

Myklestad, S. (2022). Opprørsånd
i Lillehammer-pedagogikken: Ånden som gikk?
I: H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.),
Pedagogikkens idé og oppdrag (s. 147–161).
Fagbokforlaget.
<https://doi.org/10.55669/oa010309>

Kapittel 9

Opprørsånd i Lillehammer- pedagogikken

Ånden som gikk?

Synnøve Myklestad

Sammendrag: *Dette kapittelet tar utgangspunkt i forfatterens opplevde møte med disiplinfaget pedagogikk på Lillehammer. Dette møtet fant sted vel 30 år etter 68-opprør og positivismestrid, som var sentrale foranledninger da alternativet på Lillehammer ble etablert i 1971. Forfatteren søker å identifisere opprørets etterdønninger på tidlig 2000-tall, men aller mest opprørets motivasjon: opprørsånden.*

I utsagn som uten opprørsånd har et opprør ingen kraft; et opprør oppstår mer enn igangsettes, eller; et opprør er bevegelse i noe fortrent og undertrykket – presenterer og utdyper kapittelet tanker om opprør og opprørets betydning for pedagogen gjennom spørsmål som: Hva kan være kraften og drivkraften i et opprør? Og ikke minst: Hvordan er opprøret fremdeles aktuelt?

Om opprøret har en egen logikk, undersøkes denne i kontrast til dagens utdanningspolitiske landskaper av målrasjonell mentalitet. Begreper om opp-

rør og opprørsånd utvikles i et møte mellom Sven Kærup Bjørneboes essay-samling *Om opprør og opprørsånd* (1989) og Friedrich Nietzsches *Slik talte Zarathustra* (2003). Med Kærup Bjørneboe gis et begrep om realsans betydning for opprørsånden, mens Nietzsches metaforer om kamelen, løven og barnet utdypes og tolkes inn mot ulike aspekter av eksistens, bevissthet eller mulighetsrom for handling.

Opprør og opprørsånd har alltid vært sentrale fenomener i kritisk pedagogikk. Om opprør oppstår som en bevegelse i noe fortrent eller undertrykket, vil det alltid bære med seg frigjøringsbestrebelse. Et etisk anliggende antydes: Opprørsånden blir Ånden som går.

Nøkkelord: opprør, opprørsånd, Lillehammer-pedagogikken, Nietzsche, realsans, de russiske futuristene, Khlebnikov

Abstract: *This chapter develops from the author's experience of entering the discipline of Pedagogy in Lillehammer. This happened more than 30 years after the 1968 uprising and the positivism struggle, that were both central causes for establishing the alternative in Lillehammer in 1971. The author seeks to identify the repercussions of this revolt in the early 2000s, searching for the motivation behind this revolt: sedition.*

From expressions such as «without sedition revolt is powerless»; «a revolt rises more than it initiates», or «revolt is the movement of something repressed and oppressed» – the chapter presents and elaborates upon thoughts of revolt and the significance of revolt in the area of pedagogics. Questions are actualized: What might be the power and driving force of revolt? How does revolt still possess actuality?

*If revolt represents a special kind of logic, this logic is investigated in contrast to the rational, goal-oriented logic of educational politics. Concepts of revolt and sedition are developed out of two main sources: Sven Kærup Bjørneboe's *Om opprør og opprørsånd* (1989) and Friedrich Nietzsche's *Slik talte Zarathustra* (2003). A concept of realsans ("sense of reality") is given of Kærup Bjørneboe, and the metaphors of Nietzsche – the Camel, the Lion and the Child – are elaborated on and interpreted toward aspects of existence, consciousness and possibilities for action.*

Revolt and sedition have always been key phenomena in critical pedagogy. If these qualities rise as movement in something repressed or oppressed, then

revolt is closely connected to emancipation. In the end, this implies an ethical aspect: The spirit of revolt becomes «The Ghost Who Walks».

Keywords: *revolt, sedition, pedagogy, Lillehammer, Nietzsche, The Russian Futurists, Khlebnikov*

Innledning

Da jeg kom som student til Lillehammer høsten 2003, skulle jeg gi pedagogikkfaget en sjanse til. Etter 20 år i barnehage og småskole var jeg i villrede. Jeg var ikke sikker på om jeg kunne stå inne for de mange praktiske utslag som utdanningspolitiske føringer hadde ført med seg de siste årene. Jeg var i utgangspunktet ikke klar over Lillehammer-miljøets historie, men fanget tidvis opp brokker om institusjonens levde liv. Historier som mellom linjene bar med seg både idealer og perspektiver som sjelden ble uttalt direkte. Eller ble de det? Våren 2008 hadde jeg et kort opphold i Paris og ble overrumplet av et 40-årsjubileum. I studentbokhandelen på Sorbonne-universitetet lå de sentrale stemmer og inspiratorer for 68-opprøret presentert på et bord. Her fant jeg pensumlitteraturen fra mitt møte med Høgskolen på Lillehammer: mellomfaget «pedagogikk og det moderne». Helt konkret ble det klart at den faglige profilen jeg hadde møtt på Lillehammer fem år tidligere, var del av noe større.

Etableringen av pedagogikk på Lillehammer i 1971 var en synliggjøring av datidens sentrale konfliktlinjer – innen høyere utdanning generelt og i det pedagogiske fagfeltet spesielt. De «pedagoger og samfunnsengasjerte mennesker» som deltok i den første studieplanutviklingen, hadde erfaringer fra Universitetet i Oslo «og var inderlig klar over og opptatt av denne institusjonenes tilstivnede karakter» (Monsen, 1986, s. 31). Lars Monsen trekker frem slagordene fra 1968, «Vitenskapen i folkets tjeneste!» og «Ned med professorvelde!», som klare inspiratorer for utformingen av de første alternative studieplanene på Lillehammer. Det kunne vært interessant å utforske både motiver og engasjementer for den formidable innsatsen som ble lagt ned av disse første pedagogiske profilene. Både studentopprør og positivismestrid er sentrale fenomener som både bærer og bæres av denne tidsånden. Mange analyser følger 68-opprørets ulike aspekter av kritikk – politisk, kul-

turelt og faglig. 60- og 70-tallet var uten tvil en særegen periode der mye var i bevegelse – og ble satt i bevegelse. Mitt anliggende her er ikke å gå nye runder med disse analysene. Med utgangspunkt i mine opplevelser, der jeg i etterdønningene av et opprør møtte pedagogikkfaget på nytt, vil jeg presentere og utdype noen tanker om opprør og opprørets betydning for pedagogien.

Mange av Lillehammer-historiene om 70-tallets opprørere fremstår nærmest mytisk; med vitalitet og fremtidstro ble alternativer til det bestående utformet. Fenomener som studentengasjement, samfunnskontakt, anti-autoritære organiseringsformer, gruppearbeid og problemorientering inngår i disse historiene. Med ryggen mot akademias tradisjoner av makthierarkier og kontroll løftet pionerne blikket mot nye horisonter. Mer enn å spørre etter hva de så, hva de så etter eller hvorfor – rettes min oppmerksomhet mot opprøret i seg selv. Hva kan være kraften og drivkraften i et opprør? Uten opprørsånd har et opprør ingen kraft, er det sagt. Et opprør oppstår mer enn igangsettes, hevder andre. Er det i slike utsagn at opprørsånden kan anes – som en *Ånden som går*? Et opprør vender seg mot noe bestående – men samler seg ikke nødvendigvis om *ett* alternativ. Et opprør er bevegelse i noe fortrenget eller undertrykket. Det angår makt og avmakt – men aller mest motmakt.

På Lillehammer har jeg hørt at det uferdige og åpne var styrken – med all sin usikkerhet. Vi vet at disse idealene ble innhentet av noen realiteter etter få år. Men hvilken logikk kan ligge bak slike utsagn? Hvilken rolle spilte eventuelt denne logikken i opprørets ånd? I dagens utdanningspolitiske landskap med målrasjonell mentalitet, praktisert på predikerende konstruksjoner, kan utsagn om «det uferdige og åpne» bli stående som banal nostalgi. Noen vil si: Bare se hvordan det gikk!

Jeg skulle gi pedagogikkfaget en sjanse til. Det har snart gått 20 år. Det var mitt uklare møte med opprørsånden på Lillehammer som utløste mitt ja. Pedagogikkfaget fikk en sjanse til. Det er på tide å undersøke denne opprørsånden som vekket pedagogien i meg.

Metodisk kan denne studien betraktes som et casestudium ved at undersøkelsen er rettet mot «å studere mye informasjon om få enheter» (Thagaard, 2003, s. 47). Casen for denne analysen er mitt møte med Lillehammerpedagogikken gjennom emnet «pedagogikk og det moderne». Hensikten med undersøkelsen er å søke innsikter om opprør generelt, opprørets natur

og mulige nødvendighet for pedagogens faglige autonomi og integritet. Thagaard uttrykker hvordan et casestudium ved å gå i dybden har et mer «generelt siktemål» enn for eksempel en beskrivende undersøkelse. En casestudie «knyttes til undersøkelsesopplegg som er spesielt rettet mot å oppnå kunnskap som peker ut over den enheten undersøkelsen fokuserer på» (Thagaard 2003, s 187). Med en intensjon om mer generelt å søke etter opprørets *bakenforliggende* energi og drivende krefter, blir følgende forskningsspørsmål omdreiningspunkt for denne studien: Hvordan kan vi forstå et begrep om opprør og opprørsånd som en avgjørende kvalitet ved kritisk pedagogikk?

Opprøret, det åndelige og realsansen

Å benytte et begrep om ånd assosieres mot noe religiøst. Det åndelige ses gjerne som en motsats til det realistiske, og det å være realistisk er ofte den foretrukne tilnærming til virkeligheten. I alle fall i vår sekulære del av verden, og for den som opptar seg med vitenskap. Det åndelige eller religiøse hører religionene til. Men det religiøse knyttes også til andre fenomener enn religion. Den religiøse erfaring kan vise til sterke, subjektive erfaringer som vanskelig lar seg forklare med ord. Georges Bataille (1887–1962) gjorde for eksempel inngående undersøkelser om den *indre erfaring*. Dette er erfaringer som overskrider ved «å komme i berøring med det fornuften utestenger» og oppleves så sterkt subjektivt at de vanskelig lar seg dele (Buvik, 2005, s. 80; Myklestad, 2015, s. 232). Dette utestengte, utenforliggende, er mulighetsbetingelsen for overskridelsen. I hans undersøkelser av dette utenforliggende utvikles begrepet *heterogenitet* som favner alt – og dermed også ingenting. Glimtvis kan mennesket erfare denne heterogene virkeligheten som overskrider vår *homogene* tilværelse av etablerte kategorier og forestillinger. «Sammenfattet kan den heterogene eksistens i forhold til det vanlige hverdagsliv bli fremstilt som helt annerledes, som inkommensurabel» (Bataille, 2005, s. 32) Det heterogene settes opp som et motstykke til det vanlige hverdagslige, og ble sentralt i hans undersøkelser av det hellige. Bataille startet sine studier av den indre erfaring, erfaringen av det hellige som teologistudent, men endte med å studere den i det erotiske (Buvik, 2005).

Andre knytter lignende kvalitative, indre erfaringer til kunstopplevelser. Den estetiske erfaring, den sublimе erfaringen og katarsis. Man har sanset og opplevd noe som overskrider og får følger for ens virkelighetsoppfatning; noe som virker inn på veien videre.

I sin essaysamling *Om opprør og opprørsånd* (1989) knytter Sven Kærup Bjørneboe det religiøse til en fundamental kvalitet ved å være realist. «Religiøse ble de som lot hendelsene i deres liv virke inn på seg, som tok det hele på alvor, og i en absolutt forstand tok seg nær av livet. De ble: realister» (Bjørneboe, 1989, s. 52–53). Bjørneboes essays er kritisk til flere forhold ved samtidens kultur og samfunn. Han etterlyser opprørsånd for engasjert deltakelse og samfunnsansvar. Med fellesbetegnelsen Samfunnsmakten/Makten kretses politiske og samfunnsmessige systemer og mekanismer inn som «lenge og systematisk [har] forsøkt å svekke vår evne til reaksjon. I særlig grad er det gått ut over våre ensomheter og virkeligheter, de levende kildene til religion og opprørsånd» (Bjørneboe, 1989, s. 54). Pedagogene går ikke fri. Bjørneboes ensomheter kan assosieres mot Batailles indre erfaringer. Vi kan alle havne i opplevde situasjoner der ord blir fattige. Der erfaringer ikke lar seg dele. Ensomme steder – av eksistensiell betydning for feste i vår egen virkelighet: For vår realsans. Realsansen er «evnen til å reagere på det som skjer rundt oss og med oss, at vi i det hele tatt får øye på det» (ibid., s. 53) Ifølge Bjørneboe har Samfunnsmakten på ulike måter bygget en mur mellom det enkelte menneske og dets virkelighet gjennom profesjoner av «velmenende sjeletolkere, pedagoger, veiledere og omsorgere» som har tatt «ifra oss de umiddelbare reaksjonene, de så å si sløyet vårt sinn for subjektivitet for at det ikke skulle utvikle et språk hinsides deres» (ibid., s. 55) Realsansen er sentral i Bjørneboes fundament for opprørsånden. Opprør uten realsans har ingen kraft. Opprør uten opprørsånd har ingen kraft. Det er opprørets forankring i liv og virkelighet, – «ensomheter og virkeligheter», som er avgjørende. Men Samfunnsmakten kan ikke alene klandres, for «Makten den er det vi som står for, den er oss selv, oss selv på det sløvste» (ibid., s. 58). Noe må vekkes og frigjøres.

Kamelen, løven og barnet

For ytterligere å kunne snakke om opprørsånd vil jeg benytte meg av Friedrich Nietzsches metaforer om kamelen, løven og barnet fra *Slik talte Zarathustra* (2003). I denne boken er det Zarathustra som er gjennomgangsfiguren og stemmen som taler, går i dialog, stiller spørsmål og setter etablerte sannheter på hodet. Etter ti år i fjellene, der Zarathustra i ensom tilbaketrukkethet har søkt innsikt og visdom om menneskets livsbetingelser, vender han tilbake til byens gater og torg. Teksten er poetisk i formen og gir rom for tolkning. Etablerte sannheter og verdier avdekkes på ulike underlige måter, og som leser rives man med gjennom verbale og mentale krumspring. Det handler om frigjøring. «Gud er død» (Nietzsche, 2003, s. 3), og menneskene utfordres til å overvinne seg selv og selv skape mening i nye fellesskap: «Feller og fellesskap søker den skapende og ikke lik, og heller ikke hyrder og troende. Medskapere søker den skapende – medskapere som kan risse nye verdier på nye tavler» (Nietzsche, 2003, s. 11). Men å risse nye verdier krever kamp – og opprørsånd.

Vi tas med gjennom åndens tre forvandlinger. Zarathustra vil vise «hvordan ånden blir en kamel, og kamelen en løve, og løven til slutt et barn» (Nietzsche, 2003, s. 12). Disse tre skapningene, eller metaforene, viser til ulike grunnposisjoner eller kilder til handling. Fremstillingen starter med kamelen. Kamelen kneler saktmodig og pålegges tunge byrder. Ikke bare får den tunge byrder – den *krever* tunge byrder. Det ligger i denne saktmodige ånds natur å søke fornedrelse. Frivillig legger den seg ned og spør «Hva er det tyngste? [...] – så jeg kan ta det på meg og gledes over min styrke» (ibid., s. 12). Etter å ha fundert over en rekke eksempler på hva som kan representere det tyngste, oppsummeres det med at «Alt det tunge og tyngste leses den saktmodige ånd på seg: Og tungt leses som kamelen når den går ut i ørkenen – slik går den saktmodige ånd ut i sin ørken» (ibid., s. 13) Men dette er ikke et blivende sted, verken fysisk eller åndelig. Noe må overvinnnes.

I denne ensomhetens ørken skjer en forvandling: Løven våkner, og med den kampen for frihet og herredømme over egne tanker og eget liv. Kampen utspiller seg mot den store drage. Bildet av et glitrende reptil manes frem, der hvert skall skinner med: «*Du skall!*». «Men løvens ånd sier: «*Jeg vill!*»» (ibid., s. 13). Den mektige dragen bærer skjold der «glansen av tusenårige verdier lynes» og den påstår at «Alt av verdi låner sin glans av meg». «Alle verdier er

allerede skapt, og alle skapte verdier – det er *jeg*» (ibid., s. 13). Ånden må bli løve for å stå opp mot denne dragen. Kamelen er ute av stand til å kjempe. «Å ta seg rett til å vurdere – det er det frykteligste rettsbrudd for en saktmodig og ærbødig ånd. Det synes ham et rov og et rovdyr verdig. [...] det trengs en løve til et slikt rov» (ibid., s. 13). Men heller ikke med løvens opprørsånd kan nye verdier risses på nye tavler. Som løve kan man skape seg frihet og «si et hellig *nei* også til plikten». Med dette nei kan løven skape seg rom og *frihet* til å skape – men selve det å skape nye verdier er ikke innen rekkevidde for den brølende og rovgriske løve.

Løven må til slutt bli et barn, uskyldig og ubeskrevet: «... en første begynnelse, et hjul som ruller frem av seg selv, en lek, et hellig *ja*». Dette hellige ja er forutsetningen for «skapelsens lek» (ibid., s. 14). Barnet, som verdensfornekter, vil med egen vilje vil skape sin egen verden.

Slik talte Zarathustra.

Pedagogen og opprørsånden?

Er det mulig å være pedagog? Spørsmålet stilles av Jenny Steinnes i en artikkel som aktualiserer den franske filosofen Jacques Derrida for pedagogikken (i Steinholt & Løvlie, 2004). Jeg møtte spørsmålet i en forelesning allerede da Jenny, som stipendiat, jobbet med denne artikkelen. Hvilket spørsmål var dette? Hvordan kan et slikt spørsmål stilles – og besvares? Jeg var allerede på gyngende grunn, hadde lenge vært i villrede og befant meg ved et veikryss: Jeg måtte velge: pedagogikk – eller ikke pedagogikk?

Om det er mulig å være pedagog, kan henge sammen med spørsmålet om hva pedagogikk er. En av de første oppgavene jeg fikk som student ved det før nevnte mellomfaget, var å lese en tekst av Friedrich Nietzsche. Sammen med en medstudent skulle jeg formulere noen pedagogiske problemstillinger på grunnlag av teksten. Jeg skjønte ingen ting! Jeg kunne ikke finne en flik av noe som angikk pedagogikk i den teksten jeg leste. «*O sancta simplicitas!* For noen bemerkelsesverdige forenklinger og forfalskninger mennesket lever blant!» (Nietzsche, «Den frie ånd», nr. 24). Etter hvert måtte jeg innse at det var mitt begrep om pedagogikk som hittil ikke hadde vært åpent for dette. «*O, hellige enfold!*»

Jeg blar i forelesningsnotater fra mitt første møte med pedagogikken på Lillehammer. Stephen Dobson og Øivind Haaland var et underlig tospann. Eller – nei, de var ikke et tospann. De tok hånd om hvert sitt semester. Hver på sitt karakteristiske vis introduserte de for meg ukjente navn, begreper og perspektiver om virkelighet og intethet, viten og vitenskap – kunnskap og andre skap. Alltid med en underliggende spørrende og engasjert, konfronterende inngang. Første side i mine forelesningsnotater forteller at studiet er lagt på et metanivå, hevet over det praktiske, didaktiske pedagogiske arbeid. Studiet ville undersøke hvilke teorier som ligger bak det praktiske. Studiet ville ikke presentere løsninger, men åpne for refleksjon. Jeg hadde lenge vært i villrede. Nå var jeg i fritt fall.

Med Walter Benjamin ble det spurt «Hvordan kan man oppleve det morderne samfunn?», og erfaringspedagogikk fikk andre begrunnelser og dimensjoner enn det John Dewey hittil hadde representert. Benjamin flyttet pedagogikken ut i moderne storbygater og vi ble kjent med kunstens grep: allegorier og aforismer. Noe som angikk selv Livet, – og det å være menneske i verden, grodde frem. Michel Foucault avslørte maktstrukturer og sørget for nye måter å se omgivelsene på, og gjennom Nietzsches arbeider beveget vi oss hinsides godt og ondt og møtte begreper om herskermoral, slavemoral, ressentiment og krenkelse. Forelesningen om moralens genealogi innledet med spørsmålet: «Kan pedagogikk utøves uten at en part krenker den annen part?» Spørsmålet traff mitt ultimatum: Var det mulig for meg å fortsette som pedagog? Skulle jeg gi pedagogikk en sjanse til? Mange års erfaringer med institusjoners rammebetingelser og tilmålte muligheter for livsutfoldelse lå latent. Realsansen var intakt. Reformen både i barnehage og skole bar med seg nye intensiver og idealer for pedagogikken og pedagogen. Barna, som sentrale brikker i virksomheten, opplevdes stadig oftere å bli redusert og tingliggjort. De skulle måles og veies, kontrolleres og leies – etter presis prediksjon – mot formulerte mål. Skoleeier sørget for kurs og kompetanseheving for sine ansatte. Med evidensbasert forskning og korrekt gjennomførte nasjonale og internasjonale prøver ville minste motstands vei kunne identifiseres og skolen bli «et godt sted å være – et godt sted å lære». Min realsans – med alle *mine* «virkeligheter og ensomheter» – ble aldri overbevist. Den gnagende uroen var stadig like ny. Jeg kunne ikke gå god for den praksis jeg var en del av. Jeg kunne ikke stå inne for de sannheter som ga seg til kjenne, og noterte 8. september denne høsten at Nietzsche ikke spør: Hva

er sannhet? Men: Hvordan lager vi ... sannheter? Hvilke betingelser må innfinne seg? Dette var potente spørsmål som ikke ble stilt i skoleeiers kurssammenhenger.

Med Freuds *Ubehaget i kulturen* begynte bevisstheten om en utside å tre frem. Psykoanalysens ubevisste representerte, og representerer fortsatt, en radikal impuls for noe mer og noe annet enn det til enhver tid etablerte. Ikke minst etablerte sannheter. Det er vel ikke alltid slik at man er bevisst verken hva som er «det etablerte», eller hvordan det har etablert seg. Det kan vise seg verdt å undersøke både på et personlig, individuelt nivå og på et samfunnsmessig kollektivt nivå. Fra sosiologien utvidet Émile Durkheim horisonten med sine blikk på forholdet mellom individet og samfunnet, moral og kollektiv bevissthet – og hvordan ulike solidaritetsformer kan fremstå som mekaniske eller organiske. Uklare refleksjoner om ulike måter å være et samfunnsmenneske begynte å ta form. Og ikke minst: Hvordan bidra til å skape et menneskesamfunn? Om dette angikk pedagogikk – så kunne jeg kanskje bli i faget noen runder til ...

«Hvorfor er pedagoger mer opptatt av belønning og kontroll enn kjærlighet og vold?» Spørsmålet innleder mine notater fra en forelesning litt utpå våren. Igjen ble jeg stilt til vegg. Dette var ikke et åpent spørsmål. Det bærer i seg en konfronterende påstand. Voldbegrepet undersøkes i lys av Georges Sorel, Franz Fanon og Mahatma Gandhi, og det blir nærliggende å gjøre koblinger til Freuds *Ubehaget i kulturen*: Noe vil alltid undertrykkes, fortrenkes eller fornektet i de sosiohistoriske strukturer og mekanismer. Noe som kan skape uro og ugreie i det etablerte. Noe som det etablerte ofte vil anstrenge seg for å holde i sjakk gjennom ulike former for disiplin og straff. Vold ble et begrep med pedagogisk relevans.

Opprørsånden og den kollektive glømsel

Hvor svevde så opprørsånden i alt dette? Jeg kan bare snakke for meg selv, og vil da gjøre bruk av Nils Stödbergs illustrasjon i Alf Prøysens *Den vesle bygda som glømt at det var jul* fra 1976. Historien forteller om befolkningen i denne bygda som har det fellestrekk at de kan glømme. Ikke nok med at de glømmer, men de glømmer de rareste ting. Ikke nok med at de glømmer de rareste ting, men de glømmer det samtidig. *En kollektiv glømsel*. Et

skremmende fenomen – ikke minst den gangen de glømt at det snart var jul. Noe så sentralt i kultur og samfunn! Fortellingen nærmer seg et vendepunkt, for en uro har slått ned i en liten kropp: «Det er noe vi har glømt nå igjen!» (Prøysen, 1976). Ulike gjenstander trer frem i omgivelsene for ei lita jente: Ei gran, en saks, et gråpapir ... Stödberg har tegnet den vesle jenta sittende på en krakk – med gråpapiret og saks i hendene. Hun er fjern i blikket. Hun sitter alene og vi ser hun har sittet lenge. Hun kjenner med hele seg at det er noe som er glømt nå igjen. Hun sitter nedsunken i sin realsans – med sin konkrete virkelighet og sin dype ensomhet: Det er bare hun som ser disse tingene og hører dem tale. Det er bare hun som aner en sammenheng som ingen andre ser. De andre er opptatt med andre ting. Hun retter konsentrert oppmerksomhet mot noe som ennå ikke er.

Mine refleksjoner ut fra denne illustrasjonen går i flere retninger. Den første handler om identifikasjon. Jeg opplevde å være jenta på krakken. Som student hadde jeg fått mye i hendene av navn, begreper og perspektiver som opplevdes å angå noe sentralt ved mitt virke som pedagog. Noe sentralt som syntes å være tapt av syne og glømt i den kollektive kulturen av praksis og utdanningsreformer. Identifikasjonen hadde også en annen side: Dette jeg hadde fått i hendene, var der, men tilbake i praksisfeltet var der ingen krakk å sitte på – for ettertanke. Hadde den vært der, var det ingen tid for å sitte på den. Den andre refleksjonen handler konkret om det å utøve den pedagogiske handling: Jeg lurer på om denne vesle jenta hadde fått fred der på krakken med sin konsentrerte oppmerksomhet mot det som ennå ikke var – om hun hadde befunnet seg i en barnehage eller en skole? Et tredje anliggende var hvordan jeg skulle kunne bringe inn noe av dette nye i de sammenhengene jeg var en del av. I helt konkrete samarbeidssituasjoner der jeg ville stille spørsmål ved den praktiske virksomhet og de etablerte begrunnelser strakk ikke språket til lenger.

Jeg var fremdeles i villrede, men en vilje til å se etter det glemte, det undertrykte eller utelatte var vekket. Alle nye begreper og potente spørsmål, stilt både engasjert og konfronterende, satte noe i gang. Det begrepet om pedagogikk som hadde vært mitt utgangspunkt, hadde slått sprekker, og noe begynte å gro i sprekkene. Ugras, – vil kanskje noen si. Det også, – sier jeg da. Bevisstheten om at også pedagogikken har en utside, gir håp. Pedagogikk kan synes som et vel etablert system i vårt samfunn ved våre institusjoner, men kan aldri bli «et avsluttet kapittel». Ikke minst betraktet som et kulturelt,

sosiohistorisk fenomen vil «det etablerte» erkjennes som ett av flere alternativer. Der finnes alltid alternativer – for den som vil.

En vilje som vil fordre barnets «hellig ja!»?

Pedagogen, opprøret og kritisk pedagogikk

I ettertid har det slått meg at uten å ha innledet eller posisjonert dette studiet innenfor kritisk teori eller 60- og 70-tallets reformpedagogikk, innebar dette studiet møte med mange sentrale inspiratorer fra denne tiden. De navn som er nevnt i avsnittene over, er et utvalg. Nietzsche, Freud – og Marx – var sentrale for Frankfurterskolens samfunnspolitiske teoriutvikling og positivismekritikk. Frigjøring var og er grunntema i denne skolen, og var et bærende element i etableringen av pedagogikk på Lillehammer. Kritisk teori er ikke en teori i «tradisjonell» forstand, der hensikten er stadig mer og ny «oppmagasinert viten» (Horkheimer i Kalleberg, 1970, s. 1). Kritisk teori er en form for tenkning som forholder seg til sosial- og samfunnsvitenskapenes teoriutvikling og fremskritt, og sikter «aldri bare mot økt kunnskap som sådan, men mot at menneskene skal frigjøres fra slavebindende forhold» (Horkheimer i Kalleberg, 1970, s. 46).

De ulike teoretikerne ble aldri presentert som historiske, «sentrale» eller «store». De ble presentert, og begreper og perspektiver aktualisert, spørrende eller konfronterende. Som student måtte vi tenke selv og prøve ut det nye. Språk og mening, formuleringer og uttrykk, praksis og virkelighet ble en slagmark. Hvordan kunne pedagogikkbegrepet – som hadde slått sprekker – gi seg til kjenne på ny? Hvilke begreper kunne uttrykke *mine* «virkeligheter og ensomheter»? Hadde dette noe med frigjøring å gjøre?

Pedagogen, opprørerne og språket

Språk, ord og begreper fremsto som et klart kraftfelt. Med nye innsikter opplevde jeg meg språkløs. For pedagoger er språk både middel og medium. I våre pedagogiske praksiser, på alle nivå i utdanningssystemet, bygger vi språk og begreper med språk og begreper. Det er ikke likegyldig hvilke ord og begreper vi verken bruker – eller formidler. Alle mine år som pedagog frem-

trådte i ny drakt i møte med nye perspektiver og begreper. Pedagogikken så annerledes ut med nye ord og begreper. Nye aspekter ved pedagogikken trådte frem. Aspekter som igjen krevde nye betegnelser. Evnen til å reagere avhenger at vi «i det hele tatt får øye på det», sier Bjørneboe. Velmenende opplæring, veiledning og omsorg har sløvet realsansen: «de [Samfunnsmakten] har så å si sløvet vårt sinn for subjektivitet for at vi ikke skulle utvikle et språk hinsides deres» (Bjørneboe, 1989, s. 55). Dette er sterke påstander med en undertekst om maktutøvelse og undertrykkelse. Språket er innvevd i alle kulturelle og samfunnsmessige strukturer og systemer. Også i min grunnutdannelse. Kan det språket vi har til rådighet, betraktes i lys av Nietzsches metafor om kamelen? Språket vårt kan gjøre oss til kameler. Språket vi er gitt, gjennom vår tilhørighet i våre fellesskap, gir både muligheter og begrensninger. Språket både skaper og begrenser vår virkelighet. Som Nietzsche kaller også Bjørneboe den enkelte til ansvar: Makten er ikke noe annet enn «oss selv på det sløveste». Som løver må man skape seg frihet til å skape.

I språket kan en slik frihet utforskes og realiseres. Det var prosjektet til de russiske futuristene tidlig på 1900-tallet. De var ikke pedagoger, men poeter. Jeg lar meg inspirere av deres opprør og den opprørsånden som avsløres i deres språklige aktivisme. Det var en turbulent tid i et folkerikt og vidstrakt land. Futuristene hadde et sterkt samfunnsengasjement og opplevde et maktapparat som grep om seg. Folkemassene måtte bevisstgjøres. Futuristene dikterte ikke programmatisk hva massenes bevissthet skulle rettes mot, men de satte seg fore å vekke folks bevissthet om egen bevissthet (Myklestad, 2015). Som avantgardepoeter hadde de sine virkemidler av uforutsette innspill og provokasjon. De undersøkte språkets virkemidler i eventyr og folkløse, og lekte med ord og lydkombinasjoner inspirert av barnerim og regler, magiske trylleformularer og religiøs tungetale. Eller de skapte nye ord der ulike betydningsbærende morfemer og grunnstammer i veletablerte ord ble satt sammen til kraftfulle og tankevekkende meningskonstruksjoner. Fremtiden ville kreve nye ord og begreper, et annet språk. Velimir Khlebnikov var den som, i tillegg til å praktisere som poet, skrev en rekke essays, brev og tekster som avdekker en tankevekkende poetikk. Han og de andre futuristene hadde tro på «the soap of word-creation» (Khlebnikov i Douglas, 1987, s. 324) og uttalte at «We want a word maiden whose eyes set the snow on fire» (ibid., s. 246). Intet mindre.

Pedagogen og opprørsånden som går og går ...

Khlebnikov beskriver i flere sammenhenger sin poetiske identitet som barnet i seg. Innrullert i militæret under første verdenskrig trues dette barnet. Taktfast marsjering, ordrer, og disiplin «will be the death of the child in me», skriver Khlebnikov til en kunstnerkollega (Khlebnikov i Douglas, 1987, s. 106), og henvender seg med en mer utførlig forklaring til militærpsykiateren: «A poet has his own complex rythm and that's why military service is so oppressive [...] my feeling for language is dying within me» (ibid., s. 107).

Du skal! sa dragen løven måtte nedkjempe i Zarathustras fabel. På hvert skall skinte et gyllent «Du skal!». Pedagogikken har også sine uttalte og uuttalte «Du skal!». Løven oppdaget og opponerte med sitt NEI! – likevel ikke i stand til å skape nytt. Jeg skulle gi pedagogikken en sjanse til, men oppdager at dette ikke er gjort i en håndvending. Kamelen vandrer i skyggene og løven brøler øredøvende. Jeg hører ikke mine egne tanker, og mitt «hellige ja!» er en skjør ting. Mine glimtvis erkjennelser av dette glømte er akkurat det: Glimt! Er de sterke nok til å skjerpe min realsans? Opprørsånd «i videste forstand» står for evnen til motstand – sier Bjørneboe og fortsetter: «Det høres enkelt ut, fordi vi sjelden er klar over det enorme sosiale press mot denne evnen» (Bjørneboe, 1989, s. 57).

Den vesle jenta i Prøysens fortelling holdt ut på krakken, og da bitene falt på plass, aksjonerte hun: Kornbandet ble heist til topps i flaggstanga! *JA!*

Referanser

- Bataille, G. (2005). Fascismens psykologiske struktur. *Agora*, 23(3), 24–54. <https://doi.org/10.18261/issn1500-1571-2005-03-03>
- Bjørneboe, S. K. (1989). *Om opprør og opprørsånd*. Grøndahl & Søn Forlag.
- Buvik, P. (2005). Det guddommelige og det menneskelige: Om Batailles pornografi. *Agora*, 23(3), 76–95. <https://doi.org/10.18261/issn1500-1571-2005-03-05>
- Douglas, C. (Red.) (1987). *Collected works of Velimir Khlebnikov* (vol. I). Harvard University Press.
- Kalleberg, R. (Red.) (1970). *Kritisk teori: en antologi over Frankfurterskolen i filosofi og sosiologi*. Gyldendal.

- Monsen, L. (1986). Pedagogikkstudiet ved ODH – et 68-fenomen? I: T. Ålvik (Red.), *Et alternativ etableres: 15 år med pedagogikk ved Oppland distriktshøgskole* (s. 31–41) (Skrifter nr. 60-1986). Oppland Distriktshøgskole.
- Myklestad, S. (2015). *Zaum, en punktering for menneskets verdighet: En etisk fordring hinsides enhver fornuft?* (Doktorgradsavhandling). NTNU.
- Nietzsche, F. (2003). *Slik talte Zarathustra*. Gyldendal.
- Prøysen, A. & Stödberg, N. (1976). *Den vesle bygda som glømt at det var jul*. Tiden.
- Steinnes, J. (2004). Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I: K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 670–683). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.