

ESSAY

Bo Kampmann Walther

Center for Medievidenskab, Syddansk Universitet – walther@litcul.sdu.dk

Dannelsens uselvfølgeliggørelse:

De nye mediers pædagogik

Den omvendte kasket og tweedjakken

Kender du ham, der bare elsker computerspil? Ham, der partout skal være ung med de unge og nyest med det nye? Det er ham med den omvendte kasket. Hvad med ham, som afskyr computerspil og alt det dér nymodens pjat? Kender du ham? Lad os kalde ham tweedjakken.

Og så er der sådan én som mig.

Computerspil i dag er modsætningernes og de krasse holdningers holdeplads: Computerspil er det 21. århundredes kunst. Computerspil er fladpandet lir for børn og unge, som ikke selv kan finde ud af at bruge deres fantasi. Computerspil hjælper nye generationer med at teamworke, tænke hurtigt og måske lære nye sprog og tilegne sig nye kulturer. Computerspil gør de unge fede, ugidelige og egoistiske. Computerspil skaber en helt ny historisk bevidsthed og en nysgerrighed over for den globaliserede verden. Computerspil skærmer af for den viden, som er med til at fortælle os, hvem vi er.

Meningerne er mange, de er delte, og de er ofte ret unuancerede. Det er ikke så underligt. Når noget bliver alt for komplekst eller forvirrende, så er det meget nemmere at polarisere, dvs. ordne verden i hvid og sort, os og dem. Enten er computerspil svaret på pædagogernes våde drømme om engagerede og selvkompetente børn og unge, eller også er de faretruende i gang med at fjerne den sidste rest af humanisme og historisk forståelse, som de ældre generationer mener at have patent på.

Heroppe nordpå er vi enige om at være uenige. Vi tematiserer dén uenighed, f.eks. i avisernes debatsektioner. Man kan ligefrem hævde, at det er den offentlige dissensus, der udgør fundamentet i et demokrati med plads til ytringsfrihed. Alligevel ender vi ofte med skarptskårne headliners: du er dum, og jeg er fantastisk. Computerspil er dumme, og computerspil er fantastiske. Engang mente man, at tv og film manipulerede med os stakels mennesker. I dag må rigtig mange i voksengenerationen indse, at de slet ikke aner,

hvad computerspil er for noget. Så er det straks nemmere at fordømme dem. Eller skubbe børnene ind som et forståelsesfilter, man som voksen ikke selv forstår. «Ja, mine børn er jo helt fortabte i 'The Sims' og 'World of Warcraft'». Dén hører jeg ofte. Computerspil er blevet vor tids medie-sorteper.

Men hvorfor skal computerspil partout udgrænses fra andre mere «seriøse» medier? Virkeligheden anno 2007 er jo, at medierne smelter sammen. Det kan være spil og film. Det er mobiltelefoni og internetkultur. Det er blogs og finkultur. En fascination af spillernes pædagogiske farverigheder bør ikke føre til en additiv minimalpolitik, hvor man smækker *Doom* og *Quake* på pensumlisten og udstyrer de stakkels lærere med pc-kørekort. Den bør heller ikke føre til bunker af «edutainment», hvor man klart spotter læreren inde bag ved noget, der skal ligne spil. Konsekvensen er en tekstkultur med bløde kanter: den åbner døren på klem for nye medier. Og den bliver hurtigt gennemskuet. Nej, computerspillene bør tænkes ind i en langt mere omfattende medie- og samfundskonvergens. Her er konsekvensen ikke en justering af videnstilegnelsens ordreseddel («hvad skal vi købe ind for at blive klogere?»), men lige så meget en omformatering af de konstruktioner, som oppebærer vores forventninger og krav til viden.

Hvoraf kommer fascinationen af de flimrende skærbilleder? Først og fremmest rammer spillene lige ned i en visuel kultur. Unge er ferme til at opfange hurtighed i billeder og bruger gerne forskellige kilder. Nye generationer besidder væsentlige semiotiske færdigheder, idet de er gode til at håndtere tegn og betydning. Dernæst er spillene interaktive. En roman kan vokse i bevidstheden, og i den forstand er den interaktiv. Men ordene står der, og siderne følger efter hinanden. I et spil kan man derimod påvirke handlingen fysisk. Spillet er en ramme om en handling. Den mulighed giver medleven og intensitet. I min bog *Konvergens og nye medier* har jeg kaldt det «ontologisk rekursivitet» (Walther, 2005). Det er ikke bare erkendelsen, der ændres rekursivt i omgangen med materialet – som når vi iagttager et maleri eller fortolker en roman – men selve materialets væren, altså dets ontologi.

Sig ikke, at bøger er gode, og spil er dumme. Forklar i stedet hvorfor *Hamlet* ikke er et spil. Faderens sendebud, den påtagede sindssyge, giftmordet – alt sammen risikerer at fordampe og miste sine spændingsløft, hvis man kan sætte dramaet på pause, gemme spillet og vælge en anden vej til næste level. Men forklar også, hvorfor *Myst* ville blive en kedelig roman: «og så åbnede jeg dén dør, og så gik jeg hen til templet, og så drejede jeg på håndtaget, og så ...».

Voksengenerationen er i virkeligheden ikke gearet til spillets potentialer. Vi har lært at tænke i perioder, genrer, særligheder og neje for historiens sus og eksistensens navlepilleri, og vi har lært at zoome og stille skarpt, at søge indad. Vi har tillige lært, at medier er selvstændige entiteter med hver deres kode, mening og potentiale. De nye generationer vokser derimod op med transmedialiteten – den troløse mediebrug på tværs af indhold, platform og formater – som vejviser. Men at tage konsekvensen af en teknologisk konver-

gens, at alt digitaliseres, og en kulturel konvergens, hvor høj kultur og popkultur forenes, er ikke et entydigt farvel til dannelsen. Dannelse er også et spørgsmål om at uselevfølgelig-gøre medierne. Ja, dannelse handler i dybeste forstand om at uselevfølgelig-gøre selve dan-nelsens mulighedsbetingelser.

Hvad vil det sige at uselevfølgelig-gøre de nye medier? Eleverne skal på glatis. Det, de troede, de vidste, rakte i virkeligheden meget længere. Det er Platon i *The Matrix*, Van Dammes kickboxing i Goethes *Faust* (undskyld mig), og det er Svend Åge Madsens finur-ligheder læst ind i adventurespillet. Til gengæld skal lærerne kradse hul på fordommene. Computerspil er andet end *Grand Theft Auto 3's* (ironiske) ultravold eller *Barbie* mig hér og *Fifa 2005* mig dér. De er også et nyt læringsrum, en horisont, der bare venter på at blive udforsket og udfordret.

Men alt dét kræver, at lærerstaben først skal selvfølgelig-gøre sig i forhold til medierne, hvilket kun kan ske gennem øgede ressourcer og muligvis også et holdningsskift. Lærere skal lære at spille, og de skal lære, eller i hvert fald have blik for, at spil ikke blot kan redu-ceres til fladpandet bogfortælling plus interaktivitet. Måske kan dette skift vække elever-nes begejstring for typer af viden, som mumlede i spillene, men som de ikke anede eksis-terede. Og måske er Hamlet en guttermand, fordi han netop ikke går amok på level 1, men venter med hævnens time til sidste bane?

Noget om dannelse

Dannelse er et spørgsmål om at overskride sig selv, hævder Lars-Henrik Schmidt (Schmidt, 2002). At være dannet er at besidde nogle værktøjer til at undersøge ens videns-horisont for underliggende pejlemærker, og det er evnen til at kunne perspektivere og – med et fint ord – *situere* sig selv og sin viden i lyset af disse perspektiveringer. At man ved, at man ikke ved. Ikke, at man ved en hel masse og derfor ikke aner et klap om alt det, man ikke ved. Det nytter ikke noget, at man bare bygger oven på sin viden, hvis man ikke har fundamentet i orden. Problemet er, at man ikke uden videre kan bevæge sig ud i klasse-værelserne og sælge sådan en smøre som lektie, noget, de unge skal tage med hjem og øve sig på til næste dag. Dannelse er også livslang læring, eftersom horisonter med tiden bli-ver mere komplekse, og derfor er dannelse primært en stor og vigtig opgave for under-viserne. Det gælder vel at mærke dem alle sammen, lige fra universiteterne over seminari-erne og handelsskolerne til gymnasiet, efterskolen og folkeskolen.

Lad mig sige det lidt kortere og mere kantet: Dannelse er overskridelse, men det er også at tro på værdier (Qvortrup, 2004). Dannelse er nysgerrighed over for det nye og uventede, men det er også tilliden til, at det man har lært, stadig kan være værdifuldt. Og først og fremmest: dannelse er uselevfølgelig-gørelse.

I dag hører man ofte, at computerspillene forstyrrer den gode, gamle dannelse. Men at være dannet i 2007 handler ikke om at opruste den traditionelle vidensmængde – en

kanon mig hér, flere historietimer dér og præstationskontrollerende benchmarking. Nej, snarere handler det om konstant at uselvfølgeliggøre dannelsens egne mulighedsbetingelser. Har vi den dannelse, vi fortjener? Hvad er det i selve dannelsens fundament, som gør den usmidig i forhold til nye medier og især computerspil? Og kan computerspillet være en vigtig øjeåbner, når det gælder den nye medieverden, som den gamle tekstkultur slet ikke kan begribe?

Misforstå mig ikke. Dannelse er ikke bare noget med at være på evig jagt efter det nye og det overskridende. Dannelse er ikke ekstrem sport i humanismens gymnastiksal. Dannelse handler om overskridelse. Hvis man ikke uselvfølgeliggør sig selv af og til, så stivner man. Men hvis man ikke tør holde fast i værdierne, som også er det filter, vi åbent møder det nye og overskridende med, så ender man med at blive en lalleglad relativist.

Derfor er det ikke bare et spørgsmål om at være nyest med det nye. Eller for den sags skyld at være ung med de unge. Det duer heller ikke at være en vindtør knark, som stædigt holder fast i verden af i går. Jeg tror på noget midt imellem. Noget, der hverken er en omvendt kasket eller en tweedjakke. Jeg løfter sløret for det lige om lidt.

Vi skal ikke bare vippe de klassiske konfirmationsromaner af pinden for at give ureflekeret plads til nutidens spil på semesterhylden i skolerne, på gymnasiet og på universitetet. Så har man ikke opnået noget som helst. For så er man lige vidt. Jeg tror ikke på en computerspil-kanon. For det er jo bare et nyt indhold i en gammeldags form. Nej, alle os, der beskæftiger os professionelt med dannelse, alle os, der formidler og skaber viden, vi bør stoppe op og se nærmere på, om computerspil rækker ved vores faglige selvforståelse. Det er ikke et spørgsmål om, hvad der skal med på kanonlisten. Computerspil eller ikke computerspil.

Det handler derimod om forståelsesrammen. Det kunne jo være, at eksistensbetingelserne for alt det dér med kanon og dannelse ikke er de samme, nu hvor vi spiller computerspil, som dengang, vi læste bøger og gjorde det til en dyd at pille i vores egen humanistiske navle.

Det dannelsesbegreb, vi nu kan se konturerne af, og som skal perspektiveres i det følgende, handler derfor om at producere og måske endda fremprovokere forskelle, som overskrider refleksionens felt. Men det er ikke nok bare at tænke nyt, eller at tænke det gamle på nye faconer, for overskridelsen bør også give anledning til nye tolkningsmønstre, hvor tradition og innovation gensidigt afklarer og irriterer hinanden.

Men har dannelsen så noget grundlag, hvis den hele tiden spejder efter nyt terræn og konstant stryger sine egne konditionaler mod hårene? Er dannelse en evindelig, kontrær affære? Kan man forestille sig en grundløs dannelse?

Nej, det kan man ikke. Jeg vil gerne medgive, at dannelse stadig har opbyggelighed som sit mål. Dannelse er stadig en teleologisk proces, hvor noget bygges op og mål bliver sigtbare. Men målet kan godt ligge i selve dynamikken, dvs. i spillet mellem udfordringen af «det nye» og vores anskuelse af det og uselvfølgeliggørelsen af de forudsætninger, som

anskuelserne hviler på. Selv om dannelsen foregår i zigzag, har den stadig en retning. Det behøver ikke altid at være den snorlige vej, f.eks. den rute, læreren udstikker, som er den rigtige. Dannelsens dynamik er både forudsætningen for, at dannelsen ikke stivner – dvs. bliver blind for, at noget stikker uden for dens forventningshorisont – og for dannelsen som sådan.

Derfor kan man helt overordnet sige, at dannelse ikke handler om at selvfølgeligøre traditionen, men snarere om at *åbne sig for en refleksiv og dynamisk proces* (sml. Lehmann, 2002). Drivkraften bag denne proces er en energi, hvor man fortolker på relationen mellem det, man ved, hvordan man ved, og det, man er i færd med at erhverve sig formler for, hvordan man ved det, man endnu ikke ved. Det er altså et spørgsmål om at forvalte selvfølgeligheden og håndtere uselvølgeligheden. Når det knirker og knager i dette spil mellem det selvfølgelige og uselvølgelige, er det fordi, vi lærer. Hvis det brager og knaser rigtig meget, er det nok fordi, vi trænger til at se det selvfølgelige grundlag, som vi måler det nye og uselvølgelige ud fra, efter i falsene.

Den nationalfaglige irritation

Dansk (eller norsk eller svensk) er næppe den aktuelle tids dannelsesfag nr. 1. Det er Medievidenskab, der har stjålet titlen. De seneste års optagelsesstatistikker på universiteterne bevidner dette kongemord. Men kan de nye mediers hurtige hurlumhej forenes med danskfagets overleverede erkendelsesformer? Er der historisk bevidsthed i Lara Crofts *Tombraider*? Banker Hitman de hedengangne helte fra fortidens dannelsesromaner?

Essayet her forsøger ikke at svare endegyldigt på disse spørgsmål. Og det ville også være kedeligt, hvis det gjorde. For hvad skulle vi så lave? Derimod forsøger essayet at indkredse mulighedsfeltet, som er spændt ud mellem spørgsmålenes poler, mellem den traditionelle og den moderne dannelse. Pædagogikken må lige som enhver anden videnskabelig refleksionsstrategi vænne sig til manglen på klare facitter. Livslang læring må også betyde livslang irritation af teorierne om læring. Og derfor har danskfaget godt af at blive rykket lidt i sømmene. Jeg tror, det er både sundt og produktivt, hvis nogle fra tid til anden spørger dumt: Hvad er historie egentlig? Har vi den dannelse, vi fortjener? *Skal* vi absolut læse tykke romaner?

Dansk er det fag i uddannelsessystemet, som bedst afspejler dannelsesidealets aktuelle usikkerhedstilstand. Dansk er både et færdighedsfag og et fag, der skal anspore evnen til reflekteret selviagttagelse. Det er her, man skal lære noget, og det er her, man skal lære at lære. Derfor er dansk principielt en byrde for de svage og en lise for de stærke elever og studerende. Mens de første dukker sig og helst ikke vil udstille deres mangel på selvstændighed, ranker de sidste ryggen og turer frem med deres mere eller mindre hjemmestrikede filosofier. Og hvor de svage vil anklage danskfaget for dets uforståelige datamængde,

indser de stærke alt for godt, at faget tillige er rummet for selvudvikling, altså et sludrefag. At dansk i dag befinder sig i et vadedsted skyldes ikke bare, at nye medier presser sig på med voldsom styrke, men også at danskfaget endnu ikke har stabiliseret sig ovenpå en række afgørende historiske skred i dannelsesopfattelsen.

For det første er dansk – eller andre skandinaviske nationalsprogsmonolitter – «ramt» af overgangen fra læring som kvalifikationer til læring i form af kompetencer. Vi har bevæget os fra idealet om eleven som en container, hvori viden skal påfyldes, til idealet om reflektivt baseret, dvs. aktivt selv-lærende læring. For det andet er dannelse som historisk bevidsthed truet af en ny og massivt påtrængende medieverden, der i stedet fordrer viden om, men også uselvfølgeliggørelse af, globaliseringstendenser og nye produktions- og tilagnelsesformer. Her kræves der et sensibelt blik på en yderst kompleks nutidsverden. Endvidere synes den historiske dannelse at undergå en forvandling fra et fokus på dybde, sandhed og værdier til dannelse forstået som reflektiv sans for bredde, medieindsigt og omstillingsparathed. Det, der dermed kræves, er ikke bare at være ferm til at håndtere alle de mange medietilbud, men i højere grad at kunne tematisere denne håndtering. Og endelig, for det tredje, afspejler danskfaget en generel udvikling på universiteterne, nemlig overgangen fra det Humboldt'ske elite-universitet til det senmoderne masse-universitet. I dag uddanner vi ikke eksperter, men generalister, der skal ud at efteruddanne sig.

Råbet efter erhvervsrettede uddannelser rammer også de nære nationalfag. Men midlet til frugtbar kanalisering af duelige elever og studerende, der siden skal begå sig i det forkætrede erhvervsliv, handler ikke om at toptune danskfaget til en 1:1-model, som matcher erhvervsvirksomhedernes stærkt omskiftelige behov. Tværtimod. Når data skifter hurtigt, er det bedre at lære sig kriterierne for dataudvælgelse. Når informationsbyrden nærmer sig overload, er det mere produktivt at lære sig grundlæggende principper for informationsselektion. Og når behovet for indsigt i nutidens komplekse medieudbud stiger, vokser tilsvarende behovet for at uselvfølgeliggøre medierne. Når alle skriger «sæt farten op!», sætter filosofen sig på sin lille trebenede og mumler i skægget «hmmmm, hvad er 'fart' egentlig?».

Udfordringen for danskfaget i de kommende år er ikke blot et spørgsmål om at indoptage så meget som muligt af alt det, som påkalder sig samfundets interesse og tilfredsstiller dagens ledere og meningsmagere. I så fald vil danskfaget sejre sig selv ihjel. Så bliver det i sandhed et bunkefag, fordi det kommer til at handle om alting og derfor ingenting. Dansk er i forvejen et fag, hvor mangt og meget presses ind: sprogfærdigheden, litteraturen, bevidsthedshistorien og medierne. Nej, målet må være kritisk at pejle sig ind på, hvilke kriterier, der skal lægges til grund for danskfaglighedens udvælgelsespraksis. Er dansk stadig dannelsesfag, må det også være her, at man erhverver sig de færdigheder, der er nødvendige for – ikke at ophobe information, men – at fravælge information. Hvis Hitman reelt banker den kære fortælletradition, er det to typer dannelse, som tørner sammen. Pointen er, at de to – repræsentanten for en moderne medieverden og gesand-

ten for det «gamle» dannelsesideal – slet ikke slås på niveau, men tilhører to forskellige og i virkeligheden uforenelige videnssystemer, der er kommet i clinch med hinanden.

Det er præcist derfor, at vi bør omformatere de konstruktioner, som oppebærer vores krav til viden. Og her kan computerspillet være en vigtig øjeåbner. Den vigtigste opgave i dag er nemlig ikke at afgøre, om spil fører til vold. I bedste fald er computerspil hverken mere eller mindre voldelige end så meget andet – cykelsport, eksamensræs, skænderier med kæresten eller gode romaner. I værste fald fører debatkulturens polariseringstrang til en stigmatisering af computerspillet. Djævel for nogle, frelser for andre. Nej, det drejer sig mere om at finde ud af, hvorledes vi indretter pædagogikken og i videre forstand vores idé om dannelse efter de unges ændrede medievaner.

Det historiske blik

Der ligger en kæmpe opgave i for faget dansk at tænke over afstanden mellem det gamle og det nye. Det er ikke et spørgsmål om at afgøre magtbalancen én gang for alle. Hvem banker hvem, og hvem vinder, computerspillet eller bogen? Snarere drejer det sig om at omdanne de menneske- og verdenssyn, som slåskampens stridende parter hver især repræsenterer, til videnskabelig indsigt. Det kan gøres dels ved at måle på usikkerheden i, hvem der vinder, og dels ved at uselvfølgelig gøre de værdisæt, som herved blotlægges.

En sådan refleksion, som jeg skal vende tilbage til, er «historie», måske endda på en ny måde. For det historiske blik opstår i dag ikke ved kun at hædre fortiden som optik for nutiden i form af kanon og pensum. Det tilvejebringes heller ikke gennem ukritisk interesse for nye tekst- og medieformer. En «ny» historie må i stedet forstås som en undren over iagttagelsens egen blindhed. Hvorfor kan de store fortællingers protagonister og Hitman ikke umiddelbart tale sammen, og hvad kan vi lære af det? Og hvorfor går Hamlets projekt i stykker, hvis vi spiller ham?

Den klassiske dannelse dyrkede historien og psykologien. Romanforfatteren og essayisten Jan Kjærstad bruger metaforen «luppen» om dette ideal (Kjærstad, 1999). Her skulle man ikke blot lære af historien for at kunne tolke på sin nutid i håbet om at forme fremtiden. Man skulle også være i stand til at erkende menneskets dobbelthed af ubevidste kræfter og rationel bevidsthed. Det er et spørgsmål om at zoome ned i Historien og indad mod Selvet. Mange dansklærere kender til problematikken. Eleven får besked på at anlægge et introvert blik på teksten, misforstår pointen og farer fort med (alt for) private betragtninger. Eller samme elev overklitrer den eksistentielle tekstanalyse med «facts» af personalbiografisk karakter.

Men så er der luppens latente irritation: «prismen». Luppen og prismen skal ikke forstås som betonlogiske begrebsdikotomier. De er derimod værktøjer til at tænke og dimensionere det litteratur- og mediepædagogiske rum på nye måder. I den prismatiske epoke har vi forladt forestillingen om historisk bevidsthed som vejen til indsigt og dyrker

i stedet de hurtige, mobile og globale perspektiver. Dybden og alvoren er måske væk – exit dannelsesromanen – men til gengæld er der vundet en ny indføling med verden, som tillader større mangfoldighed og sjovere sammenblandinger af høj og lav kultur. Vi har, kan man sige, bevæget os fra indblik til udsyn.

Fortællingen om prismet og luppen er den begrebslige variant af historien om læren med den omvendte kasket kontra den fordomsfulde og klassisk uddannede olding. Men der er mere på spil end dobbeltheden. I årevis har man diskuteret i danskfaglige kredse, hvorvidt informationsteknologien er værktøj eller pensum. Man kan forestille sig konsekvenserne: Den klassiske dannelse pakkes ind i IT, og tilsvarende tager skolen, der vil være ung med de unge, lidt ud af et traditionelt pensum og skriver i stedet computer-spil på skemaet.

Det er en komplet misforståelse. For det første drejer det sig ikke længere om den engang så forkætrede «datateknologi». Teknologi er ikke det centrale. Computerne er efterhånden så brugervenlige, at alle kan finde ud af dem. I stedet drejer det sig om medier. For det andet handler det om at tage de didaktiske konsekvenser af, at de unge i dag har medierne som deres foretrukne dannelseshorisont og primære sociale kommunikationsform. Og det er her, dannelsen kan sættes ind, ikke kun som et krav til eleverne, men et krav til lærerne og ikke mindst de instanser i vores samfund, som leverer ressourcer til lærerne. Moderne medier er ikke bare værktøj eller pensum. De bør i langt højere grad være løftestænger for *forståelsesrammen*.

Moderne medier er virkeligheden. Og det er den virkelighed, vi må tænke os ind i.

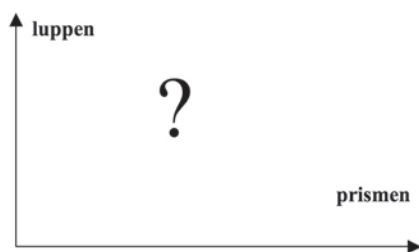
Luppen, prismet og ekkoloddet

Hvad betyder omfortolkningen af vidensformer i relation til læring og dannelse og, ikke mindst, til *formidlingen* af dannelse? Lad os vende tilbage til Kjærstads metaforer. Luppen er det klassiske dannelsesinstrument, som gør historiske og psykologiske forklaringsmodeller til betydningsbærende genstande for normative begrundelser. Argumentet er, at vi kan lære af historien, samt at vi kan lære af os selv. Det er selve Humanioras hovednerve, der blottes her, for humanistisk videnskab er i sin oprindelige form ikke bare beskrivende, men ydermere begrundende og værdisættende.

Prismet er den moderne tids erkendelsesredskab samt en ny æras kulturelle beredskab. I gamle dage lærte man på den *gode* måde. I dag lærer man på den *fede* måde. Prismen spreder og samler informationer og medier, og hvor dén søger i bredden, arbejder den klassiske dannelse snarere i henhold til et ideal om dybde. Og selv om ordene er metaforer, er de solidt forankret i en videnskabsteoretisk diskurs, som både hører et bestemt værdisyn og en bestemt epoke til. Bredde fører til, at vigtig viden eroderer – noget værre rod, kort sagt – mens dybde leder til sandhed. Det er godt at grave, men det er dårligt at surfe. Det er fint at bore, men det er useriøst at zappe.

Tænk lidt over det. Vi synes som regel, at det er noget skidt, når eleven «kører ud af en tangent», altså går i bredden, mens det er såre smukt, når eleven fokuserer og går i dybden med tingene. Men kunne man ikke forestille sig en fokuseret bevægelse i bredden? Groft sagt findes der to slags lærere: Der er dem, der kvæler enhver tangent ude i klasseværelserne og auditorierne med autoritær installering af sandt-falsk-operationer. «Skal vi nu ikke lige holde os til sagen her»; og «Nej, det, jeg mener, er» osv. Og så er der den lærertype, som griber boldene i luften, lader dem snurre oppe ved tavlen, mens eleverne holder vejret, og kaster dem tilbage igen, men denne gang i form af en produktiv uselvfølgeliggørelse. Måske lyder det sådan her: «Det er fedt, at du nævner det (underforstået, hvordan i al verden kom du til at tænke på det, din klaphat?), og har du tænkt på, at ...». Og så går den vilde læringsjagt. Det vil jeg kalde fokus i bredden.

Dobbeltheden mellem den klassiske og den moderne dannelse kan illustreres som to akser, en vertikal, hvor luppen er placeret, og en horisontal, der huser prismet. Pileretningerne er ikke helt tilfældige. Luppens gesandter har ofte hovedet oppe i skyerne, hvorimod de prismaticke generationer surfer fra sted til sted og fra medie til medie i jordhøjde. Hvordan kombinerer vi de to? Hvordan fylder vi området imellem de to akser ud? Hvorledes kobler vi den perspektiverende, vertikale erkendelsesmodel (luppen) med den globaliseringsorienterede, horisontale dannelsesform (prismet), hvor en hel masse medier kæmper for at komme til orde? Skal vi være begge steder på én gang, eller skal vi snarere finde midler til at legitimere et eventuelt helt tredje sted? Kan den midaldrende tweedjakke og den ungdommelige omvendte kasket tale sammen?



Figur 1: Luppen, prismet og det «tomme rum» imellem dem

Problemet er altså, at vi står med to indbyrdes uforenelige dannelseskulturer, hvor den ene – vertikale – er karakteriseret ved at lægge vægt på historiske, ideografiske og psykologiske forklaringsrammer, og hvor den anden – horisontale – er illustreret ved mediekompleksitet. Hvad gør vi?

Mit forsigtige svar er at pege på anvendeligheden af et tredje værktøj, som jeg vil kalde *ekkoloddet*. Det er en sonar, som måler dybde. Dermed er ekkoloddets målinger et kig ind i det ukendte, et greb, der både fastholder og undersøger uselvfølgeliggørelsen. De vær-

dier, som kommer ud af ekkoloddet, kaldes «ping-værdier». Man bruger «pinging» i forbindelse med skibes sonarudstyr, og man benytter desuden – og nok så væsentligt i nærværende sammenhæng – begrebet som et numerisk mål for, hvor god en computer er til at sende et signal videre til den næste i et netværk, f.eks. i et LAN-party. Kort sagt, jo højere ping-værdien er, jo federe er det at spille *Counter-Strike*.

Men lad os vende os mod pædagogikken, hvor ekkoloddet har tre funktioner:

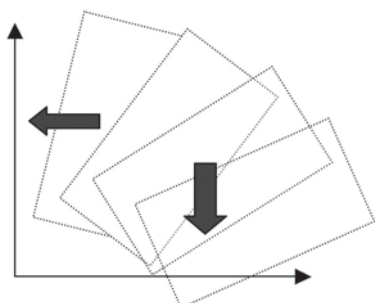
For det første er det et instrument, som omskaber vertikal historie til *historicitet*. Det lyder lidt kryptisk, men jeg skal prøve at forklare det. Ekkoloddet skal bruges som et værktøj til at «måle» på afstanden, ikke bare mellem lærer og elev, men mere generelt mellem de kulturer og erfaringshorisonter, som de hver især er eksponenter for. Målet med denne måling er, ikke blot at kvantificere dynamikken imellem luppens og prismens uforenelige videnssyn, men ydermere at sætte selve kvantificerings-kriterierne ind i en refleksiv sammenhæng. Der skal altså ikke bare måles på det, som skaber kløfter mellem generationer og anskuelser; der skal endvidere måles på selve måleinstrumentet. Men måleinstrumentet er jo en iagttagelse. Altså skal iagttageren iagttage sig selv. Det er en overgang fra en historiografisk betinget refleksivitet til en refleksivitet, hvor paradigmer, altså modeller for, hvordan vi tænker, indbyrdes bringes i spil og stilles til udfordring. Det kalder jeg *historicitet*, hvorved jeg mener et abstrakt begreb for sondering af afstande, uselvfølgeriggørelse af egne og andres skelnemærker og måling af dynamik. Gængs historie kommer i stand ved, at man måler på afstande i tid. *Historicitet* er derimod at måle på afstande mellem kulturelle paradigmer.

For det andet er ekkoloddet et læringsværktøj, der måler – eller snarere opmåler – nutidens medielandskab og derudover måler på muligheden for at perspektivere dette landskab i forhold til andre videnssystemer. Bemærk, at værktøjet fungerer bedre, når det suppleres med en elementær nysgerrighed. At stemple børn og unge som «historieløse» (og det er der mange, der gør), blokerer for nysgerrigheden. Så er det mere grøderigt at anerkende, at «historie» handler om dynamik, ikke bare mellem fortiden og nutiden, men også mellem den vidensmodel, jeg anvender som lærer, og den vidensmodel, som eleverne (tilsyneladende) benytter. At bruge ekkoloddet kan sammenlignes med at ankomme til en ukendt storby, hvor man først går på opdagelse, dernæst strukturerer oplevelserne og måske til sidst opsøger baggrundsmateriale, som kan løfte de mange erfaringer op over gadeplanet, så at sige. Lad os kalde det *ekkolods-håndtering*.

For det tredje er ekkoloddet en overgang fra «pensumets» eller «kanonens tyranni» til *refleksiv læring*, idet der her efterspørges ikke alene nye mediekulturelt rodfæstede kompetencer, men også nye kriterier for historisk bevidsthed, som er resultatet af de første. I faget dansk skal de allernyeste computerspil ikke restløst vælte mellemkrigslitteratur og 80'er-poesi af pinden (eller af pensumlisten), men bør i langt højere grad give anledning til en paradigmekritisk omformatering, dvs. et eventuelt nyt blik på selve den normative begrundelse for pensumets og kanonens tilstedeværelse. Lad vær' med at bruge så meget krudt på at spørge, *hvad* der skal med. Brug hellere energien på at spørge ind til, om den

model, inden for hvilken det hævdes, at en hel masse skal med, skal med. Refleksiv læring handler hverken om at uddanne kedelpassere («noget med computere») eller eksekvering af minimalistisk dannelsespolitik («vi skal bare ha' det nyeste med»), men derimod om slibningen af optikker til både kvalifikationer og kvalifikationskriterier.

Ekkoloddet har altså tre funktioner: historicitet, ekkolods-håndtering og refleksiv læring. Ekkoloddets succes handler ikke bare om at vende den lodrette historie-akse – i toppen, hvor vi står i dag, og i dybden, hvor vi kommer fra – ned, på langs, og dermed gøre den til en horisontal akse. De negative vil mene, at det ville være at kaste perler for svin. De positive vil hævde, at det er at se sin samtid i øjnene. Det drejer sig endnu mere om at omfortolke historien, så akse også går *på tværs* og derved både kan pirre og irritere det gamle og det nye. Ekkoloddet er et værktøj til at dirke op for læringstomrummet mellem luppen og prismet. Men ekkoloddet er også en optik på dynamikken mellem de to. Ser man negativt på sagerne, betyder det, at de to domæner, luppen og prismet, aldrig kan mødes. Og det kan de måske heller ikke. For paradigmer kan ikke uden videre forbindes. Er man mere positivt stemt, er ekkoloddet derimod en nøgle til nysgerrighed, en kilde til undren og en oplevelsesrig irritation af ens grundlag.



Figur 2: *Luppen, prismet og ekkoloddet*

Kretenseren

Kan man frigøre sig fra luppens, prismens og ekkoloddets iagttagelsesformer? Er man ikke altid en bestanddel af den kultur, man iagttager indenfor? Vil vi ikke være surret fast til vores x- og y-akser? Lad mig demonstrere det ved hjælp af det såkaldte «løgner-paradoks», som lyder sådan her:

«Kretenseren siger: alle kretensere lyver».

Man opdager hurtigt, at sætningens sandhedskarakter kører i ring. Sætningen bider sig selv i halen. Hvis kretenseren taler sandt, lyver han, men så betyder det også, at det er

løgn, at han taler sandt om det, hvorom han løj i første omgang. Men så var det jo rigtigt nok, at han løj. Og så videre. Konsekvensen er en hvileløs pendlen mellem positionerne «sand» og «falsk», dvs. den konstante krydsning mellem markeret og umarkeret, som formteoretikeren George Spencer-Brown kalder en «oscillation». Sætningen er et klassisk eksempel på et selv-referentielt udsagn, dvs. et udsagn, der handler om sig selv. Det prætenderer universalitet («alle»), men kommer derved til at inkludere udsigelsens subjekt («kretenseren») som en del af totaliteten. Derfor er logikere heller ikke meget for den slags udsagn, for der gives ingen entydige svar på dem.

Min pointe er, at man snildt kan omskrive kretenser-sætningen til en sætning, der handler om, hvad jeg betragter som det ulyksalige i en misforstået læringsituation:

Læreren (som er opdraget ud fra vertikale idealer) siger: «alle prismatiske unge har ingen historisk bevidsthed».

Og det ved læreren dybest set ikke noget om. Eller rettere, det ved han kun, fordi han midlertidig har, eller hævder at have, installeret sig selv i en guddommelig, ekstern position i forhold til udsagnet. Sandheden står jo og falder med, om vi ved, og gerne med usvigelig sikkerhed, hvad «historie» er for noget. Vores lærer prøver at være «kretenser» og «ikke-kretenser» på én og samme tid, mens det er tydeligt, at han *er* kretenser. Det er *hans* forståelse af historie, den «historie», de praktiserer på Kreta, som han slår de andre oven i hovedet med ved at påstå, at sådan én har de i hvert fald ikke. Læreren har så til gengæld ikke nogen udfoldet tolerance over for historicitet, sådan som vi definerede begrebet ovenfor.

Man kan vende udsagnet om, hvorved vi får et udsagn, der tilsyneladende siger noget om verden eller et sagsforhold, men som i virkeligheden refererer til udsigelsespositionen og den udsigende selv:

Læreren (som er opdraget ud fra vertikale idealer) siger: «alle med vertikal dannelse har forståelse for historisk bevidsthed».

Ja, netop! Men udsagnet er tautologisk, for egentlig siger det blot, at hvis vertikalitet er lig med historisk bevidsthed, så er vertikalitet lig med historisk bevidsthed. Og konsekvensen? Læreren har ikke rokket sig ud af stedet! Han reproducerer de samme fordomme, alt imens viden langes over katederet. Gå hjem og læs stuerene romaner og glem alt om *Doom 3*.

Det, der er på spil i disse logiske drillerier, er altså en endeløs spiral, hvor udsagn om verden samtidig inddrager subjektet selv. Løfter vi eksemplet fra formallogikken over i en social virkelighed, handler det basalt set om etableringen og vedligeholdelsen af implicitte fællesskaber, som går under formelen: Jeg er selv en del af den horisont, jeg beskriver.

Tid som gensidig uselvfølgeliggørelse

Ekkoloddet er behjælpelig med at måle på distancen mellem luppens og prismens dannelsedomæner. Ekkoloddet handler om dynamik og historicitet. Men hvordan kan det lade sig gøre med sikkerhed, når de to systemer – lærerens vertikale og elevens horisontale – åbenbart er lukkede systemer, der blot kan forholde sig til sig selv?

Svaret er, at det *kan* faktisk ikke lade sig gøre. Det er et drama på kommunikationens Kreta: Alle står og skriger, men ingen hører hinanden. Læreren kan ikke kravle ind i elevernes hoveder og lytte blidt til deres ønsker (Qvortrup, 2001). Eleverne kan ikke vide med sikkerhed, hvad læreren mener, undtagen måske, når han hamrer i bordet, og når eksamenstiden nærmer sig. Hvis læreren ellers er professionel nok, kan eleverne heller ikke afgøre, om læreren elsker dem, eller om han synes, de næst efter Amagerhylden er de dumme ting i verden.

Jeg skal ikke på dette sted divertere med de voldsomme erkendelsesteoretiske implikationer, der følger af dette, men blot henvise til, at vi som kulturelle aktører faktisk *har* værktøjer til i det mindste at håndtere umuligheden. Løsningen er *tid*. Det tager tid at oscillere mellem systemer, ganske som det kræver tid og ressourcer at etablere en forsøgsvis kontakt mellem videnshorisonter. Men tid skaber også refleksionsrum, lige som tid tilvejebringer nye forståelser for paradigmatisk indsluttetheder, som f.eks. at læreren har pokkers svært ved helt at forlade de vertikale dannelsesidealer. Tid er et mål for, hvordan vi på egen hånd og med de rette ressourcer i ryggen kan teste, om den famøse kretenser nu talte sandt eller ej. Og jeg vil hellere have en sjov, zigzaggende slingrekurs end en alvorstung, snorlige vej. Hellere en lærerig irritation af kanonens konditionaler og en åbenhed over for de formater (f.eks. spil), som måtte gå på tværs af kanonen, end en langtrukken diskussion af, om det nu er denne eller hin roman, som skal med i kanonen.

Men tid er også noget, vi skal bruge for at give plads til at fundere over, hvilke kriterier der er pejlemærker i vores normative udsagn. Tid er med andre ord medium for en praksis, hvormed selv-referentialiteter, dvs. indbyrdes lukkede systemer, er med til at organisere verden. De har jo trods alt veje og telefoner på Kreta. Idéen er, at dette organiseringsarbejde ikke nødvendigvis resulterer i fastlåste og én gang vedtagne praksisser, men sigter mod en risikofyldt uselvfølgeliggørelse af både ens egen og de andres erkendelser. Og så må man ikke glemme, at det tager tid at ændre holdninger, og at udøvelsen af tid i mediet læring kræver ressourcer. Også fra dem, der lærer lærere, hvad de skal lære fra sig.

Hva' så, fessor?

Moralen med det foregående kan formuleres på anden måde: Når «vertikalitet» er et *konstitutivt* aspekt ved de værdier og værdidomme, som lægges ned over andre i en iver efter at ville se «vertikalitet» som et *element* i dannelsen, så bliver man blind over for, at grundlaget for iveren samtidig er en barriere for at indse, at der kan eksistere nye og andre kon-

stitutive aspekter. Og derved kan der opstå nye dannelseselementer. Det ser man bare ikke, hvis man er stædig. For i så fald leder man enøjet efter elementer, som man tror er nye, men som i realiteten blot understøtter den konstitution, man allerede abonnere på. Pointen er, at så må man tvinge sig selv til at punktere sin stædighed og uselvfølgeriggøre de oprindelige konstitutioner.

Som jeg nævnte tidligere, er det mere lønsomt at spørge kritisk ind til dannelsens konditionaler, dvs. dens grundlæggende antagelser og konstitutive egenskaber, end snarere stakåndet at jage nye og atter nye elementer inden for den dannelseskonditionalitet, man i forvejen abonnerer på.

Debatten polariseres meget nemt. Enten er man for eller imod. Når jeg selv bliver ringet op af journalister, er det oftest for at svare «ja». Ja, computerspil er evigt saliggørende. Bagefter ringer man så til nogle, der siger «nej». Nej, computerspil er dårlige for moralen og evnen til ordentlig civil adfærd.

Men det handler ikke bare om ja eller nej. Det handler snarere om kritisk at undersøge de mulighedsbetingelser, som overhovedet rammesætter selve forudsætningerne for «ja»'et og «nej»'et. Computerspil er ikke interessante, fordi de er voldelige. De ville heller ikke være særlig fede, hvis de holdt sig langt væk fra vold. Nej, de er interessante, fordi de repræsenterer en ny kultur. En kultur, som man slet ikke kommer på sporet af, hvis man opholder sig på det niveau, hvor man kun hører «ja» og «nej».

Der er flere, der har spurgt mig i kølvandet på foredrag, hvor jeg har introduceret tanker ovenfor: «Ok, det lyder meget godt, men hvor finder jeg så de dér ekkolods-spil, du snakker om?». Jeg kan ikke fortænke dansklærere, skolebibliotekarer, lærebogsskribenter, gymnasierreformister, journalister og politikere i spørgsmålet. For der er jo en dag i morgen, hvor eleverne skal have noget læringsmateriale op under neglene. Der er et kateder, som viden skal langes udover. Der er også en pensumliste, og hvad skriver man på den? Der er et forældreråd, et studienævn og en politisk dagsorden, som skal passes. Og det er pokkers irriterende, når lille Jørgen forveksler en kanonisk forfatter med venstre-wingens hos Rosenborg. Eller er det? Jo, der er mange hensyn. Så hvor er de dér ekkolods-spil?

Her er det, at jeg får en smule uld i munden. For de spil findes jo ikke som sådan. Eller sagt på en anden måde: De findes over det hele, og de findes i bøger, spil, film, tv og reklamer. De eksisterer i det transmediale kredsløb. For det er ikke kun stofligheden, der er det afgørende. Dannelse er ikke gjort ved at finde den rette tekst eller opspore det rigtige spil. Jubii, nu skal vi spille *Myst*, og så er vi alle sammen enormt moderne. Nej, vi er ikke. I den forstand er en kanon en naiv størrelse, især når den gøres til facitliste og ikke en guide til at irritere dannelsens forventningshorisont. Det handler i langt højere grad om *optikken* på stoffet, lige som det afgørende er, hvorvidt læreren, den professionelle danner, er i stand til at omdanne sin egen og elevernes umiddelbare fascination til reflekteret viden. Altså at gribe boldene i luften.

Det fede og det fine

Der er ikke noget galt i at perspektivere, lige som der heller ikke er noget forkert i at åbne for historiens bue eller forskertse sig i nærlæsningens afskrælningsteknikker. Der er til gengæld noget forfejlet i at blive ved med at mene, at visse typer «horisontale» tekster, som f.eks. computerspil, slet ikke giver anledning til perspektiv, historie og analyse. Den stoflighed, der for alvor bider sig fast og får tag i eleverne og dermed skaber frugtbare læringsmiljøer, er resultatet af en *uselvfølgelig-gørende selvfølgelig-gørelse*. Det er den analytiske og perspektiverende iver, ønsket om at gå i dybden og bevæge sig i bredden, som under ét honorerer aktualitetskravet og problematiserer det gennem en uselvfølgelig-gørende gestus.

Det var det, jeg talte om med at gå på tværs. Det er det fede og det fine, fordi begge er fascinerende, og fordi de måske kan få elevens øjne op for, at Mefistofeles' krumspring i Goethes *Faust* er lige så effektfulde og underholdende som Van Dammes kickboxing-tirader og Vin Diesels motorcykelstunts. En grå morgen, hvor Nordahl Grieg ikke rigtig bider på, er det måske en idé at se, hvor langt *Counter-Strike's* fascinationsunivers kan skubbes. Er der en snigskytte i klasseværelset? Er det et interessant rum? Hvad er arkitektur? Hvorfor er Michelangelo så fabelagtig en leveledesigner? Og en lige så grå torsdag kan måske knytte bånd mellem gårsdagens Champions League semifinale og spændingsopbygningen i en god fiktion.

Det er da denne usikkerhed, der fremkommer via de stadige spring fra luppens vertikale dannelse og ned på prismens horisontale medieverden og op igen, som der må etableres formler for. Og det kræver modige lærere, som ikke bare synes, at computerspil kun er noget for børn.

Litteratur

Kjærstad, J. (1999). *Menneskets felt*.

København.

Lehmann, N. (2002). Pragmatisk dualisme: dannelse mellem rationalitet og rationalitetskritik. In Martin Blok

Johansen (red.). *Dannelse*. Århus.

Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund*.

København.

Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund*.

København.

Schmidt, L.H. (2002). Selvoerskridelser før og nu. In Ida Vesterdal og Kirsten Delholm (red.). *Om dannelse*, København.

Walther, B.K. (2004). Computerspil er dannelse. *Politiken* 24/3 2004.

Walther, B.K. (2005). *Konvergens og nye medier*. Århus.

Walther, B.K. (2006). Computerspil er vor tids medie-sorteper. *Berlingske Tidende* 4/11 2006.