ryker, blir det en personlig oppgave å bevare en psykologisk helhet (ibid.:23). Han kommer videre inn på det *psykologiske mennesket* som han beskriver som et følsomt og selvsentrert menneske, årvåkent for hva som beveger seg i det. Det psykologiske mennesket er også et *refleksivt* vesen som stadig må ta stilling til hvem det skal være, hva det skal gjøre, og hvordan det skal handle. Han påpeker hvordan livsløpet alltid har bestått av overganger der individet har gått over fra en identitet til en annen, men at det i tradisjonelle samfunn ble rammet inn av overgangsritualer. Vår kultur er langt mer flyktig, og det er vanskelig å opprettholde stabile sosiale identiteter, og således må vi også gå mer aktivt inn for å skrive våre biografier og knytte forbindelser mellom personlige og sosiale endringer. Det moderne selvet er ikke lengre kuet av tradisjoner. Det er kuet og beriket av overdoser av informasjon og relasjoner. Det gir utrolige muligheter for rike liv, men også for å miste oss selv (ibid.:11).

Altså, det Skårderud sier her er at hovedutfordringen i vår sivilisasjon kan sies å være viktigheten av opplevelsen av tilstrekkelighet og sammenheng. Han spør *hvordan indre helhet*

og sammenheng kan formidles? (ibid.:24). For barn er det først og fremst foreldre som er givne av selvet. For ungdom er det derimot ofte venner, eller andre jevnaldrende som står nærmest i de identitetsskapende prosessene. Dette vil vi få et nærmere innblikk i gjennom empirien. Det blir også gradvis delegert et økende ansvar over på skolen som kunnskapsformidler. Det som er som er interessant er, som Skårderud påpeker, at *giverne av sammenhengende selv bør selv ha sammenhengende selv* (ibid.:24). Dette stiller enorme krav både til alle formidlere både foreldre, lærere, barne- og ungdomsarbeidere og i dette tilfellet også sosialantropologen. Også utdanningsmyndighetene har et ansvar når det gjelder å bevilge og ta avgjørelser på vegne av befolkningen. Alle har et formidlingsansvar og må være seg bevisst sine utfordringer.

Generelt om skole, forståelse og dannelse

”Skolens oppgave som identitetsskaper og formidler av felles tradisjoner, verdier og kunnskaper har vært et sentralt motiv for utformingen av enhetsskolen. Den norske enhetsskolen har framstått som nasjonalstatens skole, der den er tillagt en aktiv rolle i det nasjonsbyggende arbeidet så vel som i moderniseringen av samfunnet” (Hilde Lidén 2001:68).

Skolens primære funksjon kan i korthet sies å være ansvarlig for å gjøre elevene best mulig i stand til å møte det samfunnet som venter dem som voksne. Skoleverket har i det økende blitt ansvarliggjort for å gjøre elever fortrolig med den virkeligheten vi lever i. I et samfunn som er i stadig endring, streber også skolen med å finne sin form, best mulig tilpasset dette. Pedagogikkens mange uttrykksformer er interessante å se på i et antropologisk perspektiv for å bedre kunne forstå dens kulturelle kontekst. Selv om oppgaven søker å nå elevenes og lærernes opplevelser av skolehverdagen, vil det være hensiktsmessig å se kort på pedagogikkens historiske og kulturell kontekst.

Utdanningsmyndighetene har gjennom ulike reformer definert innholdet i morgendagens utdanningssystem. Informasjonsstrømmen øker stadig og stoffmengden som skal formidles i utdanningen kan sies å ha blitt grenseløs. Dette øker presset på hva som er skolens ansvarsområde og hva en skolehverdag skal romme av læring og kunnskapsformidling. En konsekvens av dette kan sies å være skolens effektivisering av kunnskapsformidling hvor resultater går på tross av forståelse. Dette sier Eldar Taraldsen noe om i boken *Homo Libero. En pedagogisk filosofisk dannelsesreise* (2011).

Taraldsen (ibid.:14) er skeptisk til dét landskapet som pedagogikken beveger seg i nå. Han mener denne effektiviseringen av kunnskap er ødeleggende for pedagogikken og skolen. Spesielt de siste ti årene sier han, har skolemyndighetene tatt avgjørelser, hvor de selv ikke vet hva de gjør. Verken den pedagogiske forskningen, det skolepolitiske miljø eller Kunnskapsdepartementet synes lenger å hevde viktigheten med det å *forstå*. For at lærere skal oppnå dyp pedagogisk forståelse, må de først og fremst besitte et talent og en lang utdanning. Dette blir kostnads- og tidkrevende og byr på flere utfordringer. Dermed passer ikke *forståelse* inn i den nye effektive skolen som roper på raske resultater.

”Nei, forståelse blir byttet ut med kulerammer. Man teller hvilke metoder som virker best ved å benytte induktive naturvitenskaplige forskningsmetoder. Deretter pålegges lærere og førskolelærere å benytte dette etter utsendte manualer. Lærerne blir funksjonærer som skal effektivere program laget av ekspertene. Dermed trengs det verken talent eller særlig lang utdanning. Dersom du kan lese er du i stand til å kjøre disse programmene” (ibid.:14).

Videre sier han at egne vurderinger og tanker blir betraktet som det som hindrer programmene i å virke som de skal.

Skoleåret ved Jåttå kan uten tvil sies å være et motstykke til dette, men uten at det mangler målrettethet. Det som kommer til uttrykk gjennom empiriske eksempler, viser heller hvordan de balanserer undervisningen mellom prosess og produkt. I tillegg til viktigheten av å lære elevene hvordan de kan ta seg frem i kunnskapsmengden og orientere seg i informasjonsstrømmen, blir den sosiale forberedelsen til å mestre oppgaver man vil møte senere i livet stadig viktigere. Under vil vi se at Brinchmann- Hansen (2005) mener at elevene gjennom utdanningen skal utvikle holdninger som letter tilpasningen til voksenrollen og arbeidslivet, og at gjennom læringssituasjonen skal de utvikle større selvstendighet og bedret samarbeidsevne. Det er lagt ned mye arbeid i å finne fram til hva som gir god og fortsettende læring, og hvordan læringen bør skje. Som vi så over sammenfaller også dette med Lidéns bidrag som påpeker skolens ansvar både som identitetsskaper og formidler.

Klassens (*ut-*)*dannelsesreise* blir studert som en bevegelse mellom prosess og produkt. En bevegelse både i tid, sted og rom. Eksemplene vil belyse de sosiale uttrykkene som *blir skapt* mellom elevene og som *blir til* i løpet av semesteret og gjennom aktiv tilstedeværelse og samhandling dem i mellom. Oppmerksomheten rettes vekselvis på det kollektive og det individuelle. Dette etter hva jeg finner adekvat å fremheve av informasjon fra empiriens tendenser for å belyse de tema oppgaven søker.

En forskjell som gjør en forskjell

”Det er ikke bare fagkunnskap skolen er underlagt å videreformidle til sine elever og studenter, det foreligger også ønsker fra myndighetene om at utdanningssystemet også skal ivareta vesentlige deler av den sosiale forberedelsen til å mestre oppgaver man møter senere i livet” (Brinchmann-Hansen 2005:9).

Barne- og ungdomsarbeiderlinjen er muligens ikke alene om å ta fatt på denne oppgaven, men det skiller seg allikevel ut som et annerledes skoleår. I klasserommet på Jåttå får både drømmer, minner, emosjoner, kreativitet og lengsler ta plass i jakten på å bli en god barne- og ungdomsarbeider, et godt medmenneske men også en god samfunnsborger.

Dette skoleåret ble i min tid så vel som dette skoleåret omtalt av elevene som et annerledes skoleår, et ”friår”. I et intervju hvor jeg spør en elev hvordan hun har det på skolen, svarer hun at hun gleder seg til skolen hver dag. Ferien vil hun skal gå over så fort som mulig slik at hun kan komme tilbake til klassen, være sammen med de andre og ha det kjekt.

Med Taraldsens bilde av pedagogikkens utvikling det siste tiår, kan BU sies å være den rake motsetning. Det er få kulerammer å se i dette klasserommet, heller ingen manualer som måler hvor effektiv undervisningen er. Det vil nok det oppleves slående annerledes å komme inn i klasserommet på Jåttå, enn i et av de klasserommene som Taraldsen beskriver over. ”*Barne- og ungdom e nesten som et friår selv om det ikke e det heller. Men alt det praktiska med lek og kjekke prosjekter gjør at det føles friare*” sa en av mine informanter til meg da jeg spurte hva hun syntes om skoleåret så langt. ”Friår” i denne konteksten må ikke forveksles med ”skolefri” eller ”ferie”, men heller forstås som et skoleår med økt grad av frihet til utfoldelse. Som vi så innledningsvis byr allikevel ”det frie” eller ”frihet” på paradoksale elementer ettersom likhet står som en viktig verdi i vår kultur. Man er ”fri”, men innenfor visse rammer.

Ved første øyekast kan det se ut som at undervisningen ved BU har en forflytning i fokus fra produkt- til prosessorientert læring. Men vi vil se at i prosessene ligger det til stadighet elementer av det å *skape* nye uttrykk. Her kommer man igjen inn på det produktive og målbare. På slutten av dagen skal det de har lært og det de utvikler sammen bli målt og karaktersatt, også her. Undervisningen legges derfor opp til en mer erfaringsbasert kunnskapsreise så å si, hvor elevene må *aktivt* delta. Med dette mener jeg at kroppen må sette

seg i en form for bevegelse, og her, gjennom dens inntrykk og uttrykk, skjer det som man kan kalle bevegelsen mellom prosess og produkt.

”Å være aktiv eller i aktivitet uttrykker liv i bevegelse. Det er tegn på engasjement, deltakelse og handlekraft” (Steinshold og Gurholt 2010:9).

I følge Steinsholt og Gurholt (ibid.) er det å være i aktivitet synonymt med pågangsmot, nysgjerrighet, livskraft, livskvalitet og god helse – kort sagt det gode liv. Å være aktiv er nært forbundet med skapende virksomhet, kunnskap og dyktighet, med liv som har retning, innhold og mening. For meg som utenforstående er det vanskelig å bedømme hvorvidt andre mennesker lever ”det gode liv”, det er heller ikke oppgavens hensikt. Men det som utspilte seg i skolehverdagen på BU kan i aller høyeste grad sies å sammenfalle med beskrivelsene over på hva aktivitet kan innebære. Entusiasme, pågangsmot, engasjement og det øvrige var ”hverdagskost” i klasserommet. Videre påpeker Steinsholt og Gurholt at hva kroppens bevegelsesmuligheter betyr for forming av det enkeltes individs deltakelse i sosiale fellesskap, læring, dannelse, helse og livskvalitet, er spørsmål som hver enkelt og hver ny generasjon står ovenfor og må søke svar på (ibid.:9). I boken *Aktive liv* (ibid.) viser de hvordan lek, dans, idrett og friluftsliv kan tolkes som bevegelseskulturelle ytringer som nettopp forteller noe om menneskers bestrebelse på å ville leve intenst, utfordrende og eventyrlig og samtidig inngå i meningsfulle sammenhenger.

Undervisningen er i grove trekk grunnleggende metaforisk. Bruken av dramaturgiske metoder og kreative aktiviteter blandet med faglige refleksjoner utfordrer elevene både intellektuelt, emosjonelt og intuitivt. I neste runde stimulerer dette til videre improvisasjon og tilstedeværelse i gruppen. Grunnet metaforens essens og oppbyggelse kan man si at den har potensialet for å skape ny informasjon til subjektet som erfarer den. Den har et frigjørende potensial ved seg (Heradstveit & Bjørge, 1987) som på den måten gjør det mulig å løsrive seg fra de konvensjonelle synsmåtene, og kan slik føre til en endring av systemet, både individuelt og kollektivt. Når det blir skapt nye måter å oppfatte ting på og et ”overskudd av mening” kan metaforer derfor være med å endre opplevelser av virkeligheten. Jeg skal ikke gå mer inn på metaforens paradoksale karakter men med å ha kjennskap til det frigjørende potensialet den bærer med seg kan man også bedre forstå hvordan den blir brukt målrettet i formidlingsarbeidet ved BU. Med dette mener jeg at når elevene skal for eksempel spille rollespill som *Hakkebakkeskogen*, så sier det seg selv at det ikke kun er for å lære dem eventyret. Det er ved å forstå rollespillet metaforisk, altså å forstå dets overførbare betydning, at man kan forstå dybden i undervisningsformen.

I løpet av semesteret tegner det seg også en form for romslighet og aksept for hverandre som jeg synes er interessant. Det lekende elementet i skolehverdagen gjør det mulig å blande sammen fortid, nåtid og fremtid i en skjønn harmoni, hvilket får unike uttrykk. Og i en verden i stadig forandring må man strebe etter å skape flere muligheter og opplevelser som kan romme mer. Man må hente tilbake, trekke tråder, finne sammenhenger mellom seg og andre, mellom seg selv og egen historie og slik konstruere nye forståelsesrammer. I undervisningen er dette fenomenet fremtredene og viktigheten i det ble tydeligere for meg ettersom tiden i feltarbeidet gikk. Om man igjen tar veien innom Skårderuds tekst og i tillegg Tord Larsens illustrerende bidrag som kommer under vil man se viktigheten av dette fenomenet.

Den eneste stabile tilstanden er tilstanden av instabilitet

”Begrepet identitetskrise anvendes i dag som en diagnose. Men det er også det modernes essens – at tidligere regler og identiteter skal nyskrives” (Skårderud 2007:21).

Som Skårderud påpeker er det dette som gir det moderne samfunnet dets voldsomme energi og produktivitet. De mange mulige fortolkningene gjør at vår fortid hele tiden kan nyskrives. Nåtiden er en funksjon av fortiden, og fremtiden følger etter nåtiden. Når fortiden ikke lenger er et fast orienteringspunkt, men et nettverk av mulige fortellinger, må også vår kulturs identitet – fremtiden – bli løse biter og lite trygg. Det midlertidige oppholdsstedet, nåtiden, blir naturlig nok et urolig sted å være.

Tord Larsen sier om ”tid og identitet” i sin bok, *Den globale samtalen* (2009:28), at den tidsforståelsen som er knyttet til klokketid kan forestilles å løpe som en linje, at den er ”tom” og kan fylles med begivenheter som blir borte og forsvinner ettersom tiden ”går”. Til tross for at forskjellige aktiviteter som en busstur, en forelesning og en gudstjeneste har vidt forskjellige kvaliteter, har de alle en målestokk som de kan måles mot: Alle aktivitetene har det til felles at de tar tid (ibid.:29). Dette vil nok de fleste av oss oppleve som ”ta- for- gitt- heter”, men som vi vil se i min senere analyse av empirien er vår tidsforståelse av vesentlig karakter for å kunne nærme seg en mulig løsning på oppgavens spørsmål. Jeg vil derfor låne et av Larsens eksempler for å tydeliggjøre forskjellene i dette fenomenet:

”Australiske urinnvånere snakker om noe som blir oversatt med ”drømmetid” (...). Når urinnvånerne redegjør for hvorfor verden er som den er (...) forteller de om den epoken de

refererer til som ”drømmetid”. (...) Hver person har en forgjenger som er den modellen eller prototypen han imiterer her og nå.” (ibid:29).

Videre forklarer Larsen at om en person heter ”hund jager iguana opp et tre”, er det fordi deres alter ego i drømmetiden også gjorde det. Det vil si at samfunnet, skikkene deres og den enkeltes livsløp blir forklart og legitimert ved at de repeterer et mønster som ble fastlagt i en annen tid (ibid.). De har altså en mer kvalitativ forståelse av tiden. Men siden deres handlinger repeterer en annen tid, blir denne ”fortiden” gjort herværende, og begivenhetene ”forvinner” ikke, slik de gjør for oss. Her ser vi hvordan vår tidsforståelse er kulturelt bestemt og at det med slike forestillinger er det fullt mulig å reise med tiden. Som Larsen påpeker vil slike ulike tidsbegreper legge forskjellige premisser for identitetsdannelse og mulige svar på spørsmålet ”hvem er jeg” eller ”hvem er vi”. En australsk urinnvåner vil kanskje si at målet for hans liv er å fylle den malen, det mønsteret, som hans mytiske forgjenger har satt opp for ham.

For oss derimot, sier Larsen, er fremtiden åpen i den forstand at den må skapes med vår egen aktivitet. ”I stedet for å leve opp til en mytisk modell, vil det moderne menneske skape seg selv, og i den prosessen vil vi frigjøre oss fra styringer som truer denne selvskapingen” (2009:30). Nå har vi sett at vår tid blir forstått som ”tom” og abstrakt. Larsen påpeker hvordan denne forestillingen og idealet om individuell autonomi forutsetter hverandre. Dette kommer blant annet til syne i den vekt vi legger på at våre handlinger skal være motivert av vår indre overbevisning. Med dette i bakhodet kan vi bedre forstå hvorfor hverdagen i dag kan oppleves overveldende ensom og uten særlig mening. Man må skape den selv og det krever mye av oss.

Videre sier Skårderud, og her kommer hovedpoenget mitt, at han som terapeut og barneoppdrager har utviklet en betydelig begeistring for begrepet *uforutsigbarhet* som diagnose og *forutsigbarhet* som terapeutikum. Dette har en direkte overføringsverdi fra behandlingsrommet til klasserommet og videre til samfunnet, hvor jeg anser det som en mulig løsning på å formidle indre helhet og sammenheng i vår ellers så kaotiske verden. Det uforutsigbare i leken, kreativiteten eller improvisasjonen blir i undervisningen brukt for å øve elevene *i møte* med den (samfunnet). Slik trenes de på å bedre kunne møte det uforutsigbare med noe forutsigbart.

Ved å ta Skårderud og Larsens bidrag videre med inn i oppgaven håper jeg å kunne klargjøre noen gjennomgående tendenser i de empiriske eksemplene og også sette disse i en

større sammenheng når vi ser på samfunnet i stort. Når jeg i det følgende forsøker å tegne en rød tråd fra de empiriske eksemplene fra skolehverdagen og ut i den store verden, kan vi bedre forstå hvilken ”verden” jeg referer til. BU kan derfor leses som et eksempel på et skoleår som er tilpasset det moderne samfunn, hvor elevene trenes i å møte det uforutsigbare med en leken og improvisatorisk tilnærming, og gjennom dette skapes det nye uttrykk. Det nye gjøres kjent gjennom å trene dem i å se det kjente i det ukjente, altså i det nye. Gjennom å gjøre det indre eksplisitt, *skaper de uttrykk som formidler det indre*. Dette er en selvrefererende praksis som samtidig gjør det eksplisitte implisitt, altså det *formidler indre helhet og sammenheng*. Skolen speiler samfunnet og forbereder elevene til det livet som venter dem. Slik kan man også si at skolen kan sees som en ”treningsarena” hvor man som barn eller ungdom får et innblikk i hva som venter ute i den store verden, og ikke minst hva samfunnet forventer av oss som mennesker. Dette gjør skolearenaen til et svært interessant utgangspunkt for en sosialantropolog, da den kan være en indikator på og gi oss innblikk i hva som råder i samfunnet i stort.

Kapittel 4. Prosjektets bakgrunn og metodologi

Det var KlisjéCaféenopplevelsen min, blant flere, som ble avgjørende for valg av feltarbeid ti år senere. Å gjøre forskning i egen kultur gjør igjen diskusjonen mellom det deskriptive og det normative (objekt og subjekt) høyst aktuell. Jeg håper å kunne anvende den egen erfaring jeg besitter fra det aktuelle feltet på en hensiktsmessig og konstruktiv måte i oppgavens diskusjon. Dette vil kreve en dypere analyse og refleksjon av egen person og erfaringer herfra samtidig som de må sees i sammenheng med oppgavens tematikk. Det er en fascinasjon over vår vestlige kultur som har brakt dette fenomenet til manifestasjon for meg. Det er ikke for å kun forstå meg selv bedre jeg har begitt meg ut på oppgaven, men heller for å bedre kunne se hvilke kulturelle tendenser jeg, sammen med de andre i vårt samfunn, er underlagt.

Jeg vil i det følgende redegjøre for den deltakende observasjonen som metode, prosjektets bakgrunnshistorie, posisjonering i felt og metodiske utfordringer. Metoden har hovedsakelig blitt inspirert av ulike antropologer og samtidsteoretikere som Fyhn (2011), Johansen (2004), Skårderud (2007), Taraldsen (2011), Cerwonka (2007) og Grytten Almklov (2008). De teoretiske bidragene vil fremkomme underveis der det er hensiktsmessig og støtte opp under de metodiske valgene jeg fortok meg gjennom feltarbeidet.

Deltakende observasjon

Sosialantropologiens metode, den deltakende observasjonen, er et paradoks i seg selv. Slik som den bevegelsen jeg har studert i det lekende og kreative elementet, handler også metoden om en pendling og bevegelse mellom ulike måter og være i verden på. Det handler i all hovedsak om en bevegelse mellom det *å gjøre* og *å være* (Fyhn 2011:244). Disse to delene er allikevel ikke å forstå som to separate perspektiver. Den ene har den andre i seg og omvendt - de er som to utsnitt av samme modell, på samme vis som Johansen viser til når han beskriver kleinflaskens tankefigur (Johansen 2004:4). Hver av dem har allikevel noen særpreg som er verdt å merke seg. Å observere handler om å være gjennom *å gjøre*. Man griper virkeligheten rundt seg gjennom en konseptuel analyse. Dette betyr først og fremst å betrakte virkeligheten gjennom intellektuelt å tenke og analysere den. Man forstår den gjennom begreper og kategorier. Man resonerer, analyserer og reflekterer i interaksjon med omgivelsene man står i.

Deltakelse handler mer om å gjøre gjennom *å være*. Det betyr ikke at man stenger av alt som heter refleksjon og resonans, men man oppnår forståelse først og fremst gjennom kroppen. Kroppsliggjort erfaring handler om *å forstå* uten nødvendigvis *å vite*. Det handler

om å oppnå forståelse fremfor å forklare. Det er dessverre altfor mange som vet hva alt heter, men som ikke kan noen ting når det først kommer til stykket. Slik er det en essensiell forskjell mellom kunnskap og vitenskap, mellom forståelse og informasjon. Deltakelsen er også preget av en væren kjennetegnet med en større grad av selvforglemmelse heller enn selvrefleksjon, som i observasjonen. Vi ser opplevelsen skifter mellom å gjøre (analysere, kritisere og reflektere) til å gå fullstendig over i selvforglemmelse og tilstedeværelse i lesingen. Man deltar gjerne på det sterkeste om man er tilstede i handlingene vi gjør fremfor i en konseptualisering av den (Fyhn 2011:247).

Et annet fremtredende element i deltakelsen er det å *dele*. Slik jeg ser det kan man ikke delta uten også å dele. Med å dele mener jeg at man i en samhandling eller interaksjon med andre mennesker gir av seg selv samtidig som man også invitere andre "inn" til å bli kjent med oss selv. Selv om man som forsker stiller annerledes til utgangspunktet i samhandling med andre enn man gjør i en naturlig situasjon, ønsker en sosialantropolog det samme som man ønsker i vanlig samhandling å forstå det nettverket av mening mennesker spinner rundt seg, få et innblikk i deres forståelse av virkeligheten. "Bli kjent" som man sier på folkemunne. Slik jeg ser det kan man ikke forvente å få innpass og tilgang på informasjon om de menneskene man studerer uten selv å invitere til forståelse av seg selv.

"Vi er forpliktet til å røpe samtidens trender, selv om, eller nettopp fordi, vi selv er en del av den", sier Fyhn (2009:300) og peker med dette på viktigheten av å dele egne erfaringer for å komme nærmere innpå virkeligheten slik at vi bedre kan forstå våre medmennesker. I tråd med dette begynner også Skårderuds bok *URO* (2007:11) med å dele sine innsikter fra egne erfaringer som fallskjermhopper. Han beskriver det slik:

"Jeg vil dele disse vertikale erfaringene fra en aktivitet mange mener er tåpelig og iallfall unyttig. Jeg vil dele dem fordi jeg faller dels som mennesket, men også som et medlem av en moderne kultur. Vi vil gjerne leke, men vi vil mer enn det. Vi vil også døyve en uro. Intense erfaringer er et middel mot det rastløse. Én vei til avspenning kan simpelthen gå gjennom spenning" (Skårderud 2007:11).

Det å dele historier og erfaringer fra eget liv ble helt avgjørende for meg i feltarbeidet. Det var mange grunner til det. For det første og mest innlysende: jeg hadde selv vært elev der, under samme lærer og satt på mange lignende erfaringene som elevene selv gjorde. For det andre skulle det vise seg å være en annen nødvendighet med å dele. Det skal jeg komme tilbake til under metodekapittelet.

Jeg vil derfor begynne med å dele bakgrunnshistorien til prosjektet. Som Skårderud skriver handler ikke dette kun om en navlebeskuende beretning om meg selv som menneske, men også om det å si noe om oss (vi som elever ved BU) som medlemmer av den moderne kulturen vi er en del av. Med å redegjøre for dette kan jeg forhåpentligvis øke forståelse både for valg av tematikk og felt, samtidig som det vil klargjøre en del av veien videre i oppgaven.

Prosjektets bakgrunnshistorie

Selv når jeg i dag, tretten år etter, tenker tilbake på høytlesningsopplevelsen kjenner jeg et sug i magen. Erindrer et øyeblikk preget av en vaklende selvfølelse men gryende stolthet. Opplevelsene fra skoleåret er gjennomgående paradoksale. De bar alle preg av blandede følelser. Som person har jeg alltid hatt en sterk dragning mot det frie og det lekne, samtidig som jeg kan bli skremt av det. Man har gjerne som menneske en beundring for andre som virker mer frislupne og lekne enn oss selv. Vi ønsker gjerne å lære av dem og til tider være som dem. Det kreative og lekne har noe i seg som vi vil ha mer av samtidig som man kan bli nummen av å gå i det. Til tider kan jeg kjenne ubehag bare av å observere det, spesielt om det finnes en viss fare for at noen kan invitere meg inn i det uten at jeg er forberedt.

Et tilbakeblikk

Slik jeg husker skoleåret som elev ved BU, var dagene preget av lek, kreativitet, improvisasjon og emosjoner, og paradoksene i dem fylte meg til randen. Det handlet mye om å våge å ”drite seg ut”, som vi som ungdommer sa. Det er ikke utenkelig at hverdagen betonet seg noe annerledes for de andre elevene i klassen, men jeg kan ikke annet en å ta utgangspunkt i egne erfaringer. Når jeg nå har stilt spørsmål om hvordan man kan formidle en indre helhet og sammenheng i en stadig foranderlig verden blir det viktig å ta disse erfaringene på alvor. Hvordan kan jeg forstå disse motstridene paradoksene? Hva er det som gjør formidlingsformen ved BU annerledes enn andre? Hva kan paradoksene fortelle oss om verden? Og hvordan kan de sees i sammenheng med empirien og teorien som følger?

I løpet av mine tolv første år på skolen, utmerket ett skoleår seg som totalt annerledes. Man kan i korthet si at elleve av disse årene er så like hverandre at jeg ikke kan skille ett fra et annet, mens dette ene kan sees på som en isolert opplevelse av noe unikt, annerledes og nytt. Et skoleår som for meg fremtonet seg som tidenes største paradoks. Det kjekkeste men emosjonelt vanskeligste skoleåret noensinne. Det som ble omtalt som et friår men som

allikevel krevde mest av meg. Det skoleåret hvor jeg hadde følt meg mest sett og forstått men allikevel måtte ha mest hjelp til å klare å fullføre.

Grunnet min egen erfaring fra feltet for nå tretten år siden, startet jeg feltarbeidet med en grunnleggende følelse av at det var noe som skjedde på barne- og ungdomsarbeiderlinjen som føltes genuint, viktig og riktig. Dette skal ikke forveksles med en forståelse av at det alltid opplevdes positivt, men jeg var allikevel på sporet av en nerve i meg selv som jeg hadde savnet og ønsket å kjenne mer på. I løpet av min tid som elev der var jeg gjennom et vidt spekter av emosjoner, både gode og vonde, men hva var det som trigget disse følelsene? Skolen hadde aldri før opplevdes så sterk og ekte. Jeg kunne ikke sette fingeren min på noe konkret som enkelt kunne forklare ”det hele” som fenomen.

Uro og jakten etter indre helhet og sammenheng

”Vi vil gjerne leke, men vi vil mer enn det. Vi vil også døyve en uro” (ibid.:11). En vei mot å forstå paradoksene ved skoleåret, både mitt eget men også det som er grunnlaget for feltarbeidet, er som sagt ved å ta egne erfaringer på alvor. Forståelsen for egen akademisk prosess har kommet i takt med å få en dypere innsikt i egen psykologi. Jeg blir lett inspirert når jeg leser litteratur som går nært på det levende livet. *Uro* (2007) har som sagt vært til stor inspirasjon i arbeidet med feltarbeidet og oppgaveskrivingen. Nå vil jeg dele.

Hvorfor må man jakte på ”det hele” mennesket? Og hva betyr det å være hel? Jeg var uvitende om at jeg jaktet, og at det var dette jeg var på jakt etter. Jeg var like uvitende om at jeg som menneske var ”delt”. Eksempelet *KlisjéCaféen* illustrerer denne todelingen mellom subjekt og objekt godt. Det var først gjennom antropologiske tekster at jeg ble introduserte til dualismen, og forstod dette fenomenet som en kulturell tendens i det moderne samfunnet. Derfra kunne jeg forstå meg selv som en del av noe større enn meg selv og på denne måten se sammenhenger og helheter på en tydeligere måte.

Personlig har jeg få klare erindringer av følelsen av helhet. Jeg har alltid lengtet etter noe jeg har hatt eller jaktet etter noe jeg føler jeg har manglet. Slik har jeg blitt dratt mellom fortid og fremtid og strevd med å plassere nåtid. Men hva var det som manglet? Det var først når Skårderud kom inn på det han kaller for ”de flinke barna” og den ”hvite sorgen” at forståelsen av *selvet* tok nye former.

”Det flinke barnets psykiske drama er dets ensomhet. Flinkheten er en løsning på problemet. Men løsningen kan forsterke problemet ved at den undergraver omsorg. Det er ensomt fordi

dyktigheten og selvstendigheten kamuflerer behovet for å være liten. Den hvite sorgen er de flinke barnas smerte over det de ikke vet de savner” (ibid.:58).

Som jeg skrev innledningsvis trivdes jeg best i å mestre, å være flink. Det å ikke mestre var nærmest et ukjent fenomen for meg. Men innenfor hvilke grenser jeg mestret hadde jeg ikke ofret en tanke. I etterpåklokskapens lys kan det tenkes at jeg alltid holdt meg langt innenfor komfortsonen og slik aldri fikk testet hvor grensene mine gikk. Jeg søkte noe, men visste ikke hva det var. Jeg plagdes med en subtil uro, var ikke tilfreds. Jeg var alltid på jakt etter *noe*.

”Å miste noe man har, vil ofte være et vondt tap. Man sørger og man vet det. Å miste noe man aldri har hatt – men allikevel trenger – kan være vondere. Man sørger uten å vite over hva” (ibid.:28).

Det var dette *noe* som fikk en ny betydning da jeg ble elev ved BU. Som jeg viste, skriver Skårderud at én vei til avspenning simpelthen kan gå gjennom spenning. Derfor deler han sine erfaringer fra det første fallskjermhoppet sitt. Han deler opplevelsen av hvordan det var å falle i løse luften. Han sier i den sammenheng at *”(...) psykologisk blir man født i løse biter. Å vokse opp handler om å samle bitene, i håp om å bli et helt mennesket”* (ibid.:11). Når han for første gang faller i luften kjenner han på to ting som er interessante. Han sier at det å falle var som å stige mot en annen erfaring. Kropp og sjel hadde tatt seg sammen og blitt ett. I luften kjente han kun dette ene, trykket mot kroppen som gav en uventet påminnelse om at motstand er en sikker metode for å kjenne at man lever. Han sier at motstanden hindrer oss, men gir også nærvær. Derfor er vi svært raske med å oppsøke den. Beklageligvis har ekstatiske erfaringer tilvenning som sin største fiende (ibid.:12).

Uroen jeg hadde kjent på møtte endelig motstand. Utfordringene jeg møtte på BU var av en helt ny karakter. Det var en spennende tid, med mange nye inntrykk og uttrykk. Jeg gikk fra en periode i livet mitt som var rutinepreget og forutsigbar til nye impulser og uforutsigbarhet. Jeg registrerte en endring i min egen puls, den var ofte høyere og jeg kjente med egen kropp at jeg var hundre prosent *i* livet. Det var også første gang skolen krevde noe av meg som person som det flinke barnet i meg ikke visste hvordan det skulle takle. Jeg kunne verken lese eller pugge meg til denne kunnskapen. Man kan svært presist si at flinkheten ble satt på prøve. Det er stor sannsynlighet for at det var flinkhetens pris som gjorde utslag i mange av de paradoksale opplevelser jeg erfarte det skoleåret. Hvordan kan man være flink til å være kreativ eller å leke? Det handlet ikke om å kunne ulike spilleregler utenat eller mange nok barnesanger og eventyr. Det handlet mer om en bestemt måte *å være* på som krevde en dypere tilstedeværelse av oss som elever. Jeg var på vaklende grunn og

måtte aktivt gå og stå i motstanden hvilket både kjentes godt og meningsfullt og samtidig også slitsomt i lengden. Ikke minst økte redselen for å gå i møte med ”det vanlige livet” igjen etterpå, når skoleåret var slutt.

Skoleåret ved BU satte i gang en lang prosess. Jeg visste mer om hva jeg søkte etter. Jeg hadde fått en smak av spenning. Gjennom å mestre uforutsigbarheten opplevde jeg til tider en ekstatiske følelse som jeg ville ha mer av. Som Skårderud gjorde i fallet, opplevde også jeg en følelse av at kropp og sjel innimellom og *i* motstanden ble ett. Men som han også påpeker har ekstatiske erfaringer tilvenningen som sin store fiende, og jeg innså etter mange år på jakt etter spenning at det var på tide å hoppe av karusellen.

Veien derfra til hit

Jeg kunne ha reist til fjerne strøk, blitt kjent med et nytt eksotisk og spennende land slik som mange antropologer gjør. Jeg kunne bodd sammen med en indianerstamme på et reservat i Canada, eller studert det fascinerende fjellandet Bhutan mer inngående. Dette var kun to av flere prosjektskisser jeg jobbet med ved første semester av masteren, høsten 2009. Det var flere grunner til at det ble helomvending og nytt fokus og lokus. Jeg hadde vært på jakt lenge og lengtet etter ro. Jeg ville gjøre feltarbeid hjemme i Stavanger.

Når man føler seg ”tom” er det ofte lett å ta valg som tilsynelatende ”fyller på” (ibid.:12). Etter videregående holdt jeg meg selv travelt opptatt med noe, i et inderlig håp om at dette *noe* skulle fylle opp tomrommet. Jeg reiste verden rundt, kjente på min egen motstand i møte med andre mennesker og kulturer. Dette gjorde reisene min svært innholdsrike og interessante, fulle av umistelige innsikter. Det å ”flukte”, enten mentalt til fortid eller fremtid, eller reise fysisk av gårde til nye steder, være i bevegelse, var min måte å takle uroen på. Med feltarbeidet som metode kunne dette svært enkelt latt seg sammenfalle med en ny ”flukt”. I stedet fikk jeg en gylden mulighet til å hoppe av karusellen og til å forstå noe som i mange år hadde undret meg.

Forskjellen mellom disse to utsagnene: ”*ikke bare stå der, gjør noe*” og ”*ikke bare gjør noe, stå der*”, får kanskje frem noe av poenget jeg prøver å vise til her. Vår samtdiskultur legger til rette for at vi skal være i kontinuerlig bevegelse, til stadighet være på søken etter hvem vi er i alt det nye og grenseløse. Uroen kan på ingen måte sies å ha vært en fiende, men heller ingen ”bestevann”. Man blir sliten av å streve, og alltid strebe etter noe, spesielt når man ikke alltid vet hva det er. Hele denne masterprosessen fra høsten 2009 til våren 2012 kan

sees i sammenheng med dette, da den har vært et inderlig forsøk på å stoppe opp, søke det nære i stedet for det fjerne, kjenne etter i stedet for å "flukte" videre, få øye på det store i det små. Det skal også sies at det er vanskelig å skrive når man kjenner uro hver gang man sitter i ro. Å sitte rolig er ikke synonymt med å kjenne seg rolig. Da har det hjulpet å lese *De nære ting* av Arne Paasche Aasen (vedlegg 2) som er nydelig skrevet og peker umiddelbart på helheten i dette jeg forsøker å si noe om.

Da jeg selv var elev i BU-klassen var jeg heldigvis uvitende om at dette skoleåret kom til å farge meg og valgene mine videre i livet. Lite visste jeg at det jeg da *deltok* i, ville bli åpningseksempelet til min mastergradsoppgave i sosialantropologi, tretten år senere.

Posisjonering i felt

Fra januar til juni, har det gjennom hele feltarbeidet, vært en kontinuerlig endring i metodebruk, samt tider da bevissthet rundt metodevalg har vært ikke eksisterende. Naturlig nok startet jeg, som en fersk, usikker og ydmyk student gjerne ofte gjør, med forsiktige og rolige bevegelser og plasseringer i rommet.

Det som i det hele tatt satte meg i posisjon til å kunne gjennomføre dette prosjektet var først og fremst min relasjon til Vibecke, den ene hovedlæreren som også var lærer da jeg selv var elev. Som jeg skrev over har jeg alltid hatt en dragning og beundring mot lekne og frigjorte mennesker. Hun er en av dem. Jeg hadde aldri, i skolesammenheng, vært i et slikt fritt og kreativt miljø, med en lærer så energisk og tilstede. Engasjert og inkluderende tok hun oss med på en oppdagelsesreise gjennom skoleåret. En oppdagelse av oss selv, sammen med hverandre og i nye måter å forstå livet "der ute" på. Hennes måte å være på som lærer føltes alltid mer ut som et samarbeid mellom meg og henne, enn belærende relasjon mellom lærer og elev. Gjennom de ti årene som gikk fra jeg var elev til jeg gikk i gang med feltarbeidet, hadde vi sporadisk kontakt. Hun var allikevel alltid med meg i tankene. Det var først da prosjektet ble godkjent av rektor at jeg fikk treffe klassen og på nytt, starte et samarbeid med Vibecke.

Første møte med klassen

Metodevalgene mine om posisjonering startet allerede da jeg i november 2009 var i Stavanger og besøkte klassen for å høre med elevene selv om de ville godkjenne at jeg gjorde feltarbeid i klassen deres. Det var selvsagt en forutsetning for at jeg kunne gjennomføre det. Under denne

samlingen valgte jeg også å dele informasjon om hvordan jeg selv hadde opplevd dette skoleåret for ti år siden og hvordan jeg erfarte de prosessene jeg da gikk gjennom. Og på grunnlag av dette forklarte jeg min interesse for å gjøre feltarbeid i akkurat denne klassen. Da jeg hadde fortalt litt om meg selv og generelt om antropologien, sa jeg at jeg ville gå utenfor og vente, og at de kunne bruke god tid til på å bestemme seg for om de ville ha meg med eller ikke. Lærerne var tilstede under selve presentasjonen men gikk også ut for at elevene selv skulle få bestemme. Etter bare noen minutter kom de ut og hentet meg. De hadde skrevet inni et hjerte, på tavla: ”*Alle sammen vil ha deg her Johanne. Velkommen i januar!*”.

Å dele informasjon om meg selv, om mine sårbarheter fra tiden på videregående skole og vise til min egen erfaring som ungdom og elev, var et bevisst valg jeg tok i håp om at det lettere kunne gjøre dem trygge på meg som person. Det var et forsøk på å ufarliggjøre meg selv, å vise dem at jeg ikke var på jakt etter informasjon for å holde den mot dem, eller på noen måte bruke den mot dem. Jeg var klar over at dette valget kunne virke begge veier på hvordan elevene og lærerne senere ville dele informasjon med meg, i og med at jeg hadde tematisert og begrepsfestet et fokus. Det ville allikevel vært unaturlig for meg ikke å dele egne erfaringer fra samme bakgrunn, og håpet at mine erfaringer heller ville bli tolket som sosiale ”koder” for å bli godtatt av elevene senere i feltarbeidet.

Feltarbeidet går i gang

Hele feltarbeidet var preget av en velvilje og hjertelig åpenhet fra både fra elevenes og lærernes side. De inviterte meg til å delta i deres skolehverdag samt alle deres prosjekter og gjorde alt det de kunne for at jeg skulle få så god tilgang på informasjon som mulig. Selv om min egen usikkerhet til tider gjorde dagene emosjonelle var feltarbeidet stort sett preget av et friksjonsfritt løp fra skolens side. Med tanke på hvor mange potensielle fallgruver og hvor mye motstand man kan møte i feltarbeidet kun i forhold til det praktiske, var jeg svært heldig som fikk så lett fri tilgang til dette feltet.

Klassen hadde til sammen tretti elever. Det var lite fravær i gruppa og derfor alltid mange mennesker å forholde seg til for min del, hver dag. En av de umiddelbare utfordringene jeg møtte var at jeg sjelden fikk snakket med enkelt elever da de alltid oppholdt seg i grupper på minimum fire-fem stykker. Dette gjaldt både i undervisningstimene og i friminuttene. Grunnet skolens åpne og transparente arkitektur var det også vanskelig å finne et sted hvor man kunne, om ønskelig, ha en mer romslig og personlig samtale. Dette var fortløpende i starten da jeg hadde båret på en idé om at jeg ville få en mer direkte kontakt med

elevene gjennom fortrolige og uformelle samtaler, mens det nå var arkitekturen som la føringer for hvilken informasjon jeg fikk av dem.

En annen utfordring jeg møtte fra første dag i felten var å balansere min tilstedeværelse mellom elevene og lærerne. Da både lærerne og elevene bidrar til å utgjøre helheten i klassen som gruppe, var også lærernes informasjon av interessant. Jeg ville unngå å bli sett på som en ny lærer/hjelpelærer da dette kunne påvirke informasjonen jeg kunne få tilgang til av elevene. Dette ble særlig vanskelig da jeg hadde fått kontor plass på lærerværelset og ble til tider observert av elevene i det jeg kom inn eller ut av lærerværelset. De første ukene var jeg derfor svært opptatt av å ikke vise meg for ofte sammen med lærerne, men heller komme noen minutter før eller etter. Noen dager valgte jeg å komme senere på dagen, for å tydeliggjøre forskjellen mellom oss. Andre valg som ble tatt i forhold til posisjonering var blant annet at jeg valgte å spise lunsj i kantinen sammen med elevene. Når jeg senere i feltarbeidet følte at rollen min var bedre etablert byttet jeg på hvor jeg hadde pauser og hvem jeg spiste sammen med. Jeg var også bevisst på alltid å plassere meg synlig i forhold til alle elevene i klassen, altså satt jeg ofte forrest i klasserommet. Dette fordi jeg ikke ønsket at min posisjon som deltakende observatør skulle tilføre noen i klassen en form for usikkerhet eller utrygghet. Med å være synlig kunne alle elevene til en hver tid se når jeg tok notater og ikke.

Røykegjengen ble et naturlig utgangspunkt for å komme i posisjon. Dette var en avgrenset gruppe på mellom 4-6 stykker som gikk ut for å røyke i friminuttene. Ikke overraskende var også noen av disse elevene også dem som markerte seg tydeligst i klassen i sin helhet. I et friminutt jeg satt med noen elever og hørte på musikk og snakket så jeg plutselig en søt tegning på tavla. Tegningen var av fem personer som stod i en "gjeng" med navn skrevet inn over. Til min store overraskelse var jeg blitt tegnet som én av dem og forstod med dette at jeg hadde oppnådd viss form for tilhørighet blant elevene i gruppa.

Etter hvert som semesteret gikk blir min rolle og posisjon i klassen en god blanding av å være klassens "hjelper" som holder og henter rekvisitter (og lommelykten når de skal lese manus bak scenen), til en som er ute med dem på pub, til langt over "innetid", på klasseturen i Praha. Klassens høye antall elever, samt at de i undervisningen ofte ble delt inn i mindre grupper og spredt rundt i forskjellige undervisningsrom, gjorde at mine observasjoner og mulighet for deltakelse til tider ble uoversiktlig og fragmentert. Slik ble det at feltarbeidet mitt lignet mer en type Askeladdens tilnærming til verden, hvor jeg søkte fritt rundt og brukte

meg av det jeg fant ”langs veien”. Jeg valgte å følge elevene og lærerne intuitivt i et forsøke på å nøste opp de tendensene som utspilte seg ettersom tiden gikk og erfaringene av skoleåret vokste, både for meg og dem.

Det har fungert godt for meg å tenke på feltarbeidet som en tredeling; *trygghetsfasen*, *arbeidsfasen* og *avslutningsfasen*. Dette beskriver godt hvordan fokuset endret seg gjennom hele oppholdet på Jåttå. Ukene fra oppstart og frem til etter vinterferien, det vil si de første fem seks ukene, vil jeg kunne beskrive som *trygghetsfasen*. Dette fordi denne tiden var preget av en gjensidig usikkerhet på hverandre og våre posisjoner ovenfor hverandre. Derav ble fokuset å etablere trygghet og bygge tillitsfulle relasjoner. Som vi så var jeg da opptatt av å plassere meg godt synlig slik at alle kunne se meg til en hver tid og jeg var opptatt av å ikke bli sett for mye sammen med lærerne.

Arbeidsfasen sier noen om at jeg etter hvert opplever større trygghet både i egen posisjon, og i relasjon til klassen. Dette gjorde at jeg fikk mer tid til å fokusere på de større linjene. Jeg klarer å heve blikket mer og prosessen blir mer preget av en frem- og- tilbakebevegelse mellom deltakelse og observasjon. Jeg hjelper elevene med lekser, diskuterer pensum med dem før skoleprøver, blir invitert på klassefest, ”henger” med *røykegjengen* i friminuttene, tørket tårer og trøstet når nervøsiteten tok overhånd og fulgte opp alle forestillingene de hadde, både på biblioteket og på skolen. Lærerne begynte også å delegere oppgaver til meg, blant annet å gi tilbakemeldinger til elevene når de øvet til forestillingene. Jeg samler flittig data, skriver feltnotater og feltdagbok hver dag og utfordrer meg selv til å ha noen intervjuer. Dette virket utfordrende på meg fordi det betydde å bryte mønsteret jeg var blitt komfortabel med og måtte igjen tre inn i noe nytt og ukjent. Intervjuene kunne også endre informasjonsflyten og jeg måtte derfor vurdere nøye om jeg ville sette i gang denne prosessen. Jeg følte meg allikevel trygg på at relasjonene var blitt solide nok til å tåle mer dyptgående samtaler gjennom intervjuform.

Avslutningsfasen viser spesielt til klasseseturen til Praha, 4-8 mai, og tiden etter den, hvor graden av deltakelse ble hyppigere enn observasjon. Dårlig samvittighet økte i takt med at dagene ble mindre strukturerte ettersom feltarbeidet nærmet seg slutten. Feltnotater ble skrevet sjeldnere og tiden på skolen var preget eksamensforberedelser, avslutninger og sommerferiemodus. Jeg opplever denne tiden som frustrerende ettersom klassen er mindre produktiv, en kan si at den kollektive pulsen synker og det virker meningsløst ut for meg å komme på skolen for å studere dem når de sitter passivt og ser på film. Fasen representerer

også tanker som: ”*jeg har ikke gjort alt jeg burde ha gjort...*”, ”*dette er siste gang vi gjør sammen...*”. Da jeg så skoleåret og feltarbeidet i lys av teori om overgangsritualer⁵ ble avslutningsfasen mer meningsfull da den kan sies å være den inkorporerende fasen som gjør at elevene kan selv få en avstand til de prosessene de har vært gjennom. Som vi skal se i den videre empirien er hele skoleåret åpne i den forstand at de til stadighet skal trenes i å stå i det uforutsigbare og ukjente. Avslutningsfasen kan forstås som en helt avgjørende fase som bidrar til å lukke igjen alle dørene de har åpnet. Dette er en nødvendighet for selv å kunne forstå de prosessene de har stått i og selv kunne redegjøre for dem gjennom prøver og avsluttende eksamener.

Metodiske utfordringer

Det var flere metodiske utfordringer som møtte meg i feltarbeidet. Foruten om at det kan sies å være en emosjonell berg- og dalbane som samsvarer med det komplekse og emosjonelle landskapet Cerwonka (2007) viser til i sin artikkel *Nervous Conditions*, var de andre utfordringene 1.: *hvordan kan jeg forstå og studere andres emosjoner og opplevelser?* 2.: *Hvordan studere noen som studerer det samme som du som sosialantropolog studerer?* Jeg vil i det følgende forsøke å problematisere de metodiske utfordringene i tråd med teoretiske bidrag til diskusjonen.

Som vi skal se er skoleåret preget av en aktiv deltakelse som resulterer i en kontinuerlig bevegelse mellom inntrykk og uttrykk. Uttrykkene kan forstås som det vi senere skal se Fyhn kaller for formene og produktene, mens inntrykkene alltid innebærer spørsmål om internalitet og individuelle, ofte utsigelige, følelser. Dette kaller Fyhn den uformede sfæren, som også i denne oppgaven blir forstått med *prosess* og *rom*. For å kunne nærme seg et svar på spørsmålet som innebærer andres *indre* og deres opplevelse av *helhet* og *sammenheng*, kreves det en mer nærgående og særskilt metode.

Både inntrykkene og uttrykkene blir utgangspunkt for å studere og bedre forstå det lekende mennesket. Det mentale rommet, sammen med inntrykkene er umulig å få direkte tilgang til men gjennom å forstå dem som narrative fortellinger, fikk jeg en dypere forståelse av og mulighet til fortolkning av empirien. Med å forstå inntrykkene og uttrykkene gjennom en hermeneutisk fenomenologi (Taraldsen 2011:75) Med dette perspektivet får man med fortolkningsperspektivet av andres meningsdimensjon som et premiss for forståelse av

⁵ Mer om overgangsriter og inkorporasjon i Arnold van Genneps *The Rites of Passage* (1960).

fenomenet som blir studert. Som Fyhn sier ser han hermeneutikken som en forutsetning for forståelse og ikke omvendt som blant annet Geertz ser til å tenke den er (2011:342). Videre sier Fyhn at hermeneutikk handler om å *møte* den andre i sannhet framfor å erfare den andres subjektive sannhet. Her blir igjen spørsmålet som jeg nevnte over om det å *dele*, eller som Fyhn kaller det å *bidra for å delta*, høyst aktuelt (ibid.:356). Jeg hadde oftere en opplevelse av at jeg aktivt var med på å skape de situasjonene jeg deltok i sammen med elevene og lærerne, enn at jeg deltok passivt. Samtidig synes jeg Cerwonkas bidrag er særlig viktig her hvor man ser at feltarbeidet er en kontinuerlig pendling mellom del (empiri) og helhet (teori). Kunnskapsproduksjonen er ikke å forstå som stødig og lineær men heller som en vei med mange humper og svinger i. Hun sier videre at den hermenautiske prosessen påvirkes av emosjoner som tvil, håp, frykt, selvsikkerhet, stress og utslitthet som igjen påvirker den antatte grensen mellom objektiv og subjektiv, abstrakt og konkret kunnskap. Hermeneutikken og fenomenologien lover mindre forutsigbarhet og dermed større usikkerhet som metode, men som sosialantropolog vil man fort merke i feltarbeid at improvisasjon fungerer bedre enn prediksjon.

Jeg møte meg selv i døra

En dag jeg kommer på skolen spør læreren meg om jeg vil være ansvarlig for en undervisningstime. Jeg smiler og spør hva den skulle handle om og til svar får jeg: ”*de ska ha om deltakende observasjon, så eg tenkte jo at det va jo någe du hadde roen på å kunne kanskje ha om, hvis du vil?*” Jeg blir litt forstumlet men takker høflig nei, jeg sier det blir litt vanskelig i forhold til min posisjon i klassen. Denne hendelsen leder meg allikevel inn på teori om feltarbeid i egen kultur. Det ble med dette så klart for meg de tydelige parallellene som lå mellom det jeg studerte og det de som elever studerte. Hvordan studere noen som studerer det samme som meg selv? Det ble utfordrende å se på meg selv som autonom i rollen som deltakende observatør i en kultur hvor kulturen igjen var så selvbevisste på dette som fenomen og i tillegg ble lært hvordan de skulle bruke det som metode når de selv var i praksis. Det var fremdeles tidlig på året, jeg hadde kun vært i felten en måned, så jeg bestemte meg for å samle klassen uten lærerne tilstede for å snakke om erfaringene mine så langt. Slik jeg så det kunne jeg enten føle meg truet og ”gjennomskuet” av at de besatt noenlunde lik informasjon som meg selv eller så kunne jeg fremheve disse likhetene i mellom oss i håp om å bygge broer og tryggere relasjoner. Her kommer et kort utsnitt fra feltnotatene mine etter samlingen med elevene.

”Klassen har nettopp kommet tilbake fra en uke i praksis på barneskole. Jeg samler dem for å prate litt om hvordan de har hatt det. Jeg ønsker også å bruke anledningen til å kunne stille spørsmål om det er noe de lurer på i forhold til datainnsamling, håndtering av data osv. Siden de akkurat har hatt en time om *deltakende observasjon* tenker jeg at det er bedre de spør om de lurer på noe. Det kan i verste fall føre til mistillit til meg og min posisjon og videre dårlig tilgang på informasjon for min del. Mest av alt er jeg redd for at min tilstedeværelse skal gjøre dem usikre i undervisningen. Jeg spør først hvordan de har hatt det. De svarer i kor ”fint”, sånn passe apatiske. Ok. Jeg stiller videre noen spørsmål og får korte svar og det begynner å ane meg at de ikke helt forstår hvorfor jeg spør og maser om dette. Jeg skifter fokus, nå over på meg selv. Jeg forteller litt om mine erfaringer så langt i feltarbeidet. Sier at jeg noen dager har en følelse av å eie min egen rolle, vite hva det er jeg gjør og holder på med, samtidig som jeg andre dager føler at jeg ikke har kontroll over situasjonen i det hele tatt. At jeg av og til er usikker og synes det er skummelt å ta kontakt med dem, fordi jeg ikke vil forstyrre og være til bry. Jeg sier også at jeg synes det kan være ubehagelig å ta opp notatblokka foran dem og tydelig vise at jeg observerer dem. Jeg spør om noen erfarte noe lignende i praksisen på skolen, og om de kjenner seg igjen i noen av opplevelsene mine fra deltakende observasjon. Stemningen blir med ett lettere og elevene begynner å dele fra egne erfaringer. Samtalen er i gang og jeg kan puste lettet ut” (Feltnotat, 16.02.12).

Sosialantropolog Petter Grytten Almklov har gjort feltarbeid i et oljefirma og skriver i sin artikkel (2008) om utfordringene som møter en når man studerer moderne bedrifter i den grad de gjør selvstudier på seg selv. Dette medfører at de beveger seg nærmere inn på arbeiderne som mennesker og sosiale grupper, og griper med dette inn i den materien antropologer normalt studerer (2008:41). Her ser vi tydelig utfordringene med å møte på antropologiske kvaliteter i felten og alle likhetstrekkene mellom meg og dem. Vi er alle i en utdannelsesprosess og har barn og unge som vårt hovedfokus og sitter på mye fersk kunnskap som skal anvendes for første gang i feltarbeid/praksis. Samtidig som vi setter oss selv i en ydmykende rolle i det man forsøker å forstå og fortolke de/den kulturen vi studerer. Om skolen ikke kan sies å være en bedrift er det allikevel mange likhetstrekk med det fenomenet Almklov påpeker over. Hovedtendensen i undervisningen ved BU er å trene elevene i selvrefleksive prosesser for at de med dette skal kunne bli bedre rollemodeller for barn og unge i en fremtidig jobb. Vi ser hvordan jeg valgte å være åpen og ærlig i håp om å kunne nå en dypere interaksjon og samhandling med elevene på denne måten. Som Fyhn skriver kan det, fremfor å forsøke å påvirke situasjonen minst mulig, være en idé heller å spørre hvordan vi kan bidra på best mulig måte (2011:356). Det blir da ekstra viktig å være seg bevisst at man bidrar og hvordan, slik at man heller kan stille kritiske spørsmål ved dette.

Den formen for forståelse som jeg søkte å oppnå i feltarbeidet, krevde også en dypere involvering av meg selv. I ettertid kan jeg kun håpe at denne tilnærmingen og posisjoneringen har bidratt til en innsikt man ikke kunne oppnådd uten like stor grad av involvering.

Kapittel 5. Homo Ludens – det lekende mennesket

Plassering av Homo Ludens i den antropologiske tradisjonen

“Play is older than culture, for culture, however inadequately defined, always presupposes human society, an animals have not waited for man to teach them their play” (Johan Huizinga 1992:1).

Slik begynner Johan Huizinga boken sin, *Homo Ludens*, som på norsk blir forstått med ”det lekende mennesket”. I en kort oppsummering kan man si at han argumenterer for at lek er en fundamental spire til menneskelig liv og at lek er selve kilden til både språk, kunst, dikt, musikk, filosofi ja til og med krig. Videre sier han:

“We have to conclude, therefore, that civilization is, in its earliest phases, played. It does not come from play like a babe detaching itself from the womb: it arises in and as play, and never leaves it” (ibid.:173).

Med utgangspunkt i hans bidrag ser vi hvor altomfattende fenomenet lek er (eller kan bli forstått) både for mennesker og dyr og for vår forståelse av natur og kultur. En annen som ofte blir forbundet med begrepet Homo Ludens er vår egen Arne Næss som beskrev dette med ”en livskunstner ledet av lekende følelser”. Ellers hørte vi han ofte si ting som ”mennesket bør leke mer og ta seg selv mindre høytidelig”⁶. Dette er beskrivende for hans egen person men jeg vil også si at det gjelder lærerne og elevene ved BU. Etter hvert som skoleåret går ser man hvordan elevene går i møte med det lekende og det kreative med større selvsikkerhet og harmoni. Slik kommer deres prosess- og produktutvikling tydelig til syne.

I *det lekende* ligger en vilje til å bevege seg (aktiv), eller å bli beveget (emosjonelt) som igjen *skaper* nye inntrykk og uttrykk. Eller mer presist synes det å være den lekende bevegelsen som skaper opplevelser som igjen *rommer* et bredere spekter av inntrykk og uttrykk. Her ser vi hvordan det lekende mennesket også har det skapende *i seg*, det (inter-)agerer med omverden og er i kontinuerlig bevegelse. En helt essensiell del av opplevelsen av lek er altså det at man beveger seg og blir beveget.

Homo Ludens blir i denne oppgaven brukt med en bred forståelse, som både har det lekende og agerende sammen med det skapende *i seg*. Det skapende mennesket kan også i antropologien bli forstått med Homo Faber, eller som på engelsk heter, Man the Maker. Tord Lasen har jobbet mye med dette for øye og viser hvordan dette var en idé som begynte å ta

⁶ Mer om dette i *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft* (Arne Næss 2005).

form under renessansen på 1400-tallet, forestillingen om at mennesket er likt Gud i den forstand at det kan bringe noe nytt inn i verden (Larsen 2009:12). Som Larsen skriver var det tidligere bare Gud som var tilskrevet skaperevner. Mennesket kunne i høyden imitere den naturen Gud hadde skapt, og kunst ble i dette tilfellet ansett som en imitasjon av naturen. Med dette begynner sekulariseringsprosessen som gjør at religionens rolle blir mindre viktig i samfunnet og mennesket blir stadig mer gudelignende i sine kreative skaperevner. Ikke bare kan mennesket i en mye større grad gripe inn i verden med teknologiske midler men også filosofene begynner å mene at mennesket også har skapt samfunnet (ibid.:12).

”Tanken om at mennesket ikke bare skaper samfunnet, men også er kilden til sin måte å erfare verden på, og at mennesket i en viss forstand er sin egen skaper (...) er den tanken som legger grunnlaget for det sammenlignende studium av kulturer og historiske epoker” (ibid.:13).

Videre sier Larsen at når menneske tiltar seg selv en mer skapende rolle, blir det i høyere grad en før et subjekt, en kreativ kilde til innsikt og verdi. Naturen blir slik stående som det ikke-menneskelige og blir dermed tildelt rollen som objekt for dette subjektet, en gjenstand som kan formes og transformeres etter det menneskelige subjektets hensikter og verdier. Verden blir dermed delt i to på en tydeligere måte enn før: subjekt vs. objekt, mennesket vs. natur, skapende aktivitet vs. passiv formbarhet (ibid.:14).

Slik ser vi bedre hvor dualismen, denne skarpe todelingen av verden, stammer i fra. Jeg mener at ved å bruke *Homo Ludens* kan vi overkomme denne binære verdensforståelsen siden jeg mener den har både elementer av *det skapende* og *det værende i seg*. Dette kan vi se om vi tar veien igjennom det engelske begrepet for mennesket, *human being* (det værende menneske). Dette refererer til mennesket slik det *er* i verden før man starter å fylle livene våre med handling. Det heter ikke ”human doer” eller ”human maker”. I dette tilfellet kommer denne betegnelsen (*Homo Faber*) til kort da den ikke i like stor grad kan romme det lekende mennesket, sånn som det lekende også kan romme det skapende. Altså, før man blir svimmel, la oss konstantere at det lekende menneske (som da er både aktivt og emosjonelt i bevegelse) har både det værende (*being*) og det skapende (*doer, maker*) *i seg*. All bevegelse skaper nye uttrykk. Knytter man dette opp mot oppgavens problemstilling, hvordan man best kan formidle indre helhet og sammenheng i en stadig foranderlig verden, vil man se at det blir helt essensielt at begrepet som anvendes kan romme begge disse elementene.

Klassen i aksjon

Det er 14. februar, Valentines Day og i klasserommet lages det røde pyntehjerter i filt. Uken før var vi på skøytetur med fullt program og leker på isen. De neste ukene må alle ”dyrene” i *Dyrene i Afrika* lage kostymet til fremføringene, det samme gjelder ”dyrene” fra *Hakkebakkeskogen*. Manus må skrives og roller utbygges. Snart lager de skyggeteater med små pappfigurer og før jeg vet ord av det er det vår og det lages påskeharer med vindusmaling. Vårens store happening er teateret *Janteloven* etterfulgt med klasseturen til Praha. Stemningen øker i tak med vårsolen. Dagene er proppfulle av nye inntrykk, uttrykk, bevegelser og utfordringer.

Undervisningen ved BU har, som vi ser, *det lekende* ved seg, samtidig som faget krever en viss struktur og målrettethet for å stadig skape nye uttrykk gjennom ulike prosjekt. For å vise hva det er med dette lekende jeg mener kan svare på oppgavens problemstilling må vi studere undervisningsformen nærmere og se hvordan den påvirker klassens dynamikk og elevenes utviklingsprosess. Man kan derfor i korthet si at de ”bruker” lek og fantasiens domene som en metode for å oppnå ny innsikt og kunnskap samt nå de kvalifikasjoner som det stilles krav om fra utdanningsmyndighetene og læreplanen. Den tjener til hensiktens formål med at det uforutsigbare i lekens og improvisasjonens natur simulerer det uforutsigbare samfunnet som venter dem. Slik jeg ser det kan man derfor si at det uforutsigbare brukes som metode for å øve elevene på å mestre dette, gjøre det uforutsigbare forutsigbart, det ukjente kjent. Dette er av spesiell interessant karakter da, som vi vil se, det å ”bruke” lek som metode strider mot tidligere teorier og oppfatninger av fenomenet lek. Selv om det i den daglige tilstedeværelsen på skolen sjelden blir fokusert på karakterer og vitnemål verken av lærere eller elever, er det felles for alle, at ved slutten av dagen og året blir det de gjør målt, definert og satt karakter på. I bevegelsen mellom dette lekende og kreative som ofte assosieres med en fri prosess, og skolens arbeidende, produktive og målbare verdier finner man tretti ungdommer som i tillegg forsøker å skape sin egen person og identitet i en verden i stadig forandring.

Nå skal vi se noen eksempel fra den *siste* tiden på feltarbeidet. Å begynne med å vise til slutten av skoleåret er hensiktsmessig i den forstand at vi da tydeligere ser elevenes utvikling og får med dette raskere innblikk i empiriens hovedessens. Først skal jeg vise fra

klassens arbeid med teaterforestillingen, *Janteloven*⁷. *Janteloven* var som jeg skrev innledningsvis var en viktig og lang prosess hvor elevene skal vise i praksis og bruke den nye kunnskapen som skoleåret har gitt dem. Som empirisk eksempel blir det ikke fremstilt i sin helhet men vil bli referert til inn i mellom og etter hvert som den er relevant for diskusjonen. Deretter vil jeg gå videre over til en spennende dag i Praha, hvor noen av elevene virkelig blir satt på prøve. Men først nå til *Janteloven*.

Janteloven – du skal ikke tro du er noe

Elevene skal i gang med det siste store prosjektet før skoleåret er over. Nå er fokuset på målgruppen ungdom i alder 12-18 år. Lærerne starter timen med å informere: ”*hvis me ska gå i gang med å laga teater så komme dette te å ha ein del faste rammer. Det e fordi me kun har to uker te rådighet, og det vil sei at me av og te må jobba utøve ein vanlige skoledag og heller avspasera ein dag det passe bedre. Dette for å få best mulig flyt i prosessen. Men det e opp te dokk, har dokk lyst å gjør dette?*” Elevene nøler litt helt til lærerne gir tydelig beskjed: ”*Det e ingen som må gjør någe de ikke vil eller tørr, spela ein rolle de ikke ønske seg*”.

Foruten om en elev vil alle lage teater. Videre informerer læreren om de faste rammene som må foreligge siden de kun har to uker på seg. De blir sammen enige om at de skal lage en forestilling av *Janteloven*⁸, mens læreren har en del innvendinger på hvilken musikk som skal brukes og hvordan scenene og overgangene skal være. Klassen blir delt inn i mindre grupper som hver for seg skal representere en jantelov- case hvor de tar utgangspunkt punktene i loven ”du skal ikke tro at du er noe” osv. Ettersom tema er janteloven har alle gruppene funnet noen caser som i hovedsak uttrykker paradokset undertrykkelse og destruktiv selvhevdelse.

Rolleutbygging – før forestillingen

Proessen har ulike ledd. Først begynner læreren med å sette elevene i gang med noen frysbilder. Bildene har sterke uttrykk for noe de kaller for ”høy status” og ”lav status”. Disse statusene indikerer maktforskjeller i relasjonene, og symboliserer tydelig hvem som, i dette tilfellet, mobber eller blir mobbet, undertrykker eller blir undertrykket. Dette setter en spesiell

⁷ *Janteloven* som empirisk eksempel kunne ha utgjort en masteroppgave i seg selv. Teaterforestillingen og prosessen for å få stykket til et ferdig produkt, var svært innholdsrikt og rørende. På grunn av oppgavens struktur og tematikk har jeg kun brukt deler av empirien.

⁸ *Janteloven* er en tekst skrevet av forfatteren Aksel Sandemose i 1933, og ble først presentert i verket *En flyktning krysser sitt spor*.

stemning i gruppa. Til hardere og tøffere rollene som blir spilt er blir også elevene mildere mot hverandre inn i mellom øktene. Dette gis uttrykk i mer fysisk kontakt, de klemmer hverandre oftere, ler mye og blir også oppmuntret til å gi hverandre *avlat*⁹ når de har gått gjennom en tøff scene.

Frysbildene gjennomføres først kun helt uten bevegelse eller bruk av ord, kun kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Etter hvert bygges frysbildene ut med mer bevegelse på scenen og replikker til rollene. Elevene får også i hjemmelekse å bygge ut sine egne roller med navn og bakgrunnshistorie for å gjøre dem mer *virkelige*. Hva er det som ligger bak det at de stenger ute, mobber og undertrykker andre. Når de, dagen etter, deler rollenes bakgrunnshistorier med meg og resten av klassen er det tydelig at elevene har tenkt noen lunde likt. Den som mobber har selv en mørkeside.

Når elevene har fått et forhold til sin nye rolle starter arbeidet med replikker og iscenesettelse. Vi skal nå se to av de ulike casene for å få et lite innblikk i hvordan elevene løste oppgaven.

Pernille

En elev skal spille den flinke piken *Pernille*, som alltid gjør det bra på skolen, er vellykket og veloppdragen. Hun kommer fra den perfekte familie med mor som jobber i barnevernet og far som jobber i Statoil. De fikk et barn tidlig og gjorde mye galt med oppdragelsen, men da de senere fikk *Pernille* hadde de lært og hun fikk alt hun trengte for et trygt og godt liv. På skolen finnes også *Den kule gjengen* som ryker seg ut på *Pernille* hver gang hun får gode karakterer og gjør ellers alt hva de kan for å trykke henne ned og gjøre livet hennes vanskelig.

Den kule gjengen forklarer deres rolleutbygging med at to av jentene har fedre som ikke *ser* dem, hvilket fører til at de har dårlig selvbilde og mobber andre for å døyve egen smerte. En annen jente har foreldre som er fattige og de har dermed ikke råd til nye kule klær. Dette har ført henne i uføre med at hun stjeler klær for å kunne føle seg mer akseptert av de andre ungdommene. Når rollene blir kontekstualisert virker det som elevene lettere klarer å leve seg inn i rollene, de får et mer personlig forhold til dem. De får også beskjed fra lærerne om at de skal tåre å kjenne på smerten, la den fylle opp hele rollen, slik blir teateret mest troverdig. Etter hvert følger videre utbygging med musikk hvor de øver inn dans mellom

⁹ "Avlat" blir i klassen brukt på de elevene som har spilt en tøff rolle og blitt "behandlet" hardt av medelever under spillingen. Dette blir gjort med at de andre elevene bruker sine hender til å "børster" av "dårlig energi" på den eleven som har fått hard medfart og evt. gir ham/henne en klem etterpå.

overgangene fra scene til scene, og i dagene som kommer blir det flere rekvisitter og kulisser på scenen. Scenen avsluttes med at *Den kule gjengen* presser *Pernille* bakover mot klasserommets sorte sceneteppet mens de hvisker ”du skal ikke tro du er bedre enn oss”, helt til hun har forsvunnet inn i sceneteppet. Teppet går fra gulv til tak og skal symbolisere at hun ”forsvinner”, i den forstand blir usynlig, i samfunnet og for dem.

Kristian

En annen gruppe viser en gruppe kollega som ikke liker kollega *Kristian* sitt gjennombrudd som motedesigner for Moods of Norway. Scenen avsluttes med at sangen ”Wish upon a star” spilles og hvor *Kristian* går drømmende med den nye arbeidskontrakten i hånden mot publikum, stolt og ydmyk i ansiktet, mens kollegaene kommer bakfra og sakte men sikkert trykker *Kristian* ned mot bakken, til han blir liggende på rygg. Sangen tones ut, mens kollegaene hviskere ”*du ska ikje tro du e någe*”. Dette blir høyere og høyere ettersom sangen fades ut, mens han presset til å krype på rygg, baklengs inn mot det sorte sceneteppet. *Kollegaene* gir seg ikke før han har krøpet helt bak teppet og trekket beina helt inntil seg, blitt tilintetgjort.

Slik jobber klassen med å bygge ut alle casene som alle har sin kilde i Jantelovens grusomheter. Ukene hvor elevene jobber med dette stykke er preget av en evig pendling mellom prosess og produkt. Elevene og lærerne samarbeider tett, nært og intenst. Tiden er preget av en kreativ og harmonisk tid i klasserommet. Prosessene de står i disse ukene, er slik jeg observerte det, tilnærmet lik friksjonsfri. De jobber både dag og kveld. De bestiller pizza til middag og jobber videre. Klassen oppleves i stor grad som samstemt, med en stor grad av omsorg for hverandre. Det er ikke utenkelig at Jantelovens tema også bidrar til å øke omsorgselementet. Selv om prosessen kan sies å være friksjonsfri, blir de allikevel slitne av denne intensive jobbingen. Humøret er det allikevel ingenting å si noe på. Latterbrøl, fnising, og kontinuerlig ”babbel” er å høre til alle døgnets tider.

Etter to uker intens jobbing avslutter de med seks forestillinger på en dag. Salen fylles opp med elever, familie og venner. Fra feltnotatene mine kan jeg lese at jeg har både frysninger på kroppen, klump i halsen, tårer i øynene og kaldsvetter. Det er ingen tvil om at forestillingen rører langt inn i hjerteroten. Samtidig kjenner jeg godt til elevenes egen nervøsitet og prestasjonsangst, både gjennom samtaler med dem, men også som vi så innledningsvis i *KlisjéCaféen*, egen erfaring på feltet. Vi skal nå videre til en spennende dag i Praha.

Møte med det ukjente – klassetur til Praha

En våt og grå vårdag i mai, spaserer et tjuetalls forhåpningsfulle mennesker mot kveldens Black Light teaterforestilling. Under paraplyene høres latter, hvisking og tisking, noe som seg hør og bør med 99 % jenter og 1% gutt tilstedet blant en gjeng tenåringer, vitale lærere og en våryr antropolog på klassetur i Praha. Noen av elevene setter seg på første rad, jeg setter meg sammen med lærerne og noen andre elever litt lengre bak. Vi har alle blitt bedt om å ha på mørke klær. Lyset går av og på scenen kommer lysende hender og føtter frem, smidig dans med stilige Black Light effekter som gjør at kun de kroppsdelene som er ikledd lyse farger, helst hvitt, viser igjen for det blotte øyet.

Inni mellom danseoppvisningene har de lagt inn, det jeg ville kalle et noe mindre interessant stumteater om et kjærestepar som raner en bank og er på rømmen. Et politi kommer ut på scenen for å lete etter skurkene. Plutselig, uten forvarsel, blir Truls, en av elevene fra klassen, dratt opp på scenen og kroppsvisitert inntil en vegg. Før vi vet ord av det blir han ført bak forhenget av de tsjekkiske skuespillerne og blir borte i flere minutter. Fra salen høres latter og skrål fra resten av klassen. For oss som sitter igjen øker spenningen i takt med latterbrøl og intense blikkvekslinger. Det kribler i magen min og pulsen stiger, nå er jeg virkelig spent på hva vi har i vente. Black Light teateret kommer på scenen igjen og vi må vente til en ny danseopptreden er over. Nå var ”skurketeateret” blitt mye mer interessant enn hele dansen.

Når de så kommer ut igjen på scenen er det mye som skjer. Den ene eleven havner i fengsel sammen med den kvinnelige raneren, mens en annen elev fra klassen, Trine, får en pistol plantet på seg og blir snart også en skyldig brikke i det store spillet. Det som utspiller seg de neste minuttene på scenen er en ren fryd for øyet. Elever som spontant kaster seg uti det ukjente, improviserer og mestrer, trer inn i dramaturgiens univers. Snart er elevene rundt om på hele scenen. Inne i fengslet blir det stor dramatik da den kvinnelige raneren skyver en dynamitt over på Truls side. Vi hører et stort smell og gitteret blir sprengt ut. Rettferdighetens time er kommet, og Truls får lov til å gå tilbake til salen, mens de andre ranerne blir tatt hånd om av politiet.

Elevene har helt uplanlagt og uforberedt havnet i rampelyset på et tsjekkisk Black Light teater. De stråler av glede, mestringsfølelse og stolthet etterpå. Vokser. Stemningen er,

om mulig, enda bedre når samme gjeng under de samme paraplyene rusler tilbake etter atter en innholdsrik kveld i Praha by.

Å mestre i møte med det ukjente

Det vi ser over er en gruppe glade elever som kreativt går til verks for å mestre de utfordringene de møter på sin vei. Både *Janteloven* og *Praha* er preget av en hverdag hvor de leker og improviserer og mestrer. De er i slutten av et innholdsrikt og spennende skoleår. Skoleåret har inneholdt mange prosesser som har berørt dem både individuelt og kollektivt. Dette at de er i slutten av skoleåret er av spesiell viktig betydning her. Vi ser elever som improvisere og mestre i møte med det ukjente, som om de har jobbet på teater i alle sine dager. For noen ukjente i salen på Black Light forestillingen kunne det kanskje se ut som et planlagt spill, hvor de som hadde forestillingen hadde avtalt med elevene på forhånd. Det var det overhode ikke. Den var spontan, uplanlagt og for elevene helt uforutsigbar. Elevenes prestasjon var fenomenal og personlig kjenner jeg ikke mange som ville ha tatt den utfordringen på strak arm. Det og uforberedt nærmest bli dratt opp på en scene foran mange ukjente mennesker mens du samtidig skal spille en rolle du vet svært lite om, ville nok for de fleste av oss være helt uaktuelt. Jeg, for min egen del, pustet lettet ut for at jeg ikke hadde satt meg nærmere scenen.

For meg og lærerne som hadde studert og fulgt deres utvikling gjennom den siste tiden, var en ting helt klart for oss: dette hadde de ikke kunnet gjennomføre om det hadde vært tidligere i skoleåret. Kun en måned tidligere hadde jeg en interessant oppdagelse angående akkurat dette. Da jeg i en samtale med lærerne skrøt av elevenes utvikling i prosessen av *Janteloven*, svarte læreren meg dette, med stor entusiasme i stemmen: *"du vett det, at kvart år når me komme te denne delen av semesteret som innebere drama og teater så hørre me elevane sei det sama gang på gang!* Hun imiterer elevene: *"Koffår har me isje hatt drama tidligare dette året? Det hadde vært mye kjekkare om me hadde begynt me drama i fjor høst å isje venta me det heilt te slutten av skoleåret!"*. Læreren ser på meg, smiler, himler med øynene og sier: *"det di ikje vett e at di aldri kunne ha gjennomført dette teaterstykket i begynnelsen av skoleåret. Det e jo ein grunn te at det e lagt opp sånn som det e"*. Videre forteller hun om at alt som skjer i løpet av skoleåret blir som en del av det store puslespillet og at *Janteloven* blir som den siste brikken som skal til for at bilde skal bli tydeligere for elevene selv. Slik hun forklarer det skal elevene kunne "ta ut" alt de har lært gjennom skoleåret og med *Janteloven* bli utfordret på en måte som gjør at elevene selv må mobilisere mye av den

nye kunnskapen de har ervervet seg i løpet av skoleåret. Eksempelet fra *Praha* viser i stor grad hvordan de, på sparket, klarer å mobilisere kunnskap og improvisere i møte med det ukjente. Det kommer altså frem av samtale at elevene ikke alltid har vært i posisjon til å kunne gjennomføre dette. Det skal vil empirien senere vise.

I en annen samtale med lærerne diskuterer vi elevenes prestasjoner på den siste PPD'en som da har funnet sted de siste timene på skolen. Elevene har hatt barnehagebarn på besøk hvor oppgaven var å dramatisere eventyr og lage noen aktiviteter barna kunne være med på. Eventyrene som blir dramatisert er både gamle klassikere som *Askeladden som kappåt med trollet*¹⁰ og mer moderne eventyr om *Pulverheksa*¹¹, *Gjett hvor glad jeg er i deg*¹² og *Prinsessen på fjerten*¹³.



Bilde 3: PPD av *Gjett hvor glad jeg er i deg*.



Bilde 4: PPD av *Prinsessen på fjerten*.

Jeg skryter av elevene til lærerne og sier jeg er imponert over prestasjonene deres, hva de klarer å få til på så kort tid. Den ene læreren ser på meg og svarer at de virkelig forventer at elevene skal ha kommet dit hen nå, at de klarer å gå inn i roller og klare å dramatisere uten

¹⁰ *Askeladden som kappåt med trollet* er et norsk folkeeventyr, utgitt av Asbjørnsen og Mo.

¹¹ *Pulverheksa* er en eventyrsfigur som går igjen i mange barnebøker, forfattet av Ingunn Aamodt.

¹² *Gjett hvor glad jeg er i deg* er en barnebok skrevet av Sam McBratney.

¹³ *Prinsessen på fjerten* er en barnebok skrevet av Elisabeth Johannesen.

særlig problemer. Det undrer meg at lærerne ser på dette nærmest som en oppskrift de følger år etter år. Burde de ikke være litt mer dynamiske i forhold til nye elever, nye klasser og nye relasjoner med all den komplekse dynamikk som følger disse prosessene?

Det er i disse samtalene at jeg for første gang i løpet av feltarbeidet begynner å se på lek, kreativitet og improvisasjon som noe som kan trenes opp. Min tidligere forståelse av disse fenomenene har, uten å ha reflektert særlig over dette tidligere, blitt forstått som noe *i seg selv*, at enten er man kreativ som person eller så er man det ikke. Jeg begynner også i en mye større grad å forstå hvilken kompetanse lærerne sitter på, som kan forutsi en slik utvikling hos elevene. Læreren påpeker i denne sammenheng at utviklingen selvsagt varierer noe fra år til år i forhold til klassemiljø og dynamikk. Dette gjør meg enda mer oppmerksom på: Hva ligger i denne utviklingen? Hvordan kommer man seg fra uforutsigbart til forutsigbart? Hva ligger bak denne prosessen? Skoleåret har nemlig bydd på mange ulike utfordringer, også for dem. Med teateret i Praha og Janteloven som to eksempler hvor prosessen har gått nærmest friksjonsfritt, skal vi nå gå tilbake til tidligere i skoleåret og se litt på hvordan det var da, for å bedre kunne vise til og forstå denne utviklingen, eller bevegelsen mellom utfordringer og mestring. Før jeg viser til ny empiri vil jeg først ta til hjelp Håkon Fyhns antropologiske bidrag, som kan hjelpe oss til å se hva denne bevegelsen innebærer.

Å skape noe nytt

Denne delen av empirien kan best belyses om man tar veien igjennom sosialantropolog Håkon Fyhns arbeid (2009, 2011) som sentrerer seg rundt temaer som kreativ tverrfaglighet, aikido og tilstedeværelse. Hans avhandling, *Møte med tilstedeværelse - Mellom form og tomhet i produktutvikling, aikido og antropologisk erkjennelse*, har vært til stor faglig inspirasjon for meg. Disse antropologiske bidragene åpnet heller enn å begrense tankene mine og åpnet dermed også for ny innsikt. Med å se empirien i lys av hans teoretiske bidrag forstod jeg bedre hva det var jeg forsøkte å si noe om.

Dette skoleåret handler ikke kun om de enkelte elevers opplevelse av skolehverdagen. En slik aktiv og deltakende undervisningsform stiller også utrolig høye krav til samarbeid i klassen, det kollektive samtidig som det forutsetter lærere som passer til selve undervisningsformen. I tillegg til at elevene må gjennom konkrete oppgaver, PPD'er, aktiviteter preget av lek og kreativitet må de også ta del i gruppeprosesser og

prosjektutvikling. Som vi skal se viser det seg imidlertid å være en essensiell forskjell på et rent teknisk og overflatisk samarbeid eller et mer dyptgående samarbeid.

For å få øye på dette skal vi gjøre som Håkon Fyhn skriver, å følge handlingene som ligger *bak* framkomsten av entiteter. Fremfor å betrakte tingene som de er, heller spør *hvordan de blir til* (2011:18). Hans hovedfokus har vært å fokusere på hva som skjer akkurat i det punktet der det formløse tar form. Og med å merke seg denne overgangen kan vi bli mer oppmerksomme og merke oss virkeligheten slik den møter oss før vi navngir, klassifiserer og tingliggjør den.

”Not knowledge, but science could certainly only have existed since the Greek vowel-alphabet connected an alternative interface between the elements of letters and the elements of nature. As Jesper Svenbro has shown, what for the ionian philosophers of nature arose out of itself in fact only arose from writing. Therefore, everything which can be called science must be able to appear as text. The elements, whether Heraclitus' or Mendeljew's, are first given only in the sign of their names, and thus in Latin they have become 'data'” (Kittler, 2003).

Som vi ser Kittler her påpeker er vitenskap kun et produkt av den entifiserte og begrepsfestede virkeligheten vi lever i (i dette tilfellet alfabetet som tekst). Det vitenskapelige prosjektet, med unntak av formalvitenskapene (matematikk, logikk og informatikk), kan forstås som en kartlegging av virkeligheten, men ikke som en sannhet *i* seg selv. Bak eller under all natur- og samfunnsvitenskap kan det sies å ligge en levende kunnskap som på sett og vis er mer fundamental og virkelig, nærmere terrenget enn hva som kartlegges gjennom vitenskapelig tekst. Som sosialantropolog vil jeg forsøke å nærme meg denne levende kunnskapen tettere på terrenget. Som Fyhn vil jeg bak det tingliggjorte, det synlige og forutsigbare. Når man i denne sammenhengen er ute etter å forstå hvordan undervisningsformen gjør det mulig å gjøre det uforutsigbare forutsigbart, må man se nærmere på bevegelsen mellom prosess og produkt og ta på alvor de utfordringene som ligger der. Som formidlere er det viktig å være seg bevisst det ubevisste, ta det usynlige på alvor.

Med å sammenstille prosjektarbeid og produktutvikling med den japanske kampkunsten aikido, foreslår Fyhn at kreativitet er noe vi kan trene oss i å mestre (2009:79). Som vi snart skal se vil man gjennom trening møte ulike utfordringer; det kreves både anstrengelse og pågangsmot til å jobbe seg gjennom motstand og stivhet som kan oppstå i møte med det å skape noe nytt, eller for å lykkes med kreativ tverrfaglighet¹⁴. Dette er i tråd

¹⁴ Fyhns eksempler er hovedsakelig hentet fra hans erfaringer fra prosjektarbeid og produktutvikling som er preget av et tverrfaglig samarbeid. Jeg finner hans eksempler svært sammenfallende med empirien fra BU, så når

med slik jeg forstår undervisningen og skoleårets hovedessens, hvor det her legges føringer for å ”finne tilbake til barnet i seg” eller som vi skal se under, trene opp den barnlige bevegelsen. Med dette mener jeg at elevene gjennom skoleåret skal lære å leke, være kreative og å improvisere. Jeg vil nå vise både teoretisk og empirisk hva som ligger i disse utfordringene og hvordan jeg mener disse kan stimulere til opplevelser av større indre helhet, opplevelse av meningsfullhet og sammenheng.

”All vekst er vond”

I løpet av et skoleår går man gjennom mange ulike prosesser. Læringskurven går mest sannsynligvis oppover. Man lærer og vokser, ikke bare i alder men sosialt, i kunnskap og erfaring. Elevene går gjennom det man kan kalle en kunnskapsutvikling gjennom året, og fagfelt, læreplan og lærere er med og legger føringer for hvordan den skal bli. I korthet kan man si at noe nytt blir til, man flytter grenser og skaper nye erkjennelsesrom. Om skolen er en simulator til det som venter den enkelte elev når den skal ut i den store verden og klare seg selv, kan man også si at skolen kan sees som en ”treningsarena” hvor man som barn eller ungdom får et innblikk i hva som venter ute i den store verden, og ikke minst hva samfunnet forventer av oss som mennesker. Dette gjør skolearenaen til et svært interessant utgangspunkt for en sosialantropolog, da den kan være en indikator på å gi oss innblikk i hva som råder i samfunnet i stort. En klok mann sa en gang til meg: *”All vekst er vond”*. Jeg brukte en del år på å lære å forstå hva som virkelig ligger i disse ordene. Det at, skal man tilegne seg ny kunnskap og utvikle seg må man av og til bevege seg uten for vår egen komfortsone. Opplevelsen av det å stå i en utviklingsprosess er ikke primært å forstå som en lineær bevegelse men heller en prosess som kaies å ha en sirkulær bevegelse. En prosess kan derfor noen ganger oppleves som *”et skritt frem og to tilbake”*. Slik jeg ser dette handler det absolutt ikke om to skritt tilbake, men heller en nødvendighet for å *”hente med seg”* deler av læringen som ble etablert i tidligere prosesser men som ikke har *passet inn* i erkjennelsesrommet vårt enda. *”Et skritt frem og to tilbake”* kan også forstås som noe av den samme følelsen som Fyhn beskriver når han snakker om motstand og stivhet. Som vi så Skårderud sa går én mulig vei til avspenning gjennom spenning og intense erfaringer blir et middel mot den rastløses uro (2007:11).

jeg i det kommende refererer og henviser til Fyhns begrep *kreativ tverrfaglighet* ligger det implisitt en sammenstilling med empirien fra BU.

Å gå gjennom intense erfaringer og utfordringer helt alene i sin egen fritid er én ting, det er slitsomt nok i seg selv. Men, skal man bevege seg utenfor sin komfortsone i et gruppesamarbeid vil jeg påstå at bilde straks blir mer komplekst. Selve gruppedynamikken, i dette tilfellet kan det også kalles klassemiljøet, blir avgjørende for opplevelsen av et ”*være eller ikke være*”. Har man utviklet en tillit og trygghet i gruppa blir det å bevege seg uti det ukjente litt mindre farlig. Er man, i tillegg til utrygg i sin egen bevegelse, også utrygg på menneskene rundt seg kan denne opplevelsen bli fatal. ”*All vekst er vond*” er kloke ord som sier noe om at i endring og vekst, ligger mye slit og smerte. Her møter man motstand i seg selv og i omgivelsene som man må gripe an på nye måter for å oppnå videre bevegelse. Det koster oss noe å *skape noe nytt*.

I det kommende vil vi finne utsagn som ”*å leke seg til ny kunnskap*”, ”*å finne barnet i seg selv*” og ”*la tid, sted og rom sammenfalle*”. Disse utsagnene høres gjerne ut som klisjeer, men de oppleves i realiteten som hard jobbing. Vi skal ta et skritt videre inn i det empiriske landskapet og se nærmere på hvilke forutsetninger som ligger bak for å kunne lykkes i denne type undervisningsform. Kan man virkelig snakke om målrettet lek og kreativitet? Er det mulig å lære noen å leke? Og hva gjør denne undervisningsformen så unik at man kan si den fremmer indre helhet og sammenheng?

Flere illustrerende empiriske eksempler vil fremkomme underveis. Jeg håper også at de kommende, sammen med de forestående, kan vise til et bredt spekter av det lekende liv som alle har sitt utspring fra en felles kilde, *bevegelsen*.

Om motstand, stivhet og bevegelse

For å kunne forstå hvordan undervisningen er meningsfull og stimulerer til indre helhet og sammenheng må man først studere de utfordringene elevene opplever i møte med undervisningsformen. Slik som Fyhn vil også jeg trekke inn Csikszentmihaly (1997) som har beskrevet det interessante fenomenet flyt. I denne oppgaven velger jeg å se stort på begrepet flyt og bruker det synonymt med begrepet bevegelse. Jeg ønsker å si noe om den kollektive flyten som utspiller seg i klassen gjennom semesterets prosjekter. Altså den flyten som gjør seg gjeldende når en gruppe mennesker *sammen* deltar i en aktivitet som flyter av gårde av seg selv (Fyhn 2011:24). Det blir i dette tilfellet også nødvendig å påpeke den individuelle og kollektive flyten, eller heller mangelen på flyt, som ganske tydelige utspiller seg hos enkelte elevene og i gruppesamarbeid til tider. Denne mangelen på flyt kaller Fyhn for *motstand* og *stivhet* hvilket jeg finner treffende for å fremheve poengene i eksemplene under. Når jeg nå

velger å ta med Fyhns bidrag videre inn i diskusjonen som følger under, er det med en viss fare for å redusere hans viktige innsikter fra en omfattende avhandling (2011). Jeg vil derfor også benytte meg av noen av hans kortere artikkel (2009), som omhandler mange av de samme grunntemaene.

Som nevnt tidligere sammenstiller Fyhn kreativ tverrfaglighet; prosjektarbeid og produktutvikling, med den japanske kampsporten aikido. Med å gjøre dette kan han bruke den grunnleggende filosofien bak aikido som forklaringsmodell for å illustrere fenomener som oppstår i disse ulike typer gruppesamarbeid han beskriver. Jeg vil kort gi en beskrivelse av aikido for å bedre kunne forstå hva Fyhn refererer til når han bruker seg av begrep som motstand, stivhet, anstrengelse, tilstedeværelse og samstemthet.

Ordet aikido består av tre tegn, hvor *ai* betyr *møte, harmoni* eller *enhet*. I følge Fyhn antyder dette et møte som har karakter av enhet mellom de som møtes. *Ki* oversettes ofte med *energi*, eller *livsenergi*, men det betyr like gjerne *intensjon*. *Do* betyr *vei* og antyder at aikido er noe mer enn en idrett, det er en livsvei. Aikido er altså i følge Fyhn, en kunst som studerer møter, nærmere bestemt møter av intensjon. Disse møtene har gjerne form som angrep og kan oppleves som en kollisjon og konfrontasjon. Veien i aikido handler om å gjøre møtene mykere, harmoniske og dermed kreative og kan slik sammenlignes med en gruppeprosess (2009:76). Når Fyhn snakker om motstand og stivhet snakker han både om den motstand og stivhet man kan kjenne i kroppen når man går i møte med angriperen i aikido, samtidig som han snakker om den motstanden og stivheten man kan oppleve i møte med andre mennesker. Spesielt i gruppeprosjekter må man ta stilling til, og samarbeide med, andre mennesker og motstand og stivhet kan forekomme av mange ulike grunner. Denne stivheten kan like gjerne forstås som mental som fysisk. Fyhn forteller at da han startet å trene aikido var som regel alltid møtene harde og preget av stivhet (ibid.:81). I aikido skal ikke verden forstås gjennom modeller men gjennom direkte erfaring. Videre påpeker han at denne erfaringen kommer til oss gjennom trening. Fyhns hovedpoeng er altså at det er viktig å lokalisere stivheten og motstanden, anstrenge oss for å komme forbi den for så å kunne gå i møte med det kreative og harmoniske. Han setter fokus på et svært viktig poeng *det at motstand er noe man bør sette pris på* (ibid.:90).

Sølvberget

Første gruppen som skulle fremføre sin forestilling på Sølvberget var *Dyrene i Afrika*. Jeg satte meg spent bakerst i rommet sammen med lærerne. Litt uti forestillingen hvisket læreren

meg i øret: ”Jeg er ikke bekymret for denne gjengen her. De er alle så dyktige og engasjerte. Null problem”. Jeg hadde nettopp begynt feltarbeidet mitt og hadde hatt liten tid til å gjøre meg opp noe inntrykk av den enkelte i klassen eller klassens gruppedynamikk.

Det var først noen uker senere i semesteret da *Hakkebakkeskogen* begynte å øve til sin forestilling at jeg ble oppmerksom noe interessant. *Elgen* fra *Hakkebakkeskogen* hadde en tendens til å oppføre seg på en måte som virket unngående for resten av gruppen. Jeg ble først bevisst dette da jeg en dag observerte øvingen deres. Rollene var fordelt og oppgavene var klare. Innad i denne gruppen befant noen av de elevene seg som uten tvil trivdes godt på scenen. Flere fra gruppa, blant annet *Morten skogmus* og *Bamsefar* var rutinerte og trygge i den dramaturgiske verden.

Elgen var det noe annerledes med. Under øvingen var hun nølende i uttrykkende sine, uttrykket ikke replikkene sine like tydelig som de andre i gruppa og gjorde heller ikke om på stemmen sin, slik som læreren sa de skulle gjøre for å ”bli mer elg” og som ofte hører med til det å gå inn i en annen rolle, spille rollespill/teater. Stemmen forble hennes egen gjennom hele øvingsprosessen og inni mellom kunne jeg høre henne si ”eg får vel gå inn te de andre sjøl om eg ikje har lyst (...) men eg må jo”, ”eg glede meg te dette e øve!”. Det var tydelig at det ikke bare var jeg som registrerte denne forskjellen. Frustrasjonen bredte seg til tider også i gruppa over at det var en manglende entusiasme og innlevelse fra noen av elevenes side. Med enorm varsomhet og profesjonalitet tok noen av elevene tak i problemstillingen og kommuniserte et ønske om å trappe opp øvingen frem mot forestillingen. De ble enige om å gjøre dette.

Denne søndagen gikk jeg til Sølvberget med en større visshet om hva elevene stod ovenfor enn forrige gang med *Dyrene i Afrika*. Siden jeg hadde fulgt gruppa gjennom hele deres prosess var jeg mer bevisst deres ”styrker” og ”svakheter”. En av utfordringene de stod ovenfor var at gruppen ikke hadde vært samstemt under øving.

Lyset går av og forestillingen er i gang. Til min store overraskelse er *Elgen* ikke til å kjenne igjen på scenen. Stemmen er mye mørkere (mer elgitte) enn på øvingene og *Elgen* stråler av selvsikkerhet og trygghet på scenen sammen med resten av gruppa. Stemningen er til å ta og føle på. Det som nå utspiller seg på scenen er et samspill som jeg visste de ikke hadde vært i nærheten av å få til under øvingene. Replikkene kommer på løpende bånd, uten nøling, uten antydning til at det finnes noen personer bak rollene. Det virker som om samtlige i forsamlingen blir tatt med på besøk inn til *Hakkebakkeskogen* og det rår ingen tvil:

publikum er virkelig med på den store bursdagsfesten til *Bamsefar*. Både de på scenen og vi i forsamlingen synger "*Bamsens fødselsdag*" for full hals og det er en fryd å se hvordan elevene ikke bare er i samspill seg i mellom men også interagerer med publikum som om de aldri har gjort noe annet enn å stå på en scene. Og når lille *Morten skogmus* spør publikum om hjelp til å gjemme seg for den sultne *Mikkel Rev* som vil spise ham opp, peker publikum mot en dør og roper tilbake til *Morten skogmus* at han kan gjemme seg ser inne. Slik skapes det en fornemmelse av at det var publikumet som hadde reddet *Morten skogmus*.

Fra feltnotatene mine 14.03.2010 kan jeg lese følgende: " *Barnebiblioteket, Hakkebakkeskogen. Elgen har med seg videokamera å lurert på om jeg kan filme dem mens de fremfører stykket, det gjør jeg, tror jeg, men trykker på feil knapp. Jeg er helt målløs, har frysninger på hele kroppen og tårer i øynene under hele forestillingen. Elgen ser ut til å aldri ha gjort annet enn å være Elg. Alle er så fantastisk herlige!*"

Når forestillingen er over og jeg går frem for å gratulere dem med flott innsats. *Bamsefar* ser på meg og sier med glødende øyne "dette va heilt magisk! Eg trodde det skulle gå bra, men dette jekk øve all forventning!". *Elgen* smiler og sier forsiktig "dette var utroligt kjekt!". Det rår ingen tvil om at hun også er veldig stolt over resultatet.



Bilde 5: Morten skogmus, Bamsefar og Petter Pinnsvin bak til venstre.



Bilde 6: Hakkebakkeskogen etter vellykket forestilling.

Som voksne rasjonelle mennesker er det nok flere med meg som sympatiserer med *Elgen* i hennes situasjon, slik vi så den over. Jeg vil tro at den oppgaven hun stod ovenfor, det å plutselig en dag måtte "være" en elg, kunne fått flere til å snu i døra å revurdere valg av skole. Allikevel ser vi at hun står løpet igjennom og kommer ut "på den andre siden" med mange nye erfaringer og en mestringsfølelse som man kun kan ane størrelsen på. Det var et påfallende interessant fenomen dette at elevene skulle lære seg å leke, og dette i en alder mellom 17-19 år. Det skjer noe unikt når ungdom (også voksne) skal tre inn i den lekende sfæren igjen som er fundamentalt annerledes enn når barn gjør det. Å møte "barnet i seg selv" byr ofte på emosjonelle opplevelser av paradoksal karakter. Det er som om noe i oss lengter tilbake til denne tiden, den er gjenkjennelig for oss samtidig som den er fjern for oss. Vi vet ikke helt hvordan vi skal gå frem for å finne tilbake til denne mer romlige tilstanden. Det er som om kroppen ikke vet hvordan den skal bevege seg lekent lengre. Vi ser over hvordan elevene møter motstand og stivhet, konfronterer den og jobber seg ut av den. Vi ser hvordan anstrengelsen går over i et kreativt og harmonisk møte, slik Fyhn beskriver det over.

Vi har alle vært barn, og alle erfaringer fra barndommen bærer vi latent med oss til en hver tid, i en hver situasjon. Det være seg minner og erindringer som kan trigges og igjen

føles virkelighetsnære. Som ungdom eller voksne har vi barneleken *i oss*, mens den for barnet er relativt nytt og ukjent. Vi vil komme nærmere inn på hva som ligger i disse opplevelsene litt senere, men først skal vi se nærmere på de individuelle og kollektive utfordringene som ligger i det kreative og skapende møte.

”Det å skape i møte med andre byr på en spesiell utfordring. Møte mellom mennesker innebærer jo i seg selv en form for motstand. Her ligger den store utfordringen i kreativ tverrfaglighet. Vi må forholde oss til to slags møter på en gang. Det er møte mellom den uformede anelsen¹⁵ og formen, og det er møte mellom menneske og menneske. Det blir som et slags dobbelt veikryss, der begge møtepunktene gir oss utfordringer. For at tverrfaglige møter skal fungere, må begge disse møtepunktene harmonere” (2009:72).

Altså er et av hovedpoengene til Fyhn her at det å skape innebærer berørelsen av to forskjellige ”sfærer”. Det er formenes sfære der den konkrete formen som skapes hører hjemme, og det er det uformedes sfære der bare anelsen har adgang. Som vi så over kan prosessen med å samstemme seg inn mot det møte hvor det formløse tar form, det ukjente blir kjent, by på motstand og stivhet, både i seg selv, men også i møte med andre mennesker. Det er ved å bruke seg av det kreative og lekne, samt å lokalisere motstanden og stivheten for så å jobbe seg gjennom den som byr på utfordringer og mestring.

I eksempelet over ser vi hvordan utfordringene kommer til synet både individuelt og kollektivt. Altså ser vi hvordan de må forholde seg til begge disse møtene som Fyhn viser til, på en og samme tid. Ikke bare *Elgen* men hele *Hakkebakkeskogen* som gruppe gikk gjennom en transformasjon i løpet av den tiden de jobbet sammen med rollespillet, som er av interessant karakter. Her kommer et av paradoksene tydelig til syne. Vi ser hvordan det de skaper sammen også blir det som binder dem sammen. Det som binder dem sammen kan like gjerne bli det som skaper avstand mellom dem (ibid.:67), skiller dem og gjør dem ulike fra hverandre om samarbeidet ikke hadde endt slik det gjorde, slik vi så tendenser til når *Elgen* trakk seg ut og ikke delte samme entusiasme for prosjektet som de andre. Altså kan samarbeidet like gjerne skape motstand, stivhet og kaos som samarbeid og flyt. I dette spenningsfeltet kan man si at mulighetene for utfoldelse ligger, men det er også her fallhøyden kommer til syne.

¹⁵ Om anelsen skriver Fyhn at man kan, i sammenligning med *samtalen*, se på *skrivning* som en prosess som handler om at ord skal ta form. Han snakker om hvordan han startet med en anelse om at han ville skrive om tverrfaglige møter, og for å kunne finne frem til de rette ordene, måtte han stemme seg inn mot anelsen.

Om dette sier Fyhn at det som skapes i kreativ tverrfaglighet (eller i dette tilfelle gruppeprosjekt) blir til *i møte mellom oss* (2009:69) Han bruker seg av et eksempel som vi alle kan kjenner oss igjen i og som illustrerer dette poenget godt: *samtalen*. Slik beskriver han forskjellen mellom en ordinær og en god samtale:

”Jeg sier noe, du svarer, jeg svarer igjen på det du sier, og slik flyter samtalen av sted. I en riktig god samtale kan vi oppleve at vi oppslukes og møtes i noe som er langt dypere enn de konkrete ordene som vi veksler. Dette kan fornemmes som den ”formløse sfæren” som jeg nettopp nevnte. I en dårlig samtale skjer ikke dette. Vi ender opp med bare å utveksle ord og vi møtes ikke egentlig, vi berøres ikke i noen usynlig sfære. Vi ender opp uforandret akkurat der vi begynte” (2009:29).

Slik opplevdes også forestillingen med *Hakkebakkeskogen*, som *den gode samtalen*. Tretti minutter virket som kun få sekunder, og det opplevdes som om vi var alle dyr av *Hakkebakkeskogen* i disse magiske minuttene. Dette kan bekreftes med at jeg ikke rakk å ta opp feltnotatboka mi av sekken før det hele var over, og at jeg var så uoppmerksom i øyeblikket når jeg trodde jeg skrudde kamera på, (som jeg hadde fått i oppdrag av *Elgen* å ha kontroll over under forestillingen), skrudde jeg det uheldigvis av uten å vite det. Slik måtte hun forlate *Hakkebakkeskogen* med et videokamera som kun inneholdt noen usle sekunders film av føttene mine. Virkelig beklagelig, men forhåpentligvis en bekreftelse på min innlevelse i deres innholdsrike forestilling.

Det som skjer under forestillingen er akkurat dette som Fyhn peker på skjer i en god samtale; det er som om møte i mellom oss ”fanger liv” og tar sin egen vei. Det er som om samtalen selv bestemmer, eller i dette tilfellet forestillingen. Som vi så over, gir elevene selv uttrykk for å være overrasket over resultatet. Som Fyhn sier: ”*Det er sikkert ikke bare jeg som har opplevd å overraskes, ikke bare av det de andre sier i en slik samtale, men også av det jeg selv sier. Hvor kommer disse ordene ifra?*” (2009:70). Man ser at uttrykkene i forestillingen i sammenligning med de på øvingene bærer preg av en mye større grad av samstemthet i gruppa.

Vi ser også at starten av gruppeprosjektet var preget av en arbeidsform hvor de jobbet med seg selv i sentrum. Med dette mener jeg at fokuset lå på dem som flere enkelt individer satt sammen til en tilfeldig gruppe som jobbet kun med sin egen rolle og dens replikker. Her dreide det seg om å mestre de oppgavene som gruppen hadde fordelt på hverandre med enighet, memorere, huske hvor de skulle plassere seg i forhold til den andre osv. Etter hvert som disse tingene festet seg gikk de over i en fase som innebar større interaksjon dem i mellom, gav hverandre tydeligere og mer inngående tilbakemelding, ble mer og mer oppspilt

over tilbakemelding fra lærerne og engasjementet øktet i takt med dette. Til slutt ble elevene så ”drillet” i sine egne roller at det ble mer rom til improvisasjon og kreative innspill dem i mellom. Her ser man hvordan stivheten og motstanden gradvis løsner opp og går mer over i flyt og bevegelse.

For å illustrere dette kan vi se på Fyhns eksempel fra fenomenet ”brainstorming” som han fikk godt kjennskap til gjennom de produktutviklingsprosjektene han deltok i. Han sier at hans første forståelse av ”brainstorming” var som en prosess hvor medlemmene i en gruppe utvikler en idé ved at enkeltmennesker bygger på ideene til hverandre, ideer som befinner seg i det enkelte menneskets hjerne. Videre sier han at når det kreative samspillet virkelig fungerer, er det som om noe mer er på spill. Da virker det mer som om at medlemmene i gruppa beveger seg fra å kaste frem hver sin ide til å kaste frem bidrag til den *samme* ideen. Dette blir hva han kaller for en kollektiv ide, som bygges på den ideen at når det kreative samspillet i gruppa virkelig fungerer er det som om de ”deler bevissthet” (2009:74). Dette er i tråd med slik *Hakkebakkeskogens* bevegelse mellom prosess til produktutvikling manifesterte seg. Det var tydelig å se hvordan både stivhet og motstand, individuelt og kollektivt, gikk gradvis over til flyt. Forestillingen på Sølvberget viser godt gruppens samstemthet og tilstedeværelse. Som Fyhn sier er det når det kreative møte virkelig fungerer at det åpner videre opp for spontane og improviserte innslag. Dette så vi også i eksempelet fra Praha når elevene kastet seg uti en helt ny situasjon og improviserte i møte med det ukjente.

Som nevnt tidligere koster det oss noe å skape noe nytt. All vekst er vond sammenfaller med det Fyhn kaller for anstrengelse. Han sier at det å skape form, enten det være seg gjennom skiving, samtale eller gruppeprosjekt med produktutvikling, handler om å oppsøke det ”punktet” mellom sfærene der anelsen blir til form. Veien til dette punktet, og det å være i begge sfærene på samme tid, er preget av anstrengelse. Han mener at når det går galt i tverrfaglige møter er problemet ofte knyttet til den anstrengelsen det innebærer å skape. Vi skal se nærmere på denne anstrengelsen i empirien som følger. Det neste eksempel vil illustrere utfordringer som i en større grad bære preg av individuell anstrengelse, motstand og stivhet. Dette i form av bevegelsen mellom ulike virkelighetsforståelser samt en bevegelse i romlige grenser.

”På liksom” og ”på ordentlig”

Som vist innledningsvis, var det bevegelsen mellom disse to virkelighetsverdenene i lek ”på ordentlig” og ”på liksom” som først fenget meg. Vi tolker gjerne dette som en barnlig måte og uttrykke kontrasten mellom lek og virkelighet på hvor leken er fiksjon i motsetninger til handling som er underlagt virkelighetens begrensninger. Man kommer allikevel til kort om man opererer med en forståelse av at ”på liksom” ikke egentlig skjer eller ikke er like sant som det som skjer ”på ordentlig” og utløser med dette en diskusjon om hvordan vi snakker om sannheter og forklarer virkeligheten.

I følge Johansen (2004) er teorier flest basert på et urealistisk ontologisk premiss om at det bare finnes to kategorier for virkelighet: det som eksisterer og det som ikke eksisterer, reelle fenomener og illusoriske fenomener. Dette kalles binær ontologi, fordi den opererer med bare to rubrikker for et fenomens realitetsstatus (ibid.). Man får problemer om man skal forklare virkeligheten ut ifra kun *en* dimensjon, den fysiske, og man kommer også til kort om man forholder seg til en binær ontologi, som for eksempel subjekt og objekt, sant og usant, i dette tilfellet ”på liksom” og ”på ordentlig”. Man trenger en romligere og høyere ontologi som kan tenke både den subjektive og objektive dimensjonen *innen* samme virkelighetsrom, siden det *ikke* er to motsetninger men snarere ulike utsnitt av *samme* modell, som Johansen viser til:

”Om vi starter med persepsjonen av et objekt, innser vi fort at dette objektet ikke kan eksistere uten at det tilbakeføres på vår subjekt -natur, og ikke har noen autonom eksistens, i hvert fall ikke slik vi persiperer det. (I filosofihistorien kalles dette Kants kopernikanske vending, hvoretter subjektet oppfattes som medkonstituerende for objektet)” (ibid.:3).

Homo Ludens blir interessant i denne sammenheng fordi det så åpenbart verken hører hjemme i fysikkens eller fornuftens rike. I så måte er det lekende mennesket i seg selv en utfordring til det dualistiske menneskebilde. Denne bevegelsen innebærer også ofte opplevelsen av varierende emosjonelle uttrykk. Alt ifra opplevelsen av frihet og glede samt ramme alvor. Som vi skal se foreligger det videre en forutsetning om at den lekende, subjektet, interagerer med *noen* eller et visst *noe*. Den lekende blir derfor et interessant utgangspunkt for å studere sosiale og kulturelle uttrykk, både i tid, sted og rom. *”Play takes place in a space that is created by the atmosphere of another”* (Meares 2005:6). Det lekne rommet, delvis virkelig, delvis illusorisk, åpner opp for en basisk metafor som erfaringene slik formes gjennom.

Metaforen er i sin natur et godt eksempel på å forklare denne opplevelsen da det åpner opp for å se og forstå det ukjente i det kjente, det usynlige i det synlige, det uvirkelige i det virkelige.

Alle eksemplene til nå illustrerer godt denne bevegelse mellom ulike virkelighetsverdener som jeg ønsket å studere nærmere. Bevegelsen mellom ”på liksom” og ”på ordentlig” er en komplisert størrelse som trigger både emosjoner, minner, håp, lengsler og drømmer, både på godt og vondt. Som sagt syntes den å skape et rom hvor unike opplevelser og hendelser fant sted. Jeg dukket så å si inn (teoretisk) i bevegelsen for å prøve å forstå den bedre, med den oppfattelse av lek som en underkategori av aktiviteter.

Barneperspektivet

Denne bevegelsen mellom ”på liksom” og ”på ordentlig” var det heldigvis andre før meg som hadde fordypet seg i. En som har studert lek inngående er sosialantropolog Eli Åm, som med boken *På jakt etter barneperspektivet* (1989) hadde gjort mange nyttige analyser av barn i lek. Selv om mine informanter hovedsakelig var ungdommer og ikke barn, var ofte undervisningens hovedessens at ungdommene skulle tre tilbake til, eller få et tilbakeblikk i barneperspektivet. Dette for å bedre forstå barn og på den måten bli gode barne- og ungdomsarbeidere. Her lå det en forventning til at ungdommene skulle mestre det å gå inn og ut av roller i lek sammen med barn og unge. Jeg fikk derfor god nytte av å bruke meg av analysene til Åm. I tillegg til mange nye innsikter tjente hennes studie også til å gi meg en god sammenligning av ”barnelek” og ”ungdomslek”. Slik ble jeg mer bevisst de forskjeller og likheter som preger de ulike gruppene og slik kunne jeg bedre fange opp tendensene i egen empiri. Åm skriver treffende om lek og virkelighet, da hun en gang formulerte setningen som lød: ”Når leken er på sitt mest intense, fremstår trolig leken som virkeligere enn virkeligheten” (ibid.:54). Videre sier hun at hun fikk problemer med hvor hun skulle plassere anførselstegn, om det var riktig å si: ”virkeligere” enn virkeligheten, eller: virkeligere enn ”virkeligheten” (ibid.:54). Selv om dette i første øyeblikk virker som et trivielt ordspill sier det mye om utfordringene som ligger i selve begrepet virkelighet, og peker også mot forholdet mellom lek og virkelighet og hvordan vi forstår og opplever dem begge.

Et sjarmerende eksempel på dette var da mor til lille Agnes, 4 år, skulle forklare fireåringen om forholdet mellom *Albert Åberg* og *Skybert*. Moren begynner med å si at: ”*du vet Skybert egentlig ikke finnes. Han er bare fantasivennen til Albert, som han maner frem når han trenger ham*”. Lille Agnes på fire ser fortvilet på moen sin og svarer: ”*Men Albert Åberg finnes ikke han heller mor!*”

I boken sin har Åm blant annet oversatt og studert den hollandske filosofen og biologen F. J. J. Buytendijks verk "Sinn und Wesen des Spiels" (Lekens mening og vesen) (ibid.:21). Det kan være hensiktsmessig å ta med seg noen viktige poeng i fra Buytendijk videre inn i det forestående. Han har i all hovedsak studerte den primitive (å forstå som den biologisk opprinnelige) leken og konsentrerte seg derfor mest om dyreunger og menneskebarn. Hans (gjennom Åms oversettelse) innsikter har vært svært fruktbare for analysen av egen empiri.

Buytendijks står i en tradisjon som i ettertid har fått betegnelsen filosofisk antropologi. Noe av det som kjennetegner denne tradisjonen er refleksjonen omkring menneskets særegne status som levende vesen, eller sagt med andre ord: menneskets plass i dyreriket. Han var svært opptatt av den biologiske innfallsvinkelen til forståelsen av mennesket og som Åm påpeker var dette, blant mange flere bidrag, en reaksjon på den kartesiske dualismen som i flere hundreår har preget Vestens menneskebilde. Man aksepterte ikke at mennesket består av to substanser, kroppen, som er underlagt fysikkens lover, på den ene siden, og sjelen, som er underlagt fornuftens og tenkningens lover, på den andre siden. Videre sier hun at i likhet med andre antidualistiske bevegelser ville representantene for moderne filosofisk antropologi overskride Descartes' skille mellom kropp og sjel. Man var blant annet opptatt av å finne en sammenheng mellom menneskets kreative evner og ytelser og dets fysiologiske konstitusjon (ibid.:22-23).

Om man er liten eller stor

All bevegelse og handling har i følge Buytendijks en felles kilde som han velger å kalle for "liv" eller "livsdrift" (Lebenstrieb). For å forstå den barnlige bevegelsen fremhever han det han mener er det motsatte av dette, altså den voksnes bevegelse, målrettet *handling*. Den voksnes bevegelser er i følge han styrt av to grunnbegrep: arbeid eller omsorg. Om dette skriver Åm:

"Omsorgens dynamikk har en grunnform som best kan lignes en sirkelbevegelse, der handlingen kretser om et midtpunkt, selve omsorgens mål. (...) Når behovet for omsorg ikke lenger er der, opphører handlingen. Arbeid kan billedliggjøres ved en lineær bevegelse, der spenningen i handlingen ligger i selve målrettetheten. Når målet er nådd, opphører handlingen" (1989:24).

Den barnlige *holdningen* til omverden blir, slik jeg forstår Åms tolkning av Buytendijk, forstått med at den har en iboende og opprinnelig bevegelsestrang og manglende målrettethet.

Han betegner denne bevegelsen som en frem- og- tilbake- bevegelse, hvor bevegelsen alltid vil være uten mål, og at den alltid vender tilbake til utgangspunktet.

Med å jobbe ut ifra to forskjellige begreper, *patisk* (av det greske ordet *patos*: følelse) og *gnostisk* (fra det greske *gnosis*: erkjennelse, viten, kunnskap) viser han hvordan den barnlige bevegelsen og dets innstilling til sine omgivelser er mer patisk rettet. Den patiske holdningen handler om å *bli grepet*, det dreier seg om en følelsesmessig forbindelse der man blir beveget og berørt. Den gnostiske innstillingen handler om å *gripe*, den er i sitt vesen ikke-emosjonell, preger oftere voksenlivet og det dreier seg om erkjennelse av gjenstandene og deres objektive eksistens (1989:26). Som Åm påpeker, betyr ikke dette at barn aldri forholder seg gnostisk til verden, men at det skjer en utvikling fra barn til voksne der forholdet mellom disse to begrepene forandrer seg, slik at det patiske gjør seg mer gjeldene i barndommen, mens den gnostiske holdningen dominerer hos de voksne. Når man i dag sier eksempelvis at man må ”beholde barnet i seg selv” eller ”finne tilbake til barnet i seg selv” refererer vi antakeligvis til denne patiske, å *bli grepet* opplevelsen.

Videre skriver Åm at når den patiske holdningen dominerer hos barnet, henger dette sammen med spørsmålet med erfaring. For barnet, i motsetning til den voksne, er verden ny og ukjent. Forholdet til omverden vil derfor kjennetegnes av en umiddelbar binding, en førbegreplig forbindelse mellom barnet og fenomenene/gjenstandene i omverden. Den patiske holdningen uttrykkes gjennom det vi oppfatter som typisk barnlig atferd. Buytendijk nevner som eksempler på dette, tilbøyeligheten til å la seg avlede, tilbøyeligheten til suggesjon, og tilbøyeligheten til etteraping av bevegelser hos både ting og levende vesener i omgivelsene. Denne væremåten er i følge Buytendijk uttrykk for den primitive naiviteten som kjennetegner det barnlige (1989:27).

Her er det flere interessante poeng å ta med seg videre. For det første er det viktig å bemerke seg at Buytendijk skiller mellom den barnlige *holdning* til omverden og de voksnes mer målrettede *handlinger*. Dette er et viktig bidrag til den senere diskusjonen om hvordan best å forstå opplevelsen av lek. Er lek noe man gjør, som nevnt over, en underkategori av en aktivitet, eller er det en holdning man har til livet og omverden? Buytendijk synes å mene at leken best kan forklares med den barnlige holdningen til livet. Om man anvender dette perspektivet på empirien fra BU, kan man si at ungdommene står i en særskilt posisjon hvor de må forholde seg til alle disse ulike perspektivene. De skal forsøke å finne tilbake til den barnlige (patiske) holdningen til livet, samtidig som de er i en kunnskap- og

utdanningsprosess som både har omsorg og arbeid for øye (gnostisk). De mangler overhode ikke målrettethet.

Ikke så overraskende havner ungdommene (også) her i en liminal posisjon hvor de blir bombardert med ulike perspektiver til å forholde seg til omverden på. De er ikke barn lengre, men blir hver dag gjennom undervisningen stimulert til å ”tre inn i barneperspektivet”, ”finne tilbake til barnet i seg” med å delta i ulike barnlige aktiviteter. De er heller ikke blitt voksne enda men blir på samme måte, gjennom undervisningen, stimulerte til å agere, handle, reflektere og skape (produsere) nye uttrykk sammen. Her ser vi tydelig hvordan deres hverdag pendler og beveger seg mellom å bli grepet (patisk) og å gripe (gnostisk). Før jeg viser til et eksempel som illustrerer dette bra, vil jeg også fremheve et annet viktig poeng som blir nevnt ovenfor.

Man kan merke seg at forfatteren, Buytendijk, påpeker at barnet, i motsetning til den voksne, erfarer verden som *ny og ukjent*. Her ligger det implisitt en påstand om at verden erfares som det motsatte av ny og ukjent for den voksne; altså som kjent og forutsigbar. Hvis man går tilbake til kapitlet om ”En stadig skiftene verden” peker dette på en vesentlig kulturell forskjell å forstå vårt samfunn på, da og nå¹⁶. Med å se hvordan samfunnet har vært, forstår vi også bedre hvordan det er og ikke lengre er i dag. Skal man ta Skårderuds beskrivelse av det moderne samfunnet på alvor blir også de voksnes verden å erfare som ny og ukjent, og det å beholde den gnostiske holdning til omverden får med et en ny viktighet. Med alt dette tatt i betraktning tar vi en tur tilbake til klasserommet på Jåttå.

Om mobbing - Det synlige

På dagens undervisningsprogram står temaet mobbing. Læreren åpner timen med å fortelle kort om temaet, herunder at det er et ømfintlig tema, men at de som fremtidige barne- og ungdomsarbeidere vil trenge kunnskap om dette. Det formidles videre at de skal gjennomføre tre ulike dramaturgiske metoder¹⁷ som kan være nyttige også i deres fremtidige arbeid.

¹⁶ Som også Åm påpeker må Buytendijks verk leses med et visst historisk gangsyn, og i dette tilfellet gagnar det også som et godt sammenligningsgrunnlag.

¹⁷ Den dramaturgiske metoden som ble brukt i ”mobbetimen” synes å sammenfall med det som kalles for Psykodrama. Om denne metoden sies det: Psykodrama er opprinnelig en gruppeterapeutisk metode, skapt av psykiateren Moreno i Østerrike på 1920-tallet. Psykodrama har som mål å sette oss i stand til å fylle våre roller i livet på en måte som kjennes fri, fleksibel og hensiktsmessig. Begrep som spontanitet og kreativitet står sentralt i faget, og frihet stimuleres blant annet med lek som modell. Kjernen i psykodrama som metode er å sette bestemte roller og situasjoner fra deltakernes eget liv i scene. På viktige områder i livet forstår man mer av hva

Læreren peker ut fire hjørner i klasserommet. Hvert hjørne får sin betydning: et for dem som mener at det verste med mobbing er å få stygge kommentarer og bemerkninger mot seg; et for dem som synes at det å bli ignorert er det verste; et for dem som mener at stygge, kalde og dømmende blikk er det verste og det siste for dem som har et annet alternativ til hva som er det verste. Elevene skal så stille seg i det hjørnet som best representerer deres forhold til mobbing. Bare en elev stilte seg i hjørnet som representerte at stygge, kalde og dømmende blikk var det verste. Dette begrunnet eleven med ”*Blikk saie mæir enn tusen ord*”. Resten av elevene spredte seg og en diskusjon omkring hvorfor de plasserte seg som de gjorde startet.

Under neste øvelse skal elevene gradere seg selv på en imaginær linje på tvers av rommet. Elevene skal først plassere seg henholdsvis øverst dersom de mener at de mobber mye og nederst dersom de mener at de mobber lite. De skal så plassere seg ut i fra kategoriene ”*lukker øynene for mobbing*”, ”*sier ifra*” og ”*står opp mot*” mobberne. En elev plasserte seg på at hun mobbet lite på første øvelse, deretter midt på linjen på at hun lukket øynene/stod opp for mobbing. Dette fører til videre diskusjon og refleksjon rundt det å tørre å si ifra og å sette tydelige grenser for hva som er grei og ugrei oppførsel.

Den siste oppgaven er mer krevende. Elevene blir delt inn i mindre grupper hvor de skal skrive ned fortellinger, enten selvopplevde eller som de har blitt fortalt, om mobbing. Læreren informerer om at oppgaven er frivillig og gjøres kun av de som ønsker å dele disse erfaringene med andre. Videre skal gruppene velge en av fortellingene og skrive denne på en stor lapp som legges på gulvet sammen med lapper fra de andre gruppene. Elevene skal så lese hverandres lapper og dramatisere en ønsket fortelling for klassen. Dramatiseringen simulerer en hard virkelighet preget av utestenging, fysisk og psykisk mobbing, kalde blikk og vemmelige ordkriger. Elevene viser lærerne og meg en ”verden” fylt av sterke uttrykk. For noen er heldigvis ikke uttrykkene personlig erfarte, mens andre kjenner dem dessverre godt igjen. En elev deler sin historie og uttrykker å ha opplevd mange former for mobbing. Andre følger etter med fortellinger fra ulike opplevelser av mobbing, erting og utestengning. En av gruppene dramatiserer en elev som blir mobbet/hengt ut av en lærer foran hele klassen sin. Dette tar diskusjonen til et nytt nivå som også berører lærerne mer personlig. Det er en

som skjer gjennom å ”spille ut” scenen og rollene. Noe som ikke minst er en forutsetning for å kunne endre dem. I kontrollerte omgivelser kan du ”prøve ut” andre måter å fylle rollene på enn de tilvante - i situasjoner fra fortid, nåtid og framtid. (Elektronisk kilde nr. 2).

spesiell stemning i rommet, og kroppsspråket til samtlige elever viser at de er tydelig preget av temaets alvor.

På doen - det usynlige

Plutselig får jeg øye på en elev som står med ryggen mot klassen. Refleksjonen i vinduet viser at hun forsiktig tørker noen tårer før hun går rolig ut av rommet. Jeg venter for å se hva lærerne gjør, men da undervisningen fortsetter som før går jeg ut for å se om hun trenger hjelp. På toalettet¹⁸ deler eleven sine smertefulle erfaringer med mobbing, utestengsel, utfordringer med å ”passe inn” og redselen for å ikke være god nok. Hun forklarer at disse erfaringene ikke har sitt utspring i denne klassen, men at de er tidligere erfaringer som ble ”vekket til live” da de dramatiserte mobbing i undervisningstimen. Hun sier: *”Alle i denne klassen e snille med meg, men det vet eg isje kossen virke, for eg har aldri vært i ein klasse som har vært sånn før, så eg trekke meg vekk i stedet for å ta i mot”*. Hun forteller om sin indre kamp og ønsket om å være like flink og vellykket som sin eldre søster som hun beskriver slik: *”Hu har alt hu. E flinke i alt, får gode karakterer og har gode venner. Det einaste eg ønske e at foreldrene mine kan vær liga stolte av meg som de e av hu”*.

Når jeg kommer tilbake til klasserommet er timen slutt og elevene er på vei ut til lunsj. Lærerne oppfordrer alle elevene til å være sammen i friminuttet og å se til at ingen går alene. *”Det e ofte ein påkjenning å gå så nært innpå vonde tema, så det e viktig at alle ser hverandre nå”*, avslutter læreren.

Hvor går grensene?

I en samtale med hovedlæreren noen uker etter *Mobbetimen* ytret hun et tydelig ubehag over at undervisningen var *”gått for langt”* ettersom hun hadde sett og forstått at en elev forlot klasserommet i gråt. *”Me kan ikje ha for mange sånne timar”*, sier hun med bekymret stemme. Her ser vi hvordan lærerens bekymring og kommentar viser til grenser av rom. Hva og hvor mye skal et klasserom romme? Hva er skolens ansvar å formidle og hvor går grensene? Slik jeg ser det er det akkurat dette eksempelet som viser at lærerne på BU tar elevene og sitt eget formidlingsansvar på alvor. Det er stor forskjell på å bli satt grenser for

¹⁸ Skolen har blitt tegnet og bygget med utgangspunkt i tre stikkord; dagslys, transparens og innsikt. Ideen bak dette er at skolen, med sin arkitektur, slik kan symbolisere nærhet, synlighet og trygghet. Dette er en fin tanke, men i praksis er det få plasser å gjemme seg bort om det skulle falle litt hardt på en vanlig skoledag. ”Doen”, eller toalettet blir da et naturlig sted å gjemme seg bort og komme til hektene igjen. (Elektronisk kilde nr. 3.)

eller å få tillitt til å sette dem selv. Grenser handler om å produsere identitet som igjen baserer seg på evnen til å skille seg selv fra andre (Skårderud 2007:26)

Gjennom undervisningen på BU lages det rom hvor elevene kan teste grenser. De får mulighet til å flytte på dem og i noen tilfeller ”sprengte” dem. Det er når grensene blir satt av andre på vegne av seg selv (som lærere setter grenser for elever, eller foreldre for barn) at man opplever å ikke blir tatt på alvor. Blir man ikke tatt på alvor og blir vist tillitt opplever man heller ikke en følelse av å være ”hele mennesker”. Gjennom utfoldelse får elevene teste egne grenser i møte med det ukjente. Det å bli kjent med egne grenser og andres, skaper også trygghet individuelt og kollektivt. Det er videre noe vesentlig annet å bli satt grenser for enn å få tillitt til å sette dem selv.

I en verden i stadig forandring hvor hverdagen oppleves fragmentert og usammenhengende, stilles det som vi så Skårderud påpekte, et økende krav til vår indre psykologi, vår egen evne til å erfare indre helhet og sammenheng. Når man i tillegg opplever tid som ”tom” og abstrakt stilles det enorme krav til det autonome individet som til stadighet må skape seg selv, egen identitet og sin egen meningsfulle hverdag. Det moderne individ er i følge Skårderud mer eksponert og overlatt til seg selv. Grenseløshetens problem er distinksjonens problem. Det er vanskelig å skille mellom innenfor og utenfor, bestemt og ubestemt. Og sier videre at hvis grensene ryker, ryker også grepet om virkeligheten (2007:26). Det grenseløse utløser behov for avgrensinger¹⁹. Her ser vi igjen hvordan dette med grenser og grensesetting øker i viktighet og intensitet i en verden i stadig forandring. Det at skolen legger opp undervisningen slik at elevene selv kan få kjenne på egne grenser og flytte på dem etter hvert som de kjenner seg trygge til det, sier noe om hvordan skolehverdagen også erfares. Vi skal nå se et eksempel som viser hvordan lærerne veileder klassen gjennom skoleåret. Nå tilbake til Janteloven:

I Ingers rolle ligger det først føringer om at hun skal spille en sur ”bitch” som gjør alt hva hun kan for å ”trykke ned” en av sine kollegaer Kristian, men dette orket hun ikke fordi det ble for ubehagelig å ”være slik” mot klassekameraten, så de skriver om rollen hennes til å bli en ”fjolle”, som i stedet for beordrer Kristian til å servere henne kaffe og gjøre alt arbeidet alene mens hun selv sitter med benene på bordet og ikke gjøre noe. En mer hånlig og implisitt mobbing av kollega, heller enn eksplisitt og tydelig. Slik konstruerer de rollen etter hva hun

¹⁹ Sosialantropolog Jorun Solheim skriver mer spesifikt om dette tema i *Den åpne kroppen*, 1998.

føler seg komfortabel med å uttrykke, samt å forsterke hennes allerede egenskaper, istedenfor å satse på noe som ble for sterkt og krevende.

En annen elev gir tydelig beskjed: *”ieg vil ikje ha ein stor rolle, helst kun spela ein kulisse (altså et tre på scenen for eksempel). Vil ikje sei någe høgt, helst bare kanskje gå øve scenen ein gang. Maks!”*. Lærerne nikker og viser forståelse for hennes grenser og sammen finner de en plass til henne i et av de mange ”frysbildene” som skal fungere som kontekstuelle støttebilder til den egentlige handlingen i Janteloven. Disse frysbildene blir bygget ut med musikk, dans og andre ”frysuttrykk” som passer til budskapet i forestillingen. Ettersom dagene går legger jeg merke til at vedkommende (legg merke til at hun kun ville spille en kulisse) blir tydeligere på scenen, blir mer og mer komfortabel, kommer med innspill til hvordan ting muligens kan gjøres annerledes. Plutselig er den jenta som ikke ville si noen ting og *”maks gå øve scenen éin gang”* å finne i flere ulike scener. Rollen hennes bygges ut med replikker og større tydelighet i uttrykkene, som plassering på scenen og posisjonen hun har i forhold til de andre i klassen.

Man kan si det så enkelt som at hele teaterstykket ble konstruert ut ifra hvilke ressurser elevene til sammen hadde. Til slutt ble det et stykke som var sammensatt både av musikk, dans og drama. De som i fritiden gikk på dans, ble ansvarlige for å sette sammen dansen i forhold til musikk og overganger i stykket. Her bruktes det både dans under vanlig lyssetting og Black Light for å variere uttrykket etter hvilken stemning de ville ha frem.

Det er ved å fokusere på spillernes ”spisskompetanse” eller ”godfot” man skaper mestringsfølelse og selvtillitt:

”(...) et positivt menneskesyn: Alle er dyktige til noe. Det må du som leder vite, forstå og huske. Det er der du må begynne, for å skape mestringsfølelse; det er dette som er Godfot-teorien (...) alle har noe positivt i seg, alle kan utvikle iboende egenskaper til gode ferdigheter på et eller annet område. Alle har en godfot” (Ulseth 2010:57-58).

Eksempelet over viser tydelig hvordan elevene får tillitt til å sette egne grenser i møte med det ukjente. Gjennom å fokusere på hva som de ulike elevene kan og selv ønsker å gjøre, får de et fokus som ligner Nils Arne Eggens Godfot-teori. Her i blant står fokuset om å gjøre hverandre gode sterkt. Dette handler om å fokusere på det du allerede kan og er god på. Det legges vekt på å videreutvikle de ferdighetene man allerede har, å bli enda bedre på det, heller enn å fokusere på det man ikke er så god på (Leirvik 2009:209).

Trygghet og improvisasjon

”Treneren strategiske og pedagogiske dyktighet er også en nødvendig forutsetning. Likeledes må treneren ha gode lederegenskaper, ikke bare ovenfor spillerne, men også ovenfor medarbeidere i det administrative støtteapparatet” (Leirvik 2009).

Som nevnt over krever denne aktive og deltakende undervisningsformen også et spesielt bidrag fra lærernes side. Hvordan kan man skape et lekent og kreativt miljø preget av trygghet og tillitt i løpet av kun et skoleår? Uten at jeg fikk mulighet til å observere eller delta i klassens prosess fra begynnelse til slutt, men kun i det siste semester, ble det viktig for meg å ta med historier fra lærerne og elevene som kunne styrke helhetsbilde av prosessene de gikk gjennom. I et intervju jeg foretok av en tilfeldig utvalgt elev kom det frem at de i oppstarten av skoleåret hadde brukt to uker på å ”bli kjent” med hverandre. Denne tiden bar preg av ulike aktiviteter og leker som skulle bidra til at de ble tryggere på hverandre og gi dem en rolig og myk start med fokus på relasjonsskaping. Med å frigjøre to uker til å bli bedre kjent åpner lærerne opp for, til tross for elevenes ulike forutsetninger og bakgrunner, muligheten for å tidlig kunne bygge tillitt og slik også styrke klasse miljøet. Informanten sammenligner også dette i forhold til tidligere skoleår, hvor hun sier at lærerne da, første skoledag, har startet dagen med navneopprop av de nye elevene i klassen og deretter bedt dem slå opp på side ”13”: *så e liksom skoleåret i gang, å du sitte der med tjue nye klassekamerater som du ikke vet någen ting om. Heilt annerledes enn å få to uker til å leke og bli kjent med kverandre”*.

De to hovedlærerne i klassen har en helt sentral funksjon i dette bilde. Selv om de aldri selv står på scenen under forestillinger og prøver, går de rundt slik som en fotballtrener gjør på ”matta”, å motiverer, engasjerer, korrigerer og veileder sine spillerne (elevene) gjennom utfordringene de møter. Begge lærerne har også en særlig inkluderende måte å snakke *med* elevene på. Ikke *til*, men *med*. Det opplevdes for meg som om de begge jobber på en intuitiv måte. De interagerer sammen med elevene til en hver tid, hvor de har fokus på at det er elevene som ”vet best” og justerer seg selv og undervisningen etter som elevene gir uttrykk for hvordan de ønsker det. Igjen kan ikke jeg si at alle elevene til en hver tid opplevde det slik, men at det for meg registreres som en løpende tendens gjennom semesteret. På denne måten gjør lærerne seg i stand til å bedre møte elevene der de *er* og blir derfor også bedre i stand til å se den enkelte og høre på hva de sier. Slik etableres det en gjensidig respekt for hverandre og åpner også opp for å se menneskene bak statusen som elev eller lærer og opplevelsen av selv kan på denne måten oppleves med større sammenheng og helhet. Slik etableres også gjensidige relasjoner som virker åpnende istedenfor lukkende.

Lærerne oppfører seg på en måte som virker avslappende på elevene. En morgen kommer den ene læreren og beklager at hun ser litt trøtt ut. Videre forklarer hun, med en smittende latter, at grunnen er fordi hun er så forelsket at tiden går fra henne om morgningen, hun vil ikke *”vase bort tid ved speilet”*, sier hun og ler igjen. På denne måten deler hun fra sitt eget private liv og viser med dette en trygghet som igjen sprer positive konnotasjoner ut til elevene. En mandag morgen kommer samme lærer inn og har forberedt seg til undervisning men oppdager raskt at elevene er unormalt trøtte og slitne og hun åpner derfor opp for muligheten til heller å jobbe med *den kreative permen*²⁰. Elevene livner med ett til, setter på høy musikk i klasserommet og finner frem permene sine. Noen blir sittende litt på facebook mens andre får *endelig* snakket sammen om helgens ablegøyer. Poenget er at læreren *så* dem, og interagerer med dem, møtte dem der de var, istedenfor å tvinge dem inn i en form de den dagen, mest sannsynlig, ikke hadde passet inn i. Jeg vil tro at denne måten å interagere med elevene på skaper en gjensidig respekt og aksept som igjen øker trygghetsfølelsen i klassen som gruppe. Dette er igjen et mye sterkere og konstruktivt utgangspunkt for å kunne skape nye ting sammen. Leirvik påpeker dette med å si at uansett hvilket aktivitetsområdet vi virker innenfor, vil individuell og sosial trygghet være viktig for å kunne utvikle evnen til å improvisere. Slik blir det viktig hva slags klima man lærer å spille og samhandle innefor (2009:210). Eller som Nils Arne Eggen påpeker: *”(...) Det er viktig med trygghet, vet du – man kan ikke snakke selvtillitt inn i folk”* (Ulseth 2010:11).

Over har man sett eksempler som viser hvordan undervisningsformen stimulerer elevene til å ta ansvar for å sette egne grenser og skaper med dette nye rom mellom seg selv og andre. Man har sett hvordan pedagogens ansvar er å lage rom for elevenes grensesetting og å legge tilrett for trygge omgivelser å utfolde seg i. Nå skal vi se kort på det jeg mener er samfunnets ansvar, det å kunne tøyne grensene og være mer fleksible for slik å kunne romme alles grenser.

Tid, sted og rom

En dag kunne jeg lese på facebook et budskap som lød: *”se deg ikke tilbake, det er ikke dit du skal”*. En annen dag hørte jeg meg selv si til en venninne i kjærlighetssorg: *”du henger fast i fortiden, du må gi slipp!”*, mens yogainstruktøren min i går sa: *”merk kroppen din, vær tilstede her og nå”*. Disse eksemplene viser tre klassiske utsagn om tidforståelse i vår kultur i

²⁰ *Den kreative permen* består av ulike minner fra de aktiviteter de har gjort i løpet av skoleåret. Det være seg alt ifra matoppskrifter, barnesanger, forskjellige leker, formgivningsaktiviteter med ”klipp og lim” til ”regler og rim”.

dag. Alle tre måtene sier noe om at vi i alt for stor grad tenker på en enten/eller måte. Enten fremtid, fortid eller nåtid separat. Vi ser også at vår vestlige kultur stadig søker en økende kontakt med nåtiden. Man ser en økende grad av Buddhistisk- inspirerte tendenser i vårt moderne samfunn i dag. Enten man ser det innen for medisinen; som akupunktur og kinesisk medisin, eller som treningspraksiser eller livstilsendringer som; yoga, aikido, meditasjon, mindfulness (oppmerksomt nærvær), har de fleste det til felles at de ønsker å finne (tilbake til) en væren, en ro, i en ellers kaotisk hverdag. De ønsker å flytte fokuset fra *å gjøre* til *å være*. Vår store utfordringen i dag, slik jeg ser det, er å ikke forholde oss til tid, sted og rom så fragmentert som dette, men heller skape flere ”lommer” som på et meningsfullt vis kan romme alle disse tidsaspektene i en og samme opplevelse. Med å stimulere til opplevelser hvor dette skjer, vil vi kunne være i både fortid, nåtid og fremtid i samme rom, og på den måten få en opplevelse av en økende indre helhet og sammenheng mellom oss selv og verden.

Om man deler opp ordet barne- og ungdomsarbeiderfag rører det ved alle sider av livet. Det er et år hvor man kan trekke opp linjer, hente tilbake barndom, får lov til å være ungdom mens man øver seg til å bli voksne. Undervisningen ved BU gjør dette på en unik måte. Vi ser hvordan de klarer å samle de ulike måtene *å være* på under ett. Den lekende undervisningsformen stimulerer til å både være og å gjøre på samme tid. Her er Fyhns (2011) eksempler fra aikido praksisen igjen et godt sammenligningsbilde til empirien som jeg har vist til over. Aikidoens form krever at man forstår og lærer gjennom kroppen (2011:243) Som vi har sett skaper denne frem- og- tilbake- bevegelsen mellom tid, sted og rom, et mentalt rom, som igjen muliggjør for at tid, sted og rom kan sammenfalle.

Det som *KlisjéCaféen*, *Hoppetauet*, *Hakkebakkeskogen* og *Doen* har til felles er at de alle hver på sitt vis opplevdes intenst og nærmest overveldende. Mens de andre eksemplene tydeliggjør forutsetningen for hvordan det i det hele tatt er mulig og stå i slike emosjonelle og intense er erfaringer og samtidig oppleve dem som meningsfulle. Det jeg mener er det største skillet på dette skoleåret fra andre, er at de andre ikke tar noen sjanser, de legger også opp undervisningen slik at ikke elevene heller ikke kan ta noen sjanser. De forholder seg innenfor trygge rammer og på den måten ”safer” undervisningen. Om undervisningen skal formidle noe som i det hele tatt er i nærheten av å ligne det som venter dem ute i samfunnet, har vi sett at uforutsigbarhet er en forutsetning. Men hvordan kommer man dit hen, at uforutsigbarhet blir forutsigbar?

Kapittel 6. Avsluttende bemerkninger

Alle de empiriske eksemplene over har en todeling, mellom det eksplisitte og det implisitte, det synlige og det usynlige (om man kan anvende slike begreper i det hele tatt uten å sette anførselstegn på dem alle). Jeg vil velge å bruke *Doen* som et oppsummeringseksempel da det illustrerer alle bevegelsene jeg har vært inne på i løpet av oppgaven. Det tydeliggjør også hvordan undervisningsformen skaper opplevelser som rommer både fortid, fremtid og nåtid og hvordan det kan sies å ha flytende grenser mellom hva gjelder ”på liksom” og ”på ordentlig”, mellom det patiske og det gnostiske, mellom fortid, nåtid og fremtid. Mellom oss og dem, meg og deg.

Når de trer inn i roller som ”mobbere”, selv om dette er personlig uerfart, får de allikevel gjennom rollen en mer erfaringsnær tilnærming til temaet som gjør at de i noen øyeblikk befinner seg i et rom hvor begge disse sidene ved virkeligheten, ”på liksom” og ”på ordentlig”, blir nær. Som jeg sa innledningsvis er det det lekne mentale rommet, delvis virkelig, delvis illusorisk som åpner opp for en basisk metafor som erfaringene slik formes gjennom. Bevegelsen eller pendelen skaper dette mentale rommet, slik vi ser i alle de tre eksemplene så langt. Om det som utspilles i rommet er virkelighets- nært eller fjernt trenger ikke å bli avgjørende for hvorvidt det som skjer oppleves meningsfullt. Men blir opplevelsen for virkelighetsnær, slik vi så om det som skjedde både på *doen*, i hoppetauet og ved min egen leseopptreden på KlisjéCaféen, vil bevegelsen mellom rom og sted oppleves mer sammenfallende og slik også mer intens. Vi skal studere dette mer inngående.

I den første oppgaven elevene går gjennom ser vi at læreren starter med å ”ta dem med” til fremtiden, som barne- og ungdomsarbeidere. Siden ingen av elevene har noen erfaring med å jobbe som det enda kan man si at de fremdeles besitter en viss distanse til dette, både i tid og rom. Undervisningsformen krever at elevene klarer å tenke seg inn i en ”som om” eller ”på liksom” fremtid. Med denne avstanden til ”virkeligheten” får elevene i dette tilfellet også en viss distanse til temaet mobbing. Det skjer altså en todelig av virkeligheten med at lærerne lærer elevene om mobbing (sted), mens elevene skal *tenke seg inn i* (rom) en situasjon hvor det er dem som lærer andre barn og unge om mobbing. Man kan si at lærerne forsøker å trene elevenes gnostiske holdning til verden, hvor de skal få kunnskap og viten om det som ligger foran dem i fremtiden. Dramaturgien blir presentert som en metode, noe som igjen skaper en viss distanse mellom subjektet og objektet.

I neste oppgave ser man at lærerne inviterer elevene om å ”gå tilbake” og ”hente frem” egne erfaringer som omhandler mobbing. Spørsmål som ”mobber du lite eller mye” gjør at elevene så å si må ta et steg nærmere virkeligheten og involvere egen historie. Foruten om å stimulere til selvrefleksjon, sympati, empati og moralsk verdier utfordres elevene med bilder av ”seg selv og andre” noe som igjen gjør oppgavene erfaringsnære. Dramaturgien utfordrer også elevene til å tre inn i roller, spille en mobber eller et mobbeoffer. Her trenes den patiske holdningen til omverden, hvor de må ”slippe seg løst” eller beskrevet med deres egne ord ”våge å drite seg ut”. Den patiske holdningen er, slik som vi så over, preget av en evne til å la seg avlede, tilbøyeligheten til suggesjon, og tilbøyeligheten til etteraping av bevegelser. Eller slik jeg tolker det, handler det patiske om å ha en leken holdning til omverden med en vilje til å improvisere i møte med det ukjente. Videre ser vi hvordan fokuset blir gradvis flyttet nærmere både i tid og rom. Tid, da det er historier om mobbing som elevene selv kjenner til eller selv har opplevd. Rom, da de inviteres til å spille dem ut, dramatisere og fremføre dem for de andre i klassen. Det som utspilles nå rommer både det fremtidsrettede utdanningsblikket, fortidens historier og det erfaringsnære som utveksles mellom klassekameratene, her og nå. Slik blir klasserommet en arena hvor flere virkelighetsdimensjoner kan utspilles og via sine uttrykk blir de erfaringsnære og meningsfulle.

Man ser hvordan dramaturgien åpner for å romme både erindringer og erfaringer, håp, drømmer og lengsler fra en fortid og en fremtid, med eller uten mobbing. Med dette eksempelet ønsker jeg å vise hva som skjer når ”på liksom” og ”på ordentlig” sammenfaller. Eksempelet fra *doen* viser hvordan avstanden mellom spenning og utløsning ble for stor og hvordan vedkommende gikk fra en ”på liksom” holdning til en ”på ordentlig” holdning til temaet. Her ser man tydelig hva som skjer når det temaet som arbeides med blir for virkelighetsnært og hvordan skolen blir en tydelig arena hvor man kan øve på å bedre takle denne bevegelsen, pendelen mellom sted og rom. Et hvert timeskifte blir en øvelse av å gå fra rom til sted. I neste time skulle de ha om deltakende observasjon²¹, et tema som ikke hadde noen sammenheng med timen før som handlet om mobbing.

Når en elev så havner på *doen*, får jeg innsyn i et intenst øyeblikk som mest sannsynlig var ment å være usynlig for omverden, idet *doen* fungerer som backstage i rolleteoretisk

²¹ Som vist i metode kapitlet var dette et stort paradoks for meg. At jeg skulle med den sosialantropologiske metoden, deltakende observasjon, studere noen som selv skulle lære å studere andre med samme metode. Det at jeg ble spurt om å være ansvarlig for å undervise den forelesningen tok paradokset til nye høyder.

forstand (Goffman 1959). Dette øyeblikket ble allikevel svært viktig for min videre forståelse og tolkning av empirien siden det så tydelig illustrerer hvordan tid, sted og rom sammenfaller. Det gjør opplevelsen svært intens og unik, og selv om den er preget med sterke emosjonelle uttrykk, tolker jeg det allikevel som en opplevelse hvor helhet og sammenheng får utfolde seg. Man ser at i løpet av noen minutter rommer samtalen både henne, familie, venner, fortid, fremtid og nåtid. Ting som har skjedd (minner) og ting hun ønsker og håper skal skje (drømmer, håp og lengsler). Eksempelet har mange lag med informasjon og er et sterkt bilde på hvordan skolehverdagen kunne være. Selv om langt ifra alle dager inneholdt slike såre tema som mobbing, ser vi hvordan disse intense opplevelsene også kan romme en større indre helhet og sammenheng.

Om man igjen tar veien via Åm til Buytendijk finner man noen begreper som muligens kan hjelpe til en dypere forståelse av dette fenomenet, hvordan dette kan formidle indre helhet og sammenheng. I eksempelet over ser man tydelig hvordan bevegelsen mellom to virkelighetsverdener kommer til syne. Det kan virke som at ”på liksom” plutselig oppleves som ”på ordentlig”, og i det øyeblikket disse to perspektivene sammenfaller opphører også straks leken. Buytendijk går så videre inn på hva han mener karakteriserer barnets lek. Jeg vil kort ta med disse ulike punktene da de kan være klagjørende i min videre analyse av empirien.

Overraskelsesmomentet

Som vi har sett har alle de empiriske eksemplene i oppgaven elementer av uforutsigbarhet i seg. Vi ser hvordan elevene jobber seg gjennom motstand og etter hvert går i møte med det ukjente med en leken, kreativ og improvisatorisk holdning til hverandre og verden.

Karakteristikken av den barnlige bevegelsen og handling danner altså bakgrunnen for Buytendijks analyse av barnets lek. Videre sier han at innenfor lekens sfære finner vi en egen logikk som ikke nødvendigvis gjelder for den barnlige væremåten generelt. Han sier blant annet at lek er forskjellig fra annen lystbetont bevegelse ved at den krever utvikling og veksling med hensyn til form og intensitet. *Overraskelsesmomentet* er et fremtredende trekk. Åm skriver at et av lekens viktigste poeng synes å være det innfallet, det spontane og uventede som ikke kan forutsies (1989:28). Videre fremheves det at lek alltid er lek *med* noe. Den som leker står alltid ovenfor en lekegjensstand, som kan være alt ifra en fysisk ting til et annet menneske, en lekekamerat. Åm skriver:

”Knytter vi overraskelsesmomentet og lekegjenstanden sammen, kan vi si at lekegjenstanden må være dynamisk i den forstand at den kan svare på initiativ på en måte som ikke er forutsigbar” (1989:28).

I og med svaret her ikke er forutsigbart, er det tale om en dobbel improvisasjon, i dialog. Når den andre er en lekegjenstand, krever dette at subjektet besjeler denne som projeksjon av sin egen fantasi, f.eks. når en dukke snakker tilbake til den lekende pike. Den barnlige frem- og tilbake- bevegelse blir slik som et samspill mellom den som leker og lekens gjenstand. Lek er ikke bare dette at noen leker *med* noe, det er også slik at dette *noe* leker med den lekende. Videre kjennetegnes leken av en vekselvirkning mellom spenning og utløsning. Her vises det til eksempelet om kjærlighetsleken (flørten). I leken er det selve vekslingen mellom spenning og utløsning som er handlingens poeng. Åm skriver at i de virkelige handlingene ligger poenget utenfor selve handlingen – i målet, følgen, resultatet. Det påpekes at også de virkelige handlingene har en mening i seg selv, men forskjellen mellom ”på ordentlig” og ”på liksom” ligger i dette at følelsene leves ut i seksualakten, mens de bare simulerer handlingene i flørten. I lekens veksling mellom spenning og utløsning finner Buytendijks et fenomen han velger å kalle ”amplitude” (avstanden mellom ytterpunkter). Leken krever en viss avstand mellom spenningstilstanden og utløsningen. Hvis denne blir for liten, vil leken så å si dabbe av. Blir avstanden for stor, vil den miste sin lekekamerat. Flørten blir til alvor (1989:29). Dette ser vi spesielt godt i eksemplene fra *Hoppetauet* og *Doen*.

Det jeg først og fremst er på jakt etter med å benytte meg av Åms oversettelse av Buytendijk er å overføre hans analyse av *overraskelsesmomentet* til mitt bilde av det moderne samfunnet, ”vår verden i stadig forandring”. Overraskelsesmomentet tjener godt til å belyse de utfordringene vi står ovenfor i dagens uforutsigbare samfunn og kan like gjerne illustrere dem på makronivå som på mikronivå. Samtidig synes jeg hans beskrivelse om den dynamiske interaksjonen mellom den lekende og dette *noe* også virker fint som et overføringsbilde på Homo Ludens i interaksjon med verden. Bildet på at den lekende leker *med* noe (møte med en verden i stadig forandring) og at dette *noe* (en verden i stadig forandring) leker med den lekende, er svært illustrerende for det jeg ønsker å vise til her. Dette *noe* sammenfaller også med Fyhns bidrag over om hvordan den gode samtalen, kreative gruppesamarbeid som virker, kan ”fange liv” i møte mellom oss og ta sin egen vei, slik vi så med eksemplene fra *Black light teateret* og *Hakkebakkeskogen*.

Disse begrepene, patisk, gnostisk, overraskelsesmomentet og amplitude oppsummerer godt de bevegelsene jeg har vist til i alle eksemplene i oppgaven. De hjelper til å bedre kunne

illustrere bevegelsesfenomenet fra innsiden til en som erfarer dette. De er videre med å synliggjøre det rommet som skapes i disse bevegelsene. Det mentale og abstrakte rommet blir i sin tur igjen det *punktet* hvor jeg mener potensialet for å øke følelsen av indre helhet og sammenheng skapes. Som vi så tidligere er dette i tråd med Fyhns spørsmål om hva som skjer i det punktet det formløse tar form. Altså viser punktet til hvor det formløse blir til form, prosess blir til produkt, det ukjente blir kjent.

BU et friår?

Det lekende ved BU har begge elementer i seg, det rommer både det frie og kreative samt det produktive, målrettede og skapende. Undervisningen bærer preg av en aktiv og lekende deltakelse som til stadighet setter elevene i posisjon til å skape nye uttrykk, enten det være seg individuelt eller kollektivt. Dette skapende møte dem i mellom blir det punktet hvor det trenes på blant annet samhandling, kreativitet og improvisasjon. Det blir også klart gjennom feltarbeidet hvordan disse uttrykkene som skapes gjenskaper blant annet gruppetilhørighet, tillitt, og ikke minst et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. De blir avhengige i den forstand at de ikke kunne ha klart å uttrykke seg likt om de ikke hadde hatt hverandre. Utrykkene drives ut sammen og igjennom hverandre. Empiriens tendens kan sees i lys av dette da bevegelsen mellom prosess og produkt er tydelig essensiell for oppgavens tematikk.

“It has become difficult to deny that play is often productive, and that work, rather than always a matter of routine, can be shot through with the openendedness” (Malaby 2008).

I sin artikkel *Anthropology and Play: The Contours of Playful Experience* ser vi hvorfor Malaby mener at all lekforskning i all hovedsak har basert seg på en dikotomi som skiller *lek* på den ene siden og *arbeid* på den andre. Han sier at antropologiske studier av *lek* tidlig bidro med forståelsen av lek som et overskuddsfenomen; man lekte kun i sin fritid (Huizinga 1992:8). Andre bidrag til spørsmålet om hvorfor mennesket søker å leke var simpelthen: ”fordi det er gøy”, mens andre igjen påstod at lek var en akt av ”pure waste” (Caillois 1961:5). Det ble tidlig etablert en forståelse av fenomenet som en ikke-produserende handling, og ble slik stående som en ren motsetning til det produktive, altså arbeid. Arbeid har i sin tur blitt forstått som en handling som både er rutinepreget, forutsigbart og produktiv. Slik ble den uhensiktsmessige distinksjonen, lek versus arbeid etablert og nåtidens teoretikere vil den til livs. Det er gjort utallige forsøk på å beskrive og forstå hva lek er, alt ifra psykologiske utviklingsteorier som Piaget og Erikson til abstrakte filosofiske teorier som hos Buytendijks

(Åm 1989:21). Alle bidrag som jeg selv har vært innom på denne reisen har vært interessante hver og for seg med ulike synsvinkler, men i følge Tomas M. Malaby (2008) har de aller fleste, foruten om få unntak, gjort sitt til å konstruere et skille og en dikotomi mellom lek og arbeid, altså å forstå lek som ikke-arbeid. Han påpeker dette som svært lite fruktbar for vår forståelse av fenomenet.

Det kan se ut som denne forståelsen av lek også har preget elevene ved BU i den grad at både de og jeg, i min tid som elev, omtaler skoleåret som et friår. Selv om noen elever helt tydelig sier at denne åpne og kreative måten å arbeide på i skolesammenheng ikke passer så godt til dem, ser det ut til at dette ”friåret” appellerer til de fleste andre. Samtidig som opplevelsen av skoleåret og undervisningsformen i første øyekast kan virke som et ”friår”, har alle de empiriske eksemplene vist at i dette frie ligger det mye motstand, svette, tårer og slit. Undervisningsformen krever *noe* av oss som elever som ikke kan listes opp med punkter. Det krever en intuitiv tilstedeværelse og vilje til å sette seg selv og andre i bevegelse. Om dette sier Malaby:

De akademiske utviklingstrekkene i diskusjonen om lek har blitt påvirket av den siste tidens eksplosjon av spill (spesielt digitale dataspill) og erkjennelsen av spill-lignende elementer i andre erfarings domener, blant annet i jobbsammenheng (2008:1). Dette har til sammen utfordret det langvarige skillet mellom arbeid og lek. Som vi så ham si over har det også blitt vanskelig å benekte at leken ofte er produktiv og at arbeid, snarere enn alltid rutinepreget, kan inneholde elementer av denne ”åpenendetheten” vi ofte forbinder med lek. Etter hvert har det også blitt vanskelig å opprettholde krav om at lek i hovedsak skal handle om å ”ha det gøy”, ”spre glede” eller andre positivt ladede følelser, da det er åpenbart for alle som har studert for eksempel ”gambling” at det å spille spill kan være kraftig fengslende uten å være morsomt. Denne erkjennelsen begynner å bane vei gjennom de raskt voksende stipendene innen academia som omhandler spill og lek (ibid.:1). Denne ”åpenendetheten” Malaby viser til, kan like gjerne bli forstått med Buytendijks overraskelsesmoment. De har begge det til felles at de refererer til en uforutsigbarhet som man kan kjenne igjen både i lek og arbeid, og i resten av vår moderne kultur.

Med å se tilbake til eksemplene i denne oppgaven er det ikke vanskelig å konkludere med det samme. Empirien er entydig i at den inneholder elementer fra begge ”verdener”, enten det være seg prosess vs. produkt, det patiske vs. det gnostiske, lek vs. arbeid, det illusoriske vs. det virkelige eller det uforutsigbare vs. det forutsigbare.

Når Malaby (2008:5) viser til det han påstår at spill- og lekforskere er tilbøyelige til å glemme; dette med at, hvis vi med ”lek” prøver å signalisere en modus av menneskelig erfaring – en måte å engasjere seg i verden på eller en holdning til verden så og si, så kan vi ikke samtidig bruke det som en etikett for en form for distinkt menneskelig aktivitet. Noe som tillater oss å skille kategorisk mellom aktiviteter som er lek og de som ikke er det. Jeg vil påstå at med å studere de ludenske menneskene ved BU, og samtidig se de lekende bevegelsene i lys av de teoretiske bidragene jeg har vist til i denne oppgaven, har jeg forsøkt å nå en forståelsen av lek som både en holdning og en handling. Både prosesser og produkter. Med et Homo Ludens perspektiv kan man se begge elementene under ett. Der er i dette tilfellet uvesentlig og reduserer empiriens hovedessens om man forsøker å kategorisere hva som er lek vs. hva som ikke er lek. Det man kan si er at det som utspiller seg ved BU uten tvil innehar begge elementer og at det derfor har en både/og form hvor elementene så å si er to sider av samme sak, to ulike utsnitt av samme modell. Det som er helt sikkert er som Malaby påpeker, at:

“(…) play becomes an attitude characterized by a readiness to improvise in the face of an ever-changing world that admits of no transcendently ordered account” (ibid.:2).

Konklusjon

I denne oppgaven stiller jeg spørsmålet: Hvordan kan vi formidle indre helhet og sammenheng i en verden i stadig forandring?

Med et bilde av det moderne samfunnet som grenseløst og uforutsigbart, fullt med overraskelsesmomenter sliter det moderne menneske med å til stadighet skape seg selv i møte med dette. Gjennom teksten viser jeg hvordan vi, ved å benytte en bred forståelse av Homo Ludens – det lekende mennesket, kan øyne hvordan det lekende mennesket både skaper rom, grenser, identitet, inntrykk og uttrykk. Med å bruke skolen som en treningsarena kan elevene får øvet seg på å mestre møte med det ukjente og uforutsigbare. Jeg bruker empirisk etnografi av Homo Ludens, fra BU, til å se hvordan deres lekne og improvisatoriske holdning til verden er med å sette liv i *bevegelse*. Med å følge denne bevegelsen nøye, viser jeg gjennom teori og empiri hva den kan romme. I det lekende ligger en vilje til å både bevege seg (aktivt), eller bli beveget (emosjonelt) som igjen skaper nye inntrykk og uttrykk. Når jeg valgte å studere BU-klassen var det med en grunnleggende følelse av at denne undervisningsformen formidler noe

som er mer nærgående og ekte enn tidligere erfart kunnskapsformidling i skolesammenheng. Denne kunnskapen er viktig fordi vi ser at i en omskiftelig kultur er det stadig flere som står i fare for å miste evnen til å erfare helhet og sammenheng. Om skole tar sitt formidlingsansvar på alvor kan den kanskje i det økende også legge til rette for å skape slike ludenske opplevelser som vi har sett BU- elevene erfare gjennom skoleåret. Det moderne individet og gjerne spesielt ungdom som samfunnsgruppe, slik vi har sett det over, står ofte dagens selvskapende prosesser alene. Med skolens hjelp på dette området kunne man i økende grad formidle indre helhet og sammenheng også kollektivt.

For å komme frem til denne viktigheten av den lekende bevegelsen har jeg gjennom empiri og teori vist til Homo Ludens paradoksale karakter. Den har en både/og form som utfordrer binære ontologier og dualismens dikotomier. Med å studere den lekende bevegelsen i undervisningsformen har vi sett hvordan den skaper opplevelser som kan romme både fortid, nåtid og fremtid. Når vår tidsforståelse blir mindre fragmentert og bringes i overensstemmelse, altså når tid, sted og rom sammenfaller, ser vi også at større helhet og sammenheng kan erfares. Om man ser kjapt ser på ordet barne- og ungdomsarbeider ser vi hvordan dette begrepet rører ved alle sider ved livet og slik også rommer en større helhet og sammenheng.

Som vi så i de empiriske eksemplene må inntrykkene og uttrykkene forstås som en bevegelse mellom ”på liksom” og ”på ordentlig”. Med å studere bevegelsen mellom ”på ordentlig” og ”på liksom” eller mellom fortid, nåtid og fremtid ser vi hvordan både drømmer, fantasier, lengsler og håp kan manifestere seg. Med å diskutere hvordan vi forstår virkeligheten åpner jeg også opp for en romsligere forståelse av den. Her ser vi tydelig hvordan bevegelsen skaper et rom for en dypere forståelse av helheten og virkeligheten. Med å bruke det lekende og kreative som undervisningsform viser de hvordan de kan jobbe med både det produktive og det prosessive på samme tid. Vi ser i alle eksemplene at i prosessene venter også alltid et uttrykk og produkt, dette enten i form av aktiviteter eller emosjoner, både individuelle og kollektive.

Om det moderne refleksive og psykologiske mennesket skal lykkes i å erfare større indre helhet og sammenheng blir det, slik jeg ser det, en nødvendighet og skape flere øyeblikk som rommer mer. Dette kan vi oppnå gjennom en mindre fragmentert holdning og tankerekke til omgivelsene våre samt vår tids- og romforståelse. Med å ta drømmer, minner og lengsler på alvor holder man i større grad kontakten med barnet i oss og det lekende elementet kan

med dette virke mindre truende på oss. I en stadig foranderlig verden, ”ever- changing world”, trenger vi i aller høyeste grad å beholde den patiske og lekne holdningen som setter oss i bedre stand til å improvisere i møte med det ukjente og uforutsigbare.

”Vær ikke ett i dag, i går, og noe annet om et år.

Det som du er, vær fullt og helt og ikke stykkevis og delt” - Henrik Ibsen.

Litteraturliste

- Almklov, Grytten Petter (2008). "Deltakelse og refleksjon. Praksis og tekst". I *Norsk Antropologisk Tidsskrift*. Vol. 19 nr.1, s. 38-53. Universitetsforlaget.
- Brinchmann-Hansen, Åse (2005). *Prosjekt- og problembasert læring*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 3. opplag.
- Callois, Roger (1961). *Man, Play and Games*. English translation by The Free Press of Glencoe, Inc
- Cerwonka, Allaine (2007). "Nervous conditions: the stakes in interdisciplinary research". I *Cerwonka, A and L. Malkki, Improvising Theory: Process and Temporality in Ethnographic fieldwork*. Chicago: University of Chicago Press.
- Csikszentmihaly, Mihaly (1997). *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harper Perennial.
- Fyhn, Håkon (2009). *Kreativ tverrfaglighet. Teori og praksis*. Tapir Akademiske Forlag, Trondheim.
- Fyhn, Håkon (2011). *Møte med tilstedeværelse. Mellom form og tomhet i produktutvikling, aikido og antropologisk erkjennelse*.
- Gennep, Arnold van (1960). *The Rites of Passage*. The University of Chicago Press.
- Goa, Torbjørn, *vedlegg 1*. kilde ukjent.
- Goffman, Erving (1990). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Penguin Books, London.
- Heradstveit & Bjørge (1987). "Politisk kommunikasjon: introduksjon til semiotikk og retorikk". Trondheim: Kompendieforlaget i Tapir Akademiske Forlag. NTNU- trykk, (2004)
- Huizinga, Johan. (1950). *Homo Ludens. A study of the play element in culture*. The Beacon Press, Boston.
- Johansen, Stein Erik. (2004). "Hyperdimensjonal ontologi og bevissthet- frontvitenskaplige tankedrypp av relevans for psykologisk vitenskap". *Psykologisk Tidsskrift*, 1/2004.
- Kittler, Friedrich A (2003). (MLN - Volume 118, Number 3, April 2003 (German Issue), pp. 637-652).

Larsen, Tord (1999). Antropologiens kulturbegrep. I: *Gerrard, Siri, Melby, Kari & Repstad, Pål (red.), Kulturforståelser i fagene*. Høyskole Forlaget, Kristiansand.

Larsen, Tord (2009). *Den globale samtalen. Om dialogens muligheter*. Scandinavian Academic Press. Valdres trykkeri, Fagernes.

Leirvik, Erling H. (2009). "Nils Arne Eggens Rosenborg-modell for organisering av kreativ samhandling og improvisasjon". I *Kreativ tverrfaglighet – teori og praksis*. Tapir Akademiske Forlag, Trondheim.

Skårderud, Finn (2007). *URO – en reise i det moderne selvet*. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), Oslo.

Malaby, Thomas M (2008). *Anthropology and Play: The Contours of Playful Experience* (December 12, 2008). Elektronisk kilde på SSRK: <http://ssrn.com/abstract=1315542> eller <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1315542>

Meares, Russel (2005). *The Metaphor of Play: The Self, The Secret, and the Borderline Experience By Hill of Content*. Routledge.

Næss, Arne (2005). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ulseth, Otto med Egil Olsen Drillo og Nils Arne Eggen (2010). *Det viktigste av alt uviktig*. H. Aschehoug & Co. (W. Nygaard), Oslo.

Vike, Halvard (red. 2001). *Likhetens paradokser*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steinsholt, Kjetil og Gurholt K. P (red. 2010). *Aktive liv*. Tapir Akademiske Forlag, Trondheim.

Åm, Eli (1989). *På jakt etter barneperspektivet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Elektroniske kilder:

1. <http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=38214>
2. <http://www.psykodrama.no/sider/hva.htm>
3. <http://www.bygg.no/prosjekter/25786.0>