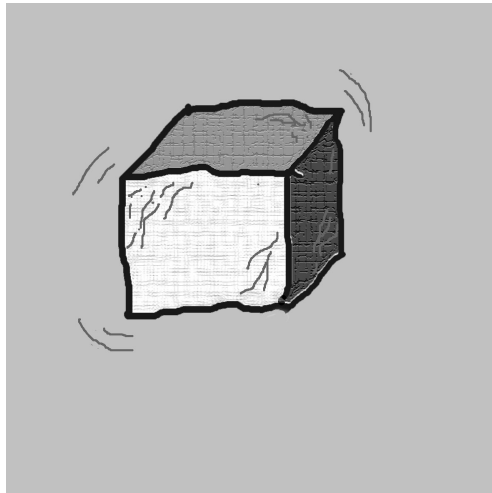


”Å BRYTE UT AV BOKSEN”

En studie av ”Theatre-in-education” workshop i New
Delhi



Hovedoppgave i Sosialantropologi
Eilin Ovidie Sandvik
Sosialantropologisk institutt
Universitetet i Oslo
Mars 2007

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord	4
Kapittel 1: Innledning.....	5
New Delhi	6
Økonomisk Blomstring.....	9
Selvutvikling i teaterworkshops	11
Fra ortodoksi til heterodoksi – nye skjema for handling	14
Tilgang til felt.....	17
Felten i felten.....	20
Oppbygging av oppgaven	27
Kapittel 2: Theatre – in – Education.....	29
TIE’s sammenheng med samfunnet rundt seg.	34
Workshopens pedagogikk	36
Kapittel 3: Workshop	39
Lærerne	44
Selvet.....	46
Familie	49
Utdanning	50
Samfunnet	50
Andre aktiviteter	51
Kapittel 4: ”Miss Learning and Mr Fun”	57
Er der rom for kreativitet i skolesystemet?	59
Hva er det TIE tilbyr som skolene ikke gjør?	61
Barnas respons på TIE	65
Kapittel 5: ”Ikke forventet”	71
Hierarkisk oppbygging av samfunnet	72
Kaste eller klasse i byene?	74
Hvem møter hvem?.....	79
Relevans av fysisk atskillelse i dagliglivet	81
Mopedulykken.....	81
Distanse	83
Muslimsk skjerf.....	85
Workshop: en arena for likhet og brudd med hierarki.....	86
Kapittel 6: ”Me or we or family?”	93
Antropologisk forståelse av selvet/personbegrepet i India	93
Selvet på workshop.....	95
Familien	98
Familien som en børste	102
Individualitet en trussel mot familien?	103
Reproduksjon av ulikhet gjennom familien	106
Strategier for fremtiden.....	107
Å være et strå på en børste	109
Avslutning.....	116
Referanser	118

Sammendrag

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i Theatre-in-Education (TIE) workshoper i New Delhi, India. Oppgaven har fått navnet: ”Å bryte ut av boksen ”, og dette vil også være en sentral metafor gjennom hele oppgaven. Jeg vil se på hvordan den i noen tilfeller brytes opp og lukkes igjen. Det vil være vesentlig å undersøke hvordan TIE søker å utfordre ulike seiglivede praksiser og tenkemåter i samfunnet . Og hvilke problemer det medfører å utfordre dem.

Sentralt i analysen vil være Bourdieus begrepspar heterodoksi og ortodoksi. Jeg vil se på hvordan TIE søker å føre deltagerne ut i heterodoksi for å skape refleksjon og endring. Jeg vil se på hvordan det er en vekselvirkning mellom det som TIE søker å utfordre, hva samfunnet rundt forventer og hvordan deltagerne legger strategier ut i fra dette.

Forord

Først og fremst vil jeg rette en takk til familien jeg bodde hos i Delhi. For å ta meg inn i varmen og inkludere meg som et familiemedlem. Og takke for dørene de åpnet for meg for å få tilgang til felten.

En stor takk går også til alle de jeg møtte under feltarbeid og de ulike workshopene jeg fikk delta i.

Takk til Kathinka Frøystad for god veiledning og inspirasjon. Den samme takken går til Odd Are Berkaak som kom inn på slutten som ny veileder.

Takk til dere i fjerde og sjette etasje på instituttet.

Spesiell takk vil jeg rette til mine medstudenter: Merete og Cecilie som også var på feltarbeid i India på samme tid som meg, og deres inspirasjon i etterkant.

Takk til Anne og Ingrid som har gjort tiden på skrivesalen til en munter tid.

Takk til Ingeborg for uvurderlig støtte mot innspurten av oppgaven.

Takk til Silje, Mari, Siril og Jan Erik

Takk til mamma og pappa

Eilin Ovidie Sandvik

Oslo, 1. mars 2007

Kapittel 1: Innledning

”If Theatre-in-Education was as popular as cricket, India would be a good place to live” Peter Sir, leder for TIE workshop

I denne oppgaven ser jeg på ulike aktiviteter blant barn og ungdom i New Delhi som kommer under begrepet ”Theatre-in-Education” (TIE) og har spesielt rettet oppmerksomheten på TIE workshops. Jeg ser på TIE som et kunstprosjekt, som har subjektivering som sitt pedagogiske mål: å skape individer som opplever seg selv som et eget subjekt, individer med egen vilje, som skal få mulighet til å søke bort fra et liv hvor man blir foreskrevet hva man skal gjøre. Prosjektlederne vil bidra til å la deltagerne på TIE workshop utvikle en egen identitet hvor de selv kan legge bevisste premisser for sitt liv og ikke bare være et produkt av omgivelsene.

Opgaven har fått navnet ”Å bryte ut av boksen”, dette er et sitat som jeg ofte hørte i felten og er en beskrivende metafor på hva som skjer i workshopene¹. ”Boksen” referer til rammer som samfunnet på ulike vis setter, rammer som jeg søker å belyse i denne avhandlingen.

Metaforen vil være et gjennomgangstema i denne oppgaven, og jeg vil undersøke på hvilke måter lederne organiserer TIE aktiviteter som kan hjelpe deltakerne til å bryte ut av boksen. Jeg tar utgangspunkt i observasjoner fra feltarbeid i New Delhi mellom januar og august og november, desember. Feltarbeidet omfatter deltakelse og inkorporering i dagliglivet og den sosiale kretsen til en velutdannet middelklassefamilie, samt deltagelse i ulike TIE-aktiviteter for barn og ungdom i to organisasjoner basert i New Delhi.

¹ Jeg har valgt å bruke det engelske ordet workshop i stedet for å finne et annet norsk ord siden jeg føler at andre alternative norske ord ikke er dekkende. Andre mulige ord kunne vært seminar, samling, sammenkomst, verksted. (Se også kapittel 2)

Det som har fanget min interesse er hvordan workshopene søker å skape endring på det sosiale og individuelle plan, ved å bryte med vante forestillinger. Jeg oppfatter workshopene som en arena der sosiale endringsprosesser i dagens New Delhi trer spesielt tydelig frem. India er i en sosial brytningstid, og workshopene kan tjene som noen nøkler til å forstå endringsprosessene, hva folk strever med i brytning mellom tradisjonelle verdier og moderne verdier – og hvordan de kanskje finner sine originale løsninger og tilpasninger til det moderne ved å delta på workshopene

Jeg vil undersøke hvilke seiglivede praksiser og tenkemåter Theatre-in-Education tar sikte på å utfordre Og hvilke problemer det medfører å utfordre dem. Mulig er de så seiglivede at de stadig kommer til uttrykk allikevel, eller at samfunnet utenfor TIE-workshopene stiller andre krav slik at deltagerne kommer i et slags krysspress. Når blir boksen brutt opp og når blir den lukket.

Hovedpoenget er å se på hvordan TIE søker endring og hvordan dette henger sammen med samfunnet rundt. Jeg vil i den forbindelse også se nærmere på deltakernes motivasjoner for å delta og sammenstille med TIE arrangørenes mål og forventninger. Ved å se på ulike deltakeres ønsker for å delta på workshop, vil jeg også utforske barn og unges hverdag i Delhi og samfunnet de er en del av.

New Delhi

Rammen for mitt feltarbeid er New Delhi², Indias hovedstad. Som en av Indias store kosmopolitter innehar Delhi det meste av hva en by har å tilby, både på godt og vondt. Delhi er en by av kontraster, ulikhet og mangfold, som ikke så lett lar seg fange under ett bilde. Fra

² Når jeg snakker om New Delhi i denne teksten vil jeg kalle den bare Delhi, siden det var slik de jeg kom i kontakt med betegnet byen.

1991 til 1999 økte Delhis befolkning med 43 prosent, dette er raskere vekst enn noen annen by i India, og befolkningen er på ca 14 millioner. Hver dag pendler cirka en million inn til byen fra forstedene rundt, som også har økt de siste årene (Saran 1999). Immigranter har alltid inntatt Delhi. Den største gruppen var nok punjaber som kom etter delingen av India og Pakistan i 1947; slik utgjør punjaber en stor gruppe i Delhi og har satt sitt preg på byen. Men i følge Saran setter den nye migrasjonen til Delhi de senere år nytt preg på byen; en grov statistikk viser at over 60 prosent av Delhis innbyggere ikke er født i Delhi. Veksten kan sees i sammenheng med økonomiske blomstringen. Storbyen har gått fra å være et politisk og byråkratisk senter til å også være et økonomisk senter over de seneste årene. Mange multinasjonale selskaper er i dag etablert i Delhi, noe som også innebærer mange nye arbeidsplasser. Folk kommer dit fra hele India av ulike grunner. Flere søker seg til byen for å studere på universiteter og høyskoler, men ikke minst frister jobbmarkedet. Fra muligheten til å ta strøjobber³ noen måneder og tjene raske penger som kan tas med tilbake til små byer og landsbyer, til mer prestisjetunge langtidsjobber innenfor statsapparatet og den økende handelsstand i området. I Delhi finnes alle lag og grupper av befolkningen, slik kan man si at byen er et lite speilbilde av hele India. Ulike etniske grupper er presentert i bybildet, og spekteret fra fattig til rik er også tydelig tilstede. Fra tiggere på gaten til rike handelsmenn. Dette gjenspeiles også i hvordan byen er oppbygd, man finner fine villaer og høyhus side om side med slumbebyggelse. Dette skjer fordi mange av Delhis fattige jobber som tjenere i husholdene til de rike og bosetter seg i bakgater og smug i nærheten, noe som har blitt nøye beskrevet av blant andre Waldrop (2001). Når natten senker seg i Delhi kan man se at mange har sitt hjem på fortauskanten eller i mange av Delhis parker. I følge et foredrag jeg deltok på under feltarbeid, ved en organisasjon som jobbet med bostedsløse i Delhi, ble det fortalt at de

³ Jeg møtte mange rickshaw- (en trehjulet halvt åpen taxi) sjåførere som hadde kommet inn til Delhi for å jobbe og tjene penger noen måneder for så å returnere tilbake til landsbyen de kom fra.

fleste hjemløse menneskene i Delhi har en eller annen jobb. Det ble hevdet å være en myte at de alle er tiggere, slik mange i Delhi tror.

Mitt første besøk i Delhi var i 1996, mitt andre i 1999. Mellom disse to besøkene har jeg sett en stor endring i bybildet. Delhi som by vokser og endrer seg kjapt. Før man vet ordet av det har en ny boligkoloni dukket opp i utkanten av byen, og enda en ny internettkafe på nabohjørnet har startet opp og gjør veien ut i "verden" mye enklere.

Flere biler på veiene, mange av de gamle bilene har blitt skiftet ut med nye og moderne biler. Samtidig vil jeg påstå at forurensningen har gått ned, selv om den fortsatt kan sies å være skyhøy.⁴ Under siste opphold plagdes jeg mindre av den blå og svarte eksosen som smyger seg inn neseborene. Bevisstheten rundt miljø i bybildet har også økt, mange steder finner man plakater hvor det står "Let's make Delhi greener". Jeg vil også påstå at fra mitt første besøk til i dag har det blitt mindre søppel i gatene, og man finner stadig flere søppelbokser hvor det står: "Use me".

Selv om Mumbai er underholdningsbyen nummer én i India, har også Delhi, hovedstaden, tatt seg opp fått nye tilbud de siste årene: teater, kinoer, store flotte parker, underholdningsparker for barn, golfbaner, ulike museer og kunstgallerier, shoppingsenter, nattklubber og kafeer, og ikke minst kaffebarer med internasjonalt preg har dukket opp de senere årene. Men mye av det hovedstaden har å tilby av slike plasser er forbeholdt de få, de med penger.

Delhi har også stor mangel på elektrisitet, noe som godt merkes på varme sommerdager da el-nettet blir overbelastet av alle vifter og kjøleanlegg som prøver å gjøre livet litt mer behagelig for de som har midler til det i den hete, fuktige luften. Videre er det vannmangel, høy

⁴ Noe av dette skyldes trolig en lov som ble innført om at både busser og auto-richshaws (tre-hjulet taxi) har fått påbud om å gå over til compressed natural gas (CNG), noe som har bidratt til litt friskere luft i Delhi.

kriminalitetsrate, tung trafikk som utarter seg til lange køer, trafikkaos og overfylte gater. Ikke minst er Delhi, for en som kommer utenfra, preget av det voldsomme spennet mellom fattig og rik. Selv om disse omgås på gater og delvis i hushold, er deres sosiale liv oftest atskilte. Hver gruppe beveger seg innen egne sosiale arenaer hvor en møter andre lik seg selv, for eksempel i valg av skoler, som er strengt sekterisk. Når en beveger seg i bybildet vil en møte alle lag av befolkningen, men når en beveger seg inn på de ulike sosiale arenaer vil en se en sterk segregering. De sosiale arenaene speiler altså ikke det mangfoldet som reelt eksisterer i Delhi. På en skole møter elevene andre som er lik en selv ut fra økonomisk bakgrunn. Du vil aldri se de fattigste bevege seg inn på et fasjonabelt kjøpesenter. På spørsmål om ”Hvem det bor flest av i Delhi”, svarte Chandra, sønnen i min vertsfamilien: ”Sånne som oss”. 16-åringen omgås og har mest øye for sin egen klasse. I arenaene hvor han beveger seg, møter han nesten bare mennesker med samme bakgrunn som ham selv. Unntaket er de gangene han kjører gjennom byen, men han forholder seg lite til den virkelighet han da passerer.

Økonomisk Blomstring

Den økonomiske blomstringen i India har vart siden nittitallet. Men ikke hele India får oppleve dette. Veksten er hovedsaklig i byene og med tanke på at de fleste i India bor på landsbygdene, sier det seg selv at det bare er noen som får en del av denne kaka. Gevinsten er heller ikke forbeholdt alle i byene. Fattigdomsproblemene er store i byer der slum fremdeles eksisterer side om side med finere strøk.

Det er altså middelklassene i byene som har hatt glede av veksten. Den økonomiske blomstringen føres tilbake til en liberalisering av økonomisk politikk på begynnelsen av nittitallet, der India i større grad åpnet grensene for økt eksport og import. Som følge av denne liberaliseringen, er middelklassen den klassen som vokser mest. Middelklassen har fått større

kjøpekraft og forbruket har økt. Ryktet til India utad har også gjennomgått en del endringer, i boka *India - Emerging Power* skriver Cohen(2001) at også Indias kulturelle innflytelse i verden har økt hånd i hånd med økonomisk vekst, i form av den nye populærkulturen. Indisk film, musikk og mat har blitt populær i andre deler av verden. Også politiske figurer og indiske spirituelle har satt sine spor rundt om i verden. Indias rykte har gjennomgått en viktig endring. Tidligere stereotyper om fattigdom og ”backwardness” har delvis blitt byttet ut med nye bilder. Blant annet oppfattes nå indere som enestående dyktige innen data, også dette en stereotypi, men i det hele har verden fått et mer balansert og nyansert bilde av Indias muligheter som en kommende ny makt i verden. Andre supermakter har fått øynene opp for potensialer i India, og verden er oppmerksomme på hva som skjer i dette voksende området, både politisk, kulturelt og økonomisk. I dette landskapet av voksende handel, en by i forandring, ny tilgang til verden, oppblomstring av sosiale tiltak og deltakelse i en internasjonal miljødebatt, blant annet, møter tradisjonelle indiske verdier en ny verden av muligheter. For å bevare status og være med i utviklingen for å være en del av arbeidsmarkedet gjør familien de tilpasninger som trengs for å bevare status ved å la barna få utvikle de egenskapene som man må ha for å ta del i nye aspekter ved samfunnet slik jeg ser det. Men familien i seg selv endrer seg ikke, den bare gjør andre valg for å bevare sin egen status og autonomi. . Hvordan takler moderne familier som er en del av disse endringene denne brytningen? TIE er en bevegelse som søker å formidle endring og nye verktøy, utfordre og skape nye svar og muligheter for dagens unge i Delhi.

Selvutvikling i teaterworkshops

Den ene organisasjonen er en underavdeling av National School of Drama (NSD)⁵ og er en ren TIE avdeling. Hvert år arrangerer de en én måned lang sommerworkshop for barn og ungdom mellom 7 og 16 år, som foregår i sommerferien i mai og juni. Det er hovedsakelig denne workshoppen jeg kommer til å trekke frem i denne avhandlingen. Den andre er en ikke-statlig organisasjon (Non-Governmental Organisation (NGO)) som bruker TIE som et av mange virkemiddel for å nå ut med sine mål. Denne organisasjonen vil jeg anonymisere og gi navnet ”Flyt”⁶.)

I det innledende sitatet til oppgaven sier Peter Sir mye om den betydning erfaring gjennom TIE aktiviteter kan ha. Han mener deltakerne lærer egenskaper som vil gjøre samfunnet til en bedre plass å være. Dette fordi man gjennom workshops søker å lære barn og ungdom å samarbeide med mennesker som er annerledes enn seg selv, slik at respekt og forståelse kan oppstå. Et av hovedmålene med TIE er å lære å jobbe og tenke på verden som et team hvor alle kan bidra. For å være en del av et team må man forstå andre som er annerledes enn seg selv, veien for å forstå andre går gjennom først å kjenne seg selv. Sir sier videre; ”Hvordan kan vi forstå andre om vi ikke kjenner oss selv?” Dette er en av hovedtankene bak TIE workshops. Arrangørene vil ta med deltagerne på en reise, en reise som de kaller fra ”me to we”. Avreisen starter i det å bli kjent med seg selv, for så å søke målet; å forstå andre.

⁵ National School of Drama (NSD) er den eneste statlige teaterhøgskolen in India. Det er en prestisjetung skole hvor det er høye krav og stor konkurranse for å bli tatt opp som elev. Den kan sammenlignes med Statens Teaterhøgskole her i Norge.

⁶ Jeg vil bare trekke ”Flyt” frem i de tilfeller jeg synes det er relevant. Hovedfokuset ligger på workshop arrangert av TIE(NSD)

Slik skuespilleren prøver å sette seg inn i andre rollekarakterer, går veien ofte gjennom å utforske ulike sider ved seg selv, for så å kunne tre inn i en annen rolle.

”Theatre is about understanding one’s inner and outer self. It will improve interpersonal skills, teambuilding and creativity” (Peter Sir, leder for TIE workshop).

Et vesentlig poeng er å tenke nytt, altså er workshopene en plass hvor arrangørene gir deltakerne ulike verktøy for å tenke utenfor boksen. Dette gjør de ved å la barna og ungdommene bli utsatt for, og oppleve nye erfaringer som de ellers ikke ville fått hjemme eller på skolen. Felles for de ulike workshopene er at de vil utstyre barn og ungdom med nye ”verktøy” som skal gjøre dem rustet til å møte et utfordrende samfunn. Dette blir gjort med bruk av ulike teaterverktøy, kreativ skriving, improvisasjon, dans og ulike leker. Et annet vesentlig aspekt ved disse aktivitetene er laget for å gi deltakerne utfordringer og anledning til å møte nye situasjoner og mennesker som har ulik bakgrunn enn deres egen.

Lederne har ikke konkret definerte endemål, men vil heller bidra til å bygge en base hvor den enkelte gis tilgang til nye perspektiver, perspektiver som man tradisjonelt ikke får øye på når man sitter godt plassert i sin gitte boks.

[P]erhaps the theatre is not revolutionary in itself, but it is surely a rehearsal for the revolution. [...] It is not a place of the theatre to show the correct path, but only offer the means by which all possible paths may be examined (Augusto Boal 1985 [1974]: 122, 138 i Schechner 2002:154).

Med blant annet teater som verktøy prøver TIE-arrangørene å bidra til å skape en positiv endring i samfunnsbildet, eller som de sier, de ønsker å være ”a positive changemaker”. Som den anerkjente brasilianske teaterpedagogen Augusto Boal⁷ sier i sitatet ovenfor om teater generelt, anses heller ikke TIE-ledernes oppgave å være å vise den korrekte vei, men å gi midler til å utforske så mange veier som mulig. En workshop er ikke en revolusjon, om vi skal bruke Boals ord, men øvelser på revolusjonen. På workshop får de unge deltakerne en mulighet til å trene seg på å tenke utenfor de rammene de er vant til å tenke i; til å bryte ut av boksen. I pakt med Boals visjon, viser ikke workshoppen den rette vei å gå, men lar deltakerne selv trække opp stien. En grunnleggende tanke bak workshopene er at de skal være arenaer hvor unge med ulik bakgrunn kan møtes og utvikle toleranse, respekt og forståelser for hverandre, i rammer hvor de også skal ha det gøy, leke, synge, danse, tegne og improvisere. *Kreativitet* er også et viktig aspekt i workshop. TIE-ideologene i Dehli mener at dette er en av de store manglene i det nåværende indiske skolesystemet. Arrangørene hevder at systemet ikke tar barn og unges kreativitet på alvor, og at det mangler rom for kreativitet i en skolehverdag preget av et voldsomt press for å oppnå best mulige karakterer i fag basert på pugging og utenatføring.

Workshopene jeg deltok på var alle bygd opp etter samme mal, om de varte en dag eller en måned. Reisen fra ”me to we” var inndelt i fire temaer, den startet med ”selvet” videre med ”familien”, så ”utdanning” og til slutt ”samfunnet”. Disse temaene var sentrale i workshop og vil være sentrale i analysen.

⁷ For mer informasjon om Augusto Boal se kapittel 2

Fra ortodoksi til heterodoksi – nye skjema for handling

I og med at gruppen jeg har deltatt i prøver å bryte med en rekke vante praksiser og tenkemåter, finner jeg Brad Shores (1996) kulturelle modeller og Bourdieus (1977) begreper om habitus, doxa og opinion og da spesielt begrepene heterodoksi og ortodoksi, fruktbare. La meg først gi en kort og generell beskrivelse av noe av deres tenkning før jeg forklarer nærmere hvordan jeg tenker å bruke dem for å belyse poengene i denne oppgaven.

I Bourdieus "Outline of a theory of practice" (1977) setter han frem en handlingsteori som er basert blant annet på begrepet "habitus". Habitus, slik jeg forstår Bourdieu, er all kroppsliggjort erfaring som har sivet inn i handlingsmønstre uten videre refleksjon, gjennom vane. Habitus er altså lært, men implisitt, kroppslig kunnskap som styrer eller former ureflekterte handlingsmønstre. Samtidig har det lærte en tendens til å bli sett på som naturgitt, noe ikke lært.

Bourdieu skiller videre mellom ulike typer kunnskap og nivå av refleksivitet. Med begrepet "doxa", presenterer han kunnskap som blir tatt for gitt. Doxa er den sosiale verden (eller feltet) som anses som selvinnyttende, tradisjon som erfares som naturlig. Bourdieu forklarer doxa som en forbindelse mellom de sosiale strukturer og de internaliserte mentale strukturer som fungerer slik at den eksisterende sosiale virkelighet fremstår som naturgitt og selvinnyttende og derfor forblir ubestridt (Bourdieu 1977:164-166). Man kan si at doxa er den delen av kunnskapen som er så selvfølgelig at det ikke er *mulig* å sette ord på den. Den kunnskapen som en derimot *kan* sette ord på, som snakkes om og diskuteres befinner seg i feltet av opinion, "the locus of the confrontation of competing discourses" (ibid.:168) (feltet der konkurrerende diskurser konfronterer hverandre). For at noe skal komme i opinion, må det

eksistere ulike oppfatninger, det må eksistere i det sosiale rommet der ulike oppfatninger blir uttrykt. gjennom slik artikkelasjon og konfrontasjon kan deler av det doksiske feltet gå over til å ikke lenger bli tatt for gitt, gjennom erkjennelse av ulike virkelighetsoppfatningers eksistens.

Til *doxa* og *opinion* knytter Bourdieu parbegrepet *ortodoksi* og *heterodoksi*. La meg kort forklare hvordan jeg oppfatter disse begrepene. Heterodoksi innebærer en prosess som bryter det doksiske feltet ved å stille spørsmål, eller ved å bryte med den praksis som blir oppfattet som naturlig i doxa. Ortodoksi betegner den motsatte prosessen, altså forsvar av doxa. Doxa må altså skilles fra ortodoksi (forsøkene på å forsvare doxa) så vel som heterodoksi (forsøkene på å utfordre doxa) i og med at disse to posisjonene mer eller mindre eksplisitt anerkjenner muligheten for en annen orden. Å forsvare det ”naturlige” innebærer nødvendigvis at man innrømmer at det ikke lenger er en selvfølgelighet (Moi 2002:259)

Bourdieu er opptatt av praksis og ser på hvordan handlinger er påvirket og påvirker habitus. Habitus er beskrevet som et system av individuelle disposisjoner, som er lagret i kroppen og er ikke-refleksiv. Bourdieu skriver:

”The principles embodied this way are placed beyond the grasp of consciousness, and hence cannot be touched by voluntary, deliberate transformations, cannot even be made explicit; nothing seems more ineffable, more incommunicable, more inimitable, and therefore, more precious, than the values given in the body, made body by the transubstantiation achieved by the hidden persuasion of an implicit pedagogy, capable of instilling a whole cosmology, an ethic, a metaphysic, a political philosophy, through

injunctions as insignificant as “stand up straight” or “don’t hold your knife in your left hand” (Bourdieu 1977:94)

“Every group entrust to bodily automatisms those principles most basic to it and most indispensable to its conservation” (Bourdieu 1977:218)

I ”Culture in Mind” (1996) påpeker Bradd Shore at slik kunnskap også kan være lagret ikke bare kroppslig, men på en mer kognitiv måte; Shore mener kulturelle modeller vi former fungerer som mentale kart som styrer handling. Shore understreker at kulturelle modeller er internalisert i ulik grad, slik at ingen individer deler de samme kulturelle modellene helt. Når vi som antropologer kartlegger kulturelle trekk, kan vi ikke gå ut fra at våre informanter deler alle ideene: ”Culture on the ground and culture in the mind must be carefully distinguished before they can be usefully related (Shore 1996: 41-42). Slik skjemateori som Shore presenterer, blir ofte kritisert for ikke å ta nok hensyn til at kulturell og sosial uartikulert kunnskap ikke eksisterer som kognitive enkle mønstre for handling og ikke læres som mentale øvelser, men læres og kun kan uttrykkes kroppslig, noe Bourdieus habitus-begrep beskriver bedre. Likevel mener jeg Shores synsvinkel er nyttig fordi den beskriver uartikulert kunnskap som ulikt fordelt. Videre kan man si at det finnes en sammenheng mellom det kroppslige og det kognitive, som gjør at ren kroppslig-fokusert teori og ren kognitiv teori hver for seg ikke kan beskrive det doksiske felt og doksiske mønstre. Derfor vil både Bourdieu og Shore inspirere analysen min.

Deltagerne i gruppene som er med på workshop er sammensatt slik at de skal ha ulik bakgrunn. De kommer blant annet fra ulike klasser, kaster, og religiøse bakgrunner, slik kan man si at de besitter ulike kulturelle modeller, samtidig som de deler ”conventional, patterned

public forms” (Shore 1996:51). La oss tenke oss at deltagerne kommer inn i workshop med ulike modeller ”culture in mind” som man kan si fungerer som kart for handling og fortolkning av det som skjer i workshop eller som de emisk refererer til dette, ”de sitter i ulike bokser”. Workshopene er arenaer for å bryte doksisk kunnskap, de som arrangerer workshop søker å føre doksisk kunnskap inn i opinion gjennom heterodoksi. Dette gjør de med en rekke øvelser som de setter i kategorien ”ikke forventet”, dette er blant annet ulike former for berøringer som å ta på sko, berøre hverandre, og slik bryte med tabu og hierarkier. Nettopp ved å være fysiske, altså kroppslige, mener jeg å se at de har en større kraft til å skape heterodoksi enn gjennom ren verbal prosess. Først når de tilvante mekanismene ikke fungerer skapes kroppslig forankrede refleksjoner, slik utfordres de kulturelle modellene eller mentale kartene som deltakerne (mer eller mindre ureflektert) tolker verden og styrer handlinger etter. Samtidig som en kognitiv eller mental refleksjonsprosess styrkes av kroppslig forankring, vil jeg hevde at den kroppslige tilnærmingen vil skape direkte kroppslige refleksjoner, reaksjoner og spor i habitus. Om mine TIE-arrangør-informanter ikke bruker slike begreper og fortolkningsmodeller for å forklare hva de gjør, viser de tydelig at de gjennom *praksis* prøver å føre deltagerne inn i heterodoksi.

Tilgang til felt

Det er i denne byen som jeg nå har gitt et lite innblikk i, mine informanter lever. Theater in Education Company (NSD) er navnet på gruppen jeg var hos over lengst tidsperiode. Jeg tilbragte én måned sammen med gruppen, samme tidsrom som workshopen varer, i dette tilfellet fra syttende mai til sekstende juni. Datoene faller sammen med barn og unges skoleferie i Delhi og er et aktivitetstilbud når skolene holder stengt. Det ble holdt syv ulike sommerworkshoper parallelt rundt om i Delhi på ulike skoler i regi av TIE(NSD) Etter å ha fått innvilget søknad fra NSD sin ledelse, ble jeg tildelt plass på en av dem. Jeg fikk delta i en

workshop i det sørvestlige Delhi, i et område som heter Sheik Zarai på en privat engelskspråklig skole. Siden det var sommerferie var det bare oss deltakere på workshop som var tilstede. Idealet for arrangørene av sommerworkshop er at de skal speile det samme mangfoldet som byen innehar av ulike grupper. Arrangørene ønsker å skape et møtested hvor deltakerne kan få innblikk i hverandres liv og lære av hverandre.

Deltagerne kom fra ulike bakgrunner, religioner og lag av befolkningen. Gjennom observasjoner kunne jeg merke meg at både lavere og øvre klasser var representert.

Det var for meg ikke mulig å gjøre observasjoner som sa meg noe om hvilke kaster de ulike deltakerne eventuelt tilhørte. Kaste er ikke en like synlig faktor som klasse, ofte kan man forstå hvilken kaste folk kommer fra ut ifra navn, men min kunnskap strekker seg ikke like langt. Kaste er også blitt mindre relevant i en urban setting, blant annet fordi kaste er mindre synlig i det urbane⁸. (Dickey 2002). Man kan ha høy kaste men lav klasse og omvendt. Selv om det er flere med høy kaste i de høyere klassene

Jeg velger derfor å konsentrere meg om klasse, fordi det er mer synlig i det urbane bybildet.

Etter å ha tilbrakt mye tid i Delhi og bodd sammen med en indisk middelklassefamilie har jeg fått en slags kunnskap som jeg mener gjør meg i stand til å kategorisere folk inn i ulike klasser, og da spesielt middelklassen. Overgangene kan ofte være utydelige, det er mange som havner i kategorien middelklasse som i utgangspunktet er veldig ulike fra hverandre. Det kan være store forskjeller både i økonomi og utdanning i denne gruppen. I følge Favero (2005) har en definisjon på middelklassen aldri blitt gitt, men de fleste i India vet hva som menes med begrepet. I en populær diskurs er middelklassen sett på som den delen av samfunnet som har fått utdanning, snakker engelsk har et hus laget i murstein og har tilgang til et eller annet transportmiddel. Med andre ord er dette en løs definisjon av middelklassen, og hvor mange som er del av denne klassen er også vanskelig å angi. Det er også forskjellige kriterier som blir

⁸ Jeg vil se nærmere på kaste i kapittel 5

lagt til grunn for å måle middelklassen. Jeg har sett tall fra 80 til 400 millioner. Blir den kategorisert ut i fra konsumkapasitet, hvem som har råd til å kjøpe såpe eller hvem som har et transportmiddel, vil dette klart gi forskjellige uttrykk. Regner man de som kjøper såpe blir middelklassen klart større enn de som har et transportmiddel. Men la oss slå oss til ro med størrelsen på middelklassen, og i stedet se på hvordan jeg har tilnærmet meg den. Som tidligere nevnt besto workshopen av deltakere fra ulike lag av befolkningen. Den workshopen hvor jeg deltok, var trolig i større grad representert av middelklassen enn det som var gjennomsnittet i de øvrige workshop-sentrene. Dette var et inntrykk jeg fikk da jeg var på et møte hvor alle lærerne av workshopene møttes for å dele erfaringer. De øvrige virket å være mer stratifiserte enn ”min” workshop.

Jeg har valgt å konsentrere meg om middelklassen, en sekkebetegnelse som rommer flere sjikt, både lavere og høyere middelklasse.

Mitt blikk på workshopen er preget av den bakgrunn jeg hadde med meg fra middelklassefamilien jeg bodde hos i Delhi. Min forståelse av hva jeg betrakter som, og hvorfor jeg interesserte meg for, middelklassen, er preget av denne bakgrunnen, jeg vil se nærmere på dette nedenfor.

Det er ikke enkelt å skissere en klar definisjon på hvem som inngår i middelklassen. Et av de tydelige skillene som jeg observerte er imidlertid deltakernes grad av kunnskap i engelsk.

Klær og hva de er opptatt av er også en markeringsfaktor, slik kunne jeg også skille mellom lavere og høyere middelklasse. Alle mine informanter går på private, engelskspråklige skoler.

Det vil likevel være forskjeller mellom dem i hvor godt de behersker språket, mye ut i fra hvilken skole de er tilknyttet, og i hvor stor grad de er vant til å snakke engelsk hjemme. Det er ulike grunner til at jeg har valgt å konsentrere meg om deltakere fra middelklassen. Av praktiske grunner var språk en viktig faktor. Workshopene ble holdt på hindi og siden jeg ikke

snakker hindi⁹ var det vanskeligere å komme i kontakt med de deltagerne som ikke snakket engelsk, eller som var mindre komfortable med å snakke språket.

Siden felten min er så pass fragmentert har jeg ikke noen som jeg vil kalle for hovedinformanter som jeg har fulgt over lang tid. Imidlertid er det ulike grupper som har vært min hovedkilde til informasjon, og familien jeg bodde hos samt de som de introduserte gruppene til meg. Jeg vil i hovedsak fokusere på den månedlange workshopen, men for å belyse ulike poeng vil jeg også trekke inn informasjon og observasjon fra organisasjonen ”Flyt”. Siden jeg på workshop også var en deltager, blir min deltagende observasjon en viktig nøkkel til informasjon. Mange av aktivitetene var fysiske, det var ikke alltid det verbale som var i sentrum. Gruppen blir derfor også viktig, ikke bare enkeltpersonene. I etterkant av workshop intervjuet jeg syv av deltagerne (seks jenter og en gutt), to av dem intervjuet jeg på skolen, en avtalte å møte meg på et kjøpesenter og de øvrige fire intervjuet jeg hjemme hos dem. De kom alle fra området rundt sør og øst Delhi. Ved å komme hjem til dem fikk jeg også et nærmere inntrykk av hvor på klassetrinnet de befant seg. De vil bli presentert nærmere senere i oppgaven.

Felten i felten

Da jeg først kom til Delhi i Januar 2002 var jeg relativt uforberedt på hvordan jeg skulle gå frem. Jeg hadde ikke fått mulighet til å ta kontakt med noen teatergruppe på forhånd og måtte derfor starte letingen når jeg ankom Delhi. Først innkvarterte jeg meg hos familien jeg hadde planlagt å bo hos, i alle fall i begynnelsen av feltarbeidet, siden jeg ikke visste helt hvordan

⁹ Jeg kan noen få ord på hindi, og kan til tider få et visst inntrykk av hva som er temaet i en samtale, siden engelske ord blir brukt i en samtale på hindi. Samt at jeg har snappet opp noen hindi ord her og der.

feltarbeidet ville utvikle seg. Jeg var åpen for å finne en gruppe som skulle turnere, men slik ble det ikke. Siden feltarbeidet mitt ble begrenset til Delhi ble jeg boende hos familien hele oppholdet. Familien har vært venner av meg gjennom mange år, helt fra mitt første møte med India i 1996. Jeg hadde ingen intensjoner om å la familien bli en del av oppgaven. Med tiden viste det seg imidlertid at de fikk stor innvirkning, ikke bare på min sosialiseringsspross, men også på min forståelse av det jeg møtte på feltarbeidet. Det var også familien som introduserte meg for kontakter som gjorde det lettere for meg å nøste opp i det voldsomme tilfanget av potensielle grupper å observere. Familien bestod av mor Anita, far Chandrashekar, og de to barna Chandra (sønn 16 år) og Mansi (datter 10 år), de var alle hinduer. Sammen med familien bodde jeg i øst-Delhi i en treroms leilighet i et boligkompleks bestående av ti inngjerdete blokker. Moren Anita er utdannet kunstner og jobber som professor på en anerkjent designerskole. Faren i huset var journalist i en stor engelskspråklig avis og jobbet tidvis som politisk kommentator i radioen. Familien kategoriserer seg selv som middelklasse, samtidig som de nok, i kraft av sine yrker, inngår i en intellektuell overklasse. Økonomisk tilhører de like fullt middelklassen.

Mansi og Chandra gikk begge på private, anerkjente engelskspråklige skoler.

Mor og far har giftet seg på tvers av både kaste og klasse. Dette er noe utradisjonelt i en indisk kontekst. De fleste gifter seg innad sin egen klasse, kaste og gruppe. Mor og far kommer fra hver sin del av India, Anita fra lavere kaste i nord, Chandrashekar fra høyere kaste i sør. Samtidig kom Anita fra en familie av høyere klasse. Spesielt er det uvanlig med giftemål mellom parter fra nord og sør, noe jeg ble fortalt gjentatte ganger av utenforstående. De omtaler selv sitt ekteskap som "love marriage", kjærlighetsekteskap i motsetning til et arrangert ekteskap som har vært den vanligste praksis i deres generasjon.

Familien viste seg å bli viktig for meg på flere måter. De bidro indirekte til at jeg fant mitt feltarbeid. Anita hadde tidligere laget kostymer for NSD og var en respektert skikkelse i

miljøet. Det viste seg fort at hun ble en brekkstang for meg inn i gruppene. Jeg ble omtalt som hennes venn. Jeg antar det ville blitt vanskeligere for meg å få innpass i gruppene uten Anitas vennskap. I løpet av en tremåneders periode deltok jeg på ulike aktiviteter rundt omkring i byen. Samtlige grupper brukte teater som et verktøy for å nå sine mål. Disse var av ulike karakter, både politiske, det å være ren underholdning eller ha et ønske om å bevisstgjøre om miljø. Både amatører, profesjonelle og organisasjoner satt opp forestillinger med barn fra fattige deler av byen. Teateruttrykkene varierte, både fra å spille på en scene med publikum i en sal, spille gateteater, eller holde på med teaterleker. Jeg var på et tidspunkt litt desperat etter å finne en gruppe som hadde en mer intens, pågående aktivitet som kunne være kilde til en analyse som kunne gå mer i dybden. De gruppene jeg besøkte hadde svært sporadiske møter. Lettelsen var derfor stor da jeg fant workshopen som skulle pågå sammenhengende en måned. Jeg ser i ettertid at min erfaring fra de øvrige gruppene har gitt et viktig innblikk i mangfoldet av tilbud og en nærhet til teatermiljøet som viste seg å ikke være så stort. Jeg erfarte at folk kjente hverandre på tvers av de ulike teatergruppene.

Noe jeg raskt fikk føle var også at jeg tilbragte mest tid i familien. Det kunne være frustrerende å sitte hjemme og vente på en telefon om en aktivitet på en workshop.

Paradoksalt nok satt jeg nært og deltakende i en indisk familie, ventende på at et feltarbeid skulle ta til. Jeg ble raskt en del av familien. Begge foreldrene hadde krevende jobber og kom ofte sent hjem fra arbeid, alt fra seks til halv åtte om kvelden. For foreldrene var det fint å ha noen hjemme sammen med barna, som kom hjem fra skolen i tre-tiden. De hadde selv valgt å ikke ha noen hushjelp boende hos seg, noe som er vanlig i mange indiske middelklasse-husholdninger. Siden jeg bodde hos dem følte jeg det også rett og rimelig at jeg deltok i familiens gjøremål når det trengtes. Jeg betalte ingenting for å bo hos dem. Vi bodde i en treroms leilighet og gjennom familien var jeg aktiv i en stor del av deres sosiale liv. Jeg ble inkludert som et familiemedlem og ble tatt med i familiens ulike religiøse ritualer, ble

introdusert for deres venner og var med på besøk. De introduserte meg for en rekke ulike sosiale arenaer i Delhi som jeg ikke ville hatt tilgang til foruten dem. Fra ambassadefester, via deskrom i en storavis til klasserommet på en designskole. Vi tilbrakte mye tid sammen. Alt fra å handle, lese lekser med barna, snakke om relasjonelle problemer og spise middag, til å drikke whisky sammen.

Dette ga bindinger praktisk og emosjonelt, som også gjorde at jeg aldri hadde noen reell egentid. Jeg hadde forutsett at mer av min tid ville bli brukt ute i et feltarbeid. Jeg var som sagt lenge frustrert over dette. Med tiden ble jeg imidlertid slått av at det som skjedde ute i workshopen speilet mye av den hverdagen jeg opplevde i familien. Eller var det mitt blikk hjemmefra familien som påvirket det jeg så i workshopen?

Dette har jeg brukt mye tid på å reflektere over. Da jeg kom hjem, og fikk oppholdet på avstand, følte jeg meg mer trygg på at mine erfaringer fra familien med stor relevans kunne brukes til å tolke funn jeg gjorde i gruppen. Tilbake i Norge oppdaget jeg for alvor hvilken verdi mitt samvær med familien hadde også for mitt akademiske arbeid. Jeg innså at erfaringene jeg hadde fått, ga meg uvurderlig informasjon når jeg skulle forstå de observasjonene jeg hadde gjort i mitt virkelige feltarbeid. Dette ga meg en forståelse som jeg aldri ville fått med en annen ramme for feltarbeidet. En mulighet når man studerer flyktige grupper, er at man ofte bor på hotell eller liknende. Min forankring i familien ga meg et helt annet vindu til Delhis middelklasse.

Det var ikke uten forbehold at jeg kunne bruke erfaringene jeg hadde innhentet i familien. Det reiste en rekke etiske spørsmål. Jeg kom til familien som en gjest og venn, ikke som antropologstudent og observatør. Det var jeg som bevisst hadde unngått å velge familien som mine informanter. Jeg følte meg for nær dem og ville ikke lage en akademisk analyse av mitt vennskap. Når jeg delte mine frustrasjoner rundt manglende empiri i eget feltarbeid, var trøsten aldri langt unna:

”Hvorfor ikke bare skrive om oss? Du har jo mer enn nok materiale til en hovedoppgave bare ved å ta utgangspunkt i oss. Du kan jo bare skildre konflikten mellom nord og sør! ¹⁰”.

Familien er klar over at jeg endte med å bruke deler av deres liv i min oppgave. Jeg føler meg trygg på at dette er etisk forsvarlig. Likevel har jeg valgt å anonymisere familien, da noe av informasjonen er av privat karakter. Min kunnskap fra familien vil bli brukt de ganger hvor erfaringen hjemmefra kan kaste et klarere lys over situasjoner jeg opplever i workshopen. Det vil derfor være et gjennomgående metodisk grep i min oppgave å bruke empiri fra en kontekst for å understøtte empiri fra en annen. Det klareste eksemplet på dette vil jeg påstå var den forståelse jeg fikk gjennom familien for skolepresset som eksisterer rundt middelklassens elever. Workshopens mål var å gi elevene en pause fra dette presset, de ønsket å tilby elevene et fristed der de kunne utvikle seg som mennesker, uavhengig av sine prestasjoner. Mitt samvær med familien gjorde meg i stand til å mye tydeligere se dette behovet. Jeg kunne observere en av de ”boksene” workshopene søkte å bryte utfra. De tre første månedene jeg bodde hos var familien under stress, sønnen skulle ha sin avgjørende avgangseksamen og all energi ble satt inn for dette. Først var jeg noe forundret over hvor mye oppstyr det ble rundt Chandras eksamener. Så merket jeg meg at det ikke bare var hjemme hos min familie det var slik. Eksamen var en del av en felles diskurs. Avisene skrev mye om hvilket press avgangseksamen la både på studenten selv og familien, de ga tips om hvordan komme seg gjennom denne fasen og serverte nyheter om både flinke og mindre flinke elever som hadde begått selvmord på grunn av prestasjonsangst og frykten for å stryke. Jeg merket meg at familien fikk stor forståelse fra venner og arbeidskollegaer for hvilket press de var satt under i tiden før sønnens avgangseksamen. I en periode var hele familien snudd på hodet for å la denne tiden være fruktbar for lesing og forberedelser til eksamen. De la også forholdene til rette så presset ikke skulle føles for stort for sønnen. Jeg tok også min del av ansvaret og var

¹⁰ Mennesker fra nord og sør har for rykte å ligge i stadig konflikt med hverandre. Et ekteskap mellom mennesker fra nord og sør blir i utgangspunktet sett på som utfordrende. Det vanlige oppfølgingsspørsmålet fra utenforstående, når jeg fortalte om Anita og Chandrashekar's opprinnelse, var: ”Da er det vel mye krangling?”

hjemme på hans lesedager. Jeg hjalp til med lesingen der jeg kunne det, og hørte ham i pensumet. Foreldrene kuttet kabelen til tv. Ingenting skulle forstyrre hans konsentrasjon. Dette er bare et eksempel på hvordan oppholdet i familien ga en egen forståelse av det jeg så i workshop. Det jeg opplevde hjemme gav meg nye briller å se med når jeg var i felt. Erfaringene fra familien blir en nødvendig kontekst for å forstå det som skjer i workshop. Min oppgave vil ta utgangspunkt i ulike kontekster som danner rammeverk for å belyse det som skjer i workshop. TIE kan bli lest som en tekst, hvor da samfunnet blir konteksten og omvendt. På denne måten vil jeg på en hermeneutisk måte dra frem ulike aspekter ved TIE og verden utenfor. Mitt utgangspunkt for min tolkning av felten må bli sett ut i fra en vekslevirkning mellom tekst og kontekst, hva som er kontekst og tekst vil være forskjellig ut i fra hvor jeg beveger meg i felten.

Dilley (1999) bruker filosofen Scharfsteins definsjon til å forklare kontekst på en enkel måte: ”Kontekst er det som omgir et objekt av interesse og hjelper med dets relevans å forklare det”. (1989;1)

Flere ganger erfarer jeg å legge merke til noe utenfor gruppen, i kontekst, som nettopp gruppen prøver å opponere mot.

Det er ikke teater som vil være hovedfokuset i denne oppgaven, men hva disse teateraktivitetene sier om noe større utover seg selv. Teateret blir ofte beskrevet som samfunnets speil. Hva er det de speiler? Aktivitetene speiler samfunnet sett ut ifra barn og unges hverdag, samtidig er det en situasjon som er arrangert. Barna får oppgaver hvor temaene er å reflektere rundt seg selv og samfunnet de lever i, på den måten speiler de noe av samfunnet. Workshopen og aktivitetene er arrangerte og planlagt, tematikken kommer som en ringvirkning av noe som skjer i samfunnet. Derfor blir konteksten, det som foregår utenfor workshop viktig for å lese hva som skjer på workshop.

Som Dilley sier er konteksten det som omgir objektet av interesse. Det er viktig å være bevisst at det hele tiden er jeg som definerer denne konteksten. Hva er kontekst? Det jeg velger ut som den relevante kontekst, blir en maktpåliggende ramme rundt mitt arbeid. Jeg støtter meg her til Dilley, som skriver:

”En ramme tvinger frem et skille som ekskluderer like mye som det inkluderer. Denne prosessen av å legge til og trekke fra, er en maktprosess. Det er vår egen følelse av relevans, drevet frem av vår teoretiske kunnskap og praktiske tilnærming til verden, som definerer hvor disse rammene plasseres”. (Dilley 1999:38. Min oversettelse)

Mine rammer på workshop blir i stor grad satt av mine erfaringer i Delhi utenfor workshop.

La meg vise til et av mange eksempler: Når jeg spør en av lederne hvorfor de leker med skoene, svarer bare lederen ”Hvorfor ikke?”.

Jeg finner ikke alltid mening i gruppens verbale uttalelser. Mening finner jeg ofte i kontekst.

Min teoretisk-antropologiske kunnskap og erfaring fra regionen definerer min forståelse.

Det jeg omgis av utenfor mitt feltarbeid, påvirker hvor jeg setter rammene for mitt arbeid.

Min veksling mellom å gå ut og inn av gruppen, påvirker min kontekst. Ut fra dette ser jeg at jeg jobber med et felt i felten.

La meg kort skissere hvordan jeg arbeidet når jeg gjorde feltarbeid i workshops. Min hovedmetode tok utgangspunkt i deltakende observasjon. Jeg deltok på lik linje med mine informanter og ble underlagt den samme pedagogikk som dem. Språket som ble brukt var hindi. Fordi jeg deltok aktivt i gruppen, forsto jeg gjennom handling det som foregikk.

Kommunikasjonen var ofte ikke-verbal. Vi ble også delt inn i mindre grupper der deltakerne forklarte og innlemmet meg i øvelsene. Språket ble ikke den barrieren jeg hadde forutsett. Det var stramt tidsskjema under workshopene med liten tid til å gjennomføre samtaler med deltakerne. Jeg trengte intervjuer til å understøtte funnene jeg hadde gjort gjennom deltakende observasjon. Disse gjennomførte jeg etter at workshopen var helt avsluttet. Jeg valgte å vente seks måneder med å intervju informantene, på den måten hadde de fått avstand til det de hadde vært med på og hva det hadde gjort med dem. Kontakt gjennom elektronisk post viste seg også å bli kilde til informasjon.

Før jeg gikk inn i gruppen snakket jeg med deltakerne om mitt prosjekt. Jeg ba informantene om å snakke med sine foreldre om at jeg som antropolog ville skrive om dem. Med tiden utviklet jeg relasjoner til deltakerne som hadde karakter av vennskap. Jeg gjorde meg ofte refleksjoner rundt min rolle, når reagerer jeg som venn og når som antropolog? Hva gjorde min rolle som antropolog med min relasjon til deltakerne? Jeg fikk vite mye om den enkelte, informasjon som var mer privat. Jeg bestemte meg tidlig for å anonymisere deltakerne.

Oppbygging av oppgaven

I det foregående har jeg prøvd å tegne opp noe av bakgrunnen for de målene TIE i Delhi har satt seg. Jeg har også vist til oppgavens sentrale problemstilling og de teoretiske verktøy som vil ligge til grunn for min forståelse og analyse av felten. I kapittel 2 vil jeg skissere opp TIE som bevegelse, kort om deres historiske opphav og hvordan de jobber i Delhi. I kapittel tre vil jeg gi en empirisk oversikt over en workshop, hvor jeg beskriver den fra start til slutt. Jeg legger vekt på å vise de ulike aktiviteter TIE gjør. Dette fordi det vil være lettere for leseren å forstå hva en workshop er, og hva de gjør. Empirien jeg trekker frem vil jeg dra videre med meg i senere analyse. I kapittel 4 "Miss learning and Mr. Fun" ser jeg hvordan TIE søker å jobbe opp mot skolesystemet og være et alternativ til en annen form for læring. Kapittel fem "Ikke forventet" ser jeg på hvordan mange av aktivitetene i workshop kan bli satt i lys av

kaste og klasse. Kapittel seks "From me to we" tar jeg utgangspunkt i de to temaene som de har på workshop "selvet" og "familien" og ser dem opp mot hverandre. Og jeg vil sette frem spørsmålet om det å skape selvstendige autonome individer kan være en trussel mot familien. Og hvorfor skulle da familien ha et ønske om å la barna deres delta i slike aktiviteter?

Gjennomgangstemaet vil hele tiden være hvordan TIE søker å bryte ut av boksen. Jeg vil prøve å vise ulike sider av hvordan samfunnet rundt har en tendens til å lokke den igjen slik at boksen ender opp med å være lukket. Kanskje er den ikke lenger like fin i kantene, muligens heller litt krakelert. Eller lages det kanskje nye bokser?

Kapittel 2: Theatre – in – Education

Why Theatre-in-Education?

I hear: I forget

I see: I remember

I do: I understand

- Barry John, Tidligere direktør for TIE.

Siden Theatre-in-Education (TIE) er sentralt i denne oppgaven vil jeg i dette kapittelet presentere nærmere hva Theatre-in-Education er, hva det dekker, hvordan det oppstod og hvilken funksjon bevegelsen søkte å ha.

I England vokste det på sekstitallet fram en bevegelse som ville vise verdien av å ta i bruk drama som et verktøy i undervisning og oppdragelse. I 1965 demonstrerte ulike pilotprosjekter ved Belgrade Theatre, Coventry, England, nytten av å bruke teater som en metode innen skolesystemet. Fra å være løsrevne prosjekter endte bevegelsen med en gruppe som dannet et fulltidskompani. Konseptet fikk betegnelsen TIE og ble raskt kjent, ikke bare i England, men også langt utenfor landets grenser. Å ta i bruk teater som et pedagogisk virkemiddel er ikke nytt under solen. Teater har eksistert siden tidenes morgen i en form eller annen, og ble født ut av ritualer; fra greske fester for Dionysos og kirkespill i middelalderen til dagens sceneteater. Teater har helt fra sin begynnelse hatt et utdanningsformål, den kristne forkynnelse ble i stor grad formidlet gjennom nevnte kirkespill i middelalderen. TIE er et veldig vidt begrep som fanger opp mange ulike former for teater, jeg har valgt å ha en veldig vid forståelse av TIE begrepet, noe som også mine informanter har. TIE er en betegnelse som fanger inn under seg ulike uttrykk hvor teater og utdanning går hånd i hånd. På norsk blir TIE

omtalt som Teater i utdanning, TIU. Det norske ordet undervisning forbindes med de læringsforeløp som foregår på skolen, universitet og høyskoler. Det engelske ordet "education" dekker læring, oppdragelse og danning i vid forstand. (Ilsaas 1991). Jeg har valgt å bruke det engelske ordet fordi jeg finner det mer dekkende for det jeg skriver om. TIE kan være ulike former for teater, både den som eksponeres for publikum på en scene og den som bare har en funksjon internt i en gruppe. I min workshop er øvelsene kun til for deltakerne selv. Dette er ikke teater som søker mot et ytre publikum. Da TIE vokste fram i 60-tallets England, var det flere årsaker til dette. Samfunnet var i økonomisk endring og en var vitne til en vekst som nok åpnet vei for mer alternative stemmer. Flere røster ble også hevet rundt barnets posisjon og rolle i samfunnet. Mer alternative pedagogikker ønsket oppmerksomhet. Det ble stilt spørsmål ved det skoleflinke barnet som var et produkt av intens faktakunnskap og "pugging". Særlig John Dewey sin læresetning "Learning by doing" banet vei for ny pedagogikk. Tenkerne fant gjenklang i TIE og sammen fant man fram til nye verktøy for læring. Kanskje kan vi trekke en linje fra det som skjedde på 60-tallets England til det som siden skjedde i 90-tallets India. Landet opplevde sterk økonomisk vekst. Også her begynte enkelte å stille spørsmål ved indisk skolesystem. I visse kretser ble man mer og mer opptatt av å ha en barneorientert utdanning, barnet skulle i sentrum, de skulle bli tatt på alvor.

I 1989 etablerte Barry John en TIE-avdeling under det statlig eide National School of Drama and Asian Theatre institute i Delhi. Denne skolen ble stiftet i 1959 av Sangeet Natak Academy. I 1975 ble den kalt National School of Drama (NSD). Dette er en selvstendig autonom organisasjon under Ministry of India, Government of India. NSD er en prestisjetung skole, siden det er den eneste statlige teaterskolen hvor man utdanner skuespillere og regissører, og det er stor konkurranse for å bli tatt opp som student. Den er berømt for å ha utdannet mange av de berømte Bollywood skuespillerne.

Det spennende å belyse de ulike inspirasjoner som TIE har vokst ut fra. TIEs egen historie underbygger min workshops uttalte mål om ”Å bryte ut av boksen” La meg derfor trekke fram noen pedagoger fra 70- tallet.

Brasilianske Augusto Boal har, i følge Chris Vine, påvirket bevegelsen TIE i stor grad.

Regissøren videreutviklet tankene til sin landsmann, pedagogen Paulo Freire som publiserte boken ”De undertryktes pedagogikk”. Boal bringer disse tankene videre i boken ”De undertryktes teater” i 1979. Her fremmer han en radikal politisk målsetting; å lære barn og ungdom hvordan et undertrykkende samfunn fungerer slik at de kan få mulighet til å forandre det. Med dette føyer han seg inn i, og lager også grunnlaget for en videre bevegelse innen teatret som har en sterk søken etter å endre samfunnet. En går inn for at teateret skal være en drivkraft som skal være så sterk at den kan gjøre samfunnet til noe bedre. Teater blir sett som et middel for å skape bevissthet, refleksjon og læring. Både Freire og Boal var opptatt av den menneskelige frigjøring. De kommer begge fram til at frigjøringsprosessen starter med at det enkelte individ responderer personlig, kritisk og aktivt på det han eller hun opplever. Denne prosessen kan ikke utvikles av noen andre utenfor individet selv, aller minst av lærere og politiske ledere som forteller individet hva vedkommendes problem er og hvordan han eller hun skal løse det. (Chris Vine 1993).

Dette gir en viktig forståelse av bakgrunnen for målene til min workshop i Delhi.

Jeg kunne nevnt ytterligere føringer i det tjuende århundres avantgardistiske teater, men velger å begrense meg. Det sentrale er å forstå at TIE har som mål å være i drift, sprengre grenser og kommentere samfunnet utenfor. Et navn som likevel må nevnes er den tyske teatertroppen Grip. Jeg ble fortalt av direktøren for TIE(NSD) i Delhi at den tyske troppen har hatt større innflytelse på den indiske TIE-bevegelsen enn de britiske kompaniene. Det unike ved Grips tilnærming og metode. De prøver å forstå og gjenkjenne publikummets ulike behov, problem og håp. Ut fra dette prøve de å skape sensitive og livlige teaterstykker hvor publikum

kan føle at deres virkelighet blir speilet. Teaterstykkende skal hjelpe publikum til å utvikle deres sosiale fantasi (social imagination) og utvide deres forståelse av omgivelsene, med en tanke om å endre det. Forestillingen prøver å bygge opp publikums selvtillit som de kan ta med seg videre. Det var Dr Mohan Agashe som i 1986 introduserte Grips ideer til India. Psykologen og den anerkjente teatermannen startet organisasjonen DATE (Developing Awareness Through Entertainment) hvor man fremfører kvalitetsteater der det sentrale er å ta opp temaer som berører barn og unges hverdag. Siden da har mer en 12 stykker fra Grips eller Grips inspirerte stykker blitt produsert i India, på språk som hindi, marathi, bengali og Kannad. Disse har hatt over 2000 fremførelser. DATE søker å ha en nær forbindelse med ulike teatergrupper hvor de bistår dem med å lage gode manus på deres eget regionale språk, oversette dem til andre språk og hjelpe teater gruppene å produsere dem. Dersom produksjonen møter den standeren DATE etterlyser, vil de hjelpe teatergruppen med å promotere forestillingen. Videre vil DATE sørge for utdanningsmateriale på de spørsmålene som blir tatt opp i stykket, slik at det kan bli delt ut til lærere og elever. Dette viser at DATE og Grips idealer påvirker betraktelig i India, NSD TIE Company jobber nært opp til denne standeren. Jeg så selv et teaterstykke satt opp av Sangskar Rang Toli, TIE-kompaniet som var regissert av Dr Dr. Mohan Agashe ut fra Grips metodologi. Stykket tok utgangspunkt i kommunalistiske opptøyer¹¹ og viste hvordan barn blir påvirket og lider under dette. Grips teaterstykker presenterer verden, ikke gjennom øynene til voksne men med barns øyner. Temaene i forestillingene er problemer som barn og ungdom har med deres omgivelser. Historiene er realistiske og ikke metaforiske og allegoriske. Grips forteller ikke hva som er rett eller prøver å gi svar. I stedet prøver de å vise hvordan de kan stille de rette spørsmålene, ut i fra ideen om at barn har rett til å stille spørsmål. Språket i stykkene er det vitale hverdagspråket til barn, full av fantasi, humor og slang. Det viktige med å presentere Grips

¹¹ I Sør-Asia blir kommunalisme referert til som konflikter mellom hinduer og muslimer. (Communal violence)

ideer er å vise hvordan dette har hatt innflytelse på ulike grupper i India som bruker teater som et verktøy til å skape bevissthet. Sentralt innen disse ideene er at man vil endre samfunnet til noe bedre, men det blir ikke gitt klare svar på hvordan, dette må vokse seg frem i hver enkelt og sammen med en gruppe. Det handler om å ta barn og ungdom på alvor, snakke med dem og ikke til dem, sensitivere dem. Gi dem en bagasje til å endre samfunnet de lever i til noe bedre: For å forandre, må man starte med seg selv.

ANDRE GRUPPER I DELHI HVOR TEATER ER I SENTRUM

Jeg vil helt kort si noe om teaterscenen generelt i Delhi. Byen tilbyr en rekke sceneopplevelser, og teateruttrykkene er mange og varierte. En kan den ene kvelden se et stykke av Ibsen eller Tsjekhov, til neste kveld å finne en Katakali-danser¹², satt inn i en helt ny dramaturgisk ramme. Det er mange ulike grupper i India som bruker teater som et verktøy for å påvirke, ikke alle har dette som mål, mange spiller teater for gleden i seg selv ved å gjøre dette. Andre driver gateteater for å spre sitt politiske budskap og andre sprer informasjon om helsespørsmål eller hvordan samfunnet blir ødelagt av korrupsjon og hvordan man skal bekjempe dette. Dette er grupper som har helt klare politiske målsetninger ved hver enkelt oppsetning.

Det som skiller TIE fra alle disse gruppene er hvordan budskapet blir overrakt. Mens de øvrige gruppene i mange tilfeller har et sterkt, åpent, politisk budskap, jobber TIE på en annen måte. TIE søker å vekke den enkelte iakttaker, men på en måte der oppvåkningen skjer og starter inni den enkelte. TIE peker på individet, mer enn å peke på samfunnet. I workshopene jeg besøkte, sto det helt sentralt å utstyre deltakerne slik at de selv kunne starte en endring. Først med seg selv for så å søke å forandre det de selv mente måtte forandres med samfunnet.

¹² Katakali dans er en sørindisk dans som er teknisk krevende.

Et mål var å sensitivere deltagerne til å bli en mer ansvarsfull borger av landet. Man skulle ikke gi dem svar på hva som var rett eller galt, men få dem til å reflektere rundt seg selv og samfunnet.

Det klare målet var å hjelpe dem på vei til å finne frem ulike egenskaper som er inne i dem, som ligger der skjult. Egenskaper som skolesystemet ikke er i stand til å fange opp. TIE vil vise at det er andre ting i verden enn å score det beste resultatet på en matteprøve.

Det er altså selvutvikling som er det sentrale. Teater er bare et hjelpemiddel på veien til å utforske seg selv og andre. Dette gjelder i størst grad når vi snakker om aktivitetene, ikke forestillinger med publikum. Når jeg snakker om aktiviteter så skjer de ikke på en scene. Det er samtidig ikke riktig å si at publikum er fraværende i en workshoop; deltakerne er hele tiden vitne til hverandre.

TIE's sammenheng med samfunnet rundt seg.

Det er vanskelig å gi en konkret beskrivelse av TIE siden metodologien ikke er underlagt strenge former. Hvilken form TIE inntar vil være avhengig av hvor det utspiller seg og hvilke temaer som er sentrale. Et sentralt og viktig poeng her er at de sosiale, politiske og økonomiske forholdene i et samfunn spiller inn på TIE sin utforming. David Pammenter skriver i sin artikkel; “ Devising for TIE”, (“Å utforme TIE”), at de som er i planleggingsfasen av et TIE program, oppsett, workshop eller forestilling, må ha et klart perspektiv av målet og funksjonen av dette arbeidet før de starter å planlegge – på samme måte som en samvittighetsfull lærer eller forfatter har. Man må ha en klar forståelse av hva man er under innflytelse av både ut i fra seg selv og barna de ønsker å jobbe med. Videre må man ha en bevissthet rundt hvilke parametere og begrensninger som er på arbeidet som skal gjøres. Disse er satt av moraler, verdier og etikk i det samfunnet man jobber i – og om disse skal eller ikke skal bli utfordret. Det er denne forståelsen som ligger bak utvelgelsen av

hvilket materiale man velger å jobbe med, og hvordan man definerer målene man vil ha. Det er denne forståelsen, eller mangel på den, som til sist determinerer programmets utforming. Videre skriver Pammenter at den tydeligste og mest umiddelbare innflytelse på arbeidet til planleggingsgruppen som setter parametrene til deres frihet til å velge hvordan og hva man skal utforske, er utdanningssystemene og det teateret man er en del av. Begge disse institusjonene reflekterer de økonomiske, sosiale og politiske krefter som er i et samfunn. Pammenter belyser et viktig aspekt for hvordan TIE utvikler seg, og hvordan TIE vil være forskjellig ut i fra hvilken kontekst man er i. Og på samme tid viser han hvordan teateret og samfunnet er avhengige av hverandre, teateret blir ingenting uten omgivelsene sine. TIE får sin næring fra samfunnet og dets omgivelser. Det er fra sin opplevelse av dets omgivelser TIE springer ut, hvilke temaer og spørsmål som blir interessante å stille, avhenger av dets omgivelser.

Forståelsen av TIE vil ikke være fullstendig om man ikke forstår hvilken bakgrunn det utfolder seg i. Siden vi allerede er i teaterspråket vil jeg påpeke viktigheten av å forstå rekvisittene og kulissene, som i denne sammenhengen utgjør det samfunnet det spilles ut i og hvor scenen er Delhi.

Vi har nå sett på bakgrunn og ulike inspirasjonskilder til hvordan TIE har utviklet seg. Som vi så ovenfor hvor jeg skrev om utforming av TIE og hvordan det tar utgangspunkt i omgivelsen rundt skjer dette også for TIE i Delhi. Slik får hvert arrangement en egen dynamikk. Jeg blir fortalt av direktøren for TIE at Theatre in Education egentlig er et litt upresist uttrykk. ”Det kan høres ut som vi bare bruker teater som et verktøy for å nå våre mål, men det gjør vi ikke, vi bruker flere virkemiddel,” sier han. Både å tegne, kreativ skriving, dans og sang.

Workshopens pedagogikk

I 1989 fikk NSD en egen avdeling hvor TIE skulle stå i sentrum. Denne gruppen ble kalt Sanskaar Rang Toli (TIE Company) Toli betyr the childrens wing, barnas avdeling. Jeg bruker ikke dette navnet, men refererer til dem bare som TIE, eller TIE(NSD) I en brosjyre om TIE skriver de at de er en av de viktige utdanningsressurssenter i landet, og den består av en gruppe actor-teachers som jobber med og spiller for barn på en regulær basis.

Bruken av Actor-teacher er spesielt innen TIE, dette begrepet skuespiller – lærer, er en egen kategori som kommer under TIE, dette fungerer på en måte som en påminner om hvordan TIE er et eget uttrykk som er knyttet opp mot teater og læring. Actor knyttes til teater og teacher til utdanning. Disse er avhengige av hverandre, det ideelle er at skuespilleren benytter læringsteknikker og lærerne bruker teater teknikker for å nå sitt mål. På denne måten blir man en actor-teacher. Dette viser det særegne ved TIE, det er alltid en kobling i TIE mellom teater og utdanning.

Det er vanskelig å sammenfatte hva som ligger i TIE og workshopen hvor jeg deltok sin pedagogikk. Det finnes ingen uttalte læresetninger, foruten målene og filosofien bak arbeidet. Jeg deltok på linje med de andre, og ble underlagt den samme pedagogikk som dem. Jeg må tufte min analyse av deres pedagogikk på rene observasjoner og kroppslige erfaringer. Jeg fikk selv kjenne pedagogikken på kroppen. Slik de andre deltakerne kunne føle seg forvirret, kjente også jeg på dette når svarene uteble. Jeg kunne spørre ”Hvorfor gjør vi dette?” for bare å høre ”Hvorfor ikke?”. Dette var en interessant erfaring, rent kroppslig. Til å begynne med ga dette et sterkt ubehag. Jeg følte meg holdt utenfor. Jeg begynte å kjenne på den paranoide følelsen som andre antropologer har beskrevet før meg: ”De vil ikke at jeg skal få vite” På et tidspunkt var jeg så frustrert at jeg spurte litt fornærmet: ”Hvorfor forteller dere meg ingenting? Jeg føler dere ikke vil forklare meg hva som skjer?!”

Det gikk to dager før en lærer kom bort til meg og tok meg til side:

”Du skulle visst hvor lite *min* lærer fortalte meg da jeg var deltaker på workshop!”

Gjennom dette innså jeg at jeg ble behandlet som en deltaker, ikke som en nysgjerrig antropolog. Jeg tolker det som en læring i at svarene skal oppstå inni hver enkelt deltaker. Det er kjernen i TIE sin pedagogikk. Subjektet er den handlende part, for å skape endring må du være aktiv. Det er dette som skaper heterodoksi. Jeg må selv finne en begrunnelse for mine handlinger, slik blir ikke handlinger reproduserte, men inngår i stedet i en heterodoks prosess hvor ny handling blir skapt.

Dette kapitlet ble innledet med et sitat av Barry John. Det viser det helt sentrale i TIE sin pedagogikk. Det er gjennom handling læring oppstår.

IMPROVISASJON

Improvisasjon er en sentral del av workshopen. Det er mulig å sette opp et skille mellom partitur og improvisasjon, noe jeg vil beskrive i kapitel 4. Her vil jeg konsentrere meg om hvilken funksjon improvisasjon har i gruppen. Improvisasjon blir brukt som et verktøy for å bli mer kjent med seg selv. Improvisasjon har blitt brukt i teateret av skuespillere av ulike grunner, først og fremst for å forberede skuespillerne, som en hjelp til å trene seg på deres ulike teknikker, eller som en hjelp til å forstå tekster, og ikke minst å bygge opp en sensitivitet overfor de andre skuespillerne. Jeg har i det foregående beskrevet hvordan TIE sin pedagogikk er konsentrert rundt at den enkelte deltaker skal gjøre subjektive oppdagelser. Improvisasjon blir et rent uttrykk for dette. Ingen kan fortelle hva deltakeren skal gjøre. Hver deltaker må produsere ny handling. Gjennom improvisasjonen blir deltakeren fristilt gruppen. Hver enkelt deltaker improviserer ut fra de forutsetninger de har ut fra egen bakgrunn. Improvisasjonen skaper ikke noe nytt, deltakerne handler ut ifra erfaring. Slik reproducerer deltakerne doxa. Samtidig møter deltakerne gjennom improvisasjon *den* og *de* andre.

Deltakerne må lytte til de andre, følge opp deres handlinger og føye seg etter deres valg. Det er i dette møtet jeg mener at det produseres heterodoksi.

Jeg har vist at TIE legger vekt på å dyrke kreativitet og sprengte rammer, men innenfor TIEs improvisasjon ligger det også rammer, som barna er styrt av, slike ubevisste praksiser som Bourdieu kaller habitus. Gjennom min deltakende observasjon, hvor jeg selv var deltaker i workshopene hvor vi utøvde improvisasjon, opplevde jeg at min improvisasjon ble respondert av barna som ”ikke riktig” da jeg skulle spille en gutt som hjalp til hjemme. Med min bakgrunn, posisjonering var det naturlig for meg å improvisere en gutt som tilbød seg å gjøre noe husarbeid, men de andre deltakerne reagerte på dette og sa det ikke var realistisk at en gutt ville gjort dette. Etter denne opplevelsen forsøkte jeg når jeg improviserte å tenke gjennom en ”passende” rolle som kunne aksepteres som ikke vil bryte for mange roller.

Jeg hadde et metablick på meg selv i gruppen. Jeg måtte balansere mellom å være tilstrekkelig aktiv og såpass passiv at jeg ikke påvirket dynamikken i gruppen. Det er et mål i antropologien å ikke påvirke informasjonen. Jeg gjorde meg erfaringer rundt at en gruppe vil alltid preges av dets deltakere. I det øyeblikk jeg trådte inn i workshopen, var gruppen allerede i endring. Innad i gruppene var det store diskusjoner når improvisasjoner skulle gjennomføres. Deres ulike bakgrunn gir dem svært varierende skjemaer for handling. Disse måtte stadig forhandles, og slik ble det skapt refleksjon over egen handling.

I neste kapittel vil jeg vise hvordan workshopene gikk for seg.

Kapittel 3: Workshop

Siden workshop er så mangesidig vil jeg vie et eget kapittel til i detalj å beskrive en workshop fra begynnelse til slutt. Slik kan leseren tydeligere forstå hva en slik workshop er. I dette kapitlet holder jeg analysen utenfor, for å ta igjen dette senere i oppgaven. Jeg vil her prøve å beskrive et lite utsnitt av den enmåneder lange workshopen.

Her deltar barn mellom 7 og 16 år, den blir arrangert av Theatre-in-Education (TIE) avdelingen under National School of Drama(NSD)¹³. Det varierer fra år til år hvor mange senter med workshoper som blir satt opp. Dette året var det åtte senter med tre eller fire grupper på ca 30 i hver gruppe spredt rundt omkring i Delhi på ulike skoler.

Jeg føler meg veldig spent der jeg står med den lille rosa brosjyren i hånden. Den er sendt rundt til ulike skoler og ikke-statlige organisasjoner for å vekke interesse. På brosjyren står det ”Miss learning and Mr. Fun” som overskrift. Prisen for å delta er satt til 500 rupi, men de som kommer visse lavere klasser og kaster betaler 125 rupi. Slik betaler de rike for de fattige. Målet er at gruppene skal settes sammen av barn med ulik bakgrunn og karakterer; fra fattig til rik, ulike kaster og klasser, religioner, ulike hjem og personlighetstrekk. For å delta må man gjennom en søknadsprosess. Mange søker hvert år, men TIE har ikke kapasitet til å la alle delta. De heldigste blir innkallet til intervju og videre valgt ut. Kriteriene kan være veldig varierende, målet er å få satt sammen grupper som representerer ulike lag av befolkningen. Målet er at man skal lære om seg selv gjennom å møte andre som er annerledes, men også lære om og av andre, lære om samfunnet man lever i. Workshopen har vært i gang to dager når jeg kan begynne. Den holder til på en stor privat engelskspråklingskole, hvor det hovedsakelig er elever fra middel eller høyere klasser. Men nå, siden det er sommerferie er

¹³ National School of Drama er den eneste statlige skolen som utdanner elever innen teater, dans og musikk i India. Den kan sammenlignes med Statens Kunsthøgskole her i Norge.

det bare folk fra workshop som får boltre seg på den store skoleplassen. Skolen ligger i sørvest Delhi. Siden jeg bor i øst Delhi vil det si at jeg må reise i over en halv time hver dag for å delta, den første dagen er jeg sen fordi jeg ikke har klart å beregne trafikken. Mitt første møte med skolen er en stor port som fører inn til et område med mange små bygg og en stor gressplen til venstre. Jeg går gjennom de små byggene som viser seg å være en del av administrasjonsbygningene. På veggene henger store tavler med statistikker over hvordan skolen har markert seg i de nasjonale prøvene (CBSE¹⁴), og navn på elever som har fått høy score eller prosent på eksamen. Altså, de flinkeste elevene; skolens ”enere” Det henger også en liste over kjente mennesker som har gått på denne skolen og når. Dette er de sammen listene over hvem som har gjort gode eksamener som med jevne mellomrom dukker opp i avisene. Det virker veldig tomt her, men etter hvert som jeg går videre kommer jeg til et stort åpen skolegård hvor jeg ser en gjeng med ungdommer og hovedlæreren Peter Sir som jeg tidligere har snakket med. De står alle i en klynge og hermer etter en som står i midten og gjør ulike bevegelser. Når Peter ser at jeg kommer tar han over og elevene kopierer ordene og bevegelsene han gjør. Han sier: ”Hello” hvorpå hele gruppen følger etter og sier ”Hello”. Jeg svarer tilbake og han sier navnet mitt og hele gruppen hermer etter, så sier han ”sosial” og gruppen hermer, og videre ”antro” ”antro” ”pologi” og gruppen hermer og sier det samme samtidig som de hermer etter hans bevegelser og mine når jeg svarer. Etter at jeg har blitt introdusert blir en ny person satt i sentrum av klyngen hvor vi hermer etter ulike stemmer og bevegelser den personen velger å gjøre. Slik sklir jeg inn i gruppen og blir en del av den. Det er tre grupper på dette senteret, to fra alderen 7 til 16 år og en fra alderen 12-16 år. Jeg deltar i den for de eldste. Gruppen er satt sammen av barn fra ulike bakgrunn. Når jeg ser på gruppen merker jeg at det er vanskelig å se forskjell på hvem som kommer hvor fra. Det er noen tydelige trekk, det er to gutter som har ”turban” dette viser tydelig at de er sikher, men sier

¹⁴ Central Board of Secondary Examination

meg ikke noe på hvilket trinn på rangstigen de kommer fra. Og hva med de andre? Jeg merker meg klær de går med, noen har få utvalg av klær de bruker gjennom hele workshop, noen går i veldig moderne klær og har hyppige skift fra dag til dag. De fleste går i bukse eller litt lange shortser (dongeri, bomull, joggebukser) og t-skjorter, av og til har jentene på seg skjørt og topper med stropper over skuldrene. Mai og juni er noen av de varmeste månedene i Delhi, og temperaturen kryper av og til over 40 grader celsius og topper seg ved 46 grader. Det er varmt og klamt.

Hindi er språket som blir mest brukt i workshop, men engelsk blir også ofte brukt; i pauser og under ulike gruppearbeid. Engelsk er en markør jeg bruker for å plassere dem i klasser. De som behersker det best er ofte fra en høyere klasse enn de som ikke snakker engelsk i det hele tatt. Jeg legger merke til at det er ulikt hvor godt hver enkelt kan engelsk, noen snakker språket helt flytende og foretrekker dette fremfor hindi, og noen kan bare noen få ord på engelsk. Derfor blir hindi valgt til å være det språket som blir brukt når de snakker til hele gruppen. En jente har problemer med å snakke hindi og foretrekker engelsk. I hjemmet hennes blir det snakket Kannad, et språk fra Kerela, Sør India. Hun viser tydelig at hun har problemer med hindi og vegrer seg når hun må snakke til hele gruppen. Hun slutter etter en uke.

Grunnen vet jeg ikke, men muligens ble det vanskelig for henne å måtte snakke hindi, noe hun hadde lite ønske om å gjøre. Jeg kan heller ikke hindi, men forstår ofte hva vi skal gjøre når vi gjør aktiviteter, jeg forsøker så godt jeg kan å henge med, med god hjelp fra elever og lærer.

Jeg spør ikke elevene så mye om deres bakgrunn, men prøver å bli kjent med dem gjennom de ulike aktivitetene vi skal gjøre sammen denne måneden. Det er ikke så mye tid til å snakke i de korte pausene. Det er en hovedpause klokken elleve hvor vi får saft som er fylt opp i en stor balje, og kjeks. De fleste har med mat eller går i kiosken og kjøper diverse snacks. Siden

jeg ikke snakker hindi, kommer jeg lettere i kontakt med de som snakker engelsk. Det er bare noen få som ikke kan noe engelsk. Det er vanskelig å kategorisere elevene ut i fra ytre trekk. Jeg finner at det som sier noe om deres økonomiske bakgrunn, og dermed også om klasse, er ut ifra hvilken skole de går på. Syv av elevene er elever på denne skolen vi holder til. TIE er pliktet til å ta inn noen av elevene som går på skolen siden skolen stiller lokalene til disposisjon. Ca 60 % av dem går på private engelskspråklige skoler. Noen går på private hindi skoler og noen på offentlig skole. På meg virker det som det er overvekt av elever fra middelklassen, noen fra øverste klasser og noen fra litt fattigere kår. Skillet er ikke like stort som forventet. Jeg blir forklart at de måtte ta inn en del elever som hadde foreldre som jobbet i kulturdepartementet siden de støttet NSD. Derfor er ikke denne workshoppen like stratifisert som de andre. Dette merker jeg når jeg er med på et fellesmøte for alle skuespiller-lærerne på en samling på hovedkontoret til NSD for å snakke om de ulike erfaringene de har på de åtte ulike sentrene rundt om i Delhi. Her er det tydeligere at det er større forskjeller innad i gruppene enn det er i min gruppe. Men her er andre skiller, ikke bare økonomiske. Her er ulike typer personligheter og oppfatninger om hvordan man bør leve livet sitt, og de har også ulike religiøse bakgrunner. Kristne, muslimer, hinduer med ulik kastebakgrunn og sikker. På grunn av den enorme varmen, oppholder vi oss innendørs det meste av tiden. Aktiviteter ute skjer enten tidlig på morgenen før solen har satt asfalten i kok, eller senere, da i skyggen. Gruppen min har et klasserom som vi disponerer hele måneden. Det er et stort avlangt rom, uten ett eneste møbel. Pulter og stoler har blitt båret ut, det eneste som er tilbake er store vifter i taket som gir en sval vind i sommervarmen og store vinduer med gardiner. Vinduene er for det meste lukket for å ikke sleppe inn for mye varme. Når vi går inn i klasserommet tar vi av oss skoene og stiller dem utenfor klasserommet som har utgang rett ut på skoleplanet. Det er bare et lite overbygg som skiller og gir skygge. De to andre gruppene som er for barn mellom 7- 12 år holder til i andre klasserom, som ligger litt unna. Skolen har et stort område og det er

mye plass til å boltre seg. Store bygninger, auditorium og stor gressplener for ulike sportsaktiviteter. Og lekestativer på baksiden av skolen. På dette området skal elevene, lærere og jeg være hver dag fra klokken 08.00 til ca 13.00 – 13-30 i en måned unntatt søndagene som er fri. Gjennom denne måneden skal vi lære en rekke nye aktiviteter, skuespillerteknikker, klippe, lime, tegne, lage collage, kreativ skriving, sang og dans, improvisasjon og lage ulike sketsjer, utforske bevegelser, og ulike leiker som går på konsentrasjon og tillit. Mange tenker nok ”Hva har dette med Theatre-in-Education å gjøre?” Lærerne sier selv at TIE kan være litt misvisende, for når de har workshop tar de i bruk ulike kunstuttrykk, og har ingen grense på hva de kan finne på. Teater blir først og fremst brukt som et verktøy til å utforske ulike sider ved forskjellige temaer. De benytter skuespillerteknikker som skuespillere benytter når de øver seg til yrket sitt. Det sies at for å bli en god skuespiller må man først og fremst kjenne seg selv for å kunne spille andre karakterer. Disse ”bli kjent med seg selv teknikkene” blir også brukt. Noen av barna uttrykte også at de trodde workshoppen skulle være mer om teater, at de skulle lage en forestilling. I stedet får de utforske mange ulike kunstuttrykk. De sier at de ikke skal produsere skuespillere men mennesker. Og mange foreldre lurer også på når de kan komme og se forestillingen deres. Mange av barna sier at det ikke var deres idé å melde seg på denne workshoppen men at foreldrene hadde presset dem til det. De sier også at de var veldig nervøse for å delta og syntes det var skummelt å skulle spille teater foran mange mennesker, men at de hadde blitt positivt overrasket. Og de føler at de virkelig får utvikle seg, blitt mer disiplinert og fått mer selvtillit og mulighet til å bli kjent med seg selv. I ettertid har noen av dem fortalt meg at de nå tør å snakke i klasserommet på skolen, noe de ikke turte før.

Lærerne

Det er åtte lærere som underviser på workshop. Lærerne blir kalt skuespiller-lærere¹⁵. På min gruppe er det Peter Sir, som også leder hele workshopen på denne skolen. Han forteller at han ble med som elev på TIE sommerworkshop første gang i 1989. Det var også da TIE ble startet. Workshopen ble et veiskille for livet hans. Selv omtaler han det som ”et underverk”. Han sier han var så sjenert at han ikke turte å snakke med noen, slettes ikke danse. Etter deltagelsen forandret han seg totalt og er nå mer utadvent. Peter Sir fortsatte med TIE og har nå vært lærer på TIE de siste seks årene. Han spiller også TIE forestillinger på skoler, dette er rene forestillinger i tradisjonell forstand, med scene, sal og publikum. Alle de åtte workshop sentrene rundt i Delhi ble invitert til å se forestillingen som TIE kompaniet har turnert rundt med på ulike skoler. Forestilling dramatiserte viktigheten av å lese bøker med varierte temaer. Den tok for seg en bokorm som bare hadde lest én bok hele tiden, og forstod som ikke forsto sammenhenger i livet. Dette bød på ulike problemer. Andre bokormer fra andre bøker kom ned fra bokhyllen og hjalp ham med å se andre synsvinkler på livet. Så jobbet de sammen. Moralen var at man trenger ulike former for kunnskap, alle de ulike fagene på skolen bør være like mye verdt, og man kan lære av andre.

Den andre læreren var Rajesh, han var akkurat ferdig utdannet skuespiller ved NSD og hadde dette som sommerjobb. Det var hans første sommerworkshop, men har tidligere hatt ulike oppdrag for TIE (NSD) hvor han har jobbet med sceneproduksjoner. Det var seks andre lærere på de andre gruppene for de som var fra 7-12 år. Gautam, en mann i førtiårene var ansatt som dramalæreren på skolen hvor vi hadde workshop, og hadde vært med flere ganger tidligere. Han drev også med friteatergrupper for barn ved siden av jobben sin. Arun, som var i slutten av 30-årene, var også dramalærer på en annen privatskole og jobbet med TIE -

¹⁵ Actor-teacher. Dette er et eget uttrykk innen TIE som jeg forklarer nærmere under hva TIE er i kapittel 2.

produksjoner ved siden av. Sunita, den eneste kvinnelige læreren var nyutdannet skuepiller fra NSD og jobbet med dette i sommerferien. Disse tre hadde en gruppe på rundt tretti elever fra alderen 7 til 12 år. Den siste gruppen i den alderen hadde Rama ansvar for, Rama var 35 år, og var den som hadde mest teatererfaring, han var også utdannet skuespiller fra NSD for en del år tilbake. Han hadde jobbet både med tv, film, og laget dokumentarfilmer og hadde regissert og spilt ulike teaterstykker. Han hadde også vært med på TIE workshop som lærer flere år i sommerferien. Han hadde to hjelpere, Vineet og Khan, som begge var i tidlig tyveårene. Dette var deres første workshop, de hadde litt teater teatererfaring, men begge hadde ønske om å bli skuespillere. På slutten av workshop hjalp Manoj til med forberedelsen til den store avslutningsdagen hvor foreldrene var invitert. Han jobbet som lærer på en offentlig skole og syntes det var interessant hvordan TIE kunne bli brukt i skolen. Han var opptatt av å bringe kreativitet inn i skolen og ta barn på alvor. Han ønsket ikke en autoritær undervisning, men snakket *med* barna, ikke *til* dem. Dette er et av TIE sine budskaper. Han fortalte at mange av de andre lærerne på den offentlige skolen ikke så noe poeng i dette. Manoj var også interessert i teater og hadde lyst til å fortsette med dette og prøve å bli skuespiller. Det er mange som har lyst til å bli skuespillere og har en drøm om en gang å få være med i en Bollywood¹⁶ produksjon. NSD har utdannet mange av de kjente Bollywood skuespillerne. Jeg ble også fortalt at mange av elevene synes det er stas å få være med på noe i regi av NSD fordi det har høy status. Selv om det å være skuespiller ikke alltid blir sett på som et nobelt yrke.

Lærerne forteller meg at workshopen ikke er resultatorientert, men at elevene skal få være med på å utforske nye ting, og gjøre ting som ikke er forventet. Hver elev vil få ulike

¹⁶ Bollywood er Indias svar på Hollywood, og produserer mange filmer.

erfaringer ut fra hvilken person man er og at de skal bli integrert inn i gruppen. Målet er å skape en bevisstgjøring rundt seg selv og samfunnet de lever i. Og lære å jobbe i et team.

Workshoppen er derfor delt inn i ulike temaer, ett for hver av de fire ukene. Disse temaene er; selvet, familien, utdanning og samfunnet. De sier når man er født har man alle disse tingene. På workshop derimot kommer de etter hverandre, en og en. Den første uken av workshop er viet til selvet¹⁷, vi skal utforske vårt indre og ytre selv ved hjelp av ulike aktiviteter. Jeg vil nå presentere et utvalg av disse aktivitetene.

Selvet

Vi har nå vært ute og hatt oppvarmingsøvelser ved å herme etter hverandre med tonefall og bevegelser. Vi tar av oss skoene og går inn i klasserommet. Der blir vi bedt om å legge oss ned på golvet. Vi skal utforske kroppen, bli bevisst hvordan den fungerer og føles og kjenne dens rytme. Vi ligger på golvet, Rajesh går rundt og ber oss kjenne etter hvordan det er å ligge på golvet, lokke øynene, legge merke til de ulike kroppsdelene og kjenne på pust og hvordan hjertet slår. Vi ligger her en stund, så kjenner jeg plutselig at Rajesh stryker kaldt vann under fotsålene mine, han har gått rundt og gjort dette på alle deltagerne. Så går vi sammen to og to, hvor den ene skal føre den andre i blinde. Her skal man legge merke til hvordan det føles, både bevegelsene og det å slippe taket og la andre føre en. I begynnelsen er det fysiske mest i sentrum, vi utforsker hvordan man går og står, hvilke uvaner man har. Vi blir bedt om å gjøre ulike bevegelser og kjenne etter hvordan det er å gjøre dem. Noen ruller rundt på golvet, andre bender og bukter seg og noen snurrer rundt. Det er ingen grense for hva man kan gjøre.

¹⁷ Jeg bruker begrepet "selvet" emisk ut ifra hvordan de snakket om det. I workshop ble det det engelske ordet "self" brukt

Vi får hjemmelekse som er å finne en person i nærmiljøet og studere hvordan den personen bruker kroppen, hvordan bevegelsene er, og prøve å kopiere dem. Dette blir dramatisert og vist frem dagen etter til de andre i gruppen. En annen dag ligger vi på gulvet og skal dramatisere et livsløp. Jeg observerer de andre, det er ganske likt hvordan de gjør det. På begynnelsen ligger alle på gulvet og skriker som barn, så vokser de sakte opp, begynner på skolen og leser og leser. Så kommer de i 20 – 30 års alderen. Noen begynner å kjøre bil, andre snakker mye i telefonen, går hurtig frem og tilbake og snakker mye. Andre føder barn og vogger dem. Når de kommer opp i 60-års alderen begynner de fleste å hoste mye og gå skrøpelig og det virker som de fleste er døden nær.

En annen oppgave vi får er å lete fram avfallsmateriale som ligger rundt og utenfor skoleområdet. Det kan være hva som helst, alt fra sand til gras og blader og avfall som ligger på bakken. Av dette skal man sette sammen en collage som skal symbolisere en selv. På store ark blir det laget ulike collager av materialer de har funnet ute. Så forklarer de til de andre hvorfor de har valgt å lage bildet slik de har gjort, og hvorfor de mener at de har laget et bilde av seg selv. Svarene som kommer er alt fra at de har brukt mørk eller lysere sand for det viser hudfargen deres til at de har brukt en grein fordi, de mener at de har den samme egenskapen som greinen og er vanskelig å knekke.

Videre sitter vi i en ring på golvet. Vi får i oppgave å beskrive hver deltager med en gjenstand vi forbinder med den personen. En person starter med å beskrive sidemannen og fortsetter til alle i ringen har blitt beskrevet. Så er det sidemannen sin tur, slik fortsetter det til alle har både fått og blitt beskrevet av hverandre. De ulike tingene som blir sagt er alt fra ballong, dukke, kjepp, vanndråpe, iskem, søtsak, lakris, ball, leksikon og mye flere. Etter dette velger vi ut det som vi synes er den beste beskrivelsen av oss selv, eller vi får velge noe vi synes er en mer

passende beskrivelse. Vi får utdelt penn, papir og fargeblyanter, nå skal vi tegne gjenstanden og beskrive hvorfor vi mener at det er en passende beskrivelse på oss selv og dele dette med resten av gruppen. Noen tegner en iskrem og skriver at de er søt som en iskrem og smelter fort. En jente beskriver seg som en linjal og sier hun er streng som en linjal, har sterke meninger og kan ikke bendes lett. En annen tegner vann og sier at på samme måte som vann kan han tilpasse seg ulike situasjoner. En annen beskriver seg som et leksikon, det har mye kunnskap og vet mye og er interessert i mange ulike ting. En jente er en elv, hun er hardtarbeidende som en elv, den hjelper mange folk med å gi vann, på samme måte hjelper hun folk som er rundt henne. Den kan også gå sine egne veier, som henne.

En annen aktivitet er å sitte i noe de kaller sannhetsstolen. En og en blir bedt om å ta plass. De andre må kunne stille hvilke spørsmål de vil og den som er satt i sannhetstolen må svare sant på alle spørsmålene som ble stilt. Noen blir sittende lenger enn de andre, og blir spurt mange og nærgående spørsmål. Det blir også heftig diskusjon om væremåte. Det er en jente de andre i gruppen mener er altfor selvopptatt og har altfor sterke meninger. De hevder hun er lite åpen for andres synspunkt. Dette tar ganske lang tid, derfor får ikke alle mulighet til å sitte i sannhetsstolen. Noe som en del var lettet over at de slipper. Det kan være ganske utfordrende å sitte der og måtte svare på alle spørsmålene som blir stilt.

Det ble også gitt hjemmelekser. En lekse var å skrive et brev til seg selv om hvordan man hadde det, hva var de negative sidene med en selv og hva var de positive sidene. Dagen etterpå leste man opp hva man hadde skrevet og delte dette med gruppen. Dette ble kalt for kreativ skriving. En annen dag var det å lage en liste over ting de likte og ikke likte. Alt fra mat, til klær, tv-program, type mennesker og hva de måtte ønske. En sentral del av workshop var å lære og ha tillit, mange påpeker at de ikke er vant til å ha mye tillit til andre. Jeg blir

fortalt at det er helt vanlig å ikke stole på hverandre. De hadde ulike leker som gikk ut på å stole på hverandre. Dette ble blant annet eksemplifisert ved at fire stykker står i en ring hvor en står i midten. Den som står i midten skal ha bind for øynene og la seg falle fremover, bakover eller sidelengs og stole på at de andre tar i mot en så en ikke faller i gulvet.

Familie

Uke nummer to var det familie som var utgangspunktet for de ulike aktivitetene. Her delte man med gruppen hvilken familie man hadde, hvor mange medlemmer husholdet bestod av og hvilken type familie man hadde, om man bodde i kjernefamilie eller storfamilie, om man hadde foreldre eller ikke, hvor mange søsken man hadde og hvilket forhold man hadde til familien. Her ble det gjort en del improvisasjoner rundt ulike type familiekonstellasjoner man har, gruppene ble delt inn i mindre grupper hvor man fikk ulike temaer som for eksempel hvordan løser man en konflikt i en storfamilie og i en kjernefamilie, hvilken rolle har tv i hjemmet, arrangerte ekteskap og kjærlighetsekteskap, familier hvor begge foreldrene jobbet og andre lignende tema. Gruppene fikk ulike tema innenfor disse sjangrene og fikk ti til femten minutt til å arrangere en sketsj der de måtte finne ut sammen hvordan de skulle presentere de ulike temaene. Lederne valgte sammensetningen av gruppene slik at de som var mest forskjellige fra hverandre måtte jobbe sammen. Å lære å jobbe i en gruppe var et viktig aspekt i samlingen og de ble derfor utfordret til å jobbe med de som de gikk dårlig overens med. Den ene gruppen presenterte en sketsj med en familie der begge foreldrene jobbet og barna hadde liten tid sammen med foreldrene. Barna satt hjemme og såg på tv. Når foreldrene kom hjem måtte barna legge seg og så stod de opp og stjal penger fra lommeboken til faren som hadde drukket seg full. En annen sketsj var en stor familie, her hadde en av barna kuttet seg og blødde mye. Han ble fraktet til sykehus, de viste hvordan de ringte rundt til de andre i

familien og informerte om hva som hadde skjedd. Alle kom til sykehuset og en av dem ga den skadede blod fordi han trengte blodoverføring.

I kreativ skriving fikk de i hjemmelekse å skrive et brev til foreldrene sine og fortelle dem hva de syntes om dem, og hva de syntes de burde gjøre annerledes, både ris og ros. De fikk også i oppgave å snakke om hjemmet sitt hvor de skulle tegne og fortelle om favorittstedet i huset der de bodde og det stedet de likte minst i huset.

Utdanning

I den tredje uken handlet de fleste temaene om skolehverdagen. Her improviserte de frem ulike sketsjer som tok for seg ulike læringsmåter. De fikk temaer som ”primitiv” utdanning, dagens utdanning og moderne utdanning. I diskusjoner og samtaler delte de sine erfaringer om skolen. En gang satt vi i en ring og delte ulike erfaringer de hadde hatt med straff på skole, hvilke metoder lærerne brukte for å straffe elevene. Andre diskusjoner og samtaler gikk ut på hvordan de opplevde skolesituasjonen og skolepress fra skole og hjem. De fikk også hjemmelekse, her var temaet; Hvordan er familien den første skolen. De skrev om hvordan de ble lært opp i familien til ulike ting. Skolepress var ofte et tema som ble tatt opp, og elevene var veldig opptatt av dette. Det ble diskutert og dramatisert.

Samfunnet

I den fjerde og siste uken ble ulike sider av samfunnet integrert i ulike aktiviteter. De snakket om hvordan det var å leve i nærmiljøet sitt. En oppgave som gikk over noen dager var et prosjekt om å bygge en drømmeby. Deltagerne ble delt inn i seks grupper og fikk utdelt store pappplater som de skulle bygge en by på. Ut ifra materiell de fikk utlevert, ulike papp typer,

fargestifter, saks og lim var de fri til å bruke det materiale de ville selv og lage modeller av en by slik de gjerne ville den skulle være. De fem ulike gruppene skulle samarbeide om å lage byen, konstruere den og sette den sammen slik det så ut som et lite miniutsnitt av en by. Noen lagde mange høyhus med mange veier rundt og andre lagde små hus med mange parker rundt. Mye av denne uken ble også brukt til å forberede avslutningsfesten hvor foreldrene var invitert.

Andre aktiviteter

Det jeg nå har beskrevet har vært de fire grunntemaene i samlingen, inndelingen i temaene selvet, familie, utdanning og samfunn som ofte er grunnstrukturen i andre workshop hvor man vil utvikle seg selv og skape en form for bevisstgjøring. Jeg har nevnt noen av aktivitetene som gikk konkret på de ulike temaene, men de hadde også mange andre aktiviteter som ikke gikk på noe av de fire temaene. Disse aktivitetene som jeg kort vil presentere ble gjort gjennom hele uken, ofte for å bryte opp for å gjøre noe annet. Noen av diskusjonene og samtalene kunne bli ganske heftige, med mye diskusjon og til tider kunne deltagerne synes det var en stor utfordring å dele så mye av seg selv, ble man spurt om å gjøre noe eller dele ulike tanker måtte man gjøre det, alle måtte bidra i gruppen. Til tider kunne workshopen bli veldig alvorlig under ulike diskusjoner.

Slagordet til workshopen som allerede nevnt var Miss Learning and Mr. Fun, under de ulike temaene hadde man også ulike leker og aktiviteter som ikke gikk konkret på temaene. Noen av aktivitetene var først og fremst bare lek, de arrangerte ulike typer staffetter og leker hvor de skulle fange hverandre. Ofte ble ulike sesjoner avbrutt for å gjøre konsentrasjons og rytmeøvelser. Man samlet seg for eksempel i en ring og begynte i en ende med at en sa 1 og den neste 2 men hvert tredje tall skulle man hoppe over, slik det ble 1, 2, 4, 5, 7. Slik skulle

det gå gjennom hele rekka og det skulle gå så fort som mulig, den som ikke klarte det var ute av leken.

Et eksempel på en annen konsentrasjonsleik var at man brukte sko til å sende rundt i en ring. Alle skulle ta sin egen sko og vi skulle samle oss i en ring utendørs. På signal fra lederen skulle vi kaste skoen opp i luften til sidemannen og snu oss for å ta i mot skoen som kom fra den andre sidemannen. Vi fikk ulike beskjeder som for eksempel kaste den opp i luften og ta den i mot selv, hive den til høyre eller venstre til sidemannen, eller bare hive den på hvert tredje klapp. Man måtte konsentrere seg for å klare det, var det noen i sirkelen som ikke fulgte med, datt skoen på bakken og hele sirkelen ble brutt opp. Denne leken er ikke bare en konsentrasjonslek den er også en samarbeidslek, man må passe på å gi skoen til sidemannen på en slik måte at han klarer å ta imot, hvis ikke vil han ikke klare å ta neste sko, og sirkelen vil da bli brutt opp. Samarbeid er en viktig faktor i workshopen, og å tenke på helheten og på teamet. Selvet er en viktig del for å lære seg å jobbe i et team, det ble sagt at for å jobbe i et team er det viktig at man først lærer seg selv å kjenne, hva er ens begrensninger og styrker, hvordan kan man bidra med sine egenskaper til å styrke et team. Og det ble lagt vekt på at alle har ulike egenskaper og at de er like viktige som andre.

Noe som jeg synes er interessant med denne aktiviteten hvor man brukte sko er at sko i India blir sett på som en skitten ting, det er ikke alle som vil være bort i andres sko for de er skitne. Jeg spurte om de brukte sko fordi det var ansett som et tabu å ta på sko. De svarte at det ikke var grunnen, men at man skulle være kreativ og bruke de hjelpemiddelene som var tilgjengelige. De mente det var praktisk å bruke sko. Jeg synes dette er interessant og føler meg ikke sikker på at dette handlet om praktiske årsaker. Gruppen prøvde på mange måter å bryte med vanlige oppfatninger, sett utenfra er det spennende å se dette som et slikt mulig

brudd. Jeg vil utdype dette i kapitell 5. På samme måte ser jeg en annen aktivitet også som et mulig. Utenfor gruppen finnes det strenge tradisjonelle oppfatninger av hvem man tar imot mat ifra. Ved en anledning ble alle bedt om å ta med mat hjemmefra. En dag skulle det være felles lunsj og man skulle presentere til de andre deltagerne hvilken mat man spiste og hva som var favorittrettene. Når det var lunsjtid samlet vi oss alle sammen i en sirkel på gulvet, vi fikk hver vår tallerken, så begynte en og en å dele ut smakebiter fra sin egen medbrakte mat og fordelte det ut på alle sin tallerken, slik at tallerkenen til slutt var overfylt med tretti små smakebiter av ulike typer mat. Når maten var delt ut, var det hver sin tur til å fortelle hva de hadde tatt med og fortelle om hvilken mat man spiste hjemme. Så skulle man gjøre eventuelle ritualer man bruker å gjøre i sitt eget hjem i forbindelse med å spise et måltid. Når det kom til min tur, sang jeg: ”Å du som metter liten fugl”. Hvordan denne aktiviteten kan sees som et brudd med matabu vil jeg beskrive i kapitel fem.

Berøring er også noe det tradisjonelt har vært strenge regler for. Jeg la spesielt merke til dette da foreldrene ble invitert til å delta på workshop en dag. Når foreldrene kom, ble de samlet i en klynge og fikk beskjed om å gå rundt å ta hverandre i hendene og hilse, helt til de ble bedt om å stoppe. Jeg la spesielt merke til en mann, han var faren til en som kom fra en lavere klasse, kastebakgrunn vet jeg ikke. Han var veldig forsiktig med å ta noen i handen, han hilste mest med å ta handflatene mot hverandre og hilse på den tradisjonelle måten, bare når den andre parten tok initiativet med å hilse med hånden gjorde han det. For meg tolket jeg det som at han ikke turte å håndhilse fordi han stod lavere på rangstigen enn de andre. De fleste som deltok kom fra middelklassen eller overklassen.

Foreldrene ble bedt om å gå inn i auditoriumet, men før de gikk inn skulle de lage et fint mønster av skoene sine utenfor inngangspatiet. Inne i auditoriet ble foreldrene bedt om å gå

frem på scenen og gjøre ulike aktiviteter mens barna satt i salen og så på. Det startet med ulike bli-kjent-leker, hvor de skulle presentere navnet sitt etterfulgt av en bevegelse som skulle beskrive dem, så skulle resten av gruppen herme. Deretter fikk foreldrene bind for øynene og barna gikk opp på scenen. De stod i en ring og barna stilte seg foran en voksen. De fikk i oppgave å prøve å kjenne igjen sitt eget barn ved å ta på det. De fikk ca tjue sekunder på å se om de kunne kjenne igjen barnet bare ved berøring, barna roterte rundt mens foreldrene prøvde å gjenkjenne sitt eget barn. Det var ikke alle som klarte denne oppgaven, men det ble enklere og enklere etter hvert som de gjenkjente barna ble tatt ut. Denne aktiviteten kan også betraktes som et brudd på tradisjonelle regler for berøring. Helt til slutt ble foreldrene og barna spredt og delt opp i grupper hvor de skulle samarbeide om å improvisere frem en sketsj som handlet om barn og foreldre.

Foreldrene ble også invitert på avslutningen av hele samlingen. Den siste uken ble blant annet brukt til å gjøre i stand avslutningen. Det ble jobbet på spreng for å lage en flott avslutning, de tre siste dagene var deltagerne der lenger enn den vanlige tiden fra ett til to for å få den ferdig, de tre gruppene på samlingen ble samlet og jobbet i felleskap. Det ble laget sketsjer for presentasjon og forberedt ulik underholdning. Det som tok mest tid var at vi laget en mini-by i bakgården på skolen, vi pyntet med vimpler og lagde et marked hvor det var forskjellige boder som man kan finne i bybildet, hvor foreldrene kunne handle. Alt var ”liksomvarer” som foreldrene kunne kjøpe, det ble for eksempel tegnet opp små plagg, kjoler, bukser, skjorter og sarier som kunne bli kjøpt. Alle fikk ulike roller i byen, noen var politi, noen tiggere, noen butikkarbeidere, det ble holdt underholdning med aper (apene i dette tilfellet var to av deltagerne som ble holdt i bånd som aper). De ulike religionene ble også representert, det ble laget religiøse steder, der var et hinduistisk tempel, en moske, og kirke. Inne i de ulike

klasserommene ble det dekorert med vimpler og alt som var blitt skrevet, tegnet og skulpturert i løpet av samlingen ble hengt opp på veggen i en utstilling.

Avslutningen startet med at foreldrene måtte passere en test for å komme inn i byen som hadde blitt laget. Ulike hinder var satt opp og de måtte løse oppgaver for å sleppe inn i byen. De måtte passere Doktor Hopp, Doktor hink, Doktor sjangle og Doktor le, av de ulike doktorene fikk de i oppgave å hoppe, hinke, sjangle og le. Bare ved fullført oppgave fikk de passere inn i liksom.byen og ved inngangen ble de gitt liksom-penger som de kunne handle for. Foreldrene gikk rundt i byen og såg seg rundt og handlet, men for å komme seg videre til der hvor resten av avslutningen skulle være måtte de gjennom et nytt hinder. Det hadde blitt laget en tunnel de måtte passere. For å komme seg gjennom den måtte de ta av seg skoene og gå barbeint inn i tunnelen. Tunnelen var inndelt i ulike sektorer, en del var dekket med gjørme som de måtte tråkke i, neste del av veien var en stor isblokk, den tredje delen var mange blad fra et tre og helt til slutt skulle man opp i et kar med vann. Tunnelen var ikke så stor så de måtte bøye seg ned når de gikk gjennom, den delen hvor tunnelen var lavest var det bare vanlig vei. Noen av foreldrene gikk gladelig gjennom tunnelen og andre med litt mindre glede, det var noen som ikke gikk i det hele tatt. Når de kom inn på selve skoleområdet fikk foreldrene gå rundt i de ulike klasserommene og se hva elevene hadde laget, tegnet og skrevet. I intervju senere med noen av deltagerne hadde de syntes det var veldig pinlig at foreldrene kunne lese det de hadde skrevet, spesielt brevet de skrev til foreldrene sine om hva de syntes om dem. Helt til slutt samlet alle seg i det største auditoriet, hvor de tre gruppene viste frem sketsjer de hadde laget og det ble holdt taler fra lærerne om hvordan samlingen hadde vært.

Det var en del tårer som falt når workshopen ble over, adresser ble samlet inn og lovord om å holde kontakten med hverandre ble lovet. Men mange av barna var også opptatt av at de mest sannsynlig ikke fikk se de andre igjen, bortsett fra dem de gikk på samme skole som. De forklarte at når skolen begynner på igjen har de ikke tid til noe annet enn å lese lekser. Avstand var også et problem for mange av dem.

Kapittel 4: "Miss Learning and Mr Fun"

Jeg vil i dette kapittelet se nærmere på hvordan TIE søker å jobbe opp mot og være et alternativ til skolesystemet. "Miss Learning and Mr Fun" som er et av slagordene for TIE-workshop hentyder på at læring også kan være gøy og at kreativitet og improvisasjon er viktige verktøy for å både lære mer og skape selvstendighet. TIE kritiserer blant annet skolesystemet for å være et maskineri som tvinger barn og unge inn i et system hvor de må pugge og tilegne seg kunnskap uten å alltid forstå hva de lærer. Mens TIE fronter modellen "learning by doing". Jeg vil se på TIE og skolesystemet som to felt som har implementert kreativitet på ulike måter. Sentralt i dette kapittelet vil være temaer hentet fra temauken; "utdanning" hvor de tok opp deres skolehverdag som var preget av skolepress.

"Ok" Om du ikke har lyst å gjøre lekser kan du like godt gå ut på baksiden av blokken¹⁸ og lære å leve slik de gjør! Har du lyst til å leve i slummen? Det er der du ender om du ikke har lyst til å gjøre lekser!"

Dette sier Anita moren til Mansi (10 år) en dag hun kommer sent hjem fra jobb og finner ut at Mansi ikke har gjort leksene igjen. Det var ofte mye krangling for å få henne til å gjøre lekser. Broren Chandra (16 år) ble også ofte maset på for at han skulle gjøre lekser. Men siden han gikk i tolvte klasse var han mer innstilt på å jobbe med skolearbeidet siden dette var avgangsåret. Han kjente presset på å gjøre det bra i de nasjonale prøvene (All India Exams), som er avgjørende for å kunne være med videre i konkurransen om plasser på høyere utdanning.

¹⁸ Bak blokken, det vil si utenfor boligkomplekset, er der en liten slum, hvor folk har satt opp små telt hvor de bor.

Som nevnt tidligere fikk jeg nært kjennskap til hvordan en indisk middelklassefamilie med to barn i skolealder, opplevde skolesituasjonen og skolepresset. Jeg overhørte ofte samtaler om skolesystemet. I og med at Anita, moren i huset var kunstner og hadde jobbet for NCERT¹⁹ for å implementere kunst i skolen, ble temaer hjemme hos min vertsfamilie og temaer som TIE var opptatt av til tider like.

I en studie²⁰ ”Reasons to bring The joy back to Learning” av Radhika Khanna (2002), sponset av India Foundation of the Arts, reflekterer hun over hvilket mål utdanning skal ha.

What is the aim of education?

Is it to nurture the creative human spirit and develop the inherent potential and capacities of a child? To foster love for beauty and a joy and enthusiasm for life: to enable those aspects of a human being which lead to a greater human unity – cooperation, goodwill, sensitivity, empathy and a sense of unity with the fellow human beings and nature?

Or

Is it to ‘school’ the tremendous potential in a child through rigidly defined boundaries that limit the expression of the self? To foster competition, greed, envy, stress, a greater consumerism and negligence of that which is beautiful and harmonious in life. Is it to endow learning that is dull, drab, fragmented, irrelevant and bereft of its true nature – joy?

¹⁹ National Council for Education Research and Training, en statlig råd som jobber for en utbedring av det indiske skolesystemet.

²⁰ Studien var upublisert da jeg fikk den. Anita, moren i huset jeg bodde i gav den til meg siden hun kjente Radhika Khanna. Jeg møtte henne aldri selv, siden det var vanskelig å få tak i henne.

If our understanding of education endorses the latter view, then we will be happy with the way education is today and there would be no reason to be disturbed and no questioning of the present education system. We would be content with letting things be as they are. But if we feel connected to the former view, then there is much that will disturb us and much that we will see that needs to be changed.

Jeg synes Khannas ord er beskrivende for noe av det TIE står for. Khanna skriver selv at hun har jobbet med TIE i mange år, slik våger jeg å sette henne som en talsperson for diskursen i TIE. TIE står for det første synet hun trekker fram, de er opptatt av å bringe kreativitet inn i skolesystemet.

Er der rom for kreativitet i skolesystemet?

Indias skolesystem er et stort og mangfoldig maskineri. Skolesystemet i India varierer fra de ulike indiske fylkene. Utdanning skal være for alle, men det er ikke alltid tilfelle. Det er både offentlige og private skoler, skoler med religiøs tilknytning og skoler som jobber innefor ulike pedagogiske modeller. Jeg vil her se nærmere på private skoler med engelsk som undervisningsspråk, siden det var denne type skoler mine informanter gikk på. Jeg tok ikke del i deres skolehverdag, min data vil derfor være hentet fra informasjon jeg fikk gjennom workshop fra elevene og jeg vil se det i sammenheng med familien jeg bodde hos. Chandra og Mansi som jeg bodde hos, gikk også på privat engelskspråklig skole. Gjennom dem fikk jeg innblikk i skolehverdagen. Siden jeg mangler deltagende observasjon fra hverdagen til informantene jeg hadde kontakt med i workshop, blir Chandra og Mansi mine nøkler for forståelse av skolehverdagen til elever i middelklassen

Utdanningssystemet i India er delt inn i ulike kategorier: ”primary school” er elever fra seks til elleve år organisert i klasser fra en til fem. ”Middle (eller intermediate) school” er fra elleve til fjorten år og er inndelt i klassene seks til åtte. ”Secondary (eller Highschool)” er for elever i alderen fjorten til sytten år, og er delt inn i klassetrinnene ni til tolv. Videre skolegang etter dette blir da høyere utdanning som innebærer; tekniske skoler, college og universitet. Mine informanter gikk enten på Middle school eller Secondary.

Som tidligere nevnt er TIE nært knyttet opp mot skolesystemet. TIE søker å utfordre en del praksiser som de mener skolen ikke klarer å følge opp om. Dette er for eksempel mer læring gjennom kreativitet, som sang, dans, lek, teater, kreativ skriving, improvisasjon. TIE ønsker å sette barnet i sentrum, hvor det skal være en barnesentrert læring og hvor utvikling av personen og dens egenskaper skal komme i sentrum. Hvorfor ønsker de dette? Jo, fordi de mener at skolesystemet slik det er i dag ikke tar hensyn til barns kreativitet eller tar dem på alvor. De blir fortalt hva de skal gjøre, istedenfor å være en aktiv del av prosessen. Der skolesystemet fremstår som mer hierarkisk, søker TIE en flat struktur hvor lærer og elev stilles på lik linje.

Når jeg orienterte meg rundt og leste aviser hvor skoler markedsførte seg selv, kunne det virke som at mange private skoler var opptatt av nettopp kreativitet. Når jeg spurte deltagerne som kom fra den seksjonen som gikk på private engelskspråklige skoler kunne de fortelle meg at de hadde teater, sang og dans på programmet på skolen. Ut fra dette kan det jo virke som kreativitet også blir verdsatt i skolen. Likevel beskrev de fleste elevene workshopen som en helt ny opplevelse. Hva skyldes dette? Dette vil jeg søke forklare gjennom eksempler siden i dette kapitlet.

Waldrop (2001) deler private engelskspråklige skoler med godt rykte inn i tre kategorier, den første kaller hun moderne skoler, den andre "old schools" den siste for tradisjonelle skoler. Moderne skoler markedsfører seg gjennom slagord som "putting the child centre stage", "school is fun" og hvor de sier de vektlegger musikk på lik linje med matematikk. Slik kan det virke som det ikke er et så stort sprang fra hva TIE vil og hvordan de moderne skolene markedsfører seg. Ut ifra hvilke tilbud mine middelklasseinformanter fortalte meg de hadde på skolen, vil jeg anta at de hører til kategorien moderne skoler. Her kunne de velge mellom ulike tilbud som teater, dans, sang og forming. Også Chandra og Mansi går på en skole som kan kategoriseres som moderne.

Hva er det TIE tilbyr som skolene ikke gjør?

I følge en definisjon av Contractor er betydningen av kreativitet

"Den enkeltes evne til å bruke sin fantasi til å bringe fram ideer på eget ansvar". (1984:1, min oversettelse).

Her mener jeg å finne kjernen i TIE sin kritikk av skolesystemet. I dette kreativitetsbegrepet ligger det at kreativitet skal springe ut i fra individet, ikke være pålagt av noen andre. La meg gi et eksempel på dette. Jeg deltok på avslutningsdagen på skolen til Chandra og Mansi. Ute på skoleplassen var der en stor scene hvor elevene sto for underholdningen, familie og venner var invitert til å se. Det var mange underholdningsbidrag, både sang og dans. Et bidrag var et teaterstykke som ble fremført av tolvåringer, de fremførte Rottefangeren fra Hameln. Dette var altså teater arrangert av skolen, ikke TIE. Det som slo meg da jeg så på, var at elevene i denne fremføringen hadde pugget replikkene sine, de passet på hvor de skulle stå og gå. Selv om de moderne skolene legger vekt på kreativitet, er det muligens en annen type kreativitet som fokuserer på tilegnelse av ulik kunst istedenfor å skape den selv. Jeg vil derfor fremsette et skille, dele kreativitetsbegrepet i to; på den ene siden improvisasjon og på den andre siden

partitur. Partitur kan sies å være å følge et mønster, det et begrep som opprinnelig brukes i forhold til å dirigere et orkester. Slik kan vi si at skolens tilnærming til kreativitet kan sammenlignes med en dirigent som dirigerer et orkester, hvor vi ser elevene som utøvere av hvert sitt instrument, eller her i denne sammenhengen som skuespillere i et skuespill som blir satt opp. Det ”kreative” innenfor skolesystemet blir således innefor fastlagte rammer hvor elevene spiller sine allerede tildelte roller i et ferdig skuespill med fastlagte replikker. Det er altså tilegnelsen som er viktig. I stykket jeg betraktet sammen med min familie, mener jeg at elevene fulgte et partitur. Kreativiteten i improvisasjon, slik TIE vektlegger, har ikke de samme fastlagte rammene slik vi finner dem i skolesystemet. TIE legger vekt på å bryte rammene, ”boksen”, ved improvisasjon. Improvisasjon slik jeg ser det vil være en heterodoks handling mens partitur vil være en ortodoks handling. Contractor (1984:xi)²¹ skriver at en fare med kunst i skolen i India er at det ofte blir brukt av skolen til å markedsføre og kaste glans over skolen og læreren, i stedet for å være sentrert rundt barnets beste. Konkurranser i maling og modellering og andre kunstformer som vektlegger konkurranser og utstillinger, skaper et voksent konsept. Barn blir trent opp til å framføre dans og sceneshow på samme måte som voksne blir regissert, og der er lite rom for kreativitet. Målet er å skape den perfektjonen de trenger for å ha en framførelse på scenen. Det er sluttproduktet som er avgjørende, ikke hva de lærer på veien for å nå målet. Et av målene er å vise dette under ulike feiringer av skolen hvor foreldre er invitert. Slik settes elevene inn i en ramme hvor utfoldelsen av kreativitet søker å behage foreldrene. Contractor mener at barn derfor bør holdes unna scenen og først få utforske teater gjennom improvisasjon av dialog og handling. Hun advarer mot at barn skal stå på scenen og framføre strofer som de ikke engang forstår selv.

²¹ Selv om dette ble skrevet i 1984, synes jeg det har relevans i dag også ut i fra hva jeg observerte på ulike avslutning og fester på skolen til Mansi og Chandra

Khanna viser dette i sin studie, hvor hun gir et eksempel fra da hun jobbet som en "actor-teacher" for TIE sent på nittitallet. Hun hadde fått et vikariat på seks måneder på en eliteskole i Delhi, hvor hun skulle sette opp et teaterstykke. Sammen med elevene, som hun brukte aktivt i prosessen, utviklet hun et teaterstykke som ble kalt "Moulded out of shape". Stykket handlet om hva barna syntes var galt med det daværende skolesystemet. Noen av lærerne hadde reagert så kraftig på hvordan de jobbet med teateroppsetningen, at de hadde fått skolens ledelse til å sette en stopper for hele hennes prosjekt. Hennes engasjementet ble avbrutt. Hun ble forklart at barna burde få et manus som var et eventyr eller en historie med et moralsk budskap, hennes jobb skulle bare vise dem hvordan de skulle spille skuespill. Hun peker på at nok en gang er det ferdige produktet noe som skal tilfredsstille de voksne og ikke barna. Elevene reproducerer den mening som er forventet av dem. Shore (1996:12) skiller mellom to begrep, "analog skjemaføring"²² og "institusjonaliserte modeller". Jeg finner det nyttig å se min empiri i lys av denne distinksjonen. Den prosessen hvor kulturelle modeller blir transformert inn i mentale representasjoner, kaller Shore "analog skjemaføring". Dannelsen av disse skjemaene er resultatet av en kompleks prosess som opererer på ulike nivåer av abstraksjon. Hans teori om analog skjemaføring presenteres som en grunnleggende kognitiv bro mellom kulturelle modeller forstått som sosiale artefakter på den ene side og mentale representasjoner på den andre. For å ta i bruk Shores begrep "analog skjemaføring", må de på ingen måte være enkle reproduksjoner av samfunnets konvensjonelle ressurser for meningsproduksjon. Når Shore snakker om analog skjemaføring, forutsetter det at de er kreative og individuelle. Hvis ikke vil han bruke begrepet "institusjonaliserte modeller". Jeg finner mening å se på Shores begrepsdistinksjon. Han vil bare bruke begrepet analog skjemaføring når noe mobiliserer kreative ressurser og emosjoner i den enkelte. Slik mener jeg Shore ville klassifisert deler av prosessene i TIE slik at deltakerne tar i bruk slike analoge

²² "Analogical Schematization".

skjemaer. De individuelle prosessene som foregår forut for teatret i ordinær skole skjer ut fra den enkeltes ”institusjonaliserte modeller”.

Slik kan jeg si at kreativitet i skolen går over til å være partitur, et mønster som man følger.

De reproducerer allerede gitte ideer. Mens TIE’s modell er å skape ut i fra deg selv, være kreative, hvor man kan improvisere og være et handlende subjekt og selv styre handlingen.

Man blir ikke fortalt hva man skal gjøre. Vi har nå sett at TIE fremsetter en annen pedagogisk modell for læring gjennom kreativitet enn skolen gjør.

Nå har vi sett hvordan kunst og teater blir integrert i indisk skole og hvordan det kan virke som at det gir uttelling å følge et partitur. Deres konsept kan synes å være reproduksjoner av vante forestillinger om hva kunst er. La meg gi et annet eksempel som kanskje viser at skolen belønner det å følge et mønster. Sønnen i huset, 16 år gamle Chandra skal ha engelsk eksamen, han har flere noveller han skal lese som forberedelse til eksamen. Det er bare han og jeg som er hjemme, han har fri fra skolen for å forberede seg til eksamen, resten av familien er på jobb og skole. Siden dette var ett av de få fagene jeg kunne være til nytte i sitter jeg sammen med han og prøver å være til hjelp. Vi leser novellene, jeg for første gang, han har lest gjennom dem flere ganger tidligere. Jeg sitter på senga og han sitter ved skrivebordet. I rommet vi sitter er det en stor dobbelseng og en mindre vanlig singel seng, rett foran er det plassert en skrivepult som han får disponere så lenge han er under eksamensforberedelser. Når kvelden kommer er det i dette rommet de fleste av medlemmene i familien sover, dette varierer alt etter som hvor det er praktisk eller hvor hver enkelt foretrekker å ligge. Alle tre rommene i leiligheten ble brukt som soverom til tider. Jeg leser gjennom novellene han skal forberede seg i, slik at jeg kan spørre spørsmål fra dem og han kan svare. Jeg har noen spørsmål som står i boken som jeg stiller, og han svarer. Så begynner jeg å snakke mer om novellen og prøver å tolke den fra ulike vinkler og prøver å få han til å tenke noe lenger utover de spørsmålene som stod i boken. Men da får jeg beskjed: ”Nei, vi må ikke komplisere

det”. Så forteller han meg at han på eksamen må svare veldig standardisert og om han skriver noe annerledes men fortsatt rett kan han risikere å få feil. Så det er bare bortkastet tid å gå dypere inn i novellen enn det spørsmålene vil. Og han forteller at han kan risikere å få feil, hvorpå han sier at det er ofte en lærer som skal rette dem tar på seg mange rettelser slik at han skal tjene ekstra med penger og så deler han dem ut til familiemedlemmer for å få dem til å hjelpe med rettingen for å få det unna. Og de som hjelper til vet jo ikke hva som er det rette svaret, de har bare de standardiserte svarene, og derfor kan jeg risikere å få feil, selv om jeg har rett. Og så prater han videre om at han kan til og med få feil om han skriver for mye. Og at han må ha med de og de ordene. Senere på dagen kommer en klassevenninne som over for å lese sammen med han. Jeg spør henne i novellene også når hun kommer over, sammen med Chandra. Så forteller jeg det Chandra har fortalt meg. Hun svarer bekreftende og er ikke overrasket. Tvert imot mener hun det henger sammen nettopp slik som Chandra påstår. Dette eksemplet viser at skolesystemet belønner partitur, du følger ortodoksi. Kreativitet og heterodoksi blir ikke belønnet. Chandra må lære seg spillereglene for å lykkes. 16-åringen kan like fullt ha en forståelse for at han kunne løst skolearbeidet på en annen måte. Han velger imidlertid den modellen som forventes av ham. Kunnskap reproduseres mens kreativitet, selvrefleksivitet eller improvisasjon ikke anerkjennes i dette feltet på samme måte som reproduksjon av kunnskap.

Barnas respons på TIE

Deltagerne på TIE workshop var opptatt av at de hadde lært noe helt nytt på workshop. I intervju med noen av deltagerne seks måneder etter workshop spurte jeg dem om de hadde fortsatt med TIE, siden det ble mulighet for å delta på ”Saturday Club”, det var bare en av de syv jeg intervjuet som hadde fortsatt. Abhey som var 16 år, han drømte om en karriere som skuespiller, selv om familien hans vil at han først skal ta videre utdanning etter skolen, slik at han har noe å falle tilbake på. De andre sa alle at de gjerne ville ha fortsatt, men at de ikke

hadde mulighet. De seks jentene jeg intervjuet. Soumya, Mehak, Manisha, Esha og Nitika og Anjula gikk i niende og tiende klasse, de forteller meg at nå er studiene viktige og de har ikke tid til å gjøre andre aktiviteter enn å vie all sin tid til skolearbeid på fritiden. I sommerferien var det annerledes, da hadde de tid, og det kom ikke i veien for skolearbeidet. Jeg spør Manisha på fjorten år om hennes daglige rutiner. Hun sier at hun kommer hjem fra skolen i tretiden, så slapper hun av litt og spiser litt mat. Etter dette tar hun ekstraundervisning²³ så er det hjem hvor hun har en time med fri, hvor hun kan gjøre hva hun vil. Så er det lekser resten av kvelden til hun spiser middag og legger seg. I helgen tar hun igjen skolearbeid som hun ikke har fått tid til i ukedagene. Hun forteller at tidligere brukte familien å finne på noe, reise på utflukt i helgene. Men nå som hun har begynt i tiende klasse er det mange eksamener og skolepresset er stort. Så all tiden går med på skolearbeid.

Det var mange historier jeg hørte fra elevene om hvor hardt de hadde det med skolearbeid, og at det opplevde det som et stort press å klare alle de eksamenene de skulle ha. Noen kunne også svare når jeg spurte dem at det var et press, men at de hadde blitt vant til det. En jente på workshopen som var ca elleve år fortalte meg veldig entusiastisk om hvor hardt hun hadde det med studiene. Hun sa at viss hun ikke scoret høyere enn 90 prosent²⁴ i snitt så ville moren hennes kaste henne ut av huset. Hun fortalte meg dette i en sammenheng hvor jeg spurte henne om hva hun brukte å gjøre i fritiden og om hun ville fortsette på lørdagsklubb til høsten. Hun sa hun ikke hadde noen fritid, siden lekser tok opp mesteparten av fritiden hennes. Hun sa det ganske muntert, så det virket ikke som trusselen med å bli kastet ut var så veldig stor, det er også en forskjell på hvordan man kan snakke om det og hva som egentlig skjer. Men samtidig viser det at det er noe hun er veldig opptatt av.

²³ Det er vanlig at de fleste elevene går til ekstraundervisning. Tuition. Der får de individuell opplæring, og hjelp til lekser og å lese til eksamen.

²⁴ Karakterene blir gitt i prosent, slik jeg har forstått det er mellom 70 og 80 prosent veldig bra. Og det er bare noen få elever som scorer over 90 prosent.

Dette med dårlig tid til andre aktiviteter enn lekselesing og skole, kom spesielt frem på slutten av workshop da de ble spurt om de kunne ønske å bli med videre på lørdagsklubb. På avslutningsseremonien var alle deltagerne veldig lei seg fordi workshop var over, det var mange triste ansikt og noen tårer å se når alle skulle si farvel til hverandre. På avslutningsdagen spurte jeg mange om de ville fortsette å holde kontakten med hverandre og om de skulle fortsette på lørdagsklubb. Svarene var litt varierte, men de fleste svarte at de ikke vil få tid til å være med på lørdagsklubben fordi det ville gå utover lekselesing og skolearbeidet. De ville også gjerne holde kontakten med hverandre, de nevnte at de som gikk på samme skole ville selvfølgelig holde kontakten, men at det var et problem når avstanden ble for stor geografisk²⁵.

Da jeg senere intervjuet barna, snakket flere om at erfaringene fra workshop hadde hjulpet dem videre i skolearbeidet. De la vekt på å ha fått større selvtillit og blitt mer disiplinerte. De var opptatt av hvordan workshopen kunne nyttiggjøres i skolen. Av svarene deres går det fram at deres deltakelse i TIE sitt program har gjort det enklere for dem å kjempe på egen arena. For barna er det tydelig at skolen er sentrum for deres oppmerksomhet. De snakker om alt ut fra den. Der TIE søker å være en motvekt til skolesystemet, bruker elevene kompetansen de får gjennom TIE nettopp til å hevde seg innad dette systemet. Barnas utsagn viser at TIE gjør dem kompetitive og kompetente i kampen om å nå opp i skolen.

Deltakerne er opptatt av den verden de lever i. Det kan virke som de plukker opp kunnskap som de har behov for, men bruker den på en annen måte. La meg si som Barth:

”Mennesker deltar i mange, mer eller mindre avvikende diskursuniverser. De konstruerer forskjellige, partielle og samtidige verdener som de beveger seg i; deres kulturelle konstruksjon av virkeligheten springer ikke ut av én kilde og består ikke av ett stykke”. (Barth 1994:116). Barths generative modell

²⁵ Deltagerne var fra ulike deler av Delhi, noen få kom fra en liten landsby i Uttar Pradesh

Soumya på femten, uttrykker skolepresset veldig tydelig og klart. Hjemme på besøk hos henne blir hun opptatt av å vise meg en liten gressflekk bortenfor huset hvor hun bor, der hun bruker å leke med ballspill. Soumya sier hun har en time fritid hver dag som ikke er viet til lekser. Tiden bruker hun her på gressflekken. Når jeg spør henne om hvordan hun opplever skolepresset, svarer hun følgende:

”Det er viktig at jeg lykkes på skolen, bare slik kan jeg få en god jobb og bidra til at min familie beholder sin status”.

Dette viser at det eksisterer et reelt skolepress. Du trenger ikke grave dypt for å lese symptomer på dette. Ved en anledning ba workshopen deltakere om å gå sammen i grupper og sette ord på hvordan de karakteriserer skolesystemet. Dette er slik én av gruppene omtalte indisk skolesystem, konkludert i seks punkt.

- *Pressure from parents, teachers and society*
- *Fear from humiliation and insults*
- *Worrying about the future*
- *Expectation from family*
- *Fear of not having learned enough*
- *Fear of bad results*

Samme gruppe formulerte også følgende.

“Unfortunately the educationssystem in India is such that all above mentioned points are very common traits found among Indian students. These points are the probable reason behind the depression, nervous breakdown and even terrible suicides.”

Dette ble skrevet under overskriften: *”Our so called education system”*.

En artikkel fra en indisk avis kan stå som et vitne for det skolepresset elevene beskriver.

”For children , the CBSE exams are a traumatic experience because the pressure to perform is high”. Artikkelen, som sto på trykk i The Hindu, 30. mai, 2002, viser til at ni barn allerede har tatt sitt liv på grunn av frykten for ikke å prestere godt nok under avslutningseksamenen.

Journalisten beskriver hvordan den offentlige krisetelefonen i Delhi har mottatt en mengde telefoner fra en rekke elever. Avslutningsvis minner ham om at ikke alle som har hatt suksess har scoret høyest på skolen og holder opp Bill Gates som et forbillende eksempel på det motsatte.

Det foreligger to parallelle diskurser rundt skolesystemet i India. På den ene side er man opptatt av å endre skolesystemet slik at en kan lette presset på barn og unge. TIE er ikke alene om å ønske denne endringen. Jeg overhørte svært mange samtaler som uttrykte bekymring for dette voldsomme presset. Samtidig gjør alle alt de kan for å få barna gjennom systemet.

Individer påvirker hverandre ved å presse egne barn gjennom systemet og er slik med på å segmentere det. Framtiden avhenger av å spille etter systemets regler. Det er et farlig spill å bryte disse. Slik fungerer skolesystemet på en måte som motvirker evnen og viljen til improvisasjon, noe som kunne være det egnede middel for å åpne boksen.

Når jeg nå har trukket opp TIE som en klar motpolar og motvekt til det indiske skolesystemet, føler jeg for å komme med en presisering. TIE søker ikke å være en erstatning for skolesystemet. TIE skal fylle ut, legge til og skape selvstendig tenkning.

Jeg kan stå i fare for å skape skiller som ikke eksisterer når jeg trekker TIE fram som en så klar motpol til skolesystemet. Jeg har fått en viss forståelse for at det også er mange krefter innen det indiske skolesystemet som ønsker en mer fleksibel, selvstendig og individbasert læringsprosess. Min oppgave blir like fullt å peke på de mål som TIE har og hvordan de selv definerer disse som noen som skiller seg fra det øvrige skolesystemet. Det er også nødvendig å minne om at TIE er organisert under NSD som er en autonom organsiasjon, men drevet med midler fra staten. Som antropolog kan en stå i fare for å avdekke et mønster, et mønster jeg

kanskje selv har konstruert. I søken etter å forstå og forenkle den komplekse og mangefoldige empiri kan en legge sammen bitene i puslespillet. Verden henger ikke sammen på måter som vi vil den skal. Det gir fornuft å peke på TIE og indisk skolesystem som ulike strukturer med ulike posisjoner. Jeg vil like fullt minne om at de ikke opptrer som ”blokker” av bestemt mening.

Dette viser også eksemplet jeg nevnte i forrige kapitel fra forestillingen en av lærerne satte opp om bokormen. Stakkaren overspiste seg på kunnskap innen et område, men fikk det bedre når han med hjelp fra de andre bokormene også tilegnet seg kunnskap fra andre. Vi har nå sett hvordan skolen og TIE virker sammen, og mot hverandre. Jeg har belyst hvordan elevene tar i bruk kunnskapen de har tilegnet seg gjennom workshopen i deres skolehverdag. I kapitel seks vil jeg se nærmere på barnas ulike motivasjoner og grunner til å delta på workshop. Disse begrunnelsene vil jeg se i sammenheng med blant annet familien.

Kapittel 5: "Ikke forventet"

I det foregående kapitlet så vi hvordan TIE var opptatt av kreativitet som et viktig verktøy for å la deltagerne bli handlende subjekt ut ifra egen motivasjon. Som vi har sett blir kreative prosesser satt i gang for å skape noe nytt. Når jeg observerte ulike aktiviteter og spurte hvorfor de handlet som de gjorde, fikk jeg som oftest svaret: "Fordi det ikke er forventet". Spurte jeg videre hvorfor de ønsket å gjøre noe som ikke var forventet, fikk jeg til svar at det handlet om å bryte opp. Læreren forklarte meg: "Elevene forventer å finne stoler i klasserommet, derfor tar vi dem bort. De forventer ikke at de skal sitte på gulvet og at vi lærere skal sitte der sammen med dem". Workshopen søkte hele tiden å gjøre ting på en ny måte. Slik frigjorde den også kreativitet. Det ikke-forventede var gjennomgående, og det eneste artikulerte svaret jeg fikk på hvorfor de gjorde som de gjorde.

At jeg aldri fikk noen annen forklaring på "hvorfor", setter jeg i sammenheng med at svaret er del av en taus kunnskap, eller for å bruke Bourdieus begrep doksisk kunnskap. De snur opp ned på vante forestillinger og gjør ting på nye måter. De tar, slik jeg ser det, utgangspunkt i det som er tatt for gitt og snur på det. Dette er ikke noe de har et språk rundt, i og med at de ikke kan forklare det til meg, men sier bare at det ikke er forventet. Deres vilje til å gjøre ting på stadig nye måter kan sees i sammenheng med at de hele tiden søker å være kreative. Ved å bryte ut av det doksiske, frigjør man nye måter å se verden på, eller nye måter å handle i verden på. Dette kan sies å være heterodoks. De søker å gå fra doksisk kunnskap over i heterodoksi med å utfordre det forventede.

I dette kapitlet vil jeg imidlertid studere nærmere deres higen etter det ikke-forventede noe nærmere. Jeg ønsker å belyse hvordan det ikke-forventede utfordrer det forventede, hvordan det handler om å søke å ”bryte ut av boksen”, eller bryte doxa, Jeg har tilnærmet meg dette gjennom den emiske setningen ”from me to we”, et av slagordene og målene med workshop. Dette handler om at de ønsker å foreta en reise fra enkeltindividet til et felles vi, en søken etter et samfunn hvor en blir godtatt i kraft av den man er som menneske, ikke posisjon. Siden dette viser et ønske om å skape mer likhet i samfunnet har jeg brukt denne emiske setningen til å forstå og analysere en rekke av de ikke-forventede aktivitetene i workshop. Det er ikke bare i sammenheng med kreativitet de vil skape heterodoksi, men også utfordre de enkeltes oppfatning og relasjon til hverandre. Ved å ta utgangspunkt i en rekke observasjoner av de ulike aktivitetene leser jeg dem slik at de har som mål å skape likhet. For at likhet skal skje må man også bryte med hierarki. En del av de aktivitetene jeg vil presentere videre ser jeg på som aktiviteter som nettopp prøver dette, og jeg vil spesielt trekke frem aktiviteter som handler om berøring. For å understøtte mine poeng vil jeg trekke frem ulike kontekst cases som kan belyse hvorfor jeg leser de ulike aktivitetene på workshop på denne måten. Men først vil jeg se på ulike former for hierarki i denne regionen.

Hierarkisk oppbygging av samfunnet

Den hierarkiske oppbygging av samfunnet er et fremtredende trekk ved det indiske samfunn. Både fra nord til sør, øst og vest, fra personer og ulike folkegrupper, både blant hinduer og muslimer, har man ideer om at ting er rangert ut ifra essensielle kvaliteter som bestemmer ens plass i hierarkiet. Selv om India er et av verdens største politiske demokrati er det lite i hverdagslige handlinger som er basert på ideer om likhet. Ulikhetene kommer ofte til uttrykk

gjennom kaste, klasse og religiøse skillelinjer, underliggende i dette er ulike ideer om ren og urenheter som preger og legger føringer for hvordan man forholder seg til andre.

Antropologer har vært opptatt av kastesystemet i India. Et system som er basert på at mennesker innehar forskjellige kvaliteter som plasserer dem i et hierarkisk system. Selve termen kaste har et europeisk opphav, og har blitt brukt til å beskrive de sosiale gruppene hvor man i Sør Asia skiller mellom ulike typer mennesker. Kaste kan i ulike betydninger bety Varna eller Jati, som kommer fra sanskrit. Varna referer til en idealmodell, en plan eller design av samfunnet, mens Jati blir referert til de sosiale gruppene som folk identifiserer seg selv med, og som er utslagsgivende for hvordan de forholder seg til andre. Varnaene²⁶ er inndelt i fire grupper, Brahminene på toppen etterfulgt av Kshatria, Vaisha og Shudra. (Mines and Lamb 2002)

For å kort nevne karakteristiske trekk, støtter jeg meg til Eriksens (1993:156) generelle forklaring av kastesystemet: Et system som deler hele samfunnet inn i et stort antall endogame grupper med medfødt og arvelig medlemskap som både er atskilt og forbundet med hverandre gjennom tre karakteristika : *atskillelse* med henblikk på ekteskap og kontakt, direkte eller indirekte (for eksempel gjennom mat), *arbeidsdeling*, idet hver gruppe i alle fall i teorien har et yrke som medlemmene vanskelig kan skifte ut, og endelig *hierarki*, som rangerer gruppene på en skala som deler dem inn i høyere og lavere kaster.

Dumonts "Homo Hierarcus"(1970) introduserte et nytt syn på kastesystemet da han la fram en ny forståelse av begrepet hierarki. Han var opptatt av at et hierarki ikke bare må sees som en

²⁶ Varnaene er inndelt i fire grupper fra øverst til nederst: brahminene på toppen som ideelt er prester eller lærde, så Ksatriyas som er konger og krigere, Vaisia som er handelsmenn og Sudras som er tjenerne til de øvrige. De som ikke faller inn under disse fire varnaene har ofte blitt referert til som uberørbare. Og henger sammen med at de er de mest urene i dette hierarkiet av ren og urenheter.

rangorden, men en struktur der hvert enkelt element har sin plass i forhold til helheten. Han argumenterte for et ideologisk hierarki, et system der alle deler har sin plass i den større helheten. Hver kaste refererer seg til en av de fire varnaene, og varnaenes funksjoner beskriver deres plass i den større helheten. (Tambs-Lyche 1994:370). De høyere kastene er ansett som renere enn de lavere, Braminen på toppen er den mest rituelle rene mens man finner de uberørbare²⁷ på bunnen, de er de mest rituelt urene. Dette synet har siden påvirket blikket på India og mye av forskningen som er blitt gjort i landet. Men Dumont har også fått kritikk fra ulike hold. Blant annet for å se systemet ut i fra dem som sitter i den øverste kasten; Brahminene. Marriot kritiserte Dumonts dualistiske tilnærming til kasterangeringen og utviklet en ny modell for India. Han viste hvordan bevegelsen av multiple transaksjoner av substanser og deres markører former skillene, heller enn de ideologiske motsatser mellom rent og urent. (Khare i 1996: 439)²⁸.

Kaste eller klasse i byene?

Selv om antropologer har vært opptatt av kaste i India har det blitt skiftet fokus på å se på klasse i stedet for kaste i det urbane. Dette kan blant annet sees i sammenheng med at tidligere antropologisk forskning i stor grad var utført på landsbygdene, hvor kaste står sterkere enn i byene. Ulike studier viser at klasse i stor grad har tatt over for kaste som en representasjon for ulikhet i byene.

Kolenda (1976) mener at kasteidentitet ikke er så viktig for personer i byer som for folk på landsbygda. Hun påpeker at på landsbygda refererte folk til kasteidentiteten sin når de presenterte seg. I byene presenterte ikke folk seg ut ifra kastetilhørighet. Når de ble spurt

²⁷ Gandhi foreslo å kalle De uberørbare (untouchables) for Hari Jans, Guds barn. "Untouchability" er avskaffet ved lov og det er forbudt å diskriminere "untouchables"

²⁸ Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology

hvem de var, svarte de ofte ut i fra yrke eller ved navn. Gerald Berreman skriver at i urbane sosiale interaksjoner er kasteidentitet bare en liten del av deres identitet. ”Regional origin, religion, occupation, and urban and rural style were more often the key identities focused upon. (Berreman 1972b, i Kolenda 1978:148) Samtidig er ikke kaste fraværende i de indiske byene, det er bare at det ikke alltid blir gjort like relevant som på landsbygdene. Dette kan også settes i sammenheng med at kaste ikke er like observerbart i byene. I en urban setting, i det offentlige rom, er det vanskeligere å bestemme kaste ved å bare se på folk²⁹. Dickey (1993) mener at klasse er en mer synlig faktor for å bedømme hierarkisk ulikhet i sørindiske byer. Og viser til at det er lettere å observere hvilken posisjon folk har i classesystemet og dette blir definert ut i fra en sosioøkonomisk lagdeling. Hun sier at hennes informanter refererte til seg selv ut i fra økonomisk posisjon og ikke ut i fra kaste. Det er også slik jeg selv har definert mine informanter inn i klasser ut ifra økonomisk posisjon, blant annet ut i fra hvor de går på skoler. Etter å ha vært i India en stund har jeg fått en viss forståelse for å skille mellom ulike måter å kle seg på som kan vise økonomisk posisjon. Men det er ikke en faktor jeg legger stor vekt på, i og med at kunnskapen min på det området ikke klarer å skille alle nyansene. For eksempel når motebildet endrer seg.

At kaste har blitt mindre relevant kan også sees i sammenheng med at kaste har blitt mindre korrekt å referere til. Dickey påpeker at siden diskriminering på grunnlag av kaste har blitt forbudt ved lov³⁰, har folk tatt dette til en viss grad innover seg og vet at de ikke skal mene at kaste er sosialt relevant. Beteille (1992) påpeker at fortsatt er det skikker som springer ut i fra kaste men at tidligere var de i harmoni med loven, etter forbudet er de ikke lenger det. Ens følelse av forpliktelse til sin kaste varierer også fra et lag av samfunnet til et annet, mellom rurale og urbane indere, mellom utdannede og ikke, og ut i fra yrke.

²⁹ Det eneste synlige trekket som kan observeres er en tråd brahminmenn har rundt overkroppen på tvers. Men denne er som oftest ikke synlig siden man bærer klær over den.

³⁰ I 1950 ble det forbudt ved lov å diskriminere mennesker ut fra kaste

Beteille har argumentert for at kaste i byene har blitt mindre viktig blant middel- og de øvre klassene i de urbane områdene i India, dette spesielt blant ”professionals, civil servants and managers” (ibid:14). Ikke bare har de gått bort fra kastespesifikke yrker, de har i stor grad gått bort i fra den livsstilen som deres kaste assosieres med, de aksepterer giftemål på tvers av kaste og har venner³¹ fra ulike kaster. Og mener i stor grad at ansettelse i ulike yrker bør skje ut i fra fortjeneste og ikke ut i fra kontakter i sin egen kaste. Beteille påpeker at ansettelser ut i fra kontakter forekommer, men de fleste mener diskriminasjon ut i fra kastebakgrunn ikke bør forekomme.(Beteille 1986, se også Frøystad 2003). Han påpeker at det for ofte blir fokusert på kaste som den største agent for reproduksjon av ulikhet i India, men man bør skifte fokus bort fra dette i og med at kaste som institusjon har mistet mye av sin relevans. Spesielt blant denne gruppen som Beteille snakker om. Skal man se på reproduksjon av ulikhet mener han det er mer fruktbart å rette blikket til husholdet og se på familien som institusjon. Han påpeker at det er familien og ikke lenger kaste som er den viktigste arenaen for reproduksjon av ulikhet. Og viser til hvordan familien gjennom ulike strategier bevarer sin status gjennom blant annet å forberede og støtte barna deres til å få tilgang til den beste utdanningen. Jeg vil komme nærmere inn på dette i neste kapittel, men det er interessant å dvele litt ved dette i et annet lys enn jeg vil gjøre i kapittel seks

Vi har nå sett at det er klasse og ikke kaste som er det mest sentrale trekk i byene. Ideer om ren og urenheter er noe som først og fremst hører til kaste siden dette er nært forbundet med kastepraksiser. Vil det dermed si at ideer om ren- og urenheter ikke er sentralt i byene? Dette er et spørsmål som krever at man ser på ulike aspekter ved klasse og kaste.

³¹ Selv om man har venner fra ulik kaste, betyr ikke dette at de omgås folk som er ulik seg selv. Jeg vil vise dette under hvor jeg vil vise hvordan de er sammen med folk som er fra sin egen klasse. Kaste behøver ikke si noe om ens økonomiske posisjon.

Frøystad (2003) gjør en spennende analyse i artikkelen "Master-Servant Relations and the Domestic Reproduction of Caste in Northern India" hvor hun ser på hvordan dette forholdet er preget av kaste snarere enn klasse, noe hun sier har fått liten fokus i indisk antropologi. Hun påpeker i artikkelen at Beteille overser at i hushold blant øvre og middelklasser spiller kaste en viktig faktor. Det virker som om Beteille snakker om kaste som det er det statusmessige ved det som er det viktigste, ikke det religiøse aspektet. Frøystad adresserer dette og påpeker at det er måten Beteille ser på kaste som gir denne slutningen "This oversight seems rooted in his treatment of caste and the family as neatly separable entities, a separation caused by his view of caste as a social institution, that is, an arrangement whose members acknowledge its moral claims over them" (Beteille 1992:18 i Frøystad 2003:74) Frøystad påpeker at kaste er mer enn dette, kaste inneholder også ideen om at noen mennesker er født med bedre og dårligere egenskaper enn andre og at dette påvirker hvilken interaksjon man skal ha med andre. Beteille tar utgangspunkt i at det er reproduksjon av ulikhet gjennom skolegang, mens Frøystad ser på reproduksjonen av ulikhet gjennom ideer om ren og urenheter i husholdet. Videre påpeker hun at om man omfatter dette i måten man ser kaste på, så blir skillet mellom familie og kaste mindre tydelig, siden det i hovedsak er innen familien man blir sosialisert, man lærer hvordan man forholder seg til andre. Barna blir for eksempel sosialisert inn i ideer om at man er annerledes enn sine tjenere. Dette forholdet, argumenterer hun for, er preget av kaste i og med at ansettelsen av tjenere i husholdet er motivert ut ifra herskapets ønske om å unngå å være i kontakt med substanser og oppgaver som de anser å være under deres verdighet. Dette må sees i sammenheng med at det er ulike oppgaver som blir sett på som mer skitne enn andre innen et ren og urenhetshierarki. Hun sier dette kan muligens bli sporet tilbake til noe som kalles "gun modell" en folkemodell fra brahminske tanker rundt ren og urenheter. Denne modellen deles inn i tre ulike gun³², dette er substanser

³² Disse substansene består av de ulike elementene, the humors (bile, Phlegm, and wind) og tre kvaliteter som blir kallet sattva; satvagun, dette er en hvit substans som produserer godhet og inspirer til noble handlinger.

som har ulike egenskaper de tre ulike substansene går fra rent til urent. Enkelt kan det forklares at kommer man bort i en uren substans blir man mer uren. Man kan bli forurenset av urene substanser. Substansene blir blant annet satt i sammenheng med ulike oppgaver og handlinger, for eksempel er det å vaske do og bad og å være i kontakt med avfallsmateriale sett på som å inneha urene substanser. Derfor ansetter herskapet tjenere for å unngå å utføre handlinger hvor man blir utsatt for de mest urene substansene. Hun viser hvordan herskapet ivaretar en viss distanse fra tjeneren i husholdet, hvordan de blir ansett ut i fra kastespesialitet, og at de prøver å ikke komme i fysisk kontakt med hverandre. Når hun tok opp spørsmålet om de var uberørbare fordi de utførte ”skitne” jobber fikk hun til svar at den oppfatningen var noe som hørte til gamle dager og muligens langt ute på landsbygden³³. Ut i fra hennes observasjoner kunne hun slutte at det at de unngikk berøring, for eksempel ved å ikke gi noe direkte til dem i hånden, var en del av en ikke refleksiv taus kunnskap, i og med at den faktiske handlingen de utførte var å unngå å komme i nær kontakt med tjenerne. Det som er viktig her er at hun viser hvordan middel- og overklassebarn blir sosialisert inn i et verdensbilde hvor kaste og ulikhet er naturalisert og tatt for gitt som en del av den sosiale orden. Her ligger en idé om at noen er annerledes enn dem selv. Dette foregår hovedsakelig innen husholdet, det er der møtet mellom herskap og tjener foregår. Hvordan er dette ellers i samfunnet? Fra å ha sett på hvordan skillet mellom kaste og klasse ikke er så enkelt, og at

Rajagun er rød og produserer egoisme, selvopptatthet, vold, sjalusi og ambisjoner. Tamasgun er svart og produserer dumhet, latskap og frykt. Ulike skapninger og fenomener har ulike proposisjoner av disse tre kodede substansene Hierarkiet er bygget opp med Brahman, skaperen, på toppen, etterfulgt av guder, mennesker, demoner, dyr og planter og mineraler på bunnen av hierarkiet. Brahma har alle de tre ”guns” i balanse, i andre skapninger er det en av de ulike ”guns” som dominerer. Gudene er hovedsakelig sattvagun, blant menneskene varierer det ut i fra hvilken varna man er i Brahminene er hovedsakelig sattvagun. Kshatria er hovedsakelig rajogun og Shudras og uberørbare er hovedsakelig tamogun. Demoner og dyr er hovedsakelig rajogun, mens planter og mineraler er hovedsakelig tamogun. De kodede substansene har ulike egenskaper som forklarer prosessen i forurensing. Denne folkemodellen ligger nært opp til ren og urenhetstankegangen, hvor man kan si at Sattvagun er renhet og Ramagun er urenhet. Mat er også knyttet til de ulike guns og det vil derfor være viktig hva man spiser. Man skiller mellom varm mat (kjøtt, løk, egg og mango) som utgjør Rajogun og kald mat (melk, ghi, og de fleste grønnsaker og frukter) som utgjør Sattvagun. Biff, alkohol og ødelagt, bedervet mat utgjør Tamogun. Hva man kan spise er derfor avhengig av hvilken jati man tilhører. Det kan ofte være strenge regler for hva man kan spise og hvem man kan ta imot mat fra, det er et komplekst system. (Kolenda 1976)

³³ Hvor de mener det er mer sannsynlig at de har slike oppfatninger som blir sett på som gammeldags.

ulikhet blir reproduisert gjennom møter med folk som anser hverandre som annerledes lurer jeg på hvor ofte disse møtene foregår ellers i samfunnet.

Hvem møter hvem?

Jeg viste i innledningen til et eksempel der Chandra snakket om hvilke folk som bor i Delhi. Spørsmålet mitt var om det var flest middelklasse, øvre eller lavere klasser. Han tenkte seg litt om, sa at det hadde han ikke tenkt så mye på. ”Slike som meg”, sa han, ”eller kanskje flest øvre klasser”. Vi snakket videre og jeg spurte hva med de som bor utenfor boligkomplekset her, de som bor i brakkene, og de som bor langs veien vi kjører når vi skal inn til sentrum. Så tenkte han litt: ”jo, det er sant” sa han, det hadde han ikke tenkt på. Når han svarte tok han i større grad utgangspunkt i skolen sin og hvem som gikk der, det var hans verden. Og det er det jo også, fordi man ikke møter den andre verden hvor folk bor i brakker og i slummen, man ser den fra bilvinduet sitt eller leser om den i avisen, men bortsett fra det så er den ikke tilstede i hans verden. Man har hushjelpere som kommer fra lavere klasse enn seg selv, men det er også det eneste. Det er altså få arenaer man møter andre som ikke er lik seg selv. Hans utsagn forteller at man omgås visse sosiale arenaer der det i stor grad er forutsagt at man vil møte mennesker med lik bakgrunn som en selv.

Dette blir også uttrykt av Mehak 14 år, en av deltagerne på workshop som kom fra øvre middelklasse. Hun fortalte meg at da hun kom på workshop hadde hun trodd at hun skulle møte folk som ”henne selv”. Hun refererte til at hun tvert imot hadde møtt ”andre”, ”til og med deltakere som kom fra landsbygda”, og påpekte at hun på workshop hadde lært at ”de var jo folk de også”. ”Vi hadde til og med noen like interesser, og tenk at han var så flink å spille teater” sier hun og referer til en av guttene som kom fra en landsby. Hun viser her til at hun ikke er vant med å møte folk som er annerledes enn seg selv, og at hun har ideer om at folk

fra landsbygda er mer annerledes³⁴ enn henne selv. Da jeg var på hjemmebesøk hos henne tok hun meg med ut på balkongen og sa at hun likte å stå her ute på kvelden og se på hva som skjedde i gaten utenfor. Hun forteller at hun ikke kan gå ut mye alene, og spesielt ikke etter klokken seks på kvelden. ”Jeg kan ikke bare gå ut, jeg må planlegge aktivitetene mine”, sier hun. Det er kanskje ikke så rart at en fjorten år gammel jente ikke kan være ute alene om kvelden. Men hvis hun går ut er det i form av arrangerte møter med venner, eller sammenkomster ute med foreldrene. Hennes største sosiale arena er skolen, der hun oftest møter folk som er lik seg selv. I og med at man ofte kommer fra like klasser.³⁵

Waldrop (2002) har utført en studie blant den urbane eliten i Dehli, hvor hun ser på hvordan de hever seg og skiller seg fra andre grupper i Delhi. Hun ser på hvordan eliten gjennom strukturelle mekanismer og hverdagshandlinger reproducerer sitt husholds sosio-økonomiske posisjon. Og hun påpeker at et viktig aspekt for å forstå hvordan de posisjonerer og reposisjonerer seg, er hvordan Delhi som en storby innehar forskjellige typer sosiale rom der forskjellige sosiale grupper omgås. De sosiale rom hvor eliten møtes, kjennetegnes ved at de på forskjellige vis er avgrenset fra andre indere. Både utsagnene fra Chandra og Mehak underbygger denne forståelsen. De beveger seg i sosiale rom³⁶ der de i størst grad møter mennesker som er lik seg selv. Waldrop(2001) viser også til et eksempel hvordan de øvre klassene ofte ikke møter andre som er ulik seg selv. Dette viser hun ved et eksempel fra en far som sier at hans datter kan få gifte seg med hvem hun vil, men at han ser ingen fare i at hun gifter seg med en fra lav klasse i og med at han mener det ikke er noen fare for at hun møter noen fra en annen bakgrunn. Nettopp fordi man omgås dem man er lik i status.

³⁴ Folk fra landsbygden blir ofte omtalt som ”backward”

³⁵ Jeg tar ikke her med andre skillelinjer som for eksempel religion.

³⁶ Når Waldrop sier lukkede sosiale rom referer hun blant annet til lukkede klubber som er begrenset adgang til. Hvor man er sammen med andre som er lik seg selv. Når jeg referer til sosial rom her i denne sammenhengen mener jeg sosiale rom som for eksempel skolen, eller hjemme hos venner med lik bakgrunn.

Relevans av fysisk atskillelse i dagliglivet

Her vil jeg presentere ulike kontekst – cases som viser ulike atskillelser i dagliglivet som viser relevansen av disse skillelinjene. Jeg vil spesielt ta utgangspunkt i fysisk atskillelse og tabuer rundt fysisk berøring, nærvær av ”de andre” altså, dem man oppfatter som ulik seg selv.

Jeg vil nå gi noen ulike eksempler rundt ideer om nærvær og berøring. Og vise ulike kontekster hvor ideer om berøring er til stede. Snakker man om at kaste ikke er viktig i byene, så springer ideen rundt. Tabuer om berøring springer ut ifra kastetankegangen og ren og urenhetsprinsipper.

Mopedulykken

Mitt første eksempel som tar for seg tabuer om berøring, er fra en ulykke på motorveien som jeg var vitne til. Jeg brukte å ta rickshaw³⁷ når jeg skulle til workshop som var på den andre siden av byen. Siden jeg kjørte forbi hvor Rama, en av lærerne på workshopen bodde, brukte han å få sitte på med meg, ellers hadde han tatt bussen. Det brukte å ta fra 30 til 40 minutt å komme seg frem dit vi skulle. På veien kjørte vi over en bro med en krapp sving, der det var plass til flere i bredden. For at man ikke skal kjøre så fort har de laget mange små fartsdumper i veien slik at du kjenner det humper skikkelig når du kjører, ikke fordi de er så store men fordi det er så tett mellom dem. Foran oss kjørte det en moped og jeg ser at det er en dame som sitter på, hun sitter med begge bena til siden og holder et lite barn i armene. Brått ser vi at føreren på mopeden mister balansen og damen faller ned på bakken og ruller rundt. Jeg ser for meg det verste skrekkszenarioet og tenker at bilene kommer til å kjøre over henne. Heldigvis klarer vi å stoppe raskt og de andre bilene gjør det samme. Noen går ut av bilen for å se

³⁷En liten trehjulet taxi med en kalesje over og hvor det er åpent på sidene

nærmere på hva som skjer. Jeg tenker at det er jo ikke sant at det er ingen som stopper når det skjer en ulykke, dette er noe som jeg ofte har hørt forekommer i India. Barnet ligger på bakken og virker som det har kommet seg fint fra hendelsen. Det så ut som om moren prøvde å legge barnet ned på bakken i fallet før hun selv rullet rundt. Jeg må påpeke at alt dette skjedde veldig hurtig, mine observasjoner er derfor mindre tydelige enn når jeg er observatør. Mannen hennes er fortumlet og litt i sjokk han blir bare stående. Rama og jeg springer raskt ut av rickshawen, han først og jeg litt etter. Han løfter opp barnet og gir det til en som også har kommet ut av bilen sin og springer bort til damen og ser til henne. Han hjelper henne opp i sittende stilling, og prøver å snakke til henne. Jeg er litt usikker på hva jeg skal gjøre men prøver å huske hva som er lurt. Jeg åpner munnen hennes for å fri luftveiene hennes for hun har spydd litt, slik at det ikke skal sette seg fast, og åpner øynene hennes for å se om hun er til stede eller ikke. Etter en liten stund våkner hun og får litt panikk, hun ser jo tross alt inn i et hvitt ukjent ansikt. Jeg rygger litt unna siden det virker bedre nå og Rama holder henne oppe og snakker med henne. Etter hvert reiser hun seg, og mannen hennes har kommet seg fra det verste sjokket, og klarer å forholde seg til situasjonen. Hele tiden når alt dette har skjedd har det stått folk rundt og sett på. Rama forteller mannen hennes at han må ta henne til legen og det er flere som sier seg enig i det. Hun har fått skader i hodet og mest sannsynlig en kraftig hjernerystelse. Han sier det igjen en gang til at han må ta henne med til legen. Barnet som var innetullet i et pledd så ut til å ha det helt fint, moren slo seg vel ekstra hardt fordi hun var så opptatt av barnet ikke skulle slå deg. Hun setter seg på mopeden og de kjører videre, vi setter oss inn igjen i rickshawen og kjører. På veien sier Rama til meg: ”La du merke til at det var ingen som torde å gå bort til damen og hjelpe henne? Alle ble bare stående og se på. Vet du hvorfor” sa han, ”jo, de tør ikke å ta på henne fordi hun er muslimsk. Man skal ikke være bort i en muslimsk dame. Men jeg er ikke redd for å få kjeft med mannen hennes. Det bryr jeg meg ikke om, og dessuten, hun var jo skadet så noen måtte jo hjelpe henne. Da kan man ikke tenke

på slike ting.” Siden alt skjedde så fort fikk jeg ikke observert om grunnen til at ingen andre begynte å hjelpe var at vi var de første på pletten.

Denne historien forteller at der er ideer om tabuer ved berøring, i dette tilfellet en muslimsk dame. Jeg lurer på om Rama sin bakgrunn som skuespiller og lærer på workshop gjør han i større grad i stand til å handle ”utenfor boksen” Han følger ikke partitur men improvisasjon.

Distanse

Mitt andre eksempel på at der er kulturelle modeller for avstand er fra en piknik. Det var søndag og jeg hadde avtalt at jeg skulle dra på piknik med familien til Rama, han jeg brukte å dele rickshaw med. Dette var flere måneder etter at jeg hadde deltatt på workshop. Jeg hadde blitt godt kjent med Rama og hans familie og brukte ofte å være hjemme med dem og spise middag og snakke sammen. Denne søndagen hadde vi avtalt å dra på piknik i Lodhi Gardens, en stor og flott park med gamle bygninger, store trær, plener og stier. Samme dag hadde det vært en krangel i familien jeg bodde hos og etter litt ble det fred i huset. De bestemte seg derfor for å reise inn til byen og spise lunsj på et sør indisk sted de tidligere hadde brukt å dra til, en plass de hadde villet ta med meg lenge. Siden dagen hadde startet med mye krangling mente de at det ville være fint om vi alle dro ut og hadde det hyggelig sammen. Og jeg måtte selvfølgelig være med siden jeg var en del av familien. Slik situasjonen var ville jeg ikke begynne å styre med å ikke dra sammen med dem. Mitt problem var da at jeg hadde dobbelt booket meg selv. Løsningen ble at vi alle dro til parken etter at vi hadde spist en deilig lunsj på restauranten, og møtte familien til Rama.

Vi gikk for å finne en passende plass hvor vi kunne sette oss ned for å slappe av, spise litt mat og snacks. Droma hadde tatt med mat som hun ville dele med oss. Fra vertsfamilien min var

det moren og faren i huset og deres datter på ti år. Fra Ramas familie var det han og konen og deres datter Jamini og hushjelpen Sunita og en slekting av Rama som ble kalt for KC. Han kom fra landsbygda i Orissa og var i Delhi for å søke jobb som kameramann. Jeg hadde tidligere møtt han hjemme hos dem. Rama og Droma hadde tatt med to tepper. Vi fant en passende plass for å slå oss ned. KC tok opp et teppe og ventet med å plassere teppet etter at min vertsfamilie hadde funnet en plass å sitte. De hadde ikke med teppe, men la ned en jakke og la seg ned på gresset. Når min familie hadde satt seg ned plasserte KC teppet ca fem til ti meter unna hvor vi satt. Og Rama og Droma plasserte seg i mellom oss. Jeg sa at han måtte komme og sette seg sammen med oss, men det ville han ikke. Jeg tolker dette slik at han ikke ville gjøre det fordi vertsfamilien min var av en høyere kaste, etternavnet deres tydeliggjør at de er Brahminere. Jeg tolket det som at han ville distansere seg fordi han var av lavere rang enn min familie, og valget av sitteplass var et klart uttrykk for regler om berøring eller grad av nærhet innen en indisk kontekst. Selv om vertsfamilien min har giftet seg ut ifra et kjærlighetsekteskap og kommer fra ulik kaste og klasse, er ikke det noen synlig faktor i dag. Bare etternavnet markerer deres status, og muligens tegn som klær, som kan fortelle noe om en persons status. Rama og Droma gjorde heller ingenting for at han skulle komme og sitte nærmere oss. I utgangspunktet var det en litt merkelig sammenblanding av folk og de ville ikke ha vært på piknik i lag hadde det ikke vært for min innblanding.

Dette eksempelet viser at man i situasjoner hvor man oppfatter hverandre ut i fra ulik posisjon ikke blander seg sammen. KC viser at det er en skillelinje mellom folk fra ulik posisjon. Muligens legger KC mer vekt på dette siden han ikke bor i byen. Muligens er han mer vant til disse skillelinjene der han bor. Slik at det legger føringer for hans valg for å sette seg lenger unna oss. Jeg tror ingenting hadde skjedd om KC kom og satt seg sammen med oss. Det som er interessant i denne situasjonen er at ingen av de andre reagerte på at han ikke gjorde det

heller. Det var ingen diskusjon rundt dette. Denne situasjonen beskriver hvordan de ser dette som naturlig, ingen prøver å bryte med det. Slik virker det som om skillene er rotfestet i dem. I eksempelet med mopedulykken viste Rama hvordan han brøt ut av boksen og handlet hvor andre ikke handlet, og reflekterte rundt skillelinjene. I dette tilfellet gjør Rama ingenting, men godtar doxa.

Muslimsk skjerf

Mitt siste eksempel kan vise at skillelinjer som kommer til uttrykk ikke er doksiske, men i et felt av opinion. Dette er et eksempel med et muslimsk skjerf, en episode som oppstod hjemme hos min vertsfamilie. Tidligere på dagen hadde jeg vært og besøkt en Dargha, et muslims hellig sted. For å komme inn der måtte jeg ha hodeplagg for å dekke meg til, siden jeg manglet det kjøpte jeg et utenfor Darghaen. Det var et firkantet tøyestykke med mønster på. Da jeg kom hjem til vertsfamilien min fortalte jeg hvor jeg hadde vært og la skjerfet opp på kjøkkenbordet sammen med vesken min. Bordet stod ikke så langt fra inngangsdøren og ofte la vi ting der før vi flyttet det videre hvor det skulle være, eller for å rydde unna for å spise mat der. Skjerfet mitt lå midt på bordet som jeg satt ved og leste avisen. Jeg ser opp og der står faren i huset og løfter opp skjerfet med tommel og pekefinger, det er bare så vidt han rører ved det og holder det vekk fra seg som om det var infisert med pest, rynker på nesen og gir fra seg en lyd; "Uæææ" og sier, "Hva er dette? Yak!" Jeg blir litt forbauset over reaksjonen for jeg vet at han vet det er et muslimsk skjerf som jeg har brukt i Darghaen. Jeg tar skjerfet og legger det vekk i vesken min. Grunnen til at jeg ble litt sjokkert er at han er opptatt av at man ikke skal behandle andre annerledes på bakgrunn av kaste, klasse og religiøs tilhørighet. Dette er noe han har uttrykt både til sine venner, sin kone og sine barn og meg. Ved å vise slik avsky for dette skjerfet er det som om han viser avsky for muslimer. Som sagt så blir jeg litt sjokkert, men kommenterer det ikke. Ikke før noen måneder senere når vi sitter

og snakker sammen. Husker ikke helt hva temaet var men tror det var om muslimer. Jeg tar da opp denne episoden med skjerfet og spør hvorfor han gjorde det? Han sier med en gang at det var jo bare tull, han bare tullet, og så flirer han. Jeg tror nok det kan stemme at han tullet. Men selv om han tullet sier det noe om diskursen som er i samfunnet og om skillelinjer mellom hinduer og muslimer. Muslimer blir ofte omtalt som fattige og skitne av hinduer, og det har vært ulike konflikter mellom disse to gruppene. Spøken viser også dette, selv om han tuller er det en del informasjon i en spøk. For at den skal bli relevant må den ha en liten fot innen virkeligheten

Disse tre eksemplene viser at ideer om berøring er inkorporert i ulik grad. Det er en form for internalisert kroppslig erfaring som kommer til uttrykk. Jeg har brukt disse eksemplene for å sette dette med berøring og nærvær i en kontekst. De viser at slike ideer er til stede i hverdagen selv i en urban by, hvor man mener at dette ikke er tilfelle.

Workshop: en arena for likhet og brudd med hierarki

Vi har nå sett at det både er restriksjoner med hensyn til berøring blant tjenere og herskap i husholdet, og vist at det ikke er så mye sammenblanding mellom ulike klasser og kaster. Og at der eksisterer ideer om at folk er ulike fra hverandre. Workshop blir en arena hvor denne sammenblandingen skjer. Og jeg vil nå se nærmere på hvordan workshop med ulike aktiviteter ”som ikke forventede” kan sees på som et ønske om å skape likhet på tvers av ulike hierarkier. Jeg fikk aldri noe svar på hvorfor de gjorde som de gjorde. Jeg vil også presentere ulike kontekst caser som kan belyse ulike situasjoner jeg opplevde og observerte i Delhi.

Slik jeg leser empirien min fra workshop, er at jeg tenker de ulike workshopene representerer en form for heterodoksi, de søker å bryte opp vante mønster. Konteksten, som er Delhi blir for

meg da en representasjon for doxa³⁸ og de ulike opplevelser og observasjoner jeg har i samfunnet som er rammen rundt workshop bidrar til å belyse hva som kan være forsøk på heterodoksi i workshop. Samfunnet, altså Delhi, som er rammen rundt workshop, hvor handlingen i workshop springer ut av, er et høyst komplekst samfunn. Man kan si at der er mange kulturelle modeller som lever side om side, samtidig som der er ulike grader av delte modeller. Som for eksempel at en høykaste og en lavkaste vil ha ulike skjemaer for handling, begge vet for eksempel at det vil være et tabu å berøre hverandre, men de står i ulike posisjoner og ser verden fra ulike vinkler. De kan sies å dele felles habitus, hvor de ved vane for eksempel unngår berøring. Jeg vil vise nærmer empiriske eksempler etter hvert. Men i og med at samfunnet rundt er så pass differensiert vil det da bli mulig å sette dem opp mot hverandre og si at den ene representerer heterodoksi og den andre doxa? Jeg mener dette er mulig i og med at workshop, som vi så i begynnelsen av kapittel to (Devising for TIE), tar utgangspunkt i samfunnet når de setter sammen aktivitetene for workshop, og siden workshop som oftest er satt sammen slik at gruppen skal være representert fra alle samfunnslag, blir sammensetningen av deltagerne en liten minikopi av samfunnet utenfor. Slik omgås de som ikke er vant til å møtes i hverdagslivet.

Det at lærerne på workshop ikke forteller meg hvorfor de gjør som de gjør, bare sier det ikke er forventet, kan sees på som en pedagogikk som jeg omtalte tidligere. Men det kan også være en taus kunnskap som de ikke klarer å sette ord på. Valget for å gjøre noe som ikke er forventet ligger kanskje ikke idet refleksive men i det ikke-refleksive. Man vet hva som er vanlig praksis, for å gjøre noe som "ikke er forventet" gjør man bare det motsatte av det som er forventet. Selv om man handler annerledes er det ikke sikkert det er fordi man har et

³⁸ Delhi kan ikke sies å være et doxisk samfunn, men jeg benytter begrepet for å skille workshop og samfunnet rundt.

artikulert forhold til det. Det er ikke sikkert de har de samme fortolkningsrammene som jeg som antropolog har.

I kastepraksiser ligger det ideer om renhet og urenhet, selv om folk definerer seg ut i fra klasse mener jeg å observere at der er også ulike praksiser som hører kaste til. Jeg erfarte raskt hvordan disse ideene gjorde seg gjeldene i dagliglivet. Et eksempel kan være fra min egen familie, der de hadde en husholderske som kom innom om morgenen for å gjøre rent. Hun hadde sin egen kopp hun måtte bruke om hun skulle drikke te hjemme hos dem. Det var en uskreven regel om at hun ikke kunne servere seg selv av familiens servise. Jeg vil nå belyse at når de på workshop snakker om "det som ikke er forventet", går de løs på disse uskrevne reglene og stiller dem på hodet. De bryter med tabuer, nettopp av denne typen som for eksempel å dele servise. Jeg vil nevne to ulike eksempler på dette. Jeg var med organisasjonen "Flyt" på en workshophelg for collegestudenter hvor vi overnattet. I forkant ble vi bedt om å ta med tallerken og bestikk vi kunne bruke i forbindelse med måltidene. Da vi kom dit la vi alle fra oss tallerkene der vi skulle spise. Da vi fikk mat tok lederne bare frem noen få av tallerkene, plasserte maten på den og to eller tre deltagere delte fra samme fat. Selv om jeg så de andre fatene ligge i nærheten ubrukte, var det ingen som gikk og hentet flere slik vi alle kunne ha vår egen tallerken. Jeg vil dra fram et annet eksempel som jeg nevnte i kapittel tre der vi deltakere blir bedt om å ta med mat til workshopen. Da vi hadde matpause delte alle sin medbrakte mat med alle de andre deltagerne. Vi fikk alle vår lille smakebit med mat som kom fra de enkeltes hjem. Å dele mat er i antropologien sett på som et sterkt middel til å knytte bånd mellom mennesker og forsterke sosiale relasjoner. Det gir her mening i å støtte seg til Trawicks (1990) syn på substans. Når substanser er delt, blir relasjonen mellom dem styrket. Substanser blir sett på som at de kan bli overført gjennom blod, sæd, vann og mat som flyter mellom folk og dermed opprettholder relasjoner. Substanser blir sett på som noe som binder,

skaper og ivaretar relasjoner. Jo flere substanser som blir delt mellom folk, jo sterkere bånd er det mellom dem. Delingen av mat bekrefter reisen fra ”me to we” og skaper likhet nettopp ved at man deler substanser.

La meg vise et annet eksempel fra workshop som viser TIE sitt ønske om å skape likhet innad i gruppen. Vi ble i et tilfelle bedt om å legge oss ned langstrakte på gulvet og meditere. Vi hadde som alltid satt skotøyet utenfor og satt med bare føtter i klasserommet. Vi var alle uforberedte da læreren gikk rundt og strøk kaldt vann under fotbladene på hver enkelt. Dette kan forstås på flere måter. Føtter er sett på som urene og er ikke noe en berører hos hverandre, spesielt ikke på tvers av de samme uskrevne reglene jeg har beskrevet overfor. At læreren tok i bruk vann er det også verdt å reflektere over. Jeg leser hans valg av vann som middel til å skape flyt av substans, læreren søker å knytte bånd mellom deltakerne, skape likhet. Samtidig bryter han hierarkiet lærer- elev. Vi ser hvordan workshopen gjennom en enkel handling bryter ut av boksen på flere plan.

De ulike aktivitetene rundt å bruke sko som rekvisitter kan også bli sett på som en form for å skape likhet. Det at vi alle må berøre skoene til hverandre gjør at vi blir like ”forurenset” i og med at sko er sett på som noe veldig skittent.

Det kan være nyttig å løfte blikket ut av den lukkede workshop og vise til et eksempel fra et møte mellom deltakerne, deres familier og TIE. På et tidspunkt ble det invitert til åpen dag. Familiene ble invitert til å komme, ikke bare for å se hva elevene jobbet med, men også for å delta i ulike aktiviteter. Hvert familiemedlem skulle behandles som en deltaker. Noen av barna hadde med begge foreldrene, noen hadde bare den ene med, andre hadde ikke med noen. Dagen startet med at alle de voksne ble bedt om å samles i en klynge ute i skolegården. Barna var inne i klasserommet og holdt på med noe annet. Jeg var sammen med foreldrene.

Vi ble fortalt at vi skulle gå rundt i denne klyngen og hilse på hverandre "shake hands" hele tiden og med så mange som mulig så fort vi kunne. Siden vi var mange og vi stod relativt trangt, ca en halv til en meter mellom hver, ble der mye bevegelse i gruppen for å finne noen å hilse på. Jeg gikk rundt og hilste og hilste, ved å ta og bli tatt i handen og si hallo. Noen hadde veldig lette raske hilsener ved å ta bare bort i tuppene på hendene og noen hadde mer faste håndbevegelser. Noen var også mer aktive enn andre. Det var en del munter latter. Men det var en som utpekte seg, han holdt seg stadig litt lenger unna de andre. Dette merket jeg da jeg prøvde å hilse på han, han rygget ett skritt bak og bøyde seg litt forover og hilste på meg med å legge håndflatene mot hverandre og nikke, slik som man lærer er en tradisjonell måte å hilse på hverandre i India. Jeg ble litt forvirret og i en automatisk bevegelse tok jeg frem hånden og tok hans hånd og hilste. Grunnen til at jeg tok hånden hans var at ut i fra hvordan han oppførte seg, han var litt unnvikende og unnskyldende og usikker. Hans reaksjon var veldig klar, mannen åpnet seg i et stort smil. Det kan være flere grunner til å unngå berøring i India, den vanligste kan spores tilbake til kaste. Mannen var "richshaw-sjåfør", av det kan jeg trekke en logisk slutning at han var av lavere status. Ut fra hans fremtoning følte jeg at han ikke ønsket å hilse fordi han ikke kunne. Min erfaring etter måneder i India ga meg bakgrunn til å klassifisere ham også ut fra klærne. Han stakk seg også ut som en kontrast til de øvrige foreldrene. I og med at jeg tolket ham som til å være av lavere rang enn de andre var jeg også mer demonstrativt direkte ved å ta han i hånden for å vise at det var greit. Hadde han vært av høyere klasse og ikke villet hilse hadde jeg mest sannsynlig ikke hilst³⁹. Jeg la videre merke til at han fortsatte å gå rundt og hilse på den indiske måten, og var unnvikende og trakk seg heller mer unna enn å være en aktiv deltager. De andre lot ham også gjøre det.

³⁹ Tenker jeg litt på dette viser det jo at jeg også er "offer" for de samme mekanismene.

Det føles her riktig av meg å vise til et annet eksempel på dette med berøring. Dette eksemplet er hentet utenfra TIE, en gang jeg var invitert i et bryllup. Før bryllupet, hjemme på besøk hos Rama, snakket jeg med KC, slektningen som satt ti meter unna oss på piknik. Jeg fortalte at jeg skulle i bryllup og da jeg fortalte KC hvem jeg skulle, ble han veldig engasjert. ”De er brahminer. De må du ikke hilse på med hånden”. Han fortalte meg at jeg bare måtte løfte hendene under haka til hilsen. Dagen kom og jeg dro i bryllup. Etter å ha gått rundt i mottakelsen en god tid, med hendene pent under haka, henvendte en jente seg til meg og så dumt på meg: ”Du kan godt hilse med et håndtrykk”, sa hun og lo. Om hun kategoriserte meg som en del av hennes gruppe, eller om hun også ville sagt dette til noen med lavere status, er et åpent spørsmål. Jeg tror hun sa det til meg som vestlig kvinne.

Jeg har altså observert skillelinjer i samfunnet utenfor workshop. Gjennom dette ser jeg relevansen av de ulike aktivitetene i workshop. Selv om TIE aldri tydelig forteller meg hva de gjør, er deres budskap for meg klart, gjennom det jeg observerer utenfor workshop. TIE sin motivasjon og kunnskap er i stor grad taus og ikke-refleksiv. Den er kroppsliggjort i den enkelte. Deltakerne erfarer hva som skjer med dem, de kjenner på kroppen hva de lærer. Gjennom å bli tvunget til å handle skaper TIE refleksjon hos deltakerne. Deres kunnskap er doksisk, tatt for gitt. Det er først når deltakerne bryter med denne kunnskapen det er mulig å skape selvstendig refleksjon. Et eksempel fra min erfaring er hvordan jeg etter flere perioder i India har lært meg hvordan man *ikke* bruker venstre hånd. Hver gang jeg ubevisst overrakte mynter eller mat med venstre hånd, skapte det reaksjoner. Venstre hånd betraktes som mer uren enn høyre. Høyre hånd brukes til mer rene handlinger, mens venstre brukes til mer urene handlinger. Poenget mitt med å fortelle dette er at dette er kunnskap jeg erfarte å ta med meg hjem til Norge. Det hadde gradvis blitt inkorporert i mitt kroppslige minne. Jeg erfarer at jeg ofte trekker tilbake venstre hånd om jeg er i ferd med å overrekke noe med denne. Det er først

i en ny kontekst at jeg reflekterer over denne handlingen jeg delvis har inkorporert, slik også deltakerne i workshop blir ført ut i heterodoksi. Det at de i workshop utfordrer taus kunnskap mener jeg vil ha en større relevans for å skape refleksjon, fordi det er i det man faktisk handler at refleksjonen starter. At man erfarer at nå gjør jeg noe som ikke er doxisk. Vil virkningen være større.

Kapittel 6: "Me or we or family?"

Jeg vil i dette kapitlet trekke frem to av de sentrale temaene på workshop; "selvet" og "familie". I det foregående kapitlet så vi hvordan TIE søker å gå fra "me to we" gjennom å bryte med det som er forventet, og skape likhet gjennom en rekke aktiviteter. Jeg vil holde meg til uttrykket "from me to we" videre, men vil her sette det i sammenheng med personen og familien. Vi kan se på "from me to we" som en modell eller reise, som de sier selv, fra å utforske seg selv til å bli en del av samfunnet, men da et samfunn hvor alle er individer og likeverdige. Da er det ikke plikten og båndene som råder, men respekten for hvert individ uansett bakgrunn som er det ideelle målet. Med grunnlag i mitt empiriske materiale vil jeg prøve å sette frem en ny modell av "from me to we" hvor jeg undersøker om denne reisen muligens har *familien* som endestasjon, og ikke det selvstendige og likeverdige individ-samfunnet. Da kan modellen uttrykkes med betegnelser som: "from me to we - to family", eller "me or we or family?". Jeg vil her ta utgangspunkt i deltakernes ulike grunner til å delta på workshops, og se på hvordan samfunnet rundt kan sette ulike begrensninger. Hvor lett er det å søke individualisme i samfunnet? Hvor lett er det å bryte ut av boksen? Men før jeg starter med det vil jeg først gi en liten avklaring på individet og familiens betydning i det indiske samfunnet. Når jeg i denne avhandlingen har snakket om selvet har det først og fremst vært et emisk begrep

Antropologisk forståelse av selvet/personbegrepet i India

Mye har blitt skrevet om personbegrepet i India. Jeg har valgt å la et emisk perspektivet få mye plass her Mine informanter bruker selv begrepet "selvet". Men jeg vil også vise hva og hvordan antropologer har forholdt seg til dette temaet i sør Asia, og vil trekke frem noen sentrale forskere. Fokuset i antropologisk forskning har i stor grad handlet om et indisk

personbegrep eller individ som er underordnet kaste, familie og hierarki; disse er forstått som sentrale agenter som legger føring for individuell handling. Dermed er forståelsen også at der er liten rom for personlig autonomi og individualisme i det indiske samfunnet.

I følge Mattison Mines i ”Conceptualizing the Person: Hierarchical Society and Individual Autonomy in India” (1988:569) har det vært to ulike tilnærminger innen India-forskningen til å forklare hvorfor individualisme i India har vært devaluert. Den ene er en etnososiologisk og den andre en sosial psykologisk tilnærming. Mines trekker frem Dumont, Marriott og Inden som representanter for den etnososiologiske retningen. Strukturalisten Dumont har beskrevet den indiske person som *homo hierarchicus* hvor hver person er oppfattet som en del av et sosialt hele der hver og en har sin plass som man fyller i hierarkiet, og der kollektivet er det sentrale, ikke individet. Hver handling er utført ut ifra tanker rundt det kollektive, i motsetning til personlige mål og ønsker. Hierarkiet strukturerer de sosiale relasjonene mellom og innenfor grupper, og lett forenklet sagt er hierarkiet, i følge Dumont, formet i binære opposisjoner rundt religiøse ideer om renhet og urenhet.

Marriott og Indens transaksjonsteori representerer den andre etnososiologiske synsvinkelen.

De ser på den indiske personen som en påvirkelig og formbar person, i den forstand at en person (og steder og ting) har en essens som de påvirker andre med gjennom handling og kontakt. På samme måte blir de påvirket av andre personer, steder og ting gjennom handling og kontakt. Påvirkningen gjelder både personens substans, holdninger og handlingsskjema.

Marriott (1976) benytter seg av begrepet substans-kode for å beskrive en essens der det stofflige (substans) og handlingsskjema og holdninger (kode) er uatskillelige – det vil si at når to personer er i kontakt eller samhandler, påvirkes begge kodede substans. Dermed ses altså ikke individet som løsrevet og autonomt fra andre, men sammenvevd, avhengig og delelig, som et *divid*.

Selvet på workshop

I kapittel 3 så vi ulike eksempler fra øvelser som var fra den ene temauken; ”selvet”. En dag var jeg med organisasjonen ”flyt” på en offentlig skole⁴⁰ hvor de arrangerte noe de kalte et 40-timers pensum. De hadde fått mulighet til å ha en workshop på skolen hvor de blant annet innførte dem i reisen ”from me to we”. Jeg deltok bare den første dagen, og som alltid er selvet det første temaet. Da vi kom ryddet vi unna stoler og bord og alle elevene ble bedt om å sitte på gulvet. En av de første aktivitetene etter noen konsentrasjons- og improvisasjonsleker med klapping og introdusering av navn, hvor de måtte finne en bevegelse som passet til navnet, fikk de utlevert hvert sitt ark. De fikk i oppdrag å skrive ned 3 stikkord for hvem de var. Jeg fikk ikke mulighet til å se alle arkene, men jeg gikk litt rundt og kikket over skuldrene deres. De skrev en punktvis liste, og nesten alle startet listen med å skrive at de enten var en sønn eller datter, så søster eller bror og så student, noen skrev også at de var jente eller gutt. Selv om de skrev på engelsk ble samtalen holdt på hindi, så jeg fikk ikke med meg diskusjonene som var i etterkant. Men de tre lederne som holdt workshopen fortalte at etter de hadde skrevet den første listen ble de oppfordret til å skrive en ny hvor de skulle tenke nærmere på hvem de var, at de kunne finne andre måter å beskrive seg selv på, for eksempel snill, glad, trist, morsom og lignende. Siden gruppen var litt urolig og det var trangt om plassen i klasserommet hadde jeg satt meg ned og fikk ikke sett hva de skrev. Etter denne øvelsen ble de bedt om å beskrive sidemannen og gi ris og ros.

Dette eksemplet viser at man i stor grad ser seg selv som en del av en relasjon, at de tenker relasjonelt. Før man er noe annet er man først og fremst en del av familien, slik kan vi si; ”Jeg er det som familien min er” I følge Weber kan vi si at det er båndene og ikke lovene

⁴⁰ Skolen var en av de beste offentlige skolene i Delhi hvor barn av statsansatte hadde mulighet til å gå.

Da jeg reiste hjem fra workshop delte jeg richshaw med Jyoti .Hun var en av dem som var teateransvarlig for ”flyt”, hun hadde vært i Brasil på workshop hos Augusto Boal som jeg nevnte i kapittel 2. Jeg spurte henne om hvordan elevene pleide å reagere på å snakke om seg selv. Hun svarte først at de fleste ikke er vant til det og at de aldri pleier å gjøre det, så det blir noe som er veldig nytt for dem. Hun presiserte videre at hun kan merke forskjell på hvordan de snakker om seg selv ut ifra hvilken type skole de arrangerer workshop på noen av de private skolene er noen av elevene mer vant til å snakke om seg selv. Og sier at på den offentlige skolen vi var den dagen, var de ikke like artikulerte i forhold til sitt eget selv. Men på noen av de private skolene, er de mye mer vant til dette, og noen har nesten et narsistisk forhold til seg selv. ”Det er ikke bra det heller,” sier hun. Jeg la også merke til dette skillet. En lørdag var jeg med ”Flyt” til Mother’s International. Denne skolen kommer under hva Waldrop(2001) kategoriserte som ”moderne skoler. På disse skolene skal musikk og matematikk være like viktig, i alle fall i følge markedsføringen. Det er en skole med godt rykte, og slik jeg forstod det, litt eksperimentell. ”Flyt” holdt en dags-workshop for 18 elever som var valgt som tillitselever i klassen. ”Flyt” har som et av sine mål å jobbe med skoleflinke elever, siden de mener at de i fremtiden høyst sannsynlig vil innta viktige (makt)posisjoner i samfunnet og det er derfor viktig å implementere de rette verdiene slik at de kan bidra til å skape et bedre samfunn hvor man har respekt for hvert enkelt individ. Seks måneder etter at TIE-sommerworkshop var over fikk jeg mulighet til å snakke med noen av deltagerne fra den workshopen, jeg møtte seks av dem hjemme hos dem selv, to intervjuet jeg på skolen i en fritime og den siste møtte jeg på et av Delhis store kjøpesenter, bare en av dem var gutt.

De var alle fra øvre middelklasse eller i noen tilfeller litt over, de snakket flytende engelsk og gikk alle på private skoler med godt rykte. Vi snakket om erfaringer fra workshop og hva de

hadde lært. Jeg var forbauset over at jeg fikk veldig like svar når jeg spurte om hvordan de hadde erfart workshop. De var alle enige om at det var nytt å snakke om seg selv⁴¹, at det var noe de ikke brukte å gjøre. Når jeg spurte hvorfor sa de: ”Det bare er slik, vi pleier ikke å snakke om oss selv”. Nitika som var fra en øvre middelklassefamilie sa at hun hadde lært mye om seg selv gjennom workshop, nå forstod hun mer hvem hun var, både sine gode og dårlige sider. Hun spesifiserte at hun hadde syntes det var vanskelig å skrive brev til seg selv. Dette var en av oppgavene som ble gitt i workshop, de fikk i hjemmeoppgave å skrive brev som skulle være til seg selv fra seg selv, hvor de skulle være åpne og ærlige og fortelle om sine negative og positive sider. Hun påpekte at de aller verste var at foreldrene på avslutningsdag fikk lese det. Alt som hadde blitt skrevet, tegnet og skulpturert ble utstilt så foreldrene kunne få se. Men heldigvis påpekte hun, hadde de ikke sagt noe om det i etterkant.

Jeg har her vist at det ikke er vanlig å snakke om selvet, og at de fleste tenker på seg selv som en del av en relasjon enn som et eget selvstendig individ, som er noe i kraft av seg selv og ikke bare sine relasjoner. De er først og fremst en datter eller en sønn før de er noe annet I kapittel tre viste jeg hvordan de ble satt i ring og beskrev hverandre ut i fra ulike gjenstander, og hvorpå man i etterkant fikk tegne den tingen de følte var det som best passet på dem. Noen tegnet en iskrem og noen en linjal. Disse øvelsene ble en mulighet for dem å tenke utenfor rammen av hva som er det normale. Synet på seg selv, slik kan man si at de ble ført ut i en heterodoks tilstand, og siden foreldrene hadde mulighet til å se hva de hadde gjort ble betydningen av det mye større. Da måtte de i større grad ta ansvar for hva de hadde gjort.

⁴¹ Dette er noe de sier, og jeg har ikke selv gått inn for å se om dette viser seg i praksis. For jeg vil jo påstå at de snakker om seg selv og har ideer om seg selv som person. Muligens refererer de til at de ikke snakker om seg selv slik man blir oppfordret til i workshop. Det er jo tross alt en annen måte å snakke om seg selv på workshop enn det som er vanlig.

Familien

Under temauken ”familien” fikk de også mulighet til å se seg selv som et eget subjekt i relasjon til familien. De fikk i oppgave å skrive brev til seg selv om hvordan familien var deres første skole, og hvordan den ikke var det. Ved å reflektere rundt familien på denne måten mener jeg at de blir mer bevisst på hvilke innflytelser de under. De får en mulighet til å reflektere over at de faktisk har blitt innlært i noe, og formet av familien.

Brevene som jeg presenterer under har jeg skrevet av direkte slik de ble skrevet i original. Alt som ble produsert på wokshop ble hengt på veggen eller utstilt. Slik fikk alle som kom på avslutningsdagen lese hva de hadde gjort, de andre deltagerne, foreldre og søsken og eventuelt venner som var med. Det var mange av barna som syntes det var litt ubehagelig at dette ble hengt opp slik alle kunne se. Jeg vil vise re brev som viser ulik grad av refleksjon rundt hvordan familien er deres første skole eller ikke.

How is family my first school and not. Nitin gutt13 år

Family only⁴² teach us everything which is physical. Like walking, talking, etc. They only make us able to go to school. They only teach us how to behave with others. They only care for us. They only think about us and they are the only one who loves us the most. By their guideness only we achieve our goal. In a time of trouble they only show us light, they only take us of trouble. By their help only we make our career.

How is family not our first school.

⁴² ⁴² I indisk engelsk brukes ordet ”only” til å understreke ordet som kom foran. ”Family only...” kan oversettes med ”Det er *familien* som...” eller ”Det er bare familien som...”

I know that family care for us, teach us how to walk, how to talk, how to eat but the mental part is not developed so much. If don't go to school then we remain illiterate. We can't do anything without studies in life. Parents cannot give us that much education which is needed for higher stage of level like for jobs etc. So parents are life but studies is also part of life.

Et annet eksempel

Skrevet av Esha 14 år

Family is the first school for children

When a child is born in a house, he doesn't go to school just then but instead stays with his family. He goes to school if he is capable of walking and speaking. A school is a place where a person acquires education; but family is the first school of children. The above statement is surely correct. The mother and the father in the family are the first teachers the first teachers of every child. Family is the place where a child learns his first manners, the way of talking, the way of sitting and standing etc. The way the father and mother treat the children, they develop the same character as their parents. For example if a parent keeps his/her child isolated from public places, then If that child would ever go to such a place, he/she would feel scared. This is because the child is unknown to such a world. The moral, manners taught by our parents will intimately become the base of the child, which he/she follows for further development with time in school and in the society as a whole

Her er et annet eksempel som viser en litt annen holding til det. Skrevet av Shreya 15 år

My family is my first school and is not

In my life, when I was born, family did play a very imp. Role, as my life was in Hong Kong and I had a joint family, with me, my mom & dad & brother, my grandparents, my bhua and my chacha⁴³. Till I was 10 years old I stayed there and my family meant a lot to me, I learned a lot, from the members, shared my joys and sorrows and loved their company. But then gradually my parents felt my education was not properly being imparted to me there. I was going away from Indian culture, which means a lot to my family. So for my further education, my family, which turned nuclear, with me, my bro and parents shifted to Delhi. Gradually, on I learned a lot from my family, culture, rituals, the meaning between Right & Wrong. But as time passed, I was slowly being isolated from my family as, my family had no time for me. I started talking rarely with my parents now I am completely far away from them and now the situation is like I don't talk to them and they don't trust me at all. So well now my family is not at all a school for me. My friends are my life, so I can say that my friends are my school for me, now and will always. My family & I are now 2 things. I am extremely far from them, and these days I have no time for them and so don't they. In a way I am happy.

But, as I am penning my words on this paper, my school, my teacher, my life and my world are my friends & not my family.

So family was my school and now is not my school.

⁴³ Fars søster og fars yngre bror

Brevene viser at de på workshop får en mulighet til å utforske at de faktisk har blitt formet av noen, og får muligheten til å reflektere over hvem man er. Og blir gjennom øvelsen gitt muligheten til å reflektere over at hvem man er, i stor grad kommer an på hvilken familie man har vokst opp i. De tre ulike brevene viser ulik grad av refleksivitet rundt temaet⁴⁴. De to første brevene er i stor grad en reproduksjon av doxa hvor de ikke en gang setter spørsmålstegn ved familiens oppgave. De ramser opp mer enn å reflektere i forhold til det siste brevet skrevet av Shreya. Det første brevet viser en holdning, hvor familien er det absolutt viktigste for å klare seg i livet, bare ved hjelp av familien har vi mulighet til å gjøre en karriere skriver han. Det andre brevet av Esha viser hvordan hun har en refleksjon rundt at man blir lik sin egen familie, at man er et produkt av familien, så på en måte har det et høyere refleksjonsgrunnlag enn det første brevet. Brevet fra Shreya beveger seg mer ut i feltet av opinion, hun har en høyere refleksjon rundt sitt eget liv som subjekt. Hun har bodd i Hong Kong og kommet tilbake til India, muligens påvirker dette henne syn på familien. Ved å være borte fra det vante skapes nye skjemaer for å se på verden. Hun har opplevd å være utenfor doxa. Hun sier selv at hun gikk bort fra indisk kultur. Som Bourdieu sier, vil graden av refleksivitet øke om omgivelsene forandrer seg.

Et av målene til workshop er at man skal se på seg selv som et eget subjekt som handler ut i fra egne ønsker. De er ikke i mot familien, men vil at barna skal få reflektere rundt hva de er under innflytelse av. Og som Esha tydelig skriver så vil regler man lærer i familien følge en videre i samfunnet. Hva skjer da om man faktisk finner ut at det man lærer i familien ikke er det man selv setter pris på? Hva om man finner ut at verdier de lærer på workshop går i mot familiens verdier? At man bryter ut av boksen og ser på seg selv som et eget individ som muligens går på tvers av sosiale normer og konvensjoner, man går reisen ut og blir et ”we”

⁴⁴ Det kan være en mulighet at alder spiller en rolle for hvordan de oppfatter familien.

som TIE er opptatt av. Hvor likhet og respekt for individet er det viktigste. Dette er hovedsakelig TIE's mål, men hva med deltagerne, hva er deres mål? Jeg vil prøve å belyse ulike sider av dette videre i oppgaven, men først en liten presentasjon av den indiske familie siden jeg vil se den sammen med årsakene til at deltagerne ønsker å delta på workshop.

Familien som en børste

Familien i India er viktig, mye antropologisk litteratur slår dette fast. Familier er et viktig aspekt ved Sør Asia, jeg mener det derfor er viktig å belyse den mer og samtidig er det viktig å forstå denne institusjonen for å komme dypere inn i det materialet jeg vil presentere. Som vi vil se er det store forskjeller på hvordan familier i India er organisert, de urbane områdene er nok de som skiller seg mest ut.

Wadley (2002) skriver at en vanlig antagelse både innen og utenfor Sør Asia er at de fleste bor i en storfamilie, bestående av et ektepar, deres sønner med koner og deres barn, og deres døtre om de er ugifte, og eventuelt en generasjon til, eller flere. Men det viser seg at det ikke er helt nært opp til hvordan det er, selv om dette kanskje er den mest vanlige familiesammensetningen så er familierelasjoner og strukturer høyt komplekse og ulike, det er forskjeller på by og land. Generelt vil de som bor i byene leve i mindre hushold enn de som bor på landsbygdene, fattige mennesker lever ofte i mindre hushold enn de som er rikere, dette har sammenheng med plassmangelen. Nasjonal og internasjonal migrasjon påvirker også husholdsstrukturene, siden mange i Sør Asia flytter til byene eller utenlands for arbeid, og ikke alltid tar med seg familien sin, eller bare noen av dem. Mange av mine informanter bodde i kjernefamilier, ofte hadde de resten av slekten sin i andre deler av landet. Dette er mer vanlig i byene, både på grunn av plass mangel, grunnet høye bo og leie priser, og jo større jo dyrere. Også at man har reist dit på grunn av jobb, og har røttene og øvrig familie andre steder i landet.

Wadley påpeker viktigheten av å tilhøre en familie er viktigere enn å søke sine egne individuelle mål. Hun siterer en Brahmin som bruker et sitat for å belyse dette;

”Say there is a broom. If you have one straw separate, it can’t sweep, But when all are together, it can sweep.” (Wadley 2002:11)

Dette sitatet er illuderende for hvor handlekraftig familien blir om man står sammen I følge Wadley er storfamilien bygd på ideen om jo flere man er jo mer makt har man. Særlig på landsbygdene, for dem som har fremtredende maktposisjoner, er det å høre til en storfamilie viktig. Storfamilien bidrar til å bevare familiens ære og posisjon. Et annet og viktig aspekt ved storfamilien er den sosialiseringen barn får av å være medlem av en storfamilie, følelsen av gjensidig avhengighet, og følelsen av å tilhøre en gruppe som er viktigere enn de individuelle mål og aspirasjoner. Familien er også viktig i det urbane. Eksempelet fra workshop som jeg nevnte i kapittel tre viser dette. Deltagerne skulle improvisere frem en sketsj hvor temaet var storfamilien, de viste hvordan hele familien både tanter og onkler kom til sykehuset og støttet en liten gutt som hadde kuttet seg i handen og blødde mye. Et av familiemedlemmene ga blod til blodoverføring. Her viser barna hvilken viktighet familien har og hvordan man støtter hverandre i vanskelige situasjoner. En annen gruppe viste i en sketsj hvor ille det kunne gå om foreldrene ikke var mye hjemme grunnet mye jobbing.

Individualitet en trussel mot familien?

Vi har nå sett at familien er viktig i India, og at gruppen og familien ofte går foran individuelle mål. Hvordan henger dette sammen med at barn og ungdom, som er lettere å forme i og med at de er i en utviklingsfase. Som kan være mer påvirkelige, enn for eksempel voksne som i større grad er satt i sin boks, får familiens støtte til å delta? Er der ikke en risiko

for at man skaper et familiemedlem som kan gå på tvers av familiens ønsker? La oss se nærmere på dette.

Som nevnt intervjuet jeg noen av deltagerne på workshop seks måneder etter. Et av spørsmålene mine var hvorfor de hadde valgt å delta. Mange av dem svarte da at det hadde vært foreldrenes idé at de skulle delta, og ikke deres egen. Det var ulike grunner til foreldrenes ønske for dette:

Jeg var hjemme hos tre søsken som alle hadde deltatt på workshop, den ene jenten Esha, 14 år, var i den gruppen jeg deltok i. Søsteren og broren som var yngre hadde deltatt i gruppen for de yngste. Jeg snakket hovedsakelig med Esha siden det var hennes gruppe jeg hadde deltatt hos. De bodde i sør- Delhi i et fint strøk som jeg vil kategorisere middelklasse og muligens litt over. De bodde i en stor leilighet og hadde fine og moderne møbler. Faren var businessmann, men jeg vet ikke hva han jobbet med, og moren var hjemmeværende. Som mange i Delhi, hadde de røtter fra Punjab, en delstat lengre nord i India, og de var hinduer. Da jeg kom hadde foreldrene puja⁴⁵. Esha fortalte at hun i utgangspunktet ikke hadde lyst til å delta på workshop, fordi hun var sjenert og syntes det var skummelt å skulle spille teater foran andre folk. Men at opplevelsen av workshop hadde vært annerledes enn hun hadde tenkt og at hun hadde lært mye av å delta, nå følte hun seg mye sikrere og fått mer selvtillit og blitt mer disiplinert. Dette mente hun hadde hjulpet henne videre i studiene. Moren, som kom og satt seg sammen med oss under intervjuet fortalte at det var hennes idé at barna skulle delta på TIE-sommerworkshop. Hun sa at hver dag de kommer hjem fra skolen, åpner hun ranslene deres for å se hva de har gjort på skolen og hva de har fått i lekser, eller eventuelle beskjeder fra skolen. Jeg har nesten en full jobb med å følge med studiene deres, sier hun. Det var slik hun fikk vite om TIE-sommerworkshop. På en rosa lapp hvor det stod; ”Miss learning and Mr

⁴⁵ Puja kan sies å være et ritual eller bønn

Fun”. De søkte og fikk delta. Esha og søsteren var også elever på skolen hvor workshopen ble holdt.

Et annet eksempel som også belyser at det var familien som var pådriver for deltagelse er et eksempel fra Anjula 14 år, som jeg hadde et hjemmebesøk hos. Hun kom fra en kristen familie som hadde røtter fra Bihar, en delstat i India som ligger i nord. De var også middelklasse men slik jeg oppfattet det, lavere enn familien til Esha. Faren jobbet i staten og familien på fire bodde i en leilighet i et statseiet leilighetskompleks i sør Delhi. Da jeg intervjuet Anjula kom faren og satt seg sammen med oss, han fortalte at det var han som ønsket at Anjula skulle delta, han sa at han hadde kontaktet NSD for søknadspapirer og var veldig glad for at hun hadde fått lov til å delta. Grunnen til at han ville hun skulle delta var fordi en som jobbet på kontoret hans hadde skrytt så mye av TIE-workshop. Han forteller at kollegaen hadde tvillingdøtre, og bare en av dem hadde blitt utvalgt til å delta. Jenta som hadde fått muligheten hadde lært så mye av workshop og forandret seg i en veldig positiv retning. Nå hadde hun fått mye mer selvtillit, blitt mer disiplinert og motivert, og dette hadde gitt positive ringvirkninger for skolearbeidet hennes. Etter dette hadde tvillingdøtrene blitt som dag og natt. Det var derfor faren ville at Anjula skulle delta. Anjula påpekte også at hun hadde lært mye som hun kunne bruke videre på skolen, nå var det blant annet ikke så skummelt å snakke i timen, og hun visste mer nå enn før, at hun også kunne komme med ideer og være mer aktiv i timen. Det var ikke lenger så skummelt.

Det var flere av deltagerne som hadde blitt oppfordret av sine foreldre til å delta, og noen hadde tatt initiativet selv etter å ha blitt informert om det på skolen eller sett annonse i avisen. Sjefen for hele TIE prosjektet til NSD fortalte meg at de ofte fikk spørsmål om hva de gjorde med barna siden de så en slik positiv utvikling hos dem. Og at foreldre ofte kontaktet dem fordi de hadde hørt disse ryktene. Han sa videre at det vi gjør er å la dem få være barn og bli

møtt og snakket med på deres premisser. De blir tatt på alvor, og vi lar deres indre kreativitet få slippe frem.

Jeg har enda ikke svart på spørsmålet jeg stilte; om individualitet kan være en trussel mot familien? Men ut ifra hva jeg har skrevet ovenfor kan det virke som det ikke er slik, siden det er foreldrene som i stor grad er pådriveren for deltagelse. Ut ifra hva jeg nå har presentert av empiri kan det se ut som det er en sammenheng mellom deltagelse på workshop og det å tilegne seg ferdigheter som kan bli brukt på en positiv måte videre i livet, og da virker det som det først og fremst er egenskaper som de kan dra nytte av videre i skolesystemet som virker tiltrekkende for deltagelse. Siden de ofte vektlegger at de nå har blitt flinkere på skolen, fått mer disiplin, mer selvtillit til å snakke i timen, og blitt bedre kjent med seg selv, både positive og negative sider. Og hva som kan forbedres slik de kan bli enda flinkere på skolen.

Ut i fra dette kan det virke som om deltagerne har en annen motivasjon for å delta enn hva arrangørene har som mål? Det virker som om at deltagerne i stor grad blir motivert ut i fra ryktet om at det slår positivt ut for skolegangen. Da er jeg tilbake til spørsmålet jeg stilte innledningsvis, er det mulig at modellen ”from me to we” blir til ” from me to we to family”? Beteille (1992) kan belyse dette nærmere.

Reproduksjon av ulikhet gjennom familien

I det forrige kapittelet presenterte jeg noe av Frøystads kritikk av Beteille men vil nå holde meg til hans ideer rundt reproduksjon av ulikhet hvor han mener at ”det ikke lenger er kaste, men familien som fungerer som den mest aktive agent for reproduksjon av ulikhet” (1992:15). Og dette skjer nettopp ved at det er familien som er den største pådriveren for å forberede barna deres på å få tilgang til konkurranseutsatte og prestisjefylte skoler og college. Kaste som institusjon, mener han, har blitt mindre viktig, mens familien er en av de største og

sterkeste institusjonene i India i dag. Og det er i familien reproduksjonen av ulikhet forekommer.

Det som fanget min interesse i artikkelen og som jeg også kan se ut ifra min empiri er hvordan foreldrene spiller en aktiv rolle i barnas utdanning og utforming av karrierer. La meg brette ut noe av hans syn som presenteres i artikkelen; "Cast and family in representation of Indian society". Han påpeker at familien blant middel og øvre klasser har skiftet fokus bort fra ættelinjer, subkaster og kaste til skole, college og kontor(1992:17). Han sier at middelklasseforeldrenes opptatthet av barnas suksess innen utdanning og yrker har blitt allment kjent i India, men påpeker at dette er et moderne fenomen og begrenser seg mest til middel og øvre klasser, og er mest gjeldende for de urbane byene som Delhi, Mumbai og Calcutta. Det passer til min empiri, siden det er denne gruppen de fleste av mine informanter hører til

Beteille skriver blant yrkesutøvere (professionals), bestyrere og statsansatte (civil servants) er begge foreldrene aktivt involvert i skolegangen til deres barn og utforming av deres karrierer. Utdanning og kampen om arbeidsplasser har blitt høgt konkurranseutsatt, i alle fall for den gruppen han snakker om, det er mange om beinet. Beteille skriver videre at foreldrene ikke overlater fremtiden til deres barn til verken karma eller tilfeldigheter. De ønsker at barna deres skal få starte livet med alle muligheter de kan gi dem og muligens komme et stykke lenger på vei enn dem selv i karrieren. Vi så i kapittel fire hvordan mange barn lever under et stort press og hvor foreldrene står for presset.

Strategier for fremtiden

Abhey 16 år, som jeg nevnte i kapittel fire sier at "Å ha vært med på en aktivitet i regi av NSD er bra, det er noe man kan skrive på cv'en sin, og siden NSD er en prestisjetung skole er

det ekstra bra”. Gauri en annen jente jeg snakket med på en workshop for collestudenter sa: ”den eneste grunnen til at hun var med på workshop var at hun kunne skrive det på cv’en sin”

I kapittel fire viste jeg hvordan elevene hadde skrevet ned en liste over hva de tenkte om skolesystemet. Et punkt på listen var bekymring for fremtiden. Å være med på workshop kan også settes i sammenheng med å legge strategier for fremtiden. Selv om deltagerne går på skole nå de senere fortsette med videre utdanning. Fremtiden er noe som må planlegges. Det er stor konkurranse om å få plass på de beste utdanningsinstitusjonene og de legger mye vekt på skolearbeidet for å få mulighet til å være en av de som kommer seg videre inn i disse institusjonene. På arbeidsmarkedet er det også mange om beinet. Som jeg nevnte i innledningen har India opplevd en økonomisk blomstring. Delhi er Indias episenter for økonomisk modernisering, og som følge av at mange internasjonale og indiske bedrifter har etablert seg har mange nye typer yrker oppstått. Det har også blitt en økning i nyere yrker som koreografi, design og konsulentvirksomhet (Saran 1999). Da jeg var med Anita, moren i huset der jeg bodde, i banken for å ta opp lån til sønnens utdanning ble vi sittende å prate med bankmannen. Han fikk vite at Anita jobbet som professor på en anerkjent designskole i Delhi og ble veldig interessert. Han fortalte at datteren hans ville bli designer og han lurte på hva som trengtes av forberedelser for å komme til intervju. Og om datteren hans kunne kontakte henne om hun kom igjennom nåløyet for å komme til intervju.

I tråd med Beteill viser dette hvordan foreldrene er med på å hjelpe barna i skolegangen, men det viktige her er at det viser til at de mer kreative yrkene har blitt mer populære. Muligens er det ikke bare slik som mange av deltagerne sa: ”de hadde blitt mer disiplinerte og fått mer selvtillit” som TIE tilbyr som er interessant for deltagerne i forhold til skole. Kreativitet blir også viktig. I yrker som design skal man i større grad ha ”personlighet” eller være kreativ og innovativ. Der er det viktig å tenke utenfor boksen. Dette er også egenskaper som blir dyrket i TIE. Har man også vært med på aktiviteter som TIE, kan man skrive det i CV’en og man har

bevis for at man har gjort noe som er litt annerledes, og stiller sterkere for å bli lagt merke til i den harde konkurransen det er å komme inn på de rette skolene eller arbeidsmarkedet. I følge Shotton (1998) forbereder ikke skolen elevene på å komme ut i arbeidslivet. Skolene legger for stor vekt på konkurranser i stedet for samarbeid. I dagens jobbmarked er samarbeid sett på som en elementær evne.

For å bevare status og være med i utviklingen for å være en del av arbeidsmarkedet gjør familien de tilpasninger som trengs for å bevare status ved å la barna få utvikle de egenskapene som man må ha for å ta del i nye aspekter ved samfunnet. Men familien i seg selv endrer seg ikke, den bare gjør andre valg for å bevare sin egen status og autonomi. Jeg minner om hva Soumya sa i kapittel fire: ”jeg må være flink på skolen så jeg får meg en god jobb så jeg kan bevare statusen til familien min” Soumya ville bli journalist.

Familien åpner boksen for å la barna deres være deltagere i nye yrker. Men ser vi på helheten forblir boksen lukket. Familien må finne nye måter for å reprodusere sin egen status. Det er det som er hovedmålet. Det blir som gammel vin på nye flasker. Dette viser også at deltagerne ønsker om å delta i workshop ønsker å være med på reisen fra ”me to we to family”

Å være et strå på en børste

Tilbake til spørsmålet om individualitet kan være en trussel mot familien. Vi har nå sett på hvordan familien kan bruke TIE som et springbrett til å bruke det på en måte som gagnar familien, men det kan også være slik at TIE kan være en trussel mot familien.

En case som kan belyse hvor vanskelig det kan være å ta valg som går på tvers av familiens ønsker og verdier og som sier at det ikke alltid er så lett å bryte ut av boksen selv om man faktisk har et sterkt ønske om å gjøre det vil jeg nå presentere, her er Parindras historie:

Gjennom en workshop for universitetsstudenter hos organisasjonen "flyt" ble jeg kjent med Parindra, han deltok ikke på workshop da, men kom innom for å hilse på, siden han hadde vært deltager tidligere og nå jobbet av og til for organisasjonen. 23-åringen hadde kommet i kontakt med organisasjonen fordi han var interessert i teater, og hadde deltatt på deres workshop. Han viste stort engasjement og hadde mange jern i ilden. Parinda jobbet ofte freelance for ulike organisasjoner, og holdt gjerne teaterworkshop eller satt opp små gateteater.

Han arrangerte også en sommerworkshop for fattige barn som gikk parallelt med workshoppen som jeg deltok på hos TIE(NSD). Jeg fikk anledning til å se avslutningen av hans workshop. De spilte teater og holdt moteshow hvor de ville formidle at man skal bruke veske i stedet for plastikkposer på grunn av forurensning og forsøpling. Han hadde også mange egne prosjekter på gang. Han hadde blant annet startet en organisasjon som jeg vil kalle "bånd utenom blod" sammen med noen venner. Dette var en organisasjon som skulle hjelpe jenter og gutter som hadde funnet seg kjærester på tvers av kaste og klasse som førte til at de fikk problemer på grunn av familien som motsatte seg dette. Jeg tenkte ikke så mye over denne organisasjonen og spurte ikke så mye om den siden jeg hovedsakelig var opptatt av TIE. Den var også i oppstartingsfasen og hadde ikke fått noen pengestøtte, så det var mer på privatbasis og et ønske om at det kunne bli en større organisasjon. For øyeblikket var de opptatt av å hjelpe en indisk jente som hadde forelsket seg i en pakistansk gutt, de prøvde å finne måter de kunne hjelpe dem på.

Jeg ble ganske godt kjent med Parindra, vi satt ofte på kafé og småpratet og han viste meg litt rundt i byen. Jeg ble invitert hjem til han og familien hans. Han bodde sentralt i Delhi, faren var ansatt i staten og derfor bodde familien i et boligområde som var eid av staten, det ble kalt for "government flats". De bodde i andre etasje i en liten treroms leilighet. Jeg fikk ikke med

meg hva faren jobbet med, men det var en "government job" som de kalte det. Faren var bortreist da jeg var på besøk så jeg snakket aldri med han. Jeg var hjemme hos dem noen få ganger og drakk te, der møtte jeg hans to yngre søsken, en søster og en bror, moren og bestemoren hans (moren til hans far) som også bodde hos dem. De var hyggelige og imøtekommende. Familien til Parindra var opprinnelig fra Bihar , men Parindra har bodd i Delhi siden barndommen. Det er vanskelig å bedømme hvilken klasse de hadde, men jeg vil anta lavere middelklasse, hvor økonomien strekker seg akkurat fra hånd til munn. Moren var hjemmeværende og snakket ikke engelsk, jeg fikk ikke klarhet i hvilken skole barna hadde gått på. Barna snakket heller ikke flytende engelsk. Ut i fra den informasjonen sitter jeg igjen med et inntrykk at de muligens har gått på en offentlig skole som har vært bedre enn mange andre offentlige skoler, siden faren jobbet i staten. Jeg synes det kan være vanskelig å plassere folk på klasseskalaen, men språk, skole, og bolig gir meg en liten pekepinn, og i noen tilfeller klesdrakt. Med sine ulike prosjekter jobbet Parindra og tjente penger selv, ikke så mye men så pass at han klarte seg. De utgiftene han hadde tror jeg var til, klær, transport og mobiltelefon. Han bodde gratis hjemme, men forsørget aktivitetene sine selv.

I august 2002 dro jeg hjem til Norge og dro tilbake til Delhi i begynnelsen av november samme år. Da jeg var hjemme fikk jeg en tekstmelding på mobiltelefonen min fra Parindra hvor han fortalte at han hadde en venn som var homofil og han lurte på hvordan han skulle hjelpe han, og at det var vanskelig fordi det ikke er akseptert livsstil, og om jeg hadde noen råd. Jeg svarte han, og ga han noen råd og mine tanker rundt temaet, fortalte at i Norge kan homofile leve sammen, og at jeg syntes at det var viktig at folk får leve ut sin seksuelle legning. Jeg syntes det var en litt merkelig melding, og hadde en sterk følelse på at det var han som var i den situasjonen og ikke en kamerat. Dette viste seg å stemme. Da jeg kom tilbake til Delhi i november snakket vi sammen og jeg spurte hvordan det gikk med hans kamerat, han begynte å snakke og etter hvert innrømmet at det var han som var homofil, og unnskyldte seg

for at han ikke hadde vært ærlig og fortalt dette før. Men påpekte også at han ikke var helt sikker. Vi snakket om ulike problemer omkring temaet og han fortalte at det ikke var lett å leve ut sin homofile legning i India. Det er mange som ikke godtar dette. Men at det var viktig å kunne leve det livet han ønsket.

Jeg spurte om det at han hadde vært med å utvikle seg selv gjennom ulike teateraktiviteter og være i et miljø som jobber med å skape rom for individuelle ønsker ville hjelpe han i den situasjonen han er i nå. Han mente at det var klart, innen teatermiljøet er det mange som er liberale, de er ikke opptatt av om du gifter deg eller ikke. De tar ting veldig lett, og tenker annerledes enn mange andre. Teateret har også gitt rom for å lære å kjenne seg selv, hvordan man er inne i seg, hva man liker og ikke. Videre forteller han at teater har hjulpet han på mange områder. Det har også hjulpet han økonomisk, selv om det ikke er mye, tjener han sine egne penger og har fått etablert seg slik at han får mange oppdrag til å arrangere TIE-workshops og oppsett av gateteater og lignende, både i Delhi og andre steder i India. Men først og fremst påpeker han, har det hjulpet han til å etablere seg selv som "Parindra", som et individ. Og forklarer at han ikke trenger introduksjon av sin familie for å introdusere seg selv, selv om familien har gjort mye for han, trenger han en egen identitet. Om det er noe ekstraordinært med deg, at du jobber og er flink med det du gjør og markerer deg, så kan det bli slik at folk begynner å kjenne foreldrene gjennom ditt navn. Han sier at i India er det slik at det er gjennom foreldrene at folk vet hvem du er, ikke gjennom deg selv.

Jeg dro hjem til Norge og vi fortsatte å ha kontakt på e-post av og til. Ett år etter at jeg var kommet hjem fikk jeg e-post med Parindra hvor han fortalte meg at han hadde vært på Asian Social Forum i Hyderabad (en stor indisk by) og at han der hadde møtt en Nepalsk gutt som han hadde blitt forelsket i. Han hadde besøkt han i Nepal, og de hadde blitt kjærester og han var veldig lykkelig. Han forteller videre at han vet at det ikke er det letteste å velge dette livet

i India eller Nepal, men han er så glad og forelsket og fornøyd slik livet er nå. Han informerer at han ikke har fortalt det til familien sin og han vet at de ikke vil godta dette forholdet. Bare noen få, nære venner vet om det. Men han har bundet seg til forholdet og tatt viktige beslutninger for fremtiden sin, selv om han ikke har snakket med familien sin. Han avslutter med å si; ”min reise har begynt og jeg må fotsette nå”.

Det går en stund og etter hvert får jeg noen e-poster til, hvor han sier han har litt familieproblemer, og at han har gjennomgått en kristen dåp mot farens ønske, og skiftet etternavn. Han utdyper ikke så mye, og vi har bare sporadisk kontakt på e-post. I begynnelsen av 2006 får jeg en e-post, da er det en stund siden jeg sist hadde hørt noe fra han. Da forteller han meg at han vil dele den gledelige nyheten med meg; foreldrene hans er på utkikk etter en brud. Han sier at familien hans har fått mange henvendelser om giftemål fra venner og slektninger og at jeg sikkert snart får vite datoen for bryllupet. Jeg skriver tilbake og spør forsiktig om det ikke var noe annet han heller ønsket. Jeg får til svar at jeg har rett, men at han var nok bare i en litt forvirret situasjon. Han skriver at han har tatt seg tid til å tenke på det, og etter nøye overveiing og forståelse av situasjonen har han kommet frem til at han vil ha et vanlig ekteskap siden andre forhold (homoseksuelle) ikke har de samme verdiene som et heteroseksuelt forhold. Han vil dedikere seg til sin kommende kone og barn. Han påpeker videre at han ikke har noe i mot de som velger å leve i et homoseksuelt forhold, siden dette er en sak om individuelle valg. Han avslutter e-posten med å si på grunn av guds vilje vil jeg være dedikert og trofast mot familien, men med en åpenhet i tanker og mot livet, hvor man ikke skal såre noen, men gi fred og glede i livet. Og til slutt sier han at jeg ikke skal bekymre meg for perioden da han utforsket meningen med livet og fant den. Han beskriver den som en tilbakelagt fase. Og avslutter e-posten med; ”Tanker forandrer seg alltid, men personer forblir de samme”.

Denne historien om Parindra viser at det ikke alltid er så lett å la individuelle valg komme foran familien. Det kan være ulike grunner til dette. Parindras historie er nok annerledes enn mange andre, siden å leve ut en seksuell legning, slik jeg har forstått det i en Indisk kontekst kan være vanskelig. Og det blir sett på som å føre med seg en skam som familien må bære. Parindras eksempel viser hvordan han blir dratt mellom å søke individuelle mål og å følge hva familien vil. Han mente han kunne være en børste i seg selv, uten hjelp av familien. Han påpekte at han kunne introdusere seg selv som "Parindra" uten noen introduksjon av familien sin. Men det viste seg at familien og dens verdier ble det viktigste, og derfor valgte han å følge dette. "Individual initiative and decision make sense only in a family context. To conform is to be admired; to strike out on ones own, to deviate; is to invite scorn and pity"(Kakar 1981:121) For Parindra ble det også det letteste å tilpasse seg. Om familien hans ikke ville ha noe med han å gjøre om han hadde valgt å leve ut sin legning vet jeg ikke. Men det virket i alle fall som han fikk trøbbel. Å leve uten familien i India kan være vanskelig på flere måter. Ser man bort i fra de emosjonelle bånd er et liv uten familie vanskelig på flere plan. Ofte representerer familien den eneste økonomiske tryggheten om noe skulle skje, for eksempel ulykker eller arbeidsledighet. Ikke alle har forsikring⁴⁶ og da blir familien den eneste forsikringen man har. Det er familien som ofte stiller opp. Jeg kan nevne et eksempel fra familien jeg bodde hos. Sønnen til broren til faren hvor jeg bodde, hadde blitt påkjørt og svevde mellom liv og død. Faren hans var død og gutten hadde ikke noen forsikring så han fikk ikke dekket sykehusoppholdet⁴⁷ han trengte. Min familie stilte opp og betalte sykehusoppholdet og det han trengte av medisiner. Sykehusoppholdet ble veldig dyrt og de måtte ta opp lån for å kunne dekke det. Uten familiens hjelp ville nok gutten ha dødd, i og med at han var livstruende skadd. Dette viser at familie blir viktig i slike situasjoner. Dette viste de som en sketsj på workshop også, som tidligere nevnt. Dette mener jeg er noe som

⁴⁶ Jeg har ingen tall på dette, jeg har hørt at det har blitt mer utbredt i det siste. Men også at det er mange som ikke har.

⁴⁷ Han kunne ha besøkt et offentlig sykehus, men han hadde nok ikke fått den behandlingen han trengte.

mange indere tar i betraktning om de går på tvers av familiens ønsker og bryter opp med dem. Da mister de en viktig forsikring i livet. Det er også andre faktorer som gjør at familien blir viktig. Familien har som vi så ovenfor investert mye i fremtiden til deres barn, ofte har de ofret det de kan for å la barna deres komme et hakk høyere i hierarkiet eller ønsker om at de skal få det bedre enn dem selv (Beteille 1986) De har betalt dyre skolepenger og det ligger en plikt i den gaven. Å gå på tvers av familiens ønsker blir derfor også vanskeligere.

Men det er jo ikke noe mål i seg selv å bryte med familien, og det er ikke TIE sitt prosjekt heller. Individualisme behøver heller ikke å være en opposisjon til familien. Parindra levde utenfor boksen lenge, men det var *en* boks som ikke tålte å bli åpen. Han lukket den, men han vil nok fortsette å leve utenfor boksen på andre måter. Men la den *ene* forbli lukket.

Prosjektet til TIE om å skape egne selvstendige subjekt som handler ut i fra selvstendighet i stedet for plikt åpner nok ulike bokser. Og det vil sikkert være ulike uttrykk som ligger i boksen.

Hva som skjer når man bryter ut av boksen er uvisst, men å være i hererodoksi vil være med på å forandre hvordan de som deltar på TIE ser på verden. Samfunnet rundt vil i en viss grad sette en begrensning på hvor lett det er å handle utenfor rammene. Samtidig som at samfunnet også er pådriveren for å nettopp å handle utenfor boksen. Siden samfunnet er i endring og trenger en "ny" type mennesker i ulike yrker og situasjoner som krever at deltagerne er i stand til å fri seg fra praksiser som kan virke hemmende på utviklingen av et eget selv. Slik blir det en vekselvirkning mellom individet og samfunnet. Deltagerne legger nye strategier ut i fra hvilke behov det er i samfunnet, samtidig som at de bevarer en del av boksen de sitter i. Der er en endring, men deltagerne handler allikevel i en viss grad på de samme måtene som tidligere. Dette viser blant annet eksemplene hvordan familien legger nye strategier for å bevare sin egen posisjon. Det blir gammel vin på nye flasker.

Avslutning

Man kan hevde at i et så stort land som India vil ikke TIE ha en stor innvirkning. Men jeg vil si at hver handling og hver erfaring med å handle utenfor boksen vil ha noe å si, siden det bidrar til å skape refleksjon rundt seg selv som individ, og som medlem av samfunnet. Jeg har vist hvordan boksene blir åpnet og lukket i ulike situasjoner. I det hele tror jeg den forblir lukket. Men boksen vil nok ikke være i en like god stand som den var tidligere, den vil nok være litt krakelert. Og i noen situasjoner blir nye bokser laget. Man går fra en gammel boks til en ny boks.

Vi har sett at ønskene til TIE ikke alltid samsvarer med deltagerens mål. Der TIE søker å være et alternativ til skolepresset elevene opplever på skolen, bruker elevene det til å bli flinkere å konkurrere på den samme arenaen. Å følge kreativiteten i workshop kan være vanskelig når man blir oppfordret til å følge partitur på skolen.

Erfaringene med å gjøre ikke forventede ting åpner boksen og vil muligens på lang sikt øke forståelsen for andre som er annerledes enn seg selv og muligens skape et åpnere samfunn. Hvor man først tar utgangspunkt i person og ikke posisjon. Etter å ha vært med og erfart en verden som er utenfor doxa vil man kanskje handle heterokst i situasjoner hvor ulikhet blir fremhevet. Samtidig som jeg viste i eksempelet fra parken, så er det ikke alltid så lett å handle utenfor doxa.

Spørsmålet omkring hvilken reise man tar og hvor endestasjonen blir, tror jeg vil være avhengig av ulike situasjoner. Det blir nok kjøpt flest billetter til endestasjonen "familien" men noen billetter blir nok også innløst til stoppestedet "we" og stoppestedet "me". Og det er nok ikke et enten eller. Flere modeller kan eksistere på samme tid uten at de kommer i konflikt. Det beste ville vel være at både "Me" og "We" og "Family" var integrert i en person

på samme tid. Så lenge det var respekten for enkeltindividet som lå i bunn. Da tror jeg at deler av TIE's prosjekt hadde blitt oppfylt.

Referanser

- Barth, Frdrik. 1996. *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Beteille, Andre. 1986. Individualism and Equality. *Current Anthropology* Vol.27 (No 2 (Apr)):121-134.
- . 1992. Caste and Family: In Representation of Indian Society. *Anthropology Today* Vol.8 (No.1(Feb)):13-18.
- Bourdieu, Pierre. 1977. *Outline of a Theory of Practice*: Cambridge University Press.
- Brechenridge, Carol A. 1995. *Consuming Modernity. Public culture in a South Asian world*. Minneapolis/London University og Minnesota Press.
- Cohen, Stephen P. 2001. *India - Emerging Power*. Washington DC: Brooking Institution.
- Contractor, Meher R. 1984,2001. *Creative Drama and Pupperty in Education, Creative Learning Series*. New Delhi: National Book Trust, India.
- D'Andrare, Roy. 1995. *The Development of cognitive Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Derne, Steve. 1992. Beyond Institutional and Impulsive Coceptions of Self: Family Structure and the Socially Anchord Real Self. *Ethos* Vol.20 (No.3 (Sep)):259-288.
- Dickey, Sara, ed. 2002. *Social Distinction of cast and class*. Edited by MinesLamb, *Everyday Life in South Asia*. Bloomington: Indiana University Press.
- Dickey, Sarah. 1993. *Cinema and the urban Poor in South India*. Cambridge: University Press.
- Erisken, Thomas Hylland. 1993. *Små steder store spørsmål Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Favero, Paolo. 2005. *INDIA DREAMS - Cultural identity among young middle class men in New Dehli*. Edited by Doctoral dissertation Stockholm Studies in Social Anthropology. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Frøystad, Kathinka. 2003. MAster-Servant Relations and the Domestic Reproduction of Caste in Northern India. *Ethos* Vol 68 (1):73-94.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the late Modern Age*. Cambridge: Polity Press
- Hannerz, Ulf. 1980. *Exploring the city. Inquiries Toward an Urban Anthropology*. New York: Columbia University Press
- Ilsaas, Tove. 1991. Teater i Undervisning (TIU)-Profesjonell teaterkunst som læringsverktøy. In *Regikunst*, edited by H. Reistad. Asker: Tell Forlag.
- Kakar, Sudhir. 1981. *The inner world-A Psycho-analytic Study of Childhood and Society in India*. Delhi: Oxford University Press.
- Kolenda, Pauline. 1976. *Caste in Contemporary India-Beyond organic solidarity*. Illinois: Waveland Press Inc.
- LambMines. 2002. *Everyday life in South Asia*. Indiana: Indiana University Press.
- MARRIOTT, McKim. 1976. Hindu Transactions: Diversity without Dualism. In *Transactions and Meaning Directions in the Anthropology of Exchange and Symbolic Behavior* edited by B. Kapferer: Philadelphia, Ishi Press
- Mines, Mattison. 1988. Conceptualizing the person: Hierarchical Society and Individual Autonomy. *American Anthropologist, New Series* vol.90 (No.3(Sep)):568-579.
- Moi, Toril, ed. 2002. *Å tilegne seg Bourdieu. Feministisk teori og Pierre Bourdieu kultursosiologi*. Edited by I. Iversen, *Feministisk litteraturteori*: Pax Forlag.

- Nielsen, Finn Sivert. 1996. *Nærmere kommer du ikke... Håndbok i antropologisk feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nygaard, Jon. 1995. *Teaterets Historie i Europa: Spillerom*.
- O'Toole, John. 1976. *Theatre in Education. New objectives for theatre – new techniques in education*. London: Unibooks Hodder and Stoughton
- Pammenter, David. 1993. Devising for TIE. In *Learning through theatre: new perspectives on theatre in education*, edited by T. Jackson. London New York: Routledge.
- Saran, Rohit. 1999. The New Delhi. *India Today Dec.6*.
- Schechner, Richard. 2002. *Performance Studies: An introduction*. London: Routledge.
- Scrace, j Timothy. 1993. *Image Ideology and Inequality. Cultural Domination, Hegemony and schooling in India*. New Delhi/ Newbury Park/London Sage Publications
- Shore, Brad. 1996. *Culture in Mind: Cognition, Culture, and the problem of meaning*. New York: Oxford University Press.
- Strauss Claudia, Naomi Quinn. 1997. *A cognitive theory of cultural meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thambs-Lyche, Harald. 1994. India og Sør Asia. In *Fjern og nær*, edited by HowellMelhus. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Trawick, Margareth. 1990. *Notes of love in a Tamil family*. Oxford: University of California Press.
- Wadley, Susan S. 2002. One straw from a Broom Cannot Sweep: The Ideology and Practice of the joint Family in Rural North India. In *Everyday Life in South Asia*, edited by MinesLamb. Bloomington: Indiana University Press.
- Waldrop, Anne, ed. 2000. *Den urbane eliten i New Delhi- I sin egen verden?* Edited by FrøystadMagelidRuud, *Nærbilder av India*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.

Waldrop, Anne K. 2001. *A room with one's own - Educated Elite People in New Delhi and Relations of Class, Doctor Polit. Degree*. Oslo: Universitetet i Oslo.