

Behnke, Christensen, Grymer, Lagoni og Oxenvad

En unyttig udgivelse

om fortællingen som grundlæggende oplevelses-, erkendelses- og identitetsform



Oxenvad - Didaktik & Medier, 2020

ISBN: 978-87-94023-00-9

Behnke, Christensen, Grymer, Lagoni og Oxenvad

En unyttig udgivelse

om fortællingen som grundlæggende oplevelses-, erkendelses- og identitetsform

Oxenvad - Didaktik & Medier, 2020

ISBN: 978-87-94023-00-9

En unyttig udgivelse ...	4
De fem klyngemedlemmer	6
Indledning	9
Tekster om fortælling	11
Fem tekster, der belyser vores arbejde med fortællingen.	11
Menneskesyn	12
To kulturoverleveringer	13
Uløselige problemer og ubesvarlige spørgsmål	14
Menneskets menneskelighed	15
Referencer	16
Et community-psykologisk perspektiv på for-tællinger i studerendes projekter	17
Menneskesyn: Person-i-konteks	18
Sociale-materielle konstruktioner	18
"Du hører mig nu, men ser du mig i morgen?"	19
Fortællinger som er den forskel der gør en forskel	19
Det narrative "frø"	20
Magten til at definere positioner	21
Nye vilkår for tilblivelsesprocesser	21
Diskursive strukturer som øger deltagende aktørers frihed	22
Fortællinger som narrativ netværks-aktør	23
Opsamling og afrunding	23
Referencer	24
Fortællinger mellem naturvidenskab og	25
At sætte naturen i system	26
Nørderier med mening	27
Symboler før og nu	28
Forklaringer og fortællinger	31
Wunderkammer	31
John Olsens forundringsskabe	35
Blomster og verdenssyn	35

Vandmænd i loftet	36
De ufuldendte	38
Naturen og kunsten flyder sammen	39
Referencer	39
Illustrationer	41
En fortælling om masker.	42
Det "livsvigtige" teater - en søgen efter betydninger og betydningsfuldhed.	43
Maskeformen Topeng Pajegan Sidha Karya	44
Fortællinger om fortiden som levendegøres i nutiden	45
Tua - den gamle mand, der bygger bro mellem mennesker og guder	46
Kongen, dronningen og Tjenerne	47
Bondres: Klovnene der udstiller menneskelig dårskab og dumhed	48
Magien mellem balance og ubalance	50
Den effektive uddannelse kræver negation af det effektive	50
Referencer:	51
Mellem fortælling og stillingtagen.	52
Sansningen og forståelsen	54
Når der sendes på flere kanaler.	56
Efterskrift	59
Referencer	59
Efterskrift	61

En unyttig udgivelse ...



Maria Behnke fanget under en øvelse ved opstarten d. 20. februar 2019.

Efter det indledende klyngemøde i Odense d. 20. februar 2019 blev seks undervisere enige om temaet *Fortælling som grundlæggende oplevelses-, erkendelses- og identitetsform*.

Med tre klyngemedlemmer tilknyttet campus i Odense og tre fra Jelling, men med flest adresser i Jylland, besluttede vi at lægge vores møder på neutral grund. Det blev til et mødelokale på kulturøen i Middelfart, hvor vi mødtes første gang d. 26. marts for hver at holde et oplæg på 10 minutter.

De fleste oplæg holdt sig næsten indenfor tidsrammen - og så kom samtalen ellers i gang. Jeg tror, vi alle følte det vidunderligt befriende at have lov til at tale om noget, der i den grad interesserer os. Det var en følelse at blive forstået, både fagligt og følelsesmæssigt.

Vi blev enige om at lave en lille udgivelse og at jeg, der har teknologien og et lille forlag, *Oxenvad - Didaktik & Medier*, skulle sikre en digital udgivelse. Den første udgave (iBook) var næsten klar ved afslutningen af det første års klyngearbejde, og her følger så en ePub-udgave, der kan læses på alle platforme.

Desværre mistede vi i efteråret to medlemmer af klyngen, da Sally Thorhauge og Bo Grymer begge var ansat i tidsbegrænsede stillinger. Heldigvis vendte Bo tilbage i begyndelsen af 2020.

Måske bliver vores lille udgivelse ikke til megen nytte, men det har været en glæde at lave den og hvis den også kan skabe lidt glæde, så har det været det hele værd.

Vi har i vores klynge talt om yderligere to små udgivelser: *Ineffektiv undervisning* og *Uøkonomisk uddannelse*.

Skårup april 2020 Carsten Oxenvad



Kulturøen i Middelfart, hvor klyngen har holdt sine møder. (C. Oxenvad)
Vi har efter bedste evne forsøgt kun at bruge billedemateriale, som vi selv har rettighederne til, eller som er Public Domain. Skulle nogen finde materiale, der ikke er Public Domain, bedes de henvende sig, så vi kan få det fjernet.

De fem klyngemedlemmer

Maria C. Behnke



Maria Behnke blev uddannet pædagog i 2008, men fik efter et par år i praksis tørst efter mere viden og uddannede sig derfor til cand. pæd. pæd. psyk.

Derefter blev Maria ansat på VUC, hvor hun fik sin første undervisningserfaring, hvilket med tiden ledte til først en løs, og dernæst en fast ansættelse ved UCL Pædagoguddannelsen. Her arbejder Maria fortsat i skrivende stund, hvor hun koordinerer og underviser under kompetencemålet Pædagogik og Samfund.

Under uddannelsen til cand. pæd. pæd. psyk. blev Maria grebet af det systemiske perspektiv på pædagogiske interventioner og skrev speciale om "Et community psykologisk perspektiv på Billedspor i Århus - som kontekst for fremme og opbygning af resiliens qua kunst og inkluderende fællesskab". Interessen for kulturkonstruktioner og fortællingernes betydning i forhold til dette voksede hermed, og Maria har som projektleder for forandringsprojekter på UCL, arbejdet videre med det community psykologiske perspektiv i bagagen, med fokus på fortællinger som forandrer kultur, perspektiver og vaner.

I denne antologi beskriver Maria, hvordan det community psykologiske perspektiv har bidraget til en særlig måde at forstå og gribe pædagogstuderendes projekter an på.

Mette Nørregaard Christensen



Mette Nørregaard Christensen er uddannet cand. scient. i Biologi med bred interesse for alt, der berører samspillet mellem natur, kultur og menneske.

Som underviser på pædagoguddannelsen er Mette især optaget af at arbejde undersøgende og eksperimenterende med naturfaglighed, matematik og kreative udtryksformer. Hvor det end er muligt, forsøger hun at snige kulturhistoriske håndværk, museumsbesøg og kulturhistorie ind i undervisningen.

Projekter om pædagogers kulturarvsformidling og samarbejde mellem museer, institutioner og pædagogstuderende har fyldt en del de senere år, hvor Mette har været tilknyttet HistorieLab, og derigennem har skrevet artikler og udviklet materialer til formidling af kulturarv til de 5-9 årige børn og deres pædagoger.

Mette har bred undervisnings- og formidlingserfaring fra pædagog- og læreruddannelse, gymnasium og universitet, hvor hun har undervist i natur og udeliv, biologi, naturfag, natur og teknik, botanik og meget andet.

Bo Bergholt Grymer



Bo Bergholt Grymer blev i 2014 uddannet som ph.d. på Det Teologiske Fakultet i Århus. Herefter blev det til nogle år i folkekirken, før tørsten efter mere viden førte til et suppleringsfag i Religionsvidenskab. Efter et års tid i folkeskolen gik vejen til diverse lærerseminarer, hvor Bo nu underviser i Jelling og i Haderslev i Almen Dannelse: KLM og Kristendomskundskab.

Siden ph.d.-afhandlingen har den bærende interesse været krydsfeltet mellem filosofi og teologi, bl.a. med udgangspunkt i den danske tænker K.E. Løgstrup. Dette har udmøntet sig en række artikler, bl.a. i en Løgstrupantologi, samt en samtalebog om litteratur, tro og eksistens. I denne antologi forsøger Bo med udgangspunkt i K.E. Løgstrups foredrag "Skolens formål" at indkredse fortællingernes konstituerende rolle for den menneskelige eksistens.

Martha Lagoni



"Alle ser at det er mennesker som bærer maskene. Likevel er det ikke bærerne som udfører et spill med dem, men omvendt: maskenes kraft og egenskaper som gjeennomstrømmer bærerne og forvandler dem": Anders Johansen (1980: 12) Masken som kontrast: om fordobling og tvetydighed, I Kontrast nr. 3 s. 14 - 17.

I 1991, på Gerlev Idrætshøjskole, oplevede Martha, at drama og teater er en verden, der er langt mere mangfoldig og interessant, end det hun havde oplevet i gymnastiksalens skolekomedier. Planen om at studere havbiologi blev derfor erstattet med et kryds ved Institut for Dramaturgi. Da kandidaten var i hus og diverse timeansættelser som

gymnasielærer, efterskolelærer, gæstelærer mm. var afprøvet, tog hun en efteruddannelse hos Kaospiloterne. Her lærte hun bl.a. om procesfacilitering og visuelle projektværktøjer. Derefter blev hun i 2001 ansat som drama - og dansklærer på daværende CVU Jelling, hvor hun stadig underviser. Dog i helt andre emner og temaer og i en helt anden organisation. Lige nu underviser hun fx på pædagoguddannelsens specialisering skolefritid og har forskellige funktioner i div. Projekter på tværs af uddannelserne i UCL - erhvervs og professionshøjskole.

Martha er dog stadig optaget af at iscenesætte læringsrum, både ved at inddrage små og store fiktioner i undervisningen og gennem virkelighedsnære projektbaserede læringsformer. Martha har de seneste år skrevet om Legens sprog (sammen med Anja Høy) og , Dramatiske og teatrale fiktioner som en måde at lære på og om læringspotentialer i dramaturgiske fiktioner (sammen med Tatiana Chemi)

I dette bidrag fortæller Martha om sin baggrund som dramaturg og den betydning hendes speciale om balinesiske masker har haft for hende som underviser.

Carsten Oxenvad



Carsten er læreruddannet fra Ribe Statsseminarium i 1983, hvorefter han arbejdede som lærer på forskellige skoler. Her eksperimenterede han med at skabe rammerne for en gribende undervisning. Carsten fulgte en passion for religion, pædagogik, og kunne i 1995 kalde sig cand. pæd. i Kristendomskundskab/Religion.

Efter nogle år som underviser på Skårup Statsseminarium og UCL blev Carsten i 2000 lektor ved UCL. Herefter har Carsten været bidragsyder til en række bøger og artikler, været aktiv i Dansk Friskoleforening, har sin egen hjemmeside (carsten.oxenvad.dk) og nyder at bruge sin hobby som autodidakt it-nørd til løbende at formidle viden gennem en mangfoldighed af fortælleformer på en måde, der vækker nysgerrigheden hos studerende.

I denne antologi bidrager Carsten med artiklen *Mellem fortælling og stillingtagen*, hvor han bl.a. slår til lyd for, at $2+3$ ikke nødvendigvis behøver at give 5, hvis vi kan få det til at give noget mere spændende som $\sqrt[3]{125}$

Indledning

Maria Christina Behnke

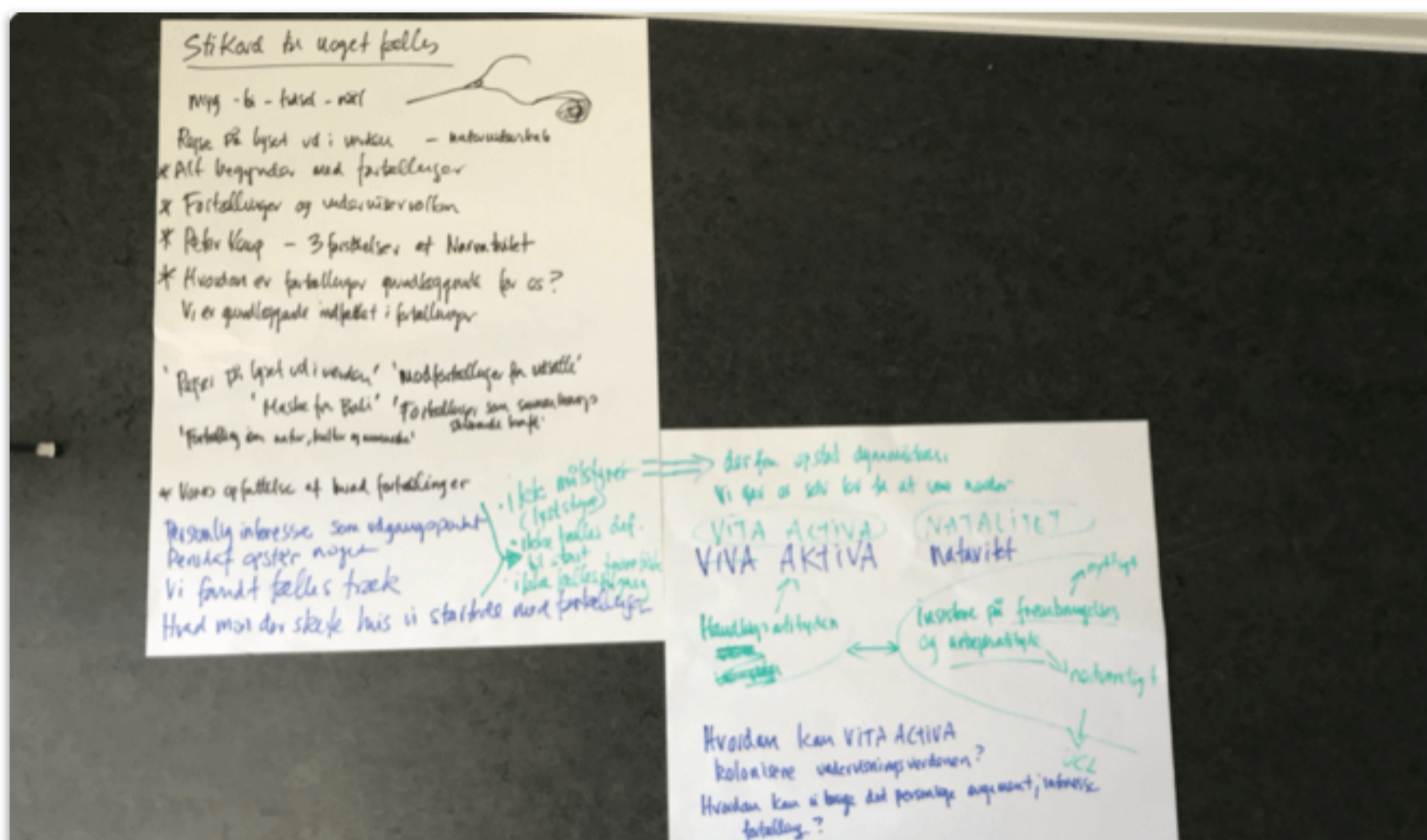
I foråret 2019 blev vi sat i faglige klynger på UCL på tværs af uddannelser og faglige baggrunde. Vores faglige klynge bestod af 6 medlemmer fra pædagog- og læreruddannelsen, samt historielab i henholdsvis Jelling og Odense. Vi blev sat sammen med udgangspunkt i en fælles interesse for fortællinger, kultur og identitet.

Da vi første gang satte os sammen i vores faglige klynge, blev vi hurtigt enige om at vi ville tage udgangspunkt i en personlig optagethed i emnet, og lade det være grundlaget for faglige udforskninger i forskellige retninger. Vi holdt oplæg for hinanden ud fra vores egen interesse i emnet, hvilket spændte over fortællinger om balisinesiske masker, museumsbesøg, fortællingsteori m.m. Disse oplæg med efterfølgende dialog og sparring førte til en meget mangfoldig palet af perspektiver på fortællinger. Vi har derudover også forsøgt at koble emnet til vores undervisning på de forskellige uddannelser vi kommer fra, - med henblik på at få øje på nye aspekter ved emnet fortællinger, og dermed kvalificere vores arbejde som undervisere i forhold til dette emne.

Undervejs har det været en kæphest for os, at bibeholde den indgangsvinkel, at vores bidrag i denne faglige proces ikke skulle styres af et "nytte-perspektiv", dvs. styres af ydre strategiske mål. Deraf opstod dynamikken - vi gav os selv lov til at være "nørder", som ikke arbejdede ud fra en fælles definition om formål og tema, men derimod ud fra et "lyst-perspektiv". Undervejs i denne proces blev vi bekræftet i vores antagelse om, at det også har en faglig værdi at tage udgangspunkt i en personlig optagethed, fordi det åbner for dialog, kreativitet og nysgerrighed. Vi oplevede det som vores forsøg på at generobre vores egen arbejdsproces, vores egne initiativer og meningen med disse. Filosof og Politolog Hannah Arendt skriver i forhold til dette om Vita Activa, en livets aktivitet som kun opstår når vi tager egne initiativer og på egne præmisser til at blive synlige i fællesskaber. Dette mener hun er en grundpræmis for, at vi kan føle os som frie mennesker (Arendt, 2005). Når vi her insisterer på at fastholde meningsfuldheden i handlinger/bidrag til antologien som ikke nødvendigvis fører til noget som helst andet, end at vi vover at træde frem i oprigtighed, så er det ikke kun for at kæmpe for, at vi selv kan føle os som frie mennesker i vores arbejde. Vi skal også med studerende i mente, huske på, at den undervisning vi byder dem, med fordel kan invitere til, at de kan træde frem i studiet med egne initiativer, uden at disse initiativer nødvendigvis passer ind i nogen prædefinerede formål eller forventninger.

Fortællinger er en underlig størrelse. Vi støder på dem overalt og kan ikke blive fri for dem,

men kan heller ikke rigtig få hold på dem. De kan virke overflødige, men alligevel underligt uundværlige i vores tilværelse. Overflødige fordi, de ikke giver os brugbar viden i nogen direkte forstand. Fordi de ikke gør os klogere på nogen målbar måde og ikke giver konkrete svar, som gør os i stand til at gå videre op ad erkendelsestrappen med faste skridt. Men samtidig uundværlige, fordi det, de giver, er af en anden og mere grundlæggende karakter. Fortællinger udgør vores bredeste og mest grundlæggende perspektiv på tilværelsen og skærper vores sans for sammenhænge i denne. I modsætning til specialistudsagn om afgrænsede områder af menneskelivet og med udgrænsende /eksklusivt specialsprog, så inviterer fortællinger alle med ind i sine helhedsbetragtninger over tilværelsen. Betragtninger, der også omfatter betragteren selv og hans eller hendes personlige oplevelser, erfaringer og identitetsfølelse. Hermed kan fortællinger åbne horisonten for grundlæggende spørgsmål og tematikker, der er konstituerende for menneskelivet. Intet mindre, hævdes det i denne antologi. Spørgsmål og tematikker, som minder os om, hvad det vil sige at være menneske. Som holder os fast på vores menneskelighed, da det er i livet med disse, at vi vinder vores menneskelige identitet, vores følelse af at høre til, samt erfaringen af en grundlæggende mening og sammenhæng midt i tilværelsens mangfoldige kaotiske hændelser/tildragelser.



Arbejdsrapport, 7. juni 2019

Referencer

Arendt, H. (2005). *Menneskets vilkår*. Kbh.: Gyldendal.

Tekster om fortælling



Fem tekster, der belyser vores arbejde med fortællingen.

- Menneskesyn
- Et community-psykologisk perspektiv på fortællinger i studerendes projekter
- Fortællinger mellem naturvidenskab og kunst
- En fortælling om masker
- Mellem fortælling og stillingtagen

Menneskesyn

Bo Bergholt Grymer

Om fortællingen som menneskets mest elementære erkendelses- og identitetsform

"Hvad er et menneske?" Prøv at stoppe op et øjeblik. Læg teksten til side, og overvej, hvad du selv vil svare på dette spørgsmål: "Hvad er et menneske?"

Spørgsmålet har været stillet lige så længe, som der har været mennesker til og er gennem tiden og på tværs af kloden blevet besvaret på utallige måder. Vi er alle i høj grad børn af den kultur, vi lever i, og vil derfor besvare spørgsmålet forskelligt alt efter, hvor vi bor på kloden og i hvilken tid, vi lever. Men hvad er det så for en kultur, vi i dagens Danmark lever i, og som præger vores blik på verden og os selv? Ja, hvis man vender sig mod de lærerstuderende, kan man få et lille, men sigende indblik i vor tids kultur. Stiller man lærerstuderende opgaven: "Hvad er et menneske?", får man svar, der i overvejende grad lyder således:

- 'Mennesket er en intelligent, flercellet organisme.'
- 'Mennesket er styret af impulser og lyster ligesom alle andre dyr.'
- 'Mennesket er et intelligent og tilpasningsdygtigt dyr, som er resultatet af en laaaaaaaaaaaaaaaaaang evolutionsproces.'
- 'Mennesket er Homo Sapiens, Jordens elite, toppen af fødekæden.'
- 'Mennesket er en maskine.'

Besvarelserne af denne opgave svarer til min erfaring fra undervisningen i faget "Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab". Nemlig, at mange af de studerende betragter spørgsmålet om mennesket og dets virkelighed som konkrete spørgsmål, der kan gives ret konkrete svar på. Simpelthen fordi de studerende tænker, at der principielt ikke findes ubesvarlige spørgsmål. Tankegangen bag de konkrete svar på, hvad et menneske er for en størrelse synes at være, at skulle vi ikke fundet svaret endnu, så finder vi frem til det, når den teknologiske udvikling har givet os redskaberne til at undersøge alt fra universets yderste grænse til menneskets inderste. Hullerne i vores viden er blot foreløbige og udfyldes i takt med, at der udvikles bedre kikkerter, mikroskoper eller scannere.

To kulturoverleveringer

K.E. Løgstrup beskrev i 1981 i sit foredrag "Skolens formål", hvordan den vestlige civilisation bygger på to store kulturoverleveringer. Henholdsvis den naturvidenskabelige overlevering og religionens, filosofiens og kunstarternes overlevering. Forskellen mellem disse to kulturoverleveringer beskriver Løgstrup med et eksempel fra den polske filosof Leszek Kolakowski. Kolakowski spurgte engang en ung fremadstormende fysiker, om han eller hans jævnaldrende kolleger havde læst værker af historiens store kendte fysikere, såsom Bohr, Planck eller Dirac. Den unge fysiker svarede, at det havde ingen af dem, for det ville være spild af tid. Alle de kendte fysikers store tanker er nemlig indoptaget og sammenfattet i senere værkers mere enkle og brugbare fremstillinger. At man aldrig vil høre en litteraturforsker eller filosof sige det samme om Cervantes, Goethes, Platons, Descartes' eller Kants værker viser, ifølge Løgstrup, den afgørende forskel på de to kulturoverleveringer. Den naturvidenskabelige tradition udgør med Løgstrups ord en "absorberende, akkumulerende, indhentende" kulturoverlevering. Den enkelte fysiker, kemiker eller astronom og deres egne værker er uinteressante, da alle deres vigtige indsigter er absorberet, akkumuleret i senere tiders teorier: "Alle kræfter er viet de aktuelle problemer og fortiden er væk, ikke i den forstand at den er fornægtet, men i den forstand at den er indhentet. Fortiden er så at sige altid allerede rullet sammen i det problem, som det nu gælder at få løst", som Løgstrup formulerer det (1985). Religionens, filosofiens og kunstarternes område betegner han derimod som "det standhaftiges, det uindhenteliges, det usammenligneliges kulturoverlevering." Den enkelte filosof, forfatter eller religiøse tænker kan ikke indoptages i senere tidssvarende sammenfatninger, uden at det væsentlige går tabt. Platons tanker, Shakespeares værker og Jesus' fortællinger rummer usammenlignelige indsigter, som enhver tid hele tiden på ny kan vende tilbage til og hente lærdom fra. Løgstrup påpeger, at naturvidenskabens kulturoverlevering holdes i live af teorien, mens religionens, filosofiens og kunstarternes kulturoverlevering lever af erindringen og fortællingen om historiens store usammenlignelige og uindhentelige indsigter.

Løgstrups overordnede anliggende i foredraget fra 1981 er at beskrive skolens formål som "tilværelsesoplysning" i form af oplysning om *sammenhængen* i tilværelsen. Problemet er dog, at det sammenhængsskabende blik på tilværelsen ikke længere synes muligt, fordi de to kulturoverleveringer ikke længere er i stand til at tale sammen, påpeger han. De bidrager altså ikke længere til en samlet oplysning om tilværelsen, men er derimod blevet konkurrerende virkelighedsbetragtninger. Konkurrerende i den forstand, at den naturvidenskabelige kulturoverlevering er blevet så stærk og ambitiøs, at den forsøger at udkonkurrere religionens, filosofiens og kunstarternes kulturoverlevering.

Naturvidenskabens ambition om at være den enerådende kulturoverlevering, som har monopol på definitionen af mennesket og dets virkelighed er ikke aftaget siden Løgstrups foredrag, tværtimod. Beruset af egen succes frakender repræsentanter for den naturvidenskabelige overlevering ofte den anden overlevering gyldighed som virkelighedsbeskrivelse.

”Sjælen er død – hjernen leve!”, som en af tidens mest anerkendte videnskabsjournalister, Lone Frank, fyndigt og præcist har udtrykt det.

Uløselige problemer og ubesvarlige spørgsmål

Løgstrups ønske om en sammenhængsskabende oplysning om tilværelsen beror dog ikke på en ligelig opgavefordeling mellem de to kulturoverleveringer, mellem teori og fortælling, som så i fællesskab kan give en dækkende beskrivelse af mennesket og dets virkelighed. Han hævder derimod, at en sammenhæng mellem henholdsvis naturvidenskabens og religionens, filosofiens og kunstarternes overleveringer alene kan skabes gennem ”de uløselige problemer”¹. Dvs., de problemer og spørgsmål, som er så store og af så grundlæggende en karakter, at de angår menneskelivet i dets helhed og derfor principielt er uløselige eller ubesvarlige. Disse uløselige problemer, der angår spørgsmål, som ethvert menneske livet igennem må kæmpe og tage livtag med, kan ikke tilgås eller besvares konkret. Teorien kommer derfor til kort over for de uløselige problemer, der må formidles og adresseres i det bredere perspektiv, som erindringens og fortællingens form giver.

De spørgsmål og problemstillinger i tilværelsen, som principielt er ubesvarlige og uløselige, har ingen plads i en naturvidenskabelig tradition. Her er man interesseret i de spørgsmål, der kan formuleres på en måde, så besvarelsen af dem kan efterprøves videnskabeligt. Her anerkendes kun konkrete spørgsmål, man kan give konkrete svar på. At det forholder sig sådan, er ikke nogen svaghed ved naturvidenskaben, tværtimod. Det er netop dens styrke, at den kan formulere teorier, som kan efterprøves, så vi hele tiden med sikre skrift, trin for trin, kan bevæge os op ad videnstrappen på vej mod mere detaljeret og brugbar viden om verden. I religionens, filosofiens og kunstarternes kulturoverlevering er målet dog et andet. Her er det ikke konkrete og brugbare svar, som efterspørges. Målet er derimod at åbne horisonten for og tage livtag med problemer og spørgsmål, der er så grundlæggende og omfattende, at vi aldrig bliver færdige med at bakske med dem. Og her er spørgsmålene faktisk mere interessante end svarene. Fordi de store spørgsmål udvider spørgehorisonten og åbner vores øjne for de fundamentale anliggender i menneskelivet, som vi bliver nødt til hele tiden at vende tilbage og forholde os til på ny. I denne kulturoverlevering er de eneste interessante spørgsmål reelt dem, som man aldrig bliver helt færdig med at besvare. Simpelthen fordi disse spørgsmål er af en så grundlæggende karakter, at besvarelsen af dem omfatter og påvirker hele vores måde at være til på som mennesker.

At der er denne forskel i de to kulturoverleveringers spørgehorisont, er der en særlig grund

¹ De uløselige problemer er de grundlæggende filosofiske og etiske spørgsmål om, hvad det gode og meningsfulde menneskeliv er, hvad den gode eller rette handling over for andre mennesker (og dyr) er, hvad det gode samfund er mm. Alle sammen spørgsmål, som peger tilbage på det største og mest grundlæggende uløselige problem; hvad er et menneske?

til. I afslutningen af foredraget "Skolens formål" beskriver Løgstrup et særtræk ved naturvidenskaben: "Nu bliver moderne naturvidenskab til af at eliminere sansningen, og med den bevidstheden. Med den østrigske fysiker Erwin Schrödingers ord, i sin naturvidenskabelige undersøgelse af naturen udelukker naturvidenskabsmanden undersøgelsens subjekt fra den natur han undersøger. Med sin person træder han tilbage og bliver til en tilskuer, der ikke hører med til verden, der ved denne fremgangsmåde bliver til en objektiv verden. Give sig i kast med en så gigantisk opgave som ud af sit eget stof at skabe en objektiv og udvortes verden har bevidstheden kun kunnet ved hjælp af det påfund at trække sig ud af sin egen begrebslige skabelse og udelukke sig selv fra den. Bevidstheden bliver en fremmed inden for dens egen konstruktion. Der er ingen plads til den" (Løgstrup, 1985).

Menneskets menneskelighed

Naturvidenskabens søgen efter svar begynder altså med, at menneskets egen begrebs- og meningsskabende bevidsthed fjernes fra undersøgelsesfeltet. På den måde kan hele verden, inklusive mennesket selv, gøres til en objektiv størrelse, som kan undersøges teoretisk og kaste konkrete, efterprøvbare svar af sig. Men *det*, som lades ude af betragtning i naturvidenskabens undersøgelsesfelt, er selve *udgangspunktet* for religion, filosofi og kunstarterne - nemlig kulturoverleveringen. Her ser man ikke bort fra det meningsskabende, identitetssøgende og anfægtede menneske, tværtimod. Her er omdrejningspunktet netop vores eksistenserfaringer, vores spørger og søgen efter mening. Her betragtes vores kamp for at finde retning og mening som altafgørende eksistentielle livtag med virkeligheden.

Konsekvensen af at lade alt dette ude af betragtning, som det er tilfældet i en kultur, der kun tilkender den naturvidenskabelige overlevering gyldighed, er reelt, at mennesket ophører med at eksistere. At mennesket ikke længere findes *som* menneske, som det kunne ses i flere lærerstuderendes svar. Det, der lades tilbage, er et væsen, man vil kalde for et højtudviklet dyr styret af drifter, gener eller neurologiske processer. Eller slet og ret 'en maskine'. Et væsen hvis meningsgivende helhedserfaringer af tilværelsen ikke tillægges nogen værdi. I hvert fald ikke før disse opløses i konkrete evidente enkeltforklaringer. Evidente forklaringer på, hvad der *egentlig* sker, når man oplever at blive forelsket. Eller hvad der i *virkeligheden* er på færde, når man føler sig overvældet af glæde og må bryde ud i sang, når man er opslugt af ord i en bog eller af at komme farver på et lærred, eller når man oplever en knugende sorg over tabet af en elsket. Alle disse erfaringer af mening, livsfylde, kærlighed, skønhed, smerte og sorg opløses. De frakendes betydning i deres egen ret og reduceres til overfladefænomener. Dvs., fænomener der blot er biprodukter af bagvedliggende drifter, impulser og neurologiske processer, og som kan forklares fuldt ud ved hjælp af konkrete videnskabelige forklaringsmodeller. Tankegangen er her, at det er principielt muligt teoretisk

at redegøre for enhver menneskelig erfaring. Så man til sidst sidder tilbage med et samlet billede af og kan give det endegyldige svar på, hvad det højtudviklede dyr, "homo sapiens", er for en størrelse.

Konsekvenserne af ovenstående tilgang indikerer, at fortællingerne - og deres formidling af tilværelsens grundlæggende uløselige problemer - er konstituerende for menneskets *menneskelighed*. For den *menneskelige* erfaring af, at virkeligheden er noget, man kan forholde sig til som en sammenhæng, som en helhed. For det er netop disse erfaringer af helheder og sammenhænge, der giver mennesket identitet, tilhørsforhold, meningsfylde, sansen for forskel på godt og ondt mm. I stedet for overflødigt flødeskum på en fast bund af videnskabelige fakta kan fortællinger derfor også betragtes som selve fundamentet for menneskets *menneskelighed*. Som udtryk for menneskets mest elementære erkendelses- og identitetsform i form af vores mest grundlæggende måde at *være i* og *erfare* verden på. I så fald betragtes fortællingernes meningsgivende helhedserfaringer ikke som biprodukter af kemiske, biologiske eller neurologiske processer. De reduceres ikke til overfladefænomener uden betydning og værdi i egen ret. Det er snarere den anden vej rundt. At videnskabens konkrete svar må underordnes den anden kulturoverleverings fortællinger, som tager livtag med de ubesvarlige spørgsmål. For herigennem undgår man, at samtalen om menneskelivet lukkes af tidens evidente specialistviden og reduceres til en foretagende for eksperter. Herigennem kan samtalen om mennesket holdes åben som en uafsluttet baksen med fundamentale spørgsmål, alle inviteres til at tage del i, og som der gives mange gyldige svar på. For det uafsluttede, uudgrundelige og undefinerbare, som hører uløseligt med til menneskelivet, kræver fortællinger, som kan minde os om det, vi aldrig bliver helt færdige med at formulere. For glemmer vi dette og nøjes med forklaringernes konkrete svar, så ophører mennesket faktisk med at eksistere som *menneske* og reduceres til en 'intelligent, flercellet organisme' eller 'en maskine'. Så elementært hører fortællinger til og definerer, hvem vi er.

Referencer

Løgstrup, K. E. (1985). Skolens formål. I: P.Lauridsen f. 1934 & O.Varming, *Skolens formål: debat om skolens opgave* (s. 13-39). Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.

Et community-psykologisk perspektiv på fortællinger i studerendes projekter

Maria Behnke

Indledning

I kraft af mit arbejde som uddannelsesfaglig medarbejder på UCL Pædagoguddannelsen, har jeg kunnet følge med i mange spændende projekter som pædagogstuderende laver på grundfagligheden. Projekterne har haft det formål, at give studerende indblik i, hvad der kendetegner samskabelses- og forandringsprocesser, og dette indebærer bl.a. at de studerende skal samarbejde med praksis, om en fælles interesse eller en reel problematik. Formålet er både at studerende arbejder sig ind i et socialt entreprenørielt perspektiv på pædago-gen som forandringsagent i praksis, samt ind i mål om demokratisk dannelse.

I dette bidrag vil jeg forsøge at beskrive de refleksioner og vurderinger, som mine observerende og vejledende funktion i forhold til studerendes projekter har medført.

Det community-psykologiske perspektiv

Jeg har fundet det meget anvendeligt, at benytte et community-psykologisk perspektiv på den type af projekter, som har til formål at øge den sociale værdi gennem praksisforandringer. Community-psykologien er et perspektiv som er orienteret mod interventioner i sociale fællesskaber. Det er et perspektiv, som har en meget eklektisk tilgang til teori, og hvor udgangspunktet for interventioner er, at de skal bidrage til social resiliens - det vil sige bidrage til en styrkelse og opbygning af lokalsamfund og små fællesskaber (Berliner, 2005). Denne eklektiske tilgang muliggør efter min mening en helhedsorienteret tilgang til fænomener, hvor man har fokus på de processer der involverer fællesskaber, og hvor de interventioner man sætter i gang i praksis først og fremmest skal virke, det vil sige, at de skal producere reelle konstruktive forandringer, som er til gavn for de mennesker som interventionen berører.

Community-psykologien er baseret på aktør-netværksteori, hvor man som forandrings-agent (den intervenerende position) bør have en meget observerende, beskrivende og ikke-vurderende tilgang til den måde virkeligheden udfolder sig på (Latour, 2005). Dette er een af grundene til, at man i community-psykologien lægger stor vægt på at tage udgangspunkt i deltagernes (som er aktive i det netværk man undersøger) egen subjektive oplevelse (Berliner, 2005). Dette står i kontrast til andre pædagogiske-psykologiske interventioner,

hvor den intervenerende fagprofessionelle indtager en position som toneangivende ekspert.

Menneskesyn: Person-i-konteks

Menneskesynet i community-psykologien udfolder sig i begrebet "person-i-kontekst". Dette begreb indikerer, at mennesket ikke kan ses som uberørt af det netværk personen indgår i, samtidigt med at netværket ikke kan ses som uberørt af det menneske som eksisterer i netværket som aktiv aktør (Berliner, 2005). På denne måde har det enkelte menneske en unik og uundgåelig effekt, i forhold til at præge et fællesskab, og fællesskabet har en unik og uundgåelig funktion, i forhold til at præge udviklingen af det enkelte menneskes udfoldelsesmuligheder og identitetsdannelse i livet.

Et grundlæggende mål med community-psykologiske interventioner, er at personer-i-konteksten bliver deltagende på en anden måde end de plejer, både i forhold til eget liv, og i forhold til adfærd i de fællesskaber som de indgår i. Det er netop denne indstilling, som gør community-psykologien særligt anvendelig i forhold til projekter, hvor samskabelse og medborgerskab er i fokus.

Det kan forekomme paradoksalt, at man ønsker at intervenere med et perspektiv, som er baseret på et aktør-netværksteoretisk perspektiv, da aktør-netværksteori som udgangspunkt ikke søger at bidrage til forandringer, men blot fordrer en objektiv tilegnelse af viden om verden, ved at forholde sig observerende til bevægelser i praksis (Latour, 2005). Men i et forandringsperspektiv, finder jeg det virkningsfuldt, at bruge det aktør-netværksteoretiske princip "følg aktørerne", for at få overblik over processer som enten kan ændre en persons måde at være i en kontekst på, eller ændre på den kontekst som er rammen for personens adfærd.

Sociale-materielle konstruktioner

Aktør-netværksteori er i familie med socialkonstruktionismen, da begge har et relativistisk perspektiv på virkeligheden (Justesen, 2017). Men i aktør-netværksteori lægges der også vægt på den dynamik der eksisterer mellem objekter knyttet til tid og rum (non-humane aktører/aktanter) og menneskelige subjekter (humane aktører) i det pågældende netværk man undersøger. Den dynamik der eksisterer mellem non-humane og humane aktører i et netværk, får betydning for de sociale konstruktioner som opstår, og præger den oplevede virkelighed i netværket. Da den materielle dimension inddrages som selvstændig aktant i denne dynamik, giver det mening at tale om både sociale og materielle læreprocesser, som noget der går hånd i hånd under en forandringsproces (Berliner & Christensen, 2013).

Denne måde at forholde sig til de processer som udspiller sig, bidrager også til nye forståelser af, hvordan den materielle verden kan inddrages og bruges på andre måder end man plejer, for at understøtte den udvikling man ønsker. Det giver derfor også mening at tale om de forandringsfelter studerende står i, som noget der består af sociale-materielle konstruktioner frem for blot sociale konstruktioner, da udviklingen af nye fortællinger om mennesker og verden, ikke kun udspringer fra et socialt felt foregående i et tomrum af "intet", men derimod udspringer fra en kontekst præget af både sociale og materielle faktorer, som i et dynamisk samspil, lægger kimen til både mulige og umulige fortællinger.

I aktør-netværksteori er der som før nævnt ikke nogen intention om vurdering eller intervention, her vil man blot "følge aktørerne" for at beskrive hvad der sker. Men i det community-psykologiske perspektiv har man midlertidigt et normativt sigte, et blik på praktikerne som mulig forandringsagent, hvilket gør det mere relevant at bruge viden om netværkskonstellationer til at lege med forandringer af de sociale-materielle konstruktioner. Dette normative sigte indebærer som før nævnt, at forandringer skal bane vej for nye muligheder og fremme alle typer af resiliensfremmende faktorer.

"Du hører mig nu, men ser du mig i morgen?"

På pædagoguddannelsen UCL, var der i 2019 en gruppe af studerende som havde taget kontakt til "Værestedet Stenbruddet", som er et kommunalt værested for voksne aktive misbrugere og mennesker i en udsat position over 18 år. Værestedet ville gerne agere samarbejdspartnere og muligt forandringsfelt under projektperioden.

Teamet tilbragte under projektperioden tid sammen med forskellige brugere som benyttede sig af værestedet, og havde under mange planlagte gå-ture spurgt nysgerrigt og åbent ind til de livsfortællinger, som lå bag brugernes nuværende livssituation. De studerende blev meget grebet og berørt af de forskellige livsfortællinger, og besluttede sig for at spørge Forsorgsmuseet i Svendborg, om de kunne være interesseret i at udstille de personlige fortællinger på museet - og det ville de gerne. Derfor blev diverse livsfortællinger, med de involverede personers samtykke, genstand for en spændende museumsudstilling kaldet "*Du hører mig nu, men ser du mig i morgen?*".

Fortællinger som er den forskel der gør en forskel

Når jeg anskuer det beskrevne projekt, lægger jeg særligt mærke til, at de studerende bliver bevæget af de livsfortællinger som brugerne af stedet giver dem. Gregory Bateson mener at informationer fremkommer i differencen mellem budskaber og den feedback budskabet møder. Han kalder information "forskellen der gør en forskel" (Bateson, 1984). Når

brugernes livsfortællinger berører de studerende, er det et udtryk for, at der er fremkommet et budskab som har ændret på de studerendes perspektiv, og dermed forandrer deres følelsesmæssige feedback og dermed får en ny måde at forholde sig til konteksten på. Livsfortællingerne bliver dermed information der gør en forskel i de studerendes projekt. De bliver berørt, inspireret og motiveret til videre handling. Det samskabende element i projektet gør netop, at det er brugerne, som via deres livsfortællinger igangsætter de processer, som kommer til at udgøre de studerendes projekt. Det er ikke de studerende som har idéer på forhånd om, hvad "de skal gøre med brugerne". De studerende indtager i første omgang en neutral position, og lader brugerne indtage en position som "eksperter på eget liv".

Den uddannelsesramme som de studerende arbejder indenfor, gør det ikke til en valgfri opgave at lave et projekt, men det er altid de studerendes egne initiativer som gør forskellen, i forhold til at måden at gribe projektperioden an på. Flere gange har jeg observeret studerende igangsætte projekter med det formål "*at gøre noget for nogen*". I kontrast til dette fordrer det samskabende perspektiv studerende til i stedet "*at gøre noget sammen med nogen*". Det er netop dette perspektivskifte som tillader studerende at gribe pædagogiske interventioner anderledes an, såfremt fortællingen om samskabelse som projektramme indlejres i teamet, og bliver til den forskel som gør en forskel, i de studerendes måde at gribe projektet an på.

Det narrative "frø"

Jeg spurgte teamet ved en undervisningsgang, hvad der havde drevet dem til at kontakte brugerne og spørge ind til deres livshistorie, og én svarede "*Vi synes alle det kunne være spændende, at lære mere om disse mennesker at kende*". Denne ene sætning var således kimen, eller med andre ord et narrativt frø, som havde forplantet sig i teamet. Med et socialkonstruktionistisk perspektiv (Gergen & Gergen, 2005) kan man sige, at dette narrative frø forplantede sig i teamet, og fik lov til at skyde rødder, fordi at værestedet og brugernes velvilje muliggjorde den videre proces.

Fortællinger har ikke fra begyndelsen et liv i sig selv, men kommer først til live, gennem anvendelse af de mennesker som benytter sig af dem. Med tiden kan fortællinger synes at få et liv i sig selv, dog kun i kraft af menneskers gentagne overleveringer. Dvs. fortællingernes eksistens er altid afhængige af en eksisterende intersubjektivitet i netværket.

Metaforisk set kan man beskrive det således, at der hele tiden plantes "fortæller-frø" når mennesker er i dialog med hinanden, og nogle falder i en "jord" som tillader disse frø at spire frem som "narrative-blomster" i et givent socialt felt. Denne spire-frem tillades enten

for en kort eller en længere periode, alt efter hvorvidt "den narrative-blomst" bliver dyrket eller holdt i live af de humane aktører i netværket - dvs de personer som lever i fællesskabet.

Magten til at definere positioner

Ifølge Foucault findes der i enhver given kontekst et *netværk af institutioner*, som strukturerer hvordan det er muligt for et menneske at agere/tale og forstå sig selv og sin omverden, uden at blive "af-normaliseret". Dette netværk af institutioner fremstår som en diskursiv virkelighed, som lægger en usynlig fortolkningsramme for vores måde at være til stede i verden på (Richter, 2011). Med andre ord, er dette "netværk af institutioner" afgørende i forhold til fortolkninger af vores biologiske, sociologiske og adfærdsmæssige karakteristika, og dermed afgøres det hvilke subjektpositioner vi får i forhold til hinanden i konteksten.

Magten til at definere vores positioner over for hinanden er altså noget der opstår og udøves i den diskursive ramme i konteksten. Og magten begrænser sig ikke kun til vores måder at gå i relation med hinanden på, men også i forhold til den relation vi har med os selv, med andre ord vores identitet (Jørgensen, 2019).

I forhold til teamets projekt, hvor de indsamlede og videredistribuerede livsfortællinger, da bliver det interessant at have et øje på, hvordan positioner og magten til at definere gældende fortællinger forandres.

Nye vilkår for tilblivelsesprocesser

Når de studerende bevæges at fortællingerne om brugernes eget perspektiv på sig selv og eget liv, så gør det en forskel for den videre proces, fordi de studerende godtager brugernes livsfortælling som valid information, og som derfor, ud fra et poststrukturalistisk perspektiv, er med til at præge de studerendes og brugernes subjektposition i forhold til hinanden. Subjektpositioner handler om hvordan "man bliver til" gennem forhandling og genforhandling af fortællinger - med andre ord, gennem konstruktion og de-konstruktion af "sandheder" om ens identitet (Jørgensen, 2019). Det næste der sker i processen, er at det narrative frø der blev plantet i teamet spirer med en ny fortælling: "*Brugernes livsfortællinger er værdifulde - vi må forsøge at udbrede brugernes eget perspektiv på dem selv og deres liv til lokalbefolkningen, for at nedbryde stigma og fordomme*". Denne spire afstedkommer en ny proces, hvor de studerende udvider nettet af aktører med det lokale museum, som godtager de studerendes idé og dermed godtager de studerendes forsøg på at forhandle fortællinger om brugerne. Der sås i denne proces et narrativt frø på museet, som forplanter sig til nye fortælle-konstruktioner, om museets aktive rolle i forhold til at udstille udsatte borgers livsfortællinger, ud fra disse borgers eget perspektiv. Nu ser vi et netværk i udvidelse og bevægelse, hvor forskellige aktører, på hver sin måde, danner nye net af informa-

tionsgange mellem nye aktører. Denne udvidelse og bevægelse giver nye vilkår for tilblivelsesprocesser hos de deltagende aktører i netværket (dvs der kommer nye vilkår for måden det er muligt at positionere sig på). Konteksten, det vil sige den sociale-materielle konstruktion, ændrer sig på en måde som får betydning for brugerne, fordi de igennem forandringsprocesserne ikke blot får anerkendt egne selv-positioneringer, men også får tilbudt nye rammer, som muliggør nye subjektpositioner i lokalbefolkningen.

En analyse kunne være, at stigmatiserende fortællinger om, *at udsatte mennesker er stakler der ikke har magt i eget liv*, de-konstrueres og genforhandles i det lokale miljø, og brugerne får mulighed for at re-positionere sig socialt, som *viljestærke mennesker der har truffet kraftfulde beslutninger i eget liv, med udgangspunkt i de vilkår de har haft*.

Diskursive strukturer som øger deltagende aktørers frihed

Selvom Latour, som er ophavsmand til aktør-netværksteori, nok ville mene at kombinationen af aktør-netværksteori og poststrukturalisme vidner om en lige lovlig eklektisk måde at forholde sig til teori på, så mener jeg, at det giver god mening, både neutralt at observere de processer som finder sted i nettet af relevante aktører, samtidigt med at man er opmærksom på, hvordan det sociale felt af subjektpositioner forandrer sig i takt med disse.

Foucault opfordrer os netop til at genvinde magten, ved at blive bevidste om de diskursive strukturer der præger vores måde at forstå og være i verden på. Men han påpeger også, at vi som mennesker, trods bevidsthed, langt fra kan gennemskue hvilke forandringer vi sætter i gang, med de valg vi træffer. Men ved at blive bevidste om både aktør-netværk og de diskursive strukturer som hersker heri, kan vi øge vores mulighed for at være frie i vores bevægelser ude i verden. Politologen Hannah Arendt skriver i forhold til dette om *Vita Activa*, som betegner en livets aktivitet der kun opstår, når vi tager egne initiativer til at blive synlige i fællesskabet. Dette mener hun er en grundpræmis for, at vi kan føle os som frie mennesker (Arendt, 2005)

Med denne pointe i mente, kan projekter som det beskrevne, hvor studerende som aktører der bevæger og forandrer netværksstrukturer, være med til at løsne op for de eksisterende fortolkningsrammer - fortolkningsrammer som fastlåser borgere i marginaliserede og dermed udsatte subjektpositioner. Hermed bidrager studerende til nye fortolkningsrammer, som muliggør mere værdige positioner for brugerne, og brugerne får større mulighed for at komme til syne i det fællesskab de indgår i, på egne præmisser. Dette er forudsætningen for det som Hannah Arendt kalder "den anden fødsel". Den anden fødsel er social, og kendetegnes ved at have og benytte sig af muligheden for at træde frem på egne præmisser i det fællesskab man er en del af. Dette indebærer også, at man bliver mødt af andre aktører i fællesskabet som et fuldgyldigt medlem. Med et community-psykologisk perspektiv på dette, kan man sige at de studerende i det beskrevne projekt, er med til at igangsætte en ny social-

materiel konstruktion, som ikke kun er til gavn for brugerne af værestedet, men som er til gavn for alle implicerede, da alle implicerede inviteres til at deltage i nye diskursive strukturer, som generelt åbner op for mere ligeværdige møder mennesker imellem.

Fortællinger som narrativ netværks-aktør

Det er interessant, hvordan en ny fortælling kan forandre dynamikken mellem person og kontekst radikalt, og dermed forandre person-i-kontekst radikalt. Fortællinger opstår i sociale sammenhænge, når personer (humane aktører) omgås hinanden, men bliver i høj grad influeret af non-humane aktørers med- eller modspillende funktion, i forhold til fortællingens udformning og karakter. Fortællingen får først magt i det øjeblik konstruktionen i fortællingen anerkendes socialt som havende sandhedsværdi, men kan da til gengæld fuldkommen ændre menneskers måde at omgå hinanden og verden på. Jeg vil gerne eksemplificere denne pointe: Lad os forestille os et lille lokalsamfund, som ligger op til et stort skovområde. Skoven fungerer som non-human aktør ved sin materialitet og unægtelige sameksistens med lokalsamfundet. Beboerne i lokalsamfundet, dvs. de humane aktører i aktør-netværket, vil gennem en dynamisk proces med skovens habitat, producere fortællinger om skoven, som bliver til en socialt accepteret "historificering" af skovens anvendelsesmuligheder. Hvis skovens habitat kalder på dystre fortællinger, kan der f.eks. opstå fortællinger om "den forheksede og farlige skov", som beboerne helst undgår at bevæge sig ind i. Det kan også være tilfældige hændelser som ulykker eller naturkatastrofer som spiller en rolle i forhold til dynamik der opstår mellem skov og beboere, og som kommer til udtryk i de narrative aktører der opstår. Både non-human aktør (skoven) og human aktør (lokalbefolkningen) får altså tillagt sin betydning/sin rolle som aktør i netværket gennem den narrative aktør, og positioneres der ved på en måde, som åbner op for særlige muligheder eller begrænsninger af skovbrug.

Igennem denne skov-metafor illustreres det, hvordan fortællinger fungerer som en aktiv medspiller, i forhold til hvordan muligheder og begrænsninger udspiller sig i aktør netværket. Det er derfor at det bliver interessant, at anskue fortællingen som en særlig type netværksaktør *i sig selv*, der ligger i et spændingsfelt mellem humane og non-humane aktører. Den narrative aktør kan derudover enten beskrives som en aktiv medspiller eller modspiller, i forhold til at præge et bestemt aktør netværk i en bestemt retning.

Opsamling og afrunding

I projekt "Du ser mig nu, men hører du mig i morgen?", blev der kortvarigt dannet nye fællesskaber mellem henholdsvis værestedet, studerende på pædagoguddannelsen, forsorgsmuseet og gæster på museet. Disse fællesskaber blev dannet gennem samskabende måder at involvere forskellige aktører fra forskellige sociale arenaer i hinandens liv, og dette

førte bl.a. til, at marginaliserede borgere gennem fortællinger om eget liv med egne ord, kom til syne for lokalbefolkningen på egne præmisser. Fortællinger har i projektet spillet en stor rolle, i forhold til hvordan mennesker har forholdt sig til både hinanden og materielle ressourcer i form af bygninger i lokalsamfundet på. Generelt kan man sige, at det community-psykologiske perspektiv på forandringer åbner op for bevidst og kreativ leg med sociale-materielle konstruktioner, samtidigt med at man har øje for, at det bør være de pågældende aktører i netværket som igangsætter forandringsprocesserne. Hvis man som fagperson er interesseret i at forandringer skal afstedkomme social resiliens og nye handlemuligheder, som er attraktive for både den enkelte og det sociale fællesskab

som et hele, så indebærer indtagelsen af en position som forandringsagent, en bevidsthed om, at det er aktørerne i netværket som er eksperter på eget liv. Som forandringsagent bør man blot skubbe til sociale-materielle strukturer, således at de bidrager til nye og mere resiliensfremmende konstruktioner og positive positioneringsmuligheder. Der skal være en opmærksomhed på, at der sås og dyrkes nye narrative aktører i netværket, som udgør forskellen der gør en positiv forskel i aktørernes liv. Hvis studerende eller praktikere lykkes med at gøre dette i praksis, så kan man med rette sige, at de har været med til at forøge social værdi.

Referencer

Arendt, H. (2005). *Menneskets vilkår*. Kbh.: Gyldendal.

Bateson, G. (1984). *Ånd og natur: en nødvendig enhed*. Charlottenlund: Rosinante.

Berliner, P., Hakesberg, S. & Refby, M. H. (2005). *At fare vild - sammen: introduktion til community psykologi*. Kbh.: Frydenlund.

Berliner, P. & Høj Christensen, J. (2013). Fredsopbygning som social og materiellæring. *Psyke & logos*, 34 (1), s. 278-296, 301.

Gergen, K. J. & Gergen, M. (2005). *Social konstruktion: ind i samtalen*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.

Justesen, L. (2017). Analyser med aktørnetværks-teori. I: M. Järvinen & N. Mik-Meyer (Red.), *Kvalitativ analyse: syv traditioner*. Kbh.: Hans Reitzel.

Kaplan Jørgensen, S. (2019). *Mobbemønstre og magtkampe: håndtering af mobning i skolen*. Kbh.: Hans Reitzel.

Latour, B. (2008). *En ny sociologi for et nyt samfund: introduktion til aktør-netværk-teori*. Kbh.: Akademisk.

Richter, J. (2011). Magt og afmagt i individets liv. *Psyke & logos*, 32 (2), s. 418-431, 543.

Fortællinger mellem naturvidenskab og kunst

Mette Nørregaard Christensen

Overskriften "Fortællinger som grundlæggende oplevelses-, erkendelses- og identitetsform" blev anledningen til fælles og personlige refleksioner over, hvordan fortællinger aktivt kan være en del af undervisningen med studerende. Hvordan fortællinger er med til at forme og påvirke det udgangspunkt, man tager i rollen som underviser og planlægger af undervisning? Alle undervisere har deres kæpheste, noget at vende tilbage til, fordi det er interessant, vigtigt og har betydning for det personlige engagement. Men er der en essens af disse fortællinger?

Jeg har en naturvidenskabelig baggrund og interesse, elsker at fordybe mig i samlinger, tekstile håndværk, kulturteknikker og kulturhistorie og er optaget af, hvordan man kan formidle nysgerrighed, fordybelse og viden til forskellige målgrupper.

Undervejs i processen blev det endnu mere klart for mig, at en del af mit personlige engagement som underviser, kredser om bevægelsen mellem det naturvidenskabelige og det æstetiske, og hvordan de to tilgange til verdenen - fortællinger om man vil - både binder sammen og nogle gange adskiller.

Omgivelsernes fortællinger og lidt om dannelse

Vores daglige omgivelser er fyldt med fortællinger. Vi bærer kulturhistoriske symboler og fortællinger med os ind i nutiden, ofte uden at være bevidste om det. Noget kan vi opsøge og udforske, andet forbliver ubekendt. Når vi udpeger interessante ting i omgivelserne for børn, så er vi med til at åbne verden og opmærksomheden for kultur, fortællinger og viden. De fleste ting bliver spændende, hvis man ved bare lidt om dem, en lille smule viden om noget, kalder ofte på mere viden. Man kan sige at symboler og fortællinger i omgivelserne er med til at sætte en bevidst og ubevidst ramme om menneskers fortællinger om sig selv på et personligt og kulturelt plan. I communitypsykologien har man et øje på, hvordan de nonhumane aktører påvirker de humane aktører, og hvordan fortællinger kan være det, der forener de to perspektiver (Behnke 2019). De kulturelle symboler kommer til at spille rollen som nonhumane aktører i netværket, men hvordan får mennesker magten til at definere og påvirke de nonhumane aktører, der er i ens netværk? Hvilke narrative aktører har betydning for egne interesser og hvordan påvirker det prioriteringer i undervisningsplanlægningen?

Hvad er det, helt grundlæggende, man som underviser gerne vil give videre?

Hannah Arendt (2005) siger, at dannelse sker i det felt, hvor vi kan udtrykke os og tør udtrykke os i et fællesskab. Fortællingen er at træde ud og frem og være med til at skabe et narrativ, hvor man udtrykker sig både verbalt, æstetisk, kunstnerisk og materielt. Jeg ved ikke, hvordan Arendt forholder sig til den naturvidenskabelige tilgang til verden, hvordan den spiller ind og kobler sig til de narrative aktører i hendes forståelse, men jeg tænker naturvidenskaben kan forstås i forhold til alle hendes fire udtryksformer verbalt, æstetisk, kunstnerisk og materielt. Til en konference om dannelse i gymnasieskolen siger Per Øhrgaard:

Dannelse er "udvidet evne til opmærksomhed", sagde Meir Goldschmidt, måske kunne man også være mere beskeden, og nøjes med opmærksomhed. I det ord gemmer sig nysgerrighed, men også hensynsfuldhed. Man er opmærksom på verden omkring sig, både den naturlige og den samfundsmæssige, man søger viden om tingene og indsigt i mennesket, herunder i sig selv. (Øhrgaard, 2017).

Mange nonhumane aktører påvirker vores liv uanset om vi bemærker det, og bliver implicit en del af det netværk, der udgør vores virkelighed. Symbolikken i fx udsmykninger fortæller os også noget om, hvordan vi opfatter os selv, den kultur vi er en del af, og hvad det er for en fortælling, vi gerne vil give videre til os selv og til andre. I det følgende vil jeg komme med nogle eksempler på nonhumane aktører og nogle af de kulturelle fortællinger, der har betydning for mig. Eksemplerne har karakter af fortællinger, -det er de også. En gåtur i Jelling Skov og mundtlige refleksioner hjemme i sofaen, blev optaget og bagefter nedskrevet.

At sætte naturen i system

Den naturvidenskabelige tilgang til verdenen og at sætte naturen i systemer, at kategorisere naturen omkring sig, er en stor glæde for mig. At se hvordan tingene passer sammen, og hvordan det afspejler livet og arternes udvikling og oprindelse. Hvordan planter ligner hinanden og er forskellige fra hinanden. Hvordan fugle ligner hinanden og er forskellige fra hinanden, og hvordan de er tilpasset forskellige miljøer. At opdage det er interessant i sig selv. Nogle oplever, at en kategorisering og systematisering af naturen frarøver magien i den æstetiske oplevelse, men jeg synes det er fascinerende at opdage forskelle og ligheder. Se på landskabet, hvordan vind og vejr har formet det og livsbetingelserne for mennesker, det giver mig en stor værdi i naturoplevelsen.

Kulturhistorien og fortællingen ligger bag. Naturen er en livsbetingelse for mennesker, men mennesker påvirker også naturen, omformer den, og symboler og fortællinger ligger i landskabet. Bronzealderhøjene ligger på høje områder, så de har kunne ses vidt og bredt omkring. Et træ får et navn og hedder "Seksbøgen", fordi den har seks stammer. Sådan er der

masser af symbolsprog og tegn i landskabet, der siger noget om, hvordan mennesker har brugt naturen, og hvilke livsbetingelser de har haft. Når man går ned gennem Jelling Skov og ser på resterne af de gamle diger, som stadig kan iagttages i skoven, så kan man se resterne af et samfund, der var der for længe siden, hvor bønderne havde deres dyr gående i skoven i forskellige små parceller. De havde opdelt skoven imellem sig, og bønderne brugte underskoven til deres dyr. Det var før gårdene blev flyttet ud i landskabet. Så der er masser af symboler og tegn at iagttage på, hvordan samspillet mellem natur og menneske er og har været.

Nørderier med mening

I 2013 skulle jeg og en kollega planlægge et undervisningsforløb om iagttagelser i naturen. Han er en dygtig naturfotograf. De studerende havde fået opgaven, at gå i skoven og fotografere motiver med overskriften "rundt". Det var her jeg opdagede den mønsterrigdom og mangfoldighed af budskaber, der gemmer sig i noget, vi alle træder på og kører hen over, men sjældent bruger megen opmærksomhed på. På vej til skoven fik jeg øje på smukke og meget forskellige kloakdæksler, og det greb om sig.

Kloakdæksler kan være et eksempel på en potentiel nonhuman aktør i omgivelserne. Der ligger en historie, en viden og en fortælling i symboler, gemt i det oversete. Uanset om vi bemærker det, så er dækslet en aktør, der påvirker vores liv. Det er en praktisk foranstaltning, der sørger for, at spildevandet ledes væk, og der er knyttet en masse faglig viden og handlinger til dets eksistens. Symbolikken i udsmykningen fortæller os noget om, hvordan vi opfatter os selv og den kultur, vi er den del af, og hvad det er for en fortælling, vi gerne vil give videre til os selv og til andre. Fotografering af dæksler er hverken mere eller mindre interessant end så meget andet (-orh jo, det er det selvfølgelig!). Ser man bort fra indholdet, så er essensen, at vi retter blikket væk fra os selv og imod omgivelserne.

Dækslernes mønstre og former kan bruges fx i arbejdet med mønstre og matematik, spejlinger, symmetri og geometri. Dækslerne ligger der og rummer også deres egen æstetik og kulturelle fortælling. Det er fascinerende, at bare man kigger lidt nøjere efter, så finder man i Jelling en 6-7 forskellige typer af kloakdæksler med forskellige mønstre på. Nogle af dem er meget fine med gammelt byvåben eller anden heraldik, der er i hvert fald et dæksel med en hjort i et våbenskjold.

Mange dæksler er meget smukke, og man kan hurtigt, hvis man begynder at kigge på dem få øje på, at hver by har forskellige motiver. Motiver, der signalerer noget om stedet, og samtidig er der også noget, der er ens - nogle grundmønstre og en grundsymmetri - der er

karakteristisk for det firma, der har lavet dækslet. Jeg tror, de har en standartform, hvor man så kan udskifte motivet med noget lokalt. Kommer man til Berlin, er der fine dæksler med nogle af byens vartegn på. I Trondhjem er der også dæksler med byens seværdigheder, kong Olav og Nidarosdomen osv. På den måde afspejler de i symbolikken også den fortælling, man gerne vil give om stedet og det, man gerne vil fremhæve som betydningsfuldt. Det kræver lige at man får øje på dem. Nogle gange sender studerende billeder af dæksler til mig, når de har været ude at rejse. Så bliver jeg rigtig glad, fordi så ved jeg, at de har fået øje på noget, de ikke plejer at få øje på. De tror, at de sender fotoet til mig, fordi jeg har en hobby, men i virkeligheden har jeg fået dem til at kigge efter noget, de ikke plejer at kigge efter, og dermed har de fået en lidt anden oplevelse af den verden de bevæger sig rundt i.



Dæksel fra Jelling og fra Trondhjem, Norge

Symboler før og nu

De nutidige symboler og også alle de ældre symboler, som vi bringer med ind i nutiden. Tidligere tiders folketro og symbolfortællinger tager vi med i dagligdagen uden altid at tænke så meget på det.

Jeg er meget optaget af alt, hvad der har med håndværk og håndarbejde at gøre: træsløjd, pileflet, broderi og strikning. Når man ser på nogle af hundrede, måske tusind år gamle symboler, der bliver brugt i folkekunsten, så er der meget, der går igen mellem kulturene. Det er spændende at se på forskelle og ligheder i symbolsproget, og hvordan de mani-

fester sig. Der er eksemplet med hagekorset, eller svastika og den betydning, det har haft meget tidligt i indisk og andre østlige kulturer, men også den rolle, det har spillet i nordisk kultur. I folkekulturen er svastika symbol på det kvindelige og det mandlige, og symbol på frugtbarhed og ønske om et frugtbart liv. Det er et så stærkt beskyttende symbol, at de små dåbsbørn har fået det med, broderet på dåbshuerne i Norge for 100 år siden (Sundbø, 2005). Det viser også, hvordan symboler kan ændre betydning, når nogen tager det til sig, som nazisterne, og gør det til deres. På grund af nazismen er det blevet meget svært at bruge symbolet i den betydning, det engang havde, så stærkt ladet er det. Symboler rummer fortællinger og fortællingerne kan ændre sig med tiden.

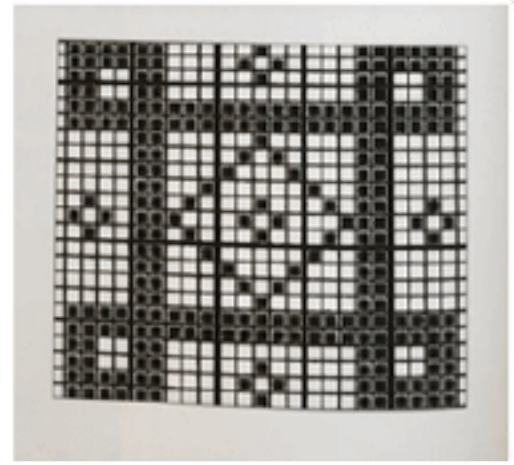


Traditionelle vanter fra Letland. Upitis (1987) og Danefæ fra 2017. Pendel med svastika. Rød emalje fra romersk jernalder. Pendel med kors. Udstilling på Nationalmuseet Kongernes Jelling 2018

Et andet eksempel på et meget gammelt og mere "fredeligt" symbol er valknuden, seværdighedssymbolet. Vi ser det langs vejene og ved seværdigheder. Det er også et symbol på evigheden, livets gang, og at det hele går i cirkler, og på den måde har symbolet også referencer til kristen symbolik. Valknuden indgår også i symbolet for pilgrimsruten. Man kan finde valknuden på tekstiler og husgeråd og andre genstande meget langt tilbage.



[Osteforme med valknuder](#), (Wikimedia Commons), [Seværdighed](#) (Halsnæs Kommune) og tekstiler.



(Sundbø, 2005)

De naturfaglige arbejdsmetoder: at undersøge, registrere og kigge efter detaljer og konkludere, er med til at lære os noget om det sted vi er, og den måde vi spiller sammen med naturen på. Den måde, man opfatter symboler og mønstre på, fortæller noget om, hvordan naturen også før har været en betingelse for mennesker. Mange af de symboler man kender fra folkekulturen, handler om livets gang, naturen, afgrøderne og dyrene.

Alle disse konkrete detaljer er ikke nødvendigvis relevante for en kommende pædagog, men når man bliver opmærksom på nye ting i sine omgivelser, så opstår der muligheder for



nysgerrighed og ny udforskning, og der kan lægges nye lag på oplevelsen.

Dét, jeg gerne vil bringe ind i pædagoguddannelsen, er en nysgerrighed efter at vide noget om, hvordan noget hænger sammen. En lyst til at kigge på detaljer, mønstre og sammenhænge. Dét synes jeg er værd at give videre, også til børnene i institutionerne. At man kan interessere sig for sine omgivelser, og man kan lære noget ved at undersøge dem sammen med andre.

Forklaringer og fortællinger

I dagligdagen kan man ofte møde forestillingen om det naturvidenskabelige og det æstetiske og humanistiske som modsætninger. Edlev (2010) beskriver det som en *kategoriserende hhv. en symboliserende* tilgang til verdenen. I bogen "Natur og miljø i pædagogisk arbejde" lægges der vægt på, at alle tilgange er vigtige i det pædagogiske arbejde. Dualismeopfattelsen er en kulturbåren forestilling, som vi bærer med os helt tilbage fra

Descartes, der så "ånden og det udstrakte" som komplementære. Darwin oplevede selv, at et helt liv med studier og registrering af naturen, havde berøvet ham noget af det æstetiske og følelsesmæssige ved naturoplevelsen (Edlev, 2015) mens biologen, filosofen og professoren i anatomi Ernst Haeckel var betaget af naturens skønhed og harmoni og både forskede naturvidenskabeligt og var udøvende kunstner (Haeckel 1998). Opdelingen af verden i det "åndelige og det udstrakte" var en forudsætning for udviklingen af de naturvidenskabelige forskningsmetoder og at forklare naturen ud fra konkrete observationer.

Men der er stor æstetisk skønhed i viden om naturen og den naturvidenskabelige forskningssproces og det æstetiske, det kreative, den undersøgende og den innovative tilgang til verden kan sagtens være naturfagligt båret.

I det følgende vil jeg fortælle om og kunstnere, der har inspireret mig i deres balancering imellem forklaringer og fortællinger, mellem naturvidenskab og kunst.

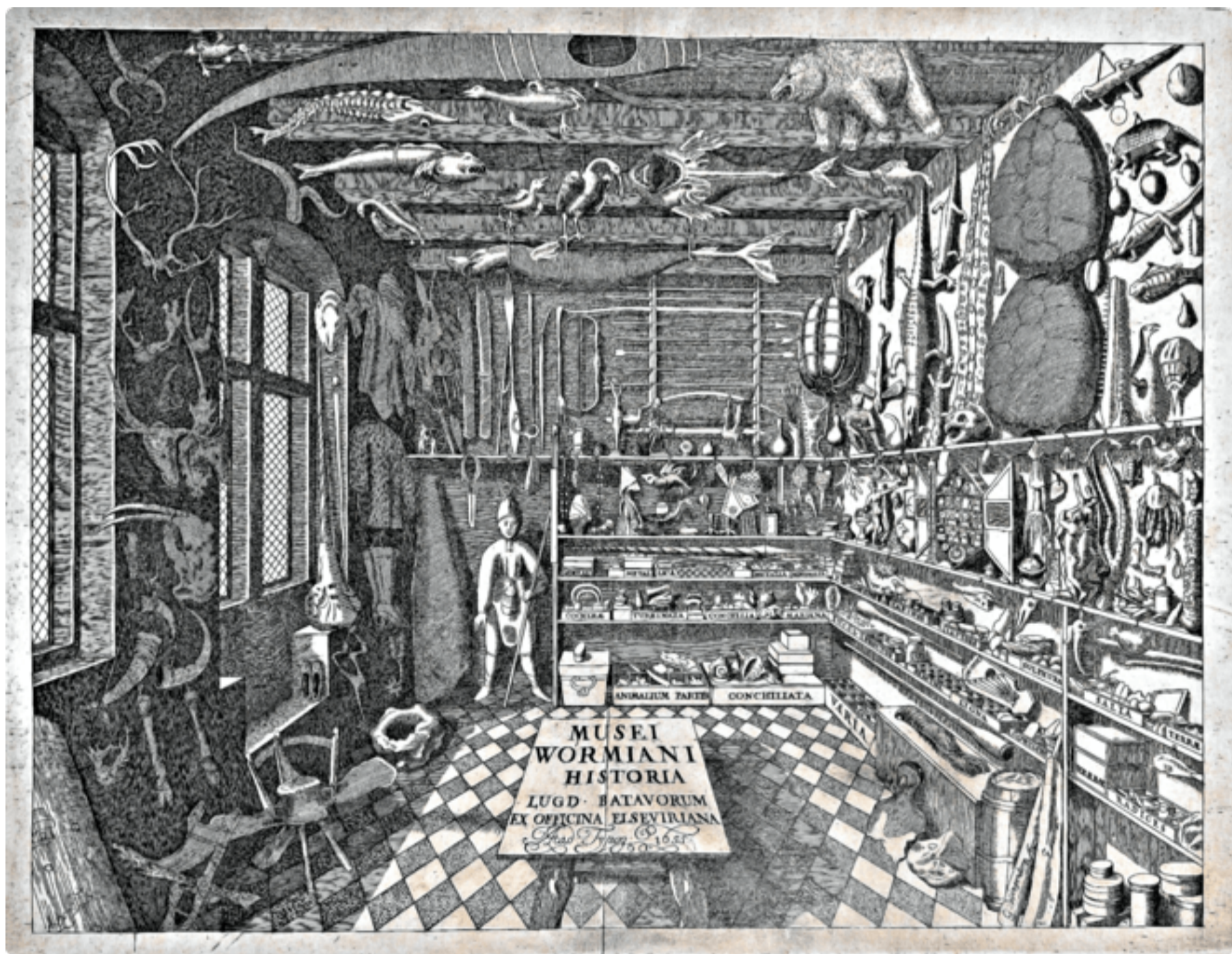
Wunderkammer

Der er i øjeblikket (12.10.19 - 21.01.20) en udstilling på Vejle Kunstmuseum, der hedder "Alkymistens Laboratorium" (Westerberg, 2019), og den var jeg inde at se med henblik på eventuelt, at benytte den i en undervisningssammenhæng. Jeg blev fuldstændig grebet af udstillingen, den er i høj grad æstetisk og sanselig, fuld af historier og fantasi og har tydelige naturvidenskabelige referencer til både viden og til videnskabens kulturhistorie.

Udstillingen er skabt af kunstneren Cecilia Westerberg, og det er en udstilling for både børn og voksne, hvor man kan få bragt sine sanser i berøring med det naturvidenskabelige, og det digteriske, æstetiske, fantasifulde. Udstillingen skal opleves, og det var faktisk en stor oplevelse for mig. Udstillingens dans mellem kunstens udtryk og det naturvidenskabelige,

fik flere ting til at falde på plads ift. at identificere mine egne interesser for museer, samlinger og udstillinger.

Noget af det første man støder ind i er et såkaldt "wunderkammer", et forundringsskab, raritetskabinet eller et wormianum, med henvisning til renæssancens danske natur- og kultursamler Ole Worm. I renæssancen blev det på mode at samle på vidunderlige ting og genstande fra fremmede og eksotiske steder. Samlingerne afspejler en tid, hvor opdagelsesrejser og kontakt mellem verdensdelene bringer eksotiske genstande til Europa. Det er en tid, hvor synet på naturen er under forandring, man begynder at iagttage og tolke naturen ud fra de faktiske fund (Magee, 2017). Ole Worms samlinger dannede senere grundlaget for det Kongelige Kunstkammer, forløberen for Naturhistorisk Museum og Geologisk Museum. Museum Wormianum er ikke alene Danmarks første museum men regnes også for et af de første museer i verden (Statens Naturhistoriske Museum 2019). I London blev det berømte Natural History Museum grundlagt i 1856 af Richard Owen, der var en ivrig, og formuende samler af især forsteninger og skeletter fra alverdens eksotiske og hjemlige dyr (Strager



2013).

Worminariat, wunderkammeret, er en del af vores kulturhistorie og er vigtig videnskabshistorie, og udstillingen af fund og samlinger er en kulturel forløber for ideen om at lave et museum.

Hvilken rolle har fortidens wunderkammer spillet? Det har nok været en blanding af en fascination af det ukendte, og samtidig har det været statussymbol at kunne skabe sig en kostbar samling. Wunderkammeret repræsenterer en adgang til viden om verden og en prestige i have tingene, men også en mulighed for at kigge på genstandene, iagttage dem og forundres og forestille sig, hvor de kommer fra, og hvilken sammenhæng de har været i. Hvor kan der mon leve så farvestrålende fugle?

At samle og udvælge genstande, sætte sig ind i nogle detaljer om dem er noget, der på sin vis tilskriver værdi til oplevelsen og den genstand og er noget, man kan bruge sin fantasi og forestillingsevne omkring. Med sit "wunderkammer" bringer Westerberg en naturvidenskabelig kulturhistorie ind i sin kunsts æstetiske og sanselige tilgang til verden; *"at samle på ting er noget, mange små og store mennesker gør. At samle og organisere ting er som at skabe en ny verden og nye fortællinger"* (Westerberg, 2019 udstillingskataloget).



Alkymistens Laboratorium, Vejle Kunstmuseum 2019

Med inspiration fra Worminariat har Westerberg skabt et wunderkammer, hvor hun har arrangeret genstande, som hver især har en mening i sig selv og har karakter af naturvidenskabelige fund. Fx er der en samling af æg. Hvis man kigger nærmere på æggene, så er de

alle lavet af marmor i forskellige farver, og de ligger i hver deres kunstige rede. Der er en indbygget fortælling, et mix af det naturhistoriske og fantasien og forestillingsevnen. Der er en masse ting at gå på jagt i, noget der ved første øjekast synes på en måde, men ved nærmere øjesyn også kan tolkes på en anden måde. Man kan undre sig over tingene og sammenstillingen af genstandene, og der er hele tiden en bevægelse mellem naturvidenskabelige referencer og det, der er til at iagttage "som det er" og så fantasien, fortællingen og det æstetiske.

Udstillingen har flere rum og et er inspireret af bogen *Tractatus de Herbis* (ca. 1440), som er en billedgengivelse over, hvilke planter, man kan helbrede sygdomme med. Med nutidens øjne er der de mest pudsige illustrationer af mennesker, dyr og planter. Westerberg har arbejdet med herbarium, tryk med planter og udvinding af planters farvepigmenter, og det er der kommet nogle smukke værker ud af. På hele den ene væg hænger indrammede naturfund. En overkørt og tør tudse, nogle frø og så videre. Det er både smukt og ulækkert og inviterer til at gå på opdagelse.



Alkymistens Laboratorium, Vejle Kunstmuseum 2019

I det følgende vil jeg komme med nogle eksempler på andre museumsbesøg og kunstnere, der har været med til, at spille en rolle og definere mine interesser for koblingen mellem naturvidenskab og kunst.

John Olsens forundringsskabe

En af de kunstnere, jeg har fulgt, er den fynske kunstner John Olsen (John Olsen 1938-2019), som jeg første gang blev opmærksom på ved en udstilling på Fyns kunstmuseum engang sidst i 80'erne. Udstillingen var en samling af forundringsskabe, hvor John Olsen havde lavet en sammenstilling af forunderlige ting, som han havde fundet: et rokkeæg, en sølvpapirspakke fundet ved stranden, en mumificeret kat og meget andet. Alt arrangeret i nogle kæmpe store sættekasser på flere kvadratmeter. Når man betragter de store værker, bliver man overvældet af det kollageagtige indtryk som helheden repræsenterer, men ret hurtigt begynder man at kigge nærmere på detaljerne, og man kan undre sig over, hvad der mon kan være i den sølvpapirspakke med snor om. Hvad nu hvis man lige pakkede den op? Men John Olsen har jo ikke pakket ud, den ligger bare der. Og hvem satte mon loppehalsbåndet på den mumificerede kat? Der er meget at forundres over, og jeg husker, at John Olsen i den periode arbejdede sammen med børn og selv var inspireret af deres sanselige tilgang til kunsten.

"John Olsen skildrer naturens forfald og destruktivitet og gør derigennem døden og skrøbeligheden nærværende..... på samme måde som døden i naturen er en forudsætning for livets fortsættelse, vækker John Olsen de døde genstande til live og gør dem til kunst" (anmeldelse på Holstebro Kunstmuseums hjemmeside www.holstebro-kunstmuseum.dk).

En anden udstilling, der har betydet rigtig meget for mig og som jeg har refereret til mange gange siden, var en udstilling på Statens Museum for Kunst "Blomster og verdenssyn" (2013.)

Blomster og verdenssyn

Udstillingen var bestod af en hel masse blomstermalerier fra mange forskellige tidsperioder. Malerierne, kompositionen og motiverne blev tolket ind i deres tidsperiode og sat i en sammenhæng med det verdenssyn og natursyn, der var karakteristisk for perioden. Der var meget forskel på værkerne og også på, hvor naturalistisk blomsterne var gengivet. Hovedværket var det nyligt restaurerede Gottorfer Codex, et 300 år gammelt værk med 100- vis af store pergamentsider med naturalistiske gengivelser af planter fra slottets have. Den meget smukke og naturalistiske gengivelse af blomsterne repræsenterer et brud med tidligere tiders opfattelse af naturen, der ofte blev afbildet og navngivet efter det, man kunne bruge den til. Man var ikke så optaget af, om billedet lignede præcist, men mere af symbolikken og de subtile tegn i planten om, hvad den kunne bruges til (Signaturlæren, Københavns Universitet 2019). Der var et eksempel i udstillingen af plantekyndige munkes træsnit af en orkide. Alle orkideens blomster var, ved nærmere eftersyn, udformet som små mennesker. Gottorfer Codex repræsenterer en brydningstid, hvor et nyt verdensbillede er ved at vinde indpas. Naturen bliver iagttaget og systematiseret og gøres til genstand for samlinger, og Gottorfer

Codex er også en systematisk kortlægning af alle planter i slottets have, en slags naturalistisk samling. Det har været et kæmpe arbejde udført af professionelle håndværkere i alle dele af processen. Pergamentet fremstilles af ufødte kalves skind, og jeg husker, at der gik et kalveskind til to siders pergament. Og der er flere hundrede sider.

En spændende historie blev blotlagt ved restaureringen af blomstermalerierne. Her var man helt tæt på med kraftige luppe. Man opdagede at den, der har haft til opgave at gengive planterne helt naturalistisk, alligevel har malet blomsterne med sin egen symbolik. Helt tæt på ses, at nogle af orkideernes blomster er malet som små fuglereder med hver en lille fugl.



Gottorfer Codex, Blomster og verdenssyn (SMK 2013)

Den, der har malet, har indbygget sin egen lille besked og taget den gamle verden med ind i den nye. Det skaber nye lag i fortællingen, for hvad mon det betyder?

Det var en vældig spændende udstilling -også som et kulturhistorisk vidnesbyrd om, at forandringer i verdensbilledet er lang proces, det sker ikke hurtigt, men tingene blander sig sammen og eksisterer samtidig. Så der er hele tiden, også i dette eksempel, historiske værker, der repræsenterer en naturvidenskabelig kategorisering og registrering men også

rummer det kunstneriske, det æstetiske og fortællingen.

Vandmænd i loftet

Jeg har været så heldig for en del år siden at besøge Ernst Haeckels hjem i Jena i det gamle Østtyskland. Jeg var i Jena i forbindelse med en konference, og vi skulle selvfølgelig besøge den berømte kunstner og biologs hjem. Haeckel (1834 -1919) var biolog og filosof og professor i anatomi. Han så på kunsten og naturen som forbundne og biologien som beslægtet med kunsten og var meget optaget af naturens symmetri og harmoni. Han har lavet mange kunstværker, som man vil opdage at man kender. Når jeg kigger på værkerne, så vil jeg ikke sige, at jeg synes de er skønne eller pæne, men de bærer meget præg af den tid de er lavet i, og han har med kunstværkerne præget sin tids opfattelse af naturen.

Der er art nouveau stil over det, en asymmetri men stadig med en symmetrisk balance og ligevægt i billedet. Der er nogle kendte billeder af forskellige gopler, hvor tentaklerne er minutiøst gengivet og trådene slynger sig rundt og går deres egne veje. Ernst Haeckels hjem var også rigt dekoreret. På stuklofternes lamperosetter var der malet kæmpe store gopler i røde, gule og grønne farver - meget specielt.

Haeckel havde kontakt med Darwin og var optaget af arternes udvikling. Han kiggede på naturen i mikroskop og gengav det skønne han så i sin kunst. Haeckel er kendt for ideen om, at ontogenesen afspejler fylogenesen - altså, at stadier i fosterudviklingen hos dyrene afspejler arternes oprindelse. Han studerede fosterudviklingen hos de forskellige dyr og fandt ligheder i udviklingen. Jeg tror, vi alle kender illustrationen fra biologibogen af fisk, skildpadde, elefant, fugl, aber og menneske, hvor fostrene i et tidligt stadium ser nærmest ens ud. Der findes mange moderne metoder nu, men det er spændende med den viden, som Haeckel var med til at opdage på det her tidspunkt samtidig med, at han var så kunstnerisk interesseret og udøvende. Der er udgivet reproduktioner af Haeckels oprindelige billeder fra "Kunstformen der Natur" (reproduktion, Haeckel 1998) og den kan man roligt tage fat i at kigge i. Den er meget tidstypisk art nouveau og alligevel meget naturvidenskabelig - kunst og natur spiller sammen.



Vandmænd i loftet. Ernst Haeckels hjem i Jena, Tyskland.

Til sidst to inspirerende skandinaviske tekstilkunstnere fra vores egen tid. De arbejder begge

med tekstile håndværk og på hver deres måde er de inspireret af det at lave samlinger, af de glemte fortællinger, naturen og kunsten.

De ufuldendte

Kari Steinhaug er en norsk tekstilkunstner, som jeg hørte holde oplæg her i sommeren 2019. Egentlig fandt jeg det ikke så interessant i første omgang, jeg synes det lød lidt mærkeligt. Hun har udgivet en bog og har lavet en kunstudstilling, der hedder "ARKIV: De ufuldendte". Hun har indsamlet ufærdigt strikkesøj og har interesseret sig for, hvilke historier og fortællinger, der ligger gemt bag de effekter vi normalt ikke løfter frem. Normalt vil man fremvise, prale med, smykke sig med det, der er lykkedes. Steinhaug interesserer sig for det, der ikke blev, de drømme der gik tabt og projekterne, der gik i stå. Hun skriver: *"Det ufuldendte handler om poesien i det uperfekte og om at give opmærksomhed til noget, der er mislykket, tabt"* (Steinhaug 2011). Steinhaug har igennem flere år indsamlet ufuldendte strikkesøj og de fortællinger der knytter sig dertil. Alt er fotograferet på ternet papir og arkiveret i samlingen, der består af over 150 værker. Foruden kunstudstillinger er der udkommet en underfundig billedbog med fotos og fortællinger. *"At strikke er som et bygningsværk. Med sten på sten og maske på maske dannes der nye former og flader. Der er åndedrag og rytme, hænder og tråde. Det er langsomt og tæt. Et strikkesøj kan rumme de hverdagsagtige hændelser og de store dramaer. Det er som et personligt skrift, der sidder i trådene"* (Steinhaug 2011).

Mange, der laver håndværk og bruger tid i den langsomme proces og fordyber sig i gentagelserne og rytmen, oplever, at tankerne vandrer, og at man slapper af. Tankerne, den spændende radioudsendelse, den situation man var i, indlejres på en måde i håndværket. Det er tit sådan, at tager man noget frem man har lavet for lang tid siden og får det i hænderne, så laves der et link til hukommelsen så man kommer i tanke om, hvor man var, og hvad man snakkede om på det tidspunkt, hvor man sidst havde det i hænderne. På en måde forener man i processen det taktile med hukommelsen og det abstrakte. Dermed rummer Steinhaugs værk også dobbeltheden: et fysisk udtryk, en samling, og fortællingen, der er indlejret deri, processen og det narrative.

Jeg bladrede igennem udstillingskataloget og fandt det umiddelbart ikke så interessant. På de enkelte sider er det ufærdige fotograferet. Det er jo nærmest grimt, det ser ikke særligt attraktivt ud, og det er ikke noget, man får lyst til at bruge tid på, for det ser netop ufærdigt, ufuldstændigt og mislykket ud. Men når man får nogle af historierne, sker der noget andet. Når tingene gentages, opstår der en rytme, en collage og et budskab...en samling.

Den sidste tekstilkunstner er direkte optaget af naturens former og farver og fortolker dem i forskellige tekstile udtryk. Det bliver spændende af følge dette, for mig, ganske nyt bekendtskab.

Naturen og kunsten flyder sammen

Hannah Steefkerk har lige nu en udstilling på Falsterbo Strandbad i Sverige (2019) med en række installationer inspireret af naturens former. Hun broderer tredimensionelt broderi, der ligner mos, som hun placerer ude i naturen og tager billeder af. Hun har også broderet nogle meget flotte visne blade. På afstand ligner de fotografier, men når man kommer tættere på, kan man se pixeleringen og tænke på det vanvittigt tidskrævende projekt. Her er ikke bare et enkelt blad men en samling på mange værker. Igen synes jeg, at det er sammenstillingen og samlingen, der hæver de enkelte arbejder til et samlet kunstværk, en art naturkollage. Steefkerk arbejder fx også med broderi i hullerne på visne blade og laver nogle installationer af det. Der er helt sikkert noget at gå på opdagelse i, der handler om at kigge på og genskabe, omforme og tillægge naturen nye dimensioner. Hun bevæger sig imellem natur og kunst, det naturlige og det kunstige, og det er ovenikøbet svært at se, hvad der er hvad. Jeg har endnu til gode at besøge udstillingen, men der er fine billeder på Instagram.

Esbjerg Museum havde i 2018 en udstilling "Det flyder i Esbjerg", og der er jeg da virkelig gået glip af noget. Jeg blev opmærksom på udstillingen, fordi de også bruger begrebet "wunderkammer" og er inspireret af 1600tallets optagethed af samlinger. De skriver, at udstillingen er en sansemæssig nærkontakt mellem kunst og naturvidenskabens, fysikkens, verden. Her er det videnskab om væsker og væskers egenskaber og den kunstnerisk udforskning, der er i centrum. Billedkunsten og fysikken danser med hinanden. I en anmeldelse af udstillingen står: *"kunsten er også at forstå kunsten som en slags forskning, der bør tages alvorligt som al anden videnskab"* (Jakobsen, 2018). Anmelderen hæfter sig ved, at når kunstnere omtaler egne værker, så er der mange der siger, at deres værk er et studium og en proces, der er i gang for at undersøge et eller andet fænomen, en teknik eller nogle materialers beskaffenhed. Kunstnere omtaler ofte det, de laver, som en form for forskningsprojekt. Kunsten bliver en udforskning og dermed også en art fortælling om processen.

Det naturvidenskabelige og æstetiske bliver ofte sat op som modpoler. Den kolde naturvidenskab og den følende æstetiske tilgang til verdenen, men så enkelt er det ikke. Ofte så danser de med hinanden og bidrager til nysgerrighed, fortolkninger, systematiseringer, engagement og fortællinger.

Referencer

Arendt, H. (2005). *Menneskets vilkår*. Kbh.: Gyldendal.

Alkymistens laboratorium (2019). Lokaliseret fra <https://www.vejlemuseerne.dk/udstillinger/alkymistens-laboratorium/>

- Arnklit, F., Fuente Pedersen, E. de la & Kolind Poulsen, H. (2013). *Blomster og verdenssyn*. Kbh.: Statens Museum for Kunst.
- Behnke, M. C. (2020) Et communitypsykologisk perspektiv på fortællinger i studerendes projekter. I: *En unyttig udgivelse* Skårup: Oxenvad - Didaktik og Medier
- Blomster og Verdenssyn - TREDJE NATUR* (2013). Lokaliseret fra <https://www.tredjenatur.dk/2013/03/blomster-og-verdenssyn/>
- Edlev, L. T. (2015). *Natur og miljø i pædagogisk arbejde* (3. udg.). Kbh.: Munksgaard.
- Haeckel, E., Breidbach, O. & Eibl-Eibesfeldt, I. (1998). *Art forms in nature: the prints of Ernst Haeckel: one hundred color plates*. München: Prestel.
- Jakobsen, O.B. (2018). *Det flyder i Esbjerg - Anmeldelse af Wunderkammer I på Esbjerg Kunstmuseum*. Lokaliseret fra <https://kunsten.nu/journal/det-flyder-i-esbjerg/>
- John Olsens Undrekammer* (2001). Lokaliseret fra <http://www.holstebrokunstmuseum.dk/da/om-museet/billedgallerier/john-olsens-undrekammer.aspx>
- Magee, J. (2017) *Art of nature. Three centuries of Natural History Art from Around the World*. London: Natural History Museum
- Museum Wormianum—Danmarks første "museum"* (u.å.). Nationalmuseet. Lokaliseret fra <https://natmus.dk/historisk-viden/temaer/nationalmuseets-historie/kunstkammeret/naturliekabinetter/museum-wormianum/>
- Olsen, J. (2001-) *John Olsens Undrekammer, permanent udstilling Holstebro Kunstmuseum* <http://www.holstebrokunstmuseum.dk/da/om-museet/billedgallerier/john-olsens-undrekammer.aspx>
- Roug, T. I. (u.å.). *Signaturlæren*. Lokaliseret fra <https://giftigeplanter.ku.dk/geografi/signaturlaeren/>
- Steihaug, K., Veiteberg, J., Andersson, D. T., Tollefsen, E. & Kunstneres Hus (Oslo) (2011). *Arkiv: de ufullendte Uafsluttede strikkesøjer*. Oslo: Magikon.
- Strager, H. & Statens Naturhistoriske Museum (2013). *Som at tilstå et mord: Darwin & idéen der forandrede verden*. Kbh.: Gyldendal.
- Statens Naturhistoriske Museum (u.å.). *Museets historie*. Lokaliseret fra: <https://snm.ku.dk/omsnm/museetshistorie/>
- Streefker, H. (u.å.). *hannah streefkerk art*. Lokaliseret fra <https://hannahstreefkerk.viewbook.com/>
- Sundbø, A. (2005). *Usynlige trådar i strikkekunsten*. Oslo: Det norske Samlaget.
- Tractatus de Herbis* (ca.1440) (u.å.). Lokaliseret fra: <https://publicdomainreview.org/collection/tractatus-de-herbis-ca-1440/>

Upitis, L. (1997) *Latvian mittens*. Schoolhouse Press

Øhrgaard, P. (2017). *Hvorfor danner vi?* - *Folkeskolen.dk*. Lokaliseret fra <https://www.folkeskolen.dk/602108/hvorfor-danner-vi>

Illustrationer

Billedet af osteformene er Wikipedia Commons og vejskiltet fra Halsnæs Kommune. De resterende er private optagelser.

En fortælling om masker.

Martha Lagoni

Mit kandidatstudie og især mit speciale har dannet fundamentet for den underviser jeg er i dag. Fortællingen kunne stoppe her, allerede før den er begyndt. Postulatet er logisk og giver mening i en grad, så det næppe er en fortælling værd. Anslaget til fortællingen gemmer sig under overfladen af postulatet i et faktisk, men i denne sammenhæng ulogisk forhold. Mit speciale blev skrevet på Institut for Dramaturgi og er et studie af det balinesiske maskespil Topeng Pajegan Sidha Karya, hvilket betyder: solo maskespil udført med afslutning af ham som klarer opgaven, her underforstået: figuren som sikrer, at tempelceremonien fuldendes med succes.

Det følgende er dermed en fortælling om, hvordan studier af maskerne, fortællingerne bag maskerne samt dansen og spillet danner et didaktisk dramaturgisk fundament for min tænkning og praksis som underviser og iscenesætter af læringsrum for kommende pædagoger. Hvis jeg havde nævnt det til min samtale for 18 år siden, er jeg ikke sikker på, at jeg havde fået jobbet som drama- og dansklærer på daværende CVU Jelling. Enhver fortælling har sin tid, og nu med lektortitlen sikkert i hus og indtil flere hold færdiguddannede pædagoger bag mig, må tiden være inde.



Fra passion og indre drivkraft til sammenhænge

I min studietid varetog jeg divergerende undervisningsjobs. Det var sjovt, det gav mening og ja - jeg tjente penge. Jeg underviste på gymnasiet, på daghøjskole og var både frivillig og lønnet medarbejder på forskellige teaterprojekter med børn, unge, voksne, socialt udsatte m.fl. Med den baggrund og de stillinger, som jeg søgte efter endt uddannelse, kan det virke besynderligt, at jeg valgte et specialeemne så fjernt fra dramapædagogikken. Årsagen var vel, at jeg ønskede at forfølge en passion frem for en fornuftslogik og at jeg hverken overvejede eller var bekymret for, hvorvidt en specialisering i balinesiske dansemasker ville kunne fremme eller hæmme en fremtidig ansættelse i en uddannelsesverden. Ideen om, at et specialeemne burde eller kunne have sammenhæng med fremtidige job og karrieremuligheder, var ikke noget, som jeg spekulerede nærmere over dengang i slut 90'erne. Sådan som jeg husker det, var det heller ikke noget, min vejleder anså for vigtigt. Det væsentlige for hende var, at jeg fandt frem til kernen af min optagethed indenfor dramaturgiens mangfoldige verden.

Resultatet blev, at jeg forfulgte en passion for masker og en nysgerrighed for teatret som betydningsfuld kunst- og formidlingsform, ikke blot som kunst eller finkultur, men som noget livsvigtigt. Dermed kom mit speciale til at handle om symbolikken, fiktionslagene og fortællingerne i Topengspillene med særligt fokus på formen Pajegan Sidha Karya. Jeg fokuserede yderligere med en undersøgelse af dramaturgien i " modsætningernes spil" og "de levende paradokser". Dette fænomen definerede jeg som paradokser, hvor der ikke stræbes efter syntese eller valg af side men efter forstærkninger, hvor ethvert element gives ekstra betydning gennem eksistensen af det modsatte.

Det er en formidlingsdramaturgi, som er langt fra Hollywood-dramaturgiens forudsigelighed og min fascination er stadig intakt. Det var ikke noget, jeg erkendte hverken under eller lige efter aflevering af mit speciale, men i dag er jeg ikke i tvivl om, at det er en dramaturgi, der giver mening i formidlings - og læringsrum, hvor studerende uddannes og dannes til at være professionelle reflekterede praktikere. Men det kræver en yderligere udfoldelse, og en tilbagevenden til begyndelsen.

Det "livsvigtige" teater - en søgen efter betydninger og betydningsfuldhed.

Studietiden til specialet var rammesat til et halvt år. Dog kunne studerende med gode begrundelser søge om forlængelse, hvilket jeg som så mange andre benyttede mig af. Det var nemlig ikke helt ligetil at kombinere min fascination af masker og "det livsvigtige teater". Jeg måtte først undersøge om det overhovedet eksisterede som nutidigt fænomen eller om jeg skulle have en mere teaterhistorisk vinkel. Jeg brugte et par måneder eller mere på at læse om alverdens forskellige masketraditioner fra Japan til Grønland og der tegnede sig et billede af, at hvis jeg valgte nutiden frem for historien måtte jeg til Bali. Det tog så yderligere

en rum tid, før jeg fandt frem til den, for balinesere mest betydningsfulde tradition, "Topeng Sidha Karya". Da der ikke eksisterede egentlige studier af frembringelserne af maskerne, dansen og fortællingerne og da det er en levende kultur under stadig forandring, måtte jeg nødvendigvis søge om ekstra tid og økonomisk tilskud til at rejse til Bali, og ja - på eksotisk vis, var begge dele muligt. Men det er blot forhistorien, som handler om indledende arbejdsprocesser, at forfølge en optagethed og fascination også selvom det gentagne gange virker umuligt. Det kunne i sig selv blive afsættet til en fortælling om motivation, kraften og ikke mindst udfordringen i at være optaget af noget, som tilsyneladende ingen andre eller i hvert fald meget få har øje for. Her er det blot en indledning, som kunne blive til en helt anden og selvstændig historie. Fokus for denne fortælling er at udfolde, hvordan en maskedans kan blive didaktisk ståsted for en underviser på en pædagoguddannelse og derfor er det nødvendigt med en kort introduktion til maskerne og spillet.

Maskeformen Topeng Pajegan Sidha Karya

"Topeng spillene" placerer sig mellem teater, dans, fortællinger om fortiden, stand-up klovneri, politisk og samfundsaktuel satire og religiøst ritual. Maskerne er skåret i træ og består af hel- og halvmasker varierende i udtryk fra det groteske eller fjollede til afklaret skønhed. Hvis spillet er i sin mest betydningsfulde og hellige form, afsluttes det med figuren og masken Sidha Karya. Det hele ledsages af levende musik fra *gamelan*, et traditionelt balinesisk slagtøjsorkester.



Maskedanseren og maskeskæreren Ida Bagus Anom som Dalem (kongen)

Som teaterform er spillet både sanseligt og konkret, intellektuelt og falden-på-halen-komik. Der er en række faste figurer: den unge førsteminister, den gamle minister, kongen og tjenerne og en række variable: krigsministre, og forskellige klovnefigurer. Maskerne er stærkt ikoniske for balineseren, der genkender de forskellige figurer og historien bag, selvom den enkelte maskeskærer og maskedanser fortolker figurerne personligt. Forestillingen er mangesidig og kompliceret og alligevel så enkel, at selv det mindste (balinesiske) barn kan følge med. Det balinesiske publikum indbydes til at deltage på så mange forskellige forståelsesplaner, at der er visdom og underholdning for både risbonden, præsten, turistguiden og de besøgende guddomme. Alle figurerne har forskellige spillemuligheder, givet dels af deres karakter og funktion i spillet og dels af maskens udformning som hel- eller halvmaske.

Fortællinger om fortiden som levendegøres i nutiden

I Topeng bruges et sæt af fortællinger, der samlet kaldes Babad Dalem, den kronologiske fortælling om kongerne på Bali og dermed Java samt to javanesiske historier: Arya Mamar og Ragga Lawé (Zoete, B. og Spies, W., 1933; Young, E. F., 1980). Der findes ikke nogen samlet officiel udgave. Materialet består af diverse skrifter og mundtlige overleveringer.

Den enkelte maskedansers repertoire er præget af hans læremester, det geografiske tilhørsforhold og hvad der føles mest sandt for ham. Til et givent Topengspil vælger maskedanseren det uddrag, der anses for passende til lejligheden (Lagoni, 1999).

Alle historierne har det til fælles, at de stammer fra hoffet under Madjapahit dynastiet, hvor Bali var regeret fra Java. Selvom figurerne stammer fra Java, bliver de af balineserne betragtet som balinesere og mange af lokaliteterne, hvor begivenhederne har fundet sted er lokale og kendte. Episoderne er på en gang historiske og mirakuløse, men der er intet skel mellem historisk realitet og fantasi (myte/fortælling) (Lagoni, 1999).



Patih Manis og Patih Keras

Patih, Kongens førsteminister og den unge minister indleder spillet. Han er den første udsending fra fortiden og introducerer og baner vejen for kongen. Figuren danser og gestikulerer, men taler ikke. Danseren ser ud gennem smalle sprækker under øjnene, der er formet, så de giver et forbavsende godt udsyn. Der findes forskellige variationer af masken, som indikerer forskellige personlighedstræk. Masken til venstre er overvejende manis (blid) mens masken til højre er overvejende keras (stærk og handlekraftig). De fleste Patihmasker beskriver bestemte kvaliteter ved kongens minister og kun ganske få henviser til en specifik historisk minister. Om den indledende minister overvejende indeholder manis eller keras kvaliteter er op til den enkelte maskedanser. Dog skal masken være "Halus", dvs. ideel, hvilket konkret betyder, at der skal være en passende balance mellem manis og keras kvaliteter. Hvis ministeren er for blid eller omvendt for hidsig eller opfarende bliver den kasar, hvilket er upassende/latterligt og sådan en figur kan ikke være kongens førsteminister.

Alt efter hvilken historie, der spilles og maskedanserens temperament, er næste figur enten en minister mere, evt. en vulgær eller hidsig type.

Tua - den gamle mand, der bygger bro mellem mennesker og guder

Den sidste minister som danner overgang til kongens entre er Tua (den gamle minister). Han er en figur, der forener det ophøjede og det komiske og menneskelige. Tua er min yndlingsfigur, måske fordi han er den mest sammensatte og komplekse figur. Mens den unge minister Patih er den ideelle beskytter, den første udsending og kongens førstemand eller krigsminister, er Tua kongens rådgiver. På sin vis forstås de som den samme figur i sin yngste og ældste udgave.



Tua (den gamle minister)

Som enhver balineser ved, er de ældste tæt på gudernes verden. Hvis et ældre menneske er mentalt fraværende, tolkes det som, at han eller hun veksler mellem at være i gudernes og vores verden og det er et særligt privilegium at være i nærheden af "den ældste", der som barnet kan bringe mennesker midt i livet tættere på gudernes kraft og verden.

Maskeskæreren og danseren Anom pointerede da også over for mig, at det mest væsentlige ved Tua er, at han som den første figur spiller direkte ud til publikum. Derved bryder han med og danner en modsætning til Patih's ophøjede distance (Lagoni, 1999). Kontakten til publikum skal åbne for en kontakt mellem den aktuelle, nutidige verden repræsenteret af publikum og modsætningen, den fortidige verden, som den unge Patih

repræsenterer. Det er ikke meningen, at modsætningen skal ophæves, derimod skal der skabes et rum, hvor begge verdener kan mødes.

På finurlig vis er det også sket i vores klynge, det eneste vi har haft til fælles er en optagethed af vores egne og hinandens nørderier og en enighed om, at vi ville have lov til at præsentere vores forskelligheder og se, hvad der skete. For mig skete der noget spændende, - de forskellige fortællinger gav rigtig god mening i en slags mosaiksammenhæng. Jeg blev selv stærkere i min egen fortælling og vi fandt et fællesskab bundet sammen af forskelligheder gennem et meget simpelt greb: vi har ladet forskellighederne blomstre og i stedet for "at blive enige" har vi fokuseret på at skabe en ramme, vi alle kunne bidrage i.

Kongen, dronningen og Tjenerne

Tilbage hos maskerne og spillets traditionelle struktur. Vi er kommet til Dalem (Kongen). Han kommer på scenen, når ministrene har banet vejen til denne verden. Umiddelbart skulle man tro, at han er den vigtigste i spillet, da fortællingen udspiller sig omkring ham. Men kongen har ikke en fremtrædende funktion i handlingen. Han udgør blot et symbolsk magtcentrum i den fortidige verden og repræsenterer guddommelige kvaliteter.



Dalem (kongen) og Raja Putri (dronningen)

Som et idealbillede danner han samtidig en kontrast til alt, hvad der er dagligdags, f.eks. de mere menneskelige tjenerfigurer. Raja Putri (dronningen) er sjældent med i Topeng Pajegan,

men hun er vigtig og enhver konge har en dronning, også selvom hun ikke lige er med i spillet. Dronningen er typisk med i Topeng Panca (en ikke-ceremoniel udgave af spillet med op til 5 dansere), eller den mere sjældne form Panca Sidha Karya (en ceremoniel udgave, der forekommer ved særlige storslåede ceremonier). Kongen danser og mimer, at han udsteder ordrer og taler til folket. Efterfølgende oversættes og kommenteres dette af tjenerne, Penesar Kelihan og Penesar Cenikan. Disse spilles med halvmasker og spillets fortællende del er i gang.



Maskedanseren Anak Agung Gede Rai som Penesar Cenikan.

Bondres: Klovnene der udstiller menneskelig dårskab og dumhed

Efter den fortællende del, hvor historien er levendegjort i nutiden og forfædrene gennem maskerne og maskedanseren har manifesteret sig i menneskenes verden er det tid til Bondres (klovnene).

Klovnene (Bondres) udgør en forskelligartet gruppe. De er antihelte, der udtrykker alt, hvad der er latterligt, foragtligt i den menneskelige natur og som mennesket skal prøve at undgå i det sociale liv. De historier, de fortæller og spiller, handler som oftest ikke om den fortidige historie.

Deres del af spillet er samfundssatirisk, politisk og afslører aktuel landsbyladder. Overordnet findes der to grupperinger. Den ene gruppe har forskellige fysiske skavanker (som masken med hareskår herover, den an-



Bondres: Klovnelemaske med hareskår

den gruppe repræsenterer socialt uacceptabel opførsel og består af typer som den ældre flirtende kvinde, den pralende kujon eller den dovne.



Klovnemasker med uacceptabel opførsel kan have dyriske træk, som "abemasken" herover. Denne maske er dog ukarakteristisk, da de fleste klovnemasker er halvmasker, som tillader maske-danseren at tale og bruge ansigtsmimik.

En populær klovnemaske er turisten, der er afbilledet med stor næse og vigende træk. I spillet er figuren klodset, højtalende, skubber sig vej frem og prøver at købe hellig tempeludsmykning, mens han drikker vand af plastikflasker. At turisten har fundet vej til Topengspilene viser, hvordan samfundsproblemer behandles og bearbejdes gennem klovnene.

Turisten som klovn peger på, at turistindustrien på den ene side er en god indtægtskilde for balinesere, men deres adfærd og levevis er også latterlige og ikke efterlignelsesværdige.

Den gruppe af klovne, der har fysiske skavanker bliver på en gang brugt til at kontrollere frygten for ubehagelige sygdomme og der er belæg for, at der findes samlinger af exorcistiske klovnemasker. Den danske maskeskærer Claus Tams har fortalt mig om sin læremesters samling og havde også oplevet dansene (Lagoni, 1999). For andre dansere og maskeskærere er de fysiske skavanker blot sjove og har en tydelig teatral funktion. Maskeskæreren og maskedanseren Anom, der er ud af præsteslægt sammenligner den populære hare-skårsmaske med den vestlige klovns røde næse og påpegede i en samtale, at hareskåret giver komiske spilmuligheder som udtalevanskeligheder og misforståelser (Lagoni, 1999). Det eneste klovnene overordnet har tilfælles er, at de danner størst mulig kontrast til den ideale og fortidige hofverden, som kongen og hans ministre befinder sig i og de er så latterlige og lattervækkende, at tilskuere kan føle sig hævet over dem. Dog er de ikke morsomme kun for morskabens skyld. Den dygtige Topengspiller skal fremme latter, der vækker eftertænkning.

Spillet indeholder disse kontraster på mange planer og er konsekvent både overordnet og i detaljen opbygget af en modsætningernes dramaturgi, hvor der i ethvert element: figur, bevægelsesmønster, udsagn etc. findes det modsatte indenfor spillets rammer. Der dannes ikke synteser, derimod fastholdes paradokserne og spændingen skabes af et spektrum fra den antydende modsætning som det blide træk i mundvigen (manis) i den stærke ministerfigur (keras) til direkte paradokser, når de profane, lavkomiske og vulgære klovne spillemæs-

sigt er placeret lige før den mest hellige, mystiske og ophøjede afslutningsfigur "Sidha Karya".

Magien mellem balance og ubalance

Spillet, maskerne, dansen og fortællingerne i topengspillet repræsenterer for en balineser et fuldendt verdensbillede i både tid og rum, hvor alle kontrasterne og yderpunkterne sikrer, at der er balance. Dvs. det er netop mellem yderpunkterne og gennem ubalancen, at balancen og roen sikres. Det fascinerende er den kompleksitet og alligevel enkle og traditionsbårne måde, hvorpå fortællingerne finder sammen i en "stor fortælling" og hvordan formen på en gang er båret af gamle ritualer og traditioner og samtidig er levende og udvikler sig i et dynamisk samspil med publikum.

For mig er det parallelt med god undervisning og formidling, som jeg anskuer som et dynamisk samspil såvel mellem studerende og underviser som mellem studerende. Elementer eller undervisningsgange skal ikke kun eller udelukkende hænge sammen i en logisk fremadskridende og lineær struktur. En mosaikstruktur, hvor mangfoldige betydninger opstår i mellemrummene og kontrasterne, er langt mere interessant. Muligvis også mere kompleks og knap så letfordøjelig, men det har altid været god kostpolitik at prioritere det grove og uforarbejdede, så hvorfor skal undervisning og læringsrum per definition være trygge, letfordøjelige og nemme at se mening med.

For mig er det også en vigtig pointe, at nye erkendelser og læring ikke nødvendigvis opstår som direkte effekt i forlængelse af undervisningen eller i studiegruppearbejdet. Der kan gå lang tid før det "falder i hak" eller "falder på plads". God undervisning og langtidsholdbare læringsrum handler for mig om at "vise underet" og undersøge eller opdage "det der er under". Det kan være gennem en insisteren på, at som i Topengspillet skal vi bringe fortiden, samtiden og forestillinger om fremtiden i spil og at vi i fællesskab skal dykke ned i og dyrke modsætninger i opfattelser, forventninger og ønskede handlinger.

Den effektive uddannelse kræver negation af det effektive

For mig giver det mening at bringe denne "modsætningernes dramaturgi" i spil i en professionsuddannelse, hvor endegyldige sandheder ikke eksisterer. Det er udviklende og udfordrende at betragte teoretiske ståsteder som forskellige mulige perspektiver, hvor det kontrasterende altid vil have en vis gyldighed. Hvis studerende siger: "vi har diskuteret og er blevet enige", bliver jeg bekymret, med mindre enigheden drejer sig om mødetid til studiegruppearbejde eller hvem der skal synge for i fællessangen. Det at erklære sig enig eller uenig i et teoretisk perspektiv eller en metode er for mig at stoppe enhver udvikling. Hvorfor

ikke i stedet undersøge, hvad der i spil i netop det perspektiv, selvfølgelig også det andet og måske undersøge om der er perspektiver, vi med vores udsyn har svært ved at forestille os.

Som lagene i min fortælling afsløres, handler den tydeligvis i mindre grad om Topeng Pajegan Sidha Karya og i større grad om at "tænke som en dramaturg i undervisningen" (Østern, 2014). Der er også en bundklang af en kunstbaseret tilgang til læring, som man bl.a. finder i teaterlaboratoriets arbejds- og læringsformer (Chemi, 2018). Det handler muligvis også om, at jeg bliver mere og mere overbevist om, at vi for at genvinde en autentisk effektiv uddannelse bør arbejde mod negation af det effektive. Det er jo noget af et postulat, men Chemis forskning peger på netop dette paradoksale forhold (2018). Det er også i den retning, Tanggaard peger, når hun beskriver begrebet "læringsglemsel" og argumenterer for, at der er noget som tyder på, at vi lærer bedst og mest effektivt når vi glemmer, at vi lærer (Tanggaard, 2018).

Og så må undervisning gerne være sjovt, - både for underviser og studerende. Især hvis der er alvorlige eller vigtige temaer i spil. Det er først gennem humoren, at vi opdager alvoren og gennem lethedens at vi for alvor forstår tyngden. Formuleret anderledes så har tragedien brug for komedien, for at det tragiske forstås og forstærkes. Det modsatte gør sig også gældende. Ingen komedier er for alvor sjove, hvis der ikke er et bagtæppe af alvor. Det er ganske vist. Både Shakespeare og Aristoteles udnyttede det forhold til fulde og deres værker og tanker har til fulde vist sig at være langtidsholdbare.

Referencer:

- Chemi, T. (2018). *A theatre laboratory approach to pedagogy and creativity: Odin Teatret and group learning*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Lagoni, M (1999). *Topengspil på Bali*. Aarhus: Institut for Dramaturgi. Aarhus Universitet
- Tanggaard, L. (2018). *Læringsglemsel*. Aarhus: Klim.
- De Zoete, B. & Spies, W. (1938). *Dance and drama in Bali*. London: Faber.
- Østern, A.L. (2015). Å tenke som en dramaturg i undervisningen I: Østern, A.-L. (Red.). *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (2. oplag). Bergen: Fagbokforlaget
- Young, E. F. (1980). *Topeng in Bali: Change and Continuity in a Traditional Drama Genre*, San Diego: University of California, San Diego

Mellem fortælling og stillingtagen.

Carsten Oxenvad

At være lærer er at have en formidlingstrang! Der er noget, der er så vigtigt, at jeg må bringe det videre. Dette noget kan være konkret i form af viden, der skal formidles eller færdigheder, der skal øves, men det kan også være langt mere komplekst - store globale spørgsmål som klimadebatten eller helt personlige eksistentielle spørgsmål. Ligeegyldigt hvad - læreren har en rolle og dermed også et ansvar, et ansvar der får krop igennem lærerens formidlingstrang, dennes lyst til at undervise. Om undervisning så er en vilje til at vise det, der ligger under, hvilket det som oftest er og som kan planlægges, eller om det helt konkret er at vise det underfulde, som jo kan ske, men ikke kan planlægges - det har i denne sammenhæng mindre betydning. Fælles er den nysgerrighed og undren som undervisningen udspringer af - og forhåbentlig medfører. Undren er såvel undervisningens, som undersøgelsens, moder.

Sammen med den formidlingstrang som læreren har, er der imidlertid også en formidlingspligt.

Mens formidlingstrangen nok stor set er uændret hos lærerne, så har formidlingspligten - siden der i midten af halvfemserne blev slået hul på forestillingen om *verdens bedste folkeskole*, og med påvirkningen fra *New Public Management* og *regnearksledelsen* - ændret sig i takt med den stigende målstyring af skolen, der indtil videre kulminerede med den, for et demokratisk samfund helt absurde tanke, at man skal styre læreprocesserne hos børn. Denne ide er heldigvis lagt død fra ministeriets side, men den grundlæggende antagelse af, at der er rigtige og forkerte svar og at man skal kunne gengive de rigtige, har igennem de sidste 20 år vundet så meget indpas i vores skole- og undervisningssystem, at det kan være vanskeligt at få studerende til at forstå, at der ikke findes endegyldige svar på, hvordan man planlægger og gennemfører undervisning. »Det må der da være en teori om.« Ja, det er der mange teorier om, men vejen fra andres teorier til egen praksis er lang og lagt på et fundament af vurderinger, hensyntagen og egne erfaringer.

En måde at overkomme denne usikkerhed er at gøre undervisning til *informering*. Dette fordrer, at man kan iscenesætte den kompleksitetsreduktion, der gør verden og dens fænomener til objektiv registrerbare hændelser. Et sted hvor 2+3 altid giver 5 og aldrig noget underligt som $\sqrt[3]{125}$, et sted hvor glæde er reduceret til dopamin i hjernen og undren afløses af et opslag på internettet.

Overgangen fra *undervisning* til *informering* er desværre blevet meget let. Undervisnings-

eller læremidlerne, som det hedder i dag, er opbygget ud fra Fælles Mål, hvorfor man som lærer kan være sikker på, at man ikke sidder tilbage med dårlig samvittighed, fordi man ikke nåede rundt om enkelte emner, og flere af de it-baserede læremidler er desuden selvkontrollerende. De didaktiske tanker har forlaget taget sig af, lærerens undervisningsopgave kan derfor i mange tilfælde reduceres til klasseledelse.

Et yderligere træk, der viser at undervisningen er på vej ud, er tanken om den informerende og værdineutrale lærer. Det er mig en gåde, hvor studerende i dag kan have opsnappet den ide. Jeg mindes selv indoktrineringsdebatten tilbage i 1973 (Villaume, 2012), men at studerende i dag tror, at man ikke må påvirke børn, det undrer mig. Det kan selvfølgelig hænge sammen med, at jeg som lærer i *Almen dannelse* (Kristendomskundskab, Livsoplysning og Medborgerskab), kan finde på at bruge det underlige ord Gud og det endda uden af vrænge af det eller foretage afsværgende handlinger.

K.E. Løgstrup tager, tilbage i 1972, dette tema op i tidsskriftet *Pædagogik*. Hanskriver:

Den voksne elev har krav på at møde modstand. Gør han ikke det, skuffes han. Ikke kun de tilbageholdende elever bliver sure over, at den fremstormende elev møder eftergivenhed, også den fremstormende elev selv bliver sur over det, omend af en anden grund. Han bliver snydt for chancen for at prøve sine kræfter, og det forbitrer ham.

Lærerens opgave er at yde modstanden uden at opkaste sig til autoritet. Det byder ikke på nogen vanskelighed, da opgaven ikke løses ved at holde tungen lige i munden, men slet og ret ved at være optaget af det emne og den sag, der står til undersøgelse. (Løgstrup, 1972)

At være optaget af det emne og den sag, der står til undersøgelse – at være optaget af det, som man underviser i, så simpelt er det egentlig! Denne optagethed kan selvfølgelig være af en så ensidig karakter, at læreren ikke selv kan se andre sider af sagen end sin egen. I det tilfælde må situationen være omvendt, det er her eleven eller den studerende, der må yde den modstand, der skal til for at få belyst sagen. Og det er min erfaring, at de – på trods af det skæve magtforhold – gør det, hvis de føler sig trådt på.

Den modstand som ydes, ligegyldig hvilken side den kommer fra, bliver så grobund for de – med et udtryk der er lånt fra Mads Hermansen (Læringsledelse, 2011) – *associative markvandring*, som man uvilkårlig foretager, når man støder på noget, der ikke umiddelbart ser ud til at passe ind i den virkelighed man er i.

Tilværelsesoplysningen og fortællingen

En klassiker i dansk pædagogisk litteratur er K.E. Løgstrups forelæsning på Danmarks Lærerskole i september 1981 om *Skolens formål* (Løgstrup 1985). Det centrale tema i

forelæsningen er at se skolens opgave som tilværelsesoplysning, et begreb der dels henter inspiration fra Grundtvigs tale om livsoplysning, men som med David Bugges ord (Bugge, Løgstrup & Kasper Madsen, 2014 s.12) har en lidt mindre sværmerisk klang, dels fra Løgstrups lærer Martin Heidegger, der taler om mennesket som *Dasein* - den tilstedeværende og så har Løgstrup det selvfølgelig som et gennemgående begreb i sit eget forfatterskab, hvor det allerede står i den første linje i hovedværket *Den etiske Fordring* - og det endda i en pædagogisk kontekst: "For at en forkyndelse ikke skal være os uvedkommende, må den svare til noget i vor tilværelse" (Løgstrup, 1962 s. 9). I forelæsningen fra 1981 beskriver Løgstrup skolens opgave således:

... til skole hører oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning og historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet vi er indfældet i med vore sanser.

For at have en enkelt glose om det, vil jeg kalde det tilværelsesoplysning. Som det var indholdet af fænomenet skole for over to tusind år siden, er det skolens opgave den dag i dag. Hvad vi må stå fast på, er, at formålet med skolen er oplysning, så vi ikke af vort samfunds karakter af arbejdssamfund lader os forlede til at reducere skolens formål til at være uddannelse. Uddannelse i skolen er et afkast, som tilværelsesoplysningen giver.

Men et er at definere et begreb, noget andet er at give en fornemmelse af, hvorledes dette håndteres. Den fornemmelse manglede tilhørerne i festsalen den dag også. Efter en række spørgsmål slutter ordstyreren af med følgende...

Ordstyrer:

Hvordan skulle en ny formålsformulering tage sig ud i din formulering?

K.E. Løgstrup:

Jeg ville sige sådan noget lignende som: Folkeskolens hovedopgave er at give eleverne del i den oplysning om deres tilværelse og den verden, der er givet med vor kulturoverlevering. Under skoleforløbet sker oplysning til at begynde med med fortælling for at ende med stillingtagen. Og så kunne det meste af, hvad der står i den nuværende formålsparagraf følge.

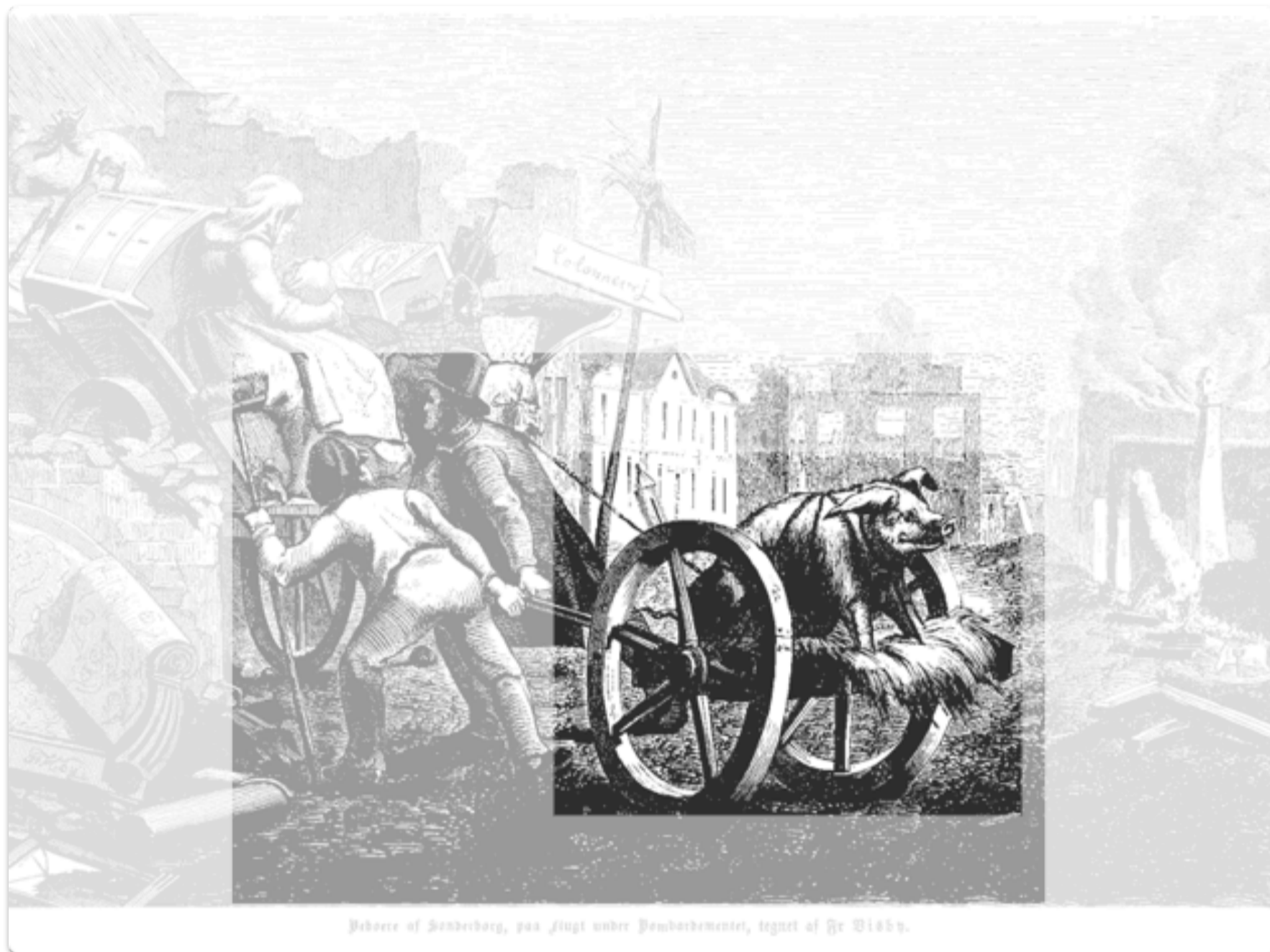
Tilværelsesoplysningen starter med fortælling for at ende med stillingtagen. Starter med den frieste formidlingsform, hvor fantasien har mulighed for tage på afstikkere i fortællingens landskab, men ender med stillingtagen - vurderingen og den konstruktive kritik.

Sansningen og forståelsen

I forbindelse med en øvelse i at forstå den hermeneutiske cirkel, beder jeg mine studerende om at forholde sig til forskellige udsnit af et billede. Spørgsmålene til hvert udsnit er:

»Hvad er det I sanser?« og »Hvad er det I ser?«

Det viser sig, at være meget vanskeligt at beskrive den rene sansning - oplevelsen, for erfaringerne vil med det samme tolke på det sansede og se *en gris på vej til slagteriet* eller lignende. Erfaringerne er så grundlæggende for vor forståelse, at vi ikke kan se bort fra dem. De sætter sig igennem også selv om jeg udtrykkelig beder om at få sanseindtryk og ikke tolkninger.



Beboere af Sønderborg, paa flugt under Bombardementet, tegnet af Fr. Visby.

Beboere af Sønderborg, paa flugt under Bombardementet tegnet af Fr. Visby.
(Illustreret Tidende, 1864)

Løgstrup kommer ind på dette i bind III af sin metafysik.

Vi kan så godt som ikke sanser uden at vide, hvad det er vi sanser. Vi kan tage fejl; det vi hører som torden viser sig at være et jetfly. Men enten hører vi lyden som torden eller jetfly, høre lyden i dens rene lyd kvalitet kan vi ikke. Forståelsen er gået ind i vor sansning, forbindelsen er så intim som tænkes kan. (Løgstrup 1995, s.15)

Og hertil tilføjer han, at sansningen er afstandsløs, at "... det sete og hørte er på afstand af

vores krop, men ikke på afstand af vor sansning.”

I forbindelse med min øvelse får de studerende nu et større udsnit af billedet. Dette giver nye sanseindtryk, der altså ændrer den forståelse de allerede havde af billedet – en begivenhed der gentager sig, når de i tredje omgang får hele billedet. Har de en historisk bevidsthed, altså erfaringer med tiden, historien og udtrykket, så vil denne tolkning oftes også holde, når vi til sidst får billedteksten med.

Når der sendes på flere kanaler.

Helt tilbage til Comenius (1592-1670) ser vi deciderede skolebøger hvor billede og tekst skal understøtte hinanden. Om undervisning siger Comenius i følge Grue-Sørensen (1976 s. 34):

Mit grundprincip er, at forståelse og talefærdighed skal udvikles parallelt. Menneskene har en tilbøjelighed til at ytre, hvad de opfatter. Hvis de ikke forstår meningen med de ord, de siger, er de som papegøjer; hvis de på den anden side forstår uden at tale, er de stumme statuer.

De didaktiske tanker bag Comenius' multimodale tekst beskrives i *Pædagogiske Grundfortællinger*:

Enkelte af hans bøger, f.eks. *Orbis Pictus* (den malede kreds), trykt første gang i 1658, udkom de næste 200 år i utallige oplag og på en lang række forskellige sprog. For mange børn har denne bog i årevis været det første forunderlige møde med mangfoldigheden i denne verden.

Den pædagogiske grundtanke i bogen var at lade undervisningen i ord og ting følges ad. Det realiserede Comenius ved at tage børnenes egen erfaringsverden og anskuelsesbilledet i brug. Princippet gik ud på at præsentere billeder, hvortil der var knyttet en latinsk tekst, som var opdelt på en sådan måde, at den kunne følges i en parallel tekst på modersmålet. Ydermere var enhver ting for-synet med det samme nummer på billedet og i teksten, så man direkte kunne aflæse ordenes betydning. (Riis-Søndergaard, 2001 s.28)

Vi har på UCL et eksemplar af *Orbis Pictus*, men desværre ikke den udgave på dansk-latintysk, der udkom i 1721. I vores står der *NURIMBERGÆ MDCCLXIX* [Nürnberg 1769], og den er med grammatik, og tekst på tysk og latin. Sidst i artiklen gengives opslaget om *Papiret*, med et billede af papirmøllen og produktionen på den ene side og forklaringerne på den anden.

Det er let at falde i svime over en gammel bog, dens dengang fornyende kraft, virkningshistorie og æstetik. Helt anderledes er vores nuværende brug af modaliteter, hvor overskrifter, rubrikker, brødtekst, billeder med billedtekster, faktabokse og muligvis også baggrundsteg-

ninger og internethenvisninger kan forekomme i en babelsk forvirring. Er en elev i forvejen ikke faglig sikker, så kan en sådan tekst muligvis være dråben, der får bægeret til at flyde over. Der sanses for meget samtidig og har man ikke et erfaringsgrundlag, der kan give meningsfuld tolkning – altså en tolkning, der kan åbne en vej ind til tekstens budskab – hvorledes så finde mening i en sådan infernalsk informationsstrøm. Man er næsten tvunget til at lukke øjnene.

Hvis der så tales samtidig, så kan det blive endnu mere problematisk, for hørelsen er en sans, du ikke bare kan slå fra. Hørelsen binder dig til tiden – du bliver nødt til at følge med.

Er det derfor brugen af præsentationer er blevet så populær i undervisningen? Jeg tror det ikke og vil i det følgende problematisere netop denne brug.

Kan du huske, hvornår du så din første *PowerPoint* præsentation? Sikkert ikke, og det har nok slet ikke været PowerPoint, men måske *Adobe Persuasion* eller et andet af de tidlige præsentationsværktøjer og måske var det slet ikke vist direkte fra en computer, men var transparanter, måske farvelagte, langt på en overheadprojektor.

Min første bevidste erfaring med PowerPoint som vi kender det i dag, var et foredrag af IT-guruen *Seymour Papert*, på Hotel Munkebjerg uden for Vejle. En dansk-kollega og jeg repræsenterede Skårup Statsseminarium i forbindelse med et stort anlagt projekt, hvor *Novo Nordisk*, omkring årtusindskiftet, investerede millioner i at få læreruddannelserne til at implementere informationsteknologien, og nu skulle vi så høre Papert – *Lego Professor of Learning Research, MIT*.

Det var en katastrofe! Den mand, der var en af de ledende inden for forskning i forholdet mellem leg, programmering og computerbrug, manden bag programmeringsproget LOGO, havde intet at sige – og det i forfærdelig lang tid.

Selvfølgelig sagde han noget, han sagde endda meget. Problemet var, at han havde en tekst-tung PowerPoint, som han læste højt fra. Intet husker jeg, ud over at hans læsehastighed var en anden end min, og at han nogle gange ikke læste præcis det, der stod på skærmen.

Her som Lego Professor. Nogle år senere viste forskningen, det som jeg havde erfaret, at oplæste tekster og præsentationer ikke hører sammen. At forskerne så tog fejl på et andet punkt, nemlig at "... at Powerpoint-præsentationerne snart forsvinder." (Wessel, 2007), kan jeg kun beklage.

Lego Professor of Learning Research,
Seymour Papert



Hørelsen er en medfølgende sans, den er der, hvor talen-, sangen eller lyden er. Hørelsen er,

hvor det sansede er og den er der samtidig. Synet derimod, kan du lukke og åbne for efter forgodtbefindende. Kommer en film ud af synkronisering, så lukker vi øjnene en gang imellem for ikke at lade billedet forstyrre det indtryk, vi får gennem hørelsen - ikke omvendt. Hørelsen har derfor en forrang frem for synet og vi bemærker hvor påfaldende det er, når vi iagttager en flyver, der visuelt er foran lyden fra den.

Det er her min påstand, at hvis vi, i vores brug af præsentationer i undervisningen, ser bort fra hørelsens forrang i forhold til synet, så forstyrrer vi den kommunikation, som vi ønsker at skabe.

For mit eget vedkommende, har det betydet, at jeg har opsat nogle retningslinjer for min brug af præsentationer. Disse er:

1. *Undlad tekst i præsentationer.* Præsentationen bruges til undervisning. Undervisning forekommer, når jeg sætter elever, studerende eller tilhørere i en situation, hvor de sanser noget, der forhåbentlig svarer til noget i deres tilværelse og altså opfattes som vedkommende i en eller anden grad. Sansningen må derfor ikke forstyrres.
2. Er det et begreb, så som *Demokrati*, der skal belyses - så nøjes med at skrive dette ene begreb. De sidebegreber, der skal bruges til at forklare hovedbegrebet med, kan ofte illustreres med billeder, som der fortælles ud fra. Mens jeg vanskeligt kan finde et billede, der dækker samtlige aspekter af demokratibegrebet, så kan jeg finde billeder, der sammen med min fortælling kan illustrere *afstemning, debat, mindretalsret, ytringsfrihed, fællesskab, ...* Demokratiet står i midten - og de billeder vi har af mulige demokratiforståelser placeres uden om.
3. *Fjern forstyrrende elementer fra de billeder der skal bruges.* Skal jeg bruge et billede af *Michael Sjelëvejer*, så findes der et fantastisk i koret i Højby Kirke (Odsherred). Men det er alt for komplekst. Fjern alt det forstyrrende så det væsentlige træder frem. Sjælen der gruer for sin skæbne, gerningerne der vejer tungt, dæmningen, der prøver at redde sig endnu en sjæl ved at tynde vægten ned - og det glædelige budskab, Michael der har tænkt at snyde på vægten og alligevel lukke kamelen igennem nåle-øjet.



4. *Øv dig!* Man kan aldrig øve sig nok. Det er en oplevelse, der skal formidles. Teksten skal være klar, betoningen rigtig, billeder skal præsenteres til tiden og med et minimum af effekter. Din fortælling skal være båret af den didaktiske hemmelighed – at form og indhold skal understøtte hinanden.
5. *Undlad at udlevere din præsentation til tilhørerne.* De tror, de skal skrive noter i den, i stedet for at lytte.
Hørelsen er stadig den medfølgende sans. Der skal lyttes, stemninger skal lagres, betydninger skal bundfælde sig og så skal der være mulighed for at foretage associative markvandring. Lær dem at koncentrere sig og giv dem stedet præsentationen bag efter, eventuelt en optaget version.
6. *Og til sidst.* Tro ikke, at en præsentation kan genbruges. En præsentation er en fortælling om noget væsentligt, om noget jeg har på hjertet, noget der er evigt nyt, en fortælling som rører ved noget i min tilværelse og som jeg vil dele med jer andre. Det er en af de fortællinger, der skal ægge til stillingtagen og dermed kaste lys over den tilværelse vi har med og mod hinanden.

Efterskrift

Båring Højskole – august 1981. Jeg sidder i spisesalen sammen med nogle studiekammerater fra seminariet i Ribe og min mor, der også deltog. Ved nabobordet sidder Andreas Davidsen, Knud Hansen, Kaj Thaning og K.E. Løgstrup. De taler sammen, jeg kan ikke høre samtalen, men jeg kan mærke den og mærke dem. Jeg bliver helt svimmel.

Senere, i foredragssalen, taler Løgstrup netop om sansningen og bruger eksemplet med torden og jetfly. I det øjeblik ryster et lavtflyvende jetfly salen. Løgstrup taler videre, men den lille dreng i mig kan ikke dy sig: "Det tordner!" Den stille latter omkring mig får Løgstrup til at holde inde, det er som om han lige skal tilbage i lokalet og observere, hvad der rent faktisk foregår. Så smiler han og kommer med et forsigtigt *Hø hø*, før han fortsætter.

Referencer

Bugge, D., Løgstrup, K. E. & Kasper Madsen, B. (2014). *Løgstrup & skolen*. Aarhus: Klim.

Comenii, Joh. A. (1769). *Orbis Sensualium Picti Pars II* (Bd. 2). Nürnberg.

Grue-Sørensen, K. (1976). *Opdragelsens historie 2*. Kbh.: Gyldendal.

Læringsledelse (2011). DR2: Danskernes Akademi. Lokaliseret fra <https://www.youtube.com/watch?v=BT44yGRi28s>

Løgstrup, K. E. (1972). Opdragelse og etik. *Pædagogik*, 2 (1), s. 9-27.

Løgstrup, K. E. (1985). Skolens formål. I: P.Lauridsen & O.Varming, *Skolens formål: debat om skolens opgave* (s. 13-39). Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole.

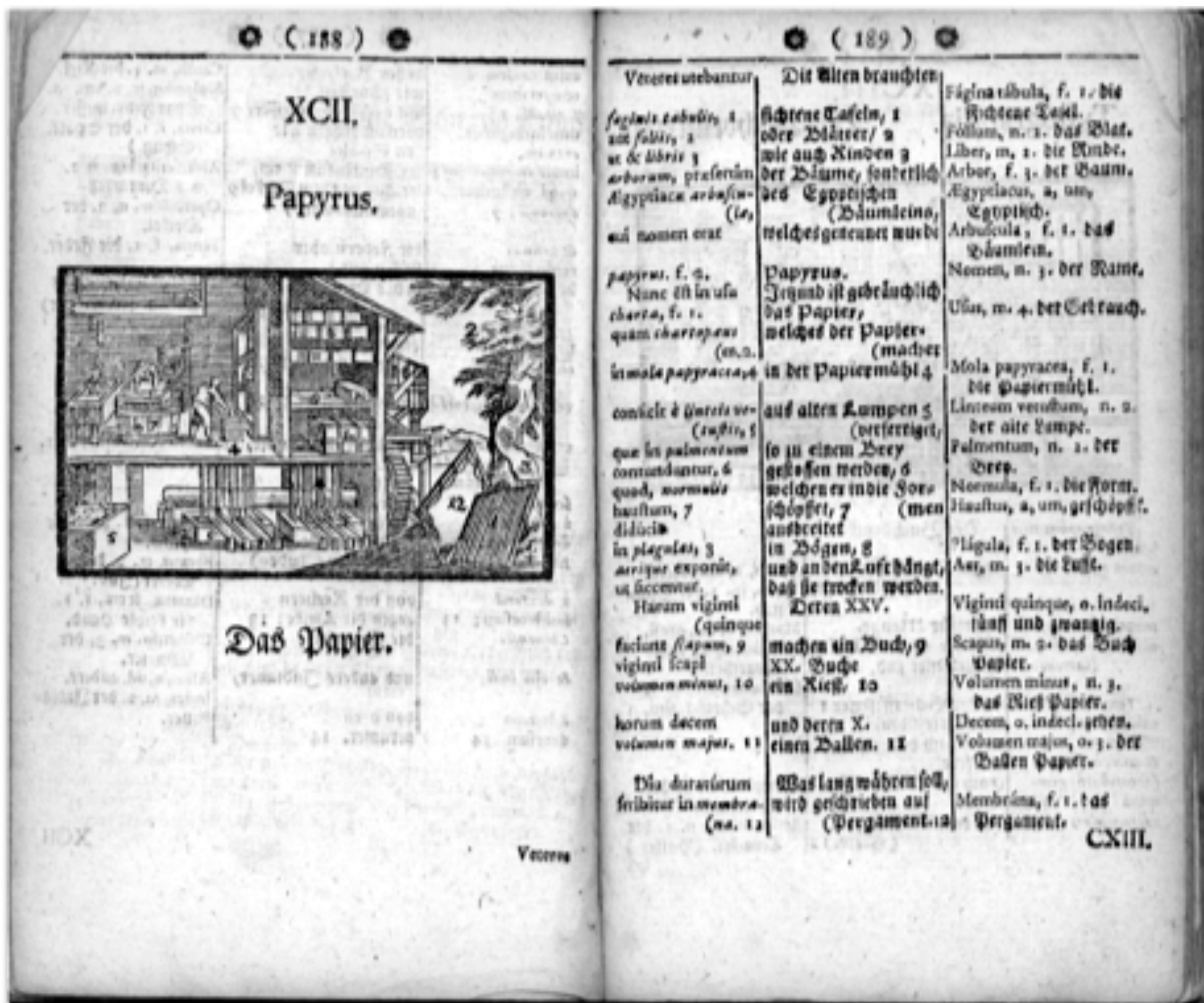
Løgstrup, K. E. (1995). Ophav og omgivelse: metafysik III: betragtninger over historie og natur (2. udg.). Kbhv.: Gyldendal.

Riis-Søndergaard, L. (2001). Comenius - om at gøre verden bedre. I: N. Reinsholm & H. Stadkær Pedersen, *Pædagogiske grundfortællinger* (2. udg., s. 27-41). Århus: Kvan.

Villaume, P.(2012). Indoktrineringsdebat og hvide kaniner. I: *Den Store Danske*. Lokaliseret fra http://denstoredanske.dk/Danmarkshistorien/Lavvækst_og_frontdannelser/En_bygning_slår_revner/Grænser_for_politik/Indoktrineringsdebat_og_hvide_kaniner

Visby, Fr. (1864). Beboere af Sønderborg, paa flugt under Bombardementet. I: *Illustreret Tidende*, Årgang 5, Nr. 242, 15/05-1864 , s. 269

Wessel, L. (2007, 21. april). *Forsker: Powerpoint har været en katastrofe*. Lokaliseret fra <https://ing.dk/artikel/forsker-powerpoint-har-vaeret-en-katastrofe-77701>



Efterskrift

Jesper Garsdal

Fortællinger spiller på mange forskellige måder en stor rolle i menneskelivet, som teksterne i denne lille antologi også viser. Mennesker fortæller verden, vi fortæller både os selv og andre, vi fortæller det nære og det fjerne, og vi fortæller både om det, "det der er sket", "det, der endnu ikke er sket" og "det, der sker et andet sted". Både i religion og i kunsten udfoldes kulturernes store fortællinger, der læses globalt både ældre og nyere verdenslitteratur, og fortællestrukturer bruges både i fiktion, film og når dagens nyheder præsenteres. Vi finder fortællingernes magi udfoldet for eksempel i H.C. Andersens eventyr, der er kendt over hele verden, vi finder den udfoldet i den store skat af folkeminder, som er blevet indsamlet rundt om i verden, også i Danmark, og i en dansk dannelsekontekst har der siden Grundtvig og Kold eksisteret en markant tradition for at fokusere på fortællingens betydning for dannelsen.

Nærværende bog kan ses som et bidrag til den fortsatte udvikling af denne tradition, som i det 20. århundrede, som det også fremgår af nogle af artiklerne, kom eksemplarisk til udtryk i Løgstrups foredrag om skolens formål fra 1981. Løgstrups skelnen mellem fortælling og teori og de to kulturtraditioner har ikke blot sine rødder i det klassiske idehistoriske skel mellem *mythos* og *logos*, den klassiske hermeneutiks skelnen imellem natur og åndvidenskaberne, den filosofiske hermeneutiks betoning af de dybere tilværelsesspørgsmål, samt C.P. Snows foredrag fra 1959 om den kløft, der er opstået imellem naturvidenskaber og de humanistiske videnskaber. Løgstrups betoning af fortællingens betydning kan i lige så høj grad også ses som en videreførelse af Grundtvigs betoning af fortællingens og det poetiske sprogs betydning for oplysningen af menneskelivet. Der går således en lige linje fra Grundtvigs ide om, at oplysning skal være livsoplysning, frem til Løgstrups betoning af tilværelsesoplysning som skolens og mere bredt dannelsens formål.

Man kan håbe, at bidragene i denne bog kan medvirke til at accentuere og revitalisere nogle af de temaer og spørgsmål som Løgstrups tænkning rejser i forhold til uddannelse og dannelse, (spørgsmål, som desværre i 00'erne og 10'erne til dels har været overskygget af normative beskrivelser af og påstande om konkurrencestaten uafvendelighed og dermed forbundne tilgange til uddannelse). Dette gælder både i forhold til Løgstrups påpegning af fortællingens primat i forhold til at forbinde den standhaftige og den absorberede kulturoverlevering i forhold til tilværelsesoplysning og etik, og det gælder også nogle af de tanker som ligger i Løgstrups metafysik, herunder hans tanker om sansningens betydning. Disse

tanker kan på flere måder, som det også indikeres i bogens artikler om Løgstrup, inspirere til nye måder at forbinde naturen med den æstetisk og kulturelle side af den menneskelige erfaringsverden. Den grundlæggende interesse i at reflektere dette forhold tematiseres også i andre af bogens artikler. I artiklen om forholdet imellem naturvidenskab og kunst, ser vi således igennem inddragelse af blandt andet Hannah Arendt, Goethekenderen Per Øhrgaard samt ikke mindst en af de store tyske naturforskere og filosofen Ernest Hackel, forskellige eksempler på, hvorledes forholdet imellem naturvidenskab, æstetik og pædagogik kan bringes i samspil med hinanden via fortællingen. Fortællinger spiller også en stor rolle i en artikel, der dristigt kobler en af de nyere måder at tænke forholdet imellem det humane og det ikke humane, nemlig Bruno Latours Aktør-Netværk-Teori (ANT), sammen med et narrativt perspektiv ved at lade fortællingen selv være en aktør, der medierer imellem humane og ikke-humane aktører. Dette virker som et frugtbart greb i forhold til fremtidens pædagogisk tænkning, og det kunne være interessant at sammenholde ligheder og forskelle mellem denne ide og den franske filosofi Paul Ricoeurs forsøg på at forbinde naturens tid og menneskets eksistentielle tid igennem en tredje tid, fortællingens tid. Endelig åbner artiklen om balinesisk maskedans ikke blot op for muligheden for at tænke teater og pædagogik sammen i forhold til temaer fra tilværelsens dybere dimensioner, den er også et eksempel på at forholdet imellem nutid og fortid har mange dimensioner og kan tematiseres på mange måder. Ikke alene tænkes disse to former for nærværende tid med hinanden på komplekse måder i maskedansen, men det forhold, at balinesisk maskedans kan fungere som inspiration for en pædagogisk praksis i den danske professionshøjskole, viser at det at forholde sig til kulturoverlevering ikke blot drejer sig om at tænke inden for en kultur, kulturoverlevering kan i lige så høj grad også foregå transversalt, på tværs af og igennem forskellige kulturelle rum og traditioner

Afslutningsvis et par betragtninger i forhold til bogens tilblivelsesproces inspireret af det der bliver skrevet om dette i indledningen. Denne lille bog er i sig selv et vidnesbyrd om, at der kan frisættes meget kreativitet når man giver mennesker mulighed for at stille sig frit i et åbent sociale rum begrundet i deres egen interesse omkring et fælles tema. Dette er en pointe, som også genfindes i beslægtet form i nogle af litteraturhistorien største værker. I slutningen af det 14. århundrede blev der skrevet to værker, som ikke alene på afgørende vis formede eftertidens forståelse af, hvad det vil sige at fortælle, men også skitserede, hvordan fortællinger kan udfoldes i sociale sammenhænge. Det ene værk, *Decameron*, blev skrevet af den italienske renæssancehumanist Giovanni Boccaccio i 1349-1352, det andet værk *Canterbury fortællingerne* blev skrevet af den engelske filosof, astronom, alkymist og statsmand Geoffrey Chaucer 40-50 år senere. Ligesom i *Decameron*, som Chaucer var stærkt inspireret af, lader forfatteren en gruppe af mennesker fortælle historier til hinanden i en sammenhæng, der er uden for den normale sociale orden. I *Decameron* har 10 mennesker fra sam-

fundets højere lag på flugt fra pestens hærgen i Firenze søgt tilflugt på et landsted et stykke uden for byen. Her fortæller deltagerne igennem 10 dage historier for hinanden. I Canterbury fortællingerne er der tale om en mere sammensat gruppe af mennesker fra meget forskellige samfundslag. Det eneste de har tilfælles, at de er pilgrimme på vej til helgenen Thomas Becketts grav i Canterbury. Stedet, hvor de tilfældigt mødes på vejen er en kro, som så bliver stedet hvor fortællingerne udfoldes. Der er i begge tilfælde således tale om, at en gruppe af mennesker møder hinanden i et område uden for de normale rammer, i det ene tilfælde på flugt på vej væk fra pestens Firenze, og i det andet tilfælde på vej hen mod et helligt valfartsted, nemlig Thomas Becketts grav i Canterbury, som man ikke er nået frem til endnu.

Nærværende bog kan ses som et eksperiment, der omplanter den ide, der ligger gemt hos Boccaccio og Chaucer ind i noget så prosaisk som en professionshøjskolesammenhæng. Ganske vist vil det måske være lidt (for) stærkt at drage en analogi imellem samfundskrav om, at undervisning skal være nyttig for samfundet, og så middelalderens pestsygdomme, ligesom forfatterne heller ikke virker til nødvendigvis at opfatte sig selv om pilgrimme, men dette er ikke det afgørende; det er i stedet tilliden til, at når folk med noget på hjerte møder ligesindede og i fællesskab skaber noget sammen, vil dette ofte føre til nye ideer med eksistentiel tyngde. Det er ikke overraskende, at kreativitet fristiles ved sådanne processer, hvad enten det drejer sig om Boccaccios gruppe af adelige, Chaucer's gruppe af pilgrimme, eller om forfatterne i dette værk; men det er forsat vigtigt at nogle gør opmærksom på kvaliteterne i at arbejde på denne måde, således som forfatterne i denne bog heldigvis har gjort det.



Jesper Garsdal, ph.d. i pædagogik. Ansat som lektor på læreruddannelsen i Århus, VIA. Har arbejdet med global filosofi og dannelsestænkning, Koordinator for F&U initiativet PEAS - Peace, Education and Sustainability under forskningsprogrammet i social innovation.