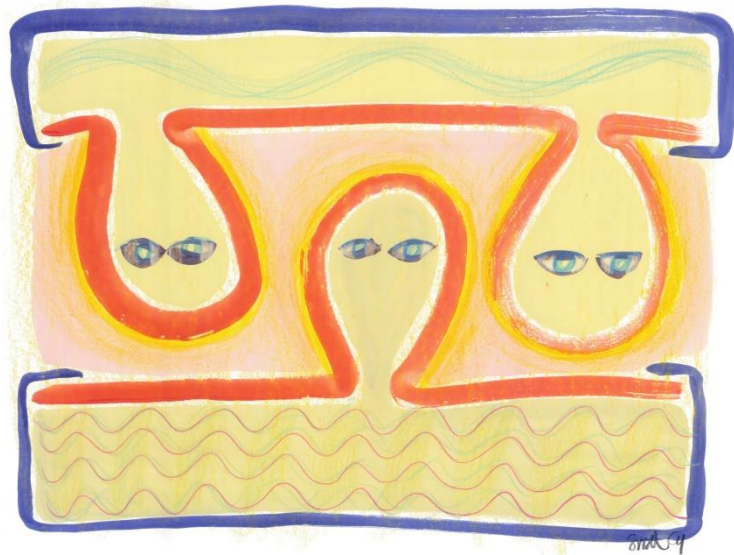


Kunsterisk skaping og pedagogisk praksis, har de noen sammenheng med hverandre?

*En hermeneutisk-fenomenologisk orientert studie av fenomenet «å skape»
og av forholdet mellom skaping og pedagogisk praksis,
basert på tre kunstneres refleksjon over egen skapende virksomhet.*



Å skape er å peke på det som ikke enda er en del av oss,
det som ikke har fått sin plass i språket,
det som fortsatt er ukjent i sin tilbaketrunkethet.

(Fortolket oversettelse av Heidegger, 1968/1954, s. 18)

Master i pedagogikk med vekt på allmennpedagogiske spørsmål

Student: Sissel Gerritsen

Veileder: Tone Sævi

NLA Høgskolen, Bergen

20. august, 2018

Kontaktopplysninger: Sissel Gerritsen, e-post: [sgerr\(at\)broadpark.no](mailto:sgerr@broadpark.no)

Opphavsrett til bildet på forsiden (uten tittel, 1986, original 65 x 50 cm) har Sissel Gerritsen ©.
Opptrykk kan bestilles i ønsket format.

Sammendrag

Arbeidet med dette forskningsspørsmålet inngår som en del av masterstudiet i pedagogikk med vekt på allmennpedagogiske spørsmål ved NLA Høgskolen. Oppgaven er levert i august 2018.

Forskningsspørsmålet for denne oppgaven er sentrert rundt to eksistensielle fenomener: Fenomenet *å skape* og fenomenet *pedagogisk praksis*. Utforskningen legger hovedvekten på fenomenet *å skape*, og målsetningen er å komme fram til perspektiver knyttet til fenomenet *å skape* som har relevans og aktualitet for pedagogisk praksis.

Forskningsspørsmålet – som lyder «**Hva er fenomenet å skape, og hvilke sammenhenger kan jeg se mellom kunstnerisk skaping og pedagogisk praksis?**» – er det ledende spørsmålet for en hermeneutisk-fenomenologisk orientert studie av fenomenet *å skape* og av forholdet mellom skaping og pedagogisk praksis. Studien er basert på intervju med tre kunstnere og deres refleksjon over egen skapende virksomhet, og diskusjonen orienterer seg ut fra sentrale deler av denne refleksjonen. Den metodiske tilnærmingen i oppgaven står i forlengelsen av den europeisk-kontinentale, eksistensielle pedagogiske tradisjonen etter Utrecht-skolen, og baserer seg på praksisorienterte fenomenologiske metoder, slik Max van Manen (2014) presenterer denne fenomenologien.

Formålet med forskningsarbeidet er å undersøke hvilke sammenhenger som eventuelt finnes mellom de to fenomenene, og om jeg kan se forbindelser som beriker og utdyper begge. Begge fenomenene forstås i oppgaven som eksistensielle fenomener noe som igjen åpner for en *fenomenologisk* forståelse av pedagogisk praksis. Masteroppgaven har en personlig form der en filosofisk og pedagogisk utforskning av anekdoter og fortellinger er omdreiningspunktet, slik en fenomenologisk tilnærming krever. Den personlige «stemmen» som er hørbar i teksten er en del av den «patiske» grunntonen i en fenomenologisk tekst, og «tilbyr» leseren en mulig måte å lese teksten på. Oppgaven har en oppbygning som begynner i det nære og enkle, med spørsmål og undringer, og utvikler seg etter hvert til det stadig mer komplekse. Drøftingen av tre sentrale aspekter ved fenomenet *å skape* – Skapingens verden, Skapingens «jeg», og Skapingens materialer – tar utgangspunkt i forfattere som Merleau-Ponty, Heidegger, Ricoeur og Arendt.

Jeg foreslår at fenomenene *å skape* og *pedagogisk praksis* begge er «mettede fenomener» (Jean-Luc Nancy i van Manen 2014). Dette får konsekvenser for hvordan jeg tolker Claude Romanos forståelse av hendelseskategoriene «evental» og «evential» som utforskes som relevante pedagogiske distinksjoner for opplevelsen av en eksistensiell og kompleks praksis. Romanos innsikt knytter an til Gert Biesta (2017b) sin forståelse av kunst og pedagogikk og Julian Edgoose (2010) sitt fokus på de *patiske* kvalitetene i pedagogikken. Den forholdsvise komplekse innsikten jeg mener å ha fått i dette arbeidet danner avslutningsvis basis for å peke på at fenomenene *å skape* og *pedagogisk praksis* begge har sine grunnleggende begrunnelser i de eksistensielle kvalitetene tilgivelse, tro og håp.

Forord

Ved avslutningen av denne oppgaven kjenner jeg på en dyp takknemlighet fordi jeg underveis i arbeidet, og i mitt liv, har vært omgitt av så mange *ekte* og *gode* personer. Personer som har *gitt*, delt og deltatt, ganske enkelt ved å være seg selv – sammen med meg. Mine barn og barnebarn, min kjære, mine venner, studievenner, kolleger, nære og fjerne bidragsyttere, og mine tre informanter: Dere fortjener alle å bli sett og anerkjent, hver enkelt. Jeg avgrenser imidlertid mine takksigelser her til noen få personer, som på hver sin unike måte har vært viktige for meg. Dere var alle mine pedagoger, og har derfor en andel i det arbeidet jeg nå har fullført. Farmor, Edith Johansen: Takk for at du alltid var der, hos deg selv og hos oss. Du var *til stede*, i huset og i hagen, tilgjengelig og deltakende. Forsiktig, men likevel med tydelige grenser. Farfar, John Johansen: Takk for din vakre plystring til radioens wienervalser. Den fikk meg til å lytte, høre etter, høre det *du* hørte. Bestemor, Signe Hansen Westerlid: Takk for at du *så* mye mer – den store Pappa i Himmelen, de små, de andre, det skjulte. I ditt blikk fant jeg meg selv på en annen måte. Bestefar, Halvdan Hansen: Takk for de store nevene, som visste hvordan et arbeid skulle utføres med nøyaktighet. Min mor, Solveig Johansen: Takk for din energi og arbeidslyst, og for din parate evne og vilje til å se etter løsninger der problemer oppstår. For deg finnes det alltid lure, smarte og kreative muligheter. Min far: Ulf Johansen: Takk for din sosiale side, som trives med å få prate med kjente og ukjente. Takk for din humor og for din vennlige kjærlighet til alle barn i din vei. Min Oma/Mama, Levina Gerritsen: Takk for at du viste at det ikke-perfekte kan være vakkert og verdifullt. Takk også for alle styrkende måltider, tilberedt med engasjement og interesse. Min Opa/Papa Fransiscus Gerritsen, professor emeritus: Takk for at du tidlig beredte grunnen i meg ved ofte å stille spørsmålet – med myk røst og et lite smil: «Vil ikke du også studere en gang? Skrive en masteroppgave? Hm?» Stadig og på nytt holdt du muligheten åpen. I dine milde oppmuntringer hentet jeg mer kraft enn jeg var klar over. Jeg håper du enda evner å huske meg, og kan få glede deg over resultatet. Til sist: Tone Sævi, min vennlige og kloke, men også bestemte veileder: Tusen takk! Dine alltid tålmodige og gode anvisninger har inspirert meg til å gå lenger enn langt og å grave så dypt som jeg umulig kunne klare alene. Ved din kyndige ledelse har dette arbeidet utviklet seg til å bli en skjellsettende opplevelse – en *begivenhet* – som har forandret meg, for alltid.

Takk til dere alle.

Innholdsliste

SAMMENDRAG	I
FORORD	III
INNHALDSLISTE	V
1. INNLEDNING	1
Å SKAPE – EN BEGYNNELSE	1
VEIEN FRAM MOT FORSKNINGSSPØRSMÅLET	1
<i>Spørsmålenes personlige bakgrunn</i>	2
<i>Spørsmålenes faglige tilblivelse</i>	3
FORSKNINGSSPØRSMÅLET.....	4
<i>Forskningsspørsmålets faglige forankring</i>	5
OM Å ORIENTERE SEG MOT FENOMENER I PEDAGOGISK PRAKSIS – EN INTRODUKSJON	7
<i>Saken selv – opplevelser</i>	7
Depart. Go out.	8
Stedfortredende opplevelser – resonans	9
<i>Fenomener versus begreper</i>	10
<i>Begreper og språk</i>	10
<i>Hvordan møte en fenomenologisk tekst?</i>	11
OPPGAVENS INNDELING	12
2. LITTERATURGJENNOMGANG – STATUS PÅ FORSKNINGSFELTET	15
INNLEDNING	15
FØRSTE DEL: OM FENOMENET Å SKAPE	16
<i>Innledende avklaringer</i>	16
Ordet ‘skape’	16
‘Å skape’ versus ‘kreativitet’	17
Norsk ‘skape’ versus engelsk ‘create’	18
Kreativitet og forskning.....	19
Framgangsmåte for utvelgelsen av litteratur	19
<i>Et eksempel fra pedagogisk praksis</i>	21
<i>I: Metafysisk, sterk skaping vs. eksistensiell, svak skaping</i>	22
Det fortvilte barnet - I	23
<i>II: Åpenheten i mellomverdenen – skapingens kilde?</i>	24
Estetiske, fornemmende erfaringer	25
Fantasi – suspekt eller verdifull?.....	27
Det fortvilte barnet - II	29
<i>III: Skapende mot – å handle inn i det ukjente</i>	30
Det fortvilte barnet - III	31
<i>IV: Improvisasjon – å la skapingen skje</i>	31
Det ikke-forutsette ber om det ikke-bestemte	32
Improvisasjon som åpne møter – åpne for handlinger	33
Kort om improvisasjon og intensjon	33

Det fortvilte barnet - IV	34
Å skape – veien videre	34
ANDRE DEL: PEDAGOGISK PRAKSIS	35
Eksistensiell pedagogikk og praksis: Livet – slik det leves og deles av voksne og barn	35
I: Kropp – å være gjennom innføling og kontakt	36
II: Relasjon – å være sammen	37
Den pedagogiske relasjonen	38
III: Tid – å være som midlertidig mulighet	39
Pedagogisk tid	39
Tid som felles historisitet	39
Tid som personlig tilstedeværelse	40
Tid som personlig mulighet	40
IV: Aktivitet – å være gjennom å handle	41
Handling – å tre frem som et selv	42
Subjektifisering – å bli en person	43
3. METODOLOGI OG METODE	45
Hermeneutisk fenomenologi – en introduksjon	46
Phenomenology of Practice – praksisorientert fenomenologi	47
Forskerens rolle innenfor fenomenologisk forståelse	48
METODE – VEIEN Å GÅ	49
Ikoniske eksempler viser vei: En sti-anekdote	50
Fenomenologisk reduksjon: holdninger og bevegelser	51
Epoché - tilsidesetting	51
Reduction – bevegelser og holdninger i møte med fenomenet	52
Skriving som utforskende metode – eller: The work of writing	54
LITTERATURREVIEW – OM «KART» OG «KOMPASS» FOR UTFORSKNING AV DET AKTUELLE FORSKNINGSFELTET	56
Hva er et litteraturreview?	56
Om å finne feltet: I hvilket landskap befinner forskningsspørsmålet seg?	57
Hvordan velge hvilken type kart som skal tegnes? – Om hermeneutikk	57
Om forståelse – hvordan tegne et kart som gir mening?	58
Å LÅNE INFORMANTERS OPPLEVELSER	59
Valg av intervjumetode	60
NESH og NSD	60
Valg av informanter	61
Framgangsmåte for finne aktuelle personer	61
Gjennomføring av intervjuene	61
Forsker i møte informanter	62
BEARBEIDING AV MATERIALET: FRA GRÅSTEIN TIL GULL	63
Fra tale til tekst	63
Språklige utfordringer	63
Ethiske overveielser	64

<i>Presentasjon av materialet</i>	64
<i>Hvordan utvikle materialet videre fra et utgangspunkt?</i>	64
<i>Forbehold</i>	65
4. PRESENTASJON AV INTERVJUMATERIALET	67
KORT PRESENTASJON AV INFORMANTENE	67
ANNI: «DET ER EN TRÅD, OG DET ER MEG SOM ER TRÅDEN»	68
<i>Sammendrag – Anni</i>	73
BEN: «Å STYRE TILFELDIGHETENE UTEN Å MENE AT MAN KAN BESTEMME RETNINGEN»	73
<i>Sammendrag – Ben</i>	78
CEB: «DET BETYR IKKE AT ØYET ER GODT – MEN AT HAN KAN SE»	78
<i>Sammendrag – Ceb</i>	82
5. DRØFTING – EN UNDERSØKELSE AV TRE EKSISTENSIELLE ASPEKTER VED FENOMENET Å SKAPE MED RELEVANS FOR PEDAGOGISK PRAKSIS	83
INNLEDNING	83
<i>Lage, skape eller la oppstå? En avgrensning</i>	84
<i>Kapitlets inndeling</i>	85
FØRSTE ASPEKT: SKAPINGENS VERDEN	86
<i>Å oppleve det som faktisk er</i>	87
... <i>med undring og nysgjerrighet</i>	88
<i>Sanselige, synlige hendelser</i>	90
<i>Med øye for</i>	92
... <i>det uferdige i verden</i>	94
<i>Verden skaper muligheter</i>	95
ANDRE ASPEKT: SKAPINGENS «JEG»	96
<i>Subjekt som begrep?</i>	96
<i>Hvem er «jeg»?</i>	97
<i>Jeg er en dialog</i>	99
<i>Jeg er begynnelsens begynnelse</i>	100
<i>Jeg er et usannsynlig under</i>	101
<i>Jeg er en utfordring</i>	103
<i>Jeg er meg</i>	104
<i>Jeg er ikke «meg»</i>	105
<i>Jeg skaper fordi jeg er meg</i>	106
TREDJE ASPEKT: SKAPINGENS MATERIALER	107
<i>Materialenes grunnleggende karakter</i>	107
<i>Materialenes egenart</i>	108
Hvordan «tinger» ting?	109
<i>Deltakelse som materiell dialog</i>	110
<i>Tingene berører våre strenger</i>	112
Å kjenne til og skjelle mellom skapende kvaliteter	113

Statiske motsetninger	114
Dynamiske sammenhenger	114
Nyanserte graderinger	114
Taus kunnskap om skapende kvaliteter	114
Om marmor og motivasjon	115
Om redskaper – våre hjelpemidler som «går oss til hånd»	115
«Skapingen» av det skapte	117
Materialer skaper ved å åpne for begivenheter	118
6. AVSLUTNING – EKSISTENSIELLE MULIGHETER ... FOR PEDAGOGISK PRAKSIS?	121
INNLEDNING	121
ER EKSISTENSIELLE FENOMENER «METTEDE» FENOMENER?	121
NÅR JEG IKKE VET HVA JEG SKAL GJØRE – MAX VAN MANEN	123
Å BÆRE FREM LIVSMULIGHETER	124
Mitt liv er viktig for meg	125
Om hendelser og begivenheter – Claude Romano	126
Fenomenet å skape som hendelse og som begivenhet	128
SKAPINGENS MENING	130
Skapingens mening i eksistensiell pedagogisk kontekst – Gert Biesta	130
Tilgivelse, løfter og håp – Julian Edgoose	131
LITTERATURLISTE	133
VEDLEGG	143
VEDLEGG 1: FORDYPNING – EPOCHÉ, EIDOS OG FENOMENOLOGISK REDUKSJON	143
VEDLEGG 2: FORDYPNING – KVALITET I FENOMENOLOGISK FORSKNING	145
VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD	151
VEDLEGG 4: OPPLYSNINGER GITT I SØKNADSSKJEMAET TIL NSD	153
VEDLEGG 5: «SAMTALER MED EN STEIN» - DIKT AV W. SYMBORSKA	155

1. Innledning

Å skape – en begynnelse

Tema for denne masteroppgaven er fenomenet *å skape*, og sammenhengen dette fenomenet eventuelt har med pedagogisk praksis. Tidlig i prosjektet forsøkte jeg – om enn i vage vendinger – å gi en omtale av oppgavens tema til en av våre kloke pedagogikkprofessorer. «Vi skaper ikke barnet!», var den umiddelbare reaksjonen. Han har rett. Som pedagoger skaper vi ikke barn. Barn *er* allerede – i seg selv, i verden, sammen med andre – før vi involverer oss. Som pedagoger *møter* vi barn. Vi står i en relasjon med barn, lever og samhandler med barn og har derigjennom et pedagogisk ansvar for barn. Ved å ta ansvar for vårt ansvar for barnet (Sævi, 2014a; 2015a), og med ønske om å gjøre godt, håper vi våre handlinger – som er basert på gode, pedagogiske intensjoner – skal hjelpe barnet mot en framtid hvor de selv blir handlende og selvstendige, med menneskelighet realisert på sitt beste (Sævi, 2008). Men livet med barn, midt i det pedagogiske ansvaret, hva skjer – *faktisk*? Hvordan oppstår muligheten for den menneskelige realiseringen, både for barnet *og* for den voksne? Pedagogisk aktivitet har som formål «å føre til noe bedre», skape positiv endring. Vi planlegger for at endringer skal skje – og kaller det læring eller oppdragelse når vi lykkes. Vi legger best mulig til rette – og gleder oss når våre gode intensjoner oppfylles. Men det pedagogiske livet er mer enn planlegging, tilrettelegging og intensjoner, for menneskelige møter er uforutsigbare. Møter med barn er ikke bare møter med mennesker som er nye i verden, det er også møter med *unike* personer. Vi må derfor være åpne for at *noe nytt* oppstår, noe vi ikke har kontroll over eller har forutsett. Hvordan forholder vi oss til det vi ikke har kontroll på? Hva gjør vi da? Kan hende har vi noe å lære av andre som forholder seg til det nye, det som enda ikke er – for eksempel fra kunstnere – som har erfaring med fenomenet *å skape*? Spørsmålet her er om vi kan snakke om å skape i pedagogisk forstand. Og hvilke betydninger kan det ha å se pedagogikk og skaping i sammenheng? Kan man gjenkjenne skaping som noe *pedagogisk*? Og motsatt, kan vi forstå pedagogikk som en skapende aktivitet? Hva *er* det egentlig å skape? Er det nye sider å utforske ved *fenomenet* å skape, også når det gjelder skaping i pedagogisk sammenheng?

Veien fram mot forskningsspørsmålet

De sentrale spørsmålene som ligger til grunn for masteroppgaven begynte med refleksjoner jeg gjorde da jeg vurderte å søke opptak til masterstudiet. Å gjennomføre et masterstudium hadde for meg sammenheng med å utforske spørsmål knyttet til hvem jeg er, hva som er viktig for meg, og hva jeg har et særlig grunnlag for å forstå. Masteroppgaven ble derfor til både i en personlig og i en faglig sammenheng, og jeg ønsket å knytte sammen disse to.

Spørsmålenes personlige bakgrunn

Å stille spørsmål har med undring å gjøre (Hansen, 2010; Bostad, 2017). Vi undrer oss over noe som er relevant ut fra vårt tildelte sted i verden. Midt i den verden vi befinner oss finner vi også oss selv i relasjoner med andre. Vi utfordres og snakkes til, bekreftes og oversees. Vi opplever og oppleves, og i spørsmålene vi stiller kan vi på en måte si at vi treffes og får kontakt. I humanvitenskapene handler det om å forstå mennesket, og mennesket forstås ut fra andre menneskers evne og vilje til forståelse. I denne oppgaven er det jeg som stiller spørsmål og forstår, ut fra *min* undring, som har sin rot i *mitt* særlige sted i verden. Derfor finner jeg det nødvendig å vise og stille opp, fortelle og forklare hvilke sammenhenger og forforståelser jeg er forankret i. Slik får jeg kontakt med leseren og hun eller han får et grunnlag for å forstå hvorfor jeg stiller spørsmålene slik jeg gjør, hva det er jeg har sett og hva jeg prøver jeg å forstå.

Som barn og ungdom blir vi først en del av den nære familiekulturen, men vi blir også innlemmet i den lokale, historiske arven. Jeg er forankret i den nord-norske kystkulturen, og naturens premisser for denne landsdelen har preget folk til å bli staute og nøysomme. I århundrer livnærte de fleste seg som fiskerbønder eller håndverkere. Få ressurser og lite midler krevde at hver enkelt måtte ta i bruk egen evne og vilje til å utnytte det de hadde tilgang til. En tradisjon for oppfinnsomhet og overlevelseskraft stod derfor sterk i de fleste miljøer. Her var også rike muligheter til å glede seg over livets goder og overraskelser. Nærheten og tilknytningen til naturen var en grunnleggende del av det å være til. Fra naturen hentet man livskraft og næring, både bokstavelig og billedlig. Naturen ga mulighet for å oppleve både krav og frihet, og til å utfolde selvstendighet. Håndverks- og nøysomhetskulturen ga grunnlag for praktisk sans og syn for fiffige løsninger på små og store problemer. «Alt» kunne lages, repareres eller utnyttes. «Alle» kunne det meste, og hvis den ene ikke visste hvordan, så kunne den andre – og stilte opp. En tradisjon hvor folk var flinke med hendene la grunnlaget for en oppvekst hvor jeg fikk del i mange arbeids- og håndarbeidsaktiviteter der fokus ofte var på de små, men viktige detaljene. «Se her, gjør sånn» var en vanlig instruksjon å få. Og jeg så, og jeg gjorde. Barn og voksen var deltakende i hverandres verdener. Livsform som presentasjon (Mollenhauer, 1996) var framtrædende. Barndommen var fri og trygg med mange muligheter for lek og spontane påfunn med gode venner. Utemiljøet ble ansett for å være oversiktlig og trygt, og de voksne bekymret seg lite. Når mine utdanningsvalg skulle gjøres gikk det først i retning av naturtilknyttede fag, før jeg ga etter for lysten til å forfølge mine kreative interesser. Dette førte til studier innen skapende, tredimensjonale fag, som fører med seg mange praktiske utfordringer. Jeg fikk også muligheten til å studere i utlandet over flere år. Utdannelsen førte både til opptrening av det skapende blikket og til å skjerpe følsomheten for kultur og språk, noe som også ga meg nye perspektiver på meg selv og min bakgrunn. Evnen til å finne fram – se det nye, gå inn i det ukjente – opplevde jeg som en ressurs for meg i møte med livets mange utfordringer og påkjenninger. I min egen familie skulle jeg få kjenne på en rekke av

de pedagogiske utfordringer som krever en fullt og helt i det jeg selv fikk et barn med særskilte behov. Her måtte jeg ofte finne nye løsninger og ta meg selv i bruk på skapende måter. Et engasjement for barn og barnets særlige behov for å bli sett og møtt der det er, vokste seg sterkt gjennom mange år som mor. Gjennom interessepolitisk engasjement arbeidet jeg derfor også over en lengre periode på barns vegne. Et studium i pedagogikk viste veien inn til en ny, engasjerende verden av kunnskaper og innsikter. Jeg fikk møte store pedagogers tanker om pedagogiske problemer, problemer som jeg lenge hadde arbeidet med i praksis. Med denne masteroppgaven inviterer jeg leseren med på en utforskning av noen av de pedagogiske spørsmålene jeg oppfatter som særlig viktige – fra *mitt* ståsted, som mor og som fagperson.

Spørsmålenes faglige tilblivelse

Refleksjoner over hvem jeg er og hva som er viktig for meg førte til at jeg allerede ved innsending av søknadspapirer til masterstudiet hadde avklart hva mitt overordnede fokus var: Jeg ville undersøke om skapende, kreative innsikter har eller kan ha forbindelse med relevante pedagogiske problemstillinger.

I masterstudiets første semester var et av arbeidskravene å skrive en semesteroppgave. Min oppgave hadde tittelen «*Kreativ danning*» eller «*dannende kreativitet*»? med et presiserende underspørsmål: «*Hva kan vi finne av pedagogisk relevans ved å koble sammen 'danning' og 'kreativitet' til 'kreativ danning' og 'dannende kreativitet'?*» Dette var en interessant og inspirerende oppgave å fordype seg i. Den fikk positiv oppmerksomhet av sensor, som oppfordret meg til å arbeide videre med problemstillingen. Nå, senere i studiet, har spørsmålet blitt utfordret og utdypet av å møte skarpere tenkere, nye tilnærminger, og metodiske muligheter.

Ved NLA Høgskolen utarbeides masteroppgavens tema og forskningsspørsmål ved å gjennomføre et forprosjekt¹ med omfang på 20 studiepoeng. Mitt forprosjekt var en utforskningsprosess som startet med løse tanker og fornemmelser rundt de mange aporiene og utfordringene man står overfor som pedagog. Hva gjør man når man ikke vet hva man skal gjøre? Når man føler seg maktesløs og rådvill, og ingen muligheter gir seg selv? Hvor går veien videre derfra? Og når man så ser seg tilbake, hva skjedde, hva var løsningen? I denne refleksjonsprosessen utviklet det seg en fornemmelse av sammenhengen mellom det å ikke vite, ikke kunne, og det å gå inn i det neste – det nye. Utforskningen i prosjektoppgaven gikk fra å undersøke «utvidet tenkning», slik Dorthe Jørgensen (2008a, 2008b) forstår den, via Kierkegaards subjektive tenkning, slik Solveig Reindal (2013) holder den frem, og videre til Gert Biestas (2014) bruk av Caputos² fortolkninger av å skape som en svak kraft, en kraft som skaper

¹ Emnet P3PRO Prosjektplan.

² Biesta viser i hovedsak til Caputo, J. D. (2006). *The weakness of God: A theology of the event*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

gjennom å bekrefte det som allerede finnes som vakkert og godt. Disse tekstene ledet frem til utviklingen av et foreløpig forskningsspørsmål – en arbeidstittel – for masteroppgaven: *Hva er å skape i pedagogisk praksis?* Spørsmålets eksistensielle karakter både åpner og avgrenser metodevalget. Retning for utforskningen må helt klart være kvalitativt orientert. Spørsmålet krever en metode som kan gi utforskningen tilstrekkelig livsnærhet og detaljrikdom, og som kan åpne opp for å komme nærmest mulig spørsmålets væren og grunnlag. Jeg valgte en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming for å utforske forskningsspørsmålet.

I semesteroppgaven var begrepet *kreativitet* sentralt. I masteroppgaven snakker jeg imidlertid om *å skape*. Grunnene er flere, men en viktig grunn er at begrepet kreativitet har fått stor popularitet både i dagligtale, i innovasjons- og bedriftstenkningen, og innenfor forskning. At forskningsfeltet er bredspektret når det gjelder «kreativitet» oppdaget jeg da jeg undersøkte i databaser og journaler. «Creativity» kan nærmest kalles et pop-ord innenfor flere forskningsområder. Vår evne til å være kreativ verdsettes ofte som et verktøy for å oppnå noe annet – økonomisk gevinst, nye produkter, bedre læring, høyere effektivitet. Mitt fokus er imidlertid ikke på verken læring eller effektivitet i pedagogisk sammenheng, men jeg er interessert i å utforske hva fenomenet *å skape* i sitt vesen er. Hva er det å møte det nye? Hva betyr det for mennesket å være en del av det å la noe bli til? Jeg har derfor beveget meg bort fra en mer kognitive og rasjonelt farget forståelse som preget begrepet *kreativitet*, til en mer eksistensiell utforskning av *å skape*. Jeg vil gjøre nærmere rede for forskjellen mellom disse to begrepene / fenomenene i kapittel 2, i de innledende avklaringene til første del.

Pedagogisk praksis er stedet hvor det skjer noe nytt, hvor skaping foregår, og hvor barn og unge, men også voksne, lærer og endres. Hvis dette på noen måte er riktig, hvordan kan vi forstå og gjenkjenne *pedagogisk skaping*? Kan vi finne en utdypet mening, noe mer og nytt – både når det gjelder vår pedagogiske praksis og med hensyn til hva det er å skape – om vi undersøker om, og i såfall på hvilke måte(r), skaping og pedagogikk henger sammen og kanskje kan gi mening til hverandre?

Forskningsspørsmålet

Forskningsspørsmålet mitt er sentrert rundt to eksistensielle fenomener: Fenomenet *å skape* og fenomenet *pedagogisk praksis*, og målsetningen er å undersøke om det kan være sammenhenger mellom disse fenomenene. Forskningsspørsmålet lyder derfor: **«Hva er fenomenet å skape, og hvilke sammenhenger kan jeg se mellom kunstnerisk skaping og pedagogisk praksis?»** Dette forskningsspørsmålet har jeg forsøkt å konkretisere til fem underspørsmål:

- Hva er fenomenet å skape?
- Hva er eksistensiell pedagogikk og praksis, hvordan kan eksistensialene kropp, relasjon, tid og aktivitet bidra til forståelse av aspekter ved pedagogisk praksis?
- Hvordan uttrykker utøvende kunstnere seg om opplevelsen av å skape?

- Hvilke eksistensielle, og pedagogisk relevante aspekter er virksomme i fenomenet å skape?
- Hvilke eksistensielle muligheter fører fenomenet å skape med seg, og hva kan det bety for pedagogisk praksis?

Spørsmålet om hva fenomenet å skape er behandler jeg spesielt i innledningen til og i første del av litteraturgjennomgangen, dvs. i kapittel 2, men spørsmålet er også gjennomgående for hele oppgaven. Hva eksistensiell pedagogikk er og hva det betyr for pedagogisk praksis gjør jeg rede for i andre del av kapittel 2. Her utdyper og drøfter jeg inngående fire eksistensialer som er aktuelle i tilknytning til pedagogisk praksis. Hvordan kunstnere uttrykker seg om opplevelsen av å skape presenteres i kapittel 4, men deler av informantenes utsagn løftes også fram i kapittel 5 og 6. Hvilke eksistensielle, og pedagogisk relevante aspekter som er virksomme i fenomenet å skape behandler jeg inngående i kapittel 5. Hvilke eksistensielle muligheter fenomenet å skape fører med seg, og hva det kan bety for pedagogisk praksis forsøker jeg å belyse i kapittel 6. Noen mulige betydninger for pedagogisk praksis framkommer indirekte i drøftingen i kapittel 5 ved at jeg der også fletter inn aktuelle pedagogiske poenger.

Forskningsspørsmålets faglige forankring

Forskningsspørsmålet for denne oppgaven – som dreier seg om på hvilke måter fenomenet å skape har relevans og gir mening til våre måter å snakke om og å forstå pedagogikk – har som formål å antyde mulige svar som kan gi mening inn i og få betydning for den kunnskapstradisjonen den er tuftet på. Jeg vil nå gjøre rede for hvilken kunnskapstradisjon forskningsspørsmålet hører hjemme i.

Pedagogikk kan vi i dag, i følge Biesta (2010), grovt sett forstå på to ulike måter, der disse forståelsene utgjør to hovedstrømninger i vår kultur. Den ene forståelsen legger mest vekt på at pedagogikk – forstått som utdanning – skal tjene samfunnets idealer og formål, det vil si at hovedfokuset er på barnets opplæring og utdanning, på det barnet engang skal *bli*. Denne tradisjonen – den anglo-amerikanske – forstår pedagogikk som «education», som *utdanning*, på norsk videreført i det som i dag kalles «utdanningsvitenskap» (Sæverot, 2017; Biesta, 2013). Den andre forståelsen av pedagogikk har *menneskets grunnbetingelser* som sitt utgangspunkt og fokus. Spørsmålene her – i den europeisk-kontinentale tradisjonen – handler om relasjonen mellom generasjonene, de er sentrert mot barnets livsverden, og er orientert mot hva det betyr for mennesket å *være, eller eksistere*. Pedagogikk forstått som *utdanning* legger stor vekt på barns tilegning av kunnskaper, sosialisering inn i definerte rammer er et sentralt mål, og samfunnets framtidige yrkesmuligheter er drivkraften bak utdanningen. Dette gjenspeiles i begrepsbruken, og både Sæther og Wivestad (2010) og Biesta (2013) peker på at ordet «utdanning» (eller 'education') overtar i sammenhenger hvor man tradisjonelt har brukt «pedagogikk» som overordnet begrep. Disse mener videre at denne «utdanningsorienterte» pedagogikken er en mer pragmatisk og instrumentell tilnærming til pedagogikk. Den europeisk-kontinentale tradisjonen har et

annet fokus – det handler om det å forstå det allmenne, og det etiske og moralske i møtet mellom voksen og barn – for eksempel forholdet mellom ansvar og frihet, makt og autoritet, og spørsmål knyttet til demokrati, rettferdighet, sannhet, og tillit, og andre *eksistensielle* kvaliteter (se for eksempel Sævi, 2011, 2013b, 2014a, 2015b).

Disse to ulike forståelsene – education/pedagogikk – har sin forankring i to ulike kunnskapstradisjoner (Biesta, 2010), og «svarene» de gir på pedagogiske problemer er ikke nødvendigvis sammenfallende. Studieobjektet i fokus for den anglo-amerikanske tradisjonen er «education», det vil si *utdanning*, altså den aktiviteten som foregår i utdanningsinstitusjoner, og kunnskapene som genereres begrenses gjerne til utdanningsområdet, det vil si til den opplærings- og vurderingsvirksomheten som foregår formelt i utdanningsinstitusjonene. Den europeisk-kontinentale tradisjonen har et annet kunnskapsfokus. Med sine røtter i den humanistiske tenkningen har den en moralsk og helhetlig interesse i *barnet* og i barnets *liv i kulturen* og sammen med andre, særlig da livet sammen med den voksne generasjonen. Denne interessen omfatter selvfølgelig også barnets utdanning, og de institusjonene som gir denne utdanningen, men det er den asymmetriske relasjonen mellom voksen og barn som er basis og begynnelse for kunnskapstilegnelsen. Fokuset i utforskningen er på pedagogiske spørsmål som aktualiseres når en har *relasjonen* som det pedagogiske tyngdepunktet (Mollenhauer, 1996; Oelkers, 1994; Sævi, 2014a; van Manen, 1991). Denne forskningens «svar» gir ikke nødvendigvis direkte mening inn i en utdanningsfokusert pedagogisk forståelsesramme, for den har en bredere orientering mot *livet* – og særlig mot barnets og den unges liv – som helhet. Kunnskapstradisjonen som min oppgave står i, er i forlengelsen av den europeiske pedagogisk-fenomenologiske tradisjonen. Oppgaven må dermed leses ut fra denne tradisjonens forståelsesramme, hvor forholdet mellom voksen og barn utgjør det pedagogisk-eksistensielle utgangspunkt. Sentrale pedagoger i mitt arbeid er blant annet Otto Friedrich Bollnow, Martinus Langeveld, Klaus Mollenhauer, Max van Manen, Gert Biesta og Tone Sævi. Alle disse forstår pedagogikk som en grunnleggende del av menneskelivet og behandler i sin forskning spørsmål som berører forholdet mellom generasjonene, altså relasjonen mellom voksen og barn. Et enkelt sitat av Wivestad (2007) kan stå som uttrykk for denne tradisjonen: «Enhver voksen som har med barn å gjøre, har et ansvar som pedagog» (s. 295). Denne europeisk-kontinentale forståelsen av pedagogisk praksis – som jeg legger til grunn for min undersøkelse – omfatter *alle situasjoner hvor barn og voksen møtes*, og interessen ligger i *kvaliteten* i disse møtene.

Om å orientere seg mot fenomener i pedagogisk praksis – en introduksjon

Saken selv – opplevelser

Pedagogikk – slik den forstås i den europeisk-kontinentale tradisjonen – er opptatt av *saken selv*, slik den oppleves i vår livsverden. Saken selv kan være barnet, den voksne, mennesket, men også alt som finnes i vår livsverden av ting, hendelser, situasjoner, interesser, fornemmelser. I de faktiske møtene med barn og unge opplever vi som pedagoger til stadighet uforutsigbare og forskjelligartede situasjoner som krever oss – her og nå: Storebror blir plutselig misunnelig, biter lillebror i armen og stjeler den nye leken fra ham; Kaja forsøker å lure seg ut om kvelden; Rasmus nekter å svare på hvor han har vært, og prøver å dekke over hendelsen ved å bli sint. Hvordan reagerer vi da? Klarer vi å handle pedagogisk rett og godt, eller overtar våre umiddelbare følelser? Situasjoner er ofte så komplekse og uoversiktlige at vi gjerne skulle hatt muligheten til å trekke oss ut, få en tenkepause. Da ville det ideelle være en time-out, med tid til å overveie muligheter og løsninger. Men bare sjelden kan vi tillate oss å tre ut av den sammenhengen vi er en del av, eller be noen andre om å overta. Tvert imot må vi selv evne å være aktivt deltakende og tilstedeværende, og tåle å stå i det – midt i. Der og da i begivenhetenes gang er jeg overlatt til meg selv. Mens situasjonen utfolder seg er jeg midt i min egen, direkte opplevelse. Jeg ser, hører, føler og oppfatter – her og nå. Før jeg får tenkt meg om er situasjonen i full utfoldelse, og når jeg står der har jeg bare mine tidligere erfaringer og min umiddelbare forståelse av situasjonen å dra veksler på. «For den, der står midt i praksis, ... må [ofte] agere og handle, uden at disse handlingene er bevidst valgte. Praktikeren er praktisk, fordi han handler i en fortløbende proces» (von Oettingen, 2010, s. 176). I situasjonens driv er ikke lærebøker, kollegaer eller utforskende samtaler direkte tilgjengelige for meg. Ofte har jeg heller ikke anledning til å overveie og forsøke å finne ut hva som kan være rett og godt. Jeg må være der – 'on the beat'. Jeg må stole på at jeg så å si i meg selv har et godt nok grunnlag for å møte barnet som en voksen – som en *pedagog*.

Det pedagogiske dilemmaet har å gjøre med forskjellen mellom å handle og å tenke gjennom. Det vil si, spørsmålet om *når* refleksjon kan skje, og om det er mulig at refleksjon og gjennomtenkning kan foregå *samtidig* som man handler. Dette drøfter van Manen (1991, 1995) i tilknytning til fenomenet pedagogisk takt. Begrepet «takt» er uttrykk for en handling som ligger inkorporert i personen. Intuitiv takt er løst knyttet til hva man evner å reflektere over i handlingsøyeblikket, enn til det at takt er noe innforlivet som må finnes i ens holdning og personlighet. I artikkelen «On the epistemology of reflective practice» argumenterer van Manen (1995) mot Schon, som har uttalt at: «... we can think about something while doing it» (Schon, 1983, s. 54, i van Manen, 1995, s. 34). Van Manen mener at det er forskjell på å tenke eller å gjøre overveielser midt i hendelsene, og å reflektere i ettertid: «The thinking on or about the experience of teaching and the thinking in the experience of teaching seem to be differently structured» (s. 34). De overveielsene vi må gjøre underveis og samtidig som situasjonen

utspiller seg – altså når vi står i situasjonen – er knyttet til en annen måte å tenke på enn når vi i etterkant reflekterer og vurderer. Det er fordi det å tenke over et forhold i ettertid har en annen struktur enn overveielser midt i en hendelse. Denne inkorporerte tenkningen som ligger til grunn for å handle taktfullt kaller van Manen «... thinkingly acting» (s. 44), og takt, sier van Manen, «... is a kind of practical normative intelligence that is governed by insight while relying on feeling» (s. s.). Den praktiske forståelsen av situasjonen er styrt av innsikt, men samtidig stoler vi på magesfølelsen vår. Likevel er refleksjonen i ettertid viktig, for i samspill med mine tidligere opplevelser gir her-og-nå-verdenen meg grunnlaget for å utvikle fordypet forståelse av handlingene, sammenhengene og situasjonen som helhet.

Men hvordan oppnår vi denne taktfulle tryggheten til å handle i situasjonen? Kan vi noen gang forvente å få et «godt nok» grunnlag som pedagog? Kan vi noen gang med avklaret ro lene oss tilbake og føle at vi «kan nok»? Handler det om «mengdetrening» eller om gjennomtenkning og refleksjon, eller er det andre aspekter som spiller inn?

Depart. Go out.

Egne opplevelser utgjør vårt beste grunnlag for å reflektere over og forstå nye opplevelser. Men det er begrenset hvor mange og mangesidige opplevelser vi kan få. Liv og praksis foregår innenfor strukturer og rammer som er gjennomorganiserte, og vi får som oftest tildelt snevre funksjoner innenfor noen få og smale områder. Både barndom, ungdomstid og voksenliv er i dag oppdelt og regulert, og vi blir gjerne rike på opplevelser innenfor et lite antall sammenhenger. Men en mengde nesten like opplevelser gir oss ikke den nødvendige variasjonen slik at vi kan oppnå et tilstrekkelig bredt spekter av *forskjelligartede* opplevelser. Vi kan stå i fare for å få for få muligheter til å oppleve oss selv i møte med ulike virkeligheter, og dermed blir vi – menneskelig sett – fattigere enn vi kunne vært. For å kunne handle klokt i pedagogisk praksis er det nødvendig med erfaringer fra ulike sammenhenger. En måte man kan utfordre seg selv på er ved å gå inn i nye og ukjente situasjoner. En kan for eksempel aktivt velge ut og sette av tid til å delta i andre fellesskap enn de man vanligvis står i. Ved å tre inn i relasjoner som gir nye opplevelser og krever annerledes responser av meg, kan jeg litt etter litt oppleve å stå i et mangfold av utfordringer. Gjennom praktiske erfaringer økes vår fortrolighet med egne reaksjoner og tilbøyeligheter. Dette er et viktig poeng hos Michael Serres, som – i følge van Manen (2014) – er opptatt av at vi må utfordre oss selv og våge å møte nye og annerledes opplevelser. Van Manen fortolker Serres, og sier at pedagogikk «... requires risky but necessary departures from home and challenging encounters with others and otherness» (van Manen, 2014, s. 163). Man må altså driste seg til å ta skrittet bort fra sine trygge omgivelser, og utsette seg for usikkerhet og utfordrende møter med det fremmede. I følge van Manen ser Serres det som *nødvendig* å forlate den trygge sfæren: «Depart. Go out. ... For there is no learning without exposure, often dangerous, to the other» (Serres, 1997, s. 8, i: van Manen, 2014, s. 163). Vi må altså legge i vei, komme oss ut, og utsette

oss for det som er annerledes – selv om det kan medføre risiko. For uten utfordringene fra det fremmede vil vi ikke kunne lære noe, mener Serres. Dette er også et poeng hos Bostad (2017) som peker på at å reise ut er en måte «å møte seg selv» (s. 104-105) på. Ved å reflektere over opplevelsene vi blir en del av 'på reisen' kan vi få en stadig bedre forståelse for hvordan vi kan delta i uensartede sammenhenger på gode måter. Langsomt får vi bredere og dypere erfaring, og erfaringene gir grunnlag for å tilegne seg et større handlingsrepertoar. Varierte opplevelser er altså viktig for å bli en god pedagog. Men finnes det andre veier til utvidet erfaring og bedre pedagogisk praksis? Hva kan vi for eksempel lære av hverandre?

Stedfortredende opplevelser – resonans

Refleksjonsgrunnlaget for pedagoger kan også utvides ved å forholde seg aktivt til andres opplevelser av virkeligheten, for eksempel i sang, dikt, fortellinger, og film, malende kunst, musikk og litteratur (Wivestad, 2013a; Wivestad, Jokstad, Kristiansen, og Kristiansen, 2013). Ved å ta del i *stedfortredende* opplevelser kan vi trekkes inn til en virkelighet vi ellers ikke ville vært deltaker i. Vi «deltar» og lærer av opplevelser som – selv om de ikke skjer i det virkelige livet – likevel kan gi resonans med eller gjenklang i vårt eget liv. Dersom opplevelsene, stedfortredende eller selvopplevde, på en eller annen måte aktiverer eller «... levendegjør... [vårt] ... indre jeg ...» (Pestalozzi, 1799, i Mollenhauer 1996, s. 68) kan de bevege våre følelser og anspore til ettertenksomhet, og få oss til å undres og stille spørsmål til oss selv.

Alle mennesker opplever, føler og sanser, men noen – kunstnere – har en særlig begavelse for å formidle sine opplevelser til andre gjennom sin kunst. Van Manen (1997a) forklarer dette forholdet slik: «Because artists are involved in giving shape to their lived experience, the products of art are, in a sense, lived experiences transformed into transcended configurations» (s. 74). Kunstverk kan sees på som omformede og bearbejdede opplevelser, noe som kan tilføre oss mottakere viktige impulser. Zirfas (2012) sier det enda sterkere: «Nicht der Alltag, nicht die Arbeit, nicht die Wissenschaft, sondern die Kunst belehrt und entwickelt die Menschen³» (uten sidetall). Verken hverdagen, arbeidet eller vitenskapen kan bidra til menneskets utvikling av seg selv. Til det trenger vi kunsten. Også Gadamer, i følge Porter og Robinson (2011, s. 92-97), legger vekt på kunstens betydning for menneskets danning. De sier: «Art, for Gadamer, speaks to our lives and has a claim to truth that science does not and cannot understand» (s. 92). Kunsten taler til våre liv fordi den bærer med seg en sannhet av en annen kvalitet enn vitenskapens. Selv om vi som mennesker er unike, adskilte og subjektive, så har vi en kulturell og historisk likhet som gir mulighet for at andres opplevelser og fortellinger – kanskje

³ Sitatet oversatt til norsk vil lyde omtrent slik: «Det er ikke hverdagen, ikke arbeidet, ikke vitenskapen, men kunsten som underviser [evt. lærer] og utvikler mennesket». (Min oversettelse)

bearbeidet gjennom kunstneriske medier – kan gi resonans og berike meg. Andres opplevelser er verdifulle for meg fordi de kan tilfører *min* subjektive handlingsverden et grunnlag for nye innsikter – innsikter som hjelper meg videre i min dannelse til å bli et bedre menneske og en bedre pedagog (Wivestad, 2013b).

Fenomener versus begreper

Opplevelser fra en mengde ulike situasjoner – egne eller stedfortredende – må på en eller annen måte bearbeides og gjøres til en del av oss selv. Ved å berøres av det vi opplever – bli «merket» – lever opplevelsene videre i oss, og vi fortsetter å grunne på, tenke gjennom, og bearbeide og reflektere over det opplevde. Det er i denne bearbeidingsprosessen at vi kan finne meningen eller betydningen av noe, for oss. Her leter vi etter mønster, sammenhenger, problemer og løsninger, og for det trenger vi begreper. Mens begreper er *re*-presentasjoner av fenomenene – av det vi opplever – så *presenterer* fenomenene seg som det de er – som seg selv (Eikeland og Sævi, 2017; Sheets-Johnstone, 2017). Det er viktig å være klar over forskjellen mellom den faktiske opplevelsen og begreper som *beskriver* opplevelsen. I hermeneutisk fenomenologi er begrepene underordnet det de *re*-presenterer og viser til. Det er altså ikke primært gjennom å kjenne tanker og tenkere, begreper og teorier vi blir gode pedagoger. Det er først og fremst ved å forholde oss til opplevelser fra livsverdenen – den verden vi står midt i – at vi får mulighet til å finne svar på de pedagogiske spørsmålene.

Begreper og språk

Fenomenologisk forskning er forankret i våre direkte opplevelser – i *lived experiences*, eller på tysk: i *Erlebnisse*. Det betyr at forskningen er forankret i *gjennomlevde* opplevelser (van Manen 2003), altså i opplevelsene vi står i *før* vi tenker over, reflekterer og bearbeider det vi har opplevd. «Lived experience is thus the starting point of phenomenological investigation, description, interpretation and writing» (Sævi, 2005, s. 80). Gjennom de direkte opplevelsene får vi tilgang til saken selv, hva det egentlig dreier seg om. Idet vi fester begreper på det vi opplever er vi i gang med å gjøre opplevelsen til noe annet enn den faktisk og egentlig er – nemlig umiddelbar og ordløs. Ved å navngi, beskrive og formgi det opplevde – noe Sheets-Johnstone (2017) kaller «... the challenge of languaging experience» (s. 11) – går vi over fra å være direkte involvert og deltakende, til å la oss lede av symboler, begreper og tidligere forståelsesmåter. Men selv om vi endrer opplevelsen til *refleksjon* ved å snakke eller skrive om den, så må vi noen ganger gjøre våre direkte opplevelser kommuniserbar for oss selv og andre. For å kommunisere en opplevelse til andre bruker vi språk. Noen måter å snakke og skrive på formidler bedre mellom opplevelsen og det uttrykte enn andre. Sævi (2014a, s. 254-256) peker på betydningen av å snakke eller skrive et enkelt og uspesialisert språk som forstås av alle, og finne ord og uttryksmåter som i størst mulig grad ligger nært det faktisk opplevde. Men uansett språk, idet vi begrepsfester det opplevde, vil vi distansere oss fra det umiddelbare, ordløse og pre-reflektive.

Ordene *omformer* opplevelsen, og distanserer den fra hvordan den opprinnelig var. Likevel vil noen måter å skrive og snakke på ivareta opplevelsen bedre enn andre. Griper vi til et vitenskapelig språk for å kommunisere våre opplevelser, vil vi kunne tilsløre det konkrete, unike og situerte i opplevelsen med generelle teoretiske begreper og forståelser, slik van Manen (2014) peker på: «... sciences and scientific languages are valuable but they have veiled our sensuous perceptions of the world» (s. 162). Porter og Robinson (2011) viser i sin fortolkning av Gadamer til at han går enda lenger, for han påpeker at:

... when one has primarily a scientific or abstract outlook on the world (and self), he or she will be less able to know the right (the prudent, practically wise, morally excellent) way to act in a given situation; one will be less able to navigate the many demands encountered daily. (Porter og Robinson, 2011, s. 84)

Dersom man i hovedsak “ser” seg selv og verden gjennom vitenskapens briller kan vi komme til å bli dårligere i stand til å ta gode praktiske og konkrete avgjørelser. En vitenskapelig forståelsesramme kan gjøre oss *mindre* smidige i møte med daglige utfordringer. Det å være bevisst på det direkte og situerte – den verden vi er en del av *før* vi begynner å fortolke og forsøke å forstå – er en viktig pedagogisk kvalitet, slik jeg ser det. Før vi kan fokusere på å bli gode pedagoger må vi vektlegge å *være oppmerksomt tilstede*, involvert og deltakende – der vi er.

Hvordan møte en fenomenologisk tekst?

Så langt har jeg behandlet fenomenologiske temaer som har å gjøre med opplevelser og refleksjoner, og hva det innebærer å re-presentere opplevelser. Hensikten har vært å vise at *før* spørsmål *som spørsmål* når fram til bevisstheten så møter vi oss selv *i situasjoner* – virkelige eller stedfortredende – og alle er virkelige for *meg*, for den enkelte. I situasjoner som aktiverer oss, berører og krever oss, føres vi inn i et komplekst, uavklart felt, fullt av motsetninger og aporier. Denne *pre-reflektive* aktiveringen er forutsetningen for at jeg kan knytte meg selv til saken eller spørsmålet. Ved at jeg selv er deltakende gjør jeg saken til min, og går fra å være objektiv og distansert til å bli subjektiv og aktivisert. Den subjektive aktiviseringen er kjernen i fenomenologisk utforskning. Det er ved at mitt «*jeg*» aktiveres at jeg kan komme til innsikt i et fenomen. Målsetningen med denne teksten – hvor jeg behandler forskningsspørsmålet – er å gi grunnlag for *innsikter*, og innsikter er personlig forankret i den enkelte. Materialet som står til rådighet i pedagogisk forskning er en *tekstlig* fremstilling av opplevelser og refleksjoner. Men en fenomenologisk tekst kan ikke gi mer, eller noe annet enn den enkelte leser selv aktiveres for. Fenomenologiske tekster gir derfor ingen «svar» – men kan kanskje bevege, og få en tone til å klinge hos den som skriver eller leser.

Fenomenologiske tekster har dermed en annen funksjon enn en ren vitenskapelig fremstilling av et saksområde. Max van Manen forklarer i sin artikkel «Phenomenology of Practice» (van Manen, 2007) hvordan vi gjennom å møte praksisorientert fenomenologisk forskning åpner opp muligheter for «...

creating formative relations between being and acting, self and other, interiorities and exteriorities, between who we are and how we act» (s. 11). Ved å skrive og lese fenomenologiske tekster inngir vi oss altså til nyskapende, formende sammenhenger mellom det å være og det å handle, mellom meg selv og andre, mellom det indre og det ytre, mellom hvem vi er og hvordan vi handler.

Fenomenologiske tekster kan åpne for en berøring helt inn til hvem vi er. Van Manen skriver om kraften i fenomenologiske tekster:

The power of phenomenological texts lies precisely in this resonance that the word can effect in our understanding, including those reaches of understanding that are somehow pre-discursive and pre-cognitive and thus less accessible to conceptual and intellectual thought. The creative contingent positioning of words may give rise to evoked images that can move us: inform us by forming us and thus leave an effect on us. When this happens ... then language touches us in the soul [and] ... the reverberations bring about a change of being, of our personhood (s. 25)

Fenomenologiske tekster har en potensiell mulighet til å bevege oss. Teksten kan nå inn til områder som er lite tilgjengelige for begreper og intellekt alene. Måten teksten og innholdet er bygget opp på kan fremkalle mentale bilder eller opplevelser – opplevelser som gjør inntrykk, og former oss. Men dette betyr ikke at forfatteren kan tillate seg å manipulere og stille sammen sin tekst med den *hensikt* å forføre, eller lure leseren. Teksten må skrives for å treffe, skake, berøre – ikke bare leseren – men også forfatteren selv. Å skrive fenomenologisk er derfor ikke – og bør i sitt vesen, heller ikke være – en metode, for svaret kan ikke gis, foregripes, påtvinges eller kreves. Leseren kan dermed ikke på forhånd ha en bestemt forventning til hva en fenomenologisk tekst skal gi, tilføre eller svare på. Teksten må anses som *et møte* – som en uforutsigbar utveksling hvor både forfatter og leser «treffes» – i ord og bilder, i fornemmelser og sansing. Teksten er et møte i åpenhet og ærlighet. Av den grunn skal heller ikke forfatteren «bruke» sine kunnskaper eller hensikter, ikke bearbeide språk og framstillingsmåter med en kalkulert «kløktighet» eller beregning. Det skal ikke være en instrumentalitet over det tekstlige arbeidet. Hvis en slik tilnærming skulle få fotfeste ville det føre til manipulering av leseren, og det er ikke redelig, verken menneskelig eller forskningsmessig. Å ha som målsetning at en tekst skal ha potensiale til å kunne «berøre oss i sjelen» – at teksten skal kunne «touch us in the soul», for å si det med van Manen – er et alvorlig etisk anliggende. Dette kan bare rettferdiggjøres gjennom at forfatteren skriver *seg selv* inn i teksten, og er villig til å sette seg selv på spill. Bare ved at den personlige stemmen lar seg høre kan *'the speaking of the text'* mottas av leseren. Bare i frihet kan leseren la seg bevege og forandre. Fenomenologi er ikke en metode, ikke en oppskrift, ikke en manipulering. En fenomenologisk tekst er *et tekstlig møte* med et fenomen.

Oppgavens inndeling

Denne oppgaven handler om to fenomener som er vanskelige å beskrive og fange i ord. Jeg har derfor forsøkt å bygge en klar og tydelig struktur rundt arbeidet. Oppgaven har seks kapitler. Kapittel 1

Innledning er skrevet først. For å beholde tilgangen til hvordan begynnelsen på arbeidet med forskningsspørsmålet artet seg er dette kapitlet i hovedsak beholdt slik det var i starten, uten vesentlige revisjoner. Kapittel 2 *Litteraturgjennomgang* er delt opp i to hoveddeler. Del en handler om fenomenet å skape. Her har jeg først en lengre innledning med noen nødvendige avklaringer, før jeg gjør rede for fire sider ved fenomenet. I del to – om pedagogisk praksis – svarer jeg først på spørsmålet om hva eksistensiell pedagogikk er, før jeg gjør rede for de fire angitte eksistensialene, og antyder hvilken betydning disse har for pedagogisk praksis (se min s. 4, underspørsmålet i pkt. 2). Deretter følger kapittel 3 *Metodologi og metode*. Her gjør jeg først inngående rede for fenomenologi som metode. Deretter diskuterer jeg utfordringene i forbindelse med litteraturreviewet. Så gjør jeg rede for hvordan jeg har gått fram i arbeidet med informantene. Kapitlets siste del handler om bearbeidingen av intervjumaterialet og er skrevet etter de tre første delene. I kapittel 4 presenteres utdrag fra *intervjumaterialet*. Her har jeg valgt å ta med lengre tekstbolker fra samtalene med informantene. Intensjonen er å gi leseren bedre tilgang til fenomenet, og dermed også et bedre grunnlag for å forstå det påfølgende kapittel 5. I kapittel 5 *Drøfting* gjør jeg først en nødvendig avgrensning. Deretter undersøker jeg tre sentrale aspekter ved fenomenet å skape, aspekter som jeg også mener er pedagogisk relevante. I drøftingen av de tre aspektene fletter jeg derfor inn pedagogiske poenger der jeg finner at de er relevante. Til slutt følger kapittel 6 hvor jeg innledningsvis stiller spørsmål til de to fenomenenes særskilte, «mettede» karakter. Deretter drøfter jeg – i lys av fire utvalgte tekster – hvilke eksistensielle muligheter som fenomenet å skape fører med seg, og hva dette kan bety for pedagogisk praksis. I vedleggene finnes to fordypninger. Den ene omhandler fenomenologiske metodiske bevegelser. Den andre drøfter hva som utgjør kvalitetskriterier for fenomenologisk forskning. Disse var opprinnelig en del av helheten, men på grunn av begrensninger for maks antall sider for oppgaven ble disse delene tatt ut og lagt inn som separate vedlegg. Begge fordypningene hører hjemme i kapittel 3 *Metodologi og metode* (angitt i note 21, 24 og 25).

2. Litteraturgjennomgang – status på forskningsfeltet

Innledning

En litteraturgjennomgang – et litteraturreview – er i forskningssammenheng en undersøkelse og kartlegging av aktuell litteratur og status på det feltet som undersøkes (Creswell, 2012, s. 79-107). Reviewet er også stedet hvor jeg presenterer hvilke forståelser og tradisjoner jeg knytter meg an til. Utvelgelsen av litteratur innebærer dermed bearbeiding og utdyping av hvordan jeg forstår de aktuelle pedagogiske spørsmålene, og jeg velger derfor ikke bare ut, men undersøker, stiller spørsmål og reflekterer over det jeg finner. Et review er derfor også en *fortolkning* av den utvalgte kunnskapen. Schwandt (1998) diskuterer Eisenhardts (1998) utlegning av fortolkende review, og viser at hennes tilnæringsmåte bidrar til ny forståelse av reviewets funksjon innenfor pedagogisk forskning. Han sier at et review «should be less like a synthesis or consolidation of existing studies that aims to settle an issue or understanding and more like a reexamination or reconsideration that unsettles or disturbs what we might take for granted as “already learned”» (Schwandt, 1998, s. 410, tegnsætning i originalen). Å fortolke litteratur innebærer at jeg på en måte lar meg «forstyrre» av det jeg leser. Det betyr at jeg tar «the already learned» – det vi allerede vet – opp til ny vurdering, og stiller spørsmål og tenker gjennom hva disse tekstene betyr for meg og mitt prosjekt. En fortolkende gjennomgang av kunnskapsstatusen på feltet, mitt «interpretive review» har som mål både å utarbeide et grunnlag for fenomenene jeg skal undersøke, og å gi en basis å vurdere undersøkelsen ut ifra. Å skrive et review er derfor en dialektisk prosess. Jeg skal både gjenkjenne og anerkjenne tidligere forskning som er aktuell for min undersøkelse, og samtidig finne fram til felt og områder som enda ikke er kjent, og kanskje også identifisere «hullene», eller det tildekte. Det siste innebærer kanskje at jeg noterer meg betenkningene, ser hvor jeg bør grave dypere, og forsøker å merke meg hvor dilemma oppstår.

Å forta en gjennomgang av litteratur og status på forskningsfeltet som undersøkes er et sentralt *metodisk* verktøy. I hovedkapitlet *Metodologi og metode* redegjør jeg grundigere for hva et litteraturreview er, se *Litteraturreview – om «kart» og «kompass» for utforskning av det aktuelle forskningsfeltet* (min side 56).

Dette reviewet er todelt og følger forskningsspørsmålets to hovedfokus. En nærmere undersøkelse av 'å skape' utgjør første del. Her forsøker jeg å svare på forskningsspørsmålets første underspørsmål: *Hva er fenomenet å skape?* Jeg har valgt å fokusere på fire *pedagogisk* relevante aspekter ved fenomenet. Dette er ikke de eneste aspektene ved fenomenet å skape, men de jeg anser for å være de mest aktuelle. Første del er av to grunner mer omfattende enn andre del. For det første fordi utforskningen av *å skape* – i denne sammenhengen – innebærer å låne kunnskaper og innsikter fra et annet kunnskapsfelt, det vil si fra kunst, kunstteori og filosofi. For det andre er første del mer omfattende fordi målsetningen er å legge et godt grunnlag som kan føre fram til innsikter som kan gi

mening for det *pedagogiske* feltet. I andre del behandler jeg 'pedagogisk praksis'. Her forsøker jeg å svare på det andre underspørsmålet: *Hva er eksistensiell pedagogikk og praksis, og hvordan kan eksistensialene kropp, relasjon, tid og aktivitet bidra til forståelse av aspekter ved pedagogisk praksis?* Jeg redegjør først for eksistensiell pedagogikk. Deretter behandler jeg de fire utvalgte eksistensialene og peker på hvordan kjennskap til disse kan bidra til utdypet forståelse av aspekter ved pedagogisk praksis. Jeg har valgt å ta for meg fire eksistensialdimensjoner som er relevante både for pedagogisk praksis og for fenomenet å skape. Det finnes andre eksistensielle dimensjoner ved fenomenet pedagogisk praksis, men det er disse fire jeg i denne sammenhengen velger å fokusere på. Det overordnede målet for dette kapitlet er å bringe inn nye, gjensidige impulser som kan danne grunnlag for innsikt og forståelse for begge mine interessefelt. Litteraturreviewet er derfor målrettet og utvelgende, og gir selvfølgelig ikke en komplett oversikt over feltet, men henter frem det jeg ser som relevant for mitt fokus.

Første del: Om fenomenet å skape

Innledende avklaringer

Ordet 'skape'

Å *skape* er et godt, traust og allment verb med lang tradisjon i våre nordiske språk. Ordet har sin opprinnelse fra vår felles norrøne historie, kan vi lese i *Norsk etymologisk ordbok* (De Caprona, 2013, s. 606-607), og de ulike sammenhengene ordet har sin tilknytning fra peker mot at roten ligger i ordets fjerne slektskap til verbet *å skave*, altså til det å bruke kniv eller lignende redskap og skjære ut tynne spon av et materiale, for å gi form til noe nytt, og å la noe annet og (mer) brukbart fremstå. Kanskje har ordet sin opprinnelse fra en tid hvor de første redskapene ga mulighet for å fremskaffe nye, overraskende, vakre og brukbare ting – til nytte og og glede?

Nettutgaven av *Bokmålsordboka* (2017) viser at *å skape* har rot i det norrøne ordet *skapa* – det å forme ved utskjæring. Den opprinnelige sammenhengen til det å skjære ut, forme noe til ved uthuling har nå gått tapt, men den gir likevel assosiasjoner i riktig retning. Bokmålsordboka angir tre betydninger av verbet å skape: 1) Å forme, danne. 2) Å la oppstå, la bli til. 3) Å bringe i stand, frembringe. I dag bruker vi ordet «å skape» i vårt hverdagsspråk til å uttrykke flere ulike forhold. «Ikke skap deg!» kan foreldre si til barna hvis de finner at barnet gjør seg unødig vanskelig, eller slår seg vrang – altså når det «skaper seg». Her refererer *skape* til den første betydningen av ordet, det vil si til noe man mener barnet gjør, til en villet *handling*. Vi kan også si «Det var da en vakker skapning!» og her er *å skape* brukt for å beskrive en person eller et dyr som er særskilt pent eller attraktivt. Vi uttrykker igjen noe om hvordan en person eller ting *er* altså hvordan noe er laget eller formgitt. Ordets andre betydning, å skape som å la oppstå, ser vi for eksempel når det gjelder fortellinger om hvordan verden er blitt til, slik som for eksempel: «I begynnelsen skapte Gud himmelen og jorden...», de første

ordene i vår norske Bibel (2011). Å være «som skapt» til noe er et uttrykk for at personer, dyr eller fenomener i naturen har kvaliteter som passer nøyaktig til det de gjør eller utfører. At dette er «skapt» viser til at vi opplever at dette har oppstått på uforklarlig vis og har blitt til med en bestemt mening. Den tredje betydningen er kanskje den vi oftest hører. Denne er knyttet til personer som har «skapt seg et navn», som «skaper nye arbeidsplasser», eller «skaper seg en framtid». «Å skape forventning» ser vi som positivt, mens det «å skape uro eller forvirring» oppleves som negativt. På ulike måter brukes ordet «å skape» til mennesker eller handlinger som *iverksetter* hendelser og får ting til å *skje*. Videre knyttes det å skape til det å være kunstner. Sammenstillingen «skapende kunstnere» kan vi ofte treffe på, og det er en vanlig oppfatning at det å *kunne skape*, det er noe som *kunstnere* evner å få til. Folk flest, derimot, regner ikke i samme grad seg selv som skapende. Det underlige er at vi uten vanskelighet bruker verbet *å skape* til å uttrykke allmenne forhold i dagligliv og samfunnsverden, mens i andre sammenhenger mener vi at å skape er noe spesielt, som kun noen få, særlig utrustede personer har evner til. Kan det bety at ordet å skape har flere ulike betydninger, som rommer mer enn vi egentlig er klar over når vi bare bruker ordet som ord? Kan hende forteller vår bruk av begrepet *å skape* også noe om oss selv? Ordet viser til kjente betydninger, men kan også peke på *mer* enn vi i øyeblikket tenker over. Kan hende er det slik at ordet på en måte «snakker tilbake» til oss, og utfordrer oss til å tenke hva det egentlig betyr, og om vi virkelig forstår det vi sier? «Skaper» vi kanskje mer enn vi er klar over?

Å skape er et verb som angir handlinger og aktiviteter. Selv om ordet ikke er et sterkt verb i grammatisk forstand, er det likevel et sterkt *ord*, for ordet har betydninger som peker på sterke handlinger, skjellsettende hendelser og tydelige endringer. Skapende handlinger kan vi ofte gjenkjenne fordi de står fram som i relieff mot det kjente og hverdagslige. Vi opplever det som skapes som noe nytt, noe annet – eller også som stort og overveldende. Et eksempel på det siste er at vi i møte med vakker natur lar oss forundre av det mektige skaperverket, vår verden. Vi kan imidlertid også bruke ordet å skape i negativ forstand, for eksempel i uttrykket «har ikke gjort det skapte grann i dag» eller «borgerkrigen har skapt stor uro i landet». Likevel er ordet i hovedsak forbundet med positive forhold, og i min undersøkelse er det denne *positive* siden av ordet som er mest relevant og som jeg vil forholde meg til.

'Å skape' versus 'kreativitet'

Et ord som ofte brukes synonymt med å skape er ordet «kreativitet» eller det å være kreativ. Hva er forskjellen på disse to ordene? I innledningen ga jeg en kort begrunnelse for hvorfor jeg velger å utforske verbet *å skape* heller enn det mer populære ordet kreativitet. Bokmålsordboka (2017) definerer substantivet *kreativitet* som «skapende evne, idérikdom». Ordet har en mer abstrakt mening enn å skape og er slik på en måte uten fysisk størrelse i motsetning til å skape som handler om å endre noe eller noen. Adjektivet *kreativ* kan – fortsatt i følge Bokmålsordboka (2017) – knyttes til en person

som «ha[r] kreativ sans» og er «en kreativ kunstner». *Kreativ* og *kreativitet* uttrykker det å få ideer, finne det nye, eller «sprudle», men har likevel – sett opp mot verbet *å skape* – en merkelig passivitet. Forklaringen er kan hende motsetningen mellom verb, som er forårsakende og aktive, og substantiver eller adjektiver, som er beskrivende og statiske. *Kreativ kreativitet* blir på en måte fanget i en egen passivitet og kommer ikke videre, klarer ikke ta sats, får ikke *virke*. Til det trengs den skapende, formende, dannende kraften fra verbet – som kan iverksette – som kan *skape*.

Norsk 'skape' versus engelsk 'create'

I norsk-engelsk ordbok (Kunnskapsforlaget, 1996) er *å skape* oversatt til flere ulike engelske ord. I betydningen *å forme, danne*, oversettes *å skape* til: *to form, to make*. For dimensjonen *frembringe*: *to create, to make, to call, to bring about, to call into being, establish*. Dimensjonen *å forårsake* oversettes til: *to create, to give rise to, to produce, to inspire, to cause* (s. 410). En kontroll den motsatte veien, oversettelsen av *to create* fra engelsk til norsk, gir dette resultatet: «... **1**. skape; kreere; **2** (= *cause*) forårsake; skape ... **3**. ... bli opphøyd i ... bli utnevnt til [en rang]» (Kunnskapsforlaget, 1996, s. 119. Kursiv og utheving i originalen). Om vi så undersøker *to create* i en engelsk-engelsk ordbok, for eksempel *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (Hornby, 1995), finner vi tre hovedbetydninger: «**1** to cause [something] to exist; to make [something] new and original ... **2** to have [something] as a result; to produce a feeling, situation etc. ... **3** to give [somebody] a particular rank ...» (s. 273. Uthveing i originalen). Her ser vi at de engelske betydningene bare *delvis* dekker det samme innholdet som på norsk, og i tillegg kan det bety noe helt annet, som for eksempel å opphøye noen til en særskilt orden. Denne kontrollen av oversettelser viser at for min undersøkelse vil det ikke være fullgodt å søke i engelske databaser med kun *to create* som sentralt ord. Hva mangler? I det norske begrepet er det et sentralt element av *å la oppstå, å la bli til*, som på engelsk bedre dekkes av *to call, to call into being, to give rise to, to inspire* – men som ikke dekkes i den engelsk-engelske oversettelsen av *to create*. Det norske *å skape* ser ut for å ha større *åpenhet* i seg enn det engelske *to create*, som kanskje er mer kontrollerende og produserende.

Det kan se ut for at det er et visst grunnlag for å mene at *kreativitet* og *å skape* ikke helt dekker det samme innholdet, og *å skape* lar seg heller ikke direkte oversette til *to create* uten at viktige betydninger går tapt. For mitt arbeid betyr dette at søk etter litteratur for fenomenet *å skape* bør avgrenses etter andre kriterier. Når effektive søk i store internasjonale forskningsdatabaser synes å være for upresise, hvordan kan jeg da gå frem for å gjøre gode litteratursøk? Jeg har likevel undersøkt litt om hva som finnes om kreativitet og kreativitetsforskning.

Kreativitet og forskning

Kreativitet som egenskap og forskningsfenomen⁴ kan spores tilbake til opplysningstidens interesse for å finne fram til hva skillet var mellom talentfulle personer og de geniale. På slutten av 1800-tallet begynte den spede forskningen på kreativitet, inspirert av Darwins utviklingsteorier. Begrepet *kreativitet* dukket først opp som en nyskaping i 1927, introdusert av matematikeren og filosofen Alfred N. Whitehead. Forskningen på kreativitet var tidlig tilknyttet psykologiske interesser og i begynnelsen var kreativitet sett på som et aspekt ved intelligensmålinger. Geir Kaufmann (2006) forteller i forordet til sin introduksjonsbok *Hva er kreativitet* at det moderne, forskningsmessige oppsvinget for kreativitet fikk fart etter Sputniksjokket i 1957 da Amerika ble bekymret for egen evne til oppfinnsomhet og kreativ problemløsning (s. 7-8). Han sier videre at

I 1960-årene så vi derfor en sterk oppblomstring i forskning omkring kreativitet innenfor psykologi. Det var særlig forhold knyttet til det kreative individ som sto i forgrunnen: Hvordan tenker kreative individer, og hva karakteriserer deres personlighet? (Kaufmann, 2006, s. 8)

Forskningen i 1960-årene konsentrerte seg om det kreative *individet*. I dag har forskningens interesse for kreativitet nærmest eksplodert. Mange universiteter har egne institutter eller forskningsentre basert på kreativitetsforskning. Ved Buffalo State University i USA kan man ta en mastergrad i kreativitet (Creative studies, M. S., 2018). Det finnes et to-binds leksikon viet kreativitet – *Encyclopedia of Creativity. Second edition* (Runco og Pritzker, 2011), på nærmere 1400 sider – og flere vitenskapelige fagtidsskrifter hvor forskning på kreativitet er hovedsaken. En av disse er *Creativity Research Journal* (Taylor and Francis Inc.) Fra dette tidsskriftet har jeg studert artiklene til Scott, Leritz og Mumford (2004); Dow og Mayer (2004); Dasgupta (2004); Snyder, Mitchell, Bossomaier og Pallier (2004), og Proctor og Burnett (2004) med det mål å gjøre meg kjent med aktuell kreativitetsforskning⁵. Jeg mener derfor å ha noe belegg for å hevde at innenfor denne forskningsgrenen ligger vekten på er å «avsløre» hva kognitiv kreativitet er, og resultatene skal tjene til å oppnå effektivisering, innovasjon og økonomisk gevinst. Kreativitetsforskning i dag kan se ut for å ha en annen retning enn mitt interessefelt, som er å undersøke *eksistensielle* kvaliteter ved fenomenet å skape. Litteraturen jeg trengte måtte jeg dermed finne via en annen inngangsport.

Framgangsmåte for utvelgelsen av litteratur

At søket etter litteratur om å *skape* måtte bli en utforskende prosess var jeg klar over. Likevel hadde jeg behov for å finne en inngang, et sted å begynne for å få en retning for søket. Det første bortvalget har jeg forsøkt å begrunne i de foregående avsnittene. Hvilke andre fagfelt har arbeidet med

⁴ De følgende historiske utsnittene er hentet fra Creativity#history (2017)

⁵ Her kan det innvendes at artiklene kun er fra ett nummer fra en mer enn ti år gammel årgang, og dermed kanskje gir et fortegnert bilde av dagens forskningsfelt, men en sjekk av innholdsfortegnelsen for hefte 1 for 2017 viser omtrent samme vinkling på artiklene. Se: <http://www.tandfonline.com/toc/hcrj20/current> (Lastet 2.2.2017).

fenomenet *å skape*? Her pekte to hovedområder seg ut: Det teologiske og det kunstfaglige. Min interesse for fenomenet går ikke i teologisk retning, selv om jeg utvilsomt kan lære noe av dette fagområdet også, men i en *menneskelig* retning. Det faget som pekte seg klarest ut var dermed kunstfag. På jakt etter koblinger mellom *å skape* og *pedagogisk praksis* undersøkte jeg ulike studietilbud ved flere kunsthøgskoler. Da oppdaget jeg at for kunstfagene finnes det en egen praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). I denne ligger en naturlig kobling mellom en pedagogisk praksis og en skapende praksis – nettopp det jeg hadde behov for. Til enhver utdanning finnes det en studieplan og en pensumliste, og pensumlisten for PPU ved Kunsthøgskolen i Bergen (KHIB) for studieåret 2013-2014 ble mitt startpunkt for litteratursøk om *å skape*⁶. Begrunnelsen for valget av dette studiestedet var at det tilhørende biblioteket var lett tilgjengelig for meg for å gjøre meg kjent med litteraturen på pensumlista.

Første steg i prosessen var å gå gjennom de 112 titlene i pensumlista og blinke ut titlene med en ordlyd som ga assosiasjoner inn mot mitt prosjekt. De aktuelle titlene ble fysisk plukket fram fra hyller og arkiver og deretter foretok jeg en innledende vurdering av den utvalgte litteraturen. En del bøker og artikler ble fort valgt bort som mindre interessante, mens andre ble lånt med for en nærmere gjennomgang. En god del av arbeidene hadde et klart kunstfaglig siktemål hvor målsetningen var å vise hvordan man arbeider som «teacher of art». Jeg hadde imidlertid behov for å finne litteratur som i størst mulig grad tok for seg de generelle prosessene i tilknytning til fenomenet *å skape*. Bøker som var for detaljerte inn mot det didaktiske arbeidet for lærere i kunstfag ble derfor sjaltet ut. I denne utvelgelsesprosessen kom jeg over en del kjent litteratur som leseren kanskje ville forventet å finne referert til i denne litteraturgjennomgangen. Dette gjelder for eksempel E.B. Feldmans *Philosophy of Art Education* (1996), flere av E. W. Eisners utgivelser (1998, 2002), og H. Gardner (1990). Begrunnelsen for at disse ble lagt til side var i hovedsak deres sterke fokus på kunst og kunstutdanning. Fordi siktemålet med reviwet er å gå videre, grave dypere og finne fram til felt og områder som enda ikke er kjent, valgte jeg som startpunkt ut Juell og Norskog (2006). Jeg håpet og forventet at jeg her kunne finne et større fokus på *selve de skapende prosessene*.

Underveis i arbeidet med å utvelge ut litteratur fra den omtalte pensumlisten har det også kommet til flere andre interessante inngangspunkter. Noen har dukket opp ved ren og skjær tilfeldighet: Jeg har snublet over en interessant bok, funnet en referanse, fått et tips. I den følgende gjennomgangen

⁶ Bibliotekjenten ved daværende Kunsthøgskolen i Bergen (KHIB) var behjelpelig med å skaffe pensumlisten til PPU for studieåret 2013-2014. Senere har KHIB fusjonert med Universitetet i Bergen, og lenken jeg fikk til pensumlisten per e-post 31. januar 2014, viser seg i januar 2017 å være inaktiv. I litteraturlista er pensumlista oppført under Kunsthøgskolen i Bergen (2013-2014). Utskrift av hele pensumlisten kan gjøres tilgjengelig for sensor.

legger jeg ikke vekt på *hvordan* perspektivene har kommet til. Den opplevde relevansen for mitt pedagogiske prosjekt mener jeg er tilstrekkelig kvalifiserende.

Etter å ha arbeidet meg fram til et utvalg av aktuell litteratur finner jeg at fire aspekter av *å skape* står fram som særlig sentrale for forskningsspørsmålet mitt: 1) Eksistensiell, svak skaping; 2) Åpenheten i mellomverden; 3) Skapende mot; og til slutt, 4) Improvisasjon og fantasi. Aspektene, med aktuell litteratur, presenteres i egne avsnitt under, og disse rammes inn av en «lived experience description» (van Manen, 2003) – en kort fortelling om en opplevelse hvor et barns fortvilelse var sentral. Hensikten med denne anekdoten er for å hjelpe frem en mer intuitiv og nær forståelse av de opprinnelige og umiddelbare dimensjonene som fenomenet *å skape* omfatter. Anekdoten hjelper oss ved at vi kan «... explore *directly* the originary or prereflective dimensions of human existence» (van Manen, 2003, s. 759). Jeg bruker dette eksempelet for å knytte tenkning og refleksjon til en konkret sammenheng. Etter hvert aspekt reflekterer jeg over hendelsen, og bringer inn nye aspekt som overskrider det forrige. Jeg ønsker å ta leseren med inn i en refleksjonsprosess som bygger opp en utvidet forståelse av fenomenet *å skape*.

Et eksempel fra pedagogisk praksis

Fenomenet *å skape* kan oppleves i et uttall konkrete situasjoner, både som positivt og negativt uttrykk. Noen ganger kan motsatsen til et fenomen hjelpe oss å forstå et aspekt ved fenomenet, for «... the essence of a phenomenon will always elude us: we can only sense what is *not* essential to a phenomenon» (van Manen 2014, s. 231). Vi kan ikke forvente å kunne gripe fenomenet i sin kjerne, sin essens, men kan via dets motsats bli mer klar over hva det *ikke er*. Fenomenet *å skape* innebærer å igangsette eller tillate en eller annen endring. Dette krever noe av oss. Vi må være til stede, innta en aktiv posisjon, vi må foreta oss noe. Samtidig er det ikke nødvendigvis alltid slik at vi *selv* må gjøre, handle, ta tak for å bidra til at skaping iverksettes. Noen ganger kan det være vel så fruktbart å holde igjen, åpne opp for andres initiativ, støtte opp og anerkjenne. Men hvor går grensen mellom en skapende handling og en ikke-skapende handling? Kan vi forstå det *å skape* bedre om vi også undersøker hva *ikke*-skaping kan innebære? Her er en beskrivelse av en opplevelse som kan stå som eksempel på manglende skaping:

Intens, skjærende barnegråt treffer meg. Jeg blir urolig. Hva er problemet? Med søkende blikk leter jeg etter lyden. Der, ser jeg, et skrikende barn i en sportsvogn. Beroliget av å oppdage at faren står bak vogna, handler jeg videre. Men skrikingen fortsetter. Det er ubehagelig å høre på, og ergerlig tenker jeg: «Hvorfor lar han ungen drive på så lenge?» Jeg sirkler liksom tilfeldig nærmere og skotter over klesstativene for å finne ut mer. Jo, far står fortsatt bak vogna. Med mobiltelefonen i hånden er han helt uberørt av barnets høylytte protester. Og der kommer moren svinsende ut fra prøverommet, speiler seg, snakker med mannen og forsvinner igjen. Barnet skriker uavbrutt. Vrir seg i vogna, kaster seg fram og tilbake, kjemper og sparker mot vogn-fengselet. Sint, tårevåt, fortvilet. «Hvordan er det mulig!...», tenker jeg opprørt, «... å bare overse sitt barn!?» Jeg fryser

indignert, og skyver med brå bevegelser på plaggene på stativet. Jeg kjenner det begynner å koke av protester innvendig. «Noen må gripe inn! Dette går ikke an!» - tenker jeg opprørt. Akkurat da setter heldigvis en av kundene seg ned på huk foran vogna. Hun smiler, prøver å få kontakt med gutten, snakker vennlig og klapper ham lett på støvelen. Men barnet vrir blick og hode vekk. Damen kikker smilende opp på faren. De veksler et par ord, så nikker hun, og går. Protestene fra vognen er like intense, og foreldrene like fjerne og uberørte. «Dette kan ikke fortsette! Du må gjøre noe! Du må snakke med foreldrene! Du må!», hører jeg i mitt indre. Ubehaget brer seg i kroppen, jeg svelger, hjertet slår fortere og pusten er kort. Tankene kverner hektisk og febrilsk rundt hvordan jeg kan gå frem. Hva kan jeg si som kan være fornuftig, som kan hjelpe, og gjøre godt? Så, endelig, snus vogna, og følget går til kassa. I det fjerne hører jeg fortsatt ulykkelig, utmattet vræling. Skuffet over meg selv snur jeg ryggen til.

Jeg ble stående igjen som tilskuer, som mislykket, og med en sterk følelse av å være holdt fast i *ikke-skaping*. Med denne negative opplevelsen som bakgrunnsbilde vil jeg nå forsøke å belyse fire sider av skaping i sin *positive* form.

I: Metafysisk, sterk skaping vs. eksistensiell, svak skaping

I alle kulturer lever fortellinger og forestillinger om verdens tilblivelse og om de skapende prosessene som igangsatte den verden vi er en del av. Slike skapelsesberetninger handler om våre felles grunnleggende oppfatninger om hvordan alt henger sammen og om hvordan vi forstår vår plass i verden. For vår vestlige kultur har de hebraiske skapelsesfortellingene vært sentrale, og disse har også påvirket hvordan vi forstår skapende prosesser i sin alminnelighet.

Gert Biesta behandler i første kapittel i sin bok *The beautiful risk of education* (2014) John Caputos dekonstruktive fortolkning av skapelsesberetningene i første Mosebok i Bibelen (s. 11-17). Med referanse til Caputo (2006, referert i Biesta 2014, s. 13) viser Biesta at den tradisjonelle lesemåten av skapelsesfortellingene – hvor den allmechtige, suverene og omnipotente Gud handler og skaper universet ut av ingenting – egentlig er en hellensk «oppfinnelse». Her er Gud den sterke kraften som skaper ved å bringe væren ut av den metafysiske tilstanden og inn i eksistensen. I motsetning til denne forståelsen viser Biesta potensialet i Caputos alternative fortolkning, nemlig å se Guds skapende handlinger som det å føre væren inn til livet gjennom å kalle *det som allerede er* for vakkert og godt:

The “astonishing thing” here is *not* that God creates something out of nothing but “that God brings being into life” ... “and that life that God breathes in them is what God calls ‘good’, which goes a step beyond being” ... God ... is “the source of good and its warrant”. (Biesta, 2013, s. 13-14, refererer til Caputo 2006. Kursiv og tegnsetting i originalen)

Det forbausende, sier Biesta, er ikke at Gud skaper ut av ingenting, men at Gud fører *livet* inn i verden – gjør livet *levende*. Ikke bare bringes livet inn i verden, i tillegg ‘puster’ Gud *det gode* inn i dette frembrakte livet, noe som er mye *mer* enn å skape ved å ‘hente ut’ materien. Dermed kan det sies at Gud er det godes opprinnelse, og dermed også det godes garantist. Biesta siterer videre Caputo og sier

at dette betyr at skapergjerningen ikke er «... a movement from non-being to being, but from being to the good...» (s. 14). En slik måte å forstå skapergjerningen på innebærer også å erkjenne konsekvensene som følger med: Gud står frem som den som skaper gjennom sin «svake» kraft. Å skape gjennom å bringe til live ved å kalle *det som er* for «godt» innebærer en risiko: Gud overlater til mennesket det å bekrefte – gi et gjensvar på – det gitte, gode livet Gud har tilkjent det levende livet. Å skape gjennom å kalle frem det gode overlater makt og initiativ til å handle til den eller de andre, til oss i verden. «We might say that engaging in the business of creation in this way expresses a belief [...] a belief in life, in the goodness of life, and in goodness itself» (s. 17). Gud skaper i *svakhhet*, i tillit og tiltro til at mennesket kan og vil. Samtidig tar han risiko på at det motsatte også er tilfelle.

Disse to måtene å forstå skapergjerningen får følger for hvilke assosiasjoner vi får og for hvilke betydninger vi legger i skaperbegrepet. Sterk skaping innebærer for eksempel aktiv handling, kontroll, makt, evne til å iverksette, beherske, mestre, bestemme over, gjennomskue, ekstrahere, å hente fram det usynlige, å forbløffe, det vil si ved *å være i en særstilling*. Svak skaping innebærer for eksempel å invitere, åpne opp, ta imot, la seg overraske, inspirere, motta, tolerere, utveksle, gi, være risikovillig, endringsvillig, responsiv, samarbeidende, dialogisk, kommunikativ, nærværende, tilgivende, det vil si *å delta i et fellesskap*.

Å skape er altså ikke et entydig begrep, men går i minst to retninger. I pedagogisk sammenheng er den svake forståelsen av å skape i følge Biesta (2013) mer produktiv enn den sterke forståelsen. Den svake betydningen åpner opp for *den andre*, for barnet og for fellesskapet mellom barn og voksen. Den svake forståelsen gir rom og initiativ *fra seg, og til* det ikke-definerte – til det mulige, det som skal komme. Den svake skapingen er derfor etisk «stemt» og gir dermed et pedagogisk grunnlag for den skapingen som *skapning med pedagogisk intensjon* kan iverksette.

Det fortvilte barnet - I

La oss se på opplevelsen med det fortvilte barnet i butikken. I stedet for å gi etter for min unfallenhet der jeg forholdt meg passiv kunne jeg handlet annerledes. Jeg kunne trådt inn i situasjonen ved å *bekrefte* barnets fortvilte gråt, og overlatt å handle til foreldrene. Jeg kunne vist min innlevelse ved å akseptere fortvilelsen, for eksempel ved å sette meg på huk ved siden av vognen, og ikke gitt opp før foreldrene lot seg aktivere. Kanskje hadde de snakket med meg, kanskje hadde de begynt å bry seg om barnet, kanskje ville noe annet skje. Kanskje hadde dette andre vært bedre. Med en dekonstruktivistisk forståelse av å skape kunne jeg hatt tillit til godheten i det gode, og til mulighetene i det svake.

II: Åpenheten i mellomverdenen – skapingens kilde?

⁷ Hvordan finner vi fram til forskjellen mellom det bestående og det mulige, og dermed til det som er mellom dem – det åpne? Dorthe Jørgensen (2014) er opptatt av at noen opplevelser åpner opp, og rommer *merbetydning*. Slik merbetydning kan kanskje denne anekdoten antyde noe om:

Det er tidlig vår. Med åpent vindu sitter jeg ved min pult og skriver. Om ikke lenge er det konfirmasjon for yngstemann, og jeg forbereder talen jeg skal holde. Plutselig stikker gutten hodet inn av vinduet. Han smiler, synes tydeligvis det er morsomt å overraske, og underholdende å kikke på meg fra den nye vinkelen. Solen lyser opp hans tenåringslange og bustete hår. Blid og fornøyd står han der og skinner for meg. Har ingen grunn, har ingen melding, han bare henger i vinduet. Jeg smiler til ham og vi småprater litt. Vi begge synes det er kjekt å se hverandre på denne uvante måten. Jeg fornemmer at dette er et spesielt og vakkert øyeblikk. «Vent litt, vær så snill», ber jeg, og skynder meg å finne fram kameraet. Jeg rekker å knipse et par bilder av ham før han utålmodig vil videre. Med kameraet i hånden blir jeg stående og granske bildene av gutten i vinduet. Jeg dveler ved den vakre glansen i håret. Som en skinnende glorie omringer den hans vennlige smil. Samtidig er det som om jeg ser langt tilbake: Der ser jeg barnet, gutten jeg kjenner gjennom nærmere 15 år. Vi – som har stridt så ofte med hverandre – og så smiler han så skjønt til meg? Jeg kjenner meg varm og takknemlig. Men i bildene aner jeg også noe mer, noe jeg ikke vet hva er, noe annet. Min sønn – som jeg mener å kjenne så godt – er også ukjent, som en hemmelighet. Han skal vokse, forandre seg, og bli mann – men hvilken mann? Nå er vinduet tomt. Hvor er han på vei? «Underveis», tenker jeg, «det er det han er».

I blant opplever vi å fornemme et innhold som er større enn her-og-nå situasjonen. Møtet i vinduet var ikke bare en opplevelse av glede og skjønnhet, av noe sjeldent og vakkert, det pekte også frem mot noe som kommer, noe nytt og ukjent. Opplevelsen rommet en anelse av et udefinert *annet*, et *mer*. Hva er dette «annet» og «mer»?

Sensitiv erkjennelse – eller filosofisk estetikk – arbeider Dorthe Jørgensen med. Hun skriver om denne erkjennelsen og hva den kan bidra med av innsikter for vår tenkning og forståelse. I boken *Den skønne tænkning. Veje til erfaringsmetafysik. Religionsfilosofisk utmøntet* (Jørgensen, 2014), behandler hun sensitiv erkjennelse som *erfaringsmetafysikk*, som:

... en ikke-essentialistisk filosofi om elementet af merbetydning i vor erfaringsverden og om de endnu ikke virkeliggjorte flygtigt-ubestemte muligheder, som denne verden rummer. [Den] omhandler med andre ord den erfaringsverden, [som man kan si] udgør en *mellehverden*, ...» (Jørgensen, 2014, s. 727, kursiv i originalen).

⁷ Første del av denne overskriften er et lån fra en kapitteloverskrift i Jørgensen (2014), som lyder slik: «Åbenheden i mellemverdenen».

Jørgensen har fokus på den delen av vår væren som ligger utenfor vår strukturerte tenkning.⁸ En videre bearbeiding av erfaringsmetafysikken er her ikke relevant, men to deler som ligger som premiss for erfaringsmetafysikk er relevante, nemlig *fornemmende erfaringer*, og *fantasi/innbilningskraft*. Som basis for min presentasjon refererer jeg i tillegg til fra overnevnte bok også fra to kapitler i hennes bok *Aglaïas dans* (Jørgensen, 2008). I den siste henviser jeg til kapittelet «Hvad skal vi med filosofisk æstetik?» (s. 307-323), og kapittelet «Med viden og visdom. Æstetikens betydning for pædagogikken» (s. 363-384). Videre støtter jeg meg til artikkelen «Fornemmelsens filosofi. Æstetik, fænomenologi og erfaringsmetafysik» (Jørgensen, 2012).

Estetiske, fornemmende erfaringer

Den filosofiske estetikken handler i følge Jørgensen (2012) om «... vor mulighed som mennesker for erfaring, der er af en følende, fornemmende og anende karakter» (s. 33). Denne måten å erfare på kaller hun for «æstetisk erfaring» (s. 34). Jørgensen skiller mellom estetiske *opplevelser* – som kun handler om det pirrende, det sanselige, som kun er en forbigående og underholdende stimulans – og estetiske *erfaringer* – som vekker til ettertanke og refleksivitet, og som preger oss (s. 34-35). Estetiske erfaringer kan verken sies å være sanseerfaring eller begrepslig erkjennelse, men består i «følelser, fornemmelser og anelser» (Jørgensen, 2008, s. 318), og disse er erfaringer som gjør oss følsomt tilstedeværende. Selv om vi ikke kommer utenom opplevelsene – fordi vi alltid «befinder os i et oplevende forhold til os selv og verden» (s. 319) – så har de estetiske erfaringene en særlig verdi for oss fordi slike erfaringer

... påvirker subjektet på en måte, så det ikke lenger er det samme. Erfaringer medfører altså forandringer, og de er derfor anledning til undren og dermed også til ettertanke, selv om subjektet måske ikke selv er bevidst om, at det «tænker». Erfaringer adskiller sig med andre ord ikke kun fra oplevelser ved at indeholde refleksivitet i den forstand, at de er refleksivt bearbejdede oplevelser. De sætter også refleksion i gang, og de rummer derfor i sig selv et potentiale for erkendelse og er af samme grund selv en kilde til udvikling. (Jørgensen, 2008, s. 319)

Estetiske erfaringer beveger oss, setter i gang undring og ettertanke, og fører til erkjennelser som endrer oss. Estetikken – i Jørgensens utgave – er beslektet med fenomenologi og erfaringsmetafysikk, og hun sier disse er felles om

⁸ Det virker ikke som om Jørgensen skiller skarpt mellom 'opplevelser' og 'erfaringer'. Vanligvis betegner vi det vi sanser og fornemmer som 'opplevelser', men ikke ennå har tenkt. Begrepet 'erfaring' bruker vi på opplevelser som vi har *reflektert* over. 'Erfaringer' er altså ikke det samme som 'opplevelser'. Jeg velger å ikke problematisere forskjellene, men forholder meg til Jørgensens begrepsbruk.

⁹ Begrepet 'estetisk erfaring' har en kompleks utviklingshistorie og kan forstås på mange ulike måter. I denne sammenhengen er det for liten plass til å gå inn på nærmere forklaringer. For ordens skyld viser jeg til artikkelen *Ästhetische Erfahrungen. Hinweise für den Umgang mit einem komplexen Begriff*. (Max Fuchs, 2012, <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrungen-hinweise-den-umgang-einem-komplexen-begriff> Lastet 18.2.2017).

... at fokusere på den *mellelverden*, man befinner sig i, før man er subjekt for erkendelsen av noget, man med forstanden behandler som et objekt. Det er i denne mellomverden, at man æstetisk fornemmer en sammenheng mellom seg selv og verden, som man ellers er blind for. (Jørgensen, 2012, s. 37. Kursiv i originalen.)

Før man bevisst kan tenke på noe eller forstå noe med forstanden, beveger vi oss i en mellomtilstand, hvor en fornemmelse av sammenhenger trer frem for oss. Fenomener og estetiske erfaringer beveger oss på en varsom måte som likevel aktiverer oss over i refleksjon og ettertanke, for estetisk erfaring «... lader os ane en betydning, der er mere omfattende end den slags betydning, vi kender fra de erkendelser vi gjør med forstanden» (Jørgensen, 2008, s. 320). Selv om vi ikke helt forstår hva vi aner, så kan den anende fornemmelsen likevel være verdifull og full av mening for oss, og være ansatsen for noe nytt:

I den æstetiske erfaring føler man noget, som *kunne* være. Den er en hypotetisk fortolkning av det værende, der kaster uvant lys over det gitte. Sådant fornemmer man i den æstetiske erfaring en harmoni, der ellers er utilgjengelig, ... Den erfarde sammenheng og meningsfylde er kun symbolsk, og den beder derfor om at bli utlagt. (Jørgensen, 2008, s. 320)

Fornemmende erfaringer griper på en måte inn i noe som enda ikke er, men gir oss en følelse av det mulige, som om man «ser» en sammenheng med den væren som er nå og noe som *kan* være. Men dette mulighetspotensialet, som vi kanskje kan kalle *visjon*, er i følge Jørgensen bare symbolsk, og må derfor fortolkes og gjennomarbeides:

... disse erfaringene er tolkningskrevende, og den filosofiske æstetik er nettopp skapt til at forstå den fornødne utlæging. I den æstetiske erfaring oppfatter man noget man føler vished for, men egentlig ikke forstår, og som man derfor også har svært ved at gi uttrykk for. (Jørgensen, 2008, s. 321)

Det vi bare fornemmer – men helt sikkert *erfarer* – uten å forstå sammenhengene, er så fjernt fra den konkrete realiteten vi vanligvis beveger oss innenfor at vi ikke helt klarer å gi uttrykk for *hva* denne erfaringen egentlig består i. Nettopp fordi den anende fornemmelsen er utenfor det definerte, kjente og avgrensede – det vil si denne erfaringen befinner seg i *mellomverdenen* – er den vanskelig å konkretisere eller formidle. For kunstnere – som aktivt forholder seg til livets *merbetydning* – er det å tolke erfaringer og opplevelser fra den beskrevne mellomtilstanden ofte en vel utviklet ferdighet. Kan hende er det derfor vi kan finne kunstneriske uttrykk både som merkelige, fremmede, og samtidig som noe dypt bevegende – som treffer oss? Kunstnernes fortolkninger av merbetydning kan i blant klare å formidle til oss akkurat det vi ikke selv klarer å gi uttrykk for fra vår egen erfarte mellomverden. Kunstnere har altså evne til å fremstille sine fornemmede erfaringer, men er det slik fordi de har god *fantasi*?

Fantasi – suspekt eller verdifull?

¹⁰ Det er vanlig å sette evnen til å skape i sammenheng med evnen til *fantasi*. Et eksempel å vise til er Juell og Norskog (2006) som i sin bok *Å løpe mot stjernene* tar for seg skapende prosesser ¹¹. Her sies det: «Fantasi handler om evnen til å drømme drømmer og se visjoner, til å vurdere muligheter og til holde ut den spenningen som skal til for å holde disse fast i oppmerksomheten. Fantasien er sinnet som strekker seg ut» (Juell og Norskog, 2006, s.126). Som en alminnelig erfaring stemmer det kanskje at fantasien kan «... bringe eventyret tilbake til våre liv ... for fantasien gir uendelige muligheter» (s.s.). Men for denne undersøkelsen, som er et forsøk på å trenge lengre inn i fenomenet 'å skape' enn kun til den blomstrende poesiens og eventyrets fantastiske verden, er det nødvendig å undersøke ord og begreper nærmere og få klarhet i hvilke ulike fasetter og betydninger disse favner. I Bokmåls- og Nynorskordboka på nett (Bokmålsordboka 2017) finner jeg at ordet *fantasi* i sin opprinnelige greske betydning *phantazein* uttrykker det å *gjøre synlig*. *Phantazein* er avledet fra *phainein*, som betyr: «to bring to light, make appear; come to light, be seen, appear; explain, expound, inform against; appear to be so» (Harper 2001-2017a). Fantasi ble altså opprinnelig forstått som det å kaste lys over, få ting til å komme fram, bli synlige, til å fremstå. Men også til å forklare, gi detaljert utlegning av og argumentere imot.¹²

I følge ordboka viser ordet *fantasi* i dag til ulike betydninger. På den ene siden brukes ordet med positiv valør: Det å ha eller bruke evnen til å forestille seg (nye) ting, å ha kombinasjonsevne, skaperevne og innbilningskraft. På den andre siden viser ordet til en mer tvilsom og negativ betydning, som for eksempel virkelighetsfjerne forestillinger, oppdiktning, oppspinn, ønsketenkning, dagdrømmer, feberfantasi; det å være i ørske. Fantasi er altså et begrepsom er tvetydig og kan fortolkes på ulike måter. Forstår vi *fantasi* som fri fabulering, ønsketenkning og oppspinn – altså som noe subjektivt, og dermed uten seriøsitet? Eller forstår vi fantasi som en evne til å forestille seg (nye) ting, evne til å kombinere og skape, til å kunne tenke på det som ikke konkret er til stede – og dermed som en evne av verdi for oss? I forbindelse med kunst har ordet *fantasi* en oppvurdert kulør, og *fantasi* og barns lek har også en positiv klang. I vitenskapelig sammenheng, forstått som epistemologisk eller erkjennelsesteoretisk disiplin er derimot *fantasi* som noe man helst bør unngå? Her bygges det på erfaringer, fakta og logikk; induksjon, deduksjon og hypotetisk-deduktiv metode. Fantasi har innenfor

¹⁰ De første to avsnittene av dette underkapitlet ble skrevet tidlig i arbeidet med oppgaven, mens siste del har kommet til langt senere.

¹¹ Ved søk på Google (19.02.2017) med ordene Penum + Juell + Norskog gir 771 treff. Det kommer frem av søket at denne boken figurerer på svært mange pensumlister på høyskolenivå. Slik jeg vurderer boken har den nokså svak forskningsmessig forankring, og bør helst klassifiseres som populærlitteratur. Da jeg likevel velger å trekke den inn i mitt arbeid er det på grunnlag av dens utstrakte bruk i ulike undervisningssammenhenger.

¹² Her er det interessant å merke seg at det kan trekkes en forbindelse mellom *fantasi* i forståelsen «kaste lys over» og Heideggers begreper *lysning*, *avdekkethet* og *aletheia*, slik han beskriver disse i *Kunstverkets opprinnelse* (Heidegger, 2000a[1935-36], s. 55-66).

de fleste vitenskapsdisiplinene vanligvis blitt forstått i sin negative valør, og dermed sett på som ikke-relevant for seriøs forskning.

Jørgensen (2014) behandler fantasi som et fenomen som tilhører det hun kaller mellomverdenen. Hun beskriver mellomverdenen som en *åpenhet*, og stiller spørsmålet om hva som er denne åpenhetens kilde:

I mellomverdenen gjør en særlig åpenhet sig gjældende, ... den er ... det lag eller rum, i hvilket vi i tanken kan være flere steder på én gang. Spørsmålet er imidlertid, hvad der er denne åbenheds kilde eller motor, ... om det er fantasien/indbildningskraften, der genererer åbenhed, eftersom netop fantasi og indbildningskraft ofte er blevet betragtet som overskridende og/eller skabende. (Jørgensen, 2014, s. 729)

Hva er kilden til denne åpenheten i mellomverdenen? Er det fantasien, også forstått som innbilningskraft, som holder åpenheten åpen? Eller er dette et spørsmål som bare kan besvares i en større metafysisk sammenheng? I grove trekk er spørsmålet om vi bør se fantasien – eller innbilningskraften – som en subjektiv evne, som «... den menneskelige bevidstheds eget produkt» (s. 732), slik Kant gjør – eller om fantasien er av en annen kategori. Dette er store spørsmål som Jørgensen (2014) behandler med grundighet, men som her bare summarisk refereres. Utvalget her er antydende og bare for et forsøk på å kaste lys over mitt fenomen 'å skape'. Jørgensen viser til M. C. Taylor, og hevder at han, i likhet med Schlegel og Heidegger, oppfatter innbilningskraften som langt mere omfattende enn en bevissthetsfilosofisk evne: «... [innbilningskraften er] ikke bare en subjektiv proces men også den kreative oprindelse til den såkaldte naturlige verden» (M. C. Taylor, sitert i Jørgensen 2014, s. 734-735). Her ser vi at innbilningskraften (fantasien) forklares som en grunnleggende opprinnelse til den verden vi kjenner, altså at den er en årsak og grunn til vår væren. Jørgensen forklarer denne forståelsen av ordet innbilningskraft slik: «... [det] betegner nærmere bestemt den kraft i alt værende, der producerer alle figurer lige fra de empiriske former i naturen til vore begreber og ideer, ...» (s. 735). Denne måten å forstå innbilningskraft på betyr at disse to forklaringene (som bevissthetsfilosofisk evne og som ontologisk premiss) kan sees i sammenheng, slik Taylor gjør: «Indbildningskraften er den aktivitet, med hvilken de figurer, der former erfaringens data, opstår, forandres og bliver opløst» (M. C. Taylor, sitert i Jørgensen 2014, s. 735). Taylor forklarer – i følge Jørgensen – innbilningskraften både som en oppbyggende, skapende aktivitet, og som en påvirker til endring, og innbildningskraften er derfor årsak til en uendelig *forandningsprosess*. Jørgensen forklarer at denne dannelses- og oppløsningsprosessen kan forstås slik:

... de figurer, der dannes og opløses i denne proces [er ikke] ... ræpresentationer, men derimod præsentationer, hvilket vil sige, at de ikke forestiller, men fremstiller: De refererer ikke til noget allerede givet, men stiller tværtimod noget frem, som først findes med denne fremstilling. ... Indbildningskraften ... [er] ... den fremstillingsproces, der er de fremstillede figurers kilde og dermed også deres grund. (Jørgensen, 2014, s. 735)

Dette er en radikal måte å forklare fantasi – eller innbilningskraft på. Her er innbilningskraften *kilden* og *grunnen* til fremstillingen av noe nytt. Det *oppstår noe* fordi det fremstilles, og dermed *presenteres* noe *i seg selv*, og det er noe helt annet enn en kopiering eller etterligning av kjente forhold eller figurer, altså å produsere noe som *re-presentasjoner*. Dermed blir innbilningskraften – eller fantasien – både skapende og igangsettende.

Med disse få anvisninger har jeg forsøkt å vise en flik av de store, filosofiske diskusjoner som omhandler fantasi og innbilningskraft. Til avslutning, og for igjen å fokusere nærmere mitt anliggende, trekker jeg frem et sitat av Løstrup: «To livsytringer er fundamentale, sansning og fantasi, de alene giver os adgang til virkeligheden, alle andre foregår indenfor dem, funderet i dem. Forstand og fornuft, stræben og vilje, *alle er de funderede i fantasien.*» (K. E. Løgstrup, sitert i Jørgensen, 2014, s. 734. Jørgensens utheving). Fantasien, sammen med sansningen, sier Løgstrup, er fundamentet for å kjenne virkeligheten. Uten fantasien – eller innbilningskraften – er vi altså ikke bare fantasiløse, men også kunnskapsløse, og uten evne til å erkjenne den verden vi tilhører. Fantasien – som livsytring – kan vi altså ikke klare oss uten.

Det fortvilte barnet - II

Jeg *forneppet* barnets fortvilte livsytring, og jeg *følte* kravet om å respondere. Likevel gikk jeg ikke så langt at jeg trådte inn til et direkte *møte* med den eller de Andre¹³, med foreldrene eller barnet. Så hva hindret meg? Kan hende var jeg rett og slett fantasiløs, uten innbilningskraft, og tenkte bare konkret og logisk? Kan hende var jeg for opptatt med å forberede meg, tenke gjennom, og overveie? Jeg var i det forstandiges vold. Forberedende tenkning er omfattende, krevende, tar tid, og mens forberedelsene bearbeides forandrer situasjonen seg. Samtidig dras vi lengre og lengre inn i tenkte for- og-imot premisser. Men den riktige handlingen er ikke nødvendigvis avhengig av nøye gjennomtenkning, logiske og sammenhengende argumenter, og de riktige, forberedte frasene. Jeg kunne støttet meg på den iboende kraften i fantasien, tatt i bruk min forestillingsevne for så å tre inn og tre frem, og dermed fremstille noe annet, noe som ikke fantes fra før. Samtidig kunne jeg opprettholdt kontakten med situasjonen og vært åpen for alle muligheter – både egne handlinger og de andres responser. Jeg kunne stadig kjent på min innlevelse og sympati med barnet og vært følsom for familiens situasjon – uten å måtte konkludere med rett eller galt, uten å fordømme med *bør/bør-ikke*. Fornemmende innlevelse og innlevende fantasi kunne bidratt til å holde meg selv åpen og tilstedeværende, og samtidig gitt meg frihet og mot til å handle, til å åpne for en endring – til å skape.

¹³ Ref. Biesta (2014) sin note 4 på side 19, hvor han forklarer at stor forbokstav på Andre refererer til en personlig Annen – slik oversettere av Levinas fremhever hans distinksjon mellom personlig annen og generell annenhet.

III: Skapende mot – å handle inn i det ukjente

Rollo May gjør nettopp motet til en sentral egenskap i sin bok *Mot til å skape* (May, 1975). Denne boka, som er en samling av essays og forelesninger tidligere publisert i ulike tidsskrift har blitt mottatt med entusiasme blant kunstnere og har fått et stort nedslagsfelt, og den refereres til i mange tekster. I dag finnes boka fremdeles på pensumlister for ulike fag ved flere universiteter og høyskoler i Norge¹⁴. May hadde doktorgrad i klinisk psykologi og regnet seg som eksistensialistisk psykolog. Det er nok mot denne bakgrunnen at boka kvalifiserer til pensumlistene, for sett ut fra vitenskapelige krav til referanser og kvalitetssikring er boka i seg selv mangelfull. Store deler av den opplever jeg som svakt fundert og uinteressant for mitt formål, men innimellom finner jeg likevel noen sentrale poenger som gir resonans og inspirasjon. La oss se nærmere på hva jeg ønsker å ta med meg videre:

May (1975/1994) sier at: «Mennesket vinner verd og verdighet gjennom de mange beslutninger som tas dag etter dag. Beslutninger som krever mot. Derfor er det Paul Tillich bruker betegnelsen *ontologisk* om vårt mot. Det er grunnleggende for vår væren» (May, 1975/1994, s. 12, kursiv i originalen). *Å være til* krever daglig at vi tar avgjørelser, og avgjørelser er grunnleggende for vår væren i verden. Avgjørelser krever mot av ulike slag, og for May er *skapende mot* den viktigste av alle former for mot. Innholdet i skapende mot ligger ifølge May i det *å oppdage* det nye. (s. 20). Hva er sammenhengen mellom det å oppdage det nye og mot? Trenger vi mot for å oppdage det som ikke er, det nye som kan eller burde bli til? Om vi kjenner etter er det nok enklere å forholde seg til det kjente. Det er mindre krevende å gjøre som vi alltid har gjort, gå der vi alltid går, enn å se etter mulighetene, utfordringene, se etter det som kan føre til endringer. For vi vet, at idet vi ser og oppdager, får vi også et ansvar: Vi vet *om*, og det stiller krav til oss. Men midt i det skapende motet mener May at vi møter et paradoks, en selvmotsigelse: «... *vi må være totalt engasjerte, men samtidig være oppmerksomme på at vi muligens kan ta feil*» (May, 1975/1994, s. 19, kursiv i originalen). For å oppdage det nye må vi være fullt deltakende med oss selv, engasjert og tilstede. Likevel må vi vokte oss og passe på – det kan være vi ser feil. Midt i engasjementet må vi båndlegge oss selv, holde igjen og vurdere på nytt.

I tillegg til å holde fram skapende mot har May et annet viktig poeng å bidra med, han mener nemlig at «*Kreativiteten oppstår i en møteakt og må forstås med dette møtet som sitt sentrum*» (May, 1975/1994, s. 86, kursiv i originalen). Dette møtet, som fører til skapende handlinger, betegner May som et dialektisk forhold mellom subjektet og dets *møte* med sin verden. Han forklarer den objektive polen *verden* slik:

¹⁴ Et Google-søk 19.02.2017 med søkeordene *Pensum + Rollo + May + mot + skape* gir 237 treff, hvor mange refererer til pensumlister for emner ved norske universitet og høyskoler.

Med *verden* mener jeg det mønstret av meningsfylte forhold et individ eksisterer i og deltar i utformingen av. ... *Verden* er i samspill med individet til enhver tid. Det pågår en kontinuerlig, dialektisk prosess mellom verden og jeget og jeget og verden; det ene forutsetter det andre, og vi kan ikke forstå noen av de to størrelsene hvis vi utelater den andre. Det er derfor vi aldri kan lokalisere kreativiteten som et *subjektivt* fenomen, vi kan aldri studere den bare ut fra det som pågår inne i individet. Polen *verden* er en uadskillelig del av individets kreativitet. Det som skjer, er alltid en *prosess*, en *gjerning* – eller, mer presist: en prosess som setter individet og dets verden i samspill med hverandre. (May, 1975/1994, s. 54, kursiv i originalen)

Vi får muligheten til å skape ved at vi er innvevd i og møter den verden vi er engasjert i, den virkeligheten vi er en del av. Ved å være deltakende og aktiv, igangsettes en prosess og vårt bidrag spiller inn og påvirker den verden vi er en del av.

Det fortvilte barnet - III

La meg nå gå tilbake til opplevelsen fra butikken. Ut fra hva May har poengtert som viktig i skapende prosesser, hva var det først og fremst som bidro til at situasjonen ble stående som et tilfelle av *ikke*-skaping? Slik jeg ser det var min oppmerksomhet for mye vendt mot at jeg muligens tok feil i mine vurderinger. Jeg var også i villrede om hva jeg konkret kunne *si* til foreldrene. Dermed hindret jeg meg selv i å *møte* situasjonen. Hadde jeg hatt *mot* til tre ut av skyggenes passivitet og inn i situasjonens opplyste sentrum – hadde jeg hatt mot til å *møte* den – da kunne jeg kanskje skapt en mulighet og satt i gang en prosess. Kan hende ville det møtet ført til noe nytt, noe bedre – ikke bare for familien og barnet – men også for meg?

IV: Improvisasjon – å la skapingen skje

Monotoni, repetisjon, krav om tilpasning, og å bli holdt fast i én posisjon, regnes for å være uutholdelig og nedbrytende, for både dyr og mennesker. Vi *må* oppleve variasjon, få nye impulser og ha frihet til eget initiativ for å ha det bra, og trives. For å leve godt må det være muligheter – åpninger – for våre handlinger. Mine handlinger og den andres handlinger møtes og resultatet er uforutsigbart. Vi utfordres begge til å «ta ting på strak arm» – til å improvisere. Begrepet *improvisasjon* har sin rot i *provisio* – pro-*visus* – som kan oversettes med *før-se*, altså å være forutseende, stipulere eller planlegge (Oddane, 2017, s. 61).¹⁵ *Im*-provisasjon betyr *ikke*-forutse, og handler altså om det vi ikke kan planlegge, om det som oppstår spontant. Når vi møter det uforutsette blir vi dratt inn i situasjonen med alle våre sanser, følelsene aktiveres, og det vi allerede har av kunnskaper er det vi har å hjelpe oss med. Uforutsette situasjoner oppleves derfor ofte som utfordrende og vanskelige. Likevel, vi kan ikke leve et liv uten å møte noe uforutsett. Så hvordan kan vi forholde oss skapende til det ikke-forutsette?

¹⁵ Oddanes bok *Kreativitet og innovasjon. Fem sider av nesten samme sak* (2017) ble jeg først kjent med tett oppunder avslutningen av arbeidet med masteroppgaven. Oddane behandler også fenomenet improvisasjon flere steder i boken, og interesserte lesere kan finne utdypende redegjørelser der.

Det ikke-forutsette ber om det ikke-bestemte

Geir Karlsen (2006) viser i sin artikkel «Stilt overfor det som ennå ikke er. Om undervisningens improvisatoriske nødvendighet» hvilken betydning improvisasjon har for pedagogisk arbeid og for møter mellom mennesker generelt. Hans målsetning, slik jeg leser ham, er å vise at våre muligheter er langt større enn det utvalg av handlingsalternativer som vi vanligvis tildeler oss selv. Innledningsvis viser Karlsen at improvisasjon ikke er noe ekstraordinært. Vi står ofte overfor situasjoner vi på forhånd ikke kan forutse utfallet av, for alle situasjoner er unike. Selv om vi ikke tenker på det improviserer vi alle i større eller mindre grad. Karlsens poeng er at en bevissthet rundt verdien av å forstå improvisasjon kan tilføre vårt repertoar større fleksibilitet, dynamikk og utvidet handlingsrom. Improvisasjon handler om å overgi seg til situasjonen, delta ved å reagere spontant fra øyeblikk til øyeblikk. Gjennom denne deltakelsen går jeg inn i en skapende relasjon med det som skjer her og nå. Karlsen hevder at:

Improvisasjon er helt avgjørende for at vi kan åpne opp for den andre – egentlig er for eksempel all dialog improvisasjon. ... Improvisasjon er nært knyttet til «rytme og timing» - ikke bare når det gjelder musikk, ... Improvisasjon er slik knyttet til en form for situasjonsmusikalitet, hvor evnen til å lytte – ... blir grunnlaget (Karlsen, 2006, s. 242)

Improvisasjon i mellommenneskelige sammenhenger sammenligner Karlsen med å ha *situasjonsmusikalitet* – å ha evne til å lytte og åpne opp for den andres innspill. Dermed har improvisasjon et viktig reseptivt element: Vi må evne å fange inn, være til stede og sette oss som deltakere inn i det øyeblikket som *er*. Ut fra impulsene vi tar inn må vi så reagere aktivt og bevisst – til rett tid – og samtidig gi slipp på ønsket om og forsøket på å styre fremtiden. Dette krever en grunnleggende fleksibilitet som gir oss mulighet for å være spontan og gi ekte respons på det som faktisk *er* og *skjer*. Gjennom en oppmerksom tilstedeværelse som involverer meg som person kan det ikke-bestemte få mulighet og energi. Det problematiske forholdet oppstår dersom vi som lærere, foreldre eller medmennesker, gjennom planlegging og forberedelser forsøker å *styre* det som skal skje. Da kan vi i for sterk grad prøve å ta kontroll over fremtiden, og dermed legges det begrensninger for den andres innspill og vi innskrenker den andres handlingsrom og frihet. Gjennom å være fleksibel og ved å åpne opp for improvisasjon skaper eller åpner vi opp for situasjoner hvor initiativet overgis fra meg/pedagogen til deltakeren. Dette er avgjørende for å ta imot den andre. For det er ikke nødvendigvis det ekspressive som er sentralt for improvisasjon – hva *jeg* kan eller skal foreta meg. Det passivt reseptive er minst like viktig – at jeg er tilstrekkelig nærværende i det å ta inn den andres initiativer. Improvisasjon betyr ikke at det er *jeg* som skal fylle hele tomrommet – den andre må også få plass til å bidra.

Improvisasjon som åpne møter – åpne for handlinger

Karlsen (2006) viser til Martin Bubers forståelse av et «møte» og spør seg om improvisasjon kan sees ut fra denne forståelsen. Ifølge Karlsen sier Buber at: «... alt liv er møte ...» (s. 252), og fyller ut med at «... det er i møte at mennesket blir til» (s.s.). Vi kan forstå det slik at i dialogen med hverandre oppstår livets bevegelse. Men, som Karlsen sier, så forutsetter det at dialogen har «... en åpenhet for det som ennå ikke er, ennå ikke er sagt, en mulig fremtidig respons på det den andre ennå ikke har formulert» (s. 251). Sluttpunktet og målet ligger *i selve interaksjonen*, ikke i det på forhånd planlagte. I intersubjektiviteten mellom hele, levende mennesker ligger kimen til det skapende, nye, det som kan bli. Igjen refererer Karlsen til Buber og sier: «Slik jeg leser Buber, peker han på et pedagogisk paradoks, påvirkning uten tanke på påvirkning» (s. 253)¹⁶. Karlsen mener at det er nødvendig at vi som pedagoger er hele, levende mennesker og at vi er umiddelbare i vår væren med hverandre. At dette nødvendigvis innebærer en utfordring og krever noe av oss, er Karlsen klar over, og sier: «For å berøre, må en nødvendigvis også bli berørt selv. I dette ligger et opplevd risikoelement ikke minst for læreren, en kan ikke forbli den samme» (s. 254). Men om vi mener alvor med å åpne opp for den andres deltakelse må vi ha mot, vi må våge: «Dersom det som ennå ikke er, skal kunne åpne seg ..., må vi gjennom improvisasjonen våge å sette oss selv på spill» (s. 258). Det ligger en risiko i det uforutsette og uforståelige. For å håndtere slike vanskelige situasjoner, sier Oddane (2017), er det «... som regel bare én ting som kan lede oss på sporet av forståelse og løsning, nemlig aktiv handling» (s. 62). Handlekraft er en viktig del av improvisasjonens vesen, også om vi skal gi plass til og åpne opp for møter med *den eller det andre*.

Kort om improvisasjon og intensjon

I tillegg til det Karlsen (2006) og Oddane (2017) legger vekt på, slik jeg har gjort rede for her, mener jeg at improvisasjon krever at vi må evne å holde klart for oss hva vi på et overordnet nivå ønsker, og hva vi vil bidra til. Vi må kjenne vår pedagogiske *intensjon* – forstått som å være rettet mot barnet i den hensikt å se mening eller forstå (Sævi, 2013b, s. 240) – og denne intensjonen må være styrende for retningen på vår improviserte respons. Improvisasjonens vesen gjør at vi ikke enerådig kan holde fast i det vi på forhånd regner med vil fungere, men vi må være justerbare og responsive, og være villige til å gjøre avvik. Vi må være trygge på at vår intensjon er god, det vil si at vår relasjon med barnet er basert på «... å gi kontinuerlig kjærlighet, troverdighet, sikkerhet, varighet og hjelp til å bygge en fremtid» (Sævi, 2013, s. 240). Da kan vårt improviserende møte med barnet forhåpentligvis bidra til noe godt.

¹⁶ Her kan vi stille spørsmål ved om Buber egentlig legger en pedagogisk forståelse til grunn for sitt utsagn, eller om Karlsen – som pedagog – ikke i tilstrekkelig grad vektlegger at pedagogiske handlinger *alltid* påvirker, enten vi planlegger det eller ikke.

Det fortvilte barnet - IV

Det gråtende barnet i butikken ble fastholdt i sin fortvilte situasjon og foreldrene viste ingen initiativ til å ville gripe inn og gjøre situasjonen bedre for barnet. Jeg ønsket å handle, men forble passiv fordi jeg ikke fant ut av hvordan jeg skulle ordlegge meg, og jeg var urolig for hva utfallet av min mulige henvendelse kunne komme til å bli. Til tross for disse usikkerhetene hadde jeg sjansen til å trå inn i situasjonen. Hadde jeg våget å improvisere – ta i bruk meg selv med det som ga seg der og da – kunne jeg igangsatt en endring. Min inntreden i situasjonen ville nødvendigvis aktivert en respons fra foreldrene. En respons jeg på forhånd ikke kunne forutsi, men som likevel ville være nødvendig. Hadde jeg hatt større tillit til at min hensikt var god, til at det gode er godt, kunne et slikt møte åpnet opp og gitt muligheter. Hadde jeg hatt nok *situasjonsmusikalitet* og våget å ta i bruk evnen til å improvisere – til å handle inn i den vanskelige situasjonen – kunne jeg åpnet for å la noe nytt og ukjent komme fram. Jeg kunne invitert til en situasjon som ennå ikke var blitt til. Jeg feilet ved at jeg ikke våget å sette meg selv på spill.

Å skape – veien videre

I denne første delen av reviewet av aktuell litteratur har jeg valgt å fremheve noen viktige, og *pedagogisk relevante* aspekter av fenomenet *å skape*. Jeg har presentert fire ulike aspekter og forsøkt å vise og å fortolke ulike måter vi kan forstå både skapende handlinger og skapende prosesser på. Å skape ut fra en svak, eksistensiell forståelse finner jeg å utgjøre en basis for å forstå både begrep, prosess og handling rett. Å skape innebærer å handle inn i det ukjente, inn i det som kan komme. Det krever innlevelse ut over det vi rent faktisk kan erfare, og det krever at vi er bevisste på våre opplevelser, fornemmelser og erfaringer. I selve den pedagogiske situasjonen er det nødvendig å være tilstrekkelig åpen, ha et fleksibelt repertoar av handlingsalternativer, og improvisasjon kan hjelpe oss i det konkrete møtet. Til sist krever det mot – mot til å gjøre noe man ikke har gjort før – selv om dette nye gjør oss usikre på om det vi igangsetter er det beste alternativet. For å kunne skape må vi derfor ha en åpen holdning, og være rettet mot det som enda ikke er, men kan bli til. Det kan bare skje ved å våge å gå ut over det som er her og nå, utenom det hverdagslige, det kjente. Å skape er å gå videre, til det som kommer, det neste.

Andre del: Pedagogisk praksis

I denne andre delen av litteraturreviewet vil jeg forsøke å svare på forskningsspørsmålets andre underspørsmål, som lyder: *Hva er eksistensiell pedagogikk og praksis, og hvordan kan eksistensialene kropp, relasjon, tid og aktivitet bidra til forståelse av aspekter ved pedagogisk praksis?* Først innleder jeg med en redegjørelse av hva som kjennetegner eksistensiell pedagogikk og praksis i den europeiske kontinentale tradisjonen. Deretter drøfter jeg de fire utvalgte eksistensialene, og forsøker å belyse hvordan disse kan bidra til en utdypet forståelse av pedagogisk praksis. Med 'eksistensialer' mener jeg dimensjoner som ligger som basis i livet for oss alle, «... they belong to everyone's life world—they are universal themes of life» (van Manen, 2014, s. 302). Eksistensialdimensjonene er forutsetningen for livet vi lever. Van Manen (2014) nevner disse dimensjonene: relasjon, kropp, rom, tid og ting (s.s). For min undersøkelse finner jeg det mest aktuelt å vise til kropp, relasjon og tid, og i tillegg velger jeg å definere *aktivitet* eller *handling* som en eksistensialdimensjon. Jeg begrunner denne fjerde dimensjonen med at vi alle lever ved at vi er aktive, på en eller annen måte. Disse fire eksistensialdimensjonene har jeg valgt ut ikke bare fordi de er en sentral del av pedagogisk praksis, men også fordi de kan sies å være sentrale for fenomenet å skape.

Eksistensiell pedagogikk og praksis: Livet – slik det leves og deles av voksne og barn

Eksistensiell pedagogikk og eksistensiell pedagogisk praksis har felles fokus ved at interessen ligger i *barnet*, og barnets opplevde liv. Eksistensiell pedagogikk i den europeiske tradisjonen er i sin teori og tenkning *rettet mot* praksis, og orienterer seg mot det moralske og pedagogiske forholdet mellom voksen og barn. Basis for den pedagogiske tenkningen er *relasjonen* – forholdet – mellom voksen og barn, og dreier seg om de spørsmål og problemer som dette forholdet utløser, for eksempel spørsmål om asymmetri og makt. Aktuelle tekster her er Biesta (2001, 2014); Bollnow (1987); Mollenhauer (1996); Sævi (2007, 2014a); van Manen (1991, 2015); Wivestad (2007, 2013c). Pedagogikk kan bare forstås pedagogisk gjennom å knytte refleksjonen til det praksis, til det faktiske, levde livet (Bollnow 1976, 1989a, 1989b, 1989c; Biesta 2010, 2013; Sævi 2011, 2014a, 2015b). Sentralt for mitt arbeid er den pedagogiske arven etter «Utrechtskolen» (se Levering og van Manen 2002, s. 278-283). I denne tradisjonen forstås pedagogikk antropologisk, som en eksistensiell og etisk helhet for mennesket, og både praksis og gjennomtenkning av praksis ligger til grunn for den pedagogiske refleksjonen. Pedagogisk forståelse er knyttet til *livet* slik det leves og deles av voksne og barn: «... pedagogy describes all those affairs where adults are living with children for the sake of those children's well-being, growth, maturity and development. Naturally, pedagogy includes school learning» (van Manen, 1991, s. 28). Pedagogikk handler innenfor denne tradisjonen om det totale livet med barn, hvor barnets beste er det sentrale. Innenfor denne tradisjonen ansees den fenomenologiske metodiske tilnærmingen å være den mest adekvate å benytte for å få innsikt i pedagogiske problemstillinger. Pedagogen Langeveld (1983) viser til at det likevel ikke er snakk om en abstrakt, teoretisk tilnærming

til pedagogiske spørsmål, men at spørsmålene alltid er knyttet til «... the lived reality of the lifeworld wherein we are concerned (not abstractly but concretely) with *this* issue, in *this* context, for *these* people, in *this* social structure» (s. 6, tegnsetting i originalen). I den fenomenologiske pedagogiske forståelsesrammen er den konkrete livsverden viktig, og derfor handler det om å strebe etter en forståelse av «... ourselves, of our being, and of the meaning of the Being of our being» (s. 7). Fenomenologisk pedagogikk er derfor mer enn bare en metodisk tilnæringsmåte til pedagogiske spørsmål. En fenomenologisk pedagogisk forståelse er *konkret* – og ikke teoretisk – ved at den *realiseres* «... “in-act”, within the realm of human acting, conduct, encounter and so forth» (s.s., tegnsetting i originalen). Fenomenologisk pedagogikk har som mål å “virke”, blant annet gjennom handlinger, ved væremåter og i aktuelle møter med hverandre – i konkrete situasjoner, i den verden vi lever i.

Ved å knytte meg til denne europeiske pedagogisk-fenomenologiske tradisjonen viser jeg at mitt fokus ligger på menneskets livsverden, på det eksistensielle, på det *å være*. For å forstå pedagogisk, altså forstå forholdet mellom voksen og barn og hva den pedagogiske oppgaven er – må vi ikke bare forstå *barnets* vilkår i verden, eller hvilket ansvar og oppgaver *den voksne* har – må vi også forsøke å forholde oss til hva det innebærer å være *menneske*. Både voksne og barn er først og fremst *mennesker*, og begge lever under og i de samme grunnleggende, ontologiske og eksistensielle vilkårene, og er betinget av de samme eksistensielle forutsetningene. Som nevnt i innledningen til denne andre delen av kapittel 2 peker van Manen (2014) på at hver og en av oss er knyttet til og lever ved og gjennom dimensjonene relasjoner, kropp, rom, tid og ting. Dette er eksistensialer som vi alle deler, og de tilhører livsverdenen til hver enkelt av oss. De er *universelle livstemaer* (s. 302). Derfor kan vi si at pedagogisk forståelse også er og må være basert på de grunnleggende universelle livstemaene, det vil si på et *eksistensielt* fundament. Jeg vil nå gjøre rede for og drøfte nærmere fire slike universelle livstemaer, eller eksistensialer, og antyde hvordan kjennskap til disse kan bidra til dypere forståelse av aspekter ved pedagogisk praksis.

I: Kropp – å være gjennom innføling og kontakt

Å være menneske er først og fremst å ha en kropp (Merleau-Ponty, 1945/1958), og derfor passer det å begynne med denne dimensjonen. Kroppen gir oss en egen, subjektiv, fysisk væren. Kroppen er hvor vi «er». Fordi vi er kropp er vi også til stede, og kan delta og utfolde oss. Men kroppen er ikke bare en måte vi er i og opplever verden på. Vår fysiske væren er i berøring med andres væren. Vi lever i en kroppslig, *intersubjektiv* responsivitet (Luijpen, 1960, s. 180-195). Det at jeg opplever, føler og er sensitiv for *den andre* skjer fordi jeg selv er en fysisk person, for det er gjennom kroppen min jeg oppfatter den andre (Sævi, 2005, s. 55-66). Det er gjennom syn, lyd, lukt, berøring, og gjennom tidsaspektet – at vi opplever den andre fra øyeblikk til øyeblikk – at den andre blir tilstedeværende for

meg. Før jeg blir bevisst på hva jeg oppfatter av den andre har kroppen min allerede formidlet den andre «inn til meg». Van Manen (2014) sier at fra et fenomenologisk synspunkt kan det argumenteres for at «... the whole body itself is pathic» (van Manen, 2014, s. 270). Min kropp er en mottaker, en reseptor som binder meg til den andre. Hele kroppen er involvert i en sensitiv og innfølende opplevelse av øyeblikket. Derfor må jeg være nærværende og til stede i meg selv, her *jeg* er. Å lytte med kroppen beskrives i fenomenologisk sammenheng ofte med begrepet «pathic» – innlevelse. «Pathic» inngår i ordene «empati» og «sympati». Suffikset *pathic* har opprinnelig med lidelse å gjøre, å se den andres lidelse (Harper, 2001-2017b). Ordet «patisk» uttrykker at vi opplever *den andres* opplevelser gjennom min egen opplevelse av den andre. «The pathically tuned body perceives the world in a feeling or emotive modality of being», sier van Manen (2011a, uten sidetall). Gjennom kroppen fornemmer vi hverandres væren ved følende og fornemmende å oppfatte hverandre. Ved å være innstilt på at det er slik – ved å være «tuned inn» mot min egen kropps opplevelser, og ikke bare legge vekt på hva jeg tenker – blir vi var for det følelsesladete i situasjonen. Jeg forstår den andre ved at jeg lar den andres «... point of view» (van Manen 2011b, uten sidetall) få oppmerksomhet og gyldighet. Gjennom vår delte, kroppslige og fysiske tilstedeværelse er min pedagogiske oppgave i første omgang å legge merke til, fornemme, og oppfatte barnets egen væren, og barnet viser seg først og fremst gjennom sin kropp – og kroppen har mange uttrykksformer. Kroppsdimensjonen kan i pedagogisk sammenheng sees på som grunnleggende, for det er for en stor del gjennom kroppen, og via kroppen at vi som voksne kan utvise *pedagogisk takt*. (Van Manen (1991) skriver utførlig om pedagogisk takt i sin bok *The tact of teaching*). Kanskje kan vi i pedagogisk sammenheng snakke om å ha en «pedagogisk kropp»? – og med det vise til at man som voksen for barn er tilstrekkelig innfølende og innlevende – *er taktfulle* – for barnets behov?

II: Relasjon – å være sammen

Vi lever livene våre sammen med andre og gjennom samværet blir vi oss selv. Relasjonen meg-selv–andre er en grunnleggende eksistensiell dimensjon vi alle er underlagt. Den etymologiske betydningen av 'relasjon' har referanse til «... what people return to. ... the intimacies that draw us to return and reunite» (van Manen 2014, s. 303). Første del av ordet, *re-*, betyr «back to the original place; again, anew, once more» (Harper, 2001-2017c). I relasjonen vender vi tilbake til hverandre, til saken, til det vi deler med hverandre, og gjenoppretter og bygger opp igjen det som ubønhørlig også slites ned. Vi står åpen for og møter den andre, igjen og igjen. Sævi (2013b) sier at vi må se relasjonen «... som en eksistensiell kraft først og fremst med det formål å være en relasjon» (s. 238). Relasjonen har sitt mål og sin mening i nettopp å være en relasjon (Sævi, 2007). Luijpen (1960) viser at relasjonens faktisk er mer enn kun et forhold mellom deg og meg:

If I want to think of myself as a reality, I will have to include the other, for he has contributed and still contributes to the reality which I am. I have to think of my own reality as come forth

from the other, as nourished and educated by the other, as speaking the language of the other. And if I do not do this, I think of myself as a phantom, a demi-god, or the hero of a fanciful tale, but not as reality. (Luijpen, 1960, s. 227)

Mitt forhold til andre ligger til grunn for den realiteten *jeg* er, og hvis jeg forsøker å tenke meg adskilt fra og «fri» fra andre så er det ikke meg jeg forholder meg til, men en uvirkelig fantasifigur. Jeg er meg fordi du er. Jeg kan ikke være meg uten deg. Relasjonen er en grunnleggende dimensjon ved menneskets eksistens.

Den pedagogiske relasjonen

Den pedagogiske relasjonen mellom voksen og barn utgjør fundamentet, basisen som voksne og barn lever i. Den pedagogiske relasjonen er «... konkret, moralsk, [og] selvregulerende ...» (Sævi 2013b, s. 239). Relasjonen mellom voksne og barn er meningsfull i seg selv, og er en felles eksistens som begge parter deler (s.s.). Den pedagogiske relasjonen må ikke forstås som et redskap som brukes for å oppnå noe. Den er tvert imot uavhengig og fri, har betydning i seg selv og gir mening for deltakerne (s. 238). Ut fra en eksistensiell pedagogisk forståelse, hvor mennesket anerkjennes som aktivt, handlende og fritt, er det derfor viktig at den pedagogiske relasjonen holdes tilstrekkelig «tom» og ikke-planlagt slik at «... barnets muligheter for overskridelse av det etablerte og konvensjonelle [kan] bli en reell mulighet, og relasjonen ikke bare er en kanal for innøving av vaner, regler eller praksiser i andres tjeneste» (Sævi, 2013b, s. 238). Relasjonens fokus ligger ikke i deg, eller meg, eller oss, men ligger *der ute*, hvor vi har vår oppmerksomhet – i *saken* (s. 241-243). Sævi forklarer:

Dette at vi retter oppmerksomheten mot noe *er* faktisk relasjonen, for mellom oss er det ikke noe annet enn det som vi bringer inn der. Voksen og barn deler noe *der ute*, og er *begge* i direkte kontakt med verden. Det er ikke slik at den voksne er i kontakt med verden og formidler verden til barn. Barn og voksen lever i samme verden, men på ulike måter, med ulike forståelser og fortolkninger av den. (Sævi, 2013b, s. 242. Kursiv i originalen)

Sammen prøver vi å møtes for å forstå og finne mening. Gjennom å delta i samme sak, ha felles oppmerksomhet og dele opplevelser oppstår fellesskapet og forståelsen av hverandre. Ved å være åpne for hverandre og hverandres opplevelser beveges vi til nye forståelser. Nettopp *åpenhet* er viktig for i det hele tatt å kunne *forstå*, forklarer Porter og Robinson (2011), når de fortolker Gadamer: «Yet to understand at all we must be open to something more – something other than ourselves» (Porter og Robinson, 2011, s. 91). For å forstå er det en forutsetning at vi evner å være imøtekommende for mer enn kun vårt eget perspektiv. Det fordrer at vi er lyttende og mottakelige for nye spørsmål og rekkevidden spørsmålene favner om. Forståelse krever også at vi *tør* å sette oss selv og våre oppfatninger på spill – at vi våger å ta feil og å innrømme nederlag – og at vi har mot til å åpne oss for usikkerheten som følger med det ukjente. Også van Manen (1997a) viser til Gadamer når han vil forklare betydningen av å holde samtalen mellom oss tilstrekkelig åpen og å la seg bevege av den andres spørsmål: «To conduct a conversation, says Gadamer, means to allow oneself to be animated

by the question or notion to which the partners in the conversational relation are directed» (s. 180). Den pedagogiske relasjonen ligger «der ute», og da må jeg – pedagogen – være beredt til, og tillate meg å bli forstyrret av den andres – for eksempel av barnets – spørsmål eller anliggender. En pedagogisk relasjon er gjensidig, og begge parter må ha innflytelse over relasjonens innhold. For selv om vi er en del av et større fellesskap så trenger hver og en av oss å leve livet *for egen del*.

III: Tid – å være som midlertidig mulighet

Dimensjonen temporalitet – midlertidighet og det som har med tid å gjøre – ligger som en grunnstruktur i vår eksistens. Ut fra denne midlertidigheten struktureres vår forståelse av våre muligheter, at vi har: «... a life to lead and ... choices to make. ... always projecting upon possibilities and as such is oriented toward the not yet» (Porter og Robinson, 2011, s. 66). Vi forstår oss selv og livet vi lever som et spenn av muligheter som fordrer at vi orienterer oss mot det som *enda ikke er*. Porter og Robinson (2011) sier det slik: «... our openness to the world ... is a mood of readiness to experience the new and unexpected» (s. 66). Vi orienterer oss stadig på nytt mot det som kommer – mot det som enda ikke er, mot fremtiden – og det gjør vi ved å ta imot og omfavne muligheter, og ved å gjøre stadig nye valg. Denne åpenheten mot det som enda ikke er, er ikke på grunn av at vi besitter bestemte kognitive ferdigheter, eller fordi vi utvikler begrep om ulike konsepter (s.s). Vår orientering mot det som enda ikke er ligger innebygget i vår beredthet til å oppleve det nye, det uventede. Samtidig er mulighetene tett knyttet sammen med vår historiske tid, med vår egen fortid, og med vår aktuelle her-og-nå situasjon, men uten å være oppdelt i før-og-nå: «The future is not later than having been, and having-been is not earlier than the Present [sic]» (Heidegger 1962, sitert i Wheeler, 2016, uten sidetall). Våre muligheter springer ut av tiden som har vært og ut fra det som er nå, men samtidig er midlertidigheten i stadig revisjon på vei mot fremtidige muligheter. Vi er på en måte underveis, og «kastes ut» foran oss selv; jeg er *mer enn* hvem og hva jeg er her-og-nå. De uferdige utkastene av våre muligheter prosjekteres gjennom hele livet vårt til noe der fremme, og bare døden fullfører vår eksistens. Men hva betyr det for pedagogisk praksis at menneskets væren er midlertidig, foreløpig, forbigående, og flyktig? At mennesket har en åpenhet mot det nye og uventede? Rommer et spenn av muligheter? Krever at vi forholder oss til det som enda ikke er? Er i stadig revisjon, på vei mot fremtidige muligheter? Er uferdig, inntil døden?

Pedagogisk tid

Tid som felles historisitet

Den alminnelige og tradisjonelle måten å tenke og strukturere pedagogisk virksomhet på tar utgangspunkt i menneskets historisitet, altså i det som har vært. Bollnow (1959/1976) kaller dette for kontinuerlig pedagogikk. Kontinuerlig pedagogikk bygger på det kjente, og målet er «dannelse» i tradisjonell forstand, enten den sees på som basert på forming eller vekst. Kontinuerlig pedagogikk bygger på klassisk pedagogisk teori, og kan godt sies å være *kontinuitetens* pedagogikk. Pedagogens

hovedoppgave blir her å være *forvalteren av kunnskap og bæreren av verdier*, slik for eksempel Jostein Sæther (2015, s. 191) peker på.

Tid som personlig tilstedeværelse

Interessant er det å se at på tegnspråk er *nå* det som er *her* – hvor den som snakker befinner seg – og når jeg snakker er *nå* rett foran meg. Nå er det som akkurat skjer, det rommet jeg står i umiddelbar berøring med og som jeg er på vei inn i. Det er i *nå*-rommets puls jeg beveger meg. Der møter jeg andre mennesker, der oppstår uventede situasjoner. *Nå* er ikke en «ting», men en rekke av hendelser: «The passage of one present to the next is not a thing which I conceive, nor do I see it as an onlooker, I effect it; ...» (Merleau-Ponty, 1945/1958, s. 489. Min kursiv). Nå er en overgang til det neste nå, og denne overgangen eller bevegelsen *setter jeg selv i gang*. For en pedagogisk praksis er dette en viktig erkjennelse. I hvert nå, som er her-og-nå, finnes det en igangsettende *bevegelse* i hver og en av oss, og det gjelder *både* for barn og for voksen. Bevegelsen fra barnets «nå» og fra den voksnes «nå» kan være synkron eller asynkron, og oppleves som å være «i takt» eller «i utakt» med hverandre, eller med omgivelsene. Den pedagogiske oppgaven består både i å være taktfull overfor barnets «takt», og å hjelpe barnet til «å komme i takt» med seg selv og med situasjonen.

Det er ikke bare barnets *nå* som gjelder. Også lærerens *nå*, og situasjonens *nå* – inkludert alle deltakere – er betydningsfull. Denne eksistensielle, pedagogiske dialogen fordrer at læreren, altså den voksne, er beredt til å møte barnet i *nå*-tiden – *som seg selv* – altså som *person*. Å være voksen for barn kan ikke reguleres og sertifiseres uavhengig av at vi er personer. Det er som *individuelle personer* vi møter barn på en voksen, pedagogisk måte, slik Langeveld (1975) viser det i sin artikkel *Personal help for children growing up*. Når vi opplever å stå i et *nå* som involverer et barn må vi være beredt til å tre ut av den vanlige, nøytrale person-tilstanden, og inn i en personlig *situasjon*, som krever *meg*: «Where there was no personal relation at all, there suddenly arose a personal 'unit'. I am the nearest, I understand ..., I heard her say ..., I know that ..., I am an adult, I have to be at her disposal» (Langeveld, 1975, s. 9. Kursiv i originalen). Det er *jeg* som hører og forstår, *jeg* som er nærmest, og *jeg* som er voksen. Som voksen har jeg også et voksent ansvar overfor barnet, fordi: «... the only answer to the irrational fact of life is responsibility» (s. 13), og det eneste som holder denne verden i gang, sier Langeveld (1975), er «... the reliability of man and responsibility between men ...» (Langeveld, 1975, s. 13). Livet er irrasjonelt og i sitt vesen uforklarlig, og derfor er det eneste riktige «svaret» å gi til livets faktum å være ansvarlig og pålitelig. Den pedagogiske oppgaven i forhold til tidsdimensjonen *nå-tid* er å stå i eksistensen, som person, og møte barnet som en voksen, til «den rette tid».

Tid som personlig mulighet

Mitt levende *nå* er en åpning mot en fremtidighet, som jeg foreløpig ikke «be-lever», og som jeg kanskje heller aldri skal opp-leve. Min fortid er jeg sikker på, mens min fremtid er åpen og uviss. Selv om jeg projiserer og «kaster ut» muligheter for meg selv, så er disse mulighetene åpne og usikre. På en

måte er fremtiden likevel sikker – som tid – for barn forblir ikke barn, men vokser, og *endrer seg* – som alt annet som er underlagt tiden. Vår pedagogiske virksomhet er rettet mot barnets fremtid, mot å hjelpe barnet til en voksen selvstendighet. «Det å være voksen», sier Biesta (2015, s. 206), «... er karakterisert av «evnen» til å tenke over forskjellen mellom ens ønsker og det mulig ønskverdige ved dem» (s.s.). Pedagogens målsetning er derfor å bistå barnet slik at det blir i stand til både å forholde seg til, tenke over, bearbeide og kanskje også å endre sine ønsker – dersom disse ønskene ikke er ønskverdige. Det fordrer at pedagogen, den voksne, *selv* er voksen – det vil si selv lever på en voksen måte – og selv evner å tenke gjennom, bearbeide og endre *sine* ønsker, til beste for fellesskapet. Måten pedagogen kan hjelpe barnet er ved å «... «iscenesette» motstanden [avbrytelser og utsettelse] som viktig, meningsfull og positiv, og ha øye for de mange forskjellige finurlige måtene dette kan gjøres på» (Biesta, 2015, s. 207). Pedagogens oppgave er altså ikke bare å «... la barn utvikle alle sine evner og nå sitt fulle potensial, ...» (Biesta, 2015, s. 206), det er også å gi barnet *motstand*, ved avbrytelser og utsettelse, og det på en måte som barnet opplever som viktig, meningsfull og positiv. De pedagogisk motiverte avbrytelsene som Biesta argumenterer for kan sees på som en parallell til Bollnows *dis*-kontinuerlige pedagogikk, slik han fremstiller den i boken *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (Bollnow, 1959/1976). I boken behandles krisen, vekkelsen, formaningen, rådgiving og møtet som pedagogiske fenomen. Den diskontinuerlige pedagogikken erstatter ikke det kontinuerlige pedagogiske arbeidet, men kompletterer og utfyller det (s. 26), for de forskjellige oppdragelsesformene gjelder for «... forskjellige sjikt i mennesket» (s. 30). Biesta (2015) poengterer at hensikten med motstanden, med de diskontinuerlige avbrytelsene, ikke handler om «... å gjøre noe vanskelig for det vanskelige skyld, men ... å erkjenne det vanskelige viktige betydning for at vi skal kunne være i verden som subjekter» (Biesta, 2015, s. 207). Det er ikke slik at voksne «dytter» problemer og avbrytelser på barn og unge, men vanskeligheter, brudd og forstyrrelser er en del av det komplekse, mangfoldige livet, og slike diskontinuerlige «avbrytelser» er uavvendelige og viktige i en eksistensiell pedagogisk sammenheng. Avbrytelsene – som kommer av seg selv ved at vi lever i en verden sammen med andre – gjør at vi «forstyrres» slik at vi må arbeide med oss selv. Kanskje kan vi se på motstand og problemer som en måte «fremtiden» treffer oss på? Avbrytelser får oss til å stoppe opp, tenke oss om, se oss rundt og justere retningen for veien videre. Den voksne, det vil si pedagogens oppgave, er å være sammen med barn og unge på måter som ser og aktualiserer virkeligheten.

IV: Aktivitet – å være gjennom å handle

Alt levende er på en eller annen måte i aktivitet. Det er jo nettopp gjennom aktiviteten det levende livet lever. Vi mennesker er også aktive, og i følge Hannah Arendt (1958/1996) gjør evnen til å handle at vi får: «... et tilhørighetsforhold til verden» (s. 83). Våre aktiviteter er en forutsetning for vår væren i verden (men også mennesker som ikke kan bevege seg, se eller høre *er* også i verden, og vi må derfor

forstå aktivitet og handling svært *åpent*). I følge Arendt har aktiviteten tre dimensjoner: arbeid, produksjon¹⁷ og handling. Her velger jeg bort de to første dimensjonene, og legger fokuset på handlingsdimensjonen.

Handling – å tre frem som et selv

I motsetning til aktivitetene arbeid og produksjon/fremstilling, er handling¹⁸ «... den eneste [aktiviteten] ... som utspiller seg direkte i menneskers samkvem, uten formidling gjennom ting, materie eller materiale». (Arendt, 1958/1996, s. 28). Arendt ser altså på den aktiviteten som skjer *direkte mellom mennesker* som en egen «aktivitetskategori». Hva kjennetegner så aktiviteten *handling*? Arendt knytter handling til menneskets unikhet, til dets ene-stående-het:

Ved å tale og handle adskiller menneskene seg aktivt fra hverandre, i stedet for bare å være ulike; det er gjennom disse aktivitetene selve det å være menneske åpenbarer seg. Dette fundamentalt unike vesenets aktive til-syne-komst bygger på et initiativ det selv har tatt, i motsetning til når det kommer til verden gjennom å bli født. (Arendt 1958/1996, s. 177)

Vår fødsel bringer oss inn i verden, og avdekker vår ulikhet, men i denne ulikheten er vi likevel like. Det er først når vi – ut fra eget initiativ – trer frem som talende og handlende, at den enkeltes *unikhet* – som menneske – blir synlig. Men her må vi forstå det å ta eget initiativ nokså åpent og relativt. Initiativet kan være stort og tydelig eller svært, svært lite – alt ut fra den enkeltes unikhet. Biesta (2014) behandler Arendts tanker om handling, og fortolker henne slik: «What makes each of us unique is our potential to do something that has not been done before» (s. 105). Det egne, handlende initiativet har i seg mulighetene til å igangsette noe nytt, noe annet, noe som aldri før har blitt gjort. Slik sett er «... every act in a sense a miracle ...» (s.s.). Initiativet, som utfolder seg i tale og handling, er en til-syne-komst av noe *uventet* – som et mirakel. Biesta fortsetter med å poengtere at «we *continuously* bring new beginnings into the world through what we do and say» (s.s. Kursiv i originalen). Våre handlinger og vår tale er nye begynnelse som vi stadig på nytt bringer inn i verden. Men begynnelse er avhengig av hvordan andre reagerer: «... others respond to our initiatives in ways that are unpredictable» (s. 106). På samme måte som mine begynnelse er uventede er også andres responser uforutsigbare. Mine initiativer kan bli møtt med entusiasme og tilslutning, kan føre til inspirasjon og videre bearbeiding, eller bli møtt med motstand eller avvisning, eller kanskje bare med likegyldighet. Handlinger kan bare fremstå som handlinger sammen med andre. Alene kan ingen handling utføres. I handlingen ligger også en avslørende, og risikabel kvalitet som viser hvem vi er, sier Arendt: «... det i egentlig forstand personlige «hvem» man er [står] utenfor vår kontroll, fordi det uvilkårlig åpenbarer seg i alt det vi sier eller gjør» (s. 181, anførselstegn i originalen). I handlingen

¹⁷ Se note 2, i Arendt (1958/1996), hvor produksjon angis som det samme som *work/herstellen/poiein*.

¹⁸ I den engelske originalutgaven betegner Arendt (1958/1996) dimensjonen handling som *action*, og i den tyske utgaven som *handeln*. Se oversetterens anmerkning i note 2, s. 330.

ligger ikke bare effekten av det vi iverksetter, der fremtrer samtidig den enkelte som et særegent og unikt «hvem», som en *person*. De trekkene ved handling «... som gjør den til en så eminent menneskelig evne ...» (s. 328), består ifølge Arendt i

... en frembringelse av mennesket som person og ... i frembringelsen av historier, noe som til sammen utgjør kilden som tilfører mening til menneskenes verden, og som i sin tur i egenskap av meningsfullhet kan kaste lys over og lyse opp menneskets eksistens. (Arendt, 1958/1996, s. 328).

Handlingen frembringer personen, som gjennom sine handlinger blir kilden til historier. Historier gir mening og meningsfullhet til vår verden, og meningsfullheten lyser opp vår eksistens. I handlingen ligger dermed den genuint menneskelige aktiviteten.

Subjektifisering – å bli en person

Biestas (2010) tredje pedagogiske parameter – *subjectification* – handler om prosessene som bidrar til at «nykomlingene» – for å bruke Arendts beskrivelse av alle nye initiativ og nye begynnelse – får hjelp til å gå fra å være individer til å bli *personer*, det vil si bli handlende *subjekter*. Biestas bruk av termen *subjectification* har et annet innhold enn den tradisjonelle forståelsen av subjektet som det autonome individet. Biesta legger fokuset på hvordan vi «...as unique individuals, come “into presence” and, more specifically, how we come into presence in a world of plurality and difference» (Biesta 2010, s. 80). Spørsmålet han er opptatt av er hva som bidrar til at unike personer *trer frem* – blir aktivt «tilstedeværende» – der det skjer, når det skjer? Og videre, hvordan kan dette skje i en verden full av mangfold og ulikheter? En viktig forskjell mellom den tradisjonelle forståelsen av hva det vil si å bli et subjekt, og Biestas vinkling, er at i den tradisjonelle forståelsen er målet – det vil si *hvordan* barnet bør bli – ferdig definert, mens hos Biesta skjer dette *uten* en forutbestemt mal, «... without a template» (s. 81). Likevel er det ikke slik at Biesta mener at vi «... simply should accept anything and anyone who comes into presence...» (s.s.). Forskjellen ligger i at bedømmingen og vurderingen av hvem og hva som viser seg må skje *etter* at personen har trådt frem. Først når vi åpner opp, når vi legger bort malen, kan vi ta imot nykomlingens ny-het, for så deretter å gi vår respons. Denne måten å forstå den pedagogiske oppgaven på kaller Biesta for «uniqueness», hvor begrepet *unikhet* uttrykker en forskjell mot målområdet sosialisering: «... socialization is always about how we are part of wider, overarching “orders”, whereas uniqueness expresses how we are different from these orders» (s.s.). Å sosialiseres er å bli lik en bestående orden og overta en allerede etablert atferd, mens å bli, eller tre inn i sin unikhet, er å fremstå som *personer* som er forskjellig fra disse ordnene. Biesta poengterer at hans to sentrale konsepter er «coming into presence» og «uniqueness». Det er ut fra denne forståelsen han utfordrer oss til å møte «... the challenge of modern humanism» (s.s.). Humanisme – altså hvordan vi skal tenke og omgås vår humanitet – må i vår moderne tid møtes på en ny og annen måte: Ved å invitere til unikhet, og ved å la det personlige og unike tre frem i handlingens sentrum.

3. Metodologi og metode

Metodologi er det filosofiske rammeverket og de grunnleggende antakelser og kjennetegn som er karakteristiske for en bestemt forskningstradisjon. Carter og Little (2007) viser at det finnes flere ulike måter metodologi kan defineres på, men enkelt sagt så begrunner metodologien metodene som brukes i et forskningsprosjekt (s. 1317). Van Manen (1997a) betegner metodologi som «... the theory behind the method, including the study of what method one should follow, and why» (s. 27-28). Metodologi har å gjøre med gjennomtenkning og vurdering av metodiske fremgangsmåter innenfor den aktuelle forskningstradisjonen. I en hermeneutisk fenomenologisk forskningstradisjon innebærer metodologi dessuten å tenke gjennom «... the general orientation in life, the view of knowledge, and the sense of what it means to be human ...» (s. 27).

Hvilken metodelære/*metode-logos*/metodologi som ligger til grunn er ofte skjult i spørsmålet selv fordi vi spør ut fra hvordan vi tenker og forstår, og vi spør på en bestemt måte i forhold til hva vi undersøker. Alvesson og Sköldberg (2009) sier: «What constitutes an interesting and manageable research problem depends on the researcher's fundamental stance on methodological questions in the broad sense» (s. 14). Allerede i måten jeg spør på, i spørsmålets retning, kan rammen for undersøkelsens underliggende tenkning gjenfinnes. Forskeren og metoden hører på en måte sammen, fordi forskerens grunnleggende forståelse av livet, væren og verden henger sammen med metodene hun eller han velger. Mitt arbeid begynte i undring, fornemmelse og antakelser om hvordan menneskelig eksistens og væren har sammenheng med deres skapende evne og interesse. Mitt syn på mennesket, på menneskets væren i verden – den overordnede ontologien – og mitt syn på kunnskap og kunnskapens plass i menneskets liv, ligger derfor til grunn for hvordan jeg forstår forskningsspørsmålet, og forskningsarbeidet som helhet.

Spørsmålet om hva det er verdt å undersøke faller også inn under metodologiske overveielser. Hva er verdifullt nok til å utforske og prøve å forstå? Forskning er et omfattende og krevende arbeid, og verdisynet som ligger til grunn for arbeidet er en viktig del av begrunnelsen for arbeidet. Vi forsker for å gi fordypet mening til det som er verdifullt for oss. For meg er menneskets skapende evne et av de ypperste kjennetegnene på menneskelig frihet, livskraft, overlevelsessevne og intellektuell kapasitet. Det er, slik jeg ser det, i aller høyeste grad verdt å gjøre et grundig arbeid for å ivareta, videreutvikle forståelsen av, og verne om menneskets skaperevne. Til dette arbeidet trengs en faglig tinærming som er tilstrekkelig dyptpløyende, men som også er fleksibel, og gir rom for å møte spørsmål med respekt og åpenhet. Valget av hermeneutisk-fenomenologisk metode – som i utgangspunktet egentlig ikke var et valg, men en konsekvens av forskningsspørsmålet – vil jeg nå forsøke å forklare og begrunne. Hensikten med dette metodekapitlet er for det første å redegjøre kort for hvordan jeg forstår hovedtrekkene i fenomenologien, dernest å forklare hvordan jeg har gått frem for å tilegne meg denne

spesifikke metodiske arbeidsmåten, og til sist å vise at jeg har forsøkt å tilstrebe en metodisk holdning gjennom hele masteroppgaven.

Hermeneutisk fenomenologi – en introduksjon

Hermeneutisk fenomenologi er i følge van Manen (2014) «... a method of abstemious reflection on the basic structures of the lived experience of human existence» (s. 26). Videre i avsnittet forklarer van Manen hva som ligger av betydning i de enkelte ordene: *Metode* refererer til den holdningen og framgangsmåten som må ligge til grunn for å nærme seg fenomenet. *Abstemious* betyr at forskeren i sin refleksjon bevisst forsøker å holde igjen *ved å avstå fra* å trekke inn ulike teorier om fenomenet, og velge bort det å argumentere og diskutere som første tilnærming. Videre forsøker forskeren å legge bånd på sine umiddelbare antakelser om fenomenet. *Hermeneutisk* betyr her at refleksjoner over opplevelser foregår i et språk som er dialogisk og diskursivt, med det formål å gjøre den fenomenologiske analysen mulig og forståelig for skriver og leser. *'Lived experience'* – gjennomlevde opplevelser – er utgangspunktet for forskningen og betyr at fenomenologen «... reflects on the prereflective or prepredicative life of human existence as living through it» (s. 26). Det er den direkte opplevelsen – slik jeg lever og opplever den før jeg tenker igjennom hva jeg gjennomlever – som er utgangspunktet for mine fenomenologiske refleksjoner.

Den fenomenologiske metoden er omfattende og krevende, «always a matter of attempts, bids, and hopeful risks» (s. 29) og fordi «... there is no method to human truths» (s. 30). Fenomenologisk utforskningen er en utprøving full av usikkerhet, men med muligheter for ny innsikt. For å få best mulig grunnlag for å arbeide med fenomenologi har det for meg – som novise – vært nødvendig å gjøre et betydelig arbeid med å tilegne meg tilstrekkelig kjennskap til og forståelse av både historisk utvikling, oversikt over sentrale bidragsytere, og å gjøre meg kjent med aktuell litteratur om fenomenologi som metode. To metodebøker har vært sentrale i dette arbeidet: *Researching Lived Experience* (van Manen, 1997a) og *Phenomenology of Practice* (van Manen, 2014). Begge disse har jeg lest grundig og bearbeidet i flere omganger. Kapittel tre og fire i boken *Hermeneutics: An Introduction to Interpretive Theory* (Porter and Robinson, 2011, s. 48-104) har bidratt til fordypet innføring i arbeidene til Husserl, Heidegger og Gadamer, tre av fenomenologiens sentrale bidragsytere. Videre har kapittel tre om “Phenomenology and hermeneutics” i Paul Ricoeurs bok *Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation* (Ricoeur, 1981, s. 101-128) gitt en viktig innsikt i forskjellen og sammenhengen mellom hermeneutikk og fenomenologi, noe som kan illustreres med dette sitatet:

On the one hand, hermeneutics is erected on the basis of phenomenology and thus preserves something of the philosophy for which it nevertheless differs: *phenomenology remains the unsurpassable presupposition of hermeneutics*. On the other hand, phenomenology cannot constitute itself without a *hermeneutical presupposition*. (Ricoeur, 1981, s. 101. Kursiv i originalen)

Hermeneutikk og fenomenologi står slik sett i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre: fenomenologien er en forutsetning for hermeneutikken, men samtidig kan ikke fenomenologien baseres på seg selv, men har sin forutsetning i fortolkning.

To andre bøker har også vært viktige for meg i dette arbeidet. Den første er *Introduction to Phenomenology* (Sokolowski 2000). Her har kapittel fire (s. 42-65) gitt grunnlag for forståelsen av skillet mellom «a natural attitude» og «a phenomenological attitude» – altså forskjellen mellom vår direkte væren-i-verden og den *overskridelsen* vi gjør ved å reflektere og filosofere over vår væren-i-verden. Den andre er *Existential Phenomenology* av William A. Lijpen (1960). Her har kapittel tre om *Phenomenology of Intersubjectivity* (s. 175-231) fungert som eksempel på fenomenologi i praksis. I tillegg kommer en lang rekke bøker og artikler som har fungert både som innføring i og kultivering av metodeforståelse. Dette er særlig van Manen (1995, 1997b, 2002, 2003, 2006, 2007); van Manen og Adams (2010a, 2010b); Levering & van Manen (2002); Levering (1990, 2010); Sævi (2005); Heidegger (2000a, 2000b, 2001/1971); Gadamer (1965, 2010); Gendlin (1978-79); Lingis (2004); Merleau-Ponty (1958, 1968); Barthes (2001/1980), og Lijpen (1971).

Phenomenology of Practice – praksisorientert fenomenologi

Arbeidet mitt har som intensjon å stå i den fenomenologiske tradisjonen som Max van Manen har kalt *Phenomenology of Practice* (van Manen 2014, s. 212-214). På norsk kan denne retningen kalles *praksisorientert fenomenologi*. (Sævi, u.å). Denne grenen av fenomenologisk metode¹⁹ har sitt utgangspunkt i situasjoner og opplevelser som er knyttet til menneskelig og mellommenneskelig *praksis*, til livet slik det leves og oppleves, uavhengig av om opplevelsene er en del av profesjonelle eller hverdagslige situasjoner. Van Manen skriver «In some sense all phenomenology is oriented to practice – the practice of living» (van Manen, 2014, s. 69). Praksisorientert fenomenologi har praksis som førsteorientering, og en teoretisk eller teknisk-filosofisk interesse eller tilnærming vil dermed være sekundær. Metoden er særlig anvendt innenfor profesjonelle fagområder som pedagogikk, psykologi, helsefag, medisin, arkitektur, kunsthøgskole, miljøfag og lignende. Kjennetegn ved metoden er i følge van Manen:

... phenomenology of practice is sensitive to the realization that life as we live and experience it is not only rational and logical, and thus in part transparent to reflection – it is also subtle, enigmatic, contradictory, mysterious, inexhaustible, and saturated with existential and transcendent meaning that can only be accessed through poetic, aesthetic, and ethical means and languages. (2014, s. 213)

¹⁹ Van Manen (1997a) kalte tidligere denne grenen av fenomenologi for 'Human Science'.

Praksisorientert fenomenologi erkjenner at livet, slik vi faktisk lever det, ikke *bare* er rasjonelt og logisk, men også subtilt, gåtefullt, motstridene, mystisk og uuttømmelig. Livet er mettet med eksistensiell og transcendent mening som vi ofte best kan få innsikt i gjennom opplevelser og språk som har poetiske, estetiske og etiske kvaliteter. Praksisorientert fenomenologi er rotfestet i livet selv, og metodene og midlene som tas i bruk må dermed være tilstrekkelig følsomme for de viktige delene av livet som ligger utenfor det rasjonelle og logiske. Som en veiviser inn mot praksisorientert fenomenologisk pedagogisk litteratur har jeg brukt artikkelen *Phenomenology in educational research* (Sævi, 2014b). Denne har vært et sentralt og godt hjelpemiddel i arbeidet.

Forskerens rolle innenfor fenomenologisk forståelse

Fenomenologen er ingen anonym, usynlig og «objektiv» forsker. Det er nettopp gjennom å være en *person* – akkurat den *jeg* er – at utforskningen kan gjennomføres. Luijpen (1960) poengterer det klart: «The question which I raise must be *my* question, and the reply to it has to be given *by* me and *for* me» (s. 175, kursiv i originalen). Samtidig som svaret er gyldig for meg, bør det også være et svar andre kan erkjenne: «... what is truth-for-me is at the same time of necessity also truth for all ...» (s.175). Her må vi forstå «truth» som en *mulig* sannhet. Hvis noe er sant for meg, er det også en *mulig* sannhet for andre. I fenomenologien ligger anerkjennelsen av det intersubjektive til grunn for utforskningen, og nettopp derfor er også den fenomenologiske forskeren «til stede» og «hørbar» i tekst og tolkning. Et annet kjennetegn ved en fenomenolog er at han eller hun må være en undersøkende og lærende student:

A human science researcher is a scholar: a sensitive observer of the subtleties of everyday life, and an avid reader of relevant texts in the human science tradition of the humanities, history, philosophy, anthropology, and the social sciences as they pertain to his or her domain of interest ... (van Manen, 1997a, s. 29)

Fenomenologen må, om hun eller hans skal gjøre et godt fenomenologisk arbeid, både være følsom og reseptiv i sin observasjon av livet slik det leves, og i tillegg ha en åpen og nysgjerrig holdning. Dette innebærer at en som forsker må være villig til å granske både seg selv, situasjoner, tekster og andre kilder til fenomenologisk innsikt, og være åpen for å la seg si noe nytt. Med meg inn i utforskningen har jeg min begrensede fortolkningshorisont og mine vurderinger og bedømmelser – som kan være sanne eller usanne. Disse må jeg være villig til å sette på spill, til å revidere. Jeg må altså være villig til å bli *tilsnakket*, eller «... bereit, sich ... etwas sagen zu lassen» (Gadamer, 1965, s. 253). Å utforske noe innebærer også å være lydhør, å la seg bli «talt til» og å være åpen for å la seg overbevise. Siden jeg har egne opplevelser og erfaringer med skapende virksomhet så må jeg i utforskningen passe på i tilstrekkelig grad å sette disse til side, *samtidig* som jeg opprettholder en fokusert oppmerksomhet på fenomenet. I fortolkningen må jeg på samme måte se bort fra – på en måte sette parentes rundt – min

egen forforståelse av fenomenet, og søke etter hva det egentlig *er*. Utfordringene ved en fenomenologisk tilnærming er å klare å finne fram til hvilke kvaliteter som tilhører *bare* dette fenomenet, og sette til side kvaliteter som fenomenet har felles med andre fenomen. I den fenomenologiske terminologien beskrives de unike kvalitetene som *invariante* og de ikke-unike som *tilfeldige* kvaliteter. Det utvalget av kvaliteter som jeg finner og som jeg fortolker må underlegges kravet om unikhets dersom forskningen skal ha fenomenologiske kvaliteter. Mine fenomenologiske «funn» må prøves i det felles intersubjektive rom ved at det på en måte må «testes» om det kan gjenkjennes eller eventuelt ikke gjenkjennes av andre mennesker som også kjenner fenomenet jeg arbeider med. Denne kvaliteten ved fenomenologi betyr at et fenomen aldri er ferdig utforsket, men alltid kan ses eller erkjennes som noe mer enn det som allerede er sett.

Metode – veien å gå

Van Manen skriver: «Indeed it has been said that *the method of phenomenology and hermeneutics is that there is no method!*» (1997a, s. 29-30, kursiv i originalen). Utsagnet om at «there is no method» må forstås i lys av at de metodiske fenomenologiske bevegelsene forutsetter at forskeren til en viss grad «finner opp» metoden på nytt hver gang. Den metodiske tilnærmingen må bli «... discovered or invented as a response to the question at hand» (s. 29). Veien å gå – metoden – må passe til det aktuelle fenomenet som utforskes. Selv om fenomenologi som metode derfor kan sies å være «metodeløs» så har det likevel innenfor ulike fenomenologiske retninger utviklet seg en bred tradisjon for mange ulike tilnæringsmåter, og disse brukes ofte som eksempler på *mulige* metodiske tilnærminger (s.30).

For meg er det aktuelt å undersøke hvilke tilnærminger som har sammenheng med praksisorientert fenomenologisk forskning. Et felles utgangspunkt for denne forskningen ligger i at den begynner i det vi på norsk kan kalle *gjennomlevde opplevelser* – på engelsk «Lived experience» (van Manen 2003) – fordi «... lived experience forms the starting point for inquiry, reflection and interpretation» (2003, s. 579). I gjennomlevde opplevelser har utforskningen sin basis, og med utgangspunkt i disse spirer refleksjoner og fortolkninger fram. Med «lived experience» viser van Manen til «... a reflexive or self-given awareness that inheres in the temporality of consciousness of life as we live it» (s.s.). Konkrete opplevelser kan få oss til å legge merke til det øyeblikket vi var en del av, og til å reflektere over og tenke gjennom livet slik vi levde det da vi stod midt i opplevelsen. At utgangspunktet ligger i gjennomlevde opplevelser gir mulighet for å «... explore directly the originary or prereflective dimensions of human existence» (van Manen og Adams, 2010b, s. 450). Det er menneskets opprinnelige møte med «væren» som undersøkes, det vil si vår eksistens slik den er sanset og fornemmet før vi utsetter den for refleksjon og gjennomtenkning.

Begrepet «lived experience» har sin opprinnelse i det tyske ordet *erlebnis*, som har sin rot i verbet *leben*, altså «å leve» (s.s.). Forsterkningen i forstavelsen 'er-' viser til personen det gjelder: Denne har *er-lebt*, dvs. ikke bare levd, men *gjennom-levd*, eller *opp-levd* noe på en forsterket måte – hun eller han har hatt en *erlebnis* (Mauthner, 1913). Dette stemmer godt med hvordan tyske morsmålsbrukere forklarer ordet *erlebnis*: ordet er knyttet til en følelse av det ene øyeblikket, til det som berører deg, det som du merker i deg selv, det som griper deg på en eller annen måte. En *erlebnis* er altså ikke en allmenn, generell hendelse som umerkelig passerer, men en hendelse som griper en i hjertet, og er derfor *knyttet til personen*. En *erlebnis* er dermed sterkere enn det vi på norsk forstår med en opplevelse eller det å oppleve noe. Likevel må vi ikke bare forstå «lived experiences» eller gjennomlevede opplevelser som det-utenom-vanlige. Tvert imot, fenomener vi sjelden eller aldri tenker gjennom eller legger merke til, blir spesielle når vi begynner å undre oss over dem²⁰.

Ikoniske eksempler viser vei: En sti-anekdote

I fenomenologisk forskning er anekdoter *eksempler* på opplevelser, og det er slike eksempler som gir oss inngang til fenomenet som undersøkes (van Manen, 1989a). Van Manen (2014) forklarer: «The “anecdotal example” does not express what one know through argument or conceptual explication, but, in an evocative manner, an “anecdotal example” lets one experience what one does not know (in an intellectual or cognitive sense)» (s. 256, tegnsetting i originalen). Anekdotenes funksjon er å føre leseren så nært inn til selve *opplevelsen* som mulig. Den skal virke som en inngangsport for å komme i kontakt med fellesmenneskelige, mulige opplevelser (Henrikson og Sævi, 2009, s. 38-39). Her er et anekdotisk eksempel på en opplevelse av å følge stien, eller «veien»:

Med vante steg går jeg turen i skogen. Der fremme skimrer det uvant mellom bladverket. I det jeg skritter forbi skjønner jeg at det er et nytt lite tråkk, en avstikker innimellom småbjørkene. «Fører den rundt myra ...?», streifer det meg vagt, men spørsmålet blir liggende igjen bak meg, for jeg suser videre, lekende og lettbeint nedover bergknausene. Like etter må jeg som vanlig krysse meg fram over den opptråkkede, svarte blautmyra. Forsiktig hopper jeg fra tue til tue, strever med å holde balansen, og prøver å unngå å bli våt. Da kommer det tilbake til meg igjen. Ergerlig spør jeg meg selv: «Hvorfor gikk du bare forbi den nye stien?»

I fenomenologisk sammenheng er det uten betydning om turen faktisk skjedde, hvem som opplevde den, når det var, på hvilken sti, osv. (van Manen, 2014, s. 256-260). Det vesentlige er *opplevelsen* denne fortellingen formidler. Poenget med anekdoten om stien er å *oppleve* – gjennom teksten – hvordan det kan være å ferdes i kjent terreng og likevel bli oppmerksom på at nye spørsmål kan trenge

²⁰ For eksempel finnes det innsiktsfulle beskrivelser av fenomenet 'å falle i søvn' (Linschoten, 1987), eller av 'å bli sett av læreren' (Paradis, u.å.; Sævi, 2005), og mange andre gode eksempler finnes i et litteratur-tekstorium på www.phenomenologyonline.com (van Manen, 2011c), se «Sources» > "1. Textorium».

seg på. Det kjente er kanskje ikke så kjent som jeg tror? Og valgene jeg-personen gjør eller ikke gjør stiller spørsmål tilbake til meg, til leseren: Hvorfor gikk jeg bare rett forbi muligheten til å oppleve noe nytt? Hvorfor grep jeg ikke sjansen til å finne en bedre vei gjennom ulendt terreng? På en måte er opplevelsen formidlet i anekdoten blitt til en ikonisk beskrivelse, eller et bilde, som «... presents meaning immediately: we grasp meaning directly by an act of intuition» (s. 263). Innholdet i anekdoten fanger vi intuitivt og umiddelbart, fordi den er *et eksempel* som peker mot *invariante kvaliteter* ved et fenomen – den peker mot fenomenets *eidos* (s. 228-230). Innholdet i anekdoten om stien utfordrer praksisorientert fenomenologisk utforskning – som en opplevelse av met-hodos: Å gå den fenomenologiske veien er å være villig til å legge merke til det fremmede, være villig til både å stille og å ta imot spørsmål som kommer deg i møte, og villig til å ønske å være underveis og i bevegelse.

Fenomenologisk reduksjon: holdninger og bevegelser

Fenomenologisk utforskning må tilpasses til hvert enkelt prosjekt, og veien inn til fenomenet – met-hodos – kommer som en respons på spørsmålet det dreier seg om. Van Manen sier det slik: «... the paths (methods) cannot be determined by fixed signposts. They need to be discovered or invented as a response to the question at hand» (1997a, s. 29). Metoden må «finnes opp» hver gang, bli til underveis som en tilpasning til spørsmålet som utforskes. Selv om hvert enkelt prosjekt dermed går sin egen “vei” og leter opp sin egen metode, så er det noen grunnleggende metodiske bevegelser eller holdninger – kalt fenomenologisk reduksjon – som er nødvendig for at fenomenologi skal utøves:

... [it] consists of two methodical opposing moves that complement each other. Negatively it suspends or removes what obstructs access to the phenomenon – this move is called the epoché or bracketing. And positively it returns, leads back to the mode of appearing of the phenomenon – this move is called the reduction (van Manen 2014, s. 215).

De to motsatte bevegelsene van Manen omtaler vil jeg nå forsøke å beskrive hver for seg, selv om de egentlig henger sammen og kompletterer hverandre.

Epoché - tilsidesetting

Termen *epoché* betyr å sette i parentes eller å sette til side det som hindrer en i å komme i kontakt med fenomenet selv. Utfordringen for forskeren er aktivt å sette parentes rundt egne oppfatninger, antakelser, meninger, kunnskaper og teorier om fenomenet, slik at dette ikke får forstyrre og influere på utforskningen. Van Manen skriver: «Bracketing means parenthesizing, putting into brackets the various assumptions that might stand in the way from opening up access to the originary or the living meaning of a phenomenon» (van Manen, 2014, s. 215). Hensikten med å sette det kjente i parentes er å gi *fenomenet selv* mulighet til å vise seg, å gi det rom til å tre frem i sin opprinnelige eller levende form. Dette er den ideelle tilnærmingen, det vi tilstreber å oppnå. Men denne tilnærmingsmåten er en prosess, og den er også vanskelig. Om vi ser grundig på hva epoche innebærer så kan vi spørre om det

virkelig er mulig å sette *alle* fordommer til side, og være *helt* fri fra seg selv? Poenget er i alle fall å anstrenge seg og bli bevisst på sine forutsetninger og sammenhenger før man vender seg mot fenomenet. Sævi sier det slik: «The term 'epoche'... underlines the contemplative effort of putting into brackets or suspending our natural belief of the thing» (2005, s. 88). Vi tilstreber å bli klar over, og tenke gjennom våre holdninger og meninger, og å gjøre oss fri fra vår tatt-for-gitte og naturlige oppfatning om fenomenet, for slik å la fenomenet få mulighet til å fremstå slik det er, *i seg selv*.

Reduction – bevegelser og holdninger i møte med fenomenet

Reduksjon, som er den «andre delen» i fenomenologisk metode har en motsatt bevegelse. Her vender vi oss til fenomenet selv, og siden vi nå har forsøkt å sette forforståelser og fordommer i midlertidig parentes forsøker vi med åpent blikk å se på fenomenet – slik det viser seg. Fenomenologisk reduksjon, sier van Manen (2014, s. 218), er ikke en teknisk prosedyre, en taktikk, strategi eller bestemt fremgangsmåte som man må følge, men «[r]ather, the reduction is an attentive turning to the world when in an open state of mind, effectuated by the epoché» (s. s.). Tilbakeføringen skjer ved at vi er oppmerksomme og har et åpent sinn når vi nærmer oss fenomenet. Hensikten med reduksjonen er å komme nær *de betydningsfulle aspektene* i fenomenet som utforskes: «... to bring the aspects of meaning that belong to the phenomena of our lifeworld into nearness» (van Manen og Adams 2010b, s. 452). Dermed er en fenomenologisk utforskning et konkret arbeid som i så liten grad som mulig er preget av forutinntatte holdninger, antakelser, teorier og tidligere innsikt i fenomenet. Som forsker forsøker en å nærme seg fenomenet ved hjelp av flere holdninger og bevegelser. Den kanskje aller viktigste, som all innsikt begynner med, er *undring*. Van Manen og Adams kaller denne undringen for *heuristisk reduksjon* og beskriver den som «... the attitude or mood of wonder in the face of the world» (2010b, s. 452). Sævi (2005) forklarer nærmere:

The receptivity of wonder let the things of the world present themselves in their own terms to our senses. When struck by wonder, our preoccupations seem somehow to have momentarily evaporated, and our minds clear to meet the phenomenon, speechless and assumptionless. (s. 90)

Undringen er viktig fordi «in wonder what is most usual itself becomes the most unusual» (Hansen 2010, s. 165). Slått av undring kan selv de vanligste fenomener overraske, og fremstå som uvanlige. Undring har stor verdi, fordi når vi undrer oss får vi kontakt med vår grunnleggende tilknytning til hvordan vi egentlig er i vår verden, og undring har sammenheng med vår «... ability to be creative and to call upon original reflections» (s. 167). I undringen stiller vi oss åpne, og lukker opp for andre sider av virkeligheten.

Jeg vil også nevne tre andre viktige bevegelser eller holdinger i den fenomenologiske reduksjonen. Det er ikke fordi de er de eneste som er i spill i mitt prosjekt, men fordi det er lett å tenke på dem – i likhet med undring – som generelle måter å møte et forskningsspørsmål og et fenomen på.²¹

I det som kalles *den hermeneutiske reduksjonen* tenker forskeren eksplisitt gjennom, og gransker sin særlige og individuelle posisjon i forhold til fenomenet. Fenomenet blir slik «... investigated for its various layers of meaning rather than having it overlaid with a particular frame of meaning» (Sævi, 2005, s. 91). Målsetningen med hermeneutisk refleksjon er å oppnå kritisk selvbevissthet. Den hermeneutiske reduksjonen er en tilnærming hvor forskeren kritisk gransker eget ståsted, og må både klargjøre og forklare egen interesse for fenomenet – for så å forsøke å se *forbi* disse forholdene.

Det å møte fenomenet som en konkret opplevelse – på engelsk *the experiential reduction* – er en reduksjonsbevegelse for å unngå å teoretisere og generalisere. Dette er fordi «theories tend to explain phenomena that are not really understood in a lived or concrete sense» (van Manen og Adams, 2010b, s. 453). I fenomenologisk forskning er målet å kjenne *fenomenet*, og ikke bare forklaringen eller teori knyttet til det. Likevel er det ikke slik at teorier er verdiløse eller skal ignoreres, men målsetningen i den opplevelsesbaserte reduksjonen er å fjerne «... the theoretical or scientific conceptions and thematizations that overlay the phenomena one wishes to study, and that prevent one from seeing the phenomena in a non-abstracting manner» (s.s.). I stedet forsøker man å beskrive hvordan fenomenet faktisk *oppveves*, og det kan gjøres for eksempel ved å spørre: «... how is this topic actually experienced? What are examples of possible incidents or events?» (s.s.). Spørsmålene etter opplevelser og eksempler hjelper til med å lede oss inn til fenomenet slik det er *levd*.

Den eidetiske reduksjonen er kanskje den mest sentrale reduksjonen, om det er mulig å si det slik, fordi den forsøker å se de kvalitetene ved et fenomen som *bare* hører til dette (unike) fenomenet. Her spør man: «What makes this experience uniquely different from other related experiences?» (s. 453). Her prøver man å finne fram til det unike i opplevelsen, og spør: Hva gjør denne opplevelsen til *ulik* andre, nærliggende eller beslektede opplevelser? Hva er særmerket for *bare* denne opplevelsen? Ved å spørre slik sammenlignes også andre tilgrensende, men forskjellige fenomener. Etter hvert i utførelsen av den eidetiske reduksjonen dukker stadig mer av fenomenets særegenhet opp. Van Manen og Adams (2010b) sier det slik: «... the eidetic reduction makes the world appear as it precedes every cognitive construction...» (s. 453).

²¹ For en alternativ forklaring av epoché, eidos og fenomenologisk reduksjon, se vedlegg 1

Men i fenomenologisk forskning er reduksjonen en svært vanskelig virksomhet som forskeren aldri fullt ut kan lykkes med. Reduksjonen er en tilnæringsmåte som – bare i noen grad og bare dersom den er *en holdning* en møter verden med – åpner mulighetene for å se viktige aspekt ved et fenomen, men som ikke på noen måte fravriter fenomenet dets «hemmeligheter». Selv om de ulike reduksjonene kan beskrives og forklares, så er det ikke slik at forskeren velger seg ut en eller to, eller benytter først den ene og så den andre. I praksis benyttes alle reduksjonene i samspill med hverandre, fordi «each of these dimensions of the reduction needs to be practiced as if in concert» (van Manen og Adams, 2010b, s. 452). Hensikten med å dele reduksjonene i egne kategorier er å forsøke å gi en forståelse for det metodiske arbeidet. Gjennom de mange bevegelsene i reduksjonen får forskeren mulighet til å finne fram til temaer og aspekter som inngår i og ligger til grunn for den *meningen* som fenomenet har for oss. Men mening og betydning er ikke noe som vi bare kan «hente ned». Mening må anes, finnes, formuleres og presenteres. Hvordan gjør vi det?

Skrijving som utforskende metode – eller: The work of writing

Fenomenologisk forskning skjer gjennom å *skrive*, men ikke på den rapporterende og anonyme måten som kanskje er vanlig innenfor andre forskningsgrener (van Manen, 1989b; 2006). I fenomenologien skrives det på en utforskende og involvert måte. Van Manen behandler i sine to metodebøker (1997a og 2014) temaet grundig i egne kapitler. I *Researching Lived Experience* (van Manen 1997a) har kapitlet om skrijving for eksempel avsnitt som behandler ulike aspekter ved skriveprosessen:

- Å holde oppmerksomheten rettet mot «the speaking of language»
- Stillhet som språkets grense og kraft
- Skrijving som formidler mellom handling og ettertanke
- Å skrive er å måle vår omtenkksomhet
- Skrijving øver opp vår evne til å se
- Å skrive er å vise fram noe
- Å skrive er å skrive på nytt (van Manen, 1997a, s. 111-133. Min oversettelse).

Fenomenologisk skrijving søker etter *mening*, etter det *betydningsfulle*: «The goal of [phenomenological] writing is to touch something meaningful in order to be touched by it ...» (van Manen 2014, s. 373). Målet er å skrive slik at både den som skriver og den som leser opplever å *bli berørt* av noe meningsfullt. Den ofte tillærte, beskrivende og rapporterende bruken av språket strekker derfor gjerne ikke til (Henriksson og Sævi 2009). For å oppnå skrivingsens mål må forskeren nærmest lære seg å «skrive på nytt» – han eller hun må oppmerksomt fordype seg i språk og uttrykk (Sævi 2013a). Da kan man oppleve at dette er et arbeid som aldri helt ut kan fullføres. Selv van Manen erkjenner dette: «I am only a student of phenomenological writing myself, and I always will be» (van Manen 2014, s. 373). Å gå inn i den fenomenologiske forskerrollen er å trå inn i et skriftlig univers, og stadig og igjen å ta fatt på eget arbeid med fingertuppene på tastaturet, eller med pennen på blokka. Ved å bearbeide tanker, inntrykk og opplevelser gjennom skriftlig uttrykk skjer utforskningen. Van

Manen uttrykker det enda sterkere: «Research does not merely involve writing: research is the work of writing» (s. 364). Fenomenologisk forskning er skriving.

I arbeidet med forskningsspørsmålet har jeg skrevet en lang rekke tekster som senere har vist seg ikke å ha god nok kvalitet til å kunne inngå i selve masteroppgaven. Hele hovedavsnitt på flere titalls sider har blitt forkastet, og arbeidet har startet på nytt. Mange fine, små anekdoter viser seg å ikke være relevante likevel. Interessante responser på litteratur jeg har lest har ikke fått sin anvendelse. Men til tross for all «fånyttets skriving» har alt dette arbeidet likevel vært verdifullt. For å vise til litt av denne «unyttige» skrivingen velger jeg her å ta inn et tekststykke som på sin måte kan ha relevans for både metodekapitlet og for dette avsnittet om fenomenologisk skriving. Eksemplet viser noe av den utforskende og innfølede skrivingen som er en nødvendig del av prosessen. Her følger et utdrag av en respons jeg skrev til min veileder etter å ha lest hennes avhandling *Seeing Disability Pedagogically: The Lived experience of Disability in the Pedagogical Encounter* (Sævi 2005):

Jeg har den siste uken lest avhandlingen din så og si fra perm til perm. I utgangspunktet satte jeg meg fore å lese de to kapitlene du anbefalte om hermeneutisk fenomenologisk metodologi, og om hvordan en fenomenologisk tekst skapes (kapittel 4 og 5).

Gjennom studiet har vi hatt en forholdsvis grundig introduksjon til metoden. I tillegg har jeg lest flere fenomenologiske tekster og dermed burde jeg ha et rimelig godt utgangspunkt for å forstå hva metoden dreier seg om. Likevel var denne lesningen svært nyttig. Gjennom metodekapitlet og eksempelet fikk jeg en nærmere, mer innenfra forståelse både av metodens deler og funksjoner, av hensikt og effekt og også en klarere forståelse av hva dette betyr for det arbeidet som nå ligger foran meg. Mulig det faktum at jeg nå – ut fra mitt tema – forstår at jeg trenger å fordype meg i nettopp denne tilnæringsmåten også gjorde både oppmerksomhet og forståelsvillighet mer aktivert. Likevel vil jeg mene at det også må gis kreditt til tekstens klarhet, grundighet, språklige nyansering og detaljrikdom. Nettopp kvaliteter som fremheves for at fenomenologiske tekster skal «virke». For, den innsikten som oppnås gjennom å studere fenomenologisk er ikke teknisk prosesserbar slik mange andre vitenskapelige tilnæringer har som mål. Virkningen har jeg nå fått erfare er mer innenfra, mer personlig aktiverende og igangsettende. For meg betydde det at jeg ville ha mer, og ønsket å lese videre. Så da startet jeg like godt fra begynnelsen. Riktignok utelot jeg noen sider med fakta angående spesialpedagogisk teori, som likevel så ut til å være kjent for meg, men ellers ble jeg ansporet til å nærlese hele avhandlingen. Etter hvert ble jeg mer og mer fanget av avhandlingens egentlige mål: Hva er det å se funksjonshemming pedagogisk? Og hva er det å se pedagogisk? I utgangspunktet har nesten enhver tekst om funksjonshemming eller disability en nærmest diskvalifiserende virkning på meg; jeg er overmatt på spesialpedagogikk (selv om nettopp fordypning i spes.ped. utgjør hoveddelen av min bachelorgrad). Men etter vel 20 krevende år med spesialpedagogiske utfordringer tett innpå livet er kanskje ikke denne overmettheten vanskelig å forstå. Derfor er det for så vidt en «bragd» å fange min oppmerksomhet så pass at hele avhandlingen måtte leses. Så hva har jeg sett? Og hvor ble jeg ført?

Det korte svaret er: Jeg ble ført inn til meg selv. Gjennom anekdotene ble mine egne livserfaringer vekket til live igjen og satt i et annet lys. Samspillet mellom utlegningene i teksten og mine egne tidligere opplevelser ga meg et nytt grunnlag for fortolkninger og refleksjoner av mitt eget levde liv. Det interessante er at mye ukjent dukket opp. Spørsmål jeg aldri har stilt, sammenhenger jeg aldri har sett, svar jeg aldri har spurt etter. Som ekstrakt kan jeg komprimere det til spørsmålet om

meg selv som pedagog. Hvem er jeg? Hvilken pedagog er jeg? Hva ser jeg i mitt pedagogiske blikk og hvilke handlinger er jeg kapabel til å gå inn i? [...]

Min lesning – som startet med en prosaisk og nødvendig lesing for å tilegne meg metodekunnskap – ledet meg inn til og tilbake til mine egne spørsmål. Dette er et kjennetegn ved kvalitativt gode fenomenologiske tekster: Leseren finner tilbake til seg selv.

Litteraturreview – om «kart» og «kompass» for utforskning av det aktuelle forskningsfeltet

I dette avsnittet vil jeg kort beskrive hva et litteraturreview er og hvordan jeg har jobbet med reviewet som metode for denne undersøkelsen. Metaforen «met-hodos» som «veien å gå» inviterer til å bruke kjennskap til kart og kompass som hjelpemidler i beskrivelsen. Kompasset – som skal vise retningen – er i denne sammenhengen *forskningsspørsmålet*. Forskningsspørsmålet mitt spør: «Hva er fenomenet å skape, og hvilke sammenhenger kan jeg se mellom kunstnerisk skaping og pedagogisk praksis?» Det er innholdet i dette spørsmålet som må peke ut kursen og angi veien gjennom litteraturlandskapet. Men kartet over akkurat *dette* bestemte forskningslandskapet finnes foreløpig ikke. Sammenhengen mellom fenomenene *kunstnerisk skaping* og *pedagogisk praksis* i en hermeneutisk fenomenologisk kontekst er – så langt jeg kan se – ikke i særlig grad beskrevet. Dette kartet må tegnes og defineres som en del av utforskningen. Det å *tegne kartet*, fastlegge topografien²² for akkurat denne utforskningen, kan stå som metafor for å gjennomføre og skrive et litteraturreview.

Hva er et litteraturreview?

En standard beskrivelse av et litteraturreview lyder slik: «A **literature review** is a written summary of journal articles, books, and other documents that describes the past and current state of information on the topic of your research study» (Creswell, 2012, s. 80, uthveing i originalen). Hammersley (2003) utvider litteraturreviewet til også å omfatte «... what lines of argument there are in relation to that issue or field» (s. 577). Et litteraturreview kan altså omfatte mer enn kun en opplisting av status på forskningsfeltet. Det kan også gjøre rede for hvilke ulike argumenter som gjør seg gjeldende. Videre er et litteraturreview ulikt innenfor kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. For min kvalitative forskning er det på sin plass å bruke en *fortolkende* holdning i forhold til litteraturen som undersøkes. Hammersley (2003) beskriver denne tilnærmingen til forskningslitteraturen slik:

Here, the emphasis is on the interpretative role of the reviewer in making sense of the findings of different studies to construct a holistic picture of the field, a picture that may well reflect the particular interests and sensibilities of the reviewer. (Hammersley, 2003, s. 578)

²² Termen topografi kommer av gresk τόπος (topos) – «sted», og γραφή (grafi) – «skrift»/«beskrivelse» (Topografi 2016).

I et fortolkende review må forskeren gjøre seg opp en mening og danne seg et helhetlig bilde av feltet, og dette bildet kan gjerne framvise forskerens særlige interesser og særegenheter. Eisenhart (1998) poengterer at en av de verdifulle kvalitetene ved fortolkende litteraturreview er at denne metoden har «the power ... to reveal something surprising, startling, or new; that is to present information that disrupts conventional thinking or, ... that “makes the familiar strange”» (s. 392). Metoden *fortolkende litteraturreview* er ikke bare en oppstilling av status for forskningsfeltet. Ved å fortolke tilgjengelig litteratur så kan også noe overraskende og nytt bli presentert, noe som avbryter og forstyrrer den konvensjonelle tenkningen. Den kjente litteraturen kan bli fortolket på nye måter og kan dermed gi impulser til nye forståelser. I kapittel 2 *Litteraturgjennomgang* har jeg tilstrebet å utføre et fortolkende litteraturreview. Jeg har forsøkt å sette kjent litteratur inn i en annen sammenheng, i den hensikt å åpne opp og legge en basis for nye fortolkninger, fortolkninger som kan «forstyrre» konvensjonell tenkning, og som kan gjøre «det kjente fremmed», slik Eisenhart (1998) fremhever.

Om å finne feltet: I hvilket landskap befinner forskningsspørsmålet seg?

Forskningsspørsmålet jeg undersøker springer ut av og henger sammen med et studium av fagfeltet pedagogikk ved NLA Høgskolen. Pedagogikktradisjonen for dette aktuelle studiet er knyttet til er den kontinental-europeiske, eksistensielle tradisjonen, hvor pedagoger som Bollnow, Mollenhauer og van Manen er sentrale. Forskningsspørsmålet om å *skape* berører en menneskelig, eksistensiell side, og det var derfor naturlig å begynne et litteratursøk ut fra denne tradisjonen. For å finne fram til litteratur som i best mulig grad kan svare på denne delen av forskningsspørsmålet, har det vært nødvendig å studere mye litteratur. Noe av denne litteraturen bør nevnes, for eksempel Bollnow (1976/1959, 1987/1966, 1989a, 1989b, 1989c, 1989d); Mollenhauer (1996/1985); van Manen (1991, 2000, 2012); Sævi (2005, 2011, 2013b, 2015a). Med utgangspunkt i denne litteraturen har jeg så søkt videre etter *eksistensfilosofisk* litteratur, blant annet Marcel (1958); Heidegger (1968/1954, 2000b/1950, 2015/1951-52); og Arendt (1996/1958). Videre har jeg lest og konferert ulike introduksjoner og leksikonartikler om de nevnte filosofene. For å få en personlig forståelse av eksistensfilosofisk tenkning og kjennskap til eksistensfilosofisk litteratur har det vært nødvendig å gjøre et bredt og grundig litteraturstudium. Kartet som i review-kapitlet er tegnet opp av feltet er dermed gjort ut fra et langt større litteraturstudium og inspirert av mange flere tekster enn de det er referert direkte til i teksten.

Hvordan velge hvilken type kart som skal tegnes? – Om hermeneutikk

For å gjøre metaforen «kart» bedre forståelig så må vi først kikke litt nærmere på kartografi – faget å lage og bruke kart. «Kartografi har som utgangspunkt at virkeligheten kan modelleres ...» (Kartografi, 2016). For å lage en representasjon av geografien må kartografen altså *fortolke* virkeligheten, og modellere den inn i et kart. Alt etter hvilke fakta som ønskes presentert velges den karttypen som

passer best (f.eks. prikkkart, isolinjekart, topografisk kart). På samme måte må forskeren innenfor det humanistiske vitenskapsfeltet *fortolke* sitt forskningsfelt og velge ut litteratur som passer til forskningsspørsmålet. De humanistiske vitenskapenes særlige metode for dette arbeidet er hermeneutikk – *læren om fortolkning*. I et hermeneutisk – altså fortolkende – litteraturreview skal forskeren først finne fram til den litteraturen som kan belyse og utdype det aktuelle forskningsspørsmålet. Deretter kan hun gå i gang med å fortolke hvilken mening disse tekstene har, og så, ut fra meningsinnholdet velge ut og presentere et så helhetlig, relevant og aktuelt bilde som mulig. I følge Schwandt (1998) bør litteraturen en velger ut passe sammen med hvilken aktuell forståelse av pedagogikk som ligger til grunn for forskningsspørsmålet. Er det en modernistisk forståelse hvor pedagogikk sees på som en teknisk kunnskap (*techné*) som skal sette oss i stand til effektivt å kunne kontrollere pedagogiske utfordringer? (s. 410-411). Eller er pedagogikk og pedagogisk forskning egentlig bare mulig å forstå riktig som «... a form of *praxis*, a kind of morally informed and morally committed action that is guided by ethical criteria immanent within the practice itself» (s. 411. Kursiv i originalen)? Bør derfor pedagogikk heller sees som en *etisk praksis* (*phronesis*) som styres av immanente kriterier – kriterier som oppstår innenfra og som er pedagogikkens egne? De to ulike pedagogiske grunnsynene vil være avgjørende for hvilke teorier og hvilken litteratur som velges ut til reviewet. Samtidig vil de ulike synsmåtene forme og prege litteraturreviewet: Et «teknisk» syn på pedagogikk vil åpne opp for et review som kan gi oversikt og fungere som et redskap som kan sette oss i stand til å «... settle or resolve some contested affairs and issues in education» (s. 410-411). Et «teknisk» litteraturreview kan legge et grunnlag for å bilegge «tekniske» utfordringer. Men ut fra en forståelse av pedagogikk som *etisk praksis*, sier Schwandt (1998), så avhenger det å forstå hva pedagogikk og pedagogisk forskning er at man deltar «... in the cultivation and acquisition of practical wisdom» (s. 411). Kultivering og tilegning av «praktisk visdom», *phronesis* – eller klokskap, som Brunstad (2015, s. 111) enkelt kaller det – krever *deltakelse*. Pedagogikk forstått som fortolkning av etisk praksis betyr at «... it involves self-understanding, and its purpose is to make us more human» (Schwandt, 1998, s. 411). Et litteraturreview vil innenfor denne forståelsen ha en annen funksjon enn den førstnevnte. Her velges litteratur som krever at leseren involveres, som aktiverer leserens egen fortolkning, og som stiller spørsmål til leseren – det vil si stiller spørsmål *til meg*. Da er det behov for et litteraturreview som «... “puts us in the way” of education and invite our participation» (s. 411). I et fortolkende litteraturreview tegnes derfor kartet med litteratur som forstyrrer, inviterer og engasjerer. Målet er altså ikke bare å risse opp et terreng, men også å invitere leseren til å oppleve det selv.

Om forståelse – hvordan tegne et kart som gir mening?

Å skrive et litteraturreview sammenligner jeg her med det å tegne et kart over det aktuelle teorifeltet. Men å avdekke hva som er av betydning, som forstyrrer og kan gi *mening* til litteraturreviewet (eller til

kartet) er ikke nødvendigvis enkelt tilgjengelig. I vår livsverden opplever vi mye meningsfullt direkte – det griper oss – og vi begriper gjennom vår væren og uten omveier: Epletrees bugnende grener gir av seg selv, og intuitivt oppstår mening og betydning idet jeg strekker meg, griper om, og plukker frukten ned, for «... understanding is our fundamental mode of being-in-the-world», sier Porter & Robinson (2011, s. 60). Men i komplekse sammenhenger som utforsker menneskelige forhold kan imidlertid mening og betydning være mer skjult og tildekket. Å forstå betydning og mening krever tolkning og fortolkning. Hvordan er det så vi kommer til å forstå noe som noe?

I følge Heidegger, sier Porter og Robinson (2011), er forståelse knyttet til vår væren i verden: «Understanding begins with our situatedness as being-in-the-world (...)» (s. 61). Vi kan altså ikke uten videre se bort fra at vi er *levende* mennesker, på et bestemt sted i verden, og tro at vi når frem til forståelse ved hjelp av objektiv logikk. De skriver: «Rather, our care about the world and our actions within it are always prior to our thinking or examining» (s. 62). Omsorg for og handlinger i verden kommer alltid *før* tenkningen, for vi forstår knyttet til en situasjon og aldri løsrevet fra hvem vi er: «... We will always understand ... out of the possibilities or horizons of our own being» (s. 69). Å forstå er knyttet til den enkeltes væren-i-verden – til *Dasein* – for å bruke Heideggers terminologi (Dasein, 2016). «*Dasein* is an event, an occurrence, wherein understanding is “to be” in the world, which is always understood interpretively» (s. 68). Jeg er i verden, og min (eller vår) *derværen* – som Lægreid og Skorgen (2014) velger å oversette *Dasein* med (s. 105) – er en opptreden, *en hendelse*, og i denne hendelsen skjer *det å forstå* alltid gjennom å fortolke.

Når symbolene til kartet skal identifiseres og velges ut, så er det en prosess som er knyttet til den opplevde *meningen* innholdet har for *min* væren, i *min* verden. Jeg forstår betydningen av aktuelle tekster fordi disse gir mening innenfor den horisonten jeg kjenner og for hvordan jeg ser sammenhenger. Å fortolke et innhold slik at det gir mening og kan forstås av andre betyr at jeg knytter min situasjon, min «hendelse» til fortolkningen. Symbolene – tegnene, grafikken eller tekstene som skal være grunnlaget for et forståelig og lesbart «review-kart» – må *jeg* finne frem til, identifisere og presentere. I et hermeneutisk litteraturreview er forskeren derfor ikke objektiv og usynlig, men legitimt nærværende og til stede.

Å låne informantens opplevelser

Selv om fenomenologen innenfor den praksisorienterte fenomenologiske forskningen er akseptert med sin merkbare tilstedeværelse, så er ikke prosjektet et egosentrisk selvstudium. Tvert imot har andres opplevelser en sentral plass. Fenomenologisk forskning er «... *intersubjective* in that the human science researcher needs the other ... in order to develop a dialogic relation with the phenomenon, and thus validate the phenomenon as described» (van Manen 1997a, s. 11. Kursiv i originalen). Andres

opplevelser er nødvendig, men andres opplevelser kan aldri bli mine, og derfor snakker van Manen (1997a) om «å låne» andres opplevelser. Han skriver: «The point of phenomenological research is to «borrow» other people's experiences and their reflections on their experiences in order to better be able to come to an understanding of the deeper meaning or significance of an aspect of human experience, ...» (van Manen 1997a, s. 62). Målet med å få tilgang til andres opplevelser og erfaringer er derfor «... *to become more experienced ourselves*» (s. 62, kursiv i originalen). Hensikten med å trekke inn human- og samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder, som for eksempel å intervju andre, er for å bygge opp under den fenomenologiske *refleksjonen*: «Indeed, this is the sole reason for phenomenology to turn to social science methods: to gain experiential material for the purpose of phenomenological reflection» (van Manen 2014, s. 311). For å komme nærmere fenomenet er det - i tillegg til egen erfaring og litteratur – også behov for å få tilgang til *andres* gjennomlevde opplevelser av det aktuelle fenomenet. For min undersøkelse av fenomenet å skape er *kunstneres* erfaringer med fenomenet det materialet som kan gi meg som forsker hjelp i min refleksjon om fenomenet.

Valg av intervjumetode

Aktuelle metoder som ble vurdert var fokusgruppeintervju, en-til-en intervju, og innhenting av skriftlige uttrykk for gjennomlevde opplevelser. Fokusgruppeintervju kom jeg frem til ville være vanskelig å gjennomføre i praksis fordi de informantene jeg ønsket bor lang fra hverandre. I tillegg var jeg usikker på hvor godt personenes egne opplevelser med fenomenet ville komme til sin rett i et gruppe-intervju. Innhenting av skriftlige uttrykk for fenomenet anså jeg for å være aktuelt. Jeg forsøkte også underveis å få inn slike tekster, men uten respons. Forklaringen på dette kan være, slik van Manen (1997a) påpeker, at skriving virker begrensende på uttrykksmulighetene (s.64). Gjennom en-til-en intervju i samtaleform hvor dialogen flyter fritt vil en komme nærmere den enkeltes egne gjennomlevde opplevelser. Ut fra disse overveielsene ble så prosjektets form uttegnet og jeg valgte å intervju mine tre informanter en til en.

NESH og NSD

Hele dette forskningsprosjektet etterstreber å følge de nasjonale forskningsetiske retningslinjene som gjelder for samfunnsvitenskap og humaniora (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2006). Likevel er kapittel B, *Hensyn til personer* (s. 11-21), særlig aktuelt når det gjelder å involvere andre personer i forskningsprosjektet, og jeg vil fremheve betydningen av dette kapittelet. Første skritt i arbeidet med intervju-delen i prosjektet er regulert av punkt 10 i del B (s. 14-15). Her omhandles konsesjon og meldeplikt for prosjekter som innebærer behandling av personopplysninger – noe intervjuer gjør. Det er angitt meldeplikt for prosjekter som innebærer å henvende seg til andre personer: «Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av

personopplysninger, faller inn under personopplysningsloven, og vil som hovedregel være meldepliktige forutsatt at behandling er godkjent av personvernombudet for forskning, ...» (NESH, 2006, s. 15). Søknad om godkjenning for dette prosjektet ble sendt til Datatilsynet ved Personvernombudet for forskning (NSD Personvernombudet for forskning, 2018), og godkjenningen ble avventet før henvendelser til mulige informanter ble gjort, slik retningslinjene fra NESH angir i punkt 10: «Prosjektet kan ikke igangsettes før konsesjon (forhåndsgodkjenning) fra Datatilsynet foreligger». (s. 15).

Valg av informanter

Men hvilke «andre» har opplevelser som kan lede inn til fenomenet å skape, og gi det en dypere mening som kan være relevant for pedagogisk praksis? Når informanter til et fenomenologisk arbeid skal velges ut er det nødvendig å sette ett premiss – informantene må ha egne opplevelser med fenomenet. Selv om *å skape* kan sies å være et allmennmenneskelig fenomen og det derfor kan antas at egne opplevelser med fenomenet *å skape* kan hvemsomhelst ha, så mener jeg at det for denne undersøkelsen er nødvendig å finne informanter med et bevisst, aktivt og subjektivt forhold til fenomenet. Kunstnere anser vi for å være personlig involvert i skapende virksomhet, og valget av informanter ble derfor avgrenset til denne gruppen. Begrunnelsen for valget er at informanten både må ha egne opplevelser av fenomenet å skape og kjenne ulike aspekter ved det, og samtidig også evne å uttrykke seg nyansert om sine opplevelser og forstå å sette fenomenet inn i en meningsfull sammenheng.

Framgangsmåte for finne aktuelle personer

Tips fra veileder, og eget kontaktnett har vært utgangspunkt for å finne informanter. Dette resulterte raskt i tre informanter, alle har tilfeldigvis tilknytning til tredimensjonal, skulpturell kunst. Videre vurderte jeg underveis å kontakte enda en informant med erfaring fra et annet skapende område – litteratur. Jeg kom imidlertid til – etter å ha transkribert det eksisterende intervjumaterialet – at det jeg allerede hadde fått var rikt nok til å arbeide videre med.

Gjennomføring av intervjuene

Kontakt med informantene ble opprettet via epostveksling, og alle fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd.²³ Ingen av informanter har sitt bosted innen rimelig reiseavstand for meg, og derfor var det mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene som Skype-samtaler. Det ble lagt til rette for at samtalene kunne gjennomføres når det passet informanten best. For å utjevne tidsforskjellen mellom

²³ Da kontakt ble opprettet via personlig e-post er disse ikke lagt ved som vedlegg. Intervjuguiden finnes i vedlegg 4.

informant og intervjuer måtte samtalen i ett tilfelle legges til tidlig morgen for den ene part, og sein kveld for den andre.

Ved oppstart av samtalene var første punkt å gjenta muntlig informasjonen om prosjektets formål, konfidensialitet, anonymitet, om at deltakelsen er frivillig, og at informanten på et hvilket som helst tidspunkt kan trekke tilbake sitt samtykke, uten å oppgi grunn. Dette slik NSD Personvernombudet for forskning presiserte i sine kommentarer til godkjenningen. Informantene gjentok sitt samtykke muntlig. De hadde tidligere samtykket skriftlig per e-post.

Jeg ønsket ikke å forstyrre verken informanten eller meg selv med visuell informasjon og derfor ble Skype-samtalene gjennomført med avslått kamerafunksjon. Målet var å få ro og konsentrasjon om innholdet i samtalen. Samtalene ble tatt opp på diktafon. De digitale lydfiletne ble lagret slik godkjenningen fra NSD angir, på min private PC, som er låst med passord. Lydfiletne tjente kun som underlag for transkribering og ble deretter slettet.

Bearbeiding av intervjumaterialet antydet tre hovedaspekter ved fenomenet: Skapingens verden, skapingens jeg, og skapingens materialitet. Jeg kontakter informantene på nytt etter den første transkriberingen for å spørre om de tre aspektene ga gjenklang og framstod som meningsfulle aspekter for dem. Disse samtalene ble også tatt opp og lagret som lydfilet, men ble ikke transkribert. Hensikten med denne andre omgangen var det van Manen (2014) beskriver som *hermeneutisk intervju* (s. 317), og målsetningen er å utforske fenomenet ytterligere. Han skriver: «The hermeneutic interview aims for exploring the ways that fundamental phenomenological notions and methods can be understood» (s.s.). Denne formen for intervju er altså ikke det samme som «å låne andres opplevelser». Her bidrar informantene mer til *fortolkningen* av fenomenet. Denne andre kontakten med informantene viste seg å være nyttig, og jeg fikk responser som viste at min fortolkning av de tre aspektene ga gjenklang – om enn på ulike måter – hos alle tre.

Forsker i møte informanter

Å tre inn i rollen som aktiv forsker, skulle være den som intervjuer og stiller spørsmål, krever forberedelser. Undervisningen og pensum på masterstudiet hadde gitt en god basis, følte jeg. Før første intervju repeterte jeg forelesningsnotater, leste andres intervjuer i noen ferdige masteravhandlinger og lyttet til medstudenter som var ett skritt foran meg. I mitt første intervju holdt jeg meg ganske nær intervjuguiden, noe som vises i neste kapittel der datamaterialet presenteres. I et av de andre intervjuene startet jeg med å «slippe løs» informanten. I alle tre intervjuene var målsetningen å la informanten komme mest mulig til orde ut fra eget behov og temperament. Det resulterte i forholdsvis lange intervjuer, med påfølgende krevende transkripsjonsarbeid. Jeg kunne med fordel ha styrt litt mer enn jeg gjorde, men intensjonen var å tilpasse meg og gi rom til

informantenes individuelle stil. Intervjusituasjonen bar preg av samtale og dialog mer enn et tradisjonelt intervju. Når det gjelder å utforske et fenomen anser jeg dette som en styrke. Som kritisk innvending kan jeg likevel i ettetid se at intervjuene var for «tradisjonelle» og for lite «fenomenologiske». Van Manen (2014) forklarer hva et fenomenologisk intervju er på side 314 til 317. Her går det frem at i fenomenologiske intervjuer ligger fokus mye mer på å finne frem til informantenes «... prereflective experiential accounts ...» (s. 314). Jeg kunne vært mer orientert mot informantenes opplevelser, men det ble som det ble med nybegynnerens sko på.

Bearbeiding av materialet: Fra gråstein til gull

De digitale lydfilene fra intervjuene kan betraktes som et råmateriale som må bearbeides for å få forskningsmessig verdi. I dette avsnittet vil jeg beskrive overveielser og prosesser jeg var gjennom for å hente ut det jeg oppfattet som mest aktuelt og verdifullt i materialet.

Fra tale til tekst

Ricoeur (1986/2014) viser i artikkelen «Hva er en tekst? Å forstå og forklare» at overgangen fra tale til tekst ikke er et en-til-en forhold hvor teksten ganske enkelt overtar talens plass. Talen står i en umiddelbar sammenheng: «I taleutvekslingen er talerne til stede for hverandre, men også situasjonen, omgivelsene, ytringens omstendigheter. Det er i forhold til disse omstendighetene at ytringen er fullt ut meningsfull, ...» (Ricoeur, 1986/2014, s. 62). Talen er altså del av en større helhet som de talende direkte forholder seg til, mens tekst ikke er tale omgjort til grafiske tegn. Teksten er *tekst*: «[...] teksten] henger ... på en måte «i løse luften», utenfor verden eller uten verden» (s. 63, sitatregn i originalen). Tekstens univers er på en måte adskilt fra verden, og oppretter gjennom sin tekstlighet en «kvasiverden», ifølge Ricoeur (s.s.). Å transkribere digitaliserte samtaler til lesbar tekst kan dermed ikke bare være en ren mekanisk prosess som like gjerne kunne blitt utført av avanserte dataprogrammer, eller av betalte assistenter. Transkribering – oversetting fra et medium til et annet – krever varhet for samtalens sammenheng og liv-likhet, for språklige uttrykks nyanser og motiver, og for tekstlig presisjon. De omkringliggende faktorene ved talen forsvinner ved omgjøringen til tekst, og oversettelsen fra lyd til tegn må derfor også sees på som en fortolkning: Hva hører jeg faktisk nå? Hvilket innhold er det stemmen bærer til meg?

Språklige utfordringer

Jeg hadde som intensjon å transkribere teksten mest mulig slik jeg hørte og opplevde at informanten uttrykket seg – og dermed kunne jeg ikke unngå å støte på utfordringer. Tale har – som Ricoeur peker på – en annen karakter enn skrift, så hvordan omgjøre talens flytende «tenkning» og bevegelige «muntlighet» til tekst? Det viste seg å være en nesten umulig oppgave å løse uten at teksten falt fra hverandre, og ble oppstykket og vanskelig å lese. Etter hvert som jeg jobbet meg varm med

transkriberingen gikk jeg bort fra å forsøke å beholde en tilnærmet talenærhet i oversettelsen. Derfor presenteres intervjuene i neste kapittel som *dialoger i skriftlig form*, og disse har en noe annen karakter enn det direkte møtet mellom intervjuer og informant. Nedskrivning av samtalene gjør at dialogen låses inn i tegnene, og dermed flyttes møtene over fra den bevegelige verden til litteraturens inngraverte, skriftlige, *kvasi-verden*, som Ricouer sier. De transkriberte intervjuene er på en måte *omsatt*, ikke bare oversatt – de har blitt til *litteratur*.

To av intervjuene var på nederlandsk. Etter råd fra veileder transkriberte jeg først alt til originalspråket. Transkribering på et annet språk enn eget morsmål er selvfølgelig mer krevende enn på hjertespråket. Men jeg hadde den fordel at de nederlandske informantene var kjente for meg, og jeg kunne dermed bedre ane og føle hva som var en rimelig og rett nedtegning. Oversettelsen til norsk ble først gjort etter at aktuelle tekststykker var valgt ut. Å bevege seg mellom språk man kjenner godt – for meg norsk og nederlandsk – er ikke bare en fordel. Det kan også føre ut i språkforvirring. Tegnestifter og fargestifter er for eksempel ikke det samme! Derfor var det nyttig å få hjelp til å korrekturlese den norske oversettelsen.

Etiske overveielser

Spørsmål som berører konfidensialitet dukker også opp under transkriberingen. Hva kan tas med? Hva bør omskrives? Når bør informanten beskyttes? Å være seg bevisst disse spørsmålene er en del av forskerens oppgaver (Thagaard, 2015, s. 28-31). Forskeren skal passe på å ikke utlevere informantene, og mulige identifikasjonskjennetegn må omskrives eller utelates. Disse kravene har også ført til at jeg ikke kunne være for «bokstavtro» i transkriberingen. Det følger også av retningslinjene i NESH punkt 13 og 14 (2006, s.17-18). Informantenes privatliv skal beskyttes, og kravet om konfidensialitet fordrer at informantene anonymiseres. Informantene presenteres derfor i neste kapittel under fiktive «navn» – som for enkelhets skyld følger alfabetet: Anni, Ben og Ceb.

Presentasjon av materialet

Intervjutekstene er i sin helhet et rikt og interessant materiale, og det ble en utfordring å finne fram til hvilke utsnitt som kunne få plass i denne oppgaven. Jeg har lagt vekt på å vise fram større sammenhenger av de mest sentrale delene slik at samtalens utvikling kan følges. Leseren får dermed et bedre grunnlag for å vurdere den videre bearbeidingen av materialet i resten av oppgaven, og dermed også for å vurdere dette arbeidets reliabilitet (Thagaard, 2014, s. 202) og validitet (Kleven, 2008).

Hvordan utvikle materialet videre fra et utgangspunkt?

Etter at råmaterialet var røktet og ryddet satt jeg ikke med et resultat, men kun med et utgangspunkt. De valgte delene av intervjuene utgjør informantenes bidrag til den fenomenologiske refleksjonen.

Men en full fenomenologisk analyse kunne jeg i denne sammenhengen ikke foreta. Oppgavens omfang rommer det ikke, og som nybegynner kan jeg ikke annet enn å starte med å ha en fenomenologisk *intensjon* for arbeidet. Jeg begynte derfor med å hente ut de mest aktuelle og interessante tekststykkene, og satte disse inn i kronologiske matriser, jamfør kapittel 7 i Thagaard (2014 s. 157-180). Deretter finleste jeg tekstene, uthevet aktuelle ord og setninger, og kodet teksten med ulike farger. Kjernetekster ble ekstrahert over i andre rammer, og arbeidskommentarer tilføyd. Hensikten var å komme nærmere, få et skarpere fokus på fenomenets sentrum.²⁴ Dette var en krevende og til dels forvirrende prosess, som måtte få pågå over tid slik at den modnet. Van Manen (1997a) påpeker at «The meaning or essence of a phenomenon is never simple or one-dimensional. Meaning is multi-dimensional and multi-layered» (van Manen 1997a, s. 78). Fenomeners fler-dimensjonalitet – hvor mening finnes i flere lag – gjør at det ikke finnes ett sett «svar» som forskeren bare må lete seg frem til. I arbeidet med denne prosessen måtte jeg stadig spørre: Hva er kjernen, og hvordan skal jeg finne de viktigste aspektene for fenomenet å *skape*?

Forbehold

De tre aspektene ved fenomenet å *skape* jeg har kommet fram til – og som i kapittel 5 presenteres og bearbeides – er ikke de eneste mulige og absolutte aspektene ved fenomenet. Det er aspekter som jeg – i denne sammenhengen – finner relevante for *dette* forskningsspørsmålet. Aspektene gir bare grunnlag til å antyde, til å starte, en utforskning av relasjonen mellom å *skape* og *pedagogisk praksis*. Andre undersøkelser vil finne andre aspekter ved fenomenet, og vektlegge andre sider av tolkningsmulighetene. Slik sett er denne kvalitative undersøkelsen ikke repliserbar i positivistisk forstand. Den kan ikke etterprøves med forventning om samme resultat.²⁵

²⁴ For en utdypning av epoché, eidos og fenomenologisk reduksjon, se vedlegg 1.

²⁵ For en utdypning av kvalitet i fenomenologisk forskning, se vedlegg 2

4. Presentasjon av intervjumaterialet

I dette kapitlet presenteres sentrale utdrag av intervjumaterialet. Kapitlet er et svar på forskningsspørsmålets underspørsmål: *Hvordan uttrykker utøvende kunstnere seg om opplevelsen av å skape?* Materialet informantene har bidratt med er personlig, omfangsrikt og dyptpløyende. Det er variert, interessant og meningsfullt sett fra mange ulike synsvinkler. Til sammen er det transkriberte materialet på nærmere 40 sider. Jeg presenterer derfor utsnitt av samtalene som jeg mener er mest interessante og relevante for mitt fokus. Prosessen med utvelgelse er gjennomført lenge etter at intervjuene ble gjennomført og transkribert, og dermed etter at jeg har «levd» med tekstene over tid. Råtekstene har jeg lest flere ganger, og de er bearbeidet ved å klippe, utheve og understreke. Større tekstavsnitt har jeg forsøkt å se i sammenheng. Utdragene er valgt ut for å gi et mest mulig *helhetlig* inntrykk av informantenes bidrag til min undersøkelse. Jeg har lagt vekt på å ta med de delene av intervjuet som tydeligst viser informantenes egen stemme, slik at den enkeltes egenart kan fornemmes. Etter hvert utsnitt forklarer jeg med egne ord hvordan jeg forstår informanten. Hele det transkriberte intervjumaterialet – også de nederlandske originalversjonene – er tilgjengelig for sensor.

Presentasjonen av intervjuene er satt opp i samme rekkefølge som de ble gjennomført. Anni snakket jeg med først. Deretter kommer samtalen med Ben, og til slutt Ceb. Videre er utklippene satt opp i samme orden som samtalene utviklet seg. Etter hvert intervju sammenfatter og delvis fortolker jeg hva jeg opplever å være hovedmomentene for den enkelte. Hensikten er å sette fokus på aspekter som gir meg et bedre grunnlag og en dypere forståelse av hva det er å skape. I litteraturreviewet var fokuset på fire hovedområder som omhandler å skape, mens her i intervjukapitlet får vi innsyn i hvordan den enkelte informant lever med, og opplever, sin egen skapende virksomhet.

Kort presentasjon av informantene

Mine tre informanter er godt voksne, og har vært aktive kunstnere i minst 30 år. Alle har familie og barn²⁶. Anni har en fyldig CV, med mange utstillinger og utsmykningsoppdrag. Hun arbeider innenfor ulike medier²⁷. I tillegg til sin kunstneriske karriere har hun også et annet yrke. Ben har et aktivt engasjement som kunstner – også han innenfor ulike medier, men Ben har ikke i særlig grad vektlagt å presentere sine kunstverk for en offentlighet, og har derfor en forholdsvis kort CV. Hans daglige arbeid er innenfor omsorgen for psykisk utviklingshemmede, som kreativ terapeut. Ceb startet tidlig sin karriere som skulptør/billedhugger. Han har på samme måte som Anni en lang og imponerende CV.

²⁶ Selv om dette kan synes å være en irrelevant opplysning, velger jeg å ta den med. Begrunnelsen er at selv om intervjuene har fokus på skapende aspekter så kan denne opplysningen bidra til å kaste lys over deler av informantenes utsagn.

²⁷ Med ordet 'medier' innbefatter jeg også 'materialer' av mange ulike slag.

Ceb er hva vi vanligvis legger i begrepet *kunstner*: Han har levd og åndet for og av kunsten sin i en titalls lang årrekke. Nå leder han all kunstundervisningen, fra barnehage til videregående, ved en stor, prestisjefylt privatskole i utlandet.

Anni: «Det er en tråd, og det er meg som er tråden»

Anni har – som de andre informantene – fått tilsendt intervjuguiden, og hun har forberedt seg til intervjuet. Hun begynner med å fortelle at for henne er det en sammenheng mellom det å måtte reflektere seg fram til og finne språklige uttrykk for kunsten sin og hvordan hun faktisk jobber. Så sier hun:

Anni: ... jeg har tenkt mye at jeg er impulsiv – at alt bare flagrer og at det fyker hit og dit og at det går fra det ene til det andre. Jeg gjør noe her og noe der, bruker en teknikk og en annen teknikk. Men når jeg ser tilbake på det, så ser jeg at det er en tråd og det er meg som er tråden.

Sissel: Det er interessant! Kjenner meg litt igjen – det blir fort litt springende hvis man skal holde det åpent. Hvis man ikke skal forfølge en retning, at man ikke er på ett spor – et togspor som ruller og går. Det er på en måte en annen måte å jobbe på enn å løse en matematisk oppgave som har ett svar.

Anni: Man må jo være åpen for det som skjer. Det er jo halve kunsten. Å klare å stoppe en prosess og gripe det som er viktig, og bruke det.

Som nybegynner fanger jeg ikke helt opp hva Annis sentrale budskap er – at det er *hun* som er den røde tråden. Jeg følger opp ved å legge fokuset på det jeg selv finner interessant: hvor viktig det er å forfølge en retning. Anni hanker meg inn og oppsummerer med å vektlegge sentrale skapende egenskaper som å være åpen for det som skjer, gripe det som er viktig, og bruke det. Anni viser til hjemmesiden sin hvor hun har lagt ut bilder av en installasjon og forteller mer om hvordan hun jobber:

Anni: Når jeg jobber i datamaskina ellers, så bruker jeg Photoshop, og da jobber jeg i mange lag, da blir det sånn – digitalt, men jeg hadde lyst å gjøre det direkte, fysisk.

Sissel: Jeg skjønner. Har så vidt vært borti Photoshop og det med lag, og nå har du rett og slett gjort det fysisk.

Anni: Jeg ser det sånn når jeg holder på i datamaskina – men så er det noe med det digitale som gjør at det ikke egentlig er det [lag]. Så da hadde jeg bare lyst til å prøve det. Det er sånn man skal jobbe, altså. Jeg blir nysgjerrig, og så må jeg bare prøve!

De digitale lagene i Photoshop er ikke egentlig det de framstår som og denne illusjonen aktiverer Annis nysgjerrighet. Illusjonen gjør at hun får lyst til å prøve ut noe nytt. Anni poengterer at det er slik man skal jobbe – med nysgjerrighet. Så forteller hun om hvordan hun arbeidet fram et bestemt kunstverk:

Anni: Selve det å lage det var en improvisert skapende prosess, men det er mange lag bakover. Jeg er utdannet [...], så å tenke ut de stativene var en praktisk tenke-prosess, hvordan det kunne gjøres på en enkel måte. Hvordan jeg skal få det til å stå, hvordan de pleksiglassplatene skal henge samme, stå opp, osv. Det var en praktisk-intellektuell prosess, på en måte. [...] Jeg har et kjempelager av bilder på datamaskinen som jeg har sankt sammen gjennom mange år. Det er også en intellektuell prosess, det å samle det materialet. Men å bruke det, det er noe annet.

Sissel: Det er interessant. Det er mange som snakker om at det å skape er en ... det er ikke bare å skape, man må også jobbe. Man trenger kanskje ikke å være så flink ... Det er å være vedvarende involvert, man må på en måte være i ...

Anni: en konsentrasjon ...

Sissel: Ja, ... det å ha hånd om materialet, hvilket materiale det nå måtte være ..., skrift eller bilde, eller kunst, eller musikk eller ... den *jobbinga*, ikke nødvendigvis teknisk, men ... - som du sier, du er [...], du har grep om romlige ting, ikke sant?

Anni: Ja, eller ... Det er jo kunnskap som bare ligger lagra, så tar jeg frem det som trengs når det trengs. Men det er ikke det viktigste. Det er bare et redskap. Akkurat som datamaskina bare er et redskap. Folk tenker at når jeg jobber digitalt så er det så teknisk avansert, men det er ikke det. Det er akkurat som å bruke en blyant. Det bare er et hjelpemiddel, et redskap.

Sissel: Ja, det gir mening. At selve den skapende prosessen er uavhengig av materialet.

Anni: Ja. Du må improvisere i forhold til alt det du har av kunnskap, av grunnlagsmateriale, av tekniske muligheter, av tid, av økonomi – ikke minst. Hva du kan ha råd til å lage, hvordan du kan få gjort det, det praktiske. En fusjon av alt det der. Du kan ikke gjøre det ene uten det andre, eller omvendt.

Vi er enige om at den skapende prosessen er uavhengig av materialet. Anni fremhever at det som kreves er evnen til å improvisere i forhold til alt det man har av kunnskap, grunnlagsmateriale, tekniske muligheter osv. En improviserende fusjon av de mulighetene man har. Jeg lurte så litt på hvordan hun snakker om arbeidet sitt:

Sissel: Hvordan pleier du å snakke om arbeidet ditt til hverdags? Hvilke ord bruker du?

Anni: Jeg snakker ikke så mye om det. De som jeg har rundt meg forstår det språket jeg bruker – jeg trenger ikke å snakke enkelt. De har fagkunnskapen, og de har levd med meg hele livet. Mange av vennene, de kan forstå det, og da snakker jeg om det, men andre de kan ikke forstå det og da snakker jeg ikke om det. Jeg jobber egentlig litt sånn «hemmelig». Det er veldig privat når jeg arbeider. Det er ikke så mange som vet hva jeg gjør, av sånne vanlige folk rundt meg. Jeg har atelier hjemme, og slepper ikke så mange folk inn, for eksempel. Jeg har ikke så mye utstillinger, jeg selger ikke så mange ting, det er ikke en sånn business-greie for meg. Det er ikke en sånn offentlig prosess. Foreldrene mine, for eksempel, de kan jeg snakke med, de forstår litt av det, – det går mere på, ... de *forstår* ... De kjenner jo meg og de har ... De er vanlige utdanna folk, de forstår jo, men de er *vanlige*, ...

Sissel: De driver ikke selv på med noe skapende aktivitet ...?

Anni: ... men samtidig er de veldig nysgjerrige, og ... Jeg snakker ikke mye med dem, men jeg kan forklare litt av og til. Søsknene mine forstår *ikke* noe av det. De forstår ikke noe i det hele tatt.

Det å snakke om hva hun driver med er ikke så enkelt, forteller Anni. Hun kan ikke formidle hva hun driver med til hvem som helst. Noen forstår selv om de ikke er aktive kunstnere, mens andre er helt utenfor. Anni driver sitt skapende arbeid for seg selv, uten for mange nysgjerrige spørsmål og blikk.

Hvordan opplever hun så dette litt «hemmelige» arbeidet?

Sissel: Hvordan opplever du skapende prosesser? Den *væren*, den *opplevelsen* av å være i skapende prosesser?

Anni: Da må jeg først si litt om hvordan jeg tenker sånne skapende prosesser er, fordi det er både det å være i et sånt konkret fysisk arbeid, mens det står på – en sånn her-og-nå prosess. Det er *en* del av det, og så er det en veldig, veldig lang prosess – sånn kontinuerlig, assosiasjonsskapende, sånn ... Vanskelig å si, men den går langt tilbake og jeg ser den er kontinuerlig. Det å samle inn materiale. Det å notere hva jeg tenker, - og så se på arbeidet jeg har gjort før. Jeg har sånne små notatbøker hvor jeg tegner og noterer ned og klipper ut sånt som jeg synes er spennende. Så går jeg tilbake og ser at det har jeg faktisk tenkt for mange år siden! – Altså det er en veldig lang prosess. Og så er det den der korte, nær-intuitive prosessen. Men det å samle inn materialet, hvordan *gjør* jeg det? Men *da*, når jeg jobber i situasjonen, da kommer jeg i en sånn flyt-tilstand, og det er en sånn tilstand som jeg lengter etter, og det er veldig frustrerende å *ikke* være i den, å ikke komme i den. Det er en sånn tilstand som kommer en gang i halvåret, eller annet hvert år. Altså, det er veldig langt imellom, og da er du i en sånn tilstand, i kort eller lengre tid, og da bare holder du på, leiter og ser, kobler sammen og improviserer, enten fysisk eller i datamaskina, det er veldig sånn ...

Sissel: Det er en behagelig tilstand?

Anni: En veldig tilstedeværende, altopplukende situasjon. Det kan vare kortere eller lengre tid, eller ... det kommer litt an på hva det er slags arbeid ... Hvis jeg gjør noe fysisk; hvis jeg lager et bilde, da er det bare det å gjøre et praktisk arbeid, pusse ei overflate, eller ... det er et veldig vidt spekter ... [som fører til flyt-tilstanden].

Sissel: Ja, ... det kan være i forskjellige deler eller faser av prosessen ...

Anni ser skapende prosesser som både et konkret fysisk arbeid og som en prosess av kontinuerlig assosiasjonsskaping over lengre tidsrom, og det er en prosess som er drevet av en nysgjerrighet. Hun

forteller om at den praktiske jobbingen i situasjonen oppleves som en altoppslukende tilstedeværelse, en tilstand som hun lengter etter å oppnå men som det kan gå lenge mellom hver gang hun opplever. Denne flyt-tilstanden kan komme under forskjellige faser av den skapende prosessen. Litt lengre ut i intervjuet forteller jeg at i forbindelse med min undersøkelse leser jeg deler av Gadamer's *Sannhet og Metode* (Gadamer, 2010), og jeg spør:

Sissel: Kan du si at det å jobbe skapende *også* er en slags sannhetssøken?

Anni: Ja, ja, – og det er en filosofisk prosess. Har en venninne som er filosof, som jeg har hatt siden ungdommen, - hun forstår ikke så mye om den skapende prosessen, men tenkningen, den er beslektet. Hun forstår den skapende prosessen når hun *skriver*, men hun klarer ikke å se prosessen som visuell kunst. Men hun forstår jo tenkningen. (...) Men, jeg tenker at i sånn eksistensiell begreptenkning, den trenger du ikke være skolert for å ha. Jeg snakker med bønder eller fiskere eller hvemsomhelst som kan ha veldig reflekterte, eksistensielle tanker og formuleringer.

[...]

Du spurte om det er en form for sannhetssøken. Det er egentlig ikke det heller. For ... det er mer et fundament for ... det er ikke *sannheten* heller, ... for den *fins* jo ikke. Det er mer en *livskraft*, en nysgjerrig kraft som ikke gir seg. Det er rett og slett fysisk og eksistensielt for meg, for ... Jeg skulle ikke *levd*! Ingen trudde at jeg skulle overleve, og den tilstanden har jeg vært i ... i kanskje 20 år nå. Jeg tenker ikke så mye på det, men den der *livskraftnysgjerrigheten*, den har jo blitt stimulert.

Sissel: Det synes jeg faktisk er veldig vesentlig, dette med livskraft.

Anni: ... og det skriver jeg ikke om sånn på hjemmesida mi. Jeg skriver hva jeg tenker, men ikke hvorfor ... Og de røntgenbildene, kropp og sånn, det er jo meg sjøl da, ...

Sissel: OK, ... ja ..., det du gjør er på en måte ... det er sammenvevd med livet ditt, med deg sjøl?

Anni: Ja, og jo dårligere jeg var jo mere tenkte jeg. Og når jeg lå i disse MR-maskinene ... Det er noe med denne ur-livskrafta ... Da tenkte jeg at: «De bildene, de skal jeg ha!».

Anni bekrefter at det å jobbe skapende er en slags sannhetssøken, men utdyper: Det er også en filosofisk prosess. Like etterpå retter hun på seg selv – det er ikke en sannhetssøken heller, men mer en livskraft, en *livskraftnysgjerrighet*, som er sammenvevd med hennes eget liv. Dette finner jeg interessant, for det har berøringspunkter med min egen motivasjon for undersøkelsen jeg gjør. Jeg forteller derfor litt om hvorfor jeg undersøker «å skape» i pedagogisk praksis:

Sissel: Jeg skriver om å skape i pedagogisk praksis [...] fordi jeg har en formening om at pedagogikken handler om *liv*, om samvær, samliv mellom barn og voksen. Barn utvikles, de skal videre. Så mener jeg *det* er del av en skapende prosess. Men *hvordan* er det en skapende prosess?

Anni: Ja, jeg tenker faktisk at det er veldig likt. Det er jo det som er kunsten, å greie å improvisere i forhold til det som kommer fra barnet, å fange opp og spille det tilbake, og gi styrende påfyll. Det er veldig likt altså.

Sissel: Det er interessant, du tar det opp med en gang og ser og forstår sammenhengene, fordi du forstår hva der er *å skape*. At du føler en slags resonans med min egen forståelse. At «Ja, det *er* en sammenheng!» selv om vi ikke *helt* vet hvordan man skal beskrive det faglig-pedagogisk, men vi *ser* sammenhengene fordi vi kjenner til de skapende prosessene. Så blir jo den pedagogisk-vitenskapelige utfordringa å beskrive slik at *andre* kan se at: «Ja, det er kanskje en sammenheng, det går an å forstå».

Anni: En ting er å beskrive for andre, en annen ting er å *gjøre* det. I en sånn pedagogisk prosess, så skal du *snakke* med barn eller ungdom, eller pasienter, eller andre du skal formidle til, eller veilede eller gi informasjon eller kunnskaper eller sånn. Det er jo en skapende prosess, tenker jeg. Du *må* være åpen og ta imot og kunne gi tilbake. Og når du ikke *har* det, hvis du er låst, da *kan* du ikke det.

Sissel: Der er jo et nøkkelord: *Åpenheten* for mottakerne, for den andre, det du ikke har kontroll på.

Anni: Det er to forskjellige ting, det å kunne *forklare* det, beskrive det, det du skal gjøre nå og det å *være* i det, være *den skapende* i den improvisasjonsprosessen, i forhold til en annen. Men det skader jo ikke at man forstår hva man *gjør*.

Anni tar opp innspillet mitt og bekrefter min antakelse: Hun tenker at det er likhet mellom å skape pedagogisk og hennes egen erfaring med å skape. Et viktig poeng er at man må være åpen, ta imot og kunne gi tilbake. Og hvis man ikke har evnen til å være åpen, da er man låst – da kan man det ikke. Hun presiserer så at det er forskjell på å forstå hva det er og å evne å gjøre det – være *den skapende*. Jeg holder meg forholdsvis tett opp til intervjuguiden, og går videre til et spørsmål fra listen:

Sissel: Hvilken tilstand fremmer skapende prosesser? Har du noen tanker om det?

Anni: Må ha konsentrasjon, må ha ro, må tørre å være uproduktiv, må kunne kjede deg. Tørre å la det stå til. Vite om at det kan gå veldig lang tid før det skjer noe. Og i den lange perioden hvor du ikke gjør noe, så skjer det mye underbevisst. Og så må du være ... du må leite, ... Altså, jeg ser i gamle papirer. Leiter i den datamengden som jeg har. Så plutselig så får jeg masse assosiasjoner, og så ...

Sissel: Kan du si at du må se og leite aktivt selv om det ikke skjer noe?

Anni: Ja, begge deler. Både å være åpen og hvis man plutselig får en mening om noe, eller jeg ser noe i avisen, jeg ser noen andre som har gjort noe, så settes i gang sånn assosiasjons-skaping, eller ... Man må være åpen for det når det kommer noen drypp, da ...

Sissel: Kan man risikere da at ... Selv om det er en assosiasjon – at den kan forsvinne? - om man ikke er åpen for det? «Å, søren, nå forsvant det foran nesen på meg!» - om man ikke er tilstrekkelig åpen?

Anni: Ja, for meg er det sånn. Fordi etter alt jeg har vært gjennom så har jeg ... konsentrasjonsvansker ... blir veldig trøtt og sånn, har dårlig både kort- og langtidshukommelse, så jeg bruker å notere veldig aktivt. Hvis noe kommer, så skriver jeg det ned. Og det materialet, det er sånt som jeg har hatt siden ... 25 år siden. Der kan jeg finne tilbake at det er prosesser som faktisk har gått veldig lenge. Det er jo masse som forsvinner ... men likevel, det ligger der, i underbevisstheten. Det bygger seg opp, det ligger som et lite lager. En erfaringsbakgrunn, og et reservoar. Både inni meg og inni datamaskina.

For Anni er det viktig å være åpen for assosiasjoner, men også å tørre å være uproduktiv, kunne kjede seg, og la det stå til. Men samtidig skjer det mye underbevisst i de lange periodene hvor ingenting skjer. Litt senere sier hun:

Anni: Det er jo noe av det som er viktig med det å jobbe med kunst, at du ikke bruker ord. ...

Sissel: ... å si noe annet ...

Anni: ... det er det som er dilemma og, når du er nødt til å formulere deg så mye ... Det føles litt sånn umulig situasjon, men for meg så er det litt nyttig. Men det er vanskelig, det er kjempevanskelig ...

I kunsten kommuniserer man ikke via ord, men som kunstner blir man utfordret til å formulere seg og det innebærer et dilemma. Fra intervjuguiden spør jeg så:

Sissel: Er det noen generelle faktorer som må være til stede for å skape?

Anni: Ja, men det er også sånne praktiske ting. (...) Du må ha tid og ro og økonomi. [Anni forteller om egen situasjon].

Sissel: Det er jo kjempefint at du kan ha det sånn, at du kan ha nok ro, tid og rom, - det er veldig viktig - ha tid til å dvele ved det, og la det flyte der det vil ... drive litt rundt og la det oppstå av seg selv ... det er iallfall slik jeg kjenner det igjen ut fra det du sier.

Anni forteller om hvordan hennes situasjon er, og hva som er viktig for at hun skal kunne drive på med kunsten sin. Så spør jeg om begrepet kreativitet:

Sissel: Noen begreper: *Kreativitet* – Hva tenker du om det?

Anni: Jeg synes det er skikkelig grusomt!

Sissel: Ja? Og det er også en grunn til at jeg ikke snakker om «kreativitet i pedagogisk praksis» – for det er noe *helt* annet.

Anni: Det er jo *litt* overlappende. Men den nye tolkningen, det blir sånn overfladisk tull. Det å komme inn i en alvorlig skapende prosess, er jo noe *helt* annet.

Sissel: [Jeg refererer til IHSRC-konferansen²⁸ i Ålborg i august 2013, at mange av presentasjonene der var kritiske til kreativitetstenkningen]

Anni: De vil rett inn i flyt-eksistensen uten å ... med bare å gjøre noe fysisk konsentrert, som å tove luer eller noe, ... napper fargeulldotter, og så gjør de noe ... Det ligner på noe, og så er det det ikke.

Sissel: ... mm ... Det ligner på noe og så er det det ikke likevel ...

Anni: Nei. Det er veldig overfladisk. Det er bare sånn ... overfladisk ...

Anni synes begrepet *kreativitet* er grusomt og mener at det brukes uten å vise til sitt egentlige innhold. Det utnyttes til «overfladisk tull» i aktiviteter som ligner på noe skapende, men er det ikke likevel. Jeg spør så om neste begrep fra intervjuguiden:

Sissel: ... Hva tenker du om «Innovasjon»?

Anni: Det også er jo et sånt floskelbegrep. Da må jeg fortelle om en samtale ... Her hvor vi bor er det mye snakk om innovasjon, de har igangsatt en slags innovasjonssatsning. Da kunne de ha brukt kunstnere i en sånn prosess, men de gjør det jo ikke. De skjønner jo ikke hva det er. Og gjør de det er det bare på det overfladiske planet. Når de diskuterer ordet tar de folk på øverste nivå, og da går diskusjonen på en overordnet måte. Det hadde vært viktig å ta det inn i en hverdagsmåte å ordne samfunnet på. Men de folka som er i maktposisjon de forstår det ikke. Innovasjon er et dilemma-ord.

Sissel: Det jeg kan lure på, det er også hvordan vi kan forstå det vi snakker om nå. Hvordan forstå ord og begreper som innovasjon, å skape, kreativitet - som menneske, det er jo en del av det vi burde oppleve, - og nå tenker jeg pedagogikk – Hva er det å være menneske? For meg er det å få lov å være del av det å skape, å improvisere, å få lov å være levende i livet. Og hvorfor forstår folk ikke det? Er det noe de har blitt fratatt? Får mennesket ikke lengre lov å være en del av dette? Har vi blitt avskåret og klipt ned og ... pakka inn og ...?

Anni: Når du snakker så tenker jeg i forhold til realfag og sånne jobber ... de dyrker jo ... I skolen har de noen innovasjonsprosjekter, hvor de får lov å drive med legobygging, men da er det jo ... Det blir veldig sånn tilfeldig, det er bare noen utplukka unger som er med i det. Men det er jo sånne prosesser som hadde vært nyttig. De kunne fått mye mere ut av det hvis det hadde vært utgangspunktet når de skulle lære ... hva det nå skulle være.

«Innovasjon» synes Anni er et floskelbegrep og et dilemma-ord. Folk i maktposisjon satser på innovasjon, men forstår ikke at for å få til virkelige endringer som betyr noe må man også henvende seg til kunstnere. Og innovasjon i skolen blir til tilfeldige prosjekter, for noen få utvalgte unger. Jeg fortsetter:

Sissel: Ja, ikke sant? Det fører meg over på neste begrep – å improvisere.

Anni: Du må kunne gjøre det. For å kunne utvikle en tanke eller et produkt eller en kunnskapslæring, så må du improvisere i forhold til den kunnskapen som er ny. Det kommer hele tiden nye tanker, nye barn med ny erfaring, hele tiden. Egne personligheter, som kommer med ting som du ikke kunne tenke ut. Så du må improvisere for å få gitt så mye som mulig av det du kan bidra med. Og så må du ta imot det de har å gi. Og det er en improviserende prosess.

Sissel: Ja. Helt enig. Du sa det så fint også, synes jeg: «Å ta imot det de har å gi» - Det synes jeg også er veldig viktig.

Anni: For å kunne hekte på den kunnskapen som du skal gi tilbake, på noe som gjør at de kan ta det videre og komme tilbake og få noe nytt og hekte på. Det er en sånn fram og tilbake-prosess. Jeg tenker på barn som ikke kan så mye, så må du finne måter som du kan få stimulert de mulighetene som de har. Eller det kan være barn som kan veldig masse, og for å få de stimulert så må du improvisere i forhold til den kunnskapen de faktisk har, som er helt uberegnelig i forhold til skjemaer og sånt. Hvis ikke får du ikke utnytta det potensialet de har, og da går du jo glipp av den innovasjonen som trengs. For da gir jo de opp. Da blir det jo sånn avlæring. Så jeg tenker at mine unger har blitt avlært i skolen. Utrulig hva de har overlevd i forhold til hva de kunne fått utav de gjennom skolen.

Sissel: Ja, det er jo min bekymring. Jeg håper jeg kan røske opp i noens tanker, at det er mulig å tenke litt annerledes om pedagogikk. For eksempel gjennom et begrep som å skape.

²⁸ The 32nd International Human Science Research Conference - IHSRC 2013, med tema: *Creativity in Human Science Research, Methodology and Theory*. Referanse: <http://www.e-pages.dk/visitaalborg/181/html5/>

Anni: Ja, du har en viktig oppgave.

Sissel: Ja, vi får se om jeg får det til ...

Anni: Får det til og får det til. Da må jeg si som til ungene mine når de studerte, ... For deg er det nok en prosess å klare å formulere deg og det der og kanskje så er det sånn at du ikke klarer å komme helt der du trodde når du skal lage den oppgaven, men da har du jo kommet lengre enn der du er nå. Men da har du gjort noe fornuftig mens du holdt på med det. Og det fortsetter jo etterpå. Det er ikke en prosess som stopper da.

Sissel: Nei, det er sant. Absolutt. Og så, forhåpentligvis er det noen andre som kikker på det og tar det videre.

For å skape må man kunne improvisere, mener Anni. Å improvisere innebærer å kunne ta imot det «de» – og jeg tolker det til hva *barna/elevne* – har å gi. Det er en improviserende prosess. Anni har egne barn som har gått gjennom skole og utdanningssystemet, og synes mitt ønske om å tenke nye pedagogiske tanker er en viktig oppgave. Hun oppmuntrer meg med at selv om jeg ikke helt klarer å komme dit jeg trodde i utgangspunktet, så er det å gjøre undersøkelsen fornuftig i seg selv.

Sammendrag – Anni

Anni knytter sin skapende virksomhet tett opp mot eget liv, til sin *egen eksistens*. Over lengre tidsrom holder hun fast på det som *interesserer* henne, samtidig som hun er åpen for *impulsene* som kommer og lar seg drive inn i *assosiasjonsskaping*. Hun holder fram viktigheten av å være *tilstedeværende* og *åpen for det som skjer*, at man må evne å *stoppe en prosess* og kunne *bruke det som dukker opp*. Man må *være beredt* til å *gjøre endringer underveis*, noe som krever *fleksibilitet*. Anni lar seg drive av nysgjerrigheten – *livskraftnysgjerrigheten*. Hun følger *lysten til å prøve* ut noe nytt, og *braker det hun har* av kunnskaper, ferdigheter og erfaringer, og gjennom å tenke og fundere, variere og improvisere skaper hun noe nytt. Det er forskjell på å kunne forklare *hva* det er å skape, og å være *den skapende*. Anni har en klar oppfatning av at å skape ikke er det samme som bare å drive på med praktiske, kreative aktiviteter. Mange kreative aktiviteter ligner på å skape, men har ikke den samme *dybden* og *seriøsiteten*. Anni ser at i forhold til barn er det viktig å kunne *improvisere*, slik at man *kan ta imot* det barna har å gi. Hun kaller det en «*fram-og-tilbake prosess*» og ser det som en forutsetning for å få til *en utvikling*.

Ben: «Å styre tilfeldighetene uten å mene at man kan bestemme retningen»

Selv om jeg helt tydelig har kommunisert til Ben at mitt fokus er på fenomenet *å skape*, så snakker Ben hele tiden om «kunst». I ettertid tenker jeg at det er et bevisst valg Ben har gjort. Ben har fått tilsendt intervjuguiden, men sier klart ifra i begynnelsen av intervjuet at han ikke anser seg som en gjennomsnittlig, klassisk «kunstner», og at han egentlig ikke liker å snakke om kunsten sin. Deretter spør Ben hvordan jeg vil ha intervjuet: Skal jeg stille ham spørsmål, eller skal han fortelle? Jeg svarer at jeg helst vil ha det slik det av seg selv blir til. Ben begynner så med å fortelle:

Ben: Jeg begynte på kunstakademiet som en slags terapi. Midt under min avsluttende eksamen på videregående skole brøt jeg av fordi jeg ble helt gal av ... alt. Jeg tror ... at jeg ble gal av *å tenke*. ... Jeg opplever at kunst er en slags flukt fra det

som er her og nå, og kunst er for meg også en flukt bort fra min tenkning. [...] Altså, kunst hadde for meg, i første omgang, faktisk en terapeutisk virkning. Jeg klarte å tømme hodet mitt for allslags tankerot. Det var slik det begynte for meg. Den aller første aha-opplevelsen med kunsten var at kampen [striden] som jeg førte ... ja, at kunst hadde en *helbredende* virkning. Og derfor har jeg senere gått videre og studert kreativ terapi. Det syntes jeg den gang det var spennende å fortsette med.

Ben slet i ungdommen med psykisk stress, og ble syk av sin egen tenkning. Å arbeide med kunst viste seg å ha en terapeutisk og helbredende virkning for ham. Det gjorde at han klarte å tømme hodet for tankerot, og kunst gir ham en utvei bort fra alt som er krevende her og nå. Jeg spør om tenkning og kunst er en slags motpoler, motsatte prosesser? Ben svarer med en indirekte forklaring:

Ben: Tiden som jeg lever i ... og jeg som hypersensitivt vesen ... jeg klarer ikke å bearbeide alt. Uten forestillingsevne [fantasi] vet jeg ikke engang om jeg ville klart å takle livet. Kunst har for meg ... den tillater meg å skape en annen virkelighet. Jeg kaller det bare forestillingsevne ... Jeg får anledning til å ta på ulike briller for å slippe fri fra verden, for å kunne takle verden. Det er helt enkelt en annen virkelighet, og den er svært viktig [for meg]. Og det ser jeg, når jeg ser på kunst – enten det er den jeg selv lager eller det jeg ser andre har gjort ... at det er en ... at det er en midlertidighet [foreløpighet, relativitet] av det som er her og nå, og midlertidigheten av min egen væren og av ... At den ikke vekker opp spørsmål, men heller gir svar.

Sissel: Det er virkelig spennende for meg å høre hvordan du forteller om hvor viktig kunst er i livet ditt, og slik jeg hører det, det er en slags ... å være kreativ ... Gjennom å være aktivt opptatt med det skapende, så er også livet ditt blitt skapt?

Ben: Ja! Ja! Og jeg tror at uten kunsten, med stor «K» eller liten «k» ville livet for meg her på denne jordkloden ikke vært til å overleve. ... Jeg må med ett tenke på Schiller. Han har sagt at «Mennesket er bare seg selv når det leker». Det synes jeg er en sånn spennende uttalelse! Vi tenker at det vi har fore er så veldig viktig, men det kan vi stille mange spørsmål ved. Vi er så underutviklet som bare det! – Og det underutviklede, det viser også kunsten deg.

For Ben er kunst livsviktig. Han hadde ikke overlevd uten. Han viser til Schillers(Schiller, 1794)²⁹ tanker om 'det lekende mennesket' og setter det i kontrast til våre «viktige» aktiviteter, men hvor viktig våre virksomheter egentlig er for oss, det stiller Ben spørsmålsteget ved. Han fortsetter så:

Ben: I kunsten trenger du i mindre grad å spille en rolle. Der kommer man også nærmere seg selv. Tenkningen skaper mer en skinn-virkelighet for oss. Jeg kjenner meg mer pur [fri, ren] i kunsthendelsene, med alle sine viderverdigheter, om det nå er musikk, eller poesi eller bildende kunst [skulptur] ... Jeg synes det er et renere/ærligere liv enn det vanlige her og nå med alt sitt underutviklede tankesmøreri.

Gjennom kunsten finner Ben at han kommer nærmere seg selv, mens tenkningen skaper mer en liksom-virkelighet. Gjennom kunsten opplever han et renere liv. Men også et mer krevende liv:

Ben: Og jeg tenker at kunst også handler om strid. Handler om angst, om depresjon og flukt. Men jeg mener også – som jeg har lest – at man bare kan være skapende ved å gjennomleve angst. Jeg er ikke et sterkt menneske, men jeg er beredt til å stige ned og gå gjennom angsten. Og jeg mener at det er den eneste måten å være nyskapende på.

Ben anser seg ikke for å være et sterkt menneske, men han er villig til å gjennomleve angst, og han anser at det er den eneste måten å være nyskapende. Han forteller videre at for å tåle angsten så må man gi slipp på tenkningen:

Ben: Størstedelen av menneskene som klammer seg til tenkningen velger heller å tilpasse seg, og å bli som de andre. Selv om jeg skulle ville det, har jeg aldri lyktes. Det merker jeg stadig vekk. Også på jobben min, jeg gjør mitt beste, men i

²⁹ "For, to speak out once for all, man only plays when in the full meaning of the word he is a man, and he is only completely a man when he plays". J. C. Friedrich von Schiller (1794), *Letters upon the Aesthetic Education of Man*, Letter XV.

virkeligheten spiller jeg skuespill. Jeg føler meg oftere tilskuer til livet, i stedet for deltaker. De aller fleste rundt meg er deltakere. Selv om jeg skulle ville det, jeg klarer det ganske enkelt ikke. Gjennom angst må man gi slipp på tenkningen, må man gi slipp på alt. Man må også være tilskuer til sin egen tenkning, og til sin egen gjøren og laden.

Ben forklarer nærmere om viktigheten av å være tilskuer til seg selv:

Ben: Men jeg har også besvær med kunsten fordi mange mennesker – og det kobler jeg til arroganse – ... Jeg har et hat-kjærighetsforhold til kunst fordi så mange kunstnere har en svært arrogant oppførsel. Som om de er profeter eller lignende! De framviser ikke den beskjedenheten å være *tilskuere* til seg selv. De lager noe og tror at det er de som lager det. Nei! De lager ikke noe, det *oppstår* noe! “Du må *styre* tilfeldighetene” sa vår lærer [på kunstakademiet]. Og det er vanskelig for de fleste mennesker. Å være i stand til – enten det er i livet ditt eller i kunsten – å styre tilfeldighetene, uten å mene at man kan bestemme retningen.

Sissel: Akkurat det er en viktig del av det å skape, at det ikke er mulig å ha full styring. Det er en slags ettergivenhet, en slags tilstedeværelse. Du må være *inni* det.

Ben: [Med ettertrykk:] *Ja!* Du må *styre* tilfeldighetene og samtidig *følge* hva du *gjør*, men ikke tenke at det er *du* som *gjør* det. Og i tilknytning til det kan man filosofisk spørre: «Hvem er du?» Er du det bildet som du har av deg selv, eller er du noe annet? Jeg tenker ikke at jeg er bildet som jeg har av meg selv. Jeg tenker heller ikke at Sissel er det bildet som hun har av seg selv, eller som jeg har av Sissel. Ingen av delene stemmer.

«Å styre tilfeldighetene» er viktig for skapende arbeid. Å ta imot det som oppstår uten å mene å kunne bestemme retningen. Følge hva du *gjør*, men ikke tenke at det er du som *gjør* det. Jeg føler meg inspirert av Bens personlige meddelelser og får lyst til å fortelle litt nærmere om min egen bakgrunn for denne undersøkelsen om å skape i pedagogisk praksis:

Sissel: Min begynnelse, eller mitt utgangspunkt for å gjøre denne litt merkelige koblingen mellom pedagogisk praksis og det å skape – for den er egentlig ikke gjort før – det leser man ikke om i pedagogisk litteratur. Min undersøkelse er litt rar, men grunnen er at jeg synes at *friheten* til å få lov til å skape – den er menneskets egen. Den er en vesentlig del av det å være menneske. Det tilhører mennesket, egentlig. Og hvis vi ikke får lov til det [skape] da blir vi mindre menneskelig, slik jeg ser det. Og hvis man ikke forstår det også i de pedagogiske aktivitetene – ikke på den måten at alle barn *må* drive på å lage kunst, men heller forstått som: Hva er det å være sammen, som mennesker? I det må det være en skapende frihet, og det er det jeg vil forsøke å finne ut av.

Ben: Akkurat hos pedagoger – og benevningen sier det allerede – de underviser noe. Ta for eksempel en [pedagog] som underviser barn. Som underviser stiller man seg selv på et litt høyere nivå. Og hvis man stiller seg på et høyere nivå da er det allerede vanskelig å være beskjeden og tilbakeholden³⁰. Og jeg tror, at om man skal være skapende så må man begynne med å ha en tilbaketrasket holdning. Hva et barn enn *gjør*. Man gir et barn fargeblyanter, og barnet begynner å krote og glede seg. Men hun begynner allerede å irritere seg når hun som femåring ikke klarer å tegne huset slik som hun vil ha det, eller slik hun får høre at det *skal* være. Hvis hun tegner gresset gult eller lilla sier læreren: «Nei, gress er grønt». Pedagoger, altså ... Jeg synes det er spennende at du som pedagog velger denne innfallsvinkelen. Det synes jeg i seg selv er kreativt. ... Kunst er egentlig et veldig tøyelig begrep ... Jeg må tenke på Beuys³¹ med sin uttalelse om at: «Hvert menneske er en kunstner». Alle mennesker har potensialet til å utvikle seg, uansett hvilket yrke man snakker om. (...) Kanskje kan man bare undervise godt om man har den forståelsen, altså forståelsen av det kreative og det skapende. Du treffer kjernen av vårt vesen i din undersøkelse.

³⁰ Anmerkning til oversettelsen: Ben sier denne setningen slik på nederlandsk: “En als je je op een iets hoger plan steld dan wordt de bescheidenheid al moeilijker”. Ordet ‘*bescheidenheid*’ bruker han også flere ganger i dette avsnittet. Ordet oversettes vanligvis med ‘*beskjedenhet*’ på norsk. Ordet kan imidlertid også bety *bluferdighet*, eller *anstendighet*. I denne sammenhengen kommer meningen bedre frem ved å vektlegge innholdet slik Ben forklarer etterpå – at man må evne å være tilbakeholden og avventende, og ikke styre over barnet.

³¹ Se: Joseph Beuys (2018).

I et Wikioppslag om Beuys’ «Social Sculpture» (Social sculpture, 2018) finner vi at sitatet «Everyone is an artist» kan være et lån fra Novalis (Novalis, 2018), en innflytelsesrik tysk poet, forfatter og filosof fra den tidlige Romantiske perioden.

Ben mener at for å kunne være skapende må man begynne med å ha en avventende og «beskjeden» holdning og ikke stille seg selv på et litt høyere nivå. Han synes det er spennende å se det pedagogiske i sammenheng med det å skape, og undrer seg på om man bare kan undervise godt når man har forståelse for det skapende. Deretter snakker vi en del om hvordan Ben opplever det å skape:

Sissel: Når du er midt i det, hvordan opplever du det? Når du er i det skapende?

Ben: Når jeg er midt inni det da er jeg kvitt en utrivelig del av meg selv. Da er jeg ett med det jeg gjør. Og det kjennes veldig bra. Slik har jeg det både mens jeg skaper og mens jeg utfører arbeidet. Kunst gir meg en herlig «lenestol» å sitte i, hvorfra jeg får muligheten til å beskue verdens galskap. Mens jeg skaper kunst har jeg et slags kunstpanser rundt meg.

Ben liker å skape kunst. Da opplever han å være kvitt en utrivelig del av seg selv. Da har han på seg et kunstpanser og kan trekke seg tilbake til sin behagelige «kunst»-lenestol. Men jeg vil vite mer om selve det å skape, og spør videre:

Sissel: Hva setter i gang, hvordan begynner det? Hva starter flammen?

Ben: Det er ganske enkelt avhengig av hvem man er. Jeg kommer fra en familie med fem barn og på alle måter var jeg annerledes. Jeg var på *alle* vis avvikende. Også på skolen var jeg annerledes. Jeg kan også forklare det på en annen måte: at jeg er hypersensitiv. Jeg absorberer så *enormt* mye! Men den gang visste jeg det ikke. Det skjønte jeg først mye senere. Og for å håndtere alle inntrykkene trenger man – som barn allerede – en slags tilflukt, for med hjelp av kreativitet å kunne kanalisere det [alle inntrykkene] på en annen måte.

Sissel: Hva er det, i *nå-et*, som gjør at det skapende blir igangsatt? Hva gjør at du får lyst til: «Ja! Nå må jeg gjøre noe!»?

Ben: I akademitiden ble det etter hvert en slags besettelse. Det var kjedereaksjoner. Fra det ene kom jeg til det andre, og så igjen noe nytt. For eksempel fotografiene. Jeg griper kameraet, tar det med, og da kan jeg ikke la være å ta bilder. [...] Jeg finner frem til et tema. En gang dreier det seg om personer med et kjøretøy, en annen gang er det dyr, en tredje gang er det trær, eller veier. Det er ikke noe jeg selv kontrollerer. Når jeg kommer i gang må jeg bremse og begrense meg selv. Dette med fotografiene forteller jeg bare som et eksempel. Siden jeg nå snakker om fotografier, så er det helt enkelt et søk etter en slags skjønnhet som overskrider estetikken. Kanskje handler det om den jordiske, hverdagslige hesligheten som man med kunsten kan overskride. En slags lengsel etter en overskridende estetikk.

Sissel: Er det slik at skapelsesprosessen – interessen for trær eller veier – er det en måte å dra deg selv nærmere livet på, eller trekker verden din oppmerksomhet til seg?

Ben: Ditt spørsmål er en selvmotsigelse. Min undersøkelse kommer ut fra hjertet og ikke ut fra tenkningen, og ditt spørsmål krever et svar ut fra tenkningen. Svaret er kanskje ikke mulig å gi ut fra den åndelige siden, altså å fortelle med *tankene* hva som besjeler meg. ... Jeg liker egentlig ikke å snakke om kunsten min. Den har et språk for seg selv, og hvis man begynner å grave og diskutere så blir det fort ødelagt. Jeg er ikke interessert i tekstlige forklaringer om kunst. Kunst *taler for seg selv*. Poesi skal man heller ikke forklare. Det er jo nettopp det som er så *vakkert!* At kunst har sitt eget språk! Det må ikke *forklares!*

Ben tror at det som setter i gang lysten til å skape, drivkraften, handler om hvem man er, altså at skaperevnen er avhengig av det unikt personlige. Han forklarer med å gi et eksempel: hvordan han møter verden gjennom kameralinsen. Han velger seg ut bestemte motiver, alt ut fra hva som fanger oppmerksomheten i de ulike sammenhengene. Når han kommer i gang drives han nærmest ukontrollert videre, slik at han må bremse seg selv. Han forklarer at fotograferingen er et uttrykk for en søken etter en annen art skjønnhet enn den ideelle, estetiske. At det er et søk etter hvordan den jordiske, hverdagslige, hesligheten kan overskrides av den skapende kunsten. Når jeg så forsøker å gå videre og finne ut av forholdet mellom ham selv og verden, motivene, så kan ikke Ben forklare med tanker og ord hva som besjeler ham. Hans undersøkelse kommer fra hjertet, og er dermed ikke mulig å

fange i ord, sier han. Kunst skal ikke omformes til forklaringer, eller til tekst, mener Ben. Da blir dette særegne språket ødelagt. Jeg svarer ved å knytte meg an til vanskelighetene jeg selv opplever i forskningsarbeidet rundt å skape:

Sissel: Og det er akkurat det som er problemet med min undersøkelse, for jeg må klare å si noe forståelig om 'å skape' – i en vitenskapelig sammenheng. Og selv om jeg gjør det med en metodisk tilnærming – den fenomenologiske, som egentlig ligger tett opp til det kunstneriske – så må jeg likevel holde meg innenfor den vitenskapelige verden.

Ben: Og derfor synes jeg taoismen er så flott, med sitt fokus på 'ikke være' og 'ikke vite' – det kaller de Wu Wei³². Egentlig vet jeg ikke så mye om det, men essensen i forståelsen av tomheten, den treffer man også livet med. Ja, også essensen om kunst. Det finnes altså viten og ikke-viten, og være og ikke-være, og det gjør undersøkelsen din komplisert.

Sissel: Ja, det er komplisert. Jeg må bare se hva jeg klarer å gjøre ut av det.

Ben: Det du klarer å gjøre ut av det er det det blir, ikke sant? Det jeg sier, og noen andre personer, og hva du selv gjør utav det, er hva det er. Du har da ikke på forhånd fastsatt hva som konkret må komme ut av undersøkelsen? Hvis det ikke er mulig å fange det helt konkret, så er det *det*. Så kan det likevel være en god undersøkelse – hvis du ender på å ikke vite, for å si det taoistisk. Da er det kanskje veldig flott hvis du klarer å legge en forbindelse til pedagogikk som det å forholde seg til barn mer ut fra å *ikke* vite? Vi snakket nettopp om psykologene og deres empiriske fastslåelser, men kanskje er det flott om *pedagogen* kan forholde seg til mennesket uten fordommer? Aktiv lytting – det er et begrep fra Gordon³³, da gjelder det ikke i bokstavelig forstand om å lytte, men også det å lytte til barnets oppførsel. Men heller ikke bare oppførselen, men til det som ligger bak. Oppførselen sier noe om noe annet. Slik kan du også gjøre det med denne undersøkelsen. [...] Jeg må plutselig tenke på det å skrive dikt. Jeg husker et par linjer [som jeg har skrevet]: «Livet er fullt av overraskelser, og sammenhengen syr jeg selv». Eller: «Kreativ og oppfinnsom som jeg er modner druene også uten meg». Slik har jeg skrevet en *menngde* dikt, som også ... Du driver på og prøver ut noe, eller holder på å finne noe som kanskje tilhører essensen av å leve. Hvis du i morgen går inn i naturen, da har du ikke de spørsmålene, selv om du står midt i essensen av livet. Og *det* er spenningsfeltet som denne oppgaven din fører med seg.

For Ben er også det å *ikke vite*, og å *ikke være* – altså essensen av tomhet – en del av livet. Han foreslår at pedagoger kanskje også bør kunne forholde seg til barn ut fra å ikke vite, og forholde seg til barnet uten fordommer. At man må evne å lytte til det som ligger bak, lytte mer til essensen i livet. Ben vil gjerne fortelle mer om hvordan han gjennom kreativ skriving over flere år jobbet for å holde hodet sitt tomt:

Ben: En hel del av tankene i mitt hode har jeg pakket inn i en slags haiku-form. Jeg har det ikke slik nå lenger, men over en lengre periode trengte jeg å bruke skrivingen for å holde hodet mitt tomt. Nå snakker jeg på nytt om tomheten ... [Ben kommenterer seg selv]. Den gang var jeg også *svært* drevet av skrivingen. Hele dagen holdt jeg på ... og var i gang med å skrive tomt hodet mitt. Det gjorde jeg i et par år. Det lå papirer overalt, ved siden av sengen min, og ... Jeg kunne underveis til jobben, på sykkel, plutselig stoppe opp og skrive ned noe nytt jeg tenkte på akkurat da. Ja, det var også en sånn – akkurat som med det å ta bilder – en sånn *drivkraft* i meg. Og retningen det tar, det vet du ikke, men det er ... ja, ... en slags essens av *livet*. At du... Hva er... «Menneskets kall er å være menneske», har Multatuli³⁴ sagt, tror jeg. Ja, du *gjør* det bare! Nettopp fordi det på forhånd ikke er noen krav eller spørsmål, og akkurat derfor er det så godt. ... Og hvis du for barn ... Jeg syntes allerede tidlig at fornøylesparker som De Efteling³⁵, eller Disneyworld, at de var *svært* fantasiløse. Men gi et barn sand og vann og noen tøyestykker, så begynner barnet å leke, og å skape. Da kan det finne utløp for sin kreativitet. Men når verden er så kompleks, at det får for mye stimulans, så *dreper* kreativiteten. I mitt tilfelle handler kreativitet også om smerte og strid. Strid med

³² «Wu may be translated as not have or without; Wei may be translated as do, act, serve as, govern or effort. The literal meaning of wu wei is "without action", "without effort", or "without control", and is often included in the paradox wei wu wei: "action without action" or "effortless doing"» (Wu wei, 2018).

³³ Amerikansk klinisk psykolog (Thomas Gordon, 2018).

³⁴ Multatuli (2018).

³⁵ En fornøyles- og eventyrtank i Nederland (Efteling, 2018).

tidsånden, strid med gudene, med det å være menneske, med det å være klar over at jeg har en bevissthet. Det handler mye om å kjempe, tror jeg. Skal vi gi oss her?

Sissel: Ja. Prima, Ben! Takk.

Ben har en drivkraft i seg, som han mener er en essens av livet. Drivkraften til å *skape* er et påtrengende kall han ganske enkelt må la leve, og kraften gir ham muligheter til å kjempe seg gjennom et liv som også omfatter smerte og strid.

Sammendrag – Ben

Kunst er for Ben *livsviktig*. Det gjør at han klarer å *takle livet*. Gjennom å være aktiv med skapende prosesser har han *blitt skapt selv*. Han har lært seg å *tåle angsten*, og ser viktigheten av å kunne ha et *metaperspektiv* på seg selv. Ben legger vekt på at for å kunne forstå skapende prosesser rett må man ha en *nødvendig tilbakeholdenhet*: Man må ha *en beskjeden holdning*. *Tilfeldighetene* som dukker opp må man være *oppmerksom* på, følge med på og *styre*, men ikke bli forledet til å tro at det er «jeg» som bestemmer retningen. I pedagogisk sammenheng finner Ben at pedagoger ofte plasserer seg selv på et høyere nivå enn barnet, og da er det vanskelig for pedagogen å ha den nødvendige *beskjedne*, eller *tilbakeholdne* holdningen som *en skapende relasjon* med barnet krever. Når Ben drives til å skape er det en undersøkelse som har sin *opprikkelse i hjertet*, i hvem han *er*. Kallet til å skape *gir livet kraft og muligheter*, og Ben klarer dermed å kjempe med tanker og problemer som ellers kunne få overtak og overmanne ham.

Ceb: «Det betyr ikke at øyet er godt – men at han kan se»

Intervjuet med Ceb begynner med at jeg inviterer ham til å fortelle hva han tenker om å *skape*, og jeg lurer på hvordan han opplever det? Ceb svarer at det å skape egentlig er en undersøkelse av seg selv, og sammenligner stegene i undersøkelsen med det å bruke «steppingstones», altså tråkkheller. Ved hele tiden å legge foran seg en helle, og plukke opp den man nettopp stod på så kommer man stadig videre. Å skape er derfor en *utvikling*:

Ceb: Derfor tror jeg også at å skape ofte er en lineær prosess. Det er ikke slik: «Nå lager jeg dette, og i morgen noe nytt, og så igjen noe helt annet». Det er mer sånn at – fra det ene kommer det andre. Og ting kommer ut av det du allerede har arbeidet med, og derfor er det også en utdyping. Fordi, hvis du bare *gjør* ett eller annet, og da, når det er ferdig, tenker du: «Hm, hva skal jeg lage nå?» - ja, da driver du bare på og skraper på overflaten. Men, hvis du lager en serie – og nesten alle kunstnere lager serier – ... En slik serie kan bli uttømt en gang, og da kommer det ofte en naturlig fortsettelse som igjen fører til en annen undersøkelse.

Sissel: Handler det om en slags oppmerksomhet, eller en fascinasjon? Er det en slags rettethet mot noe som er interessant eller spennende? I det skapende, ligger det noe av en ... noe som spør etter oppmerksomheten?

Ceb: Jeg tror det er avhengig av den enkelte. Ofte vet en kunstner ikke helt nøyaktig hva det er han eller hun er interessert i, og klarer heller ikke å finne ut av det. Fordi det som plutselig vekker oppmerksomheten, ja – det kan av seg selv utvikle seg til en enorm undersøkelse. Jeg tenker at det å skape for en stor del ofte er synonymt med å undersøke.

Å skape er tett knyttet opp mot å undersøke, og hva kunstneren undersøker er ikke alltid helt avklart. Ofte kan undersøkelsen være noe kunstneren ikke helt finner ut av. Litt senere kommer Ceb inn på hvem kunstneren er, og vi får en lang samtale om hva det er å skape:

Ceb: Og jeg tenker at alle kan være en kunstner. Men, en kunstner som skaper sine ting har en slags «drive» - har i seg en innebygget *nødvendighet*, og *må* skape. Det er en trang. Selv om du vet at et arbeid aldri kommer til å bli solgt, *må* du likevel lage det. Hvis en person regelmessig har det på den måten kaller vi ham for *kunstner*. Men egentlig kan nesten alle – i sine gode øyeblikk, skape, og leter etter det dypere også på andre måter. Og da kan det å skape objekter, om det er maleri, eller skulptur, være én måte å skape – eller å lete. For jo mer man leter, jo mer innsikt finner man i seg selv. Og ikke bare i seg selv, men også innsikt i din plass i den større sammenheng. Altså, egentlig kommer det litt i nærheten av religion, men likevel trenger det ikke å være forbundet med guder eller sånt. Det kan mer være hvordan alt henger sammen, hvordan sjelen er, hva for berøringspunkter mennesker har i det å skape.

Sissel: Er det slik at det å skape og å lage kunst er en måte å stå i forbindelse med det værendes vesen? Med verden, med alt som er?

Ceb: Ja! Ja! Med det å være. Med spørsmål som: «Hva gjør jeg her? Hvorfor er jeg her?» Egentlig dreier det seg om de virkelig store spørsmålene, du vet: Hvor kommer jeg fra? Hvor går jeg hen? Hva er våre roller i våre korte liv?

Sissel: Så de store spørsmålene, er de en slags forbindelse til det unike i deg selv som kunstner, en forbindelse til det personlige?

Ceb: Ja, det er det. Og når man kommer godt inn i det skapende, så kan man komme inn i sonen. Du vet, man er i gang med arbeidet – og så kan du ikke stoppe! Og alt strømmer ut av deg som om det ikke er du som gjør det. Som om hendene dine blir styrt. Jeg kaller det alltid for å være i sonen. Da kan man få en erfaring av at det er et annet vesen som skaper via deg.

Sissel: Aha. En slags besjeling eller lignende? En slags ... noe større enn deg selv?

Ceb: Ja. At noe større enn deg selv bruker deg som et medium for å skape. Og det er noe som alle kunstnere kan oppleve. Når arbeidet er over, og du tenker: «Har jeg laget dette? Hvordan har noe sånt kunnet komme ut av meg?» Det kan være noe man oppdager etterpå, men det kan også være noe man følte midt i prosessen, at det var som om det ikke var deg selv som gjorde det. Som om de andre kreftene medvirket.

Sissel: Er det en slags overgivelse, å overgi seg selv til det skapende? Er det å stoppe seg selv fra å skulle styre alt? I det vanlige livet må vi ha kontroll på det meste. Vi må vite hvor sent det er, vi må gjøre ditt eller datt, vi må på en måte holde grepet fast.

Ceb: Det handler om å tømme seg slik at ingenting står i veien for at det kan flyte ut. Man kan ikke ha hodet fullt av andre ting, ting som forstyrrer. Derfor er det også så viktig med konsentrasjon. Selv har jeg merket at ideer vanligvis kommer mens jeg har oppmerksomheten rettet mot noe, som for eksempel når jeg leser. Eller jeg lytter fokusert til musikk. Da tømmes hele hodet for andre ting. Og mens du oppmerksomt leser ett eller annet om en enkel hendelse er resten av hodet ganske tomt. Og da! Åå! *Da* kommer ideene! Og da er det viktig å åpne seg, å tillate at ideene folder seg ut. Hvis jeg sitter og leser og føler at ideene veller fram da finner jeg fram notatboken min – som jeg alltid har med meg, og noterer det fort ned, men etter hvert må jeg bare legge fra meg pennen for det bare fortsetter å velte fram, det bare kommer og kommer! «Kanskje må jeg kombinere det med det, bruke det materialet ...» - og ooh! - sånn fortsetter det. Du må åpne deg selv helt for det som kommer. Være mottakelig for å la det skje.

Sissel: Når du er midt i sonen, hvordan kjennes det?

Ceb: Du kjenner på faren for at du faller ut av det. Altså stopper du ikke. Du *må* fortsette arbeidet. Da skjer det at du overhodet ikke blir trøtt, og at du kan arbeide til fire eller fem om natten. Og du er livredd – for du vet fra før at: «Hvis jeg nå slutter og fortsetter arbeidet i morgen, da er det forbi».

Sissel: Så du kan virkelig bli i sonen i mange timer?

Ceb: Ja! Å, ja!

Sissel: Det er virkelig interessant! Det har jeg aldri før hørt noen fortelle om, at det kan vare så lenge. Jeg vet for min egen del, jeg kan få ideer – pang! Det er min måte ideene kommer på.

Ceb: Nei, det er ikke det å få *ideer* som fortsetter så lenge. Å *drive på* med noe. Altså å *utføre* noe. Når ideen har kommet og du tar fatt på utførelsen, *da* plutselig kommer det ut. Det du etterstrebet med ideen kommer nå ut rent fysisk. Mens man holder på med et arbeid/en skulptur/et verk så kan man bare drive på – det er som om døren stadig åpner seg. Og da er man i sonen. Det er altså ikke det å få ideen som er å være i sonen. Det er så intenst at det kan man aldri lenge.

Sissel: Nei, akkurat.

Ceb: Virkelig, fem minutter, kanskje ti – og så er det gjort. Det kan ikke lengre enn det.

Sissel: Ja ...

Ceb: Hvis en ide er ganske vellykket og har blitt til noe å jobbe videre med, da kan den bli transformert til et virkelig bilde/verk/objekt/skulptur. Og det er da du kan komme inn i sonen, ... det er som om du trer inn i en hel verden. Det er *det* som er sonen. Og da vet du: «Jeg må ikke stoppe nå, ellers ... så er det gjort». Da kan du virkelig jobbe ti timer i strekk på et arbeide. Til du får følelsen av at: «Ja! Nå! Dette er bra!» Og da kan det ha blitt til et utkast/en modell til et arbeide som du senere utfører i stort format. Men den genuine skapingen ... Jeg husker vi lærte det på akademiet ... den ligger faktisk *i skissen*, i utkastet. I skissen finnes også den største friskheten, som man i den endelige utførelsen nesten ikke klarer å etterligne. Men det som vi snakker om nå, å skape, det skjer i utkastet, i modellen. For det er på den du har jobbet. Det er ofte bare en liten ting. Det beste er kanskje [en modell på] omtrent en meter, eller halvannen. Men så, når jeg skal omsette den lille tingen på halvannen meter til et kunstverk, da har jeg ikke følelsen av at jeg skaper. Da prøver jeg bare å komme så nært som mulig den formen som jeg fikk fram i modellen. Det er svært vanskelig!

For Ceb er det å skape å være i forbindelse med det å *være*. Å arbeide med de store spørsmålene i livet, åpne opp og la det komme til seg. Å arbeide med ideene han får kan han oppleve som om døren stadig åpner seg. Han kan komme inn i *sonen*, drive på i timevis, uten avbrudd. Og til slutt kan han stå forbauset og lure på hvordan dette arbeidet har kunnet komme fra ham. Etter denne passasjen spør jeg om hva som var starten på hans kunstneriske utvikling:

Sissel: Hva var det som gjorde at du begynte å lage skulpturer? Hvordan begynner man å skape og hvordan oppdager man at man vil lage noe?

Ceb: For meg var begynnelsen ... En venninne begynte på kunstakademiet, på maleavdelingen. Jeg [fikk låne] en bok om Michelangelos marmorskulpturer, med nærbilder av detaljer ved skulpturene, hvor plastisiteten i disse små detaljene ... det handlet overhodet ikke om hele figurer ... Det var abstraksjonen av plastisiteten som bokstavelig talt ga meg en kroppslig begeistring. Det var en slags ... ja, Åh! Ja, en *spenning*, ganske enkelt. Ikke noe bestemt jeg kan peke på, men det kjentes veldig lystbetont og behagelig å se på bildene. Og jeg tenkte: «Ja, hvis man kan lage noe *sånt!* Hvis man kan lage figurer eller former som har *den* plastisiteten! Det er så *levende!*» Det var detaljene som stod for en livlighet, som om de var fylt av *liv*. Det var min begynnelse. Senere leste jeg at hans [Michelangelos] onkel hadde uttalt at han gjerne skulle bodd i en skulpturpark. Og da tenkte jeg: «Ja, hvis noen vil *bo* i en park av skulpturer må det være noe *helt* spesielt [ved dem]. Da må de ha noe særskilt innelukket i seg – hvis noen vil leve i en hel *park*, omgitt av slike skulpturer». Det fasinerte meg enormt! Og så begynte jeg å arbeide. Slik kan en begynnelse være. Men det er mulig at en slik opplevelse etter hvert ikke er drivkraften. Det kan være en *begynnelse*.

Sissel: Hvor gammel var du da?

Ceb: Femten

Sissel: Femten? Da var du nokså ung?

Ceb: Ja, jeg visste svært ung akkurat hva jeg ville gjøre. Og det har jeg alltid fortsatt med.

Sissel: Jeg synes også at det er ganske interessant at du ble billedhugger gjennom å se på *fotografier* av Michelangelos verk. Det går opp for meg at hans skulpturelle kraft må være sterk siden han klarte å berøre deg gjennom bilder.

Ceb: Ja. Og et bilde er egentlig en forenkling, en reduksjon av det virkelige kunstverket. Og da jeg senere fikk se hans skulpturer i virkeligheten, som «Våren» og «Høsten» - de er i halv naturlig størrelse, delvis liggende, på gravene til Medicifamilien. Og disse bildene *hadde* den plastisiteten! Og ... åh! Det var helt *utrolig* og endelig få oppleve kunstverkene i virkeligheten.

Ceb opplevde sterke impulser ved å se på bilder av Michelangelos skulpturer. Opplevelsene inspirerte ham til selv å begynne å lage kunst. Han bestemte seg tidlig - som 15-åring - at han ville bli billedhugger, og har hatt en lang, aktiv arbeidsperiode over mange titalls år. Ceb forteller så hvordan hans utvikling var. At han fikk klassisk skolering på kunstakademier, og om hva som der ble vektlagt. Videre forteller han om hvordan ulike arbeidsmåter og temaer opptok ham, om hvordan prosessene var for ham. Her tar jeg med bare noe som kan ha relevans for min undersøkelse:

Ceb: Etter hvert ble min egentlige drivkraft at jeg gikk over til å lage det *jeg* ville lage. Det jeg kunne identifisere meg med. Der hvor jeg hadde en ekte interesse, en som var dypere. Å finne ut av «Hvorfor interesserer dette meg?» Litt etter litt kom jeg mer fram til hva min interesse var. Altså, det var en hel verden. Og så, til slutt – og det ser man ofte hos kunstnere, så slo jeg om. Så lager man arbeider innen en annen retning, og holder seg mer eller mindre på samme spor store deler av livet. Det trenger ikke være slik, som jeg akkurat sa, at det er begynnelsen som er drivkraften.

Sissel: Nei, nei. Begynnelsen kan være *en* ting, og det å finne sin egen vei kan være noe annet. Det å finne seg selv ..., å bli berørt i dypet av sitt vesen ...

Ceb: Ja, at du finner din egen vei. Altså, jeg tenker at begynnelsen ofte er en gnist for noe som kommer til å komme. Den er ofte ikke så stor. Men gnisten er stor nok til å begynne, og forhåpentligvis finner du din egen vei å slå inn på.

Å finne sin egen vei er viktig for en kunstner – finne sin egen interesse og framgangsmåte. Det som opprinnelig er gnisten for å begynne trenger ikke være den samme drivkraften som virker senere.

Deretter gir Ceb et overblikk over hovedtrekkene i sitt kunstuttrykk: Liv, død, kommunikasjon ... Jeg kommenterer at jeg finner det interessant, sett fra mitt ståsted:

Sissel: Det er interessant det du sier, fordi [vår felles venn] snakker om at hans undersøkelse – som handler om det å tenke – også handler om det dypest vesentlige i mennesket. Og hvis jeg tenker gjennom hva jeg prøver å komme fram til i min undersøkelse så handler den egentlig også om det som er vesentlig for mennesket. Grunnen til at jeg kobler sammen pedagogikk og det skapende, er fordi jeg synes at ... *I sense it in a way ...* de hører sammen! Hvorfor blir det ikke snakket om det? Hvorfor forstår vi det ikke? Hvorfor klarer vi ikke å tenke om pedagogikk på den måten? Det er interessant, vi er alle tre opptatt av «Hva er det menneskelige i sitt dypeste vesen?»

Ceb: Til slutt og sist dreier det seg om spørsmål som – «Hva er verdien av ...» eller «Hvorfor er vi her?» Det er jo en søken etter det opprinnelige, det vesentlige. Og hva er det vesentlige ved hvorfor vi er her? Hvis du bare driver på med hverdagslige ting ... ja, så finner du ikke ut av det. Det handler om de aktivitetene som graver dypere.

Sissel: Det er nesten en slags filosofisk undersøkelse du gjør. I forbindelse med min undersøkelse må jeg lese tekster av de store filosofene, som Heidegger, Gadamer og lignende, og de stiller egentlig de samme spørsmålene, men de jobber med tanker, med ord, med skriftlige formuleringer.

Ceb: Ja. Jeg sier alltid til mine studenter, og alltid i den aller første timen, og jeg gjentar det stadig vekk: At kunst ikke dreier seg om å produsere «pretty stuff», men at kunst er *visuell filosofi*.³⁶

Sissel: Ja, nettopp! Det er godt sagt! «Visuell filosofi» Det er presist uttrykt.

Kunst er visuell filosofi, mener Ceb. En bearbeiding av de store spørsmålene som alle stiller seg:

Hvorfor er vi her? Hva er det vesentligste? Å være kunstner er å bearbeide disse spørsmålene, ikke med tanker og ord, men med bearbeiding av øynenes sansning. Jeg tar opp tråden og spiller inn på tankene om de store spørsmålene og visuell filosofi. Hva arbeider han nå med i kunsten sin?

Sissel: Driver du selv på med et arbeid nå? Har du noe på gang – noe som du er spesielt interessert i for ditt eget kunstneriske arbeid?

Ceb: Fra jeg var 15 år gammel har jeg vært intensivt involvert i kunst. Lenge var det slik at jeg aldri unnet meg tid til andre ting. Jeg hadde alltid en selvpålagt tvang, nesten, ... at – «Jeg må passe på å være aktiv!» - fordi det var viktig. Jeg måtte ikke sløse med tiden, for eksempel. Men så – særlig etter at jeg hadde hatt den separatutstillingen, og boken, og filmportrettet, så tillot jeg meg selv å være mer romslig: «Vent nå litt! Jeg kan også lese bøker! Jeg kan reise mer!» - og likevel gjøre den samme undersøkelsen, ha de samme tankene, men på andre måter ... For hele den tiden hadde jeg vært så opptatt av mine ting, men så oppdaget jeg at den samme intensiteten og den samme undersøkelsen kunne jeg utføre på andre måter.

³⁶ Denne oppfatningen av kunst sammenfaller med det Henriksson og Sævi (2009) skriver: «A piece of art is not beautiful because it is enjoyable, admirable or precious, but because of its essential ability to let truth happen, which means to reveal “the isness of what is”» (s. 38, refererer her til Heidegger 2001, s. 79).

- Sissel: Det er akkurat målet med min oppgave – hvis jeg klarer å få det fram tydelig: At det også innenfor pedagogikken er mulig å være kreativ på en pedagogisk måte. Altså at materialet – pedagogisk tenkning, barna, relasjonen, det man gjør, mål og hensikt ... Det er interessant at du har opplevd det! At det er mulig å gå videre.
- Ceb: Ja. Det er fordi jeg begynte så tidlig. For, en som begynte sent i 20-årene – ofte er de 27-28 før de for alvor begynner som kunstnere – ja, da hadde jeg allerede 13 intensive år bak meg. Altså ... det er en slags innsikt, en kunnskap. Du trenger plutselig ikke å lage noe. Den samme tilfredsstillelsen oppnår jeg nå med helt andre ting. Noe så enkelt som å gå, i naturen, for eksempel. Man ser mye mer. På den ene siden [gjør arbeidet som skulptør at du] blir dyktig og hendig med det praktiske, men motoren sitter selvfølgelig i øynene! Hva ser du? Og hvordan ser du? Du kan gå tur sammen med noen i naturen, og etter ti minutter sier du: «Utrolig! Her kryr det av sjeldne fugler!», og den andre svarer: «Og jeg som nettopp tenkte: 'Her er det nesten ingen fugler!'» (Vi ler begge to)
- Sissel: Er det slik, at når man er aktiv med det kreative, eller med kunst, med det materiale – så skjerper det oppmerksomheten? Er det en slags kultivering av evnen til å bli følsom? Eller til å bli mer følsom?
- Ceb: Ja. Ja. Og derfor sier vi om en som er god til å vurdere kunst – det trenger nødvendigvis ikke å være moderne kunst det er snakk om. Det kan også være gammel kunst, eller afrikansk kunst. Da sier vi: «Det må du spørre ham om. Han har et veldig godt øye». Det betyr ikke at øyet er godt [Ceb humrer], men at han kan se. Han ser de samme tingene som du ser, men han ser mye mer.

Ceb har vært fokusert på og aktiv med kunsten sin i en menneskealder. Nå opplever han at ferdighetene og følsomheten han har opparbeidet seg også kommer ham til gode på andre livsområder. Han ser det som en slags innsikt eller kunnskap som preger hans person, og han trenger ikke lengre å lage noe for å leve i det. Det dreier seg om inntrykk, opplevelser og forståelse. Å se er en vesentlig premiss for å kunne se mer.

Sammendrag – Ceb

Ceb forklarer at det å skape er å undersøke det man ikke helt finner ut av. Å skape er å stå i forbindelse med det å være: Å stille seg innenfor de store, eksistensielle livsspørsmålene. Det å skape kan oppleves som om man ikke selv har helt og fullt kontroll, som om man er overgitt til prosessen. Man må tillate seg å være åpen og tilgjengelig, og overgi seg til de skapende prosessene. Man kan oppleve å bli grepet av kraften i den skapende aktiviteten. Da vil man bare la seg drives, la arbeidet fortsette av seg selv. Man kommer i sonen, og da kan man oppleve at døren stadig åpner seg, og dette kan nærme seg opplevelsen av en metafysisk eksistens. Å skape er å grave dypere enn de hverdagslige aktivitetene. For Ceb er dette visuell filosofi. Øynene driver billedkunstnerens skapende prosesser. Gjennom følsom sansing, oppmerksomhet og kunnskap utvikler kunstneren et godt øye, og et blikk som ser mye mer.

5. Drøfting – En undersøkelse av tre eksistensielle aspekter ved fenomenet å skape med relevans for pedagogisk praksis

Innledning

I dette kapitlet utforsker jeg fenomenet å skape nærmere. Her behandler jeg forskningsspørsmålets fjerde underspørsmål: *Hvilke eksistensielle, og pedagogisk relevante aspekter er virksomme i fenomenet å skape?* Målet her i dette kapitlet er å drøfte utvalgte eksistensielle aspekter ved fenomenet som også kan ha pedagogisk relevans, og jeg forsøker her å se etter sammenhenger mellom pedagogikk og å skape. Denne utforskningen har sitt utgangspunkt i litteraturreviewet og i materialet fra samtalene med informantene. Litteraturreviewet har lagt et grunnlag, og gitt tilgang til noen teorier i tilknytning til ulike aspekter ved fenomenet, mens de tre informantene har gitt meg tilgang til kunstneres egne opplevelser av og befatning med fenomenet å skape. Materialet fra informantene gir innsikt i skaping som *kunstnerisk praksis*, og tilgang til refleksjoner over denne praksisen. Dette materialet skiller seg fra teoretisk tenkning og refleksjon om kunst og kunstverk, slik for eksempel Heidegger (Heidegger 2000a[1935-36]) behandler temaet i boken *Kunstverkets opprinnelse*, eller slik Porter og Robinson (2011) fremstiller Gadammers forståelse av kunst (s. 82-83, og 92-97). Begge filosofene betrakter – så vidt jeg kan bedømme – kunst fra et *utenfra-perspektiv*, fra en posisjon som forholder seg til resultatet *etter* at kunstneren har fullført sin skaping. Materialet som ligger til grunn for min undersøkelse er formidlet av kunstnere som selv arbeider med skapende virksomhet, og materialet har derfor et *innenfra-perspektiv*. Og selv om kunstneres opplevelser er formidlet gjennom språket og ikke direkte i handling, så er det kanskje mulig å komme i en viss berøring med fenomenet å skape – slik det uttrykker seg i det skapende øyeblikket.

Samtidig som jeg nå skal undersøke fenomenet grundigere, slik det forekommer innenfor kunstnerisk praksis, etterstreber jeg å holde et overordnet fokus på aspekter som kan ha relevans for pedagogisk praksis.

Refleksjoner over hva fenomenet å skape er må få et rimelig omfang i og med at dette utgjør en sentral del av forskningsspørsmålet. Begrunnelsen er at fenomenet å skape er mindre beskrevet i litteratur om pedagogisk praksis enn for eksempel fenomener som å oppdra, å lære, å undervise, eller å motivere selv om det åpenbart har en sammenheng og aktualitet (Eisner, 1998, 2002; Wivestad, 2013a, Biesta, 2017b). I tillegg har fenomenet å skape en mer uklar allmenn forståelse enn disse mer etablerte pedagogiske begrepene for pedagogisk praksis, og kan derfor kanskje ha noe å tilføre selv for praktiserende pedagoger. Dette er en viktig grunn til at jeg vil utforske fenomenet å skape ved hjelp av informanter som er utøvende kunstnere heller enn å utforske pedagogers erfaringer med fenomenet.

I intervjuene – som egentlig viste seg å bli til utforskende møter mellom oss – opplevde jeg at informantene delte sine opplevelser med meg som en likeverdig. I samtalen *kan* det derfor hende at sider ved skapende prosesser ble innforstått, og dermed kanskje underkommunisert. For å utvide og utvikle erfaringene informantene har delt med meg er det aktuelt også å trekke veksler på mine egne innsikter og kjennskap til skapende prosesser. Dette begrunner jeg med at forskningsspørsmålet ber meg om å finne fram til de mest *relevante* aspektene, hvor innsikt i fenomenet å skape skal tjene til å belyse *pedagogisk praksis*. Dermed er mine innspill og mine fortolkninger – sammen med pedagogiske, teoretiske og filosofiske kultiverende kilder – også relevante.

I det følgende er sitater og utdrag fra intervjumaterialet satt med **uthevet font**. Ordrett sitat står med sitattegn. For å få deler av intervjumaterialet til å passe bedre inn i teksten som helhet har jeg noen steder foretatt en mild, språklig moderering, men uten å endre innhold og mening. I fenomenologien undersøkes de underliggende aspektene for fenomenene, og dermed er de språklige uttrykkene viktig. Unødvendige ord og vendinger bør utelates, fordi «... one needs to be quite rigorous and construct accounts that are trimmed of all extraneous, possibly interesting but irrelevant aspects of the stories» (van Manen, 1997a, s. 69). Tilpasningene jeg gjør i bruken av mitt intervjumateriale er på langt nær så rigorøse som jeg oppfatter at metoden åpner opp for.

Lage, skape eller la oppstå? En avgrensning

Å lage noe kan vi alle gjøre. Vi kan for eksempel pusle sammen, snekre, male, eller gjøre håndarbeid – og underveis slappe av og fryde oss både over selve prosessen, opplevelsen og resultatet. Men å skape er ikke det samme som «å lage» noe. Anni kommenterer dette: «**De [folk flest] vil rett inn i flyt-eksistensen uten å ... med bare å gjøre noe fysisk konsentrert, som å tove luer eller noe, ... [de] napper fargeulldotter, og så gjør de noe ... Det ligner på noe, og så er det det ikke.**» Å gjøre noe, som ligner på noe annet kan få oss til å tro at det er det det er, men så er det ikke det samme likevel. Så hvordan finner vi fram til hva det å skape egentlig *er*, det som skiller å skape fra andre nærliggende fenomen – som for eksempel å lage, eller frembringe noe? Det, som er skapingens *vesen*, og ikke noe som bare *ligner* på, eller gir seg ut for å være skaping? For Anni er ulikheten mellom fenomenene *å skape* og *å lage* så tydelig at hun nesten ikke makter å si det presist: «**Nei. Det er veldig overfladisk. Det er bare sånn ... overfladisk ...**». For å komme fram til skapingens *vesen* må jeg altså avgrense meg mot det overfladiske, det generelle, den delen som de aller fleste i første omgang ville referere til: Å skape er å lage noe. Men hva er så forskjellen mellom å lage noe og å skape? La meg gripe tilbake³⁷ til

³⁷ Se mitt avsnitt på side 16.

ordbokas definisjoner av å skape: 1) Å forme, danne. 2) Å la oppstå, la bli til. 3) Bringe i stand, frembringe. Disse tre definisjonene kan også dekke «å lage». Men å lage noe er ulikt å skape, fordi *å skape* foregriper – griper inn i, og lukker opp – noe ukjent, noe nytt. Å lage noe kan derimot ofte være en gjentakelse av noe som allerede er kjent, noe som er gjort før, noe vi kjenner oppskriften eller fremgangsmåten til, som for eksempel: lage mat, lage til et selskap, lage god stemning. Å skape fordrer et element av åpenhet, ubestemthet og ikke-kontroll. Det oppstår noe annet som i en bestemt betydning ikke har vært der før. For Ben er dette en svært viktig differensiering som han poengterer med ettertrykk: **«De [kunstnere] lager noe og tror at det er de som lager det. Nei! De lager ikke noe, det oppstår noe!»** Det er altså ingen «oppskrift» for å skape. Skapingens ubestemthet er at det oppstår noe som *ikke* er laget. Når noe oppstår, påpeker Ben, er det avgjørende **«... å være i stand til – enten det er i livet ditt eller i kunsten – å styre tilfeldighetene, uten å mene at man kan bestemme retningen.»** Tilfeldighetene dukker opp, kommer fram, viser seg. Deretter er initiativet overlatt til den som gjenkjenner tilfeldighetenes mulighet – da kan retningen influeres – men ikke bestemmes. Det er altså ikke kunstneren som «kunster», slik graveren graver og fotballspilleren spiller. Skapingen er delvis *utenfor* kunstnerens «laging». Skaping er *mer enn* «å lage», og det er heller ikke noe *kunstneren* skaper. Kunstnerens arbeid er å være åpen og mottakelig, gi rom for og la noe annet komme fram – noe som før ikke har vært. Men hva er da de *skapings vesen*?

Kapitlets inndeling

Bearbeidingen av intervjumaterialet har ledet fram til tre overordnede aspekter som kan sees som relevante også for pedagogisk praksis: Verden, «jeg», og materialitet. Den *livsverden* kunstneren står midt i, og er en del av, er utgangspunkt og inspirasjon. Fordi *jeg selv* engasjeres kan det genuint skapte oppstå. Kunstnerisk praksis uttrykkes gjennom ett eller annet *materiale*, og materialiteten bærer det kunstneren skaper. Selv om aspektene i realiteten ikke fungerer adskilt fra hverandre så behandles de her – for å gjøre fremstillingen oversiktlig – i egne underkapitler. Kapitlet er samtidig bygget opp slik at aktuelle pedagogiske betraktninger blir flettet inn underveis i drøftingen.

Første aspekt: Skapingens verden

I en allmenn forståelse kunne nok «skapingens verden» tolkes som en særegen «kunstnersfære» – at det å *skape* er noe som kunstnere tar seg av. Men kunstnerens verden er også vår verden, den verden som vi alle er gitt og overgitt til. Kunstnere er på samme måte som alle andre midt i verden, med seg selv. Å være menneske er å ha en kropp, være materialitet, og å være omgitt av andre kropp, ting og produkter i verden. Likheten mellom «kunstneren» og meg selv er større enn ulikheten, og «skapingens verden» er derfor også min verden. Både kunstneren og jeg er på samme måte overlevert til verden. Verden er gitt til meg, til oss, slik den er gitt til andre, men samtidig «eier» verden meg i den forstand at jeg er priggitt mine omgivelser. Jeg kan ikke flykte fra verden siden verden er «alt».

Sokolowski (2000) sier det slik: «The world is the ultimate setting for ourselves and for all the things we experience. The world is the concrete and actual whole for experience» (s. 44). Alt jeg opplever og erfarer henger sammen med verden, slik at «the world as a whole and the I as the center are the two singularities between which all other things can be placed» (s.s.). I min verden er jeg sentrum, og min *livsverden* – den verden som mine sanser og erfaringer kjenner – er den som omgir meg og som jeg opplever at jeg er gitt til. Mellom verden og meg plasseres alt annet. Van Manen (1997a) definerer *livsverden* som: «... the “world of immediate experience”, the world as “already there”, “pregiven”, the world as experienced in the “natural, primordial attitude”, that of “original natural life”... [that which is] original and naive, prior to critical or theoretical reflection» (van Manen 1997a, s. 182, sitattein originalen). Midt i min livsverden lever jeg uanstrengt og åpent, og umiddelbart er jeg *med* i mine sanser og følelser: Solen som varmer meg, den kjente stemmen i telefonen, latteren som runger, teksten som møter meg på baksiden. Livsverden er den verden jeg uavbrutt er deltaker i og står i umiddelbar berøring med, selv om jeg ikke direkte tenker over eller er bevisst på hva min livsverden består av eller omfatter. Min livsverden *er allerede der* før jeg kommer på å reflektere over den. Men min verden er også *mer enn* min umiddelbare livsverden, mer enn kun det jeg står i direkte berøring med. Min livsverden omfatter også verden i seg selv – jordkloden vi lever på – og verden er i tillegg det vi ikke direkte har egne erfaringer med, så som ideer, abstrakte fakta, historiske hendelser, og lignende forhold vi ikke kan sanse (Sokolowski, 2000, s. 42-47). Verden utgjør altså vår større sammenheng og horisont: «The world is more like a context, a setting, a background, or a horizon for all the things there are, all the things that can be intended and given to us; ...» (s.43). Verden og livsverden er forutsetningen for alle våre intensjoner og våre virksomheter – også de skapende virksomheter – og verdens forutsetninger setter rammer og begrensinger. Samtidig er både verden og livsverden åpen og full av muligheter. Hvordan finner jeg ut av skillet mellom begrensinger og muligheter? Hvordan er forholdet mellom verden og meg? Og hvor finnes mulighetene for å skape?

Å oppleve det som faktisk er ...

I min naturlige omgang med livsverden er jeg direkte til stede og involvert. Jeg tar forutsetningene jeg lever under for gitt, og tilpasser meg vanligvis uten vanskeligheter. Gjentatte opplevelser har lagt et grunnlag i meg, og jeg har en erfaring av en slags ontologisk stabilitet i tilværelsen. Jeg forventer uten forbehold at min kjente verden skal fortsette å opptre på samme måte. Dagen gryr, for eksempel, slik den alltid har gjort. Solen står som alltid opp i øst – ikke plutselig i vest – og jeg vet at det er morgen igjen. Dag og natt veksler. Det trenger jeg ikke tenke over. Også i dag rumler magen og kroppen er sløv. Jeg kjenner igjen «min» normale oppvåkning – jeg er trøtt, som vanlig. Uten nærmere ettertanke følger jeg mine tilvante rutiner, sparker på meg tøflene og tusler inn til dagen i dag. I min livsverden tar jeg for gitt både meg selv og mine omgivelser, hendelser og intensjoner: «The natural attitude is, we might say, the default perspective, the one we start off from, the one we are in originally.»

(Sokolowski, 2000, s. 4). Vårt utgangspunkt er å ha en ureflektert, naturlig holdning til livsverdenen. I vår hverdagslige omgang med saker og forhold tenker vi ikke nærmere over hva vi faktisk opplever. Men om jeg begynner å undre meg, og stiller spørsmål til den verden jeg er en del av, da inntar jeg en annen posisjon. Da flytter jeg fokuset og trer ut av mitt tilvante forhold til min livsverden, og jeg inntar en fenomenologisk holdning. Om jeg for eksempel begynner å undre meg: «Hva er egentlig det å være trøtt om morgenen?» Med et slikt spørsmål spør jeg etter hva fenomenet trøtthet er, og da er jeg på vei til å undersøke nærmere et forhold som jeg ellers, i min naturlige omgang med meg selv og min livsverden, bare tar for gitt. I den fenomenologiske omgangen med verden lar jeg en annen holdning få råde:

When we move into the phenomenological attitude, we become something like detached observers of the passing scene or like spectators at a game. We become onlookers. We contemplate the involvements we have with the world and with things in it, and we contemplate the world in its human involvement. We are no longer simply participants in the world; we contemplate what it is to be a participant in the world and in manifestations. (Sokolowski, 2000, s. 48).

Med en fenomenologisk holdning til verden inntar jeg en tilskuers posisjon, som en som observerer og funderer på min deltakelse i min livsverden. Når jeg ikke bare «er» trøtt, men tenker: «Hva er egentlig trøtthet?» – da har jeg inntatt en fenomenologisk holdning. Da dukker gjerne flere spørsmål opp, som for eksempel: Hvordan sanser jeg – ser, lukter, hører, føler, smaker – trøtthet? Hvordan kjennes trøttheten, i mitt indre, og hvilke følelser har jeg midt i trøttheten? Hvilke ideer, tanker og fortellinger om trøtthet er jeg en del av? Hva med menneskene som omgir meg, hvordan opplever de sin trøtthet? Å undre seg over verden og forhold i verden gjør ikke bare filosofer og fenomenologer. Riktignok gjør disse det med metodiske verktøy, men spørsmål av undrende karakter er også for mennesker som deg og meg, men i tillegg kanskje særlig for kunstnere. Om en kunstner for eksempel undrer seg over morgnens tilbakevendende trøtthet kan det bli utgangspunkt for å komme nærmere

«innsiden» av denne opplevelsen. Kanskje er opplevelsen av trøtthet så nærværende og sterk at det setter i gang et ønske om å gi et kunstnerisk uttrykk til den egne opplevelsen av trøtthet. For, *er* verden – også trøtthetens verden – hva jeg har opplevd, eller hva jeg er blitt fortalt at den er – og bare det? Eller er verden *mer enn* det jeg i min naturlige omgang med verden kjenner til? Er ikke den verden jeg lever i også kompleks, uavklart og flertydig? Min livsverden er ikke make til din, og friheten til å se det *jeg* ser – og til å vise frem hva jeg ser – den er min. Men min opplevelse er ikke alltid gjenkjennbar for andre. I intervjuet gir Ben et godt eksempel på dette i det han ser som en konflikt mellom to ulike opplevelser av gress: **«Hvis hun tegner gresset gult eller lilla sier læreren: «Nei, gress er grønt»»**. Lærerens erfaring er at gress er grønt, *skal* være grønt. Men kan hende har barnet i *sin* livsverden merket seg sommerens uttørkede, gulnede gress, og formidler dette? Eller tegner barnet kan hende ikke en gressplen, men har opplevd noe særskilt, og vil vise det fram? Kanskje at bakken – som på Island om sommeren – kan være dekket av krypende, lilla blomstrende timian? Eller kanskje skal underlaget i tegningen ikke vise til jord og planter, men til et annet materiale? Friheten til å fortolke eller gjenskape opplevelser av verden – slik *dette* barnet opplevde den – ble avvist. Lærerens reaksjon på tegningen kan oppfattes som: «Verden er slik *jeg* ser den». Men opplevelsen av «verden» avhenger ikke bare av det konkrete som omgir oss. Opplevelser er også avhengig av den enkelte. Sævi (2005) sier det slik:

«The way I interpret what I see may be of more interest than what the object truly is. In this case, what is seen is interpreted from how it is understood, not from what really is. Who knows what it really is? Who has the conclusive look to determine and decide? The way persons see, is the way the world appear to them and the background of their acting upon the world» (Sævi 2005, s. 64).

Min opplevelse er ikke identisk med din. Derfor kan vi ikke uten videre *vite for hverandre* hva og hvordan verden *er*. Hvordan vi oppfatter og fortolker det opplevde skjer ut fra vår forståelse, ikke ut fra hva som faktisk *er*. Hva den enkelte ser er avhengig av hvordan verden fremstår for han eller hun, og hvordan verden oppfattes er avgjørende for hvordan den enkelte handler. Men hvem har det avgjørende ordet, og fastsetter hva som virkelig er? Kan vi med en spørrende, undrende holdning til våre, og andres opplevelser, se *mer*?

... med undring og nysgjerrighet

Noen ganger oppdager jeg at min stabile livsverden ikke er helt slik jeg forventer. Små hendelser overrasker meg, og uvante sanseintrykk forrykker min opplevde stabilitet. Det er ofte først når selvfølgelighetene brytes at jeg begynner å forholde meg til at jeg tar ting for gitt. En morgen ligger kanskje bakken snødekket og kald utenfor mitt vindu, og forventning og virkelighet støter sammen, og får meg til å stoppe opp. Er det ikke forunderlig, slik verden nå har blitt pakket inn, og blitt hvit og ren? De blåhvite skyggene lar meg se andre former enn de jeg trodde jeg kjente, og jeg oppdager spor etter

dyr jeg ellers ikke legger merke til. Opplevelsen får meg til å dvele, hensetter meg i stille undring, og jeg prøver å se enda mer. Snev av det ukjente finnes også her, midt i min kjente verden. En annen virkelighet viser litt av seg selv. Slike hverdagslige opplevelser av å bli møtt av det uventede kjenner vi alle igjen fra vår livsverden. Anni gir et eksempel på det å være grepet av nysgjerrighet i møte med et nytt fenomen i verden, i det hun undret seg over det digitale verktøyet hun bruker for å bearbeide sine bilder. Hva «er» egentlig lagene hun ser i Photoshop? På datamaskinen ser hun det hun ser, men ser også samtidig på en måte «gjennom» lagene. Hun forklarer det slik: **«Når jeg jobber i datamaskina ellers, så bruker jeg Photoshop, og da jobber jeg i mange lag, da blir det sånn – digitalt, ... Jeg ser det sånn når jeg holder på i datamaskina – men så er det noe med det digitale som gjør at det ikke egentlig er det [lag]. Så da hadde jeg bare lyst til å prøve det. Det er sånn man skal jobbe, altså. Jeg blir nysgjerrig ... og så må jeg bare prøve!»** De digitale lagene i Photoshop er ikke egentlig «lag» men bare *illusjoner* som viser seg på dataskjermen. Illusjonene pirret Annis nysgjerrighet. Hva består disse visuelle lagene egentlig av? I dataprogrammet manipuleres bilder ved å skille ut ulike deler som hører sammen: Farger sammen med farger i ett «lag». Formenens omriss kan løftes av eller justeres i et eget «lag». Bakgrunnen kan klippes vekk og bli borte. De ulike operasjonene framstår adskilt på skjermen, men er, digitalt sett, ikke det vi tror vi ser. Den digitale «virkeligheten» var ikke virkelig nok for Anni, for hun hadde tilstrekkelig materiell erfaring – både med fysiske og digitale materialer – til å forstå det digitale lureriet. Bruddet mellom virkelighet og digital illusjon fikk Anni til å stoppe opp og undre seg: Hvordan ville det digitalt «synlige» opptre som en fysisk realisering? Nysgjerrigheten ga impuls til «virkeligheten». Materialet «digital illusjon» omsatte Anni til materialet «fysisk realisasjon». Hun gjennomskuet illusjonen, og hentet den inn til den virkelige, materielle verden ved å stille illusjonen fram som en realitet. Annis skapende trang til å *gjøre* det hun *så*, og evnen til å gjennomføre det, resulterte i et kunstverk. Et verk med utgangspunkt i undringen over en illusjon.

Ben møter ofte verden gjennom kameranlinsen, og fotografiene viser fram det forunderlige. Med kameraet i hånden og øyet mot objektivet retter han blikket mot utsnitt av virkeligheten: **«Jeg finner frem til et tema. En gang dreier det seg om personer med et kjøretøy, en annen gang er det dyr, en tredje gang er det trær, eller veier. Det er ikke noe jeg selv kontrollerer.»** Med kameraet til øyet får Ben muligheten til å se mer fokusert på ulike deler av virkeligheten. Han lar seg lede av invitasjonene fra kjøretøy, dyr, trær eller veier, og svarer med å *ville* se det han får muligheten til å se. Motivenes invitasjoner oppleves som utenfor hans kontroll – kanskje som barn som roper om oppmerksomhet: «Se på meg! Se meg! Her er jeg!» Kameraet gir ham nærmest et ekstra øye, og fotografiene gir ham anledning til å se *mer* av virkeligheten enn han ellers fanger opp. Roland Barthes (1980/2010) har i boken *Det lyse rommet. Tanker om fotografi* undersøkt fotografiets fenomenologi på en personlig, gripende, og inngående måte. I kapittel 10 (s. 37-39) utskiller han to ulike temaer som berører vår

opplevelse av fotografier: Studium og punctum. *Studium* opplever vi når fotografiet – utsnittet av virkeligheten – bare beveger oss middels, som om vi studerer noe interessant med innøvd høflighet, men bare er middels skjerpet. De fleste fotografier faller i denne kategorien. *Punctum* derimot, kan jeg ikke studere, det *treffer* meg:

Denne gangen er det ikke jeg som oppsøker elementet (som når jeg undersøker feltet for *studium* med min overlegne bevissthet), men elementet som skytes frem fra scenen, lik en pil som gjennomborer meg ... [som] et stikk, et lite hull eller kutt ... Et fotos *punctum* er denne tilfeldighet som *treffer meg* (men som dessuten martrer meg, piner meg). (Barthes, 1980/2010, s. 38. Kursiv og parentes i originalen).

Det overraskende, det uventede elementet, kan treffe meg og bevege meg slik at jeg kjenner det i mine følelser, i mitt indre. Jeg blir truffet av tilfeldigheten og kjenner det kanskje som om det er et sår, en smerte som fester seg. Å oppleve *det som faktisk er* med undring og nysgjerrighet er ikke bare en kognitiv tankekraft som jeg råder over som et annet verktøy. Jeg må også ta inn over meg opplevelser av det uventede, det overraskende som kan være både lystbetont og behagelig og det motsatte. Jeg må tåle å bli *truffet*.

Som pedagoger må vi også tåle å bli truffet av de personene vi står i relasjon til, og av hendelser og begivenheter vi står midt i. Det er ikke slik at vi som pedagoger er «utenfor» mens barnet er «innenfor» det pedagogiske feltet. Den voksne og barnet er *sammen*, midt i en *felles* verden. *Sammen* opplever vi det som faktisk er, og *begge* er like utsatt for å bli truffet, bli merket. Eksistensiell pedagogikk innbyr både barnet og den voksne til å møte verden med åpenhet og undring, og med risikoen for å bli rystet og kanskje endret av det en opplever som annerledes enn en selv (Sævi 2015a). Pedagogisk praksis – møtet mellom barn og voksne – er i følge Mollenhauer (1996) nettopp et konkret møte med verden. Møtet med verden skjer direkte, ved at voksne med sitt liv og ved sin måte å være i verden på *presenterer* verden, og det skjer indirekte, ved at en utvalgt del av verden – som den voksne mener det er verdifullt for barnet merke seg – *representeres*, det vil si henvises til og pekes ut. Utfordringen for den voksne er å møte barnets verden på måter som gir tilstrekkelig rom for barnet. Jeg – barn eller voksen – er *forbundet* med verden gjennom at *jeg er her* og jeg *treffes* av verden. Men hvordan er forbindelsen?

Sanselige, synlige hendelser

Sansene våre setter oss i kontakt med vår verden. De har ulik rekkevidde og gir ulik informasjon. Smaks- og berøringssans lar oss kjenne vår nærmeste og umiddelbare virkelighet. Lukt og hørsel har lengre utstrekning, mens synet når så fjernt som inn i stjernehimmelen. I tillegg har vi to interne sanser: balansesans og stillingssans. De to siste forteller oss om kroppens posisjon i forhold til våre omgivelser. Sansene gjør oss i en viss grad *omnipresente*, til stede over alt, hele tiden. Jeg er ikke bare

her, hvor jeg sitter akkurat nå. Jeg er også «til stede» så langt som mine sanser fører meg. «While the body, where the senses are located, is bound to be at one place at a time, the senses are somewhat all-pervading», sier Sævi, (Sævi, 2005, s. 64). Sansene våre trenger på en måte gjennom, og inn i verden, og gjør meg «større» enn jeg rent fysisk er.

I kunstneres verden er sansene avgjørende, og visuell kunst er knyttet til evnen å se. Fysisk og nevrologisk er synssansen svært avansert, og mye forskning har vært gjort for å finne ut av og forstå de avgjørende sammenhengene mellom ting, lys og øye. Men til tross for at vi i dag har oppnådd stor kunnskap om prosesser og funksjoner så er det ikke sikkert vi aktivt forholder oss til fenomenet å se. Hva mener Ceb når han sier: «... **men motoren sitter selvfølgelig i øynene! Hva ser du? Og hvordan ser du?**» Hvordan er blikket som *ser*? Ceb mener at drivkraften, motoren, er knyttet til *hva* man ser, og *hvordan* man ser det man ser. Øynene ser seg inn i verden, ... eller? Er det egentlig slik det er? Hvilken vei går egentlig synet? Er det jeg som avgjør hva jeg skal se? Til en viss grad gjør jeg det. Jeg kan flytte blikket, holde det fast på ett objekt, stirre og dvele, eller jeg kan snu meg og lukke øynene om jeg ikke vil se det jeg ser. Jeg kan overse, se forbi eller se bort fra. Sævi (2005) viser til Wolf (1997) og sier: «According to him, the human eye is an opening towards the world, and the receptivity is directed from within, not from the outside» (Sævi, 2005, s. 64). Slik sett kan vi si at øyet er en åpen kanal der verden går inn, og mottakelsen – resepsjonen i kanalen – styres, fra innsiden. Men kan jeg dermed også si at synet går *fra* meg og *inn* i verden? Er det ikke like aktuelt å si at verden viser seg for meg? Gjennom sine utstrålinger av farger og lys møter verdens materialitet meg. Blikket og tingen smelter på en måte sammen, og blir en *hendelse*:

The things can solicit the flesh [³⁸] without leaving their places because they are transcendencies, rays of the world, each promoting a singular style of being across time and space; and the flesh can capture in itself the allusive, schematic presence of the things because it is itself elemental being, self-positing posture, self-moving motion adjusting to the routes and levels and axes of the visible. This intertwining, this chiasm effected across the substance of the flesh is the inaugural event of visibility. (A. Lingis, i forord til Merleau-Ponty 1948/1968, s. lv-lvi).

Gjennom å være synlige er tingene og verden ikke bare tinglig og konkret, men også transcendent – de er *utstråling* av den verden de egentlig tilhører. Min væren i verden – ‘my flesh’ – kan ta inn i og opp i seg tingenes utstråling; en utstråling som bare antyder og henviser skjematisk og delvis til tingenes *egentlige* væren. Blikket som kastes ut i verden og lysstrålenes utkastelse til meg kan sees på som en kryssning, som X – et ‘chiasm’ – som “two things placed crosswise” (Harper 2001-2017f). Møtet

³⁸ «THE CONCEPT OF FLESH emerges as the ultimate notion of Merleau-Ponty’s thought; it is, he says, an uncomposed notion thinkable by itself (p. 140), and a prototype for Being universally.” (Merleau-Ponty (1948/1968), oversetteres forord, s. liv)

mellom blikk og lysstråler er hendelsen som igangsetter og iverksetter synligheten for synet. Samtidig er dette møtet mellom blikk og lysstråler bevegelig, uavklart og midlertidig. Hva vi ser kan være tvetydig, eller bedragerisk, noe optiske illusjoner viser med all tydelighet. Kan hende er det jeg ser ikke det jeg ser? Å se er derfor ikke så entydig og stabilt som vi vanligvis går ut ifra. Vi kan kanskje si at å se er en *hendelse* – ‘an event’ – som angår meg, *treffer* meg, krever meg. Den synlige hendelsen må fortolkes og gis mening til. På den måten kan man kanskje også si at *å se* er å se det som enda ikke er sett. Uten at det transcendent ved det synlige får vise seg får vi ikke tak i meningen med og innholdet i det vi ser. Det uavklarte må få komme til syne – emerge – vise seg selv, av seg selv, og ikke bli lagt i fortolknings lenker før det får rom til *å være det det er*. Heidegger sier det slik: «... [We have] to let what shows itself be seen for itself, just as it shows itself from itself» (Heidegger, 2010, s. 32, I: van Manen 2014, s. 28). Det som viser seg må sees ut fra hva det er, slik det viser seg av seg selv. Vi må altså ikke være for raske med å tolke og fortolke, fordi fortolkninger har den ulempen at det ukjente sammenlignes med det kjente. Dermed kan det egentlige ved det ukjente miste sin karakter. Jeg forledes til å se det jeg *trodde* jeg så, fordi det kjente i opplevelsen tar styringen og overtar fortolkningsmulighetene. Men hva ser jeg når jeg bare *aner* hva jeg ser?

Med øye for ...

Innenfor mange kunstarter verdsettes det å ha «**et godt øye**», som Ceb kaller det. At øyet er godt betyr «**at han [kunstneren] kan se**», poengterer Ceb. Det betyr at kunstneren «**ser de samme tingene som du ser, men han ser også mye mer.**» Det kunstneriske blikket ser verden slik vi alle gjør. I tillegg ser kunstnere også hva vi vanligvis *ikke* har øye for, for eksempel linjens spenning, valørens gradering, forholdet mellom form og rom, motsetninger og kontraster, dramatik og paradokser. Men selv om det *seende blikket* kanskje er et medfødt talent, så må det likevel utvikles før det virker som syn for kunstneren:

“The gift of the visible”, says Merleau-Ponty, “is earned by exercise; it is not in a few months, or in solitude, that a painter comes into full possession of his vision...his vision in any event learns only by seeing” [...]. It takes time to learn to see. And it is not in solitude that an artist earns this “gift”, but *in relation* to what is seen, and in relation to others. (Montgomery-Whicher I: van Manen 2002, s. 38).

«Det synliges gave» kan vi bare motta gjennom å trene opp synet, ved å lære seg å se, *virkelig se*, over tid. Å se – altså motta det som gis oss som en gave – er noe vi må *lære*. Kunstnere trener opp det skapende blikket ved å inngå *i en relasjon* til det som engasjerer og fascinerer dem. Stadig løfter kunstneren blikket mot motivet eller objektet, og ser – dveler, og smelter sammen med «det sette». Følger linjer, søker spenninger og kontraster, utforsker former og sammenhenger. Relasjonen mellom verden og blikket utvikles altså gjennom å brukes, i møte med verden. Å trene det visuelle,

kunstneriske blikket skjer ofte ved å lære av en mester som peker ut og viser fram hvor vi skal se og hva vi skal legge vekt på. Gjennom praksis og ved å være del av et praksisfellesskap blir vi «seende». Og kan hende er det for en stor del slik vi alle «lærer» å se, nemlig ved at det vi ser får *mening* fordi det synlige og verdifulle pekes ut, tolkes og settes inn i en sammenheng?

Å peke ut, henviser til, og løfte fram er også viktige deler ved pedagogiske handlingsformer (von Oettingen, 2010, s. 41-48). Vi voksne peker barnet i en retning – «Se her, se hit!» – og har med det som intensjon å sette i gang barnets eget syn. Ved å peke ut, og holde fram noe – for eksempel et spørsmål, en historisk hendelse, et fysisk fenomen, eller et dikt henledes oppmerksomheten til barnet mot noe bestemt – og vi under-viser – vi viser «... tilrette gjennom samvær og samtalen» (s. 42). Dermed gir vi også mening til det vi henleder barnets fokus til, og ved det anspores barnet til selv å få et forhold til det vi peker ut. Å se i fellesskap – *mellom oss*, som ordet «undervisning» i sin opprinnelige, tyske form betyr³⁹ – ligger derfor som basis for pedagogikk, og er en forutsetning for pedagogiske handlinger.

I forlengelse av det gjengitte sitatet over spør Montgomery-Whicher: «When we say that an artist is “gifted”, are we saying that she has a gift for making her ways of seeing visible?» (Montgomery-Whicher I: van Manen 2002, s. 38). Er en kunstner «begavet» når hun eller han har den «gaven» det er å evne å gjøre *sin* måte å se på synlig for andre? Til det arbeidet må kunstneren evne å gjøre bruk av *det øvede blikket*. Det vil si et granskende blikk, som over tid har utviklet synet til en skjerpet sans, og gjort det til et finslipt verktøy. Det å ha et øvet blikk, **et godt øye**, gjenkjennes og verdsettes blant kunstnere som har evnen til å se verden slik den *også* er.

Et øvet blikk er også viktig for pedagoger, og et «*godt øye*» for det pedagogiske arbeidet består for en stor del av å være åpen for og prøve å finne det som i pedagogisk sammenheng er betydningsfullt. Ved å skjerpe sansen for de pedagogiske mulighetene ved de situasjonene vi står i sammen med barn, kan vi etter hvert utvikle et pedagogisk, øvet blikk. Vi blir «child-watchers», et uttrykk Sævi (2005) sier van Manen bruker på foreldre og lærere (s. 72), fordi de *ser* barnets totale eksistens på en beskyttende og ivaretagende måte.

Men hvorfor er det så viktig for Ceb å snakke om «det gode øyet»? Hva er det skapende poenget han vil frem til? Hva er dette «mer» som kunstnere ser?

³⁹ «Ordet *under* i undervisning er af tysk oprindelse og betyder «imellem» (unter uns)» (Benner, 2010, s. 42).

... det uferdige i verden.

Kunstnere bruker sansene til å undersøke nærmere, til å spørre: «Hva er det jeg ser? Hva er det jeg fornemmer? Hva er det jeg opplever?» Spørrende og undrende undersøker de nærmere, omtrent på samme måte som forskere som spør sine utforskende spørsmål. Van Manen (1997a) undrer om ikke meningen med utforskning er: «... to question something by going back again and again to the things themselves until that which is put to question begins to reveal something of its essential nature?» (van Manen 1997a, s. 43). Ved stadig å komme tilbake til «the things themselves» så nærmer man seg det meningsfulle i den fenomenologiske utforskningen. I gjentatte, spørrende og utforskende møter med den komplekse verden, opplever vi etter hvert at det vi undersøker avslører noe av sin natur for oss. På samme måte som i fenomenologisk forskning trener kunstnere opp sansene, for eksempel **øyets motor**, ved stadig å gå tilbake til tingene, verden, opplevelsen. Søkende og spørrende stiller kunstnere seg i relasjon til det sette. Spørsmålets, eller undersøkelsens hensikt eller kjerne, er i følge Gadamer «... the opening up, and keeping open, of possibilities ...» (van Manen 1997a, s. 43). Vi spør og undersøker, og åpner derved opp, og forsøker å holde mulighetene for videre innsikt åpne. Det mulige er noe annet enn det bestående, det kjente. Heidegger (1968/1954) utfordrer oss på sin særegne måte: «... we must allow ourselves to become involved in questions that seek what no inventiveness can find» (s. 8). Å spørre etter det kjente er ikke egentlig å spørre. Ekte spørsmål spør etter det vi *ikke* vet svaret på, og det vi ennå *ikke* kan forestille oss. Kunstnere spør inn i det ukjente, med blikket, med hendene eller med andre sanser. Ved å se og fornemme på nytt og på nytt, og uten å ta for gitt at man har sett alt som skjuler seg, åpner kunstnere opp for å ta imot det som *muligens* viser seg frem. Merleau-Ponty (1945/1958) snakker om at “vår uferdige verden” må gripes og begripes gjennom *handling*: «... and no explanatory hypothesis is clearer than the act whereby we take up this unfinished world in an effort to complete and conceive it» (s. xxiii). Vi kan gjøre en *innsats* for å forsøke å fullføre og fylle verden meningsfylt. Verden er *mer enn* det jeg kjenner, og må dermed finnes gjennom å søkes opp og lyttes til, slik Heidegger poengterer i den lille boken *Was heisst Denken* (Heidegger, 1951-52/2015).

At verden må forstås som u-ferdig er et poeng i pedagogisk sammenheng. I motsetning til i før-moderne tid, hvor verden i større grad ble oppfattet som fastlagt, bestemt, og intakt – noe som mennesket dermed «... ikke kan ændre eller lave om på, men tværtimot sikrer, at mennesket kan leve menneskelig» (von Oettingen, 2010, s. 65) – så er verden i moderne tid heller utsatt for et «... sammenbrud af en teleologisk og harmonisk orden ...» (s. 70). Den moderne verden er ikke ‘en’ verden, men et «... åbent samfund ...» (s.s.) hvor mennesket «... med sine tekniske, videnskabelige og økonomiske handlingsmuligheder også udgør en trussel for sig selv» (s. 70-71). Å erkjenne den moderne verden som «brutt sammen» og dermed «åpen», og hvor mennesket til og med kan være

truende for seg selv, fører til en annen pedagogisk forståelse enn den som lå til grunn i før-moderne tid. I vår tid kan mennesket ikke lengre bare føres inn i en bestående orden. Nå må mennesket «... selv arbeide på sin individuelle bestemmelse og samtidig delta i en fælles søgen og bestemmelse af almene værdier» (s. 72). I en u-ferdig verden har mennesket ikke et bestemt mål, men må selv medvirke til at dette dannes. Det er en annen pedagogisk oppgave enn å føre barnet inn i en bestående orden.

At verden er *u-ferdig*, betyr at den *ikke er ferdig*. Betyr det at vi ved å bidra, ved å handle (*act*), har muligheten til å oppfylle, videreføre eller *igangsette* verden? Vi kan kanskje spørre: Handler vi også ved å forestille oss, gripe, og be-gripe hva verden *kan* være?

Verden skaper muligheter

Som avslutning og brennpunkt for aspektet *skapings verden* ser jeg at det er i *den uferdige verden* at *mulighetene* finnes. Det er gjennom det mulige vi lever, og det er ved det mulige vi finner *en fremtid*. Som pedagoger er også vårt overordnede mål å bidra med alle gode kvaliteter for å gi barnet de beste mulighetene i fremtiden.

Andre aspekt: *Skapingens «jeg»*

Å skape gjøres av *personer*, altså av et «jeg». Det viser også informantene gjentatte ganger gjennom meddelelsene om sine skapende opplevelser. De refererer ofte til seg selv, til *jeg* og til *meg*. Noen eksempler fra materialet som viser dette er følgende: **Jeg finner ett eller annet som jeg er nysgjerrig på, sånt som jeg synes er spennende. Da finner jeg fram notatboken min, og der ser jeg også på arbeider jeg har gjort før. ... Så fikk jeg lyst til å gjøre det, ... men jeg må likevel ikke tenke at det er jeg som gjør det.**⁴⁰ Hvem er dette «jeg» som kunstnere aktivt forholder seg til? Hvordan kan vi snakke om oss selv som et «jeg» – uten å miste oss selv? Og kan vi egentlig snakke *om* meg og samtidig *være* «jeg»? Hvordan kan vi forstå skapingens «jeg» – den som handler?

Subjekt som begrep?

Før jeg kan undersøke spørsmålet om hvem skapingens «jeg» er så er det på sin plass å foreta en avgrensning. Når vi undersøker et forhold vil språket vi velger å bruke påvirke hva vi kan uttrykke og hva vi kan forstå. I min undersøkelse av «jeg» ville det nå for eksempel være lettvent og nærliggende å gripe til begrep som *subjekt* eller *subjektivitet*. Jeg kunne valgt å gjøre innholdet i ordet 'subjekt' til basis og plattform for min videre undersøkelse. Ordet 'subjekt' beskriver Bokmålsordboken slik: «Det erkjennende jeg, motsatt objekt» (Bokmålsordboka, 2017). På Wikipedia forklares 'subjekt' slik: «En bevissthet som retter seg mot noe annet (nemlig objektet)» (Subjekt, 2016). Med en slik begrepsbruk vil jeg bli ledet inn i den tradisjonelle dikotomien hvor subjektet er stilt mot og adskilt fra objektet, og hvor tenkning og bevissthet er adskilt fra ting og substans. Begrepene *subjekt* og *objekt* har sin forankring i den kartesianske dualismen, og skulle jeg la ordet *subjekt* være ledende for min utforskning ville jeg blitt ført inn til de problematiske konsekvensene av denne dualismen. Ut fra en fenomenologisk forståelsesramme foretrekkes det heller å undersøke fenomener ved å se *sammenhengene* mellom *person* – eller *jeget* – og *verden*:

Phenomenologists prefer not to speak in terms of subject and object, but in terms of I and the world. I and the world are not separate but are related to each other, since it is simply impossible to separate I and the world. There is no world without I, because the world we want to talk about exists by grace of the meaning humans give to it.

The world-I relationship is about unity in diversity. I and the world do not coincide. The world is not in my head. Consciousness is always consciousness of something, but I experience the things that I see or hear, not here but there. (Levering, 2010, s. 81)

“Subjekt” og “objekt” er begreper som ikke dekker den fenomenologiske forståelsen av sammenhengen mellom “jeg” og “verden”. Den verden vi streber etter å snakke om sammen består

⁴⁰ Dette utdraget er satt sammen av ulike utklipp fra intervjumaterialet. En mild, språklig tilpasning er gjort.

kun fordi vi legger mening og betydning inn i den, og «jeg» er ikke et subjekt løsrevet fra en objektiv verden. Min bevissthet er ikke en «ting» i mitt hode, men en bevissthet *om* noe, noe som er *der*. I fenomenologiske utforskning spør vi etter fenomenet selv, og målet er å la det framstå på egne premisser. Å spørre etter *hvem* som er skapingens subjekt er derfor ikke det samme som å spørre etter hvem som er skapingens «*jeg*». I det første spørsmålet spørres det etter en identifisering, en avgrensning, og svaret må nødvendigvis bli å peke på *hvem* som skaper – han eller hun. I det andre spørsmålet er fokuset rettet inn imot fenomenet «*jeg*» – mot opplevelsen – og inn mot innenfra-perspektivet. Jeg legger derfor fra meg begrepene «subjekt» og «subjektivitet» og vil heller prøve å utforske skapingens «*jeg*».

Hvem er «*jeg*»?

Vi har alle et *jeg*, en bevissthet som vi forholder oss til. Men hvem eller hva er «*jeg*»?

Jeg må et ærend på «det lille rommet» og går inn på dametoalettet. Der er min kollega Eva akkurat ferdig med å vaske hendene og har snudd seg mot speilet for å rette på hårstrikken. Et kort nikk utveksles idet jeg kommer inn – vi har jo sett hverandre gjentatte ganger i løpet av dagen. Hun står i profil da jeg nærmer meg. Eva er nokså forskjellig fra meg. Hun er ung, har halvlangt lyst hår, svarte klær, og en struttende, gravid babymage. På vei til mitt avlukke må jeg passere foran henne. Et kort øyeblikk brytes Evas speiling. I det jeg går forbi dras mitt blikk mot speilet. I et kjapt, skottende øyekast overraskes jeg av Evas betraktning av seg selv. Et mikrosekund er jeg en del av de blå øynene og det lyse blikket. Jeg rystes, som om jeg ser noe jeg ikke skulle sett. Langt der inne i speilets dyp ligger Evas «meg» – et meg jeg ikke kjenner. Hun ser «meg», men det er ikke meg.

Evas «*meg*» og mitt «*meg*» er ikke identiske. Men ordet som beskriver oss begge – *meg* – ser ut til å vise til en bestemt enhet, til selvet, til et «*jeg*». Likevel er innholdet jeg legger i mitt «*jeg*» ulikt det Eva legger i sitt «*jeg*». Fenomenet «*jeg*» er ikke så selvsagt og avklart som vi vanligvis tar de tre små bokstavene j-e-g for å være. Ifølge van Manen (2014) forblir selvet som fenomen «*interestingly ambiguous*» (s. 139). Fenomenet «*jeg*» – selvet – er interessant fordi det er uklart og mangetydig, og kan sees på flere måter. Når jeg sier «*jeg*» refererer jeg til meg selv, men da snakker jeg også *om* meg selv, og da inntar jeg en posisjon *utenfor* meg. Jeg snakker *om* meg – som om jeg er et objekt – uten at jeg er det. Jeg kan jo ikke være adskilt fra meg selv. «Being 'I' means not to be object, but to be, with regard to every object, that for which alone something is object» (Heidegger 1993/2010, s. 95). Å være «*jeg*» er ikke å være objekt – en ting, en sak – men å være det som gjør forhold, ting og saker til objekt for meg.⁴¹ «*Jeg*» er når jeg ikke tenker over det, når jeg gjør det jeg gjør og forholder meg til min

⁴¹ Her må vi være oppmerksomme på forskjellen mellom å være en *bevissthet* som retter seg mot noe annet (nemlig objektet) – altså den kartianske definisjonen av subjekt, og Heideggers vektlegging av *væren* som det som definerer objektet. Her spiller *bevisstheten* ingen rolle!

verden og min involvering i den. Heidegger viser videre at så snart jeg reflekterer over «meg» endres mitt «jeg»: «The 'I' is already no longer thought as 'I' when it is thought as an object. 'But in thinking alone one becomes conscious of the 'I' as such'» (s. 96). Å *være* meg og å *tenke over* meg er ikke det samme. Likevel er det bare ved å tenke gjennom hvem “jeg” er at vi kan bli bevisste på innholdet i «jeg». Men hvor langt når vi med gjennomtenkningen av «jeg»? Heidegger sier at det ikke er mulig å gjøre jeg-et til et objekt for bevisstheten:

The 'I' as such is not at all a possible object of consciousness. It is, therefore, not conceptually graspable, i.e. we are not in the position 'to coordinate it with something else, as something which is logically equal, and to subordinate it to a third, as something which is logically higher'. ... It is no possible content of a consciousness but exactly that which is conscious of something (Heidegger 1993/2010, s. 95).

Det er ikke mulig å omgjøre «jeg» til et fattbart begrep, fordi «jeg» er ikke et mulig innhold, et mulig objekt for bevisstheten. Bevisstheten kan ikke være bevisst seg selv, og vi kan ikke stille det på linje med noe annet som er likeverdig, eller underordne den til noe annet. Derfor er «jeg» ikke mulig å være bevisst på, for «jeg» er nettopp det som *er* bevisst. Derfor favner vi ikke «jeg» med å bruke referansen 'subjekt' i kantiansk forstand, og derfor er mitt «jeg» heller ikke likt med Evas «jeg». Jeg er et *relasjonelt* «jeg», som er i et konkret etisk forhold til verden og andre. «Jeg» handler altså om *bevissthet*, om å bli truffet «of something»: å bli møtt av et *innhold*. I fenomenologisk forstand er vår bevissthet knyttet til at jeg-et er intensjonelt, har mening og søker mening. Selv om et menneske kanskje ikke kan tenke og reflektere, så har det likevel et «jeg». Å være er å være et «jeg». Det er ikke *tenkningen* som definerer jeg-et. I følge Heidegger (1993/2010) er ikke «jeg» tenkelig uten gjennom et *innhold*: «If I leave out the content, e.g. the heard sound, nothing remains for me; with it also disappears the consciousness and the 'I'» (s. 97). Hvis jeg fjerner innholdet, for eksempel lyden jeg hører, da står jeg igjen med ingenting – med en tomhet – for samtidig med lyden forsvinner bevisstheten, og med den forsvinner «jeg». Og vi kan dermed spørre: Hvem er «jeg» uten stimuli, uten mine omgivelser og min verden? Jeg *er* fordi det finnes et innhold som griper meg. «Jeg» er fordi min verden er.

I en pedagogisk sammenheng er dette viktige avklaringer. Når den pedagogiske oppgaven i den moderne tidsalder består i samspillet mellom «*Jeget og verden ...*» (von Oettingen, 2010, s. 73, kursiv i originalen), så må vi ikke forstå dette som to motsetninger, men heller som en vekselvirkning. Dannelsesoppgaven, sier von Oettingen (2010) og refererer til et sitat av Wilhelm von Humboldt, «... løses ... kun ved at knytte vort jeg til verden i den mest almene, mest virksomme og mest frie vekselvirkning» (s. 73). «Jeg» er fordi verden er. Ved at «jeg» og «verden» virker sammen – i en vekselvirkning – er jeg «meg». I det pedagogiske arbeidet med og for det unge mennesket er *verden* av

avgjørende betydning. Men, i «... det moderne bryder mennesket og verden fra hindanden med den konsekvens, at begge i deres struktur og bestemmelse bliver åbne og ubekendte» (s. 74). Ikke bare er «jeg» åpen og ukjent, det sammen gjelder også for *verden*. Den positive siden av denne doble åpenheten er dermed at *mulighetene* er tilgjengelige. Den negative siden er at avstanden mellom meg og verden kan bli for stor, noe som kan bidra til kaos og usikkerhet.

Jeg er en dialog

Som bevissthet, som "jeg", blir jeg til fordi det er *et innhold* som kommer til meg, som søker meg opp. Lyden treffer meg, og forteller om en væren som *er*, for eksempel: Et barn roper, en fugl synger i hagen, skramlende aktivitet på kjøkkenet. «Jeg» går til vinduet for å svare barnet, «jeg» gleder meg over fuglens sangglede, «jeg» kjenner sulten rumle i magen og ser frem til at jeg snart skal spise med familien. I min livsverden svarer jeg uten å reflektere over at det er «jeg» som responderer. Jeg *gjør* det ganske enkelt. Men denne responsen er i sitt vesen *dialogisk*, slik William A. Luijpen (1960) sier: «I am a dialogue with the world, because what I am is unthinkable without the world, and because my world is not without me» (s. 192). "Jeg er en dialog" sier Luijpen, ikke: "Jeg er *i* dialog". Å være en dialog og å være *i* dialog er ikke det samme. Når jeg *er* en dialog betyr det at mitt vesen er dialogisk, responsivt, involvert, nærmest utenfor min styring eller min vilje. «Jeg» kan ikke tenke meg selv uten min verden. Uttrykket «å være i dialog» viser derimot til responser man velger seg inn eller ut av, etter eget valg og for godtbeholdning, behov og lyst. Forståelsen av at «jeg» er en dialog får konsekvenser for hvordan jeg forstår og tenker om «meg». Når jeg er en dialog med verden betyr det at jeg forstår meg som forbundet med, sammenvevd med, og deltakende i verden. Å tenke «meg» omfatter mine forbindelser med og responser på innholdet i den verden jeg er en del av. Den dialogen «jeg» er for min verden, og i min verden, kan sees på som en slags tilgjengelighet: "But in giving and surrendering myself, it is revealed to me what my selfhood really is. My real self is the available self" (Luijpen, 1960, s. 222). Mitt egentlige "jeg" er den som viser seg gjennom at jeg gjør meg tilgjengelig, ja, overgir meg til mine mangfoldige forbindelser.

Denne *tilgjengeligheten* som «jeg» er gjelder for oss alle, også for små barn. At vi er overgitt til våre forbindelser ligger til grunn for den dannelsesberedskap⁴² er innebygd i oss mennesker. Barnet er så å si forberedt til å medvirke til sin egen danning, ved at det bærer i seg en *læringsnatur* (von Oettingen, 2010, s. 25). Selv om barnet er avhengig av og overgitt til omsorgspersonene og den verden det er en del av, er det er bare gjennom å være *tilgjengelig* for omgivelsene at barnet kan utvikle seg selv. Vi kan

⁴² «Dannelsesberedskap» er en oversettelse av den opprinnelige tyske betegnelsen *Bildsamkeit*. Se Mollenhauer (1996), s. 23, og kapittel 3, s. 72-103.

også si at det er gjennom min – og din – tilgjengelighet at vi kan være *sammen*, og ha en relasjon. Relasjonen til andre og til verden ligger til grunn for alle pedagogiske handlinger.

Gjennom å være tilgjengelig trer jeg frem som «meg» på en annen måte enn slik «jeg» mener å kjenne meg selv innenfor min egne, interne bevissthet. I stedet for å se meg adskilt, selvstyrt og tillukket, som en separat satellitt som kretser i min egen unike bane hvor jeg fritt velger meg inn eller ut etter hva som passer «meg», er jeg heller en *stadig pågående dialog*. «Jeg» er spørsmål og svar, og gjennom dialogen blir jeg til. Men oppstår ikke personen «jeg» ved min fødsel, ved min inntreden i verden?

Jeg er begynnelsens begynnelse

Med forventning og stille spenning venter vi på barnet som skal komme. Hvem kan det være? Og hvilket navn passer til den nye kroppen? Selv om det skal gå ganske lang tid før det nyankomne lille mennesket trer inn til sitt «jeg», før det selv kan kjenne og referere aktivt til seg selv, så har det sin egen, nye væren fra første stund. “Being ... is always new” (Sokolowski 2000, s. 65). «Væren er alltid ny», sier Sokolowski, og den uttalelsen er det enkelt å si seg enig i når det gjelder det nyfødte barnet. Men Sokolowskis uttalelse rommer mer enn bare det nye barnets væren. «Væren er *alltid ny*» – altså all-tid, hele tiden. Men å *være* (being / sein / zijn) – er ikke det, etter hvert som livet leves – noe som vi blir kjent med, og som vi på en måte bare *kan* og *er*? Hvordan kan da væren – «jeg» – likevel være *ny*? Arendt (1958/1996) viser at det henger sammen med at vi er skapt og er til:

... «for at det skulle være en begynnelse, ble mennesket skapt, og før det fantes det ingen». ⁴³
... Det som var før mennesket, var ikke intet, men ingen; menneskets skapelse er ikke begynnelsen på noe som, når det først er skapt, er der i sitt vesen, utvikler seg, blir eller forgår, men derimot begynnelsen til et vesen som selv har evnen til å begynne: det er begynnelsens begynnelse eller begynnelsen selv. (Arendt 1958/1996, s. 178. Sitattegn i originalen).

Før mennesket fantes det ingen, det vil si ingen «jeg». Gjennom å være født, være skapt, er jeg ikke bare der som en plante eller et dyr, ferdig i mitt vesen, hvor jeg så utvikler meg i et fastlagt mønster for til sist å bli borte i en skygge. Jeg er et vesen som har en særskilt evne til å *begynne*. Men merk: Denne evnen sammenligner *ikke* Arendt med å skape, med kreativitet eller med å ha fantasi. Evnen å *begynne*, sier hun, er en del av vår væren, av å være til. Jeg trenger nærmest ikke anstrenge meg for å begynne. Fordi jeg *er* begynner jeg. Jeg begynner gjennom å være meg. Å *være meg* er begynnelsens begynnelse. «Skapelsen av mennesket som en «noen» faller sammen med skapelsen av friheten» (Arendt, 1958/1996, s. 178). Denne skapte «noen» – altså «jeg» – finnes fordi *friheten* finnes. Jeg er

⁴³ Arendt oppgir i note at dette sitatet er fra Augustins *De civitate Dei XII, 20*.

meg i frihet. Frihet er en premiss for jeget. «Jeg» kommer til meg selv i frihet, en frihet som *jeg* begynner.

Forståelsen av mennesket – også barn – som et fritt «jeg» er grunnleggende for all pedagogisk virksomhet.⁴⁴ Det er bare ut fra en anerkjennelse av mennesket som bærer av sin egen frihet at den genuint *pedagogiske* virksomheten kan foregå. Pedagogiske handlinger virker gjennom «... Aufforderung des Subjekts zu einer freien Wirksamkeit, und, ... [das Subjekt] ... soll ... sich selbst dazu bestimmen»⁴⁵ (J. G. Fichte, 1796, i Benner, 2015, s. 82). Barnet – subjektet – blir oppfordret til å være virksomt og arbeide i frihet, men barnet må *selv* gi seg oppgavene, og i *frihet* bestemme seg for og iverksette denne dannende virksomheten. Videre må den pedagogiske oppfordringen fremsettes av en person som *selv* har et begrep om hva menneskets frie «jeg» består i, og som selv er et fritt og fornuftig menneske (Benner, 2015, s. 83). Det er relasjonen mellom *frie personer* som gjør pedagogiske handlinger virksomme, for «... Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist real nur möglich als eine Interaktion bildsamer Wesen»⁴⁶ (s.s.). Interaksjonen mellom den som oppfordrer, altså pedagogen, og den som blir oppfordret, altså barnet, har som premiss at *begge* er av samme slag, det vil si: er frie vesener som har forutsetninger for å dannes – og vi går neppe for langt når vi sier at dette premisset fordrer at også pedagogen må være en person som arbeider på sin egen menneskelige bestemmelse.

Min frihet består også i at jeg åpent kan uttrykke mitt «jeg», at jeg ikke behøver å tilpasse meg til forventninger om å være noe annet enn den jeg faktisk er. Som pedagoger må vi tillate og åpne opp for å ta imot barnet slik det er. Selv om det pedagogiske arbeidet er å ha barnets fremtid som horisont for relasjonen, så er denne fremtiden åpen og ukjent, for det er *barnet selv* som skal danne seg inn til sin egen fremtid. Da må jeg som pedagog også evne å innta en tilbaketrukket posisjon, slik at barnets jeg fritt kan få tre fram.

Jeg er et usannsynlig under

Jeg *begynner* ved å være meg selv. Der er begynnelsen. Men hvordan «er» jeg meg? Utgangspunktet er at «jeg» alltid er der jeg er, hos meg selv. Selv om jeg går hit eller dit, flytter meg inn og ut av sammenhenger, er «jeg» med. Jeg står midt i, og opplever meg selv ettersom bevegelsen jeg er en del av bølger, strekker, og drar. «Jeg» beveges også av bevegelsen. En gang svinger jeg med, er oppløftet glad og lett, men en annen gang sleper jeg meg fram, motløs, trist og tung. Styrer jeg eller styres jeg av

⁴⁴ Her utelukker jeg kvasi-pedagogisk virksomhet som har som mål å tvinge, eller indoktrinere.

⁴⁵ Norsk oversettelse: «Ved å oppfordre subjektet [barnet] til en fri virksomhet, ... og [subjektet/barnet] ... må selv bestemme seg for å sette i gang». (Min oversettelse).

⁴⁶ Norsk oversettelse: «... oppfordring til selvaktivitet er egentlig kun mulig som en interaksjon mellom vesener [mennesker] som lar seg danne». (Min oversettelse).

bevegelsens kraft? Små barn, for eksempel, oppdager gjerne i 2-3 årsalderen kraften i sitt «jeg». «Nei!», er protesten. «Jeg! Jeg vil selv! *Jeg!*» Den nyoppdagede styrken er mektig, og foreløpig uten ende. Bølgen av egenvilje kan drive barnet ut i fortvilelse, inn til et villniss hvor ingen utvei finnes og ingen hånd kan hjelpe. «Jeg! Jeg!» Selvstendigheten i den lille kroppen har våknet, og barnet krever sin frihet til å handle, være, gjøre. «Jeg» er ikke identisk med foreldrene mine og «jeg» vil ha uavhengighet. Men evnen til å handle godt og riktig er ikke alltid håndterbar for meg selv, og viljen kan bli til skuffelse. Kraften tar etter hvert slutt og fører til utmattelse. Sinne, tårer og gråt velter fram. Uoversiktlig forvirring oppstår. Kaos hersker. Til slutt er det slutt. «Jeg» må finne seg selv igjen. Hvor var jeg? Hvor ville jeg hen? Hva skal jeg nå? Motsetningene i mine opplevelser av meg selv kan være vanskelige å holde sammen og klare å gi mening til. Arendt (1958/1996) framhever det uforutsigelige ved begynnelse:

Det ligger i enhver begynnelses natur at den, sett ut fra det som har vært og det som har skjedd, bryter uventet og uberegnelig inn i verden. Det uforutsigelige ved hendelsen er et iboende trekk i enhver begynnelse og opprinnelse. (Arendt 1958/1996, s. 178-179).

Begynnelser er uberegnelige. De er uventede, og avbryter det som har vært. Også min «begynnelse» er uberegnelig, ikke bare for andre, men også for meg selv. Uventet vellet viljen opp i meg. Jeg ville så gjerne, men prosjektet var nytt og ukjent, og nok en gang endte jeg med en fiasko. Jeg forsøkte å gjøre godt – for meg selv eller for andre – men resultatet denne gangen ble en tragedie. Jeg må starte på nytt, finne en annen og bedre retning. Min væren – mitt «jeg» – er på en måte en stadig nyorientering: Enda en gang kan jeg overraskes, og forundres over meg selv. Arendt (1958/1996) forklarer at det er slik begynnelser er:

Den nye begynnelsen står alltid i opposisjon til sannsynligheter som lar seg beregne statistisk, den er alltid det uendelig usannsynlige. Der hvor vi møter begynnelsen gjennom den levende erfaring, dvs. gjennom livets erfaring, som er preget av de prosessene den nye begynnelsen avbryter, er den derfor som et under for oss. (Arendt 1958/1996, s. 179).

Usannsynlig er «jeg», som et under – også for meg selv. Gjennom å begynne avbryter jeg det kjente, det som allerede er. Dermed kan jeg også forstås som en motsetning, en opposisjon.

Mine begynnelser avbryter det kjente, også det som er kjent for meg selv. Dette må vi være klar over når vi voksne arbeider for at barn skal sosialiseres inn i samfunnet. Å sosialiseres innebærer å tilpasse seg til en allerede bestående orden, og for å passe inn betyr det at jeg må gi slipp på noe av meg selv. Jeg inntar dermed en posisjon hvor jeg innordner meg til en representant for en bestående orden. (Biesta, 2010, s. 91). Men i en sosial orden hvor alle er mest mulig like og konforme så utviskes både den personlige unikheten og det personlige ansvaret. Det er altså ikke et tilstrekkelig mål at barn bare skal sosialiseres. Biesta (2010) argumenterer for at vi i tillegg må arbeide for å få en pedagogisk

virksomhet som åpner opp for at barn også får muligheten til å «subjektifiseres», det vil si at vi åpner opp for «... spaces and places in which «newcomers» can come into presence» (S. 91). Det må være rom for barnets unikheter, for dets usannsynlige under, dets opposisjon. Derfor, mener Biesta, trenger vi en pedagogikk som har som målsetning «... to keep the possibility of interruptions of the «normal» order open» (s. s.). Brudd og nyorienteringer er elementer å ta høyde for i en pedagogisk praksis som erkjenner at barn er unike. Barns opposisjon er nødvendig, og må ikke oppfattes som noe «feil» ved barnet.

Jeg er en utfordring

Mitt «jeg» er annerledes enn andres. Det er uventet, nytt og uberegnelig. Samtidig som «jeg» er meg selv nærmest i glede og sorg er jeg også et strev for meg selv. I siste kapittel i boken *Glemte sammenhenger* behandler Mollenhauer (1985/1996) temaet «jeg», og skriver om vanskeligheter med identiteten. Her viser han «at mennesket har et problem med seg selv ...» (s. 139). «Jeg» følger meg, og jeg må leve med i dynamikken jeg utsettes for og problemene som oppstår. Men min virkelighet her og nå er ikke det samme som mine muligheter, for mine muligheter er udefinerbare potensialer. Kanskje er «jeg» ubestemmelig, motsetningsfylt og uten en «løsning»? Som et uendelig arbeid eller en evig apori? Gjennom livet føres jeg inn i stadig ulike omveltninger. Ikke før har jeg vent meg til min barnlige verden så drives «jeg» videre inn i ungdommens fysiske rivninger. I min sunne, spenstige friskhet enser jeg ikke sykdommens lammende muligheter, men før jeg vet ordet av det er det min tur, og «jeg» er rammet. Rikdom og velstand løfter meg opp og fram, men hvem er «jeg» når fattigdom treffer også meg? Eller la meg ta noen mindre dramatiske eksempler: Jeg overraskes over en reaksjon jeg får fra min venn. Ikke ante jeg at min hensikt ble oppfattet slik! Jeg prøver å oppnå kontakt, men blir ikke hørt. Jeg vil, men jeg kan ikke. Jeg prøver ikke, men får høre at jeg gjør nettopp det. Strevsomt er jeg-ets virksomhet! Paul Ricoeur forklarer, i følge Pellauer og Dauenhauer (2016), det motsetningsfulle i mennesket med at det er et misforhold mellom vår *endelige* eksistens og vår *uendelige* kapasitet til å tenke og bearbeide eksistensen:

[There is a] basic disproportion that characterizes human existence as located between the finite, perspectival nature of experience and the infinite, rational dimensions of taking up that experience in perception, practice, and feeling, leading to the concept of fallibility. This disproportion shows up in every aspect of human existence, from perceiving to feeling to thinking. ... By reason of this disproportion, we are never wholly at one with ourselves and hence we can go wrong. (Pellauer og Dauenhauer, 6.9.2016)

Min eksistens er *lokalisert*. Jeg er festet i et perspektiv, en sammenheng, et sted, mens min gjennomtenkning og bearbeiding av denne eksistensen er ekspansiv og altså ikke fast i ett perspektiv. Jeg kan sees i mange sammenhenger og fra ulike vinkler, og dette gjør at jeg kan komme til å feile.

Misforholdet finnes både i min sansing, i følelser, og tenkning. Avstanden og ulikheten mellom lokalisering og potensiale er en grunnfestet del av vår eksistens, og gjør at vi aldri fullt ut blir ett med oss selv. «Jeg» er meg, der jeg er, men hvordan jeg tolker mine opplevelser av meg selv kan skape problemer for «meg». Mitt jeg og mitt «meg» kan være i disharmoni. Kan hende er det ikke uten grunn at fortellingen om Kain og Abel⁴⁷ er en av de første fortellingene som møter oss i Det gamle testamentet. Brødrene, tvillingene – som nesten var så nær som et «jeg» og et «meg» – var likevel motsetninger og kontraster til hverandre. Fortellingen ender med at den ene tar livet av den andre. Men var det «jeg» som utslettet «meg», eller var det «meg» som tok livet av «jeg»? Med henvisningen til den gamle bibelfortellingen prøver jeg å peke på et poeng: at aporiene og paradoksene lever mellom «jeg» og «meg». Men hvis «jeg» og «meg» er motsetninger, eller uforenlige antagonister, hvem er jeg egentlig?

Jeg er meg

⁴⁸ Jeg er ikke bare en eksisterende tilstedeværelse, utkastet i verden. Jeg har også et forhold til min egen væren, til meg selv. Jeg vet at jeg er meg og ikke min kollega. Hennes blikk er ikke mitt blikk. Selv om vi begge ser i det samme speilet, fra nesten samme vinkel, i samme sekund, så er hennes «meg» ikke mitt «meg». Slik sett er «jeg» ikke et speilbilde, eller en speiling, ikke engang av meg selv. Min væren er fastholdt i tid og i sted. Jeg er festet til en bestemt sammenheng. Jeg er «her», i denne tiden, på dette stedet i historien. På en måte oppdager jeg hvem jeg er gjennom å oppleve meg selv, stadig på nytt. Jeg er meg fordi jeg gjenkjenner likheten i meg selv. Mitt navn er gitt meg, og navnet blir etter hvert likt – identisk – med mine opplevelser av meg selv. Gjennom tiden holdes jeg på en måte fast i den kontinuiteten jeg er. Selv om jeg ikke er identisk med meg selv fra i går, så er jeg tilstrekkelig lik meg selv til at jeg i tillit kan si: «Jeg er *meg*». Paul Ricoeur (1990/1992) behandler i innledningen til sin bok *Oneself as Another* spørsmålet om identitet, eller individualitet, og forklarer:

Credence is also trust. [And] attestation is fundamentally attestation of self. This trust will, in turn, be a trust in the power to say, in the power to do, in the power to recognize oneself as a character in a narrative, in the power, finally, to respond to accusation in the form of the accusative: "It's me here" (me voici!) ... (Paul Ricoeur, 1990/1992, s. 22, tegnsetting og kursiv i originalen)

⁴⁷ Bibelen, Første Mosebok, kapittel 4, vers 1-16.

⁴⁸ I dette og det følgende avsnittet om 'jeg' og 'meg' trekker jeg veksler på Ricoeurs idem-ipse tenkning, men uten å bruke ordene i klartekst. Jeg refererer heller ikke til diverse ordbøker og oppslag jeg har gjort for å avklare tenkningen min tilstrekkelig til at jeg kunne skrive disse to avsnittene. Grunnen til dette er at jeg ville ha en mest mulig «ren» tekst. Enkel men poengtert.

Troverdighet er også tillit, og bekreftelsen jeg kommer med – «Jeg er meg» – er på en fundamental måte bekreftelsen av mitt selv. Denne tilliten til meg selv fører til at jeg stoler på min kraft til å si, til å gjøre, og til å gjenkjenne meg selv som en aktør i et handlingsforløp, som en som til slutt og sist har kraften til å respondere på tiltalen (eller «anklagen»): «Ja, dette er meg!» Jeg har tilstrekkelig visshet om hvem jeg er, og jeg har samvittighet til å stå opp å bekrefte meg selv: «Attestation can be defined as the *assurance of being oneself acting and suffering*. This assurance remains the ultimate recourse against all suspicion» (s. 22. Kursiv i originalen). Jeg er ikke i tvil om hvem jeg er. Det er *jeg* som handler, og *jeg* som lider. Denne overbevisningen er min tilflukt mot all tvil og mistanke. Jeg er *meg*! Men likevel dukker spørsmålet opp: Hvor fast holder jeg fast på meg selv? Kan jeg risikere å være så overbevist om hvem jeg er at jeg taper meg selv, som sand i en knyttet neve?

Jeg er ikke «meg»

Min oppfatning av meg selv må nødvendigvis ha en midlertidighet over seg, for livet jeg er en del av er stadig i endring. Selv om mitt jeg er gjenkjennelig som «meg» på fotografier fra mitt livsløp, så er jeg likevel ikke den samme som jeg var. Bildene viser tydelig forskjellen på meg som barn, som mor, som eldre. *Hva* jeg er endrer seg, men likevel er jeg «meg». Mitt «hva» – barn, mor eller eldre – er fortsatt meg, selv om jeg ikke er den samme. Mitt selv, min egenhet, min «jeg-het» er ikke avhengig av å være ett med meg selv, være meg-selv-lik, eller identisk med meg selv. Dersom oppfatningen jeg har av meg selv får lov til å prege min væren *mer enn* min faktiske tilstedeværelse i det livet jeg lever, legger jeg – eller andre – føringer og premisser for hvem jeg kan være og hva jeg kan gjøre. Ben poengterer dette underveis i intervjuet, idet han beskriver hva det er å skape:

Og i tilknytning til det kan man filosofisk spørre: «Hvem er du?» Er du det bildet som du har av deg selv, eller er du noe annet? Jeg tenker ikke at jeg er bildet som jeg har om meg selv. Jeg tenker heller ikke at Sissel er det bildet som hun har av seg selv, eller som jeg har av Sissel. Ingen av delene stemmer.

Selv om jeg kan stå opp å bekrefte at «dette er meg», så må ikke oppfattelsen om hvem jeg er være så sterk at den begrenser mine muligheter i den aktuelle situasjonen jeg står i. Det bildet jeg eller andre har av meg må ikke ramme meg for fast inn. Verken min egen eller andres oppfatning av meg stemmer fullt ut. Slik kan man godt si at mellom «jeg» og «meg» ligger det en avstand, et mellomrom. «Meg» er på en måte utenfor «jeg» – foran eller bak. Foran: som utkast mot fremtiden, og bak: som refleksjon over det som har vært. I mellom utkastet og refleksjonen ligger et rom, som ikke er tomt, men som er fullt av potensiale, og som også favner uavklarte muligheter og motsetninger. *I mellom* ligger det ukjente og uavklarte, stedet for initiativ og skaping. *I mellom* er *nå-et*, som er begynnelsen, som er der livet leves. Arendt (1958/1996) sier det vakkert: «Fordi ethvert menneske er et *initium*, en begynnelse og en nykomling i verden i egenskap av å være født, kan mennesker gripe initiativet, være begynnere

og sette nye ting i bevegelse» (s.179). For å sette nye ting i bevegelse må jeg løsne det faste grepet om «meg», slik at jeg kan gripe initiativet, og begynne.

På grunnlag av denne eksistensielle forståelsen av menneskets «jeg» følger det at vi i pedagogisk sammenheng *må* se barn og unge som åpne, ubestemmelige og uten løsning. Det må nødvendigvis være slik, for «Wir wissen nicht, was unsere Natur zu sein erlaubt» (Rousseau, 1762, i Benner 2015, i note på side 71). Hva som ligger som ansatser og potensialer i hver enkelts «natur» vet vi ikke. Derfor kan vi heller ikke ha bestemte oppfatninger om det enkelte barns muligheter eller begrensninger. Vi må *stole på* at barn er forberedte til å *ville* lære – de er beredte – men det er ikke vi som skal fullføre barnet. Det skal de gjøre *selv*. Barnet må få arbeide på sitt eget prosjekt. Som voksne, foreldre og pedagoger er vår oppgave å *støtte* barn og unge i *deres* prosjekt.

Jeg skaper fordi jeg er meg

Jeg skaper fordi jeg er en dialog med min verden, og jeg begynner fordi jeg er begynnelsens begynnelse. Som et usannsynlig under er jeg også en utfordring for meg selv. Jeg er ikke i tvil om at jeg er meg, og står frem for å bekrefte dette. Men mitt «meg» skal ikke hindre meg i å være et *initium* – et menneske som setter ting i bevegelse. Jeg er et *prosjekt i verden*, og mitt kall er å *realisere meg selv*. Jeg er kallet inn til å gi *mitt bidrag*, til å gjøre – til å skape – *en human verden*. (Luijpen, 1960, s. 217). Som brennpunkt for det andre aspektet av fenomenet vil jeg derfor fremheve at jeg skaper *fordi jeg er meg*.

Tredje aspekt: Skapingens materialer

Jeg har nå vist at fenomenet å skape blant annet er knyttet til at *jeg er en dialog med min verden*, og til at jeg er et *initium – et menneske som setter ting i bevegelse*. Min væren som dialog med min verden innbefatter – som vi så i litteraturreviewet – også mine opplevelser og erfaringer med det Jørgensen (2014) kaller *mellehverden*.⁴⁹ I mellomverdenen opplever og erfarer jeg anende og fornemmende noe som enda ikke er avdekket eller etablert. Kunstnere forholder seg i stor grad til disse uavklarte elementene av merbetydning som de fornemmer i sin opplevelsesverden, og deres dyktighet som kunstnere vises i hvor stor grad de evner å hente frem, sette i bevegelse, og virkeliggjøre det de aner og fornemmer. For å sette i gang de foreløpig ubestemte mulighetene bearbeider kunstnere ulike materialer. Jeg skal nå drøfte noen eksistensielle sider ved aspektet *materialitet*, og undersøke hvilken betydning materialer har for fenomenet *å skape*. Termen 'materialer' bruker jeg her i vid betydning, og kaller materialer også for *ting*. Jeg mener med det å omfatte alle medier som benyttes i kunstnerisk sammenheng. Drøftingen forholder seg i hovedsak til hvilken rolle og aktualitet materialitet, materialer – eller ting – har innenfor kunstens domene. Innimellom løfter jeg fram noen pedagogiske betraktninger som aktiviseres i tilknytning til aspektet *skapingen materialitet*.

Materialenes grunnleggende karakter

Materialitet og materialer er en vesentlig del av å være til, og ligger til grunn for vår livsverden. Som mennesker er vi overgitt til materialene rundt oss, og det ville være absurd å prøve å forestille seg et liv løsrevet fra materialiteten. På samme måte vil det være «... difficult to overestimate the significance of «things» in our lives» (van Manen, 2014, s. 306. Sitattegn i originalen). Vi erfarer verden og hverandre fordi vi selv og verden er materielle. «The things are our world in its material thinglike reality» (s. 306-307). Tingene er vår verden, og gjennom materialer lever vi. Vi sanser og opplever, og får mulighet til å tenke og å forstå. Vi har alle opplevelser av og med materialer. Likevel er det en forskjell på å omgås med materialer på en alminnelig måte og å forholde seg til materialer i kunstnerisk sammenheng. Vanlige og tilgjengelige materialer – eller ting – som for eksempel tre, stein, metall, leire, tekstil, foto, glass, papir, farger, maling, plast, sand, planter, film, video, musikkinstrumenter, kroppen, stemmen, utgjør for kunstnere *muligheter*. Materialene kan virkeliggjøre og bli bærer av kunstners anende og fornemmende opplevelser. Det er fordi hvert materiale har sine særegne kvaliteter, og hvert materiale har både muligheter og begrensninger. Men hva er generelt og samtidig spesielt ved materialenes egenart?

⁴⁹ Se kapittel 2, første del, om «Åpenheten i mellomverdenen – skapingens kilde?», s. 24-29

Materialenes egenart

I kunstnerisk sammenheng kan vi gjerne si at hvert materiale møter oss gjennom sitt eget unike «språk». Materialet viser seg fram, men holder seg også skjult, og uttrykker dermed spenningen mellom muligheter og begrensinger. Men dette «material-språket» er *utenfor ordenes definisjonsmakt*. I møte med materialenes ordløse egenart kan vi ikke annet enn å stille oss åpne, for det er nærmest slik at materialet – stoffet eller substansen – har sin egen «sannhet», uavhengig av hva vi måtte oppfatte og synes, tenke og mene. Materialer kan vi derfor gjerne kalle «fenomen-logiske», det vil si de er selvforklarende, i og av seg selv. Materialer har sin egen, indre, «fenomen-logikk», som jeg ikke kan styre over, eller totalt trenge inn i. Dermed er det bare gjennom en gjensidig *deltakelse* at et materielt medium kan inngå i skapende prosesser. Om jeg gjør forsøk på å *definere* materialet jeg arbeider med i ord og begreper så forminskes materialets vesen, for begreper er *forenklinger* av virkeligheten. Merleau-Ponty (1968, s. 162) forklarer at omveien vi tar ved å *navngi* våre erfaringer med ting (og materialer) kan sees på som en slags ikke-anerkjennelse, og derfor kan det å beskrive med ord utgjøre en trussel mot hva ting eller materialer i sitt vesen egentlig er. I følge Merleau-Ponty kan denne forenklingen – altså billedgjøringen og navngivingen – sammenlignes med «... confronting [the thing] with the possibility of nothingness» (s. 162). Det å navngi og beskrive kan forminske og forvrengte tingens egenart i så sterk grad at det innebærer en fare for å *tilintetgjøre* det man forsøker å definere. Slik sett kan kanskje kunstneres skaping *i og med* materialer også sees på som en slags protest mot beskrivelsenens truende «nothingness». Både Anni og Ben uttrykte det problematiske med å formulere i ord hva skapingen egentlig handler om. Anni sier for eksempel **«Jeg snakker ikke så mye om det, [for jeg] jobber egentlig litt sånn «hemmelig»»**, og Ben er **«... ikke interessert i tekstlige forklaringer om kunst [for] kunst taler for seg selv»**. Ved å hegne om materialenes egenart, og ved å møte dem med åpenhet og respekt, får materialer være det de *er*: Åpne, men også hemmelige; enkle, men også mangetydige; unike, men også allmenne. Som ikke-definerte har materialer en iboende *potensialitet*, og er dermed åpne for, og kan bli bærere av *ny* mening.

I pedagogisk sammenheng mener jeg at vi med fordel kan legge mer vekt på materialenes meningsbærende potensialitet. Materialer og ting av alle slag kan på en annen måte enn abstrakte begreper være direkte forståelige og håndterbare, og kan i tillegg til den umiddelbare opplevelsen også åpne opp for og være en bro inn mot konseptualisering og formell tenkning. Materialenes – eller tingenes – overbyggende funksjon ble for eksempel tidlig fokusert på av Rousseau. Han la stor pedagogiske vekt på «naturen» og på «... de lover som lå i tingene...», og kalte disse en av tre sentrale

«læremestre»⁵⁰ (Myhre, 1996, s. 84). I følge Rousseau bør altså barn få direkte tilgang til og opplevelser med materialiteten. Også andre tidlige pedagoger som Fröbel, Montessori og Dewey m.fl. bygget inn ting/materialer i sitt pedagogiske program (Myhre 1996). I moderne tid har Benner (1999) vektlagt betydningen av «Das Andere» i pedagogisk arbeid, det vil si betydningen av ting og materialer, og peker på at «... die gesamte Erziehung und Bildung ... durch die Trias von Ich, Du und Welt konstituiert gedacht werden kann» (s. 324)⁵¹. Det pedagogiske arbeidet – som omfatter både oppdragelse og danning – bygger på størrelsen «verden» som ett av tre sentrale element, og «verden» fortolker jeg som også å omfatte ting og materialer. Nylig har en sentral pedagog som Gert Biesta (2017a) konkretisert størrelsen 'verden' og gitt uttrykk for at han er «... a great fan of gardening ... [and] ... of animals in schools ...» (s. 419). Han begrunner den positive holdningen med at når vi arbeider med planter og dyr, så møter vi en realitet som på en måte er «... immune for our thinking» (s.s.). Vi kan ikke beherske planter eller dyr med våre tanker eller med våre kunnskaper. Det er fordi disse krever noe annet av oss, sier han, som for eksempel *tålmodighet, utholdenhet, oppmerksomhet og omsorg* (s.s.).

Hvordan «tinger» ting?

Hvert materiale har egne særegenheter, men om vi oppdager dette avhenger av oss selv, slik Gendlin (1967) peker på: «How we find the things to be already depends upon our approach» (s. 249). Et materiale har i seg selv kvaliteter, men våre oppfatninger om og forståelse av hva dette materialet er kan begrense eller hindre oss i å oppleve materialets egenart. I skapende, kunstnerisk sammenheng presenterer materialet sine egenskaper i hovedsak for våre sanser (men det er ofte også en viss grad av kunnskap involvert). Det er gjennom sansene jeg møter materialets ulike spenninger og kvaliteter. Sanseropplevelser beveger og påvirker meg, og materialet kan prege meg og sette sitt avtrykk i meg. Jeg kan føle steinens ruhet under mine fingre, se dens fargespill og struktur, kjenne tyngden, tettheten og massen når jeg forsøker å flytte på den, høre lyden av dens fasthet når jeg slår på den med meiselen, lukte støvet som sprer seg i luften når bitene springer av, og kanskje kjenne smaken på tungen når steinstøvet blir for nærgående. På en måte kan en si at kunstnerens opplevelse av steinen er knyttet til at den er en stein og ikke noe annet (Merleau-Ponty, 1968, s. 160-161). Steinen har «stein-het», som er steinens væren. Dens «oppgave» som stein er det som gjør den annerledes enn alt annet som er hardt og ligner, men som ikke er stein. Dersom jeg – som Ben, eller Ceb – var skulptør, er det nettopp opplevelsen av steinen *som stein* som gjør den interessant for meg. Samtidig ligger det i

⁵⁰ Den tredje «læremesteren» var i følge Rousseau «menneskene» (Myhre, 1996, s. 84).

⁵¹ «... den helhetlige sammenhengen mellom oppdragelse og danning kan konstitueres gjennom [trioen] 'jeg', 'du' og 'verden'» (Min oversettelse).

steinen en opplevelse av åpenhet, av mulighet, til tross for at den helt klart har sin egen «steinhet». Heidegger (2001/1971) viser i den engasjerende, poetiske, mangetydige, og betydningsfulle teksten *The Thing* at det som gjør tingen (for eksempel steinen) til det den er, er at tingen *tinger*: «... [by] the thinging of the thing ...» (s. 175), eller som det er uttrykt i originalutgaven *Das Ding* fra 1950: «Aus dem Dingen des Dinges ...» (Heidegger 1950/2000, s. 179). En ting «tinger» når den *gjør* det den er. Både fysiske og sansbare kvaliteter er en del av stein-tingens «ting», og materialet kan ikke overskride seg selv, men må være det den er. Jeg må derfor møte tingen, eller materialet, med respekt. Jeg kan altså ikke tvinge materialet til å være noe det ikke er, eller avgrense meg til kun å forholde meg til en begrenset del av tingens ting-het. Fratar jeg steinen dens stein-het gjøres den til noe annet, for eksempel til grus eller støv. For å skape med steinen må jeg kjenne dens «tinging». Jeg må altså åpne for noe *mer* enn inngående sanseerfaring, og *mer* enn erfaringsmessige og teoretiske kunnskaper om steinens kvaliteter. Hva består dette «mer» av?

Før jeg går videre er det på sin plass å presisere at denne drøftingen om materialitet *ikke* kan sees på som et argument for å forstå «barn» som «pedagogisk materiale». I en pedagogisk forståelse er barn ikke et «materiale» vi arbeider med. Til forskjell fra materialiteten er barn *mer enn* det det er. Begrunnelsen er at *i barnet selv* ligger potensialet til både å overskride seg selv og våre antagelser og forventninger, og det på helt andre måter enn vi kan se for oss. Det er nettopp de overskridende mulighetene i barnet som utgjør grunnlaget for *danningstanken* (Benner, 2015, s. 70-71). Danning er et *transformatorisk arbeid* den enkelte *gjør* med seg selv (s. 167), og for det arbeidet er det «... weder ein Original noch ein Vorbild ...»⁵² (s. 166). Det er barnet som *danner seg selv*, og for det arbeidet finnes ingen normerende mal eller modell. Danningens mål er – og skal derfor være – *åpent*.

Deltakelse som materiell dialog

For å kunne skape *i og med* et materiale er det ikke nok å ha kunnskaper om materialets særegenheter. Jeg må også inngi meg i *en relasjon*, og ta imot invitasjonen til å møte materialet *på det enkelte materialets egne premisser*. Å oppleve at materialer åpner seg, og «snakker til meg», er et vesentlig aspekt ved skapende virksomhet. Men «... having conversations with one's materials is not exclusive to design activities ...» (Yanow og Tsoukas, 2009, s. 10). Å «konversere» med sine materialer er altså ikke noe bare kunstnere eller designere driver med. Vi inviteres alle til å «snakke» med materialer vi er i kontakt med. Vi kan godt si at materialer taler til den som vil «høre», og tiltaler den som hører etter, for materialer har sin egen, inviterende karakter. «For example, cool water invites us to drink, the sandy beach invites the child to play, an easy chair invites our tired body to sink in it, etc.»

⁵² Norsk oversettelse: «[finnes det] ... verken en original eller et forbilde ...». (Min oversettelse)

(van Manen 1997a, s. 21). Materialet ber om oppmerksomhet, ber om å bli opplevd, på egne premisser. Om vi ikke stiller oss åpne og mottakelige for materialets egenart lar materialene seg ikke kjenne. Nobelprisvinneren i litteratur, Wisława Szymborska, uttrykker dette forholdet poetisk i diktet «Samtale med en stein»(Szymborska, 1998/1962)⁵³ ⁵⁴. I diktet gjør mennesket iherdige forsøk på å komme inn til steinen. Det banker på dens dør, og ber om å bli sluppet inn i dens saler. Men steinen avviser mennesket gang på gang. «Du kommer ikke inn, sier steinen. / Du mangler delaktighetssans. / Ingen sans kan erstatte delaktighetssansen.» (Szymborska, 1962, I: Vold, 1998, s. 169). For å bli kjent med et materiale må vi – om jeg tolker Szymborska rett – gjøre sansen for *deltakelse* levende og aktuell. I stedet for å prøve å trenge oss inn på materialet ved å ville beskrive og beherske, må vi *møte* det, *leve* med det, og la det få være det det er. Delaktighetssansen kan også beskrives som en forståelse av gjensidighet, ved at materialet og jeg snakker med og til hverandre. Gjennom samtalen utfordres *begge parter*, og begge må vise fram og hente ut sitt *eget* potensiale.

Yanow og Tsoukas (2009) har et interessant avsnitt om materiell dialog, kalt «Conversations with Materials: Backtalk⁵⁵» (s. 10-11), hvor de beskriver hvordan materialer kan “si ifra” om vi omgås dem med ufølsomhet. De forklarer hvordan «... physical elements have a way of ‘talking back’ ... to the designer – resisting – when what she wants to do with those materials ... strains them beyond their limits» (s. 10). Materialer sier klart og tydelig ifra – ja, sier til og med nærmest *uforskammet* ifra – om jeg forsøker å presse grensene for hva som er mulig. Denne «tilbake-snakkingen» skjer direkte, for materialer svarer ubedt og uten mellomlegg. Setter jeg meiselen feil spaltes steinen i to, sliter jeg for hardt i tråden så brister den, blander jeg fargene feil ender det med at alt blir grått. Slike «kjeftende» svar fra materialet angir grensene for hva jeg kan tillate meg. Om jeg ønsker å komme i dialog med materialet må jeg dermed være følsom og tilstrekkelig tilbakeholden med mine intensjoner, slik at jeg «hører» materialets «språk». Bare da kan jeg inngi meg i en «samtale» hvor materialet og jeg «snakker sammen». Da må jeg være nærværende, høre etter, oppfatte og bidra. Jeg utfordres til å kjenne både på materialets motstand og dets ettergivenhet, og respektere de grensene som materialet byr meg. Jeg gir mitt svar og prøver ut. Jeg snakker tilbake til materialet og spør: «Kan jeg ta deg med hit? Vil du holde fast her? Kan du stå ved siden av? Kan jeg få lov? Er det mulig ...?» Om man er oppmerksom og følsom, og deltar i den stumme dialogen materialet innbyr til kan mulighetene lokkes fram og slippes løs. Materialet gir sine muligheter til meg, og jeg svarer med å gi mine mulige svar til materialet.

⁵³ Diktet er oversatt til norsk av Jan Erik Vold (Vold, 1998, s. 167-169). Diktet er i følge nettstedet Encyclopedia.com det mest leste av Szymborska.

⁵⁴ Diktet kan i sin helhet leses i vedlegg 5.

⁵⁵ ‘Backtalk’ er ikke som man skulle anta, det samme som ‘svar’ eller ‘respons’. Backtalk forklares som «impudent, insolent, or argumentative replies», og er altså *frekke, uforskammede eller argumenterende svar* (Back talk, 2018).

I materialets materialitet ligger invitasjonen: Den som stiller seg nær nok, som lar materialet virke inn på seg, kan vekkes til nysgjerrighet. I nærkontakt med materialet kan vi oppleve noe av dets vesen: «Nearness is at work in bringing near, as the thinging of the thing» (Heidegger, 2001/1971, s. 175). Når tingene «tinger» – når de virker sitt verk – kan det oppleves som *en nærhet*, hvor vi kan treffes, møtes. Steinens myke formbarhet, treverkets faste hardhet, fargenes kraftige sprang, kommer meg i møte, åpner seg opp, og spør inviterende etter hva *jeg* kan bidra med.

Både Biesta (2014) og Sævi (2013b) forklarer at pedagogikk handler om noe som er *der*, noe tredje vi er sammen om. I pedagogisk praksis handler dette tredje ofte om det som *pedagogen* peker ut for barnet, og Biesta (2014) sier vi bør forstå læreren som en som bringer «... something new to the educational situation, something that was not already there» (s. 44). Spørsmål: Kan man peke ut noe man ikke «ser»? Er det tilstrekkelig at lærere har tilegnet seg formale *kunnskaper* om ting, om verden, og peker ved hjelp av disse? Er kunnskaper *om* tingene nok? Eller er det i like stor grad nødvendig at pedagogen har *et forhold til* det hun peker på? Jeg vil hevde at pekingen først får mening og drar tingene nærmere barnet når peke-gesten bærer i seg *relasjonen* mellom pekeren og det på-pekte. Samtidig er det også en invitasjon som kommer *fra tingene selv*. Slik sett er det en invitasjon som berører *både* barn og pedagog, og som de *sammen* kan oppleve verdien av.

Tingene berører våre strenger

Heidegger (1977) forklarer hvordan tingene på en måte aktivt presenterer seg for oss, og treffer oss. Han skriver: « ... [tingene] muss sich von sich aus melden, d.h., es muss das erkennende Wesen selbst betreffen, es rühren, ihm gleichsam etwas an-tun und sich bemerkbar machen – es affizieren»⁵⁶ (Heidegger, 1977, s. 86, i Meyer-Drawe, 1999, s. 333). Det er som om tingen søker meg opp, kommer meg nær. Jeg *treffes*. Jeg berøres, blir oppmerksom, og tingen – materialet – gjør inntrykk på meg. Berøringen vekker opp, fordi den treffer nettopp *meg*. Jeg dras mot materialet. Det inspirerer, fascinerer og engasjerer, og jeg får *lyst til* å komme nærmere. I relasjonen mellom tingen, eller materialet, og meg, ligger *åpenheten*. Benner (2015) peker på at ting berører oss på en kroppslig og sanselig måte som er åpen for «... eigene Aktivität ...» (s. 85). Meyer-Drawe (1999) peker også på denne åpenheten, og sier: «Sie [materialer el. ting] lassen es zu, dass unsere Erfahrung an sie anknüpft»⁵⁷ (s. 332). Materialer har en *åpenhet* i seg som inviterer til aktivitet og tillater at våre

⁵⁶ «...[tingene] må framtre ut fra seg selv, det vil si at det som trer frem må dreie seg om den som erfarer det, at hun treffes, og for at tingene skal kunne gjøre seg bemerket må det samtidig gjøres noe med henne – hun må affiseres». (Min oversettelse).

⁵⁷ «De tillater at våre erfaringer knyttes an til seg». (Min oversettelse).

erfaringer kan knyttes an til dem. I dette åpne feltet kan det potensielt mulige få plass og form. Gjennom å rette min oppmerksomhet mot materialet eller tingen, kan tingen – og jeg – få «tinge». At også jeg «tinger» i møtet med tingene, har Nietzsche uttrykt på en litt mer elegant måte: «Die Dingen rühren unsere Saiten an, wir aber machen die Melodie daraus»⁵⁸ (Nietzsche, 1988, s. 311, i Meyer-Drawe, 1999, s. 333). Tingene berører våre «strenger», men musikken som oppstår i denne berøringen er vårt eget bidrag. I en eksistensiell pedagogisk sammenheng dreier det seg ikke bare om å «fylle opp» barna med kunnskaper med tanke på fremtidige behov, men heller å favne om og legge til rette for det livet barna lever *her og nå*. Tingene rører våre strenger bare i et *nå*, og det er *nå* melodien skal klinge. For kunstnere «tinger» materialer når invitasjonen til å skape blir levende og aktuell. En stein som ligger langs veien er bare en stein, men hvis jeg opplever at akkurat *denne* steinen når fram til meg med sine særskilte kvaliteter, så kan steinen bli en stein jeg får en relasjon til, og dermed endres den til en stein jeg kan skape i og med. Hva skiller så en stein fra en annen stein?

Å kjenne til og skjelne mellom skapende kvaliteter

Å ha evne til å skjelne – oppdage, og skille mellom ulike kvaliteter, som for eksempel farger, teksturer, form og masse – er grunnleggende ferdigheter for å kunne velge ut *en* stein og forkaste en annen. Denne evnen til å skjelne, være kritisk, og legge merke til små, men viktige forskjeller, har vært vektlagt og verdsatt gjennom tidene.⁵⁹ For å kunne oppdage forskjellenes betydning må man være oppmerksom – men legg merke til at oppmerksomhet ikke er det samme som konsentrasjon. Når vi konsentrerer oss fokuserer vi på noe avgrenset, inn mot et sentrum, mens når vi er oppmerksomme må vi «... først og fremst være avventende, tom, ikke på jakt etter noen ting, men rede til å motta ...» (Weil, 1990, s. 75). Kvalitetene må få vise seg, tre frem for oss, og vi må være åpne og mottagelige.

Kunstnere har ikke bare kjennskap til materialer i seg selv. De har også kunnskaper om og erfaringer med hvordan ting og materialer influerer oss. Når vi sanser noe knyttes opplevelsen også sammen med fornemmelser, stemninger og følelser, og disse setter spor i oss ut over den umiddelbare situasjonen. Det vi opplever er direkte, udefinert og uten ord, for i sansene er følelsesmessige reaksjoner og opplevelser i første omgang ikke knyttet til vårt språklige uttrykk. Positive opplevelser kan for eksempel vise seg som forventning, nysgjerrighet, overraskelse, glede, fryd og behag, eller på den negative siden som usikkerhet, uro, vemmelse, tristhet eller til og med som sorg. Møter med

⁵⁸ «Tingene berører våre strenger, men vi lager melodien av det [berøringen]». (Min oversettelse).

⁵⁹ Det viser blant annet de etymologiske røttene til ordet 'kritikk'. Det engelske ordet 'critic' har opphav i ordet 'krei-' – et ord i det urgamle, felles indo-europeiske språket, som antageligvis var levende for 5 500 år siden (Harper, 2001-2017d, e). Ordet 'krei-' betyr *å sikte, skille ut*, for eksempel skille melet fra skallet eller grov fra fin. Slik jeg tolker ordet er det forankret i menneskenes dagligliv, og i en allmenn anerkjennelse av verdien av å være nyansert og kvalitetsorientert. Også Eisner (1998) vektligger betydningen av den kritiske sansen, noe som ligger til grunn for å kunne å bli en *kjenner* – en *connaissanceur* – det vil si en som merker seg forskjellene i nyanser, graderinger og kvaliteter ved et materiale (s. 63-68).

materialer kan knyttes tett opp til opplevelsen av å være levende, for sanseopplevelser gjør noe med meg, rører meg og overrasker. La oss kort se på noen overordnede materielle kvaliteter som kunstnere arbeider med for å bevege og sette i gang opplevelser.

Statiske motsetninger

Svart – hvit, stor – liten, vertikal – horisontal, sirkel – linje, osv., er motpoler, motsatser og antagonister som ikke kan møtes og forenes. Svart er ikke hvit, og sirkel er ikke linje. Motsatser er statiske, blivende, vedvarende. Ulikhetene holder hverandre fast, som magnetiske motpoler, og skaper kontrast, spenning, polaritet. Kontraster og klare motsetninger frembringer kraftige bevegelser, også i våre følelser. I skapende sammenheng er antagonistiske motsetninger viktige og tas ofte i bruk.

Dynamiske sammenhenger

Form – rom, stillhet – lyd, dag – natt er eksempler på ulikheter som hører sammen, men likevel er bevegelige. Sammenhengene tilhører hverandre selv om de er forskjellige. Slike sammenhenger kan sette i gang bevegelser, eller ha igangsettende virkning. Dynamiske sammenhenger har energi, er kraftige, og virksomme. Å skape dynamikk, oppnå bevegelse, er et sentralt aspekt for mange kunstnere.

Nyanserte graderinger

Lys – mørk, kraftig – svak, mye – lite, tynn - tynnere, er forskjeller på samme skala. Ulikheten mellom lys blå og mellomblå er kanskje lett å se, men ser jeg forskjellen mellom en lys blå og bare en *anelse* lysere blå? Hører jeg forskjellen på en ren tone og en *nesten* ren tone? Kjenner jeg forskjellen på en tynn tråd og en tynnere tråd? Ulikheter på samme skala skaper overganger og sammenhenger, men også minimale kontraster. Små forskjeller vekker vår følsomhet. Finstemte graderinger kan ha avgjørende betydning i skapende sammenheng.

Taus kunnskap om skapende kvaliteter

Mine informanter er aktive kunstnere og har vært det gjennom flere ti-år. De kjenner sine materialer og kan se nyanser som andre ikke ser. De fornemmer materialet i hendene, i sansene og i erfaringen, og jeg vil tro at det er grunnen til at de ikke direkte omtaler betydningen av å skjelne mellom ulike kvaliteter i materialene de anvender. Å forholde seg til kvalitative nyanser og variasjoner har gjennom aktiv involvering og engasjert oppmerksomhet blitt en selvfølgelig del av dem selv og noe som tas for gitt for det kunstneriske arbeidet. De har bearbeidet sine materialer med hender og verktøy, og gjennom denne sansbare og nære kontakten har materialets kvalitet blitt et forhold ved dem selv. Slik har de opparbeidet seg *taus kunnskap* – eller *tacit knowledge* (Tacit knowledge, 2017) – noe Polanyi mener er motsatsen til explicit knowledge (s.s.). Polanyi beskrev taus kunnskap som at «we can know more than we can tell» (Polanyi, 1966, i Tacit knowledge, 2017). Denne tause kunnskapen omfatter for eksempel «... skills, ideas and experiences that people have in their minds...» (s.s.). Kunnskap som

omfatter våre ferdigheter, ideer, eller opplevelser er vi ofte ikke bevisste om, og vi klarer heller ikke så lett å formidle dette til andre. Motsetningen er eksplisitt kunnskap, som er kunnskap om forhold som kan kodifiseres, lagres og overføres. Og nettopp interaksjonen mellom disse to kunnskapstypene beskrives som «... vital for the creation of new knowledge» (s.s.). Jeg mener interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap også er vital for å skape i kunstnerisk praksis. Å ha arbeidet seg fram til en inngående, bred og dyp, og delvis taus kunnskap om sitt materiale, er en annen måte å være på. I stedet for en nøytral, eller uengasjert tilstand, så har kunstneren fått en spesiell *relasjon* til materialet. Det utvalgte materialet, eller materialene, har nærmest blitt til en egen «identitet» fordi dette materialet er fullt av kvaliteter. Kvalitetene tiltaler – taler til – og inviterer kunstneren til å møte materialet igjen og igjen, fordi det oppleves som givende – selv om det til tider også kan være frustrerende og nærmest smertefullt. Oppmerksomheten er rettet mot det kvalitative ved opplevelsen, mot samspillet mellom materialet og meg: Hva mine innspill bringer, og hva materialet «svarer», og til opplevelsen av det som skjer mellom oss. Materialet *er*, men *blir* til noe annet når jeg bearbeider det. Materialet møter meg, men på egne premisser. Som vi så i forrige avsnitt er de kvalitative nyansene også basis for følelsesmessige opplevelser. Hvordan uttrykker informantene seg om sine opplevelser av materialer?

Om marmor og motivasjon

Mange kunstnere opplever en sterk dragning til ett materiale og blir tiltalt av det på en særegen måte. Slik formulerer Ceb seg om marmor: «**Det var abstraksjonen av plastisiteten som bokstavelig talt ga meg en kroppslig begeistring. Det var en slags ... Åh! Ja, en spenning, ganske enkelt. Ikke noe bestemt jeg kan peke på, men det kjentes veldig lystbetont og behagelig å se på bildene. Og jeg tenkte: «Ja, hvis man kan lage noe sånt! Hvis man kan lage figurer eller former som har *den* plastisiteten! Det er så *levende!*» Det var detaljene som stod for en livlighet, som om de var fylt av *liv*».** Materialer har sin egen livlighet – et eget liv. En livsverden som berører oss, uten å være levende i biologisk forstand. Marmorens plastisitet ga Ceb en behagelig og lystbetont spenning som snakket til 15-åringen. Formene tente en gnist i ham, og ga ham lyst til å ville gjøre det selv. Ceb ble «satt i gang». Han fikk drivkraft til å lete etter stadig nye opplevelser med marmor, med former, med andre og nye materialer – og med livet.

Om redskaper – våre hjelpemidler som «går oss til hånd»

Gjennom å arbeide med materialene – bearbeide, formgi, kombinere, konstruere – får kunstneren stadig mer inngående kjennskap til det enkelte materialet. Nesten alle materialer krever egnede redskaper om kunstneren skal kunne arbeide godt. Verktøyene blir etter hvert en forlengelse av kroppen, og kroppens sansning skjer også gjennom verktøyene. At redskapene er gode og funksjonelle er viktig, men redskapene kan også bli en hindring, noe som får for stort fokus, og som heller forstyrrer

enn hjelper. Hvis redskapene får en annen plass enn de bør ha, forrykkes forholdet mellom materialet og kunstneren, noe som kan føre til at oppmerksomheten legges på feil sted. Anni er klar over denne fallgruven, og poengterer redskapenes plass: **«Det er jo kunnskap som bare ligger lagra, så tar jeg frem det som trengs når det trengs. Men det er ikke det viktigste. Det er bare et redskap. Akkurat som datamaskina bare er et redskap. Folk tenker at når jeg jobber digitalt så er det så teknisk avansert, men det er ikke det. Det er akkurat som å bruke en blyant. Det bare er et hjelpemiddel, et redskap.»** I arbeidet med materialene er redskaper noe vi bruker bare når vi trenger dem. Også kunnskaper er for Anni *bare et redskap*, et hjelpemiddel, som en blyant. Redskapet «kunnskap om» får ikke stå i veien for Annis fokus, får ikke forstyrre det hun arbeider for å oppnå, eller motvirke impulsene som animerer og beveger henne. Det riktige redskapet griper hun til for å gjøre jobben, når hun trenger det. Heidegger viser oss, ifølge Porter og Robinson (2011), at «we live and dwell with things that matter practically; that is, they are ready-to-hand» (s. 65). Redskaper har en praktisk betydning: De er ting som “går oss til hånd”, som er oss til hjelp fordi «... they facilitate our potentiality ... our potential to be» (s.s.). Redskapene legger *mulighetene* i hendene på oss, men vi må være bevisste på den underordnede – og kanskje egentlig tause – betydningen redskaper har i forhold til hva vi *egentlig* arbeider for.⁶⁰

Vi kan spørre oss om det å være klar over redskapenes underordnede betydning i forhold til hva vi arbeider for å oppnå også kan ha aktualitet i pedagogisk sammenheng. Hvilke pedagogiske redskaper tar vi i bruk for å oppnå hvilke mål? Hva er et pedagogisk mål, og hvor bevisst omgås vi disse «målene»? Pedagogiske mål har vært definert ulikt gjennom historien (Myhre, 1996; Sæverot 2017, s. 36-39), men i dag ser det ut til at hovedfokus for en stor del ligger på målområdene *kvalifikasjon* og *sosialisering* (Biesta, 2010), hvor konkrete mål knyttet til *kunnskaper* og *ferdigheter* står sentralt. Slike konkrete mål er enkle å definere og håndtere for samfunnet, og de riktige «verktøyene» for å oppnå målene kan forholdsvis greit identifiseres og tas i bruk på mange ulike måter. Men pedagogikkens mål går ut over å gjøre barnet og den unge kvalifisert og sosialisert. I tillegg mener både Biesta (2010), og Sæverot (2017) at det er et pedagogisk mål å hjelpe barnet til å bli en ansvarlig person, noe Sæverot kaller å være «... innvendig forbundet med seg selv og verden» (s. 40), mens Biesta (2010) kaller et tilsvarende målområde for «*subjectification*» (s. 127-130). Redskapene for «mål knyttet til person» (Sæverot, 2017, s. 40), er av en annen art enn for de først nevnte målområdene – som godt kan kalles «mål knyttet til verden» (s. 41). Biesta (2017a) argumenterer for at det i sammenheng med

⁶⁰ I tilknytning til denne drøftingen om redskaper som hjelpemidler kan det også vises til den tette sammenhengen det er mellom *håndens virke* og *tenkningen*, noe Heidegger (1968, s. 12-18) fremhever. Særlig vil jeg rette leserens oppmerksomhet mot den vakre beskrivelsen av *hånden* på side 16-17.

subjectification er nødvendig å åpne opp for noe nytt, noe uforutsett, noe «“impossible”» (s. 6, sitattegn i originalen), hvor hensikten er «...creating existential possibilities through which students can encounter their freedom, can encounter the “call” to exist in the world in a grown-up way, as subject» (s.s., sitattegn i originalen). Her dreier det seg om at barnet *som person* tiltales, møter sin eksistensielle frihet, og vekkes til å *ville* eksistere som en voksen i verden – som et eget subjekt. Dette er en annerledes pedagogisk tenkning, som gjør bruk av andre pedagogiske tilnæringsmåter enn de tradisjonelle kunnskaps- og ferdighetsrettete verktøyene. Sæverot (2017, s. 43) peker i den sammenheng på verdien av *ikke å vite*, og introduserer en interessant kunnskapsform som han kaller *negativ epistemologi*, eller negativ kunnskap: «Når vi spør uten å vite noe på forhånd ... inviterer vi noe nytt og uvant til livet vårt» (s.s.). Det ikke å vite, være usikker, avventende, og stille spørsmål kan være positivt. Det åpner opp for noe annet enn det vi tror vi er sikre på. Sett i sammenheng med Biestas argument for å åpne for noe nytt og uforutsett har forståelse av negativ kunnskap en pedagogisk verdi. Som avrundning av denne drøftingen av pedagogiske redskaper vil jeg peke på at også pedagogiske mål kan fungere som redskaper eller verktøy, og bør dermed omgås med den rette varsomheten. Dersom målene får for stort fokus kan vi miste av syne det målene skal lede fram til, nemlig til å styrke og å gi retning til barnets egen eksistens, sammen med andre, og i verden. Vi må ikke glemme at *barnet selv* medvirker i det pedagogiske arbeidet, og vi må derfor holde åpent at barnets mål kanskje ikke er sammenfallende med vår bruk av de pedagogiske redskapene. Pedagogiske redskaper er i denne forståelsen også *bare redskaper*, som vi bruker *når* det trengs, *der* det trengs.

«Skapingen» av det skapte

I det skapende møtet mellom materialet og meg kan noe nytt oppstå, noe som ikke var der før. Den skapende hendelsen er noe jeg kan oppleve å bli deltakende i, men når det skjer er det på måter jeg ikke helt har kontroll over eller kan planlegge på forhånd. Det er som om noe bare skjer, og det som skjer åpner opp nye sider for meg – *både* ved meg selv *og* verden. Ofte er det først i ettertid mulig å oppdage betydningen. Ceb uttrykker det overraskende ved å få oppleve skapingens hendelse slik: «**Når arbeidet er over, og du tenker: «Har jeg laget dette? Hvordan har noe sånt kunnet komme ut av meg?»**» Denne opplevelsen av å overraskes over det som oppstår i det skapende arbeidet er nok ikke Ceb alene om. Også jeg har betraktet verket mitt, og overrumplet og forundret tenkt som ham: «Har jeg lagd dette?» Jeg fornemmer derfor at momentene *fremmed* og *overraskende* er sentrale for skapingens hendelse. Kunstneren deltar, men er samtidig overlatt til en uforutsigbarhet. Materialenes muligheter inngår som en del av hendelser og begivenheter hvor *jeg* får være involvert og deltakende, og både materialet og jeg selv forandres. Claude Romano, fortolket av van Manen (2014, s. 191-193), peker på at noen hendelser har en spesiell karakter, og disse kaller Romano for «the eventual». Van Manen forklarer: «The event is the process of something happening to us, opening the world to us,

and opening us to the world, in ways that we may not anticipate» (s. 192). I skapingens hendelse skjer det noe som åpner opp, og det skjer på måter som vi ikke kan foregripe.

Men erfaringen av å være «den skapende», den som bidrar til at noe blir til noe annet, kan være lumsk. Selv om min inspirasjon, min drivkraft, og min «skaperkraft» er positive egenskaper for skapende prosesser så kan de også forrykke fokus slik at kunstnerens *selv* flyttes inn i sentrum. Ben kommenterer en slik overdrevent selvsentrert, eller selv-engasjert holdning som han mener mange kunstnere etter hvert kan bli forledet til å omgi seg med: **«... så mange kunstnere har en svært arrogant oppførsel. Som om de er profeter eller lignende! De framviser ikke den beskjedenheten å være tilskuere til seg selv. De lager noe og tror at det er de som lager det. Nei! De lager ikke noe, det oppstår noe!»** Heller enn å ha fokus på seg selv er det viktig å være tilbakeholden og oppmerksom på at det er noe nytt som kommer til oss, som viser seg frem. I den skapende prosessen er kunstneren viktig, men det er ikke kunstneren som egentlig er «skaperen». Å skape er å være deltakende og oppmerksomt tilstede, og samtidig å være *tilskuer* til at noe nytt oppstår.

Resultatet av skapende hendelser kan vi finne på gallerier, scener og museer. Kan hende er opplever vi det som rørende og vakkert, eller opprivende og uhørt. Vi gjenkjenner det som «kunst», og nevner gjerne kunstnerens navn. Denne kunsten kan beundres av tilskuere, kritiseres av kunstanmeldere, eller diskuteres av filosofer – slik for eksempel Heidegger (2000a[1935-36]) gjør i *Kunstverkets opprinnelse*. Men egentlig er skapingens *hendelse* forbi. Resultatet, altså kunstverket, kan anspore til opplevelser, engasjement og filosofisk ettertanke, men som tilskuere har vi gått glipp av den *egentlige* hendelsen: skapingens (kanskje mange) øyeblikk. For en del kunstnere som kjenner og har erfart skapingens hendelse, er derfor mottakelsen av det ferdige kunstverket mindre interessant. Som Ben ga uttrykk for i samtalen med meg er de lite opptatte av å diskutere kunsten i ettertid, eller av å finne ut av hvordan deres kunstverk oppleves eller vurderes av andre. Kunstneres arbeid handler ikke om å oppfylle omkringliggende krav, eller å oppfylle smak og behag. De ønsker å ta del i *begivenheten* som skapingens hendelse er, og skapingens hendelse oppstår ved at materialer innbyr *meg* til deltakelse. I dette møtet mellom materialet og meg blir fenomenet *å skape* til det Romano (i van Manen 2014, s. 191-193), beskriver som *an eventual event*: En betydningsfull begivenhet, full av mening, som berører meg dypt.

Materialer skaper ved å åpne for begivenheter

Materialenes egenart er både inviterende og begrensende. Det er inviterende ved at det mulige er tilgjengelig, og begrensende ved at materialene ødelegges eller kolliderer om grensene overskrides. Kunstneren er i sitt arbeid både invitert og begrenset. Samtidig er det nettopp gjennom kunstnerens deltakelse at skapingens hendelse kan skje. Det må *gjøres* noe med materialet for at mulighetenes

potensiale skal frigis, for i seg selv er materialene kun materialer. Det må tilføres noe *mer enn* det den materielle substansen er i seg selv, og det er der *jeg* «møter opp». *Jeg* deltar, *jeg* involveres. Mine fornemmelser om det som enda ikke er legger jeg fram for materialets åpenhet. I møtet mellom materialet og meg oppstår det noe annet, noe nytt, overraskende og uventet. Og idet det oppstår blir dette til *en begivenhet*, en betydningsfull hendelse, som berører *meg*.

6. Avslutning – Eksistensielle muligheter ... for pedagogisk praksis?

Innledning

I det avsluttende kapittelet vil jeg reflektere over forskningsspørsmålets siste underspørsmål, som lyder: *Hvilke eksistensielle muligheter fører fenomenet å skape med seg, og hva kan det bety for pedagogisk praksis?* Gjennom å forsøke å svare på spørsmålet løfter jeg samtidig fram noe av det jeg har arbeidet med i denne oppgaven. I dette kapitlet lager jeg ikke en sammenfatning eller et ekstrakt av de foregående kapitlene. Det følgende må heller sees på som en status for hvor langt jeg kom i arbeidet med forskningsspørsmålet. Slik sett er dette siste kapitlet egentlig bare en begynnelse, for her peker jeg også på noe av det jeg anser for å være relevant og betydningsfullt for videre utforskning.

Selv etter å ha studert pedagogikk over lengre tid, og undersøkt skaping som fenomen i denne oppgaven, kan jeg ikke enkelt hevde at skaping er en pedagogisk oppgave. Jeg kan imidlertid heller ikke hevde at skaping *ikke* har relevans for pedagogisk virksomhet og praksis. Kvaliteter som er knyttet til fenomenet *å skape* har relevans inn mot eksistensiell pedagogikk, både fordi vi mennesker *er* skapt, *selv* skaper, og selv kontinuerlig *blir* skapt – av oss selv, andre og av livet vi lever.⁶¹

Jeg vil som avslutning på arbeidet med forskningsspørsmålet forsøke å belyse noen sentrale berøringspunkter mellom fenomenet å skape og pedagogisk praksis – slik jeg aner sammenhengene. Først vil jeg vise til at eksistensielle fenomener *har en særlig karakter*, og kan forstås som «mettede» fenomener. Deretter vil jeg holde fram noen eksistensielle muligheter fenomenet å skape fører med seg, og vise hva disse mulighetene kan bety for pedagogisk praksis. Det gjør jeg ved å undersøke et pedagogisk dilemma på en *alternativ* måte. Så vil jeg vise hvordan vi kan forstå fenomenet å skape som bærer av *livsmuligheter*, som et fenomen som åpner for *begivenheter*, og at begivenheter er helt nødvendige for å skape *mening* og for å *bli et selv*. Til slutt vil jeg, på grunnlag av disse refleksjonene, forsøke å vise hvordan fenomenet å skape er knyttet til og berører sentrum i pedagogisk praksis.

Er eksistensielle fenomener «mettede» fenomener?

Eksistensielle fenomener har en egen, nærmest uforklarlig karakter, påpeker Jean-Luc Nancy i følge van Manen (2014, s. 177-182). Eksistensiell pedagogikk og fenomenologisk pedagogikk er i seg selv eksistensielle *fenomener*, ved at begge har forståelsen av *menneskets eksistens* som grunnlag for all pedagogisk virksomhet og de utforsker begge menneskets eksistens, om enn på ulike måter. Sævi

⁶¹ Men merk at det er forskjell mellom det å være skapt av ingenting slik vi forstår oss skapt i Guds skaperakt og skaperverk, og det at mennesket selv skaper, og skapes. Mitt interesseområde i denne masteroppgaven er – som angitt i kapittel 2 (se min side 20) – knyttet til den *menneskelige* siden av fenomenet, ikke til den guddommelige, teologiske.

(2014a) redegjør i en fotnote for at eksistensiell pedagogikk «... handler om livet, livsspørsmål og barnets livsverden, og inkluderer forståelsen av pedagogikk som eksistensiell virksomhet» (s. 257-258). Videre sier hun at denne forståelsen av pedagogikk er «... knyttet til konkret liv og eksistens i forholdet mellom voksne og barn, og i møtet mellom mennesket og verden, ... » (s.s.). Både eksistensiell og fenomenologisk pedagogikk handler om det konkrete, levende livet. Det fenomenologisk-pedagogiske «prosjektet» som jeg orienterer meg innenfor har dermed å gjøre med hele barnets (og menneskets) liv og eksistens. Den klassiske fenomenologen F. J. J. Buytendijk utdyper denne forståelsen slik:

We want to understand the human being from the meaningful ground-structure of that totality of situations, events and cultural values to which he is oriented and about which he has consciousness, and to which all his actions, thoughts and feelings are related – this is the world in which the person exists, which he encounters in the course of his personal history, and which he shapes through the meaning that he constructs and assigns to a world that he chooses and by which he is chosen. (Buytendijk, epigraf i Van den Berg & Linschoten, 1953).

Den pedagogiske *eksistensielle* forståelsen handler om den totaliteten som barnet eksisterer i og som utgjør den *livsverden* som ligger til grunn for de meninger og betydninger som kan oppstå. I følge kontinentale pedagogiske tradisjoner, har den voksne en moralsk pedagogisk interesse i barnets liv og livsverden (Oelkers 1994). Denne interessen handler både om å bidra til å forme barn og unge, og om å la seg forme av barn og unge, og den har sin basis i forståelsen av at vi alle formes av og former kulturen vi lever i. Eksistensielle fenomen har det tilfelles at de ikke kan besvares enkelt og entydig, og de forsvinner ikke selv om vi finner foreløpige svar på dem. Disse kvalitetene ved eksistensiell fenomenologisk pedagogikk gjør at Jean-Luc Nancy's kategori «saturated phenomenon» – *mettede* fenomen – muligens kan være til hjelp for å forstå at spørsmål knyttet til fenomenene skaping og pedagogikk nettopp er eksistensielle spørsmål som ikke kan fravristes sin fulle mening og intensjon, og heller ikke kan forskes på systematisk i tradisjonell vitenskapelig, rasjonell forstand (Biesta, 2013; Grue-Sørensen, 1975; Mollenhauer, 1996; Wivestad, 2013c). Van Manen (2014, s. 177–182) viser til Marion, og spør hva som skjer når vi forsøker å reflektere over mettede fenomener:

... what happens when a phenomenon is so saturated with intuition (sensed meaning) that it exceeds and overwhelms any intentionality? He [Marion] shows that when reflecting on a saturated phenomenon, the lived experiences are so paradoxically “given” that no systematic phenomenological description is possible. (van Manen 2014, s. 178)

«Saturated», eller mettede fenomener, er i følge Marion breddfulle – eller overfulle – av intuisjon og opplevd mening. Slike fenomener overvelder oss fordi de alltid er mer og annerledes enn vi tror, og de lar seg ikke beskrive ved hjelp av fenomenologisk systematikk, for slike fenomen «... exceed determinations by concepts and intentionality alike» (Hart, 2015, uten sidetall). Dersom eksistensiell og fenomenologisk pedagogikk nettopp er mettede fenomener, så lar det seg kanskje ikke gjøre å

beskrive pedagogikk systematisk, eller forstå det fullt ut. Og hvis det flyktige, kompakte og meningsfulle fenomenet 'å skape' også kan sies å være et mettet fenomen, så har jeg i dette arbeidet gitt meg i kast med å utforske to fenomener som er enda mer uhåndgripelige og dype enn jeg i utgangspunktet var klar over.

Kompleksiteten i de to fenomenene *pedagogikk* og *å skape* – den opplevde *mettede* meningen i dem – vil være et utgangspunkt for å forsøke å belyse og aksentuere det jeg har gjort i denne oppgaven. Ut fra denne basisen ønsker jeg – som en del av avslutningen – å løfte fram fire aktuelle tekster. Disse er av Max van Manen, Claude Romano, Gert Biesta og Julian Edgoose. Dette er tekster jeg mener gir mening til både pedagogikk og til å skape og som derfor kanskje kan åpne opp for andre forståelser og tilføre nye tanker knyttet til disse to fenomenene. Tekstene presenteres i tilknytning til drøftingen i underkapitlene, hvor jeg ser sentrale poenger i den aktuelle teksten i sammenheng med mitt forskningsspørsmål. I neste avsnitt vil jeg gjøre et forsøk på å behandle et pedagogisk problem fra en alternativ synsvinkel: Jeg vil forsøke «å se» pedagogisk, men med et annet – kanskje mer skapende – blikk.

Når jeg ikke vet hva jeg skal gjøre – Max van Manen

I pedagogisk sammenheng er det ikke uvanlig at vi møter situasjoner som virker uløselige; situasjoner som holder oss fast, forstyrrer og framstår som umulige. Et eksempel på dette er opplevelsen med det lille barnet i vognen, som jeg beskriver i kapittel 2 (min side 21), og som jeg på ulike måter reflekterer over i sammenheng med fire utvalgte aspekter ved fenomenet å skape (se min side 23, 29, 31, 34,). Hendelsen med det fortvilte barnet i vognen utviklet seg til en situasjon som holdt meg fast, forstyrret meg og ble umulig å finne en god løsning på. Uløselige pedagogiske dilemmaer kan, i likhet med situasjonen med det lille barnet og foreldrene, gi oss sentrale inngangspunkter for erkjennelse og for å forstå det pedagogiske i pedagogikken. Van Manen gjør slike pedagogiske problemer, dilemmaer og aporier til hovedsaken i sin bok *Pedagogical Tact* (2015). Boka har fått undertittelen: «*Knowing What to Do When You don't Know What to Do*». Oversatt til norsk ville setningen lyde slik: «Å vite hva du skal gjøre når du ikke vet hva du skal gjøre». Når vi står rådville, og ikke vet hva vi skal gjøre, hva gjør vi da?⁶² Dette er et kjent problem for de fleste som har pedagogisk erfaring: «Hva i all verden gjør jeg nå?». Det er klart at vi må undersøke og kjenne saken selv, forstå sammenhengene og lære av våre opplevelser og erfaringer for å bedre vår forståelse og vårt handlingsrepertoar. Men det finnes flere muligheter. Om jeg nå drar veksler på min kunstfaglige bakgrunn og tar i bruk kunnskapen om og

⁶² T. L. Thompson (2007) har skrevet en interessant liten artikkel om nettopp det å befinne seg i en knipe – en uløselig situasjon – og artikkelen har tittelen: «*Finding ourselves in a predicament: Now what do I do?*»

erfaringen med negative former (for eksempel tomrommet, som omslutter bildet eller formen, det, som er motsatsen til flatens profil) – kan jeg da se utfordringen fra en annen vinkel?⁶³ Hva med å snu på problemstillingen til van Manen, og se den ut fra en *negativ* form: «What do you do when you *do* know what to do?» En motsatt og kanskje uventet problematisering lar andre svar og sammenhenger tre fram. Når jeg *vet* hva jeg skal gjøre i en situasjon, da har jeg allerede gjort meg opp en mening, og jeg er i ferd med å ta en avgjørelse og gjøre et valg. Dermed har jeg på en måte bestemt situasjonen, definert hvilke handlinger som passer inn, og avgrenset mulighetene for avvik og variasjon. I tillegg har jeg, i hvertfall i noen grad, lukket meg for den andre, og kanskje stengt ute hva hun eller han kunne vise seg å bringe inn til situasjonen. Jeg står i fare for å overta definisjonsmakten, foregripe og være mektig. På en måte kan en si at når jeg som pedagog har gjort meg opp en mening og vet hva jeg skal gjøre er dette egentlig det samme som å forlate den pedagogiske relasjonen – som relasjon og som gjensidighet. Selv om den pedagogiske relasjonen i sitt vesen er basert på et asymmetrisk fundament, eller kanskje akkurat derfor, betyr ikke det at jeg – pedagogen – har alt ansvar og full styring, og at jeg – ensidig – skal avgjøre hvordan en situasjon skal utvikle seg eller hva som er nødvendig å gjøre. En pedagogisk relasjon bør – nettopp fordi den er en *ujevn* maktrelasjon – inneholde en åpenhet, en imøtekommenhet, og en ubestemthet som gjør at *noe kan oppstå*, noe som åpner for at situasjonen kan *endre seg*, kanskje på en overraskende, uforutsett eller «umulig» måte. Dette er ifølge Sævi (2013b) forutsetningen for at relasjonen er *pedagogisk*. Kunstneren Ben peker i kapittel 4 på at pedagoger bør ha en tilstrekkelig tilbakeholden eller «**beskjeden**» holdning (se min side 75) og ikke stille seg på et høyere nivå enn barnet. Kanskje bør vi, i møte med barn, heller begynne med å være *noe mer beskjedne*, ved ikke alltid å vite med (så stor) sikkerhet hva vi skal si, gjøre, sette i gang, eller begrense? Denne *åpenheten* kan være et godt utgangspunkt for å *gi rom* til den som møter oss – for barnet, den unge, eller for andre. Slike problematiske, men *åpne* situasjoner kan kanskje bære i seg en mulighet til å bli *betydningsfulle*? Kanskje så betydningsfulle at de kan bli til *begivenheter*?

Å bære frem livsmuligheter

I arbeidet med å utforske fenomenet *å skape* ante jeg etter hvert konturene av en forståelse som kanskje kunne gi viktig innsikt både for skaping og pedagogikk hver for seg, og – eventuelt – også i en viss sammenheng. I flere av utsagnene til informantene fornemmet jeg at det lå noe mer enn det min utforskning dreide seg om, og mer enn de tre aspektene *verden*, *jeg* og *materiale* som min drøfting i kapittel 5 fokuserte på. Mens jeg forsøkte å fortolke og utlegge selve fenomenet *å skape* viste informantene i tillegg – både direkte og indirekte – til en *større* sammenheng hvor de knyttet den

⁶³ En slik motsatt eller annen synsvinkel vil være i slekt med Derridas forståelse av fenomenet *dekonstruksjon* (Biesta, 2001).

skapende aktiviteten opp mot sitt eget liv. Anni sier for eksempel: «... **det er en tråd [i mine kunstverk], og det er meg som er tråden. ... det er en livskraft, en nysgjerrig kraft som ikke gir seg**» (se min side 68, 70). Ben sier: «**Og retningen det tar, det vet du ikke, men det er, ... ja, ... en slags essens av livet. ... Og jeg tror at uten kunsten, med stor «K» eller liten «k» ville livet for meg her på denne jordkloden ikke vært til å overleve**» (se min side 77, 74). Ceb er noe mer analytisk, men viser likevel til samme forhold: «**For jo mer man leter, jo mer innsikt finner man i seg selv. Og ikke bare i seg selv, men også innsikt i din plass i den større sammenhengen. ... Det er jo en søken etter det opprinnelige, det vesentlige. Og hva er det vesentlige ved hvorfor vi er her?**» (se min side 79, 81). Alle tre viser til eksistensielle forhold som er knyttet til fenomenet å skape, og som samtidig er forhold som har betydning for deres egen *eksistens*. Informantene sier altså at det å være involvert i skapende aktiviteter er *viktig* for deres liv, viktig for hvordan de møter og «*takler*» eget liv, og viktig for *hvordan de forstår seg selv* og sin plass i verden. Hvordan skal vi forstå den eksistensielle dimensjonen som fenomenet å skape synes å føre med seg?

Mitt liv er viktig for *meg*

Å se skapings eksistensielle dimensjon som en del av eksistensiell pedagogisk praksis betyr at vi anerkjenner at hvert enkelt menneske har et forhold til seg selv, og at «jeg» er viktig for «meg». Luijpen (1971) forklarer forholdet jeg har til meg slik: «Menneskets væren, på det egentlig menneskelige nivå, er en bevisst-væren, som gjør at mennesket er til for seg selv og kan gi seg selv et navn. Mennesket kaller seg selv: jeg» (s. 39-40, min oversettelse⁶⁴). Jeg er min egen væren bevisst – også på et ikke-kognitivt plan – og jeg er til for meg selv, uansett om jeg kan sette ord på dette eller ikke. Jeg «vet» noe om hvem jeg er, selv om jeg også har hemmeligheter og *er* hemmelig, også for meg selv. Jeg kan peke på meg selv og si «jeg» – ganske enkelt ved å være den jeg er. Ingen andre har det samme forholdet til meg som det jeg har til meg selv. Bare jeg kan være meg, og bare jeg har dette altomfattende forholdet til meg selv. Jeg forholder meg til *meg*, og *jeg* lever *mitt* liv. Livet mitt er først autentisk menneskelig når jeg *selv* lever det⁶⁵ (Luijpen, 1971, s. 18). Mitt liv er viktig for meg på en annen måte enn det er viktig for andre. Dette er i følge Levinas (1998, s. 3) sant for alle mennesker, og dermed også for barn i alle aldre og under alle livsbetingelser. *Jeg* lever det – ut fra meg selv. Om jeg kan, så er det min oppgave *selv* å stille spørsmålene som angår meg, og om jeg kan, *selv* prøve å finne

⁶⁴ Sitatet er på nederlandsk: "Het zijn van de mens op de eigenlijke niveau van zijn mens-zijn is een bewust-zijn, waardoor de mens voor zichzelf bestaat, en zichzelf een naam kan geven. De mens noemt zichzelf: *ik*" (Luijpen, 1971, s. 39-40).

⁶⁵ Parafrazen bygger på disse sitatene av Luijpen: "Mijn leven is echter het *mijne*; ik mag daar niet aan voorbijgaan alsof het *mij* niet aangaat. Kenmerkend voor het zijn van de mens is dat de mens zich tot zijn eigen zijn verhoudt. De mens is *zelf* wat hij is. [...] Heel zijn leven is pas echt authentiek menselijk als hij *zelf* leeft" (Luijpen, 1971, s. 18).

fram til svarene. Jeg må også selv, om jeg kan, rydde av veien hindringer og forsøke å løse problemene som møter meg⁶⁶ (Luijpen, 1971, s. 18). Det at et menneske lever sitt liv og derigjennom kjenner det på en annen måte enn alle andre, er et grunnleggende premiss for et menneskeliv. Informantene gir uttrykk for at fenomenet å skape er viktig for hvordan de lever *sitt* liv, men *hva* er det ved fenomenet å skape som gjør at det er viktig for *livet* mitt?

Om hendelser og begivenheter – Claude Romano

Vår verden består ikke *bare* av konkrete og ting, av årsak og virkning, men også av *hendelser* og *begivenheter*, noe filosofen Claude Romano behandler i sin bok *Event and World* (Romano, 2009[1998]). Romano åpner med å vise til at vår verden «... in which we are born and which forms the horizon of all our human behavior is a world both of things and of events» (s. 1). Ved at *noe skjer* – i verden, og med meg – *blir jeg til*. Ved at hendelser oppstår får jeg igjen og igjen muligheten til å bli meg selv. Romanos utforskning er sentrert mot *hendelsenes fenomenologi*, det vil si at undersøkelsen dreier seg om «... the way «things» *come to pass, happen, or come about, in turning towards us ...*» (s. 1, kursiv og tegnsetting i originalen). At noe skjer, hender, eller oppstår, er en del av fenomenene i verden, og *hendelser* er dermed også et sentralt aspekt ved det å være til som menneske. Fenomenet *hendelse* skjer ikke bare «der ute», men henvender seg til meg, omfatter meg, lar meg bli til, og gir meg tilgang til meg selv. Hendelser kan ha ulik karakter og fremtrer, ifølge Romano, i to ulike modaliteter: en «evental», og en «evential». Begge disse måtene omfavner og preger meg, men på ulikt vis. «Evental»-kategorien viser til naturlige eller allmenne hendelser som av seg selv kommer inn i verden. Dette er generelle hendelser, som adresseres til «alle og enhver». Romano kaller hendelser for «innerworldly facts» (s. 23-27). Slike hendelser har en årsak, en forklaring, og gir dermed mening. Men de skjer på en måte «uadressert» – og de har derfor noenlunde likt innhold for deg som for meg. Som eksempel viser Romano til lynet som flerrer opp himmelen, til regn, eller tordenen som drønner – det oppleves av alle, om enn fra sitt eget ståsted (s. 27). I motsetning til den generelle kategorien «evental» peker Romano på at noen hendelser er *unike* – for den som berøres:

While innerworldly facts are not addressed to anybody in particular and occur indifferently for every witness, an event is always *addressed*, in such a way that *the one to whom it happens is himself implicated in what happens to him*. Consequently, to understand the meaning-character of an event is never to relate oneself to it in the impersonal mode of a pure observer, as one does with an “objective” fact in the world. An event is never “objective” in the way a fact can be; it does not lend itself to impartial observation. Anyone who understands what happens to him as happening to him precisely *as himself* is ipso facto engaged in what he understands, so that it is the same thing to understand an event and to undergo it

⁶⁶ Parafraze av: « ... als hij *zelf* vragen stelt, als hij *zelf* antwoord tracht te geven, als hij *zelf* de obstakels voor het inzicht tracht op te ruimen» (Luijpen, 1971, s. 18).

unsubstitutably, that is, to undergo it as destined for oneself and no other. Here, *the one* who understands is strictly implicated in the very act of understanding: I can understand an event as being addressed to me only if I am myself in play in the possibilities it assigns to me [*me destine*] [sic] and through which it makes history by opening a destiny for me.

(Romano, 1998/2009, s. 30, kursiv i originalen)

Hendelser hvor jeg er involvert som nettopp *meg*, og hvor ingen andre kan ta min plass, er hendelser som Romano kaller «evential»⁶⁷. Denne typen hendelser griper inn i min forståelse av meg selv nettopp ved at *jeg* er deltaker, og i hendelsens «begivenhet» blir jeg selv «satt på spill». Ved at hendelsen hender, skjer min «skjebne», og derigjennom lages – eller skapes – *min* historie. Romano gir ingen klare eksempler på hendelser som «passer inn» i kategorien *evential*, og det er forståelig, fordi begivenheter av denne art er *unike*:

With an event, one can only say one thing: it has its cause in itself; that is, strictly speaking, it has none ... An event has no cause because it is *its own origin*, and it is precisely here that its *real meaning* for a human adventure resides. (Romano, 2009, s. 42. Kursiv i originalen)

Hendelser som er *evential* kan ikke utlegges og begrunnes med fakta eller med logikk. «Evential» er hendelser som har sin egen opprinnelse, og omfatter *bare den som opplever den*, på den måten han eller hun opplever den. Den opplevde meningen av hendelser i kategorien *evential* – for «*meg*» – kan kanskje fornemmes hvis vi tenker på det som skjer med meg i skjellsettende møter, i opplevelsen av kjærlighet, når livssituasjoner ubønnhørlig endres, og lignende. Selv om slike begivenheter vanskelig kan forklares fullt ut eller ikles et språklig uttrykk, så gir de likevel mening og fylde for den som gjennomlever opplevelsen. Denne type hendelser eller begivenheter går ut over den umiddelbare situasjonen ved at de *åpner opp for nye muligheter*:

... [an event] opens an entirely new future and is given wholly in the movement of this *futurition* by which possibilities come about, these latter appearing utterly impossible from the view of the present and the past. ... [There is a] cargo of possibilities that events carry in themselves, bring with them, and by which they upend the world, the present and the *advenant* [⁶⁸]. (Romano, 2009, s. 46. Kursiv i originalen)

Begivenheter som er av *evential* karakter bærer med seg *muligheter* som er u-mulig sett ut fra et nåtidig eller et fortidig perspektiv. Begivenhetens muligheter *åpner opp fremtiden*, ved at den snur opp-ned på min kjente «verden», setter nåtiden i et annet lys, og forandrer meg som person fordi jeg

⁶⁷ «The adjective «evential» has been coined so as to avoid any possible confusion with a conception of the human adventure as a succession of «events» occurring in a world, as a succession of facts or biography» (Romano, 2009, s. 57).

⁶⁸ «Advenant» er termen Romano bruker for å beskrive «den som opplever en hendelse»: «*Advenant* is the term for the human being insofar as something happens to him and insofar as by his very ad-venture, he is open to events» (Romano, 2009, s. 21).

er deltaker i og berørt av hendelsen. Slik sett er det u-mulige mulig, og overskrider derfor mulighetene i det mulige.

At det umulige er mulig, kanskje i fornemmelsen eller forståelsen av begivenhetenes betydning for den enkelte, kan gjenkjennes hos Derrida, som – i følge Biesta (2001) – i sin alminnelighet peker på dette i betydningen av begrepet *dekonstruksjon*. Biesta (2001) setter Derridas forståelse av dekonstruksjon direkte inn i en pedagogisk sammenheng, og argumenterer for en dekonstruktiv *pedagogisk* praksis der det umulige på en måte er målet selv om målet ikke kan nås og heller ikke identifiseres på forhånd. Det mulige er nettopp å strebe mot det umulige. Det å påvirke et annet menneskes liv – forsøke å støtte eller endre retning – er pedagogisk og moralsk egentlig umulig, og dessuten kanskje også utilbørlig fordi vi på den måten *griper inn* i et annet menneskes liv. Vi kan dessuten aldri yte et annet menneske full rettferdighet – slik dette mennesket trenger og bør få det – om vi følger Biestas (2001) utlegning av Derrida. Likevel må vi i pedagogisk praksis handle, og igjen og igjen strebe mot det vi forstår som retterdighet for den andre. Dette er både pedagogens og pedagogikkens oppgave. Så å si mot alle odds. Den andre er seg og jeg er meg, og vi kan egentlig aldri fullt ut møtes, eller fullt ut forstå hverandre. Forutsetningen for en åpen og rettferdig pedagogisk praksis kan sies å være en «dekonstruktiv» anerkjennelse av den enkeltes unikhet. Innenfor denne virkeligheten har pedagogikken sine grenser, men her er samtidig dens mulighet. En forståelse av hendelseskategorien «evental» og dens personlige karakter, kan her kanskje bidra til en pedagogisk praksis som i større grad respekterer den andres umulige mulighet og mulige umulighet.

Fenomenet å *skape* som hendelse og som begivenhet

Selv om Romano (så langt jeg har forstått det) ikke gjør en kobling mellom fenomenet «event» og fenomenet å *skape*, så ser jeg i dette arbeidet at aktiviteten å *skape* kan sees på som en «event» – en hendelse i verden.⁶⁹ Begge former for «events» som Romano viser til kan forståes som aspekter både

⁶⁹ Det er imidlertid en forskjell mellom Romanos' «evental»-kategori og min tilpasning av forståelsen, fordi i skapende sammenheng er det *en kunstner* som «lar noe oppstå». Jeg er klar over at jeg her overskrider og omtolker Romanos forståelse av kategorien «evental», altså hendelser som handler om «innerworldly facts». Romano er *svært tydelig på* at denne typen hendelser «... is a pure "occurring" in and of itself, which makes no presumption of a "subject" other than itself "behind it" (Romano, 2009, s. 28-29). Romano vektlegger at hendelser i kategorien *evental* «... happen *simply on their own*» (s. 27, kursiv i originalen), altså at disse hendelsene skjer «av seg selv». Men nettopp det *at noe oppstår* – uavhengig av på hvilken måte – fordrer at kunstneren, på samme måte som for «innerworldly facts», må innta *en tilskuers posisjon*, må gjøre seg tilgjengelig. Til tross for at det er nettopp kunstneren selv som «igangsetter» hendelsen, for eksempel som «pensel-mot-papir», og derigjennom *selv* er årsaken til at «verden» faktisk endres, er ikke dette en hendelse som er hundre prosent forutsigbar: Det nøyaktige resultatet er ikke kjent på forhånd. Dermed må kunstneren *også* være *en involvert tilskuer* til det som hender, på samme måte som for hendelser av «evental» karakter: «... I am a pure "pure spectator," no doubt implicated in the display and perhaps even struck by it, ...» (s. 29). Selv om jeg er tilskuer er jeg likevel en del av det om skjer, og kan oppleve at hendelsen har innvirkning på meg. Men til tross for at jeg opplever det som skjer, og merker hendelsens innvirkning på meg, så er dette likevel «generelle» opplevelser, som kan erfares på noenlunde samme måte av andre. Det er også på dette

ved fenomenet å *skape* og ved pedagogisk praksis. Kunstnere arbeider konkret med materialer, og pedagogen arbeider konkret i praksis i møter med barn og unge. Slik skjer og skapes «hendelser» som kan forklares som «innerworldly facts». Dette konkrete arbeidet kan vi «forstå» fordi det kan forklares og utlegges som årsak-virkning eller som rutiner, vaner, tradisjoner. Vi kan «forstå» kunstnerens arbeid, for eksempel ved penselen som føres over det hvite papiret. Penselen setter sitt spor, og hvordan dette sporet blir, avhenger av hvor mye farge som er hentet fra paletten, av hvordan hånden føres, av papirets beskaffenhet, osv. Hendelsen som derav oppstår på papiret – altså den «materielle»⁷⁰ manifestasjonen – kan sees på som et «innerworldly fact»: Det hvite papiret er nå farget, og jeg opplever og reagerer på hendelsen. En viktig side ved kunstneres arbeid er å være konsentrert mot og oppmerksom på nettopp denne type ordinære hendelser.

Også den gode pedagogen verdsetter det ordinære og det å hjelpe barn til å lære og øve inn ferdigheter. Gjennom vaner og rutiner – hjemme, i barnehagen, på skolen, i samfunnet og i kulturen – sosialiseres barnet inn i den verden vi deler, og slik kan også kvalifikasjoner oppnås. En viktig del av pedagogisk praksis er nettopp å etablere *gode handlingsmønstre* som kan hjelpe frem et godt og balansert liv (se for eksempel Wivestad 2013b og www.oppbyggeligeeksempler.no). Men sosialisering og kvalifisering er ikke tilstrekkelig for at pedagogisk praksis skal være *pedagogisk* (Biesta 2013; Sævi 2013b, 2014a) – og kanskje er heller ikke aktivitet og produksjon tilstrekkelig for at skaping kan bli til kunst.

Fenomenet å skape har også en annen, overraskende karakter. I fenomenet ligger det at noe nytt og fremmed viser seg fram, trenger seg på, eller bryter ut. Denne uventede frembrytelsen – som jeg antyder kan sees på som det Romano kaller “evential” – «... *illuminates its own context, rather than in any way receiving its meaning from it*» (Romano, 2009, s. 38, kursiv i originalen). Når fenomenet skaping, og siden det skapte plutselig og uventet viser seg, så lyser det opp sammenhengene som dette nyskapte oppstår innenfor, og samtidig «... necessarily occurs a transformation of the world; ...» (Romano, 2016, s. xvi). For den som opplever dette, skjer en transformasjon, en nyskaping av hans eller hennes verden, og det oppstår nye betydninger. Nettopp ved at kunstnere *selv* er involvert i den skapende prosessen er de på en måte utlevert eller overlevert til hendelsene de blir en del av. De kan oppleve selv å bli «truffet» av skapingens begivenhet, slik mine informanter på ulike måter gir uttrykk for. Romano mener at dette er sentralt for ekte *begivenheter* – de er viktige *for meg*, og kanskje for

grunnlaget «kunst» som fag kan undervises, forklares og diskuteres, fordi det som skjer «... could not occur as such without somebody *in general* grasping it, but it doesn't necessarily have to be *me* in particular» (s. 29, kursiv i originalen). Skapingens hendelse kan altså like gjerne skje for deg som for meg.

⁷⁰ Med begrepet «materielt» alluderer jeg her også til de konkrete sidene av ikke-materielle kunstformer som for eksempel sang, musikk, komposisjon, diktning, dans, performance, o.l..

ingen andre, fordi «... events belong to the domain of meaning, ...» (Renaudie, 2017, uten sidetall).

Men hvordan bør vi i så fall forstå *meningen* med skapingens hendelse?

Skapingens mening

I skapingens karakter ligger et moment av *overraskelse*, også for den som skaper. Vi kan noen ganger trekke et gisp, heve blikket, og forbauset spørre: «**Har jeg laget dette? Hvordan har noe sånt kunnet komme ut av meg?**» (min side 79). Plutselig forstyrres jeg slik at jeg må stoppe opp, ta et skritt til siden, betrakte situasjonen og stille spørsmål til meg selv. Jeg er satt på spill, jeg har ikke helt kontroll på hva jeg gjør og hva som skjer. Jeg må gjøre opp ny status. Har jeg virkelig bidratt til at dette nye kunne skapes? Hva er dette? Og hvordan passer dette nye sammen med resten? Gjennom slike overraskende forstyrrelser får jeg muligheten til å *se meg selv på en ny måte*, og til å bli meg selv – eller heller, bli *et selv* – på en *annen* måte. Romano (2009) sier dette i et filosofisk språk:

... selfhood in its eventual sense is not a formal condition of possibility for receiving ... events [,] but is an *uncondition*, according to which an *advenant* risks himself in what happens to him, himself advenes at the risk of himself, puts himself at stake in this risk, wherein he is himself at the stakes. This sense of selfhood is inseparable from that selftransformation in undergoing what happens to us, by which singularity *happens* ... on each occasion. (Romano, 2009, s. 140, kursiv i originalen)

Jeg blir ikke meg selv kun ved at jeg har i meg *muligheten* til å oppleve hendelser og begivenheter. Jeg blir meg selv *ved at jeg våger å sette meg selv på spill*. Skapingens mening ligger i det at jeg – gjennom begivenheter som bare angår meg, og meg alene – får muligheten til å oppdage *meg*, til å bli meg selv, på en *annen* måte. Skapingens mening er viktig for *meg*.

Skapingens mening i eksistensiell pedagogisk kontekst – Gert Biesta

Skapingens overraskende karakter kan sees på som en avbrytelse, noe som forstyrrer og vekker opp. Når noe overrasker og forstyrrer oss, når vi må heve blikket, og spørre: «Hva krever dette av meg?» så vil det for de fleste være naturlig også å søke blikket til en annen, og barn søker da oftest blikket til *en voksen*. Da inntreer den *pedagogiske muligheten*. Gert Biesta behandler i sin bok *Letting art teach. Art education 'after' Joseph Beuys* (Biesta, 2017b, s. 86-91) tre pedagogiske 'gester', hvor den første er «interruption» – avbrytelse – og Biesta hevder at det er viktig av vi som pedagoger «... acknowledge the interruptive quality of our actions, ...» (s. 86). Både pedagogisk arbeid og fenomenet å skape «avbryter» barnet, mennesket, kunstneren, får det til å stoppe opp, og se seg rundt. Biesta påpeker imidlertid at ikke alle avbrytelser er *pedagogiske*. For å være pedagogiske må avbrytelsene være «... aimed at subject-ness, at existing in the world in a grown-up way» (s. 87). Fenomenet å skape involverer skaperens "jeg", men det innbefatter ikke nødvendigvis at "jeg-et" gjennom skapingens hendelse får hjelp til å eksistere i verden på en voksen måte. At barnet forstyrres så mye at det stiller

spørsmål til hva det selv har forårsaket, betyr ikke at det dermed har evne til å gi seg selv de riktige, gode – eller voksne – svarene, det vil si evner «... å tenke over forskjellen mellom ens ønsker og det mulig ønskverdige ved dem» (Biesta, 2015, s. 206), Til det trenger barnet hjelp fra *en voksen*, fra en som kan støtte og utfordre barnets ønsker – det vil si fra en *pedagog*. Den andre pedagogiske 'gesten' som Biesta peker på er *suspension* (Biesta, 2017b, s. 89-90). *Utsettelse* er «... some crucial work to be done...» (s. 89) i følge Biesta. Det er et pedagogisk arbeid som pedagogen/den voksne gjør i etterkant av avbryelser og forstyrrelser, for det er avgjørende at barnet får tilstrekkelig tid, rom og mulighet til å utforske og eksperimentere seg fram til hvordan det på en «voksen» måte skal takle utfordringene det opplever – at det får lov til å «... *practice grown-up ways of being in and with the world*» (s. s.). Barn trenger tid til å *øve seg* på å finne ut av hvordan de skal forholde seg til utfordringer. Derfor består det pedagogiske arbeidet i «... slowing down rather than speeding up, so that it becomes possible to pay attention, first of all to one's desires» (s. s.). Pedagogen må gi barnet mulighet til å vie tilstrekkelig oppmerksomhet til de forstyrrelsene og de «lystene» det opplever, og det gjør pedagogen ved å *roe ned tempoet*, ved å *holde igjen* og ved å innta en noe mer **beskjeden holdning**. Den tredje pedagogiske 'gesten' Biesta peker på er *sustenance* (s. 90-91) – støtte. Barnet må ikke overlates til seg selv. Pedagogen har et ansvar for ikke å «... let our students [barn] wander there on their own ...» (s. 91). Pedagogen skal ikke bare "være der", til stede i bakgrunnen, mens barnet vandrer rundt og strever med seg selv og sine utfordringer. Pedagogen har tvert imot ansvar for å «... provide support and sustenance so that they can manage to stay there, working through their desires and trying to come into dialog with the world» (s. s.). Pedagogens støtte til og utholdenhet med barnets utfordringer er viktig, for det er ved pedagogens *voksne* hjelp at barnet kan jobbe seg gjennom problemene og finne seg til rette med realitetene, i en verden som «... may not be the world we would have chosen if we had had a choice» (s. s.). Verden må vi akseptere slik som den er, slik som den viser seg – også med det komplekse og uforutsigbare fenomenet å skape – selv om denne verden kanskje ikke er slik som vi gjerne skulle ønske. Likevel må pedagogen hjelpe barnet til å finne sin plass langs den gyldne middelvei, midt mellom «self-destruction» og «world-destruction» (s. 64-65). Når verden vi lever i åpner for både selv-ødeleggelse og verdens-ødeleggelse, hvordan kan man som pedagog hjelpe barn til å finne fram til og holde seg på den gode midten – midt mellom «ødeleggelsene», der et ansvarlig liv er mulig?

Tilgivelse, løfter og håp – Julian Edgoose

Julian Edgoose behandler i den fjerde teksten jeg vil holde fram – artikkelen *Hope in the unexpected: How can teachers still make a difference in the world?* (Edgoose, 2010) – forutsetningene for at lærere (og pedagoger) kan holde oppe håp i en (pedagogisk) verden hvor forutsetningene synes vanskelige. Jeg vil her knytte an til tre av hans hovedpoenger. *Forgiveness* – tilgivelse – er grunnleggende for den

pedagogiske relasjonen, og viser seg ved at pedagogen «... makes exeptions ...» (s. 399) – gjør unntak fra normen. Slike unntak «... allows for freedom, for a student to do something different ... » (s.s.). Når barnet – eller eleven – forbauset kikker opp på oss og spør «*Har jeg forårsaket dette?*» så bør vi møte barnet, ikke bare med normer og krav, men også med en tilgivende holdning. Vi må til-gi barnet en utsettelse – en *suspension* – fordi tilgivelse er den eneste reaksjonen som «... *acts anew and unexpectedly...*» (Arendt, 1958, s. 241, i: Edgoose, 2010, s. 399, kursiv i teksten). Utsettelse/suspension og tilgivelse åpner for barnets *muligheter*, fordi «... foregiveness opens the door to the unconditional and allows fissures of possibility to emerge amid what seemed solid an impossible» (Edgoose, s. 399). De betingelsesløse mulighetene som ligger i bruddet, eller “revnen” mellom det mulige og det som enda ikke er, åpner seg i *tilgivelsen*. Her aner jeg et berøringspunkt mellom handlingen tilgivelse og fenomenet å skape: Begge har i seg den samme *åpenheten*. Edgoose går videre, og setter tilgivelse i sammenheng med løfter, *promises*, og det er løfter som danner grunnlaget for *håp* (s. 400-401). Som pedagoger har vi ansvar for å støtte barnet – gi det *sustenance*. Det gjør vi ved å være villige og gi løfter om *å være der* for barnet, også i framtiden, og når livet og verden blir vanskelig – for «the unexpected occurrences ... can be surprices, ... [and] take us where we might never have predicted» (s. 403). Det uventede kan overraske oss og føre oss inn i det ukjente og uforutsigbare. Derfor er det i en eksistensiell forståelse av et meningsfullt liv nødvendig å ha «... a trust in life and hope for the future» (Bollnow, 1987, s. 157). *Tillit til livet*, og *håp for fremtiden* er derfor grunnleggende for det pedagogiske arbeidet. Bollnow (1989a, b, c, d) legger stor vekt på at de mellommenneskelige, følelsesmessige kvalitetene er avgjørende for om den pedagogiske oppgaven skal lykkes. Med utspring i gjensidig *tillit* (trust/vertrauen) mellom pedagog og barn kan også *håp for fremtiden* bygges opp: «... the educator must be fully confident about the child’s development. Here we se hope as the final and decisive basis for education» (Bollnow, 1989c, s. 51). Pedagogen må fullt ut stole på at barnet vil utvikle seg (positivt). *Håp* er målet og basisen for det pedagogiske arbeidet: «... hope provides the surety that *somehow* everything will eventually work out, and it gives the inner preponderance which can also carry the child through difficulties where he or she would otherwise succumb» (s. 52, kursiv i originalen). Selv om barnet opplever tunge skuffelser, og kommer ut for umulige forviklinger, så bidrar den voksnes håp for barnet til en trygghet og overbevisning om at på en eller annen måte vil alt ordne seg, og denne tryggheten og overbevisningen gir barnet utholdenhet til å komme seg gjennom vanskelighetene. «Hope in this sense is trust in a future» (s.s.). Håp er en tillit til at fremtiden er en *mulighet* – både for barnet og for pedagogen – det vil si, også for «*meg*».

Litteraturliste

- Alvesson, M., og Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. (2. utg.). London: Sage Publications Ltd. (Første gang utgitt 1994)
- Arendt, H. (1958). The human condition. I: J. Edgoose, Hope in the unexpected: How can teachers still make a difference in the world? I: *Teachers College Record*. Vol. 112, nr. 2, februar 2010, s. 386–406. Teachers College, Columbia university.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: Det virksomme liv* (C. Janss, overs.). Oslo: Pax Forlag A/S. (Første gang utgitt 1958)
- Back talk. (2018, 1. august). I: *Merriam-Webster.com*. Hentet fra: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/back%20talk>
- Barthes, R. (2001). *Det lyse rommet: Tanker om fotografiet* (K. Stene-Johansen, overs.). Oslo: Pax forlag. (Første gang utgitt 1980)
- Benner, D. (1999). „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe der Bildung [„Den andre“ og „Det andre“ som problem og oppgave i dannelsen]. I: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 315-327
- Benner, D. (2015). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (8. überarbeitete Aufl.). [Allmenn pedagogikk: En systematisk problemhistorisk introduksjon til den grunnleggende strukturen i pedagogisk tenkning og handling. (8. gjennomarbeidede utgave)]. Weinheim/- München: Beltz Juventa
- Bibel (2011). *Bibelskapets oversettelse*. Hentet fra www.bibel.no/Nettbibelen.
- Biesta, G.J.J. (2001). «Preparing for the incalculable»: Deconstruction, justice and the question of education. I: G.J.J. Biesta og D. Egéa-Kuehne (red.). *Derrida & education* (s. 32-54). London: Routledge.
- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publisher.
- Biesta, G.J.J. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172–184.
- Biesta, G.J.J. (2014). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G.J.J. (2017a). Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood and Philosophy*, 30(28), 415-452.
- Biesta, G.J.J. (2017b). *Letting art teach: Art education 'after' Joseph Beuys*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Bokmålsordboka*. (2017, 14. april). Språkrådet og Universitetet i Bergen. Hentet fra <http://ordbok.uib.no>
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk* (overs. av R. Myhre). København-Oslo: Christian Ejler's Forlag. (Optrykk av oversettelsen fra 1969. Første gang utgitt i 1959)
- Bollnow, O. F. (1987). *Crisis and new beginning: Contributions to a pedagogical anthropology* (D. Moss og N. Moss, overs.). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press. (Første gang utgitt 1966)
- Bollnow, O. F. (1989a). The pedagogical atmosphere (overs. og red. av M. van Manen og P. Mueller). [Oversettelse av *Die pädagogische Atmosphäre*. (1962/1970). Heidelberg: Quelle & Meyer. (5. utg.)] *Phenomenology + Pedagogy*, 7(1), 5–11. Lastet fra <https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/article/view/15111>
- Bollnow, O. F. (1989b). The pedagogical atmosphere. The Perspective of the Child (overs. og red. av M. van Manen og P. Mueller). [Oversettelse av *Die pädagogische Atmosphäre*. (1962/1970). Heidelberg: Quelle & Meyer. (5. utg.)]. *Phenomenology + Pedagogy*, 7(1), 12–36. Lastet fra <https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/article/view/15110>

- Bollnow, O. F. (1989c). The pedagogical atmosphere. The Perspective of the Educator (overs. og red. av M. van Manen og P. Mueller). [Oversettelse av *Die pädagogische Atmosphäre*. (1962/1970). Heidelberg: Quelle & Meyer. (5. utg.)]. *Phenomenology + Pedagogy*, 7(1), 37–63. Lastet fra <https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/article/view/15109>
- Bollnow, O. F. (1989d). Ceremonies and Festive Celebrations in the School (overs. og red. av M. van Manen og P. Mueller). [Oversettelse av *Die pädagogische Atmosphäre*. (1962/1970). Heidelberg: Quelle & Meyer. (5. utg.)]. *Phenomenology + Pedagogy*, 7(1), 64–76. Lastet fra <https://journals.library.ualberta.ca/pandp/index.php/pandp/article/view/15108>
- Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring: Introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS
- Brunstad, P. O. (2015). Nykommeren – fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom. I: P. O. Brunstad, S. M. Reindal, og H. Sæverot (red.) *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buytendijk, F. J. J. (1953). Epigraf. I: *Persoon en Wereld* (J. H. Van den Berg og J. Linschoten, red.). (1953). Utrecht, Nederland: Bijleveld.
- Caputo, J. D. (2006). *The weakness of God: A theology of the event*. Bloomington Ind: Indiana University Press.
- Carter, S. M., og Little, M. (2007). Justifying Knowledge, Justifying Method, Taking Action: Epistemologies, Methodologies, and Methods in Qualitative Research. I: *Qualitative health research*, 17(10), 1316–1328. Sage Publications.
doi: 10.1177/1049732307306927
- Conversation with a Stone. (2017, 1. juli). *Poetry for Students*. COPYRIGHT 2009 Cengage Learning. I: Encyclopedia.com. Hentet fra: <https://www.encyclopedia.com/arts/educational-magazines/conversation-stone>
- Creative studies, M. S. (2018, 12. Aug). I: *Buffalo state: State university of New York*. Hentet fra: <https://suny.buffalostate.edu/programs?bpid=14>
- Creativity Research Journal*. Taylor and Francis © 2018 Informa UK Limited
<https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=hcrj20> (Lastet 29.7.2018).
Lenke til current issue: <http://www.tandfonline.com/toc/hcrj20/current>
- Creativity#history. (2017, 31. Januar). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: https://en.wikipedia.org/wiki/Creativity#History_of_the_concept
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and Evaluating quantitative and qualitative research*. Boston MA: Pearson Education.
- Dasein. (2016, 20. oktober). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: <https://en.wikipedia.org/wiki/Dasein>
- Dasgupta, S. (2004). Is creativity a Darwinian process? *Creativity Research Journal*, 2004, Vol. 16, nr. 4, 403–413. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10400410409534551>
- De Caprona, Y. (2013). Norsk etymologisk ordbok. Oslo: Kagge Forlag A/S
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra: <https://www.etikk.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Dow, G.T., og Mayer, R. E. (2004). Teaching students to solve insight problems: Evidence for domain specificity in creativity training. *Creativity Research Journal*, 2004, Vol. 16, nr. 4, 389–402. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10400410409534550>

- Edgoose, J. (2010). Hope in the unexpected: How can teachers still make a difference in the world? I: *Teachers College Record*. Vol. 112, nr. 2, februar 2010, s. 386–406. Teachers College, Columbia university.
- Efteling. (2018, 31. juli). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: <https://en.wikipedia.org/wiki/Efteling>
- Eikeland, T. B. og Sævi, T. (2017). Beyond rational order: Shifting the meaning of trust in organizational research. *Human Studies* 2017; Volum Published ahead of print. S. 1–34.
- Eisenhart, M. (1998). On the subject of interpretive reviews. *Review of Educational Research*, 68(4), s. 391–399.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. London: Prentice-Hall International.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Feldman, E.B. (1996). *Philosophy of Art Education*. New Jersey: Prentice Hall
- Fuchs, M. (2012). Ästhetische Erfahrungen – Hinweise für den Umgang mit einem komplexen Begriff [Estetiske erfaringer – anvisninger for omgang med et komplekst begrep]. I: *Kulturelle bildung online*. Hentet fra: <https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrungen-hinweise-den-umgang-einem-komplexen-begriff> (Lastet 18.2.2017).
- Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* [Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk]. (2. utg.). Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Overs. L. Holm-Hansen. Oslo: Pax Forlag.
- Gardner H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts
- Gendlin, E. T. (1978-79). Befindlichkeit: Heidegger and the Philosophy of Psychology. I: *Review of Existential Psychology & Psychiatry: Heidegger and Psychology*, Vol. XVI, Nr. 1, 2 & 3. (Kan også lastes fra: <http://jenner.citigraphics.net/academic/General/GendlinBefindlichkeit.pdf>)
- Gendlin, E.T. (1967). An analysis of What is a thing? I: M. Heidegger, *What is a thing?* (W.B. Barton & V. Deutsch, overs.), s. 247–296. Chicago: Henry Regnery. Lastet fra: http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2041.html Lastet 19.5.2017
- Grue-Sørensen, K. (1975). Pædagogik. I: K. Grue-Sørensen (red.), *Almen pædagogik: En håndbog i pædagogiske grundbegreber* (s. 270-280). København: Gjøellerup.
- Hammersley, M. (2003). Litterature review. I: M. Lewis-Beck, A. Bryman, T. Futing Liao (red.), *Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Oregon OH: Sage Publications Inc. s. 577–579
- Hansen, F. T. (2010). The phenomenology of Wonder in Higher education. I: M. Brinkmann (red.), *Erziehung: Phänomenologische Perspektiven* (s. 161–177). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Harper, D. (2001-2017). Phantazein. Lastet 31.5.2014 fra: <http://www.myetymology.com/greek/phantazein.html>
- Harper, D. (2001-2017a). Phantasm. *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra <https://www.etymonline.com/word/phantasm>
- Harper, D. (2001-2017b). Pathic. *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra: <https://www.etymonline.com/word/-pathic>
- Harper, D. (2001-2017c). Re-. *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra <https://www.etymonline.com/word/re->
- Harper, D. (2001-2017d). Critic. *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=critic

- Harper, D. (2001-2017e). *krei-. *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra http://www.etymonline.com/index.php?term=*krei-&allowed_in_frame=0
- Harper, D. (2001-2017f). Chiasm. *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=chiasm
- Hart, K. (2015, 12. august). Degrees of Givenness: On Saturation in Jean-Luc Marion [Bokanmeldelse av *Degrees of Givenness: On Saturation in Jean-Luc Marion*, av C. M. Gschwandtner (2014)]. *Notre Dame Philosophical Reviews*. Hentet fra: http://ndpr.nd.edu/news/59843-degrees-of-givenness-on-saturation-in-jean-luc-marion/#_edn2 Lastet 15.4.2017.
- Heidegger, M. (1968). *What is called Thinking?* (J. Glenn Gray, overs.). New York: Harper Perennial. (Første gang utgitt 1954)
- Heidegger, M. (2000a [1935-36]). *Kunstverkets opprinnelse: Med innføring av Hans-Georg Gadamer* (E. Øverenget og S. Mathisen, overs.). Oslo: Pax Forlag A/S. (Første gang utgitt 1935-36)
- Heidegger, M. (2000b). Das Ding [Tingen]. I: *Gesamtausgabe: I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1910-1976 : Band 7 : Vorträge und Aufsätze*. [Totalutgave: 1. Del: Offentliggjorte skrifter 1910-1976 : Bind 7: Foredrag og essays]. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann. s. 165–184. (Foredrag opprinnelig holdt ved Bayerischen Akademie der Schönen Künste, juni, 1950)
- Heidegger, M. (2001). *Poetry, Language, Thought*. (A. Hofstadter, overs.). New York: Harper Collins. (Første gang utgitt i 1971)
- Heidegger, M. (2010): *Phenomenology of Intuition and Expression: Theory of Philosophical Concept Formation* (T. Colony, overs.). London: Continuum International Publishing Group. (Første gang utgitt 1993)
- Heidegger, M. (2015). *Was Heisst Denken? : [Was bedeutet das alles?] : Vorlesung Wintersemester 1951/52* [Hva kalles tenkning? : [Hva betyr alt dette?] : Forelesning vintersemesteret 1951-52]. Stuttgart: Reclam.
- Henriksson, C. og Sævi, T. (2009). «An Event in Sound» Considerations on Ethical-Aesthetic Traits of the Hermeneutic Phenomenological Text. I: *Phenomenology & Practice, Volume 3, Nr 1, s. 35–58*.
- Hornby, A. S. (1995). *Oxford advanced learner's dictionary of current English* (5. Utg.) J. Crowther (red.). Oxford: Oxford University Press
- Joseph Beuys. (2018, 12. aug.). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: https://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_Beuys
- Juell, E. og Norskog, T.-J. (2006). *Å løpe mot stjernene: Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jørgensen, D. (2008a). *Aglaia's dans: På vej mod en æstetisk tænkning*. Århus, Danmark: Aarhus Universitetsforlag
- Jørgensen, D. (2008b). Hvordan vi tænker. I: J. T Bertelsen, A. H. B. Ebbensgaard, K-A. Madsen og O.G. Mouritsen (red.), *Viljen til visdom: En debatbog udgivet i anledning af Odense Katedralskoles 725 års Jubilæum*. Århus: Forlaget Slagmark
- Jørgensen, D. (2012). Fornemmelsens filosofi: Æstetik, fænomenologi og erfaringsmetafysik. I: U. Thøgersen, & B. Troelsen (red.), *Filosofi og kunst*. (1 utg., s. 33–45). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Jørgensen, D. (2014). *Den skønne tænkning: Veje til erfaringsmetafysik. Religionsfilosofisk utmøntet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag
- Karlsen, G. (2006). Stilt overfor det som ennå ikke er. Om undervisningens improvisatoriske nødvendighet. I: K. Steinholt og H. Sommerro (red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. 239–259). Oslo: N.W. Damm og Søn AS.

- Kartografi. (2016, 25. oktober). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: <https://no.wikipedia.org/w/index.php?title=Kartografi&oldid=18058381>.
- Kaufmann, G. (2006). *Hva er kreativitet*. 3. opplag. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. (2008) Validity and validation in qualitative and quantitative research. I: *Nordic Studies in Education*. 2008 / Nr. 03
- Kunnskapsforlaget (1996). *Engelsk blå ordbok. Engelsk-norsk / norsk-engelsk*. (2. utgave, 1998). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Kunsthøgskolen i Bergen (2013-2014). Pensumliste for Praktisk pedagogisk utdanning.
- Langeveld, M. J. (1975). *Personal Help for Children Growing Up: The WB Curry Lecture Delivered in the University of Exeter on 8 November 1974*. University of Exeter.
- Langeveld, M. J. (1983). Reflections on Phenomenology and Pedagogy. *Phenomenology + Pedagogy*, 1 (1), s. 5-10.
- Levering, B. (1990). Phenomenology as Impressionism. *Phenomenology + Pedagogy*. Vol. 8, s. 181–197.
- Levering, B. (2010). Phenomenology and Existentialism I: *International encyclopedia of education*, 6, 80–85.
- Levering, B., og van Manen M. (2002). Phenomenological Anthropology in the Netherlands and Flanders. I: T. Tymieniecka (red.), *Phenomenology World-Wide: Foundations, expanding dynamisms, life-engagements: A guide for research and study*. (s. 274–286). Dordrecht: Kluwer Press.
- Levinas, E. (1998). *Entre Nous. Thinking-of-the-Other*. New York: Columbia University
- Lingis, A. (1968). Oversetter forord. I: *The visible and the invisible: Followed by working notes* (A. Lingis, overs.). Merleau-Ponty, M. (1968). Evanston, Illinois: Northwestern University Press. (Første gang utgitt 1948). Optrykk 1997.
- Lingis, A. (2004). *Trust*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Linschoten, J. (1987). «On falling asleep» I: J. J. Kockelmans (red.). *Phenomenological Psychology: The Dutch School*. Dordrecht, Nederland: Kluwer, s. 79–117.
- Luijpen, W. A. (1960). *Existential Phenomenology*. Pittsburgh: Duquesne University Press. (5. optrykk). (Original utgitt i 1959).
- Luijpen, W. A. (1971). *Nieuwe inleiding tot de existentiële fenomenologie*. [Ny innledning til den eksistensielle filosofien]. Utrecht/Antwerpen: Uitgeverij het Spectrum N.V.
- Læg Reid, S., og Skorgen, T. (red.). (2014). *Hermeneutisk lesebok*. Oslo: Spartacus.
- Marcel, G. (1958). *Eksistens og erkjennelse. Betragtninger over det ontologiske mysterium*. (L. Tufte, overs.). Oslo: Cappelens Forlag. (Første gang utgitt i 1949)
- Mauthner, F. (1913). Er-. I: *Sprache und Grammatik: Beiträge zu einer Kritik der Sprache. Dritter Band* [Språk og grammatikk: Bidrag til kritikk av språket. Tredje volum]. Hentet fra: <http://www.textlog.de/mauthner-grammatik-vorsilbe-er.html>
- May, R. (1994). *Mot til å skape* (K. O. Jensen og T. Arneberg, overs.). Oslo: Aventura. (Første gang utgitt 1975)
- Mayer-Drawe, K. (1999). Herausforderung durch die Dinge: Das Andere im Bildungsprozess [Utfordring gjennom tingene: Det andre i dannelsesprosessen]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 3/99, s. 329–335.
- Merleau-Ponty, M. (1958). *Phenomenology of perception* (C. Smith, overs.). London/New York: Routledge Classics. (Første gang utgitt 1945)
- Merleau-Ponty, M. (1968). *The visible and the invisible: Followed by working notes* (A. Lingis, overs., optrykk 1997). Evanston, Illinois: Northwestern University Press. (Første gang utgitt 1948)

- Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (overs. av S. M. Wivestad). Oslo: Ad Notam Gyldendal. (Første gang utgitt 1983).
- Multatuli. (2018, 12. aug.). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: <https://en.wikipedia.org/wiki/Multatuli>
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. (2. utg.).
- Novalis. (2018, 12. aug.). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: <http://en.wikipedia.org/wiki/Novalis>
- NSD Personvernombudet for forskning. (2018, 28. juni). Lastet fra: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/om_oss.html
- Oddane, T. (2017). *Kreativitet og innovasjon. Fem sider av nesten samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Oelkers, J. (1994). Influence and Development: Two Basic Paradigms of Education. I: *Studies in Philosophy and Education*, 13, 91–109.
- Oettingen, A. v. (2010). *Almen Pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Gyldendal
- Paradis, P. (u.å.). The Pedagogical Significance of the Look. I: <http://www.phenomenologyonline.com/>. M. van Manen (red.), 2011. Hentet fra: <http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/paradis-patricia-the-pedagogical-significance-of-the-look/>.
- Pellauer, D. og Dauenhauer, B. (Summer 2016 Edition) "Paul Ricoeur". I: Edward N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Lastet fra <http://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/ricoeur/>
- Pestalozzi, J. H. (1799). Brevet fra Stanz. I: Mollenhauer, K. (1996). *Glemte sammenhenger: Om kultur og oppdragelse* (overs. av S. M. Wivestad). Oslo: Ad Notam Gyldendal. (Første gang utgitt 1983).
- Porter, S. E., og Robinson, J. C. (2011). *Hermeneutics: An introduction to interpretive theory*. Cambridge: Eerdmans
- Proctor, R. M J., og Burnett, P. C. (2004). Measuring cognitive and dispositional characteristics of creativity in elementary students. *Creativity Research Journal*, 16(4), 421–429. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10400410409534553>
- Reindal S. (2013). Bildung, the Bologna Process and Kierkegaard's Concept of Subjective Thinking. I: *Studies of Philosophy and Education*. 32: 533–549
- Renaudie, P.-J. (2017). There is: The event and the Finitude of appearing. [Bokanmeldelse av *There is: The event and the finitude of appearing*, av C. Romano (2016)]. *Notre Dame Philosophical Review*. ISSN: 1538 – 1617. Publisert 2016.07.14.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation* (redigert og oversatt av J. B. Thompson). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Oversatt av Kathleen Blamey. (Første gang utgitt 1990). Chicago: The university of Chicago.
- Ricoeur, P. (2014). Hva er en tekst? Å forstå og forklare (K. E. Valen, overs.). I: S. Lægneid og T. Skorgen (red.). *Hermeneutisk lesebok*. (s. 59–79). (Første gang utgitt 1986). Oslo: Spartacus.
- Romano, C. (2009). *Event and world*. (overs. av S. Mackinlay. Original utgitt 1998). New York: Fordham University Press.
- Romano, C. (2016). *There is: The event and the finitude of appearing*. (Overs. av M. B. Smith. Original utgitt 2003). New York: Fordham University Press.
- Runco, M. A., og Pritzker, S. R. (2011). *Encyclopedia of Creativity, second edition*. San Diego, CA: Elsevier Academic

- Schiller, J. C. F. v. (1794). *Letters upon the Æsthetic Education of Man, Letter XV*. Lastet 30.3.2015 fra: <http://www.bartleby.com/32/515.html>
- Schwandt, T. A. (1998). The interpretive review of educational matters: Is there any other kind? *Review of Educational Research*, 68(4), 409–412
- Scott, G., Leritz, L. E., og Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of Creativity training: A qualitative review. *Creativity Research Journal*, 16(4), 361–388. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10400410409534549>
- Sheets-Johnstone, M. (2017). In Praise of Phenomenology. I: *Phenomenology of Practice*, 11(1), 5–17. Lastet fra <http://www.phandpr.org>
- Snyder, A., Mitchell, J., Bossomaier, T., og Pallier, G. (2004). The creativity quotient: An objective scoring of ideational fluency. *Creativity Research Journal*, 16(4), 415–420. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10400410409534552>
- Social Sculpture. (2018, 12. aug.). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: https://en.wikipedia.org/wiki/Social_sculpture
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Subjekt. (2016, 19. mai). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: <https://no.wikipedia.org/wiki/Subjekt>
- Szymborska, W. (1998). Samtale med en stein. (Oversatt av J. E. Vold. Første gang utgitt 1962). I: J. E. Vold, *Storytellers: En begrunnet antologi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sæther J. og Wivestad, S. (2010). Utdanningsvitenskap som omgrep og trend. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 1/2010, s. 5–16
- Sæther, J. (2015). Kva er «eksistens og pedagogikk»? Konkrete eksempel. I: P. O. Brunstad, S. M. Reindal, og H. Sæverot (red.) *Eksistens og pedagogikk: En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæverot, H. (2017). *Pedagogikkvitenskap*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sævi, T. (2005) *Seeing Disability Pedagogically. The Lived Experience of Disability in the Pedagogical Encounter*. Bergen: Universitetet i Bergen
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen: en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O. H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, og J. Sætre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk*. (s. 107–131). Bergen: Fagbokforlaget
- Sævi, T. (2008). “Heartful” or Heartless” teachers? Or should we look for the good somewhere else? Considerations of student’s experience of the pedagogical good. I: *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8(special edition februar 2008), s. 1–14.
- Sævi, T. (2011). Lived relationality as fulcrum for pedagogical-ethical practice. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 455–461.
- Sævi, T. (2013a). Between being and knowing: Addressing the fundamental hesitation in hermeneutic phenomenological writing. I: *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1), 25–35.
- Sævi, T. (2013b). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon. Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 236–247
- Sævi, T. (2014a). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling: Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(4), 248–259
- Sævi, T. (2014b). Phenomenology in educational research. I: *Oxford bibliographies in education* (L. Meyer, red.). New York: Oxford University Press.

- Sævi, T. (2015a). Ansvar for eget ansvar. Å gi barnets eller den unges annerledeshet plass i mitt liv. I: P. O. Brunstad, S. M. Reindal, og H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave* (s. 73-91). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Sævi, T. (2015b). Phenomenology in educational research: Controversies, contradictions, confluences. I: Brinkmann, M., Kubac, R., Rödel, S.S. (red.) (2015). *Pädagogische Erfahrung: Theoretisch und empirische Perspektiven*. Springer VS, Kap. 1, 13-31.
- Sævi, T. (u.å.). Min forskning > *Fenomenologisk pedagogikk*. Hentet 22. sept. 2016 fra: <http://www.tonesaevi.com/myresearch.htm>
- Tacit knowledge. (2017, 8. mai). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Tacit_knowledge&oldid=779306254
- Thagaard, T. (2014). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. (4. utg.).
- The 32nd International Human Science Research Conference - IHSRC 2013, med tema: *Creativity in human science research, methodology and theory*. Lastet fra: <http://www.e-pages.dk/visitaalborg/181/html5/>
- Thomas Gordon. (2018, 12. aug.). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: [https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Gordon_\(psychologist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Gordon_(psychologist))
- Thompson, T. L. (2007) Finding ourselves in a predicament: Now what do I do? I: *Phenomenology of Practice*, 1(1), 97–112. Lastet fra <<http://www.phandpr.org>>
- Topografi. (2016, 22. oktober). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: <https://no.wikipedia.org/wiki/Topografi>
- Van Manen, M. (1989a). By the light of the anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 232–253.
- Van Manen, M. (1989b). "Pedagogical Text as Method: Phenomenological Research as Writing," *Saybrook Review*, 7 (2 Summer 1989), 23-45.
- Van Manen, M. (1991) *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London, Ontario: The Althouse Press
- Van Manen, M. (1995). On the epistemology of reflective practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.
- Van Manen, M. (1997a) *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. (2. utg.). London, Ontario, Canada: The althouse press. (Første gang utgitt 1990).
- Van Manen, M. (1997b) "From meaning to method". *Qualitative Health Research: An International, Interdisciplinary Journal*, 7(3), 345–369.
- Van Manen, M. (2000) Moral language and pedagogical experience. *The Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 315–327.
- Van Manen, M. (red.), (2002). *Writing in the Dark: Phenomenological studies in interpretive inquiry*. Ontario, Canada: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2003). Lived experience. I: M. S. Lewis-Beck, A. Bryman og T. F. Liao (red.), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods* (bd. 2, s. 579-580). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Van Manen, M. (2006). Writing qualitatively, or the demands of writing. I: *Qualitative Health Research*, 16(5), 713–722.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology and Practice*, 1 (1). Lastet fra <<http://www.phandpr.org>>

- Van Manen, M. (2011a). Practice as pathic knowledge. I: www.phenomenologyonline.com. Hentet fra: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-pathic-knowledge/> (Lastet 25.2.2017).
- Van Manen, M. (2011b). Pathic intuitiveness is a quality of tact. I: www.phenomenologyonline.com. Hentet fra: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/epistemology-of-practice/practice-as-tact/pathic-intuitiveness/> (Lastet 25.2.2017).
- Van Manen, M. (2011c). Textorium. I: www.phenomenologyonline.com. Hentet fra: <http://www.phenomenologyonline.com/sources/textorium/> (Lastet 1.8.2018)
- Van Manen, M. (2012). The call of pedagogy as the call for contact. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 8–34
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: knowing what to do when you don't know what to do*. Walnut Creek, CA: Left coast press
- Van Manen, M., og Adams, C. A. (2010a). Phenomenological research. I: C. Kridel (red.), *Encyclopedia of Curriculum Studies* (s. 641–645). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Van Manen, M., og Adams, C. A., (2010b). Qualitative research: Phenomenology. I: E. Baker, P. Peterson, B. og McGaw, (red.), *International Encyclopedia of Education*, 6, 449–455. Oxford: Elsevier.
- Weil, S. (1990) *Ordenes makt: Essay i utvalg (ved L. Gedde-Dahl)*. Oversatt av C. Arnadou og A. Brynildsen. Oslo: Solum Forlag.
- Wheeler, M. (2016). Martin Heidegger. I: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/heidegger/>>.
- Wivestad, S. M. (2007). Hva er pedagogikk? I: E. Reigstad, J. Sæther, J. Sæthre og O. H. Kaldestad (red.), *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293-331). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wivestad, S. M. (2013a). Upbuilding examples for adults close to children. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 515–532. doi: 10.1007/s11217-012-9327-2
- Wivestad, S. M. (2013b). On becoming better human beings: Six stories to live by. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 55–71. doi: 10.1007/s11217-012-9321-8
- Wivestad, S. M. (2013c). Pedagogikk-begrepets historie: Hva bør være programmet for pedagogisk studium og forskning? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 210–222.
- Wivestad, S. M., Jokstad, G. S., Kristiansen, A., og Kristiansen, S. J. (red.) (2013). Oppbyggelige eksempler for voksne som er nær barn: Et utviklingsarbeid ved NLA Høgskolen (Åpen database på internett). Hentet fra <http://oppbyggeligeeksempler.no/index.php>
- Wolf, J. (1997). *Etikken og universet*. Fredriksberg: Anis
- Wu wei. (2018, 12. aug). I: *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Hentet fra: https://en.wikipedia.org/wiki/Wu_wei
- Yanow, D. og Tsoukas, H. (2009). What is reflection-in-action? A phenomenological account. *Journal of Management Studies*, 46(8), 1339–1364. doi:10.1111/j.1467-6486.2009.00859.x
- Zirfas, J. (2012). Die Künste und die Sinne [Kunsten og sansene] I: *Kulturelle Bildung Online*. Lastet fra <https://www.kubi-online.de>. (Lastet 18.2.2017).

Vedlegg

Vedlegg 1: Fordypning – epoché, eidos og fenomenologisk reduksjon

I dette vedlegget beskriver jeg nærmere i to avsnitt hvordan jeg forsøkte å tilpasse en fenomenologisk metode i arbeidet med å finne fram til fenomenets unike aspekter. Samtidig gjør jeg et forsøk på å gjøre rede for og tolke de metodiske bevegelsene epoché, eidos, og fenomenologisk reduksjon.

1) Tilsynekomsten av fenomenets unike aspekter: via epoché til eidos

Med utgangspunkt i van Manens kapittel åtte (van Manen 2014, s. 215-239) om de ulike tilnæringsmåtene til epoché og reduksjon forsøkte jeg å se hvilke felles forhold materialet fra de tre informantene kunne samles under med hensyn til å skape. Ved å stille sammen aktuelle kjerneutvalg informantene kom med, prøvde jeg å se mønstre og sammenhenger. I arbeidet forsøkte jeg å forholde meg til den fenomenologiske bevegelsen *epoché* ved å sette i parentes og skyve til side mine forforståelser og generelle oppfatninger om å skape. Ved å se bort fra, ta vekk, ved å prøve å se noe annet enn det opplagte, forsøkte jeg å bevege meg stadig *nærmere*. Det følte som om jeg zoomet inn – slik man gjør i kameraets makro-objektiv (denne linsen fungerer som et slags mikroskop, eller som et forstørrelsesglass på kameraet). Motivet trekkes opp, kommer mot deg, mens resten av omgivelsene lukkes ute og man får et skarpere fokus på det sentrale, det utvalgte. Slik fjernes forstyrrelser og uvedkommende vedheng til motivet, eller i denne sammenhengen – fenomenet. Ved å stille nye spørsmål til sammenhenger jeg bare ante i materialet ønsket jeg å nå fram til fenomenets unike kvaliteter. Jeg ønsket å finne det som gjør fenomenet til det det *er* – sagt med fenomenologisk terminologi: finne fenomenets *eidos*. Van Manen (2014) forklarer eidos slik: «... the eidos of a phenomenon are the invariations that makes a «something» what it is and without which it could not be what it is» (s. 229). Et fenomens *eidos* er det faste, det uforanderlige ved fenomenet, det som skiller dette fenomenet fra et annet, nærliggende fenomen.

2) Aspektenes tilbakeføring – fenomenologisk reduksjon

Epoché gir ikke mening uten *reduction*, og den fenomenologiske reduksjonen innebærer en motsatt bevegelse: «The term *reduction* derives from *re-ducere*, to lead back» (van Manen, 2014, s. 215). Fenomenologisk reduksjon er altså ikke det samme som å innsnevre eller forkorte, abstrahere eller kodifisere, men å *føre tilbake til*. Denne tilbakeføringen, altså reduksjonen, har jeg lagt til drøftingskapitlet. Ved å videreføre analogien om kameraets linser kan vi si at i reduksjonen bytter vi objektiv, setter på vidvinkelen, og går tilbake til fenomenet på nytt. Gjennom dette perspektivet kan vi få overblikk, som om vi ser fra fugleperspektiv: detaljene forstyrrer ikke, og de store sammenhengene trer tydeligere frem. Husserl, referert i van Manen (2014), forklarer befielsen, som epoché bidrar til, slik: «... here, [I am] situated *above* [my] own natural being and *above* the natural world [Then] I

stand *above* the world, which has now become for me, in a peculiar sense, a *phenomenon*» [kursiv i originalen] (Husserl, 1970b, s. 152, referert i van Manen, 2014, s. 219). Målet med *reduction* er å finne tilbake til den direkte opplevelsen av fenomenet, slik den er *før* vi tenker gjennom og “forstår”. Ønsket er å oppnå en ukomplisert kontakt med fenomenet, og se det *slik det viser seg selv* og uten forstyrrelser: «The aim of the reduction is to reach a direct and primitive contact with the world as we experience it or as it shows itself – rather than as we conceptualize it» (s. 220). Men er det egentlig mulig å oppnå en ukomplisert kontakt med et så mangfoldig og uhåndgripelig fenomen som *å skape*?

Litteratur:

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.

Vedlegg 2: Fordypning – Kvalitet i fenomenologisk forskning

I dette vedlegget diskuterer jeg kravet til kvalitet i forskningen, og på hvilken måte kvalitetskrav kan (og bør) forstås i sammenheng med fenomenologisk forskning.

Kvalitetskriterier for forskning

Vi forsker fordi vil streber etter å kjenne og forstå den verden vi lever i, og fenomenene i den.

Kvernbekk (2012) viser for eksempel til at forskning har som formål «å skape kunnskap om ulike fenomener i verden» (s.74). Denne vitenskapelige aktiviteten har en overordnet forpliktelse: «Vitenskapens normer og kriterier kommer først og fremst fra den fundamentale og uunnværlige forpliktelsen vi har på sannhet» (s. 53). *Sannhet* er altså et grunnleggende krav for forskningen. Men sannhet er ulikt forstått i ulike disipliner, og det fører til diskusjon om hvilke kriterier som skal legges til grunn for bedømmelsen (se for eksempel Graver og Wisløff, 2011; Holden, 2016; Leegaard, 2015). For hva er sannhet og hva legitimerer kriteriene? Og hvordan skal vi vurdere om kriterier er gode?

Kvernbekk (2012) diskuterer disse spørsmålene, og viser at i vitenskapelig sammenheng skiller det mellom interne og eksterne kriterier. Eksterne kriterier kommer utenfra, for eksempel fra samfunnet, og kriteriene kan eksempelvis være praktisk relevans, nytte og personlig glede (s. 50). Interne kriterier gjelder vitenskapens *produkter*, «... for eksempel teorier, modeller, oppfatninger, ..., perspektiver, hypoteser, etc.» (s. 49). Kriterier som legges til grunn for bedømmingen av kvalitet legitimeres av at de er *gode*, dvs. «... de gir støtte til konklusjoner og slutninger» (s. 53). Fastsetting av kriterier for kvalitet er avhengig av virkelighetsoppfatning, kunnskapssyn og forståelse av «sannhet» – og sannhet kan for eksempel være forankret i korrespondanse-, koherens-, konsensus- eller pragmatist-teorier om sannhet (Glanzberg, 2006/2013; Kvernbekk, 2007). Dermed er også diskursen om kvalitetskriterier forståelig. Kvalitet i *fenomenologisk* forskning bør bedømmes ut fra kriterier som bygger på de samme metodologiske grunnforståelser som fenomenologien bygger på, det Kvernbekk (2012) kaller for interne, eller fagspesifikke kriterier. For fenomenologisk forskning må vi da spørre oss: Hva er gode (interne) kriterier for denne forskningen?

1) Om veritas, aletheia og «sannhet»

van Manen (2014) viser i kapittel 12, *Issues of Logic* (s. 342-356), til hvordan fenomenologisk forskning kan (og bør) verdsettes og evalueres. I dette og neste avsnitt vil jeg vektlegge noen av de der nevnte kriteriene.

I forbindelse med evaluering av fenomenologisk forskning er det et hovedpoeng å være klar over forskjellen mellom sannhetsbegrepene *veritas* og *aletheia*. *Veritas*, det latinske begrepet for «sannhet», faller i følge van Manen sammen med korrespondanseteorien:

... *veritas* is the correspondence theory of truth – *veritas* brings certainty and provides a sense of what is righteous and just [... and] truth as *veritas* is pragmatic, technical, and bureaucratic. It relies on controlled and controllable methods and instrumental procedures. (van Manen, 2014, s. 342. Kursiv i originalen)

Sannhet som *veritas* handler om å bringe klarhet og å gi et grunnlag for det riktige og rettfærdige. *Veritas* gir oss en sannhet som er pragmatisk, teknisk og byråkratisk, og hensikten er å gi et mest mulig sikkert grunnlag for å kunne ta beslutninger. Metodene for å avdekke denne sannheten er kontrollerbare og instrumentelle. I følge van Manen (2014) opererer fenomenologisk forskning i hovedsak ikke som *veritas*, men derimot som *aletheia*: “Phenomenological truth operates largely as presentational *aletheia* rather than as representational *veritas*” (van Manen 2014, s. 344). *Aletheia* er ulik *veritas*, og viser til sannhet som *noe som viser seg*:

... *aletheia* is the ancient Greek term that means disclosure, unconcealment, withdrawal, and openness. *Aletheia* is the movement of truth that does not rely on adjudication between the true and the false in terms of fixed principles. (van Manen 2014, s. 342. Kursiv i originalen)

Aletheia er den antikke, greske termen for *sannhet*, og refererer til en forståelse av sannhet som noe som viser seg, som avdekkes, men som også kan finnes som en form for tilbaketrekning. Ordet ‘*aletheia*’ – *a-lethe-ia* – er i sin opprinnelige form egentlig en nektende bekreftelse: «ikke-skjult-het»⁷¹. Det sanne er dermed å forstå som *det ikke skjulte*. Å se sannhet som *aletheia* er å erkjenne at det skjulte, det glemte eller gjemte, eller det vi ikke legger merke til eller bryr oss om, er en sentral del av det sanne. *Aletheia* er ikke som *veritas*, som forholder seg strengt til skillet mellom sant og falskt som faste prinsipper. Dette er en helt annen måte å forstå hva som er sant og virkelig, enn den *veritas* refererer til. Van Manen forklarer slik:

Aletheia as disclosure is not just something opening up, so that we can see it (like content of a box). Rather, the disclosing is like a sunset or fireworks that show truth in the disclosure but at the same time guards, shelters, and preserves this truth in its withdrawal. (van Manen, 2014, s. 343. Kursiv i originalen)

Også fenomenene «solnedgang» og «fyrverkeri» kan fungere som beskrivelser av sannhet som *aletheia*. Begge fenomenene både viser seg og trekker seg tilbake. Van Manen bygger på Heideggers utlegning av *aletheia*, hvor Heidegger i boken *Kunstverkets opprinnelse* (Heidegger, 2000a, overs. av Øverengen og S. Mathisen) inngående forklarer og viser sammenhengene mellom *aletheia* og sannhet. Der sier han blant annet at «... også et fenomen kan være sant ...» (s. 55). Men hvordan kan fenomener være «sanne»? Heidegger forklarer:

⁷¹ Se søkeordene *a*-(3), *Alethea*, *Lethe* og *latent*. I: Harper (2011-2017).

... for at saken skal være bindende for utsagnet, må også saken selv vise seg som den er. Og hvordan skal saken kunne vise seg hvis den ikke selv kan stå frem fra det skjulte, hvis den ikke selv står i avdekketheten? (Heidegger, 2000a[1935-36], s. 57)

For at vi skal kunne se hva som er sant må altså *saken selv vise seg*. Det sanne er ikke nødvendigvis åpenbart og direkte tilgjengelig. Det sanne kan også ligge *i det skjulte*. Og det er vel gjerne *til det skjulte* vi går for å finne det vi leter etter? Nicholson (2014) viser at *aletheia* – avdekkethet – likevel ikke må forstås direkte som «sannhet», men heller som *forutsetningen for sannhet* (se særlig side 71 og 75-76). Slik sett stemmer denne forståelsen godt med den fenomenologiske oppgaven, hvor målet ikke er å fastsette sannheten om det aktuelle fenomenet, men å la fenomenet få *stå frem*, få *vise seg*, slik det *er* – i sin eksistens. Dette er også Marions fenomenologiske forståelse, i følge van Manen: «... Marion's phenomenological reduction seeks to understand the appearing of a phenomenon in the way that it gives itself as a self ...» (van Manen 2014, s. 178). Marion ser fenomener som noe som viser seg på sin egen måte, som om det er et «selv» som vi må forsøke å forstå.

Etter å ha undersøkt forskjellen mellom *veritas* og *aletheia* så aner jeg at disse to forståelsene av sannhet har ulike «krav» til oss. *Veritas* krever at vi tar *avgjørelser*, og involverer skjønn og intellekt. *Aletheia* krever *deltakelse*, og involverer tilstedeværelse og innlevelse, for *aletheia* er ikke en spesiell måte å tenke på, men åpner heller for den sannheten som det *å være* er, og for det mangfoldige i det værende, som også er sannhet. Forskning forankret i *aletheia* kan sies å legge grunnlaget for en annen sannhetserfaring. Hvordan kan denne «sannheten» gjenkjennes og evalueres?

2) Fenomenologisk pålitelighet – «dybde»

Også fenomenologisk forskning skal være «pålitelig», slik all annen forskning skal være pålitelig. Men innenfor fenomenologien er pålitelighet målt etter annen målestokk enn i andre disipliner. Van Manen (2014) peker på at selv om et fenomen utforskes på nytt av nye forskere vil ikke studiene gi identiske «svar», slik kriteriet for pålitelighet er innenfor en rekke andre disipliner. Tvert imot, nye undersøkelser kan gi svært ulike resultater, fordi målsetningen i fenomenologisk forskning heller er å avdekke flere, og overraskende aspekter ved et fenomen, enn å bekrefte allerede kjente forhold (s. 351).

Så hvordan gjenkjennes fenomenologisk pålitelighet? Ett holdbart kriterium er for eksempel *dybde*. Van Manen (2014) sier at vi må spørre slik: «What depthful insights have been gained through this study?» (s. 355). Vi må altså spørre etter om det finnes «dype innsikter» i et forskningsprosjekt. Men hva viser «dybde» til? Dybde er det som gir et fenomen *mening* – eller *betydning* – og et fenomens dybde opptrer som en slags motstand overfor våre anstrengelser for å oppnå fullstendig forståelse av forholdet eller fenomenet. Vi blir på en måte aldri ferdig med opplevelsen av at fenomenet har flere sider, flere store hemmeligheter (s.s.). Van Manen viser til Merleau-Ponty og sier: «It is because of

depth that the things have a resistance, which is precisely their reality» (van Manen, 2014, s. 355). Tingene – fenomenene – har en egen «motstand», og det er denne motstanden som gir oss en opplevelse av dybde. Fenomenene viser seg ikke fullt ut eller er totalt tilgjengelig for oss, og de er ikke nødvendigvis kun det jeg mener å se at de er. Fenomenologens oppgave er å la fenomenet være det det er, beholde dybder og hemmeligheter, samtidig som vår målsetning er å forsøke å avdekke og la noe fremtre slik at fenomenets rikdom kan møte oss i den teksten som det ikles. Men hvordan undersøke om en fenomenologisk tekst også omfatter fenomenologisk *gyldighet*?

3) Fenomenologisk gyldighet – «nikket»

Det foreliggende arbeidet er betydningsløst og uvirksomt inntil en leser fullbyrder teksten ved å lese den (Ricoeur, 1986/2014, s. 72-79). Først når teksten leses og oppleves som meningsfull, får den mulighet til å «virke» – blir den *gyldig*. Van Manen (2014) legger vekt på at en fenomenologisk tekst må oppleves gjennom å *møte* den: «... one must evaluate it by meeting with it, going through it, encountering it, suffering it, consuming it, and, as well, being consumed by it» (van Manen, 2014, s. 355). Teksten må altså oppleves, og gjennomleves, og undersøkelsen oppfyller sin funksjon dersom leseren oppdager at hun eller han gir gjenkjennende «nikk» under lesingen (van Manen, 2014, s. 188). Slike «nikk» vil være en validering av arbeidet. E.A. Wyller (1960) forklarer hvorfor forskningens mening ikke ligger i en ferdig oppsatt «konklusjon», men i å ta saken inn over seg:

Forskeren stiller seg overfor et konkret erfaringsmateriale, som da bare kunstig kan kalles en «premiss». Og så «destruerer» han dette materiale for analytisk å nå inn til den mening som skjules i det, og som forskeren på forhånd må ha en vag formening av hva er. Denne mening kan da bare kunstig formuleres i en «konklusjon». For det vil vise seg, at forskeren ved slik å gå i g j e n n o m [!] tingene ikke forlater dem, men tar dem med seg, opphever dem i vandrings nye stadier. Hans vei blir derfor ikke alment farbar; *den blir kun tilgjengelig for den som selv tar saken inn over seg ...* . (Wyller, 1960, s. 147. Min kursivering)

Det umiddelbare «nikket» som under lesingen bryter frem av seg selv, viser at «saken» har blitt tilgjengelig – og gir mening – også for leseren. Ricoeur (1986/2014) er så konkret at han hevder at «... dannelsen av *selvet* og dannelsen av *meningen* er samtidige» (s. 73, kursiv i originalen). Nikket viser at leseren har tatt saken «inn over seg» - at *mening for «meg selv»* oppstår.

Litteratur:

- Glanzberg, M. (2006/2013). Truth. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Edward N. Zalta (red.), Hentet fra <https://plato.stanford.edu/entries/truth/> Lastet 07.01.2017
- Graver P. H. og Wisløff F. (2011, 11. februar) Hva er kvalitet i forskningen? *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/debatt/2011/02/hva-er-kvalitet-i-forskningen>
- Harper, D. (2001-2017). a-(3). I: *Online Etymology Dictionary*. Hentet fra <http://www.etymonline.com/index.php>
- Heidegger, M. (2000a). *Kunstverkets opprinnelse. Med innføring av Hans-Georg Gadamer* (E. Øverenget og S. Mathisen, overs.). Oslo: Pax Forlag A/S. (Første gang utgitt 1935-36).

- Holden, L. (2016, 6. juli). Kvalitet i forskningen måles ikke bare under tellekanten. *Forskning.no*. Hentet fra <http://forskning.no/meninger/kronikk/2016/07/kvalitet-i-forskningen-males-ikke-bare-under-tellekanten>
- Kvernbekk, T. (2007) Truth matters – The correspondence theory of truth meets an educational theory. I: *Nordic Studies in Education*. 3/2007, s. 210–221.
- Kvernbekk, T. (2012). Kriterier i forskning: Hva er de, hvor kommer de fra, og hvordan skal vi legitimere dem? I: T. Løkensgard Hoel, B. Hanssen og D. Husebø (red.). *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? : Spenninger i høgere utdanning*. (s. 47–76). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Leegaard, M. (2015, 1. april). Kvaliteten på kvalitativ forskning - et spørsmål om god smak? *Sykepleien.no*. Hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2015/04/kvaliteten-pa-kvalitativ-forskning-et-sporsmal-om-god-smak>
- Nicholson, G. (2014). Truth and unconcealedness. I: *Gatherings: The Heidegger Circle Annual*, 4, 70–85.
- Ricoeur, P. (2014). Hva er en tekst? Å forstå og forklare (K. E. Valen, overs.). I: S. Læg Reid og T. Skorgen (red.). *Hermeneutisk lesebok*. (s. 59–79). (Første gang utgitt 1986). Oslo: Spartacus.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, Inc.
- Wyller, E. A. (1960). Om metodeproblemet i åndsvitenskapene. I: A. Aarnes og E. A. Wyller (red.), *Brytninger i tidens tankeliv* (s. 121–148). Oslo: Tanum.

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Oslo Hørfarøsgate 28
N-0407 Bergen
Narvik
Tel: +47 25 28 21 17
Fax: +47 25 28 20 59
nsd@uib.no
www.nsd.uib.no
Orgnr: 969 221 884

Tone Sævi
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 04.03.2014

Vår ref: 37766 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37766	<i>Å skape i pedagogisk praksis</i>
Behandlingsansvarlig	NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Tone Sævi
Student	Sissel Gerritsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sissel Gerritsen sgerr@broadpark.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

Aktiveringskode: 726a3102954

Oslo NSD: Universitet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0416 Oslo. Tel: +47 22 85 19 11. nsd@uib.no
NLA Høgskolen AS: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4601 Tonshovd. Tel: +47 28 28 19 02. kj@nsd.uib.no
NLA Høgskolen AS: Universitet i Tromsø, 9001 Tromsø. Tel: +47 77 22 43 26. nsd@hsh.uib.no

Vedlegg 4: Opplysninger gitt i søknadsskjemaet til NSD

I pkt 5, Formål med prosjektet:

Prosjektet er en del av masteravhandlingen i allmenn pedagogikk. Problemstillingene er å undersøke hva å skape er i pedagogisk praksis. Forskningsspørsmål: «Å skape» i pedagogisk praksis – Hva innebærer det og hvordan oppleves det av pedagoger? Metode: En hermeneutisk-fenomenologisk utforskning av allmennpedagogiske, eksistensielle spørsmål.

I pkt 9: Datamaterialets innhold (intervjuguide):

- Hvordan pleier du å snakke om arbeidet ditt til hverdags
- Hvilke ord bruker du på de prosessene du står i?
- Hvordan oppleves skapende prosesser?
- Hvilke elementer har du fokus på underveis i prosessen?
- Hvilken tilstand fremmer skapende prosesser?
- Er det forskjell på planlagte og ikke-planlagte skapelser?
 - Hvis ja, hva består disse i?
- Er det noen generelle faktorer som må være til stede for å kunne skape?
- Viktige ting du vil sette fokus på?
- Har du noen synspunkter om disse begrepene:

Å skape

Å improvisere

Kreativitet

Innovasjon

Vedlegg 5: «Samtaler med en stein» - Dikt av W. Symborska

Vindann kynnbarann

SAMTALE MED EN STEIN

(Rozmowa z kamieniem, 1962)

Jeg banker på steinens dør.
– Det er meg, slipp meg inn.
Jeg vil stige inn i ditt indre,
se meg om,
riktig puste deg inn.

– Gå vekk, sier steinen.
Jeg er ugjennomtrengelig.
Knuses vi enn til biter
er vi ugjennomtrengelige.
Males vi enn til sand
slipper vi ingen inn.

Jeg banker på steinens dør.
– Det er meg, slipp meg inn.
Jeg kommer av pur nysgjerrighet
som bare livet kan stille.
Jeg vil rusle rundt i ditt slott
og siden også besøke løvbladet og vanndråpen.

Jeg har ikke allverdens tid.
Min dødelighet burde berøre deg.

– Jeg er av stein, sier steinen,
og er nødt til å holde meg alvorlig.
Gå vekk.
Jeg har ingen lattermuskel.

Jeg banker på steinens dør.
– Det er meg, slipp meg inn.
Jeg har hørt at du rommer store tomme saler,
skuet av ingen, vakre til ingen nytte,
tyste, uten gjenklang av noens skritt.
Innrøm at dette er nokså ukjent også for deg.

– Store og tomme, sier steinen,
men det fins ingen plass i dem.
Vakre kanhende, men ingenting
for dine usle sansers smak.
Du kan nok lære meg å kjenne, men aldri tvers igennom.
Hele min utside er rettet mot deg,
men alt mitt indre vender deg ryggen.

Jeg banker på steinens dør.
– Det er meg, slipp meg inn.
Jeg søker ikke evig tilhold i deg.
Jeg er ikke ulykkelig.
Jeg er ikke hjemløs.
Min verden er vel verdt å vende tilbake til.

Jeg skal komme og gå igjen med tomme hender.
Og beviset på at jeg virkelig har vært der
skal ikke være annet enn fremsagte ord
ingen vil tro.

– Du kommer ikke inn, sier steinen.
Du mangler delaktighetssans.
Ingen sans kan erstatte delaktighetssansen.
Ikke engang et syn skjerpet til altseende hjelper
uten delaktighetssansen.
Du kommer ikke inn, du kan bare fjernt ane
hva den sansen skulle innebære, et frø av din fantasi.

Jeg banker på steinens dør.
– Det er meg, slipp meg inn.
Jeg kan ikke vente i to tusen århundrer
på å få komme inn under ditt tak.

– Hvis du ikke tror meg, sier steinen,
gå til løvet, det vil si som jeg.
Til dråpen, den vil si som løvet.
Spør til slutt et hår på ditt eget hode.
Jeg bobler over av latter, et gapskratt
jeg ikke er i stand til å le.

Jeg banker på steinens dør.
– Det er meg, slipp meg inn.

– Jeg har ingen dør, sier steinen.