

Ilmi Willbergh

Mimesis, didaktikk og digitale læremidler

Doktoravhandling for graden doctor philosophiae

Trondheim, august 2008

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden doctor philosophiae

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

© Ilmi Willbergh

ISBN 978-82-471-1107-9 (trykt utg.)

ISBN 978-82-471-1109-3 (elektr. utg.)

ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU 2008:211

Trykt av NTNU-trykk

Forord

Tusen takk til Stefan Thomas Hopmann. Uten deg som veileder, hadde ikke denne avhandlingen *blitt til*. Du forsto umiddelbart vitsen med mimesis, holdt urokkelig fast ved det, og veiledet presist og pragmatisk hele veien. Det ga meg den tryggheten og det pågangsmotet jeg trengte.

Berit Karseth og Hansjörg Hohr har bidratt med innsiktsfull og nyttig biveiledning, som jeg har satt stor pris på. Jeg vil også takke Jan Bengtsson for sluttlesning og Anne Kristin Myhre og Elin Arnesen for språkvask. Dere bidro til at veien mot ferdig avhandling ble en konstruktiv arbeidsprosess.

Denne avhandlingen er et arbeid gjort ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder. Jeg vil takke alle ansatte på instituttet for åpenheten og interessen dere har vist meg og mitt prosjekt. Jeg er glad for muligheten jeg fikk som stipendiat, og i den forbindelse bør også Sørlandets Kompetansefond nevnes, som har finansiert prosjektet. I stipendiatgruppa og i satsningsgruppa for teknologi, begge ved Institutt for pedagogikk, har jeg fått muligheten til å legge fram deler av avhandlingen underveis. Det har vært lærerike øvelser.

En spesiell takk går til Jorunn Haugesten Midtsundstad for vennskap, støtte, positivitet, humor og lærerike og fruktbare diskusjoner, både uten og med vitenskapelig gehalt. Tobias Christoph Werler har gitt meg gode faglige tips og Aslaug Kristiansen, Gjert Langfeldt, Turid Skarre Aasebø og Anne Marie Presthus har bidratt med råd og støtte. Og tusen takk til alle ansatte ved Universitetsbiblioteket i Agder, for uklanderlig god service!

Avhandlingen er for meg et resultat av arbeidsinnsats og trang til å utforske en 'som om'-opplevelse. Jeg var en gang et svært fantasilekende barn som elsket skolen. Takk til alle som har hjulpet meg til å ta vare på denne interessen og inspirert min fascinasjon for forestillingen, fiksjonen, lerretet og skjermen.

Til slutt vil jeg takke min familie, Morten, Alf og Ane, for tålmodighet, forståelse og inspirasjon.

Kristiansand, februar 2008

Ilmi Willbergh

Innhold

Innledning	9
Mål	13
Metode.....	14
Del I: Mimesisbegrepet	17
Kapittel 1: Metodologiske overveielser – del I.....	19
Hermeneutikk.....	19
Forhistorie	21
Opplysningstiden	21
Romantikken og Schleiermacher	23
Gadamer	25
Metodiske valg.....	27
Kapittel 2: Mimesisbegrepet i antikken	31
Platons mimesisbegrep.....	31
Evnen til å se etterlikner evnen til å tenke	31
Bildet etterlikner originalen	33
Sjelistilstandene.....	35
Diktning som oppdragelse.....	38
Etterlikning som direkte tale	39
Etterlikneren etterlikner bare skinnet av tingen	40
Platon: Oppsummering og drøfting.....	41
Aristoteles' mimesisbegrep.....	43
Etterlikningstrangen	44
Definisjon av diktekunsten.....	45
Tragediens vesen.....	45
Tragediens moralske betydning	46
Fabelens fullstendighet og omfang	48
Nødvendighet og sannsynlighet	49
Tre former for viten.....	49
Omslaget	52
Gjenkjennelsen.....	52
Karakterene	53
Etterlikningsmidlet og etterlikningsmåten	54
Gode råd til dikteren.....	54
Aristoteles: Oppsummering og drøfting.....	55
Platon og Aristoteles: Sammenlikning og relevans for didaktikken.....	57
Kapittel 3: Mimesisbegrepet i moderne tid.....	61
Mimesis som virkelighetsframstillingen i Vestens litteratur	61
Kristen figural realisme.....	61
Moderne realisme.....	63
Oppsummering	64
Mimesis som make-believe.....	65
Det å forestille seg noe: Make-believe.....	65
Tingenes tre roller i vår forestillingserfaring	66
Representasjon og fiksjon	68
Depiction	70
Oppsummering	70
Mimesis som begjær	71
Mangel.....	72
Modell	72

Oppsummering	73
Mimesis som Det Andre.....	73
Mimetisk magi.....	74
Mimetisk evne	74
Oppsummering	75
Mimesis som lek.....	76
Fantasi	76
Lek og kunnskap	77
Oppsummering	78
Mimesisbegrepet i moderne tid: Sammenlikning og relevans for didaktikken..	78
Kapittel 4: En stipulativ definisjon av mimesisbegrepet: Ricoeur.....	81
Mimesisbegrepets ulike definisjonsmåter	81
Ricoeurs mimesisbegrep	82
Augustin: Den trefoldige nåtid	83
Aristoteles' Poetikken	85
Ricoeurs bearbeidelse av Poetikken	86
Ricoeurs trefoldige mimesis.....	87
Mimesis 1	88
Mimesis 2	89
Mimesis 3	91
Oppsummering og anvendeliggjøring.....	94
Del II: Didaktikk	97
Kapittel 5: Metodologiske overveielser – del II.....	99
Kapittel 6: Mimetisk didaktikk	101
Hva er didaktikk?	101
Ulike didaktiske retninger	102
Danningsteoretisk didaktikk.....	103
Informasjonsteoretisk didaktikk.....	105
Lære- og undervisningsteoretisk didaktikk	106
Kritisk didaktikk.....	106
Curriculum-studier	107
Klafkis didaktiske analyse.....	108
Eksemplarisk betydning	112
Læringsmål.....	112
Grunnformer for det eksemplariske	114
Det kategoriale	115
Det hele i det individuelle	117
Å oppdage	118
Å skape undring	119
Teoripluralisme	120
Oppsummering	122
Pedagogisk betydning	123
Kathársis.....	123
Tidsaspektet.....	124
Oppsummering	127
Innholdets struktur.....	127
Del og helhet	128
Konsentrasjon.....	128
Nødvendighetens logikk.....	129
Oppsummering	129

Tilgjengelighet og framstillethet	130
Anskueliggjøring	130
Pestalozzis anskuelighetsundervisning	131
Anskuelighetsnivåer	133
Referanse	135
Anskueliggjøring og forestilling	137
Læremidler	139
Situert	140
Didaktikkens make-believe	142
Opphev kunnskapen – frigjør anskuelsen	143
Oppsummering	147
Mimetisk didaktikk: Oppsummering av funn	148
Likheter mellom mimesisbegrepet og didaktikken	149
Hvilke nye perspektiver mimesisbegrepet tilfører didaktikken	151
Spørsmål til digitale læremidler	152
Mot en mimetisk didaktikk	152
Anvendeliggjøring av hvordan undervisningen kan bidra til dannelse i en mimetisk-didaktisk forståelse	153
Del III: Digitale læremidler	157
Kapittel 7: Metodologiske overveielser – del III	159
Metodiske valg	161
Kriterier for valg av begreper om det digitale feltet	162
Praktiske definisjoner og avgrensninger	165
Kapittel 8: Digitale læremidler og dannelse i undervisningssammenheng	169
Undervisningens her og nå – visuelle og akustiske rom	170
Et digitalt bilde av en blomst på en storskjerm	171
Boktrykkerkunsten	175
Klokka	176
Den lysende skjermen	176
Leketøy versus kunst	179
Oppsummering	181
Eleven ved PC-en	182
Inne i representasjonsrommet	183
Å søke på 'blomst' i en søkemotor	186
Magisk variabilitet	188
Ved kontrollpanelet	190
Forlengelsen av hånden	193
Oppsummering	194
Forlengelser av undervisningen	195
Tolkning av elevens digitale spor	196
Lukning av et åpent medium	197
Undervisning versus kommunikasjon	198
Juks i det digitale	200
Når skal undervisningen ta slutt?	200
" Nå later vi som om dette er klasserommet, ikke sant? "	202
Læreren som fortellerstemmen i en roman	203
Oppsummering	204
Kunnskap og digitalitet	205
Digital kompetanse	207
Multiple choice	208

Oppsummering	209
Konklusjon: Hvordan kan digitale læremidler bidra til dannning i undervisningssammenheng (i et mimetisk-didaktisk perspektiv)?	209
Avslutning	213
Litteratur.....	217

Innledning

”Copy is in the architecture of the digital”, sa Lawrence Lessig, ekspert på opphavsrett i digitale medier, i sin hovedtale på ITU-konferansen (ITU: Forsknings- og kompetansenettverk for IT i utdanning) i Oslo i 2005 (Lessig, 2005). *Kopi*-begrepet medfører at det finnes en *original* et sted. I begge begrepene finnes et implisitt forhold mellom to elementer. En annen, men nærliggende måte å uttrykke dette forholdet på, er å bruke begrepet *etterlikning*: En etterlikning er noe som kommer etter noe annet, og som likner på det første. Hvis de digitale mediernes vesen kan forstås som et forhold mellom kopier og originaler, eller som etterlikninger, kan dette også få følger for hvordan de kan brukes i undervisning.

Et utbredt fenomen ved bruk av digitale læremidler, er at hele undervisningssituasjonen, kommunikasjonen mellom lærere og elever, foregår *på nettet*, som en ofte sier. Hva betyr det egentlig at det fysiske møtet i klasserommet erstattes av tastetrykk og et bilde på en skjerm? Denne avhandlingen er motivert ut fra ønsket om å finne ut mer om hvordan det er mulig å tro at noe slikt kan fungere. Og bak motivasjonen ligger en intuitiv oppfatning om at denne troen kan forstås bedre gjennom å se nærmere på nettopp etterlikninger.

Et tilbakeblikk på vår nære didaktiske historie, viser at undervisningsteknologi kan forstås som en systematisk framgangsmåte for å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning (Gundem, 2003, s. 163). Dette medfører ikke nødvendigvis bruk av tekniske hjelpemidler. Det som er sentralt er at undervisningsteknologien er systematisk, og at den gjerne bygger på teorier om læring (ibid.). Videre er en sterk mål-middel-tenkning implisitt i tankegangen. På 60- og 70-tallet ble den satt ut i livet gjennom såkalte selvinstruerende læremaskiner og læremiddelsystem (ibid. s. 164). I dag har den nye IKT-implementeringen i undervisningen tatt opp i seg kognitive læringsteorier (ibid. s. 166), og mye av forskningen omkring IKT er fundert på sosiokulturelle læringsteorier.

Denne avhandlingen har som siktemål å belyse digitale læremidler gjennom å se feltet med nye briller: Ligger det noe i begrepet etterlikning som har relevans for problematikken og som forskningen hittil har oversett? Dersom en tar begrepet etterlikning på alvor: Hvis digitale medier *er* etterlikninger, hva betyr det for didaktikken?

Hovedproblemstillingen i denne avhandlingen er: *Hvordan kan digitale læremidler bidra til danning i undervisningssammenheng (i et mimetisk-didaktisk perspektiv¹)?* Problemstillingen er aktuell i dagens utdanningsdebatt. Begrepet *digital kompetanse* og *digital danning* har i Norge blitt brukt som tilnærming til de engelskspråklige begrepene *information literacy* og *digital literacy*. ITU utarbeidet blant annet et problemnotat på oppdrag for Utdannings- og forskningsdepartementet i 2003, som tok for seg dette (Søby, 2003).

Hovedproblemstillingen vil belyses gjennom å behandle digitale læremidler som en benyttelse av etterlikninger i undervisningen. Én måte å forstå etterlikninger på, er at de er *representasjoner*. Etterlikninger er noe som *står for*, eller representerer noe annet. Relevansen til didaktikken ligger i at den i sitt vesen er *henvisende*: En didaktisk handling kan blant annet være å forestille seg noe i en undervisningskontekst ved å *henvise til* det eller *peke på* det. Roten til begrepet didaktikk, det greske *deixis*, betyr den handlingen det er å vise fram noe. Didaktikk kan videre, forstås som den kunsten det er (*Didaktike techne*) å vise fram noe, å peke på noe, å dra oppmerksomheten mot noe, å la noe som ikke kan demonstrere seg selv bli sett, oppfattet og gjenkjent (Künzli, 2000, s. 41). Betydningen å *vise fram* finner vi også i de skandinaviske og tyske begrepene *undervise* (da./no.), *undervisa* (sv.) og *unterrichten* (ty.) som opprinnelig henspiller på det å *tilrettevise/underrette i veksel tale* (Falk & Torp, 1994, s. 952). Verbet å *vise* er avledet av adjektivet *vis* og betegner egentlig å *gjøre vis* (ibid. s. 990).

Hva som blir vist fram, er videre et resultat av lærerens aktive utøvelse av sitt yrke, basert på dennes tolkning av undervisningssituasjonen. Dette er i tråd med den tyske didaktikktradisjonen, der undervisning ses som en kunst, og lærerne reflekterer over egen praksis og styrer etter begrepet *danning* (Westbury, 2000, s. 17). Danningsbegrepet oppsto med *Bildung*-bevegelsen i Tyskland på 1700-1800-tallet, blant annet formulert gjennom Wilhelm von Humboldts teori om danning, der menneskets mål er å utvikle sine evner maksimalt. *Bildung* betegner formingsprosessen (*bilden* ty.: å forme), og resultatet av den: Et dannet menneske. Danningsbevegelsen var under nyhumanistisk innflytelse, og danningen foregikk gjerne gjennom individets møte med skjønnhet og karakter i litteratur og kultur, og særlig i møte med arven fra antikkens Hellas (Westbury, 2000, s. 24-25). Interessant

¹ Hva som ligger i begrepet *mimetisk-didaktisk* vil framgå underveis i avhandlingen.

er det å merke seg at begrepet Bildung også henspeiler på begrepet *bilde*; *Bild* (ty.); der bilde betyr både etterlikning og forbilde (Gadamer, 2004, s. 16).

For å forstå hvorvidt etterlikningsperspektivet kan gi ny forståelse av digitale læremidlers bidrag til danning, må en først se på didaktikkens forhold til etterlikninger. Og for å gjøre det, må en begynne med å gå i dybden og se på hva som ligger i begrepet etterlikning. Som så ofte når en går i dybden på begreper, må en gå langt tilbake, tilbake til de gamle grekerne.

Antikkens begrep om etterlikning er *mimesis*. Mimesisbegrepet oppsto i antikkens Hellas 500-400 f. Kr. Ifølge Günther Gebauer og Christoph Wulf (Gebauer & Wulf, 1995), har de lingvistiske historikerne Hermann Koller (1954), Gerald Else (1958) og Göran Sörbom (Sörbom, 1966) alle forsøkt å klargjøre begrepets lingvistiske og kulturelle røtter, men temaet er fremdeles omdiskutert. Ordfamilien kan likevel beskrives på følgende måte:

Linguistically, the root word is mimos; derived from it are mimesthai, mimesis, mimema, mimetes and mimetikos. "Mimesthai" denotes imitation, representation, or portrayal. "Mimos" and "mimetes" designate the persons who imitate or represent, whereby "mimos" also refers to the context of the dramatic action. "Mimema" is the result of mimetic action, and "mimesis" the action itself. "Mimetikos" refers to something capable of imitation or to that which is subject to imitation (Gebauer & Wulf, 1995, s. 27).

Gebauer og Wulf presenterer flere teorier om mimesisbegrepets opprinnelige betydning. I denne sammenhengen er Elses definisjon illustrerende, fordi han får fram at etterlikningen både kan framføres av en person og være gjengitt i en materiell gjenstand:

- "Miming": direct representation of the looks, actions, and/or utterances of animals or men through speech, song, and/or dancing...
- "Imitation" of the actions of one person by another, in a general sense...
- "Replication": an image or effigy of a person or thing in material form (ibid. s. 28).

Både Platons og Aristoteles' tolkninger av mimesisbegrepet har hatt stor innflytelse på betydningen av det. Platon tok i bruk mimesisbegrepet i flere forskjellige sammenhenger, og han evaluerte det ulikt fra situasjon til situasjon. Mest kjent er hans kritikk i tiende bok av *Staten*, der han advarer mot mimesis fordi datidas muntlige framføringer overvelder sansene og forfører publikum, det fokuseres på at

det som blir sagt er rett og sant; og han advarer mot mimesis' pedagogiske formål gjennom å skape (potensielt dårlige) rollemodeller for ungdommen (595-607) (Platon, 2001). Mimesis skaper en illusjonsverden som gjør at vi går oss vill, vekk fra det som er rett og sant.

I utviklingen fra Platon til Aristoteles ble mimesisbegrepet begrenset til litteratur, kunst og musikk. Denne utviklingen må ses på bakgrunn av at den greske kulturen i dette tidsrommet gikk fra å være en muntlig til å bli en skriftlig kultur (300-tallet f. Kr.). I *Poetikken*, som tar for seg det greske dramaet, er mimesis ett av de to grunnbegrepene (Ledsaak, 1989, s. 10). I motsetning til Platon, mener Aristoteles at mimesis viser noe som er sant: Forut for den kunstneriske prosessen ligger kunstnerens forståelse av et stykke menneskelig virkelighet, en sannhet, en representasjon av det mulige og det generelle (Aristoteles, 1989, s. 30).² Men dette er foreløpig bare erkjennelse, og ikke kunst. Det er først når etterlikningen er skapt (*techne*) at kunstverket trer fram. Aristoteles ser på mimesis som et organiserende prinsipp i all kunst. Gjennom å bli engasjert i kunstverkets 'som om', gjennomgår publikum *kathársis*. *Kathársis* betyr en slags renselse, som gir en glede (*hedoné*), og denne gleden er gleden ved erkjennelse (Ledsaak, 1989, s. 12-14).

Mimesis kan foruten å bety etterlikning, også forstås som *framstilling* og *representasjon*. Her er relevansen til didaktikken som nevnt åpenbar; didaktikken er jo i sitt vesen henvisende. Den didaktiske henvisningen kan utføres blant annet ved hjelp av fysiske objekter, tekster eller andre representasjonsmedier. Når læreren peker på verdenskartet, er det en handling som forutsetter at elevene forestiller seg at kartet er verden forstått didaktisk. Historiebøkene årsaksforklaringer med fortellinger og illustrasjoner, formidlet mellom to permer, peker på fortida på en didaktisk måte. Når læreren plukker en blomst i veikanten, og senere viser den fram i biologitimen, får blomsten innenfor undervisningssituasjonens rammer en tilleggsmening og -funksjon, som er annerledes enn den betydningen den hadde da den stod i veikanten: Den blir vist fram som illustrasjon og den representerer kunnskap. Og forestillingene som skapes gjennom de didaktiske henvisningene og representasjonene, er annerledes enn forestillinger i andre kommunikasjonssituasjoner.

² Om *diktekonsten* finnes også på norsk fra 1997. Dette er kun et opptrykk av 1989-utgaven.

Didaktikkens henvisende funksjon, brukt om det som gir læremidlene eller lærestoffet betydning for eleven, kan sies å høre inn under det området i didaktikken som handler om *utvelgelse og organisering av innhold* (Gundem, 2003) (kapittel 13).

Mål

Mitt mål med denne avhandlingen kan derfor formuleres mer konkret som:

Å diskutere hvordan digitale læremidler kan bidra til danning i undervisningssammenheng, på bakgrunn av at didaktikken er mimetisk, og at bruk av digitale læremidler er en egen variant av denne mimetiske prosessen.

Hovedproblemstillingen er som nevnt: *Hvordan kan digitale læremidler bidra til danning i undervisningssammenheng (i et mimetisk-didaktisk perspektiv)?*

Og framgangsmåten for å belyse denne blir: *Å vise at didaktikken er mimetisk, og at bruk av digitale læremidler er en egen variant av denne mimetisk-didaktiske prosessen.*

Derfor vil jeg først vise hvordan didaktikken er mimetisk; nærmere bestemt vise hvordan didaktikkens måte å *velge ut og organisere fagstoff* på, er mimetisk. Avhandlingen vil dermed også kaste nytt lys på didaktisk teori. Som vi skal se, er noe av det begrepet mimesis kan tilføre didaktisk teori, en framheving av at undervisning handler om det som skjer *i* undervisningen, i motsetning til det som skjer *før* undervisningen i form av planlegging og *etter* undervisningen i form av evaluering. Dermed kan en si at denne avhandlingen på sin vei etter å undersøke digitale læremidler, også bringer med seg en ny forståelse av hvorfor det ikke alltid går som planlagt når en underviser. Dette kan være interessant i forhold til dagens utdanningsdebatt, der en i stor grad fokuserer på testresultater i form av nasjonale prøver ("etter undervisningen") og i et landskap av didaktisk teori som i stor grad handler om planlegging av undervisning ("før undervisningen"). Dette henger igjen sammen med målet om danning, som ikke kan garanteres gjennom planlegging, og som ikke kan måles i etterkant. I undervisning går det ikke alltid slik som en hadde trodd. Det er noe en lærer må forstå og godta. Dermed ligger det også et kritisk potensial i det å bruke begrepet mimesis på didaktikk: En kritikk av lære- og undervisningsteorier og oppfatninger som er bygget på tankeganger som innebærer at kunnskap kan overføres fra lærer til elev mer eller mindre "effektivt".

Metode

Metoden for avhandlingen er hermeneutisk drøfting og sammenlikning av begreper, teories og teksters betydning. Arbeidsmåten er pedagogisk-filosofisk. Kildene til analysen finnes i teoriene: Teori om mimesisbegrepet i filosofiske tekster, didaktisk teori om utvelgelse og organisering av fagstoff og undervisningsinnhold, og relevante begreper om digitale læremidler. For å konkretisere teorien vil jeg også trekke inn ”idealtypiske” og innlysende eksempler på undervisningssituasjoner og bruk av ulike læremidler; på samme måte som jeg har gjort her i innledningen, med eksemplene på at undervisning er henvisning.

De tre delene i avhandlingen tjener ulike metodologiske formål som til sammen danner en helhet. Derfor varierer de ulike metodologiske overveielser og beslutningene som er tatt mellom de ulike delene, selv om arbeidsmåten er pedagogisk-filosofisk hele veien. Ut fra dette har jeg valgt å sette inn ett metodologisk overveielser-kapittel ved begynnelsen av hver del, framfor å samle alt i et eget metodekapittel:

Del I danner det filosofiske teorigrunnet som bærer avhandlingen. I det første metodekapittelet (kapittel 1), gir jeg et riss av den relevante hermeneutiske diskursen, og utvalget av teori om mimesisbegrepet blir begrunnet. Jeg presenterer så min tolkning av mimesisbegrepets betydning (kapittel 2 og 3). Mot slutten av del I snevrer jeg så inn perspektivet og utvikler en anvendelig definisjon av mimesisbegrepet (kapittel 4). Den anvendelige teorien vil i hovedsak være Paul Ricoeurs trefoldige mimesisbegrep i *Time and Narrative* (Ricoeur, 1984).

Del II er en sammenlikning mellom mitt anvendelige mimesisbegrep og didaktisk teori. Metodekapittelet for denne delen (kapittel 5) begrunner utvalget av didaktisk teori og særlig hvorfor jeg har valgt Wolfgang Klafkis didaktiske analyse som ramme. Kapittel 6 argumenterer seg så fram til å etablere det jeg har kalt mimetisk didaktikk. Her stiller jeg også noen spørsmål til digitale læremidler som jeg vil drøfte i del III, og gjør den mimetiske didaktikken anvendelig på drøftingen som skal komme.

Metoden til Del III, den delen der jeg drøfter hva som karakteriserer digitale læremidler som etterlikninger som læreren bruker til å vise fram noe i undervisningen, vil i hovedsak dreie seg om begrepsmessige og praktiske valg som gjør det mulig å knytte an den foregående teorien til feltet digitale læremidler (kapittel 7). Kapittel 8 utgjør selve drøftingen av hovedproblemstillingen, og ender

opp i en konklusjon på denne. I avslutningen løfter jeg blikket igjen, og knytter an til denne innledningen.

Da har jeg redegjort for et hovedriss av avhandlingen, noen forventninger er skapt, og fortellingen om en tolkning kan begynne.

Del I: Mimesisbegrepet

Formålet med del I er å gi en redegjørelse for mimesisbegrepets betydning, samt å nå fram til en stipulativ definisjon av begrepet, som er anvendelig på didaktikk.

Kapittel 1: Metodologiske overveielser – del I

Som nevnt i innledningen, er metoden for denne avhandlingen hermeneutisk drøfting og sammenlikning av ulike begreper, teories og teksters betydning. Metoden handler om å treffe valg som er fruktbare for å få belyst hovedproblemstillingen. Framstillingen er systematisk framfor historisk. I praksis vil dette si at vi først vil tolke ulike filosofers og forskeres tilnærming til mimesisbegrepet. Ut av dette springer vår forståelse av mimesisbegrepets betydning. Mot slutten av denne delen vil vi så på bakgrunn av denne forståelsen, nå fram til en stipulativ definisjon av mimesisbegrepet, som er anvendelig på didaktikk (kapittel 4). Deretter vil vi sammenlikne denne med vår forståelse av didaktikk, som utvikler seg i del II. (Hvilken retning innenfor didaktikken vi vil legge til grunn, kommer vi tilbake til.)

Når vi bruker begrepet *sammenlikning* ovenfor, er ikke det helt presist. For vårt argument er jo bygget opp omkring det å vise at det finnes *likheter* mellom mimesisbegrepet og didaktikken. (Viktige forskjeller vil likevel bli redegjort for og problematisert. En av årsakene til at vi har valgt å bruke Ricoeurs *Time and Narrative* (Ricoeur, 1984), er at denne teorien kan hjelpe oss med å tone ned at mimesisbegrepet vanligvis brukes om kunst og fiksjon.) Det at det nettopp er likheter mellom mimesisbegrepets betydning og betydningen av didaktikk, betyr derfor at didaktikken ikke bare vil bli belyst ved hjelp av mimesisbegrepet (didaktikk forstått mimetisk), men at mimesisbegrepet også vil bli belyst ved hjelp av didaktikk (mimesisbegrepet forstått didaktisk). For tolkning foregår i en dialektikk mellom et uttrykks helhet og deler.

I del III vil så denne sammensmeltningen av mimesisbegrepet og didaktikken anvendes på et tredje problemfelt: Digitale læremidler. En anvendt tolkning er like fullt en tolkning. Vi skal derfor starte med et historisk riss av den hermeneutiske diskursen, der den utviklingslinjen som blir presentert er valgt etter relevans i forhold til den mimetiske didaktikken som vi skal utvikle senere. Det er viktig å påpeke at denne framstillingen ikke tar mål av seg å være noen fyllestgjørende framstilling av hermeneutikkens historie.

Hermeneutikk

Siden hermeneutikken vokste fram på 1600-tallet, har den blitt betegnet som *vitenskapen/teorien om tolkning*, eller *kunsten å tolke* (Grondin, 1994, s. 1). Tolkning kan defineres som det som skjer når en virkelig fremmed eller tilsynelatende

fremmed betydning gjøres intelligibel (ibid. s. 18). Denne prosessen blir *universell* når vi blir klar over at all menneskelig atferd er basert på å gjøre ting meningsfylte (ibid. s. 18-19). Jean Grondins formål med verket *Introduction to Philosophical Hermeneutics* er å vise hvordan hermeneutikken er universell (ibid. s. 12). Denne avhandlingen legger også til grunn en slik hermeneutisk forståelse: Vi har en hermeneutikkforståelse som innebærer at ikke bare språklige uttrykk tolkes, men også menneskelige handlinger og ikke-språklige symbolske uttrykk. Som vi skal se i del II, er lærerens oppgave i undervisningen å vise fram et innhold på en måte som hun antar er meningsfylt for eleven. Et slikt perspektiv kan ha som filosofisk grunnlag en universell hermeneutikk, med basis i Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og Paul Ricoeur (1913-2005). Derfor er Grondins analyse av universalitet i hermeneutikken valgt som innfallsvinkel til et omfattende og mangfoldig felt.

Med det at hermeneutikken er universell, mener Grondin følgende: Den universelle hermeneutikken er en *filosofisk hermeneutikk*. Filosofisk hermeneutikk betyr i den snevre betydningen som Grondin legger til grunn, at det er bare Gadamer, og til dels Paul Ricoeur, som tilhører denne tradisjonen (ibid. s. 2). For universalitet henger for Grondin sammen med de filosofiske forståelsene som disse filosofene har utviklet. Årsaken er at det er disse filosofene, det vil si primært Gadamer, som til fulle har løst hermeneutikkens *historistiske* problem: Universalitet må bety at noe er valid overalt og til enhver tid. Hermeneutikken har imidlertid er problem i forhold til dette, fordi i denne tradisjonen legger en sterk vekt på at enhver betydning og tolkning er historisk betinget (ibid. s. 11-12). Hvis så er tilfelle, må dermed hermeneutikkens krav om universalitet også være historisk betinget, noe som medfører at den jo ikke er universell lenger. Slik oppstår en selvmotsigelse (ibid. s. 11). Faren for relativisme og nihilisme oppstår (ibid.). Martin Heidegger (1889-1976) og Gadamer har ifølge Grondin, løst dette problemet ved at historismens tese om at alt er relativt bare kan forstås på bakgrunn av en ikke-relativ, absolutt, supratemporær, metafysisk sannhet. Men det betyr jo at historismen har benektet sin egen historisitet (ibid.). I stedet hevder de at det er feil å tro at troverdig kritikk kun kan komme fra supratemporære autoriteter eller normer. Det er faktisk motsatt. Mennesket er kritisk *fordi* det er temporært (ibid. s. 12). Mennesket er kritisk fordi det har interesser og noe det streber etter, og som bare kan forstås i en historisk kontekst (ibid.). Hermeneutikken har alltid vært et universelt problem, fordi det ikke finnes fakta, kun tolkninger. Nietzsche var den første som gjorde oss oppmerksom på

det, og tradisjonen er ført videre av blant annet Habermas (ibid. s. 13-14). Dette kalles *perspektivisme*. Men er ikke perspektivisme bare et perspektiv blant mange andre, og dermed også relativt? Nei, sier Grondin; *mistanken* om perspektivisme er universell (ibid. s. 14). Vår *relasjon til verden* har med dette fått en fundamentalt hermeneutisk karakter (ibid. s. 15). Det er dette Grondin mener når han sier at hermeneutikken har blitt filosofisk universell (ibid.).³ Som vi skal se i kapittel 4, utvikler Ricoeur mimesisbegrepet til å bli et universelt hermeneutisk begrep når han bruker det til å beskrive den menneskelige erfarings temporale karakter.

Grondin gir så en innføring i hermeneutikkens historie, der han påpeker de ulike hermeneutikernes krav om universalitet i sine teorier, selv om de altså, ifølge ham, ikke lykkes før Gadamer kommer på banen. Bevisstheten om det perspektivistiske er noe som karakteriserer det moderne verdensbildet, og dermed er den filosofiske hermeneutikken også et moderne fenomen (ibid. s. 17). Vi skal imidlertid gjengi noen hovedtrekk av hermeneutikkens historie her.

Forhistorie

Begrepets etymologi kan spores tilbake til antikken, til det greske begrepet *hermeneutike*. Det ble oversatt til latin, *hermeneutica*, på 1600-tallet. En kan si at den opprinnelige greske betydningen ble videreført; nærmere bestemt at hermeneutikken dreide seg om tre elementer: Uttrykk (ytring, det å snakke), redegjørelse (tolkning, forklaring) og oversetting (å fungere som oversetter) (Grondin, 1994, s. 20-21). En kan dermed si at hermeneutikken opprinnelig dreide seg om to bevegelser, fra det indre til det ytre og omvendt (ibid.).

I tidlig kristen tradisjon framhever Grondin Augustin (354-430), som har hatt stor innflytelse på Gadamer (ibid. s. 33). Dette er interessant for oss, fordi som vi skal se, bruker Ricoeur *Confessions* som utgangspunkt for sin tese i *Time and Narrative* (Ricoeur, 1984).

Opplysningstiden

I opplysningstiden proklamerte Johann Conrad Dannhauer (1603-1666) ifølge Grondin at hermeneutikken er universell fordi alt som kan erkjennes har en

³ Begrepet *mistankens hermeneutikk* ble opprinnelig lansert av Ricoeur, som en tolkningsstrategi som går ut på å være mistenksom til den umiddelbare meningen ved noe, og å tolke seg fram til en ubevisst streben etter makt, som ligger bak det som uttrykkes. Ricoeur var ifølge Grondin inspirert av Freud (Grondin, 1994, s. 15). Som vi skal se i del II, kan en slik tematisering av det som kommer *forut* for det som fortelles, også anes i *Time and Narrative* (Ricoeur, 1984).

vitenskap. Tolkning er erkjennelse, derfor må også tolkningen ha en universell vitenskap (Grondin, 1994, s. 48).

For Johann Martin Chladenius (1710-1759) dreide hermeneutikken seg om tolkning av obskure setninger og tekstdeler; nærmere bestemt å redigere, revidere og rette opp gamle tekster fra antikken. Dette arbeidet ble fra renessansen av betegnet med begrepet *kritikk*. I dette ligger en annen betydning av kritikkbegrepet enn hva vi legger i det i dag. På denne tiden var denne typen virksomhet en faktavitenskap (ibid. s. 51). Det Chladenius tilfører denne virksomheten, er at obskuritet ikke bare kan komme som resultat av at teksten er fysisk ødelagt, manglende kompetanse om språket den er skrevet på og ambivalens i ord eller påstander, men også som resultat av at vi ikke har nok bakgrunnskunnskap for å forstå teksten (ibid. s. 51-53). Det er dette siste som er hermeneutikk, og i dette ser Grondin det universelle i at vi aldri kan få nok bakgrunnskunnskap. Dette gjelder ikke bare for tekster fra antikken, det er et universelt fenomen (ibid. s. 53-54). For til syvende og sist kan vi ikke vite hva andre tenker. Tolkningens relativitet er universell. Det er interessant for oss at Chladenius ifølge Grondin, definerer dette som et *didaktisk* problem. Chladenius definerer nemlig tolkning som å framføre de begrepene som er nødvendige for å nå en komplett forståelse av en tekst (ibid. s. 54). Grondin framhever også Chladenius' teori om synspunkt, fordi her kan han sies å ha foregrepet en moderne tankegang om perspektivisme: Synspunkt betyr i Chladenius' forstand den personlige situasjonen som en befinner seg i når en tolker, omgivelsene og omstendighetene for vårt sinn, vår kropp og vår hele person, som gjør at vi forestiller oss noe på en bestemt måte (ibid. s. 55). I del II skal vi blant annet se nærmere på hvordan undervisningen nettopp er en ramme som gjør at vi forestiller oss noe på en bestemt måte. Med hensyn til denne avhandlingens siktemål, legger vi også merke til at Chladenius' knytter termen å *forestille* seg noe til det å tolke. Hvorfor vi legger merke til det, skal vi komme tilbake til.

Med henblikk på hermeneutikkens universalitet i opplysningstida trekker også Grondin fram at Georg Friedrich Meier (1718-1777) forsto hermeneutikken som en teori om tolkning av alle *tegn* i verden, ikke bare de verbale, der også naturens tegn var inkludert (ibid. s. 56). Som sagt legger denne avhandlingen til grunn at det ikke bare er det verbale som tolkes i undervisningssammenheng.

August Hermann Francke (1663-1727), den pietistiske hermeneutikkens far, fant videre at det *affektive* i det hermeneutiske er universelt. I det ligger at ethvert ord som ytres, er et resultat av en innadvendt affektiv tilstand i sjelen (ibid. s. 60).

Romantikken og Schleiermacher

Overgangen fra opplysningstidens rasjonalisme til romantikken på 1800-tallet, representerer et brudd i vår intellektuelle historie. Immanuel Kant (1724-1804) oppløste rasjonalismen ved å si at tingene i seg selv er uforståelige. Det er ikke slik som rasjonalismen har prediket siden René Descartes (1596-1650), at den menneskelige tanken alene kan trenge gjennom til de logiske og grunnleggende reglene for verdens konstruksjon. Sansene gir også et nødvendig grunnlag for innvinning av kunnskap (Strømnes, 1993, s. 105). Vi kan bare forstå fenomenene slik som de framtrer for oss (Grondin, 1994, s. 64).

Friedrich D. E. Schleiermacher (1768-1834) etablerer sin hermeneutikk som en hermeneutikk om *forståelse* og representerer dermed også et brudd med den uproblematiske, rent rasjonelle tilgangen til verden (ibid.): Enhver forståelsesakt er det omvendte av tale, i den forstand at tanken som ligger under talen må komme inn i bevisstheten (Schleiermacher, 1998, s. 7). Det vi er ute etter er tanken som taleren ville uttrykke. Det den som tolker vil forstå, er en ytrings mening; og meningen er bare virkelig gjennom språket; for ingen kan tenke uten ord (ibid. s. 8). Derfor er bare språket forståelsens objekt. Det finnes to måter å se språket på (ibid. s. 9): Den ene er tolkningenes *grammatikalske* side. Det vil si at ytringen er et uttrykk for bruken i et felles språksamfunn, syntaks og bruk på supraindividuell grunnlag. Tolkningens oppgave er dermed å belyse ytringen med referanse til språkmulighetenes totale kontekst. Den andre måten å se språket på, er tolkningens *tekniske/psykologiske* side. Med dette mener Schleiermacher, ifølge Grondin, den individuelle siden ved ytring; hva individet har ønsket å si (Grondin, 1994, s. 69).

Schleiermacher utviklet en hermeneutisk metodologi med utgangspunkt i disse to sidene ved språket: En *løs* (lax) tolkningspraksis har som mål forståelse uttrykt i språkets negative side, nemlig å unngå *misforståelser* (Schleiermacher, 1998, s. 21). Grondin sier at det Schleiermacher trolig sikter til her, er tidligere hermeneutikkens søken etter å klargjøre obskuriteter i tekster (Grondin, 1994, s. 69-70). Den andre formen for tolkningspraksis i Schleiermachers forstand er den *strikte* (strict). Det er denne han selv vil anvende. Den begynner med at misforståelser

oppstår for egen regning, og at forståelse bevisst må søkes på hvert punkt (Schleiermacher, 1998, s. 22). I klassisk hermeneutikk har en forstått forståelse som det normale, og at hermeneutikkens oppgave primært var å hjelpe til når noe ble vanskelig. Motsatt av dette, og med støtte fra Kants filosofi, hevdet Schleiermacher derimot at *misforståelse var det normale*. Hermeneutikkens oppgave er ikke å tre inn når en blir usikker på hvordan noe skal tolkes; den er derimot involvert helt fra begynnelsen av, når noe skal forstås (Grondin, 1994, s. 70). Selve misforståelsen har blitt universell. For misforståelser kan aldri utelukkes, etter Kant. På den måten blir hermeneutikken en rekonstruksjonsakt: For å forstå må vi rekonstruere hver del fra grunnen og opp, akkurat som om vi var forfatteren. Hermeneutikeren må forstå diskursen først like bra som, og så bedre enn, forfatteren (Schleiermacher, 1998, s. 23). Og siden vi aldri kan bli sikre på vår forståelse, kan vi aldri slutte å trenge gjennom stoffet på nytt. Det er en uendelig oppgave (ibid.). Schleiermacher beskriver mange regler for hvordan tolkningsarbeidet bør foregå, særlig i forbindelse med språkets grammatikalske side. Når det gjelder den tekniske/psykologiske siden, så er det umulig å unngå det faktum at en til syvende og sist må *gjette* på hva forfatteren egentlig har ment (Grondin, 1994, s. 71). I del II kommer vi blant annet inn på at en utfordring for læreren når hun i undervisningen skal vise fram noe som gir mening for eleven, er at hun må foreta en profesjonell gjetting på hva dette meningsfylte kan være.

Begrepet *hermeneutisk sirkel* oppsto i romantikken. Friedrich Ast (1778-1841), en av Schleiermachers samtidige, formulerte denne sirkelbevegelsen slik⁴: Den fundamentale loven for all forståelse og erkjennelse er å finne helhetens ånd i det individuelle, og å forstå det individuelle gjennom det hele (ibid. s. 65). På denne måten blir hermeneutikkens bevegelse en bevegelse fram og tilbake mellom helhet og deler. Schleiermacher utviklet denne sirkelen, der det på den grammatikalske siden av språket dreide seg om å belyse verket (del) og den litterære genren den tilhører (helhet) i forhold til hverandre (ibid. s. 74). På den teknisk/psykologiske siden fant Schleiermacher en sirkel bestående av ytringen (del), og hele livet til den som ytrer noe (helhet) (ibid.). Slik sier Schleiermacher det med egne ord (oversatt til engelsk) (Schleiermacher, 1998, s. 24):

⁴ Ifølge Gadamer etablerte Schleiermacher hermeneutikken som vitenskap, nettopp i debatt med Friedrich Ast og F. A. Wolf (1759-1824) (Gadamer, 2004, s. 171).

The vocabulary and the history of the era of an author relate as the whole from his writings must be understood as the part, and the whole must, in turn, be understood from the part. () Complete knowledge is always in this apparent circle, that each particular can only be understood via the general, of which it is a part, and vice versa. And every piece of knowledge is only scientific if it is formed in this way.

Senere skal vi se at Ricoeurs teori om trefoldig mimesis og didaktisk teori om eksemplarisk undervisning, handler om liknende hermeneutiske sirkler.

Gadamer

Vi gjør nå et sprang i Grondins framstilling fram til Gadamer.⁵ I verket *Sandhed og metode* går Gadamer løs på problemet med at den åndsvitenskapelige erkjennelsens sannhetskrav har blitt underlagt en vesensfremmed målestokk, nemlig den moderne vitenskapens metodetenkning (Gadamer, 2004, s. 28). I denne sammenheng er det interessant at Gadamer sier at åndsvitenskapenes vitenskapelighet kan forstås bedre ut fra *Bildung*, danningsbegrepets tradisjon, enn ut fra den moderne vitenskapenes metodeidé (ibid. s. 22). Årsaken til at de humanistiske vitenskapene har blitt tilsidesatt i den moderne vitenskapelige debatten, er at de, i kjølvannet av Kants *Kritikk av dømmekraften*, ble fratatt sine allmenne erfaringsbegreper og subjektivisert og estetisert (ibid. s. 44-45). Det å skape en selvstendig estetikk er et blindspor og en abstraksjon. Gadamer starter derfor verket med å tilbakevise denne, for så å etablere at den hermeneutiske sirkel er universell og ontologisk.

Som vi har sett har Gadamer løst historismeproblemet ved hjelp av Heidegger. Den hermeneutiske sirkel er ontologisk fordi all forståelse ledes av motivasjon eller fordommer, og disse kan bare forstås i sin historiske kontekst. At vi har slike fordommer eller *forforståelser*, kan ses som en transendental forutsetning for forståelse. Selve forforståelsens innhold er ikke transcendentalt, men det at vi alltid dømmes, eller forforstår, kan sies å være det. Forforståelsene kan ikke settes til side på søken etter objektivitet. Snarere må en undersøke dem og tolke dem. Derfor starter alltid tolkning med *selvkritikk* (Grondin, 1994, s. 111-112). Fordi vi aldri kan

⁵ De filosofene som vi har utelatt i Grondins framstilling er i hovedsak August Böck (1785-1867), Gustav Droysen (1808-1884) og Wilhelm Dilthey (1833-1911); som primært strevde med historismeproblemet, ifølge Grondin. Dette problemet har vi imidlertid redegjort for, og nærmere utdyping kan ikke sies å være nødvendig i vår sammenheng. Vi hopper også over Heidegger, da denne avhandlingen ikke kommer til å gå inn i eksistensfilosofien (med unntak av Otto Friedrich Bollnow (1903-1991), som vi kommer innom i del II).

belyse vår historisitet helt, det vil si gjøre fordommene hundre prosent bevisste, må *refleksjon* framheves. Dette understreker den hermeneutiske karakteren til vårt forhold til verden (ibid. s. 115). For det er ikke slik at vi blir paralyisert ved dette. Gadamer følger dermed Heidegger i det at all forståelse er selvforståelse (ibid.). Forståelse betyr at noe gir mening for vår situasjon, noe som er meningsfylt i forhold til et spørsmål som vi ønsker svar på. Forståelse er alltid anvendelse (Gadamer, 2004, s. 294). Når vi forstår noe, har vi oss selv *med* i prosessen. Det er derfor, når vi *ikke* forstår noe, at vi opplever det som om det ikke har noe å si til oss. En konsekvens av at vi selv er med i forståelsesprosessen, er at vi forstår det samme annerledes fra tidspunkt til tidspunkt, og at forståelse varierer fra person til person. Derfor er det også slik hos Gadamer at forståelse alltid er *produktivt*; hvis vi forstår, forstår vi alltid annerledes (ibid. s. 282). Gadamer finner derfor ingen mening i å se forståelse som ”framgang”, det vil si at vi forstår bedre fra gang til gang, som hos Schleiermacher (ibid.).

Hermeneutikken dreier seg om å forstå noe karakteristisk ved den menneskelige virkeligheten (Grondin, 1994, s. 121). Hermeneutikken er for Gadamer et universelt aspekt ved filosofien, ikke kun det metodiske grunnlaget for de såkalte åndsvitenskapene (Gadamer, 2004, s. 448). Som vi skal se i kapittel 4, forsøker også Ricoeur å vise noe grunnleggende ved den menneskelige erfaring gjennom å bearbeide den hermeneutiske sirkelen ved hjelp av mimesisbegrepet.

Med denne avhandlingens formål for øye, må vi imidlertid påpeke to forhold når vi har å gjøre med ontologiseringer av hermeneutikk: På den ene siden er ikke denne avhandlingen et ontologisk eller eksistensielt prosjekt. Det ville kreve at vi gikk mye grundigere inn i filosofien. På den annen side har vi drøftet hvordan hermeneutikerne ser mennesket som hermeneutisk. Det styrker fundamentet for avhandlingen, nemlig at mimesisbegrepet kan belyse didaktikken fordi både det mimetiske og det didaktiske dreier seg om tolkning. Som det vil framgå når vi beveger oss gjennom resten av del I, er det Aristoteles’ og Ricoeurs filosofi som til sammen vil utgjøre det filosofisk-teoretiske grunnlaget for denne avhandlingen, ikke de hermeneutikerne vi har presentert i dette kapittelet. Men metoden er og blir hermeneutisk. Derfor er vi også nødt til å forstå de grunnleggende hermeneutiske prinsippene for å kunne gå videre.

Det hermeneutiske metodegrunnlaget for denne avhandlingen danner dermed også det premisset som den må leses ut fra: At mennesket er grunnleggende hermeneutisk, betyr at et hermeneutisk prinsipp er virksomt når det skal forstå verden, det vil si gjøre den meningsfylt. Derfor må denne teksten leses som en tolkning av teorier, med det formål at de skal gi mening for den som leser. Og de teoriene den tolker, er teorier om ulike måter å tolke på, og hvordan disse tolkningene blir gitt et uttrykk. Som vi skal se, er dikteren hos Aristoteles og læreren i didaktikken, aktive utøvere av det å uttrykke noe som kan gi mening for et annet menneske. Derfor kan det å gi et meningsfylt uttrykk, sies både å være metoden for, og innholdet i, denne avhandlingen.

Metodiske valg

Begrepet mimesis har en historie som utgår fra henholdsvis Platons og Aristoteles' filosofi. Begrepets historie springer ut fra kontrasten mellom disse to filosofenes forståelse av det. En avhandling som skal bruke mimesisbegrepets betydning for å belyse en problemstilling, må derfor aller først gå i dybden på hva disse to tenkerne kan ha ment med det. Derfor starter avhandlingens første del med en tolkning av Platons og Aristoteles' mimesisbegrep (kapittel 2). I denne redegjørelsen bruker vi primært de norske oversettelsene av originalkildene til begrepets betydning, nemlig Platons verk *Staten* (Platon, 2001) og Aristoteles' verk *Om ditekunsten* (Aristoteles, 1989), også kalt *Poetikken*. For utdypelse av enkelte momenter i *Poetikken* skal vi også skjele til Aristoteles' etikk i verket *Den nikomakiske etikk* (Aristoteles, 1999).

Når en har å gjøre med et begrep som mimesis, som har en historie helt fra oldtiden og fram til i dag, er dets betydninger mangfoldige og det er en utfordring å få oversikt. En måte å organisere stoffet på, er å gå fram historisk; å følge forståelsen av begrepet gjennom dets kronologiske utvikling. For mimesisbegrepets del kunne en tatt utgangspunkt i én platonsk og én aristotelisk utviklingslinje. For eksempel kunne en vise at betydningene har endret seg av ulike grunner, og at de nye betydningene bygger på de gamle, som byggeklosser som danner en vertikal linje.

En annen måte å organisere stoffet på, er å forsøke å formidle det brede spennet av betydninger som mimesisbegrepet knyttes til. Dette vil også resultere i mangfold, men som en horisontal spredning. For å gi et bilde av en bredde, må en nødvendigvis velge et utsnitt av historien. For bredde indikerer at ulike betydninger finnes parallelt, at de eksisterer ved siden av hverandre. Siktemålet her er å bruke et

begrep som vanligvis ikke brukes i didaktiske sammenhenger, på didaktikk. Med dette som utgangspunkt er vi mest tjent med å få fram en slik horisontal breddetenkning. Ved å vise at andre forskere har brukt begrepet til veldig forskjelligartede formål, vil det støtte vårt argument for at mimesisbegrepet også kan brukes på didaktikk. Videre er det mest relevant å fordype seg i den moderne bruk av mimesisbegrepet, fordi vi jo selv lever i moderne tid med moderne didaktikk. Med moderne menes her forskning fra år 1900 og framover. Men det må understrekes at de mimesisforståelsene som legges til grunn for denne avhandlingen, bare representerer et lite hjørne av en lang historie.

Et problem med en slik breddetenkning som vi har lagt til grunn her, er at en kan ende opp med teorier som motsier hverandre, framfor å komplettere et bilde av et begrep. Vi kan imidlertid ikke se at det gjør framgangsmåten ugyldig. Det har to årsaker: For det første at mimesisbegrepet i utgangspunktet er motsetningsfylt, i og med at Platon og Aristoteles til dels motsa hverandre når de omtalte det. Det kommer vi tilbake til i neste kapittel. For det andre er det ikke alle de mimesisteoriene som blir presentert i denne delen, som vi bygger videre på i avhandlingen. Vi skal se at det er den aristoteliske linjen, med en litteratur- og generelt åndsvitenskapelig tradisjon i sitt kjølvann, som vi skal bygge videre på. Siden disse, som vi deretter anvender i analysen av didaktikk i del II, ikke motsier hverandre vitenskapsteoretisk, tar ikke analysen skade selv om vi for eksempel har presentert teoretikere som anvender mimesisbegrepet i psykologisk sammenheng her i del I.

Når det gjelder utvalget av moderne mimesisforståelser som presenteres i kapittel 3, er de valgt ut etter følgende fire kriterier, der de tre første er klassiske hermeneutiske utvalgskriterier, og det fjerde er av praktisk art:

1. Det sentrale kriteriet som er lagt til grunn er at tolkningene skal være så forskjelligartede som mulig. Det vil si de skal basere seg på så ulike fagtradisjoner som mulig, og at det de bruker mimesisbegrepet til å analysere, objektet for analysen, skal være forskjellig. Det enkleste har vært å finne forskjelligartede forskningsobjekter. Noen av verkene representert her kommer fra de samme grunnfagdisiplinene, men forskningsobjektene er forskjellige.

2. Verkene som presenteres her benytter seg eksplisitt av begrepet mimesis. Forskning som bruker tilgrensende begreper har blitt valgt bort av hensyn til omfanget; hvis disse skulle vært med, hadde utfordringen med å velge blitt for uoverskuelig.

3. De mimesisforståelsene som presenteres her tilfører noe nytt og annerledes i forhold til Platons og Aristoteles' mimesisforståelser. På en måte er dette selvsagt, siden vi lever i en annen tid enn dem. Men det er nødvendig å nevne dette kriteriet, fordi det finnes mange forskjellige verk som for eksempel bruker mimesisbegrepet på litteratur. De fleste har blitt valgt bort. De som står igjen vil dermed være eksempler på forskning som bruker mimesisbegrepet på et bestemt fagfelt. Men andre eksempler kunne også vært valgt. Nå er jo dette en avhandling som ikke bare handler om mimesisbegrepet. For å ha kapasitet til å si noe om didaktikk og digitale læremidler i tillegg, har det vært nødvendig å begrense antallet eksempler.

4. Verkene representert her er skrevet på engelsk eller skandinaviske språk. Begrunnelsen for dette er av praktisk art: Det er disse språkene jeg kan lese. Det ville vært en fordel om jeg kunne lese tysk. Men stofftilfanget har vært såpass omfattende på de nevnte språkene, at dette ikke er god nok grunn til å mene at prosjektet ikke er gjennomførbart.

De verkene som benytter mimesisbegrepet eksplisitt i sin forskning og som blir presentert her er: Fra litteraturvitenskapelig tradisjon med litteratur som forskningsobjekt: Erich Auerbach: *Mimesis. Virkelighetsfremstillingen i Vestens litteratur* (Auerbach, 2002)⁶. Fra litteraturvitenskapelig forskningstradisjon med representasjonelle kunstverk som forskningsobjekt: Kendall L. Walton: *Mimesis as Make-Believe. On the Foundations of the Representational Arts* (Walton, 1990). Fra psykologisk forskningstradisjon med begjær som forskningsobjekt: Paisley Livingston: *Models of desire. René Girard and the psychology of mimesis* (Livingston, 1992). Fra kritisk teori med Det Andre som forskningsobjekt: *Mimesis and alterity. A particular history of the senses* av Michael Taussig (Taussig, 1993). Fra etnografisk forskningstradisjon med barns lek som forskningsobjekt: L. R. Goldman: *Child's play. Myth, mimesis and make-believe* (Goldman, 1998). Verkene blir presentert kronologisk basert på utgivelsesår.

Til slutt i del I (kapittel 4) vil vi introdusere Paul Ricoeurs teori om mimesis (Ricoeur, 1984), som skiller seg fra de andre teoriene i det at han utvikler en anvendelig definisjon av mimesisbegrepet, som kan hjelpe oss med å belyse hvordan læremidler kan bidra i dannelsesprosessen. Det kommer vi nærmere tilbake til.

⁶ Publisert på tysk første gang i 1946. Det finnes også en norsk 2005-utgave av dette verket (Auerbach, 2005), men den er kun et opptrykk av 2002-utgaven, i paperback.

Kapittel 2: Mimesisbegrepet i antikken

Platons mimesisbegrep

Platons (427-347 f.Kr.) mimesisbegrep kan bare forstås på bakgrunn av hans såkalte idélære. Kilden til idélæren finnes blant annet i *Staten*. I *Staten* gjør Platon rede for sin idealstat der filosofene bør styre, fordi de er de eneste som kan oppnå sann kunnskap. I *Staten*, Bok 5-7, beskrives hvilke egenskaper og hvilken utdanning filosofen i staten bør ha. I denne sammenhengen gjør Platon rede for sitt syn på forholdet mellom erkjennelsen og dens objekter (Emilsson, 2001, s. 32). For å formidle dette, bruker Platon de tre liknelsene om solen, linjen og hulen. *Staten* er, som andre tekster av Platon, skrevet som en dialog mellom Sokrates og hans forskjellige diskusjonspartnere. I det følgende vil vi gjøre rede for idélæren med utgangspunkt i disse tre liknelsene. Som vi skal se, har mimesisbegrepet en funksjon i forhold til selve erkjennelsesteorien til Platon. Videre kan det også hevdes at mimesisbegrepet har en etisk-psykologisk betydning i *Staten*. Det kommer vi tilbake til nedenfor. Som en konsekvens av de ulike typene etterlikninger som behandles, ender så *Staten* i bok 10 med at dikterne bortvises fra idealstaten, fordi det dikteriske mimesisbegrepet ikke kan aksepteres uten videre.

Evnen til å se etterlikner evnen til å tenke

Hos Platon er det skjønne, det gode og det sanne ett. De utgjør den endelige innsikten i alle tings sammenheng, og kalles *det godes idé*. Uten kunnskap om det godes idé gavner all mulig annen kunnskap oss ikke det minste, sier Sokrates som en innledning til solliknelsen (505 b) (Platon, 2001). Årsaken til at vi kan sanse og tenke på tingene rundt oss, er at tingene og språkets orden har samme opphav, nemlig ideenes mønsterbilder. Ideene er evigvarende, og uavhengig av de forgjengelige sansbare objektene. Selv om enhver hest fødes og dør, er ideen om hesten noe evig. Hestens form finnes utenfor den hesten vi kan erfare. Vi er her inne på det som kalles Platons dualisme; skillet mellom en tings sjel/form/idé og kropp/stoff/fysisk objekt. Men for at vi skal kunne forstå, må det jo også være en sammenheng mellom form og stoff. Denne sammenhengen er analogisk. En analogi (av gr. *analogia*) er en likhet, overensstemmelse, forholdslikhet, sammenlikning; der overensstemmelsen går på flere punkter (Lothe, Refsum, & Solberg, 1997, s. 14). Forståelsen av hesten som sådan er mulig fordi det på forhånd finnes en overensstemmelse eller analogi

mellom sansning og tenkning. Det er denne analogien Platon utarbeider gjennom den såkalte solliknelsen: Vi oppfatter de mange enkelte ting ved synet, ikke ved tanken, mens vi derimot oppfatter ideene ved tanken, ikke ved synet (507 b-c) (Platon, 2001). For å kunne se et objekt trengs synsevnen, men også noe tredje; lyset (507 e). Og lyset kommer fra solen (508 a). Det godes idé har frambrakt solen i analogi med seg selv: ”Hva det gode er i tankenes verden for tankeevnen og dens objekt – det som blir tenkt – det er i sansenes verden solen for synsevnen og dens objekt – det som blir sett”, sier Sokrates (508 c), og videre: ”Likesom det var riktig i sansenes verden å anse lyset og synet som noe sollignende, men ikke identisk med solen, således er det nå riktig å anse disse to, innsikt og sannhet, som noe som ligner selve det gode, men det er ikke riktig å mene at noen av de to er identisk med selve det gode: Det godes vesen må settes enda høyere.” (509 a). Det godes idé er ikke bare årsak til at vi kan få kunnskap om de ting som kan erkjennes. Den er også årsak til disse tings eksistens og vesen. Sjelen trenger noe *utenfor seg selv* som kan gjøre ideene begripelige, slik som øyet trenger noe utenfor seg selv for å se. Siden menneskets sjel har evnen til å tenke, oppfyller dermed mennesket sin bestemmelse når det forsøker å begripe sannheten. Derfor bør filosofene, som vier seg til å søke sannheten, være herskere over andre mennesker. Her ser vi også at disse erkjennelsesmessige forholdene kan sies å handle om noe eksistensielt, i den forstand at de er sentrale for menneskets bestemmelse.

Solliknelsen har vist at den ideelle verden er tenkt analogt til den fysiske verden. Likheter finnes på flere punkter: Solen likner på det godes idé; lyset likner på sannheten; tingene likner på ideene; synsevnen likner på tankeevnen og øyet likner på sjelen. Ut fra dette kan en hevde at det allerede i Platons erkjennelsesteori i solliknelsen, foreligger et mimetisk forhold; det at noe likner på noe annet peker i den retning. Men for å føre et argument for dette må en ha mer belegg. Det finnes blant annet i linjelliknelsen.

Vi merker oss også at Platon omtaler mimetiske forhold i *visuelle* termer; å se, øye, lys, sol, skinne. Som vi skal se senere kan dette sies å danne en tradisjon i forhold til å omtale mimetisk problematikk, i og med at senere teoretikere viderefører det visuelle språket. Dette kommer vi tilbake til i neste kapittel.

Bildet etterlikner originalen

Linjeliiknelsen følger rett etter solliiknelsen i *Staten*. Linjeliiknelsen tydeliggjør forskjellen mellom det sansbare og det tenkbare. Platon setter opp en linje som er delt i to, der de to delene representerer den synlige verdenen og tankeverdenen (509 d). Disse to delene deles deretter opp i to igjen (ibid.). I den ene enden av linjen, innenfor den synlige verden, finnes bildene: skygger og speilbilder i vann (509 e-510 a). Dette er den laveste form for sansning. Den synlige verdenens annen del består av det som det vi har nevnt, er bilder av, altså hele dyre- og planteverdenen omkring oss og av alt det som er laget av menneskehender (510 a). De to gjenstående delene på linjen utgjør tankeverdenen: Den laveste delen består av den type vitenskap der sjelen ved sine undersøkelser er nødt til å anvende ting fra den sanselige verdenen som bilder. Slik som geometrien anvender firkanter og diametre selv om deres undersøkelse gjelder ting som en bare kan skue i ånden (510 d-511 a). Den øverste del av tankeverdenen kjennetegnes av det Platon kaller *dialektisk metode*: Der sjelen ikke på noen måte befatter seg med det som kan oppfattes av sansene, men ved ideenes hjelp trenger den gjennom ideer frem til ideer og slutter i ideer (511 c).

Det viktigste poenget med linjeliiknelsen i mimesissammenheng er det som Sokrates formulerer slik: ”Vil du også være villig til å si at når det gjelder hva som er virkelig og sant, så forholder bildet seg til originalen på samme måte som det som er gjenstand for forestillingen, forholder seg til det som er gjenstand for innsikten?” (510 a). Med dette kan det forstås at innenfor det synliges verden og tankenes verden, finnes det et forhold mellom de to delene: som er analogt med den store forskjellen mellom de to verdenene. Det vil si at den laveste delen av tankeverdenen likner på den høyeste delen av tankeverdenen, og at den laveste delen av den sansbare verdenen likner på den høyeste delen av den sansbare verdenen. Og disse analogiske forholdene er mimetiske: Vi har sett at i den norske utgaven av *Staten* som vi bruker her, i Henning Mørlands oversettelse, er det mimetiske i selve linjeliiknelsen uttrykt i begrepene om bilde og original. For å forklare tankeverdenens laveste del brukes også kopi-begrepet: ”Den bruker som bilder ting fra den synlige verden, som jo igjen blir kopiert i form av skygger og speilbilder, men som har ry for å være tydelige i forhold til disse kopier” (511 a). Her ser vi at det visuelle begrepsapparatet også omfatter skygger og speilbilder.

Ulike Platon-tolkere trekker det mimetiske inn på mer eller mindre indirekte måte. I innledningene til tidligere utgaver av Mørlands oversettelse, sier oversetteren

selv direkte at alt i denne verden er en etterlikning av en idé (i 1946-utgaven kaller han det en dårlig etterlikning (Mørland, 1946, s. X), men i 1951 har han moderert seg til kun etterlikning (Mørland, 1951, s. 19)). I innledningen til den utgaven av Mørland-oversettelsen som vi baserer oss på her, heter det at den jordiske verden er en gjenspeiling av den intelligible: På denne etterlikning beror dens grad av fornuftighet og verdi (Emilsson, 2001, s. 37). For eksempel er geometrien et fag som beskriver de lovene som sansbare ting adlyder eller etterlikner i rommet. Og astronomien er den disiplin som beskriver lovene som tredimensjonale ting i bevegelse må etterlikne (ibid. s. 39). Trond Berg Eriksen sier direkte at nøkkelen til linjeliknelsen ligger i Platons mimesisbegrep/etterlikning (Berg Eriksen, Tranøy, & Fløistad, 1985, s. 88): Indirekte erfaring (skygger og speilbilder) etterlikner direkte erfaring (virkelige ting) på samme måte som fagvitenskapelig erkjennelse (laveste form for tenkning) etterlikner dialektisk innsikt. I tillegg etterlikner sansning tenkning generelt (ibid.). Dette siste forholdet har vi jo også sett i solliknelsen ovenfor. I danske Platon-tolkeres versjoner av idélæren brukes blant annet avspeiling (*afspeiling*) (Friis Johansen, 1988, s. 142) (Friis Johansen, 1989, s. 24) og avbildning (*afbildning*) om det samme forholdet (Sløk, 1991, s. 223).

Ut fra begrepsbruken i ulike tolkninger og oversettelser av Platons idélære i *Staten*, trer det fram en forståelse av etterlikning som har som premiss at mimesisbegrepet handler om et forhold mellom en original og en kopi: der originalen anses å ha større verdi enn kopien. Begrepene bilde, kopi og avspeiling viser dette, ved at de nevnte begrepene nødvendigvis betegner noe sekundært i forhold til det primære; noe som kommer etter noe annet; noe som er avhengig av det andre det referer til for å kunne gi mening. Som vi har sett av linjeliknelsens hierarkiske struktur, er verdien til det som omtales rangert etter hvor nær sannheten de ulike nivåene ligger. Den målestokk som Platon legger på sine kopier og originaler, er sannhetens og godhetens målestokk. Vår verden er bare en etterlikning av originalen, som finnes i idéverdenen. Ideene er både bedre og sannere enn det vi kan erfare med våre sanser.

For Platon er videre de mest verdifulle tingene de varige og bestandige, slik som ideene er konstante. Jo mer fullkommen en ting er, desto mindre lar den seg bringe ut av sin forfatning ved ytre påvirkning, sier han i Bok 2 (381 b) (Platon, 2001). De beste tingene er ikke bare gode og sanne, men også varige. Følgelig må jo

dette betyr at originalen er varig. Som vi skal se senere er kontrasten til Aristoteles stor når det gjelder synet på det evige og det som forandrer seg.

Sjelstilstandene

Framstillingen av linjeliknelsen avsluttes med at Sokrates sier at det finnes fire *sjelstilstander* som svarer til de fire delene som linjen er delt inn i: Til den øverste delen svarer fornuft, til den andre gjennomtenkning, til den tredje tro og til den nederste gjetning (511 d-e) (Platon, 2001). De fire sjelstilstandene har det samme forhold til sannhet og virkelighet som de delene av verdenene de tilsvarer. Og med dette som utgangspunkt, og ved det at mimesis er en funksjon ved erkjennelsesteorien,⁷ kan en hevde at sjelstilstandene er mimetiske; at de ulike sjelene som befinner seg på de ulike nivåene etterlikner sjelene på nivåene over. Nedenfor kommer vi inn på den betydning *forbilder* har i Platons *Staten*. Men det er to aspekter til som bør kommenteres ved den mimesis som er på ferde i menneskenes ulike sjelstilstander.

For det første: I moderne tid kan begrepet sjelstilstand virke fremmed. Forfatterne av notene i den oversettelsen av *Staten* som vi bruker, betegner det mimesisbegrepet som er relevant for sjelstilstandene, som *etisk-psykologisk mimesis*.⁸ Som vi har sett, er det gode det samme som det sanne hos Platon. Følgelig er disse tilstandene også av etisk karakter.

Det siste poenget med sjelstilstandene som bør kommenteres, er følgende: De etterlikningene som utføres av mennesker i de ulike sjelstilstandene, er *uttrykk for* de sjelstilstandene menneskene er i. Note-forfatterne sier det på denne måten: De forskjellige etterlikningene gjenspeiler sjelens tilstand og karakter (samme note som ovenfor: Note 109 av Mørland og Emilsson (Platon, 2001, s. 404)). På denne måten kan en også si at når noen uttrykker seg, er disse uttrykkene også etterlikninger; de er etterlikninger av denne personens sjelstilstand. Sammenhengen mellom sjelstilstand og former for etterlikning, utdypes nærmere under behandlingen av det dikteriske mimesisbegrepet nedenfor.

Sjelstilstandene kan videre forstås bedre ved å se nærmere på den siste av de tre berømte liknelsene i *Staten*: huleliknelsen, som også fungerer godt som en

⁷ Vi bruker gjennomgående termen 'mimesisbegrepet' i denne avhandlingen. Når det mimetiske åpenbart er en *funksjon* for kildeforfatterne, og ikke et begrep, vil vi imidlertid bruke 'mimesis'. Betydningen vil framgå av sammenhengen.

⁸ Note 109 av Mørland og Emilsson i Platons *Staten* (Platon, 2001, s. 404).

overgang til det dikteriske begrepet om mimesis. Bok 7 åpner med at Sokrates sier at han skal fortelle en liknelse om hvordan vi mennesker forholder oss til kunnskap og uvitenhet (514 a-515 c):⁹

- Tenk deg at det bor mennesker i en underjordisk hule. Hele den ene siden av hulen er en bred åpning som fører opp mot lyset. I denne hulen har de levd fra barndommen av, bundet med lenker om ben og hals slik at de må sitte ubevegelig på samme sted og bare se rett frem mot huleveggen uten å være i stand til å snu på hodet. Et godt stykke ovenfor og bak dem brenner en ild, og mellom denne ild og fangene går det ovenfor disse en vei, og langs denne vei er det bygget en lav mur som minner om den skranke som folk som viser frem dukketeater, befinner seg bak mens de viser dukkene over skranken.
- Jeg ser det for meg.
- Tenk deg nå videre at langs denne mur bærer folk alle slags redskaper og statuer og figurer av sten, tre og annet materiale slik at tingene rager opp over den, og imens snakker antagelig noen av dem sammen, mens andre tier stille.
- For et underlig bilde, og for noen underlige fanger!
- De ligner oss. Har nå disse fanger sett noe annet av seg selv og hverandre enn de skygger som ilden kaster på den motsatte hulevegg?
- Hvordan skulle det være mulig? De er jo tvunget til å holde hodet urørlig hele sitt liv.
- Og av de tingene som blir båret forbi, ser de vel også bare skyggene?
- Ja, naturligvis.
- Hvis de nå kan snakke med hverandre, tror du ikke da at de vil omtale disse skygger som de ser, som om de var virkelige ting?
- Sikkert.
- Og hvis fengselet, når en av dem som går forbi sier et ord, kaster tilbake et ekko fra den motsatte vegg, tror du ikke da at de vil mene at det er den skygge som de nettopp ser passere, som taler?
- Jo, ved Zeus.
- De vil i det hele tatt ikke anse noe annet for sant og virkelig enn skyggene av tingene.
- Helt sikkert ikke.

⁹ Han som svarer heter Glaukon.

Så forteller Sokrates hvordan det går når en av fangene blir løst fra lenkene og går mot lyset. Det flimrer for øynene på ham, og først kan han ikke se. Når de virkelige tingene, som han først bare har sett skygger av, blir vist fram for ham, tror han først ikke på at disse tingene er mer virkelige enn det han har sett før (515 c-d). Så blir han trukket ut av hulen med makt. I det sterke sollyset ute kan han først ikke se en ting (515 e-516 a). Han begynner gradvis å venne seg til sollyset og kan først se skygger og speilbilder, deretter tingene selv (516 a-b). Til slutt ser han solen, og dens sanne natur som hersker over alle ting i den synlige verden (516 b-c). Den tidligere fangen blir deretter grepet av sjalusi, rettet mot dem av sine medfanger som høster heder og ære blant lenkegjengen for sin egenskap av å være særdeles raske til å oppfatte og forutsi skyggebildene (516 c-d). Han stiger derfor ned i hulen igjen og inntar sin gamle plass (516 e). Øynene hans er nå sløvet av mørket. De ler av ham, sier at han har ødelagt øynene og at det ikke lønner seg å stige opp. Da han forsøker å befri noen av fangene, dreper de ham (516 e-517 a).

Så går Sokrates over til å forklare hvordan huleliknelsen passer med de to foregående liknelsene (517 b-c): Fengselet i hulen er den synlige verden. Fangen som stiger opp og ser tingene der oppe, er sjelen som stiger opp til tankeverdenen. Solen er det godes idé. I ethvert menneskes sjel finnes evnen til å lære, og det redskap den lærer ved hjelp av kan sammenliknes med øyet som en jo ikke kan vende fra mørke til lys, uten ved å vende hele legemet (518 c).

Huleliknelsen er den av de tre liknelsene som sterkest konkretiserer menneskets situasjon i forhold til kunnskap og uvitenhet slik problematikken framstår i *Staten*. Den løsrevne fangen representerer en person som endrer sjelstilstand. At ”moralen” her blir at slik streben mot høyere erkjennelse ikke lønner seg, må ses i sammenheng med utgangspunktet for hele dialogen; begrunnelsen for hvorfor filosofene bør være herskere i staten. De som har lært den godes idé å kjenne bør ikke bekymre seg om menneskelige anliggender. Det vil si: De bør ikke gå ned i hulen igjen, men bo i en høyere verden. Huleliknelsen kan også tolkes som en fortelling om Sokrates’ skjebne; han ble henrettet fordi han ble for farlig for samfunnet gjennom sin kritikk. Vi skal ikke gå nærmere inn på idealstatens struktur her.

Diktning som oppdragelse

Redegjørelsen for det dikteriske mimesisbegrepet starter allerede i Bok 2. Det begynner med at Sokrates sier at det er behov for etterliknende kunstnere i staten; de som driver med form og farge, vers og musikk, rapsoder, skuespillere, kordansere og forpaktere av teaterforetagender; på lik linje med at det er behov for jegere, tjenere, barberere, kokker og bakere (373 b-c). Men poenget så langt i *Staten*, er at de historiene som skal fortelles til barna som del av deres oppdragelse, og her er det filosofenes oppdragelse det dreier seg om¹⁰, skal være gode og ikke dårlige. Oppdragelsen skal bestå av gymnastikk for legemet og musikk for sjelen (376 e). Til musikk regnes også fortellinger. Det skal føres oppsyn med dem som lager fortellinger. De fleste av de fortellingene som fortelles nå for tiden, sier Sokrates, må forkastes (377 c). Fortellingene til de kjente dikterne Homer og Hesiod må forkastes fordi de i sin framstilling gir et falskt bilde av gudenes og heltenes natur, som når en maler lager bilder som slett ikke har noen likhet med originalene (377 d-378 a). Begrunnelsen for dette er at gudene og heltene er gode, og da må de også framstilles slik (379 b). Et barn er ikke i stand til å skille mellom hva som er symbolsk og hva som er virkelig. De forestillingene en opptar i seg i unge år, pleier å bli uforanderlige og urokkelige i vår sjel. Derfor bør de første fortellingene en hører, være mest mulig egnet til å oppdra i dyd (378 d-e). Her ser vi sammenhengen mellom Platons erkjennelsesteori og de ulike etiske sjelstilstandene som menneskene befinner seg i, og hvordan dette også knytter an til diktningens betydning. Fortellinger om gode og sannhetssøkende karakterer er godt, fortellinger om onde og løgnaktige karakterer er ondt. Og barna er lett påvirkelige.

I Bok 3 går han nærmere inn på hvordan påvirkningen kan skje: Når de berømte heltene hos dikterne ytrer mot og standhaftighet, da skal de unge ta seg heltene til forbilde (390 d). Begrepet forbilde kan sies å være mimetisk i den grad at det betegner en person som en gjerne etterlikner. I forholdet mellom et barn og en voksen, som er det det dreier seg om her, vil det også bety at barnet ser den voksne som et bilde på seg selv i framtiden. Og følgelig vil onde forbilder føre til onde mennesker, og dette er skadelig. Platon sier ikke dette direkte, men han sier at enhver

¹⁰ I teksten brukes begrepet *voktere* om disse som skal få denne oppdragelsen. Platon bruker begrepet *voktere* om de som skal styre staten, de som skal "vokte på at lovene holdes". Disse var på det høyeste nivået av krigerstanden. På trinnet under disse i statens hierarki, kom så de vanlige krigerne, som kan sies å være de "egentlige vokteres" hjelpere (note 132 av H. Mørland og E. K. Emilsson) (Platon, 2001, s. 406). I mimesis-sammenheng er det tilstrekkelig å forstå at oppdragelsen som skisseres her, gjelder for de menneskene som skal styre staten.

vil se gjennom fingrene med sine egne laster, da han mener at like forbryterske handlinger blir begått og er blitt begått av gudenes ættlinger og Zeus' slekt (391 e). Karakterene i fortellingene vil være en slags rettesnor for menneskenes eget liv. Dette kommer tydelig fram også mot slutten av Bok 10, der det heter at gudene aldri forkaster et menneske som streber etter rettferdighet og etter å bli så lik gudene som det er mulig for et menneske ved et dydig liv (613 a-b). Senere skal vi se at denne etterlikningen av det guddommelige blir videreført i kristendommen.

Etterlikning som direkte tale

Deretter anser Platon seg ferdig med å behandle fortellingenes innhold, og går over til å behandle deres form, hvordan det må fortelles (392 c). Det er tre måter å fortelle på: Enten ved enkel fortelling, eller ved en etterlikning, eller ved begge deler (392 d). Etterlikning betyr her det vi ville kalle *direkte tale*. Det er å legge ordene i en annens munn, og å tilpasse seg den annen enten i ord eller i opptreden (393 c). Hvis derimot dikteren aldri skjuler sin person på denne måten, har vi å gjøre med enkel beretning (ibid.).

Så begynner en diskusjon om hvorvidt dikterisk etterlikning (direkte tale) skal tillates overhodet, eller om det bare skal tillates i visse tilfeller (394 d). Platon hevder så langt i *Staten* at etterlikning kan tillates, så lenge denne formen kun benyttes til å framstille gode og edle menns gjerninger (396 c-e). Slike framstillinger vil gjerne være en kombinasjon av enkel fortelling og etterlikning (ibid.). Dette henger sammen med den etisk-psykologiske mimesis; gode og edle menn vil heller ikke *ønske* å etterlikne ondskap og løgn. Det ligger rett og slett ikke for dem, fordi etterlikningene jo er uttrykk for deres sjelstilstand, som i deres tilfelle er av edel karakter.

Som en konsekvens av dette får heller ikke de unge som skal bli styrere av staten, lov til å etterlikne hva som helst: De får ikke lov til å etterlikne kvinner, slaver, foraktelige menn som er feige og gjør det motsatte av det som er satt opp som forbilde, galskap og last, håndverkere og andre yrker (395 d-396 b). Årsaken er at etterlikning ikke bare er uttrykk for sjelstilstanden, som vi har vært inne på. Påvirkningen skjer også den andre veien: Det som en etterlikner kan nemlig også bli hengende ved en som ens annen natur (395 c-d). Hvis en etterlikner noe kan dette også *bli* til ens sjelstilstand. Etterlikning av denne verdens trivialiteter er dermed uverdigg. Den dårlige dikter for eksempel, etterlikner alt mulig; torden, vindens susen, haglens smell, vognhjuls og valsers knirken, lyden av trompeter, fløyter, piper og

andre instrumenter, dertil hundenes gjøen, sauenes breking og fuglenes kvitring (397 a-b). Den rene etterlikning skal brukes kun til det som er verd å etterlikne (397 d-e). Og det som er verd å etterlikne befinner seg nærmere sannheten enn de tingene som finnes i vår erfarbare verden.

Etterlikneren etterlikner bare skinnet av tingen

I *Statens* Bok 10 fortsetter Platon sitt angrep på diktetkunsten. Boken åpner med at Sokrates sier at de ikke på noen måte har latt diktningen innpass (595 a-b) (Platon, 2001). Dette er imidlertid, som vi har sett, ikke helt riktig. Sokrates er både avvisende til diktetkunsten flere steder i *Staten*, og åpen for at den kan ha en funksjon andre steder. Blant annet sier han at han vil gi den etterliknende diktetkunsten adgang dersom den kan påvise at den har rett til å eksistere i en velordnet stat (607 c). Den må vise seg å ikke bare være behagelig, men også nyttig for statens styre og menneskenes liv (607 d-e). Fram til han kommer til denne konklusjonen utdyper han imidlertid de negative sidene ved etterliknende kunst. Han begynner med å ta et eksempel for å vise etterliknerens sanne natur. Av møbelet *løybenk* finnes det tre slag: Løybenkens idé som guden har skapt, løybenken som håndverkeren skaper med ideen for øye og den tredje som maleren skaper når han maler et bilde av en løybenk (596 b-597 b). Maleren blir ut fra dette en etterlikner som frembringer det som er nummer tre i forhold til det sanne og virkelige (597 e). Den samme tredjeplassen inntar også alle andre etterliknere (ibid.). Med maleren som eksempel igjen argumenterer så Sokrates for at etterlikneren kun etterlikner skinnet av gjenstanden, ikke sannheten (598 b). Grunnen til det er at etterlikneren kun framstiller en liten del av hver gjenstand (ibid.). Maleren kan avbilde en skomaker, en snekker eller en annen håndverker uten å kjenne til noen av disse håndverkernes yrke (598 b-c). Han avbilder kun hvordan de ser ut; han lager bare skyggebilder (601 b-c). En mulig tolkning av Platon her, kan være at det er mye informasjon om tingen som har *falt fra* i maleriet i forhold til den opprinnelige tingen. Den virkelige benken kan tas på, brukes til sitt bruk og betraktes fra mange forskjellige synsvinkler. Det kan en ikke gjøre med bildet av benken. Sokrates sier det slik: ”Hvis du betrakter en løybenk fra siden eller forfra eller hvilken som helst kant det nå enn kan være, så er det vel allikevel samme løybenken, selv om den ser forskjellig ut?” (598 a). Maleren derimot, etterlikner bare skinnet (598 b). Men er maleren dyktig nok, kan han med sitt maleri narre barn eller tåpelige folk til å tro at det de ser er virkelig (598 b-c). Det

samme kan de som dikter på vers gjøre, for vers har fra naturens hånd stor *tryllemakt* (601 a-b). Senere skal vi se at mimesisbegrepet kan brukes til å forstå magi. Dikterne bruker sansbedrag, og den slags henvender seg følgelig til den del av vår sjel som Platon mener er lengst bort fra sannheten (602 c-d/603 a-b), slik som han også har vist det i huleliknelsen: Fangene i hulen tror at skyggene er hele sannheten. Dikteren vil sågar søke å etterlikne de tingene som kan synes vakre i den uvitende mengdes øyne (602 b). Den fornuftige sjel er en karaktertype som de fleste mennesker ikke kjenner eller forstår. Derfor vil dikteren, for å vinne bifall hos det store publikum, snarere framstille opprørte og vekslende sinnsstemninger, fordi det er lettere (604 e-605 b).

På bakgrunn av dette kommer så den formuleringen som kalles *utvisningen* av dikterne fra *Staten*: ”Derfor vil vi med rette ikke gi ham adgang til en stat hvor det skal herske lov og orden, fordi han vekker, nærer og styrker den lavere del av sjelen og følgelig ødelegger den fornuftige del” (605 b). Den alvorligste anklagen mot diktekunsten, ifølge teksten, kommer så: Når dydige menn rammes av ulykker, setter de sin ære i å beholde ro og fatning (605 d-e). Men selv disse mennene kan la seg rive med av teaterforestillingen og sympatisere med klagende, jamrende og selvmedlidende karakterer (ibid.). Faren med dette er at når en i neste omgang selv blir rammet av ulykker, kan den fornuftige delen slippe av på sin kontroll over den klagelystne delen (606 a-b). Det samme er tilfellet med komiske oppsetninger, og diktingen har samme innflytelse på alle sjelens begjær og følelser (606 c-d). Som vi skal se er det nettopp i den virkningen diktingen har på publikum, at Aristoteles finner diktingens verdi. Men først skal vi samle trådene og runde av Platons mimesisbegrep.

Platon: Oppsummering og drøfting

Vi har sett at erkjennelsen hos Platon er bygget på en form for analogi, og at dette forholdet også kan sies å være mimetisk. Belegg for dette fant vi i at forholdet mellom vår erfarbare verden og idéverdenen uttrykkes gjennom begreper som kopi, original, etterlikning, avspeiling og avbildning. Disse begrepene finnes delvis i oversettelser av originalteksten i *Staten* og i sekundærlitteratur.

Det mimetiske ved erkjennelsen innebærer ut fra dette at den sannhetssøkende må finne originalene som ligger bak den verden av kopier som utgjør den erfarbare verden, og som han er omgitt av. Siden mennesket oppfyller sin

bestemmelse når det forsøker å begripe sannheten, kan mimesisbegrepet dermed også sies å ha en eksistensiell betydning i Platons forstand. Originalene finnes i idéverdenen og består av varige former. Platons mimesisbegrep er dermed på en måte statisk: Det sanne/originalen ligger der til evig tid.

Vi har også sett at Platons mimesisbegrep uttrykkes gjennom begreper som handler om visualitet. Hvis en ser det visuelle i sammenheng med det varige, kan Platons mimesisbegrep også tolkes som evige bilder. Men bildene finnes på tre nivåer: På overordnet nivå finnes de varige bildene i idéverdenen. På nivået under finnes våre jordiske, erfarbare ting. De må jo også være bilder ut fra denne tankegangen, fordi de etterlikner ideer. På tredje nivå finnes de bildene som kunsten frambringer: Etterlikninger av jordiske ting. De etterlikner kun visse deler av tingen (skinnet), dermed står de lengst fra sannheten.

Når Platon behandler den mimetiske kunsten, er det mimesis på tredje nivå som blir behandlet. På dette nivået kan han sies å operere med en vid og en snever betydning av mimesisbegrepet: I vid forstand er all kunst bilder, inkludert diktning. Og diktning som framstiller gode forbilder kan godtas i oppdragelsesøyemed. På en måte kan en si at Platon selv gjør dette i *Staten*; han skriver jo selv sine tekster som en dialog mellom Sokrates og ulike samtalepartnere. Dialogene kan leses som dramatiske stykker. De er kunst som ifølge ham selv tjener menneskenes stat og samfunn.

Mimesisbegrepet i det som kan kalles snever forstand i *Staten*, er diktning som benytter direkte tale. Platon er skeptisk til bruk av direkte tale i diktningen, fordi publikum lar seg rive med og blir påvirket. Men det hindrer ikke ham selv fra å bruke direkte tale i *Staten* og andre verk.

Platons egne metoder for å formidle sin filosofi bør også kommenteres kort, uten at vi skal bruke mye plass på dette i denne avhandlingen. Det faller utenfor rammene av hva som er mulig å behandle her. Men det er iøynefallende hvordan Platon selv bruker bilder når han skriver: De tre liknelsene kan jo også sies å være bilder, i kraft av at de er nettopp analogier. Bruken av dialogformen og direkte tale har vi allerede kommentert.

Videre kan Platons mimesisbegrep også sies å ha en etisk-psykologisk side, som handler om relasjonen mellom mennesker. Ifølge Platon kan menneskene sies å ha lett for å ta seg forbilder og rollemodeller. Forbildet/rollemodellen kan sies å være et bilde på et framtidig *seg*. Platons mimesisbegrep kan dermed brukes til å forstå

dette forholdet mellom mennesker. Som vi skal se senere, er mimesis et begrep som kan brukes på nettopp denne relasjonen, ifølge moderne teoretikere.

Det etisk-psykologiske mimesisbegrepet kan også sies å ha et mer konkret nivå som handler om de uttrykkene og ytringene som menneskene kommer med: Gode menns uttalelser er gode fordi de etterlikner edel karakter (det samme forhold gjelder for ”slette karakterer”). Den andre veien bør en ikke etterlikne uverdige ting fordi ens karakter kan bli påvirket og bli ”slett”. Det er interessant hvor enkelt dette med påvirkning kan virke hos Platon.

Platons mimesisbegrep kan ut fra dette brukes på flere områder av forskning som har som siktemål å forstå etterlikninger. Av disse kan nevnes temaer som har med ulike idealer å gjøre: Religiøse, politiske, moralske eller dannelsesmessige, og forholdet mellom kunst og virkelighet: Realisme, illusjon og kunstighet.

Aristoteles’ mimesisbegrep

Aristoteles (384-322 f.Kr.) er i motsetning til Platon, mer opptatt av det som lever, vokser og forandrer seg, enn av evige og uforanderlige former. Verden er en samling vesener og ting som streber etter å virkeliggjøre sin natur. Tingenes vesen, form eller idé finnes ikke utenfor kroppen eller objektet i en egen idéverden som hos Platon, men *i* selve tingen. Form og stoff finnes sammen. Derfor er ikke forandring et kjennetegn på ondskap og uvirkelighet, men et tegn på at alt er på vei mot selvrealisering (Berg Eriksen et al., 1985, s. 105). Det er mot dette bakteppet at Aristoteles’ undersøkelse av mimesisbegrepet også må forstås.

Det er i *Poetikken*, eller *Om diktetekunsten* som verket kalles i den norske oversettelsen (Aristoteles, 1989), at Aristoteles’ forståelse av begrepet mimesis utredes. Aristoteles’ mimesisbegrep handler altså om kunst, og hans mimesisbegrep kan dermed sies å ta utgangspunkt i én av de betydningene av begrepet som Platon satte opp, nemlig de konkrete kunstmessige uttrykkene.

Poetikken starter ut med å anslå at verket skal handle om diktetekunsten generelt, men utvikler seg etter hvert til å handle om den greske tragediens natur og funksjon. Tragedien er, som alle andre ting i verden, en ting hvis identitet bestemmes av dens særegne virksomhet. Og det mimetiske er noe av det som er mest sentralt ved diktetekunstens funksjon. I det følgende skal vi beskrive Aristoteles’ mimesisbegrep med utgangspunkt i *Poetikken*. Men for å gripe også det som kan kalles diktetekunstens mål, *kathársis*, nemlig hvordan den er ment å virke på

menneskene som publikum eller lesere, er det også nødvendig å se litt nærmere på Aristoteles' etikk. Kilden til dette finnes i det verket som kalles *Den nikomakiske etikk* (Aristoteles, 1999). I dette verket finnes også kilden til å forstå hvordan fenomenet mimetisk kunst baserer seg på to forskjellige slags viten.

Etterlikningstrangen

Tilbake til *Poetikken*: All diktekunst er etterlikninger (Aristoteles, 1989, s. 25). Det finnes to årsaker til at diktekunsten ble til. Disse skriver seg fra to medfødte evner eller drifter i menneskenaturen: *Trangen til å etterlikne* og sansen for melodi og rytme (ibid. s. 30). Om etterlikningstrangen sier han følgende (ibid.):

Trangen til å etterligne er medfødt i menneskenaturen fra barndommen av og mennesket skiller seg fra de andre levende vesener i dette at det har de største evner til å etterligne og får de første kunnskaper gjennom etterligning; alle mennesker føler også glede ved etterligninger. Belegg for dette gir den daglige erfaring. Vi gleder oss ved å betrakte endog de mest nøyaktige avbildninger av ting som vi ellers ser på med ubehag, f. eks. motbydelige dyr og lik. Årsaken er nettopp denne at det å vinne erkjennelse er den største glede, ikke bare for filosofene, men også i like høy grad for alle mennesker, selv om de bare lite tar del i denne glede. Vi føler glede over å betrakte bilder fordi vi, når vi iakttar dem, vinner erkjennelse og finner hva hver ting er, f. eks. at mannen er slik og slik. For hvis man nu på forhånd ikke har sett det objekt som er etterlignet, vil ikke etterligningen gi noen glede som sådan, men gleden vil da skyldes teknikken i utførelsen, farven, eller en annen slik årsak.

Foruten at trangen til å etterlikne er medfødt, er det også verdt å merke seg at etterlikningen medfører glede, og at denne gleden er gleden over erkjennelse. Her er kontrasten til Platon tydelig. Der Platon benektet at den kunstneriske etterlikningen kan føre til sann erkjennelse, mener altså Aristoteles at erkjennelsen så å si er årsaken til at vi kan glede oss over kunstneriske etterlikninger.

I sitatet ovenfor snakker Aristoteles om all form for kunstnerisk etterlikning. De har samme opphav. Senere i *Poetikken* skal vi se at Aristoteles skiller mellom de forskjellige kunstartenes måte å etterlikne på, der særlig diktekunsten og malekunsten er svært forskjellige. Dette kommer vi tilbake til.

Sentralt i sitatet ovenfor er også det at for å føle glede over etterlikningen, forutsettes det at en har sett det som etterliknes før. For diktekunsten henger dette sammen med hvordan den skal virke på publikum: *Kathársis*. Nøkkelen til diktekunstens glede og erkjennelse ligger i at en *kjenner igjen* noe fra sitt eget liv.

Dette er noe av det mest sentrale i *Poetikken*, og det vil bli bearbeidet i redegjørelsen som følger.

Definisjon av diktekunsten

Tilbake til avsnittene der Aristoteles definerer hva diktekunst er: All diktekunst er etterlikninger (Aristoteles, 1989, s. 25). Men de forskjellige genrene skiller seg fra hverandre på tre punkter: De bruker forskjellige *midler* i etterlikningen, de etterlikner forskjellige slags *objekter*, og de etterlikner på forskjellig *måte* (ibid.).

Etterlikningsmidlene diktekunsten benytter seg av er rytme, ord og melodi (ibid. s. 25-26). Som vi har sett hos Platon, regnet de gamle grekerne musikken som en form for diktning.

Etterlikningsobjektene som diktekunsten benytter seg av; *hva* de etterlikner, er videre det Aristoteles kaller *mennesker i handling* (ibid. s. 27). Og menneskelige handlinger må ut fra Aristoteles' tankegang enten være gode eller onde, fordi intensjonen en har med en handling viser tilbake på karakteren. Dette gir seg utslag i de forskjellige dikteriske genrene. For eksempel etterlikner komedien mennesker som er verre enn gjennomsnittet, og tragedien etterlikner mennesker som er bedre enn gjennomsnittet (ibid. s. 28).

Det tredje punktet som skiller de dikteriske genrene fra hverandre, er etterlikningsmåten. Her skilles det mellom direkte framstilling, refererende framstilling og framstilling som handling (ibid.).

Disse tre variablene, hva som etterliknes, hvordan og med hvilke midler, bruker så Aristoteles til å definere komedien og eposet (ibid. s. 33-34). Deretter går han over til å skrive om tragedien, som blir *Poetikkens* egentlige tema. Det er under behandlingen av tragedien at han virkelig går i dybden, og det er analysen av denne genren som følgelig blir det interessante for å forstå Aristoteles' mimesisbegrep.

Tragediens vesen

Aristoteles begynner sin undersøkelse av tragediens vesen ved å peke på de bestanddelene som befinner seg under hver av de tre nevnte variablene. Det finnes seks slike bestanddeler: Tragedien er etterlikning av en alvorlig, i seg selv avsluttet, handling, av et visst omfang (objektet) som består av elementene fabel (1), karakter (2) og tanke (3). Tragedien etterlikner ved hjelp av et forskjønnet språk (midlet) som består av vers (4) og sang (5). Videre er tragedien en etterlikning der mennesker framstilles i direkte handling (6), ikke fortelling (måten) (Aristoteles, 1989, s. 35-36).

Han sier også hva tragedien skal føre til hos publikum: Gjennom frykt og medlidenhet fører den til renselse (*kathársis*) (ibid. s. 35).

Deretter ”rangerer” han bestanddelene etter viktighet: Objektene, eller tragediens *hva*, er de viktigste. Han sier det slik: ”Viktigst av tragediedelene er sammensetningen av begivenhetene” (ibid. s. 36). Årsaken til dette er at ut fra begivenhetenes sammensetning og rekkefølge (fabelen/*mýthos*) leser en menneskelige handlinger, og dermed også tragediens moralske betydning. Det er nemlig, som nevnt tidligere, gjennom handling at *karakterene* tilkjenner seg (ibid. s. 37). Karakteren blir dermed det nest viktigste. Karakteren innebærer også en intellektuell refleksjon omkring *hensikten* med handlingen. Dette kaller Aristoteles for *tanken*, som blir den tredje viktigste bestanddelen ved tragedien (ibid. s. 38). En vurdering av om en handling er moralsk god eller dårlig, må ikke bare se på ordene eller handlingen i seg selv, men også ta i betraktning med hvilken hensikt den er utført. For eksempel kan en handling ha vært utført for å oppnå et større gode, eller for å avverge et onde, som han sier det mot slutten av *Poetikken* (ibid. s. 79). Det moralske ved tragedien kommer vi snart tilbake til.

I fallende rekkefølge kommer så de andre av tragediens bestanddeler: Språket, sangen og scenebildet. Det siste, scenebildet, knytter han tydeligvis til etterlikningsmåten direkte handling. I forhold til scenebildet er det interessant å merke seg at Aristoteles sier at tragediens virkning er den samme uten oppførelse og skuespillere (ibid. s. 38). Slik formulerer han dette poenget mot slutten av verket: Allerede ved lesningen blir det klart hvilke kvaliteter en tragedie eier (ibid. s. 83). En kan dermed ikke finne belegg for å hevde at Aristoteles’ mimesisbegrep dreier seg om selve iscenesettelsen, med belegg kun fra *Poetikken*.

Etter å ha rangert tragediens bestanddeler, går så Aristoteles i gang med analysen, og han begynner med de tre viktigste først: Fabel, karakter og tanke. Disse begrepene er nært knyttet sammen, og en kan ikke forstå dem uten å se alle tre i sammenheng. For å begripe hva Aristoteles kan ha ment, er det nødvendig å forstå grunntrekkenes i hans etiske filosofi.

Tragediens moralske betydning

For Aristoteles er *handling* det sentrale begrepet i etikken. Undersøkelsen av etikken er ikke rettet mot noen teoretisk erkjennelse sier han; vi driver ikke vår undersøkelse for å få vite hva dyd er, men for å bli gode; ellers har vi ingen nytte av den. Derfor

må vi undersøke handlinger og hvordan de bør utføres (Annen bok, kapittel 2) (Aristoteles, 1999, s. 20). Etikken skal ikke forandre følelsene, men påvirke de handlingene som følelsene kan utløse. For at en handling skal være god, må en også ta i bruk *tenkeevnen*. Det som skiller mennesket fra dyrene, er at vi har tenkeevne (evne til å ha meningern/fornuft). Men vi har også en del til felles med dyrene; ernæring og vekst (som også plantene har) og sansning og streben (føle behov/vilje) (Stigen, 1999, s. XV). Vår tenkning kan videre påvirke vår streben. Og her er *samvirket* mellom tenkning og streben det sentrale: Teoretisk kan en si at en handling er god hvis den er i overensstemmelse med en rett mening, det vil si i tråd med det vi ut fra vår fornuft kan forstå er godt. I så fall er handlingen utgått fra den rent intellektuelle siden ved mennesket. Men dette er ikke nok for Aristoteles fordi mennesket ikke kan trives ved å undertrykke sine følelser. Vår mening må være sann (tenkning), og vår streben (følelser/vilje) må være rett for at en beslutning skal bli god (Sjette bok, kapittel 2) (Aristoteles, 1999, s. 59). Bare der streben og tanke samvirker, er harmonisk, kan mennesket oppnå trivsel, velvære eller lykke (Stigen, 1999, s. XVII). Vi er født med evner til å ha følelser, som begjær, vrede, frykt, tillit, misunnelse, glede, vennlighet, hat, lengsel, kappelyst og medlidenhet. *Holdninger* er det som avgjør om vi forholder oss godt eller dårlig til følelsene, sier Aristoteles (Annen bok, kapittel 5) (Aristoteles, 1999, s. 24). Og rett holdning medfører at vi lar tanken medvirke før vi handler, og at vi dermed unngår overdrivelser i noen retning. En skal verken forholde seg for slapt, for eksempel ved å undertrykke sitt sinne, eller la det få fritt utløp. Å holde seg midt imellom er vel og bra, ifølge Aristoteles (ibid.). Det er en slik holdning som er moralsk dyd (ibid.). Og en person som har moralsk dyd, er en person som har *karakter*. Karakterdanningen skjer ved at personen lærer å forholde seg på bestemte måter til sine sinnsbevegelser (Stigen, 1999, s. XXII).

Menneskers beslutninger, valg og handlinger kan videre være gjenstand for vurdering. Det er den handlendes moralske karakter og/eller intellektuelle kvalitet som vurderes (Stigen, 1999, s. XLI). Og her er vi tilbake i *Poetikken*: Når vi opplever kunst, vurderer vi karakterene. Diktetekstens karakterer framtrer for oss gjennom å handle (fabelen). Gjennom å føle medlidenhet og frykt ut fra å følge denne handlingsrekken, er det 'som om' tragedien blir en parallell til, eller en utvidelse av, våre egne erfaringer. Tragedien kaster lys på våre egne erfaringer. Vi lever oss inn i karakterene og *kjenner oss igjen* i deres moralske og tankemessige dilemmaer. Skal vi lære av dikteteksten og oppleve den gleden som denne erkjennelsen gir, må

opplevelsen føre til avklaring eller renselse av egne følelser (*kathársis*). Følelsene blir gjennom å bli formgitt i fabelen, objekter for refleksjon. De mister dermed sin diktatoriske makt. Kathársis er den virkningen på publikum som tragedien søker å oppnå, ifølge Aristoteles. Og i denne 'som om' og *gjenkjennelse* ligger diktekunstens mimetiske funksjon.

Fabelens fullstendighet og omfang

Fabelen må bygges opp på en bestemt måte for at målet om kathársis skal nås: Fabelen må ha begynnelse, midte og slutt (Aristoteles, 1989, s. 39). Det er disse bestanddelene som gjør at fabelen er fullstendig (ibid.). Begynnelsen er det som ikke nødvendigvis kommer etter noe annet, men som noe oppstår naturlig ut fra. Slutten er det som følger av noe annet og som ikke har noe som følger etter seg. Midte er det som følger etter noe annet og som igjen har noe som følger etter seg (ibid.). Disse betraktningene om fabelens deler kan virke som selvfølgeligheter, men som vi skal se senere i avhandlingen, kan moderne oppfatninger om teksters fullstendighet eller enhet, sies å spore tilbake til blant annet *Poetikken*.

Et annet aspekt ved fabelens fullstendighet er Aristoteles inne på når han sier at handlingen må framstilles fullstendig, i den forstand at hvis en rokker ved én del eller fjerner den, så kommer det hele i ulage og faller fra hverandre (ibid. s. 41). Alle begivenhetene må altså være der av nødvendighet, hvis ikke må de tas vekk. "Løse tråder" må unngås.

Fabelens omfang bør videre være slik at den ikke er for kort, for det som er for lite kan være vanskelig å få øye på (*anskuelsen* blir uklar ved grensen til det ikke-iakttagbare). Men den må heller ikke være for lang, fordi det som er for stort mister en oversikten over (en kan ikke samtidig anskue alle deler, i anskuelsen går enheten og helheten tapt for anskueren) (ibid. s. 39-40). Det kan synes merkelig å argumentere om størrelse på denne måten. For størrelse er jo relativt. Men Aristoteles' poeng er at vi ikke snakker om en hvilken som helst ting. Vi snakker om tragedien, og tragediens omfang definerer han så mer presist: Fabelen må være av en viss lengde, men av en lengde som lar seg omfatte av erindringen (ibid. s. 40). En ønsker ikke at tilskueren skal bli forstyrret i sin opplevelse ved at han ikke forstår hva som skjer. Derfor må lengden la seg omfatte av erindringen. På et vis kan en også si at dette er et pedagogisk poeng, ved at hensynet til den personen teksten er rettet mot, tas i betraktning.

Nødvendighet og sannsynlighet

Men om fabelens størrelse er det mer å si fordi den henger sammen med de viktige begrepene *nødvendighet* og *sannsynlighet*: Nærmere bestemt er størrelsen tilstrekkelig avgrenset når en ubrutt kjede av begivenheter gir plass til et nødvendig eller sannsynlig omslag fra ulykke til lykke, eller fra lykke til ulykke (Aristoteles, 1989, s. 40). Nødvendighet har vi vært litt inne på ovenfor; det dreier seg om de handlingene som nødvendigvis må være med for at fabelen skal henge sammen. I forhold til sannsynlighet er det ikke dikterens oppgave å framstille det som *har* hendt, men det som *kunne* hende ut fra sannsynlighet (ibid. s. 42):

Forskjellen mellom en historiker og en dikter er ikke den at den ene skriver vers, den andre prosa. () Forskjellen er den at den ene fremstiller det som *er* hendt, den andre det som *kunne* hende. Derfor er diktningen mer filosofisk og mer alvorlig enn historieskrivningen, for diktningen uttrykker det almene, historieskrivningen det enkelte. "Det almene" består i at en person som er slik og slik, sannsynligvis eller nødvendigvis vil måtte tale og handle slik og slik.

Når Aristoteles snakker om det allmenne her, er det i betydningen en allmenn *viten* av moralsk og tankemessig art. For det han sikter til, er hvorvidt karakterenes handlinger blir vurdert for sannsynlige av publikum, og for å vurdere noe som sannsynlig må en jo nødvendigvis vite noe om det. Det mimetiske her kan dermed sies å være at publikum gjenkjenner handlingen ut fra det de selv oppfatter som sannsynlig. Handlingen er en etterlikning av en sannsynlig handling.

Tre former for viten

For å forstå dette, er det igjen nyttig å trekke fram *Etikken*. Det er blant annet i *Etikken* at Aristoteles redegjør for sin forståelse av ulike former for viten. Den sannsynligheten, eller allmenne viten, som det er snakk om i *Poetikken*, er nemlig ikke av den art som vi for eksempel finner i vår moderne naturvitenskap der en kan regne ut sannsynlighet og så videre. Denne vitenskapelige eller teoretiske formen for viten, er det Aristoteles kaller *episteme*.¹¹ Episteme er den form for viten som en kan føre vitenskapelig bevis for (Sjette bok, kapittel 3) (Aristoteles, 1999, s. 60).

Den andre formen for viten er den som skal til for å kunne *skape* noe. Den kaller Aristoteles for *techne*. Techne handler om å kunne noe i den forstand at en *utøver* et håndverk eller en kunst (ibid. s. 61). Utførelsen forutsetter en *kyndighet* en

¹¹ Den følgende tolkningen av Aristoteles' tre vitensformer er inspirert av Bernt Gustavsson: *Vidensfilosofi* (Gustavsson, 2001).

må ha for å utøve en teknikk. Derfor er også diktekunsten en teknikk, der dikteren utøver en kyndighet. En kan si at det er denne kyndigheten Aristoteles beskriver med *Poetikken*. Videre kan en si at all kyndighet i denne betydningen utøves for å oppnå et mål som er *utenfor* selve utøvelsen (Gustavsson, 2001, s. 162). Som vi har sett er jo målet med tragedien kathársis. Og kathársis handler jo om publikum, ikke om dikteren. Kathársis er utenfor dikterens skriveprosess. Poenget med å trekke fram at det å skape, i denne forstand, sikter mot måloppnåelse utenfor seg selv, er å få fram at det å skape også er en *handling*. Slike skapende handlinger kaller Aristoteles for *poiésis* (poetikk). Techne er altså den viten som ligger til grunn, og *poiésis* er handlingen.

Men det finnes også en annen type handlinger: Det er den typen handlinger som *i seg selv* er et mål, nemlig gode handlinger i det praktiske liv. Denne handlingstypen kaller Aristoteles for *praxis* (ibid. s. 162). Det er dermed *praxis*-handlingene etikken dreier seg om. Og når en god handling skal utføres springer den ut av en tredje type viten hos Aristoteles, nemlig *fronesis*. *Fronesis* er altså den viten som ligger til grunn, og *praxis* er handlingen. *Fronesis* kan betegnes som *klokskap* (Sjette bok, 5 kapittel) (Aristoteles, 1999, s. 62). For å forstå hva klokskap er, sier Aristoteles, er det best å se på de menneskene som kalles kloke. Og de som kalles kloke, er de menneskene som veloverveid handler i tråd med det som er generelt godt for menneskene (Sjette bok, 5 kapittel) (ibid. s. 61). Nå er det imidlertid ikke slik at en på forhånd kan overdra en teoretisk ”oppskrift” på hva som er godt, og at en ved å handle etter den automatisk er et klokt menneske. Nå er det riktignok slik at øvelse i å gjøre det rette kan være et brukbart middel til karakterdanning: Den moralske dyd er nemlig oppstått av *vane*; derfor kalles den *ethike* (etisk), som er nesten det samme som *ethos* (vane) (Annen bok, 1 kapittel) (ibid. s. 19). Å venne seg til å handle rett kan derfor være første skritt. Men det den har, den som virkelig er klok, er den kompetansen som gjør at en handler rett i *hvert enkelt tilfelle* (Sjette bok, 7 kapittel) (ibid. s. 64). *Fronesis* er praktisk og handler om de konkrete valgsituasjonene i livet her og nå. Og kompetanse til å takle enkelttilfellene får en kun ved egen erfaring. Erfaring er videre noe som kommer med årene; derfor er de eldre klokere enn de yngre (Sjette bok, 8 kapittel) (ibid. s. 65).

Som vi har sett er noe av tragediens mimetiske funksjon at den utvider tilskuerens eget erfaringsområde gjennom en ’som om’-opplevelse. Det er dermed *fronesis* som Aristoteles sikter til i *Poetikken* når han snakker om det allment

sannsynlige: Publikum gjenkjenner overveielsene i de etiske dilemmaene og veivalgene som de fiktive karakterene står overfor fordi publikum har en handlingskompetanse (fronesis) ervervet i eget liv. I tillegg har vi sett at en annen form for kompetanse er virksom i den dikteriske prosessen: Dikteren må være kyndig, beherske diktekunstens techne, for å utøve den kunstarten som diktningen er. En kan dermed si at diktning innebærer at to former for viten er involvert: Techne når verket skapes, og fronesis når det tolkes (Gustavsson, 2001, s. 214). Og når diktning er mimetisk, betyr det dermed også at mimesisbegrepet i aristotelisk forstand innebærer bruk av to former for viten: Dikteren må kjenne de mimetiske virkemidlene som skal til for å framkalle gjenkjennelse og derigjennom kathársis hos de menneskene som verket er rettet mot. Dette må nødvendigvis også medføre at dikteren selv er klok, eller i alle fall at han vet hva slags klokskap publikum innehar. Dette betyr videre at den fronesis som legges inn i verket, kan eies av både dikter og publikum, og at den dermed er av en slags allmenn karakter. Det må være noe der som de har *felles kunnskap* om.

Ut fra dette kan en se at mimesisbegrepet hos Aristoteles er et slags kommunikasjonsbegrep, i den forstand at kommunikasjon betyr at en *gjør noe felles*; viten er en del av et fellesskap. Ifølge Gadamer er et av antikkens visdomsbegreper, *sensus communis*; *fellessansen*, et av de sentrale begrepene når en skal undersøke åndsvitenskapenes erkjennelsesmåte (Gadamer, 2004, s. 23-24)¹². Den italienske filosofen Giambattista Vico (1668-1744) er her et viktig tilknytningspunkt (ibid.): Vicos fellessans kan forstås som en kontekst som de unge må tilegne seg, for å kunne utøve vis dømmekraft i forhold til egen kultur. For å illustrere dette sier Vico at vi ofte har større problemer med å godta en sann påstand som ikke virker sannsynlig, enn en falsk påstand som framstilles troverdig. Fellessansen springer nemlig ut av det *sannsynlige* (Vico, 1997, s. 25). Dette knytter tematikken an til *Poetikken* igjen. Det sannsynlige kan også spores i *Etikken* gjennom det at klokskap har å gjøre med menneskelige ting, og de tingene en kan *overveie* (Aristoteles, 1999, s. 64). Og ingen overveier det som umulig kunne vært annerledes. Menneskelige konkrete handlinger dreier seg nettopp om det som kunne vært annerledes. Det er noe av det som kjenner dem. Derfor må den kloke også kjenne til enkelttilfellene (ibid.).

¹² De andre åndsvitenskapelige grunnbegrepene Gadamer behandler i denne forbindelse, er *danning*, *dømmekraft* og *smak* (Gadamer, 2004, s. 14-45).

Fronesis handler om å aktivisere (overveie, reflektere vurdere) en felleskulturell viten, med henblikk på praktisk handling/enkeltilfeller.

Tilbake til kunsten å etterlikne: En starter ut med en handling, noe en gjør, noe teknisk. Men målestokken på om handlingen lykkes i å nå sitt mål, kommer an på om den virker hos mottakerne. Mimesis omfatter både *techne* og *fronesis* (vitensplan), og *poiésis* og *praxis* (handlingsplan). Og lykkes dikteren, lærer mottakerne noe som har relevans for eget liv. Derfor skapes det også noe nytt. Det er dette senere Aristoteles-tolkere kan ha ment, når de sier at mimesis er kreativ imitasjon (Ricoeur, 1984, s. 31) eller skapende etterlikning (Kemp, 2005, s. 203). Aristotelisk mimesis forutsetter altså *både* den teknikk som kunstneren utøver i skapelsen av verket, *og* den fronetiske viten som aktiviseres hos publikum.

Omslaget

Men Aristoteles har mer å si om fabelens oppbygning: Vi har tidligere vært inne på at begivenhetskjeden er et omslag fra ulykke til lykke eller fra lykke til ulykke, som springer ut av nødvendighet eller sannsynlighet. Dette omslaget kaller Aristoteles for *plutselig omslag* (*peripéteia*) (Aristoteles, 1989, s. 45). Det kan virke merkelig at noe som framtrer som sannsynlig eller nødvendig samtidig kan være plutselig, hvis en oppfatter dette plutselige som overraskende. Trolig skal en ikke bli fullstendig overrumplet over begivenhetenes gang, men snarere forundret: Det forunderlige trer fram når frykten og medlidenheten inntre mot forventning, men samtidig som en følge av hverandre (ibid. s. 44).

Omslaget kan imidlertid forstås bedre hvis en ser det sammen med gjenkjennelsen (*anagnórisis*). Aristoteles anbefaler at fabelen konstrueres slik at gjenkjennelsen kommer samtidig med skjebneomslaget (ibid. s. 46): Gjennom en gjenkjennelse slår en om fra uvitenhet til viten, og i samme øyeblikk snur fabelen til sin egen motsetning, fra lykke til ulykke eller omvendt. Det Aristoteles kan ha ment her, er å beskrive en slags ”aha-opplevelse”: En forstår hvordan ting henger sammen, men trolig gir det hele også en følelse av undring fordi en må se tilbake på det som tidligere er skjedd og ”få ting på plass”. Kanskje vil en heller ikke innse konsekvensene av de grusomme begivenhetene som trer fram?

Gjenkjennelsen

Gjenkjennelsen som sådan er det også interessant å dvele litt ved. Trolig kan begrepet ha to betydninger som er relevante for Aristoteles’ mimesisbegrep:

For det første handler det om hvilke virkemidler dikteren bruker i konstruksjonen av fabelen: For eksempel kan det hende at en rollefigur gjenkjenner en annen rollefigur fordi han bærer med seg et brev hun sendte ham tidligere i fabelen (Aristoteles, 1989, s. 46). På den måten forstår hun som sendte brevet mer, og dette er et omslag fra uvitenhet til viten.

For det andre handler gjenkjennelsen om hvordan publikum gjenkjenner opplevelser fra sitt eget liv, og oppnår erkjennelse gjennom medlidenhet og frykt (ibid.). Gjenkjennelse som fører til viten, er altså virksom både i selve fiksjonen og hos publikum. Felles for de to formene for gjenkjennelse, foruten at de fører til viten, er også at en ser igjen noe en allerede har sett. Mimesisbegrepet handler ut fra dette om at en må ha en viten fra før, for å kunne få ny viten.

Karakterene

Aristoteles går så over til å beskrive hvordan karakterene i fabelen bør være. Som vi tidligere har vært inne på, etterlikner tragedien mennesker som er bedre enn gjennomsnittet (Aristoteles, 1989, s. 28). Det viktigste med karakterene i tragedien er dermed at de er *edle* (ibid. s. 53). Dernest må de være *passende*, det vil si at deres karaktertrekk passer til personen; for eksempel passer det ikke for en kvinne å være ”mannhaftig eller dreven i talekunsten” (ibid.). Karakterene må også ha det Aristoteles kaller *likhet*. Han utdyper ikke dette punktet, men det er nærliggende å tolke det som at publikum må kunne se at vedkommende likner på en karaktertype de kjenner, i betydningen at de har visse gjenkjennelige trekk, ikke at de er ensformige. Det siste punktet er at karakterene må være *konsekvente* i sine handlinger, eller hvis de er inkonsekvente, må de i så fall være konsekvent inkonsekvente (ibid.).

Men det viktigste er altså at karakterene er edle. Den karakteren som best framkaller medlidenhet og frykt hos publikum, er den karakteren som Aristoteles kaller *den tragiske type*. Den tragiske type er det menneske som uforskyldt blir ulykkelig (ibid. s. 48). Det framkaller medlidenhet. Og frykt føler vi når dette mennesket likner oss. Aristoteles modererer altså karakterens edelhet en smule; de må ikke være så edle at de blir overmennesker som vi ikke kjenner oss igjen i. Et viktig punkt her er også at den tragiske typen styrtes i ulykke ikke på grunn av sletthet eller laster, men på grunn av at han begår en slags *feil* (ibid.). I menneskets feilbarlighet kjenner vi oss nemlig igjen.

Etterlikningsmidlet og etterlikningsmåten

Aristoteles bruker forholdsvis lite plass på å utrede tragediens resterende bestanddeler, språket (etterlikningsmidlet) og direkte handling (etterlikningsmåten), i forhold til etterlikningsobjektene fabel, karakter og tanke, som vi har redegjort for ovenfor. Når Aristoteles behandler språkets bestanddeler i *Poetikken* er det vanskelig å se hva som er særegent for diktekunsten eller tragedien i disse avsnittene. Kanskje er det også derfor han vier liten plass til nettopp dette. Blant annet henviser han undersøkelsen av språklig *modalitet* som skuespillerne benytter seg av, til nettopp skuespillerkunsten og foredragskunsten. Han definerer det dermed som et undersøkelsesområde som ligger utenfor diktekunstens vesen (Aristoteles, 1989, s. 62-63).

Gode råd til dikteren

En kan si at hele *Poetikken* gjennom sin egenskap av å være en beskrivelse av diktekunstens vesen, er en slags normativ beskrivelse av hvordan en tragedie bør bygges opp, og at den dermed også i sin helhet er et godt råd til dikteren. Men mot slutten formulerer Aristoteles seg mer direkte når han sier hvordan dikteren bør gå fram i sitt arbeid:

For å utforme fabel og språk, bør dikteren se for seg begivenhetene og leve med i dem (Aristoteles, 1989, s. 57-58): I så høy grad som det er ham mulig, bør dikteren også leve med i geberdene, for troverdigst virker naturkraften i lidenskapene, sannest vil den storme som selv er stormende, og den som selv er harm, vredes.

Vi har tidligere vært inne på at dikteren må ha en form for klokskap, eller at han må forstå hva slags klokskap publikum sitter inne med. Vi ser igjen i dette sitatet, at den viten som dikteren må ha, ikke bare er det vi ville kalle ren rasjonalitet, men at den også innebærer en følelsesmessig menneskelighet. Bare på bakgrunn av egen erfaring med drifter og vilje (streben), og påfølgende moralske dilemmaer, kan dikteren skape det som treffer publikum. Dikterens livserfaring må spille med i utøvelsen av kunsten.

Videre bør dikteren først stille opp fabelen i generelle trekk, for deretter å utforme episodene og utvide denne (ibid. s. 58). Dikteren bør også selv tale så lite som mulig, for når han selv taler, etterlikner han ikke (ibid. s. 75). I motsetning til Platon råder altså Aristoteles dikteren til å bruke direkte tale så mye som mulig.

Aristoteles rådgir også dikteren om hvordan kritikk mot diktekunsten bør imøtegås. Aristoteles var som kjent Platons elev. Det er nærliggende å se denne behandlingen av kritikken mot diktekunsten i lys av Platons angrep på denne i *Staten*. Platon hevdet at det at kunsten framstiller kun én del av gjenstanden (skinnet) var kritikkverdigg, fordi den da lå langt ifra sannheten. For eksempel kunne en maler male et bilde av en håndverker uten å vite noe som helst om dette håndverket. Aristoteles hevder derimot at problemstillingen om hvorvidt en eller annen kunst, for eksempel legekunsten, framstilles korrekt, ikke angår diktekunsten i det hele tatt (ibid. s. 77). Årsaken til dette er naturligvis at en slik korrekthet ikke har noe med diktekunstens målsetting å gjøre: Nemlig å framkalle kathársis på bakgrunn av behandling av moralske og tankemessige dilemmaer. Hvis diktekunsten framstiller legekunsten feil, er dette en feil som er uvesentlig (ibid.).

Hvis kunstneren forsøker å etterlikne en handling som er vesentlig i fabelen, og ikke makter dette; handlingen virker umulig og usannsynlig; er derimot feilen vesentlig, og den angår hans kunst (ibid.).

På dette punktet er altså diktekunsten forskjellig fra malekunsten, det vil si slik malekunsten ble oppfattet i antikken: Det er uvesentlig hvorvidt en dikter vet om en hind har horn eller ikke. Men en maler bør vite det når han tegner den. En hind har ikke horn, og den bør derfor tegnes uten. Hvis ikke, etterlikner han ikke slik som malere skal etterlikne (ibid. s. 78). Det finnes nemlig ulike former for etterlikningskunst: Enten etterlikner en tingene som de var eller er, eller så etterlikner en tingene som de sies å være, eller så etterlikner en tingene som de bør være (ibid. s. 77). Enhver etterlikner bør etterlikne ett av disse tre, sier Aristoteles. Hva som er diktekunstens oppgave i forhold til disse tre, er vanskelig å si, for det kommer jo an på hva slags viten som ligger til grunn for det som *er* her. Men i lys av den tolkningen av Aristoteles som er lagt til grunn i denne avhandlingen, er det nærliggende å plassere diktekunsten som en etterlikning av hvordan tingene *bør* være, ut fra tragediens funksjon i forhold til moralsk oppdragelse.

Aristoteles: Oppsummering og drøfting

For Aristoteles er mimesis en funksjon ved kunsten. Kunsten oppsto fordi mennesket har en medfødt trang til å etterlikne og en sans for melodi og rytme. Den kunstformen som han utreder grundig i *Poetikken*, er diktekunsten. Diktekunsten

fungerer gjennom å etterlikne menneskelige handlinger; dette er diktekunstens *hva*. Han skiller også mellom ulike *måter* å etterlikne på, og etterlikning med ulike *midler*.

Det er *hva* kunsten etterlikner som er viktigst for Aristoteles. En kan dermed si at Aristoteles' mimesisbegrep handler om en slags formidling eller kommunikasjon av et innhold. Og for at etterlikningen skal fungere, må publikum kjenne igjen dette innholdsmessige; det må ha allmenn betydning. Dette allmenne er, som vi har sett, av moralsk karakter. Det moralske består hos Aristoteles både av følelsesmessige (streben) og intellektuelle (tankemessige) avveielser, der disse to spiller sammen. Diktningen er mimetisk fordi publikum, når verket oppføres eller leses, kjenner igjen moralske dilemmaer fra sitt eget liv, og dermed blir følelsesmessig påvirket av dette (de føler medlidenhet og frykt). Og denne påvirkningen er ikke en passiv indoktrinering, men en erkjennelsesprosess der publikum *vrderer* karakterenes sannsynlighet og *aktiviserer* erfaring fra sitt eget liv. Derfor blir det mulig å lære og å utvikle seg selv som menneske gjennom kunsten, og Aristoteles mimesisbegrep kan sies å være skapende mimesis. Alt dette viser Aristoteles gjennom å foreta en analyse av tragediens vesen.

Aristoteles' mimesisbegreps anvendelighet for forskning som har som siktemål å forstå etterlikninger generelt, vil avhenge av om det han sier om tragediens vesen kan overføres på andre arenaer for menneskelig kommunikasjon. Hva er det kunsten *gjør* gjennom det mimetiske, som også andre kommunikasjonsmåter *gjør* på liknende måte? Det finnes utvilsomt andre former for kommunikasjon som søker å utvikle menneskers erkjennelse ved å aktivisere deres moralske kunnskap (fronesis). En kan si at alt arbeid som har en eller annen form for *danning* som målsetning, har elementer av dette i seg. Arbeid for solidaritet og demokrati og mellommenneskelig forståelse på tvers av kulturer, kan nevnes. Ved siden av kunsten, kan både forskning, undervisning, oppdragelse, religiøs forkynnelse, offentlig debatt og journalistikk sies å være kyndige (techne) handlinger (poiésis) som utføres med slike siktemål.

Noe av det Aristoteles sier om fabelens oppbygning kan også sies å være overførbart til andre kommunikasjonsarenaer: At en framstilling er sammenhengende, og at den lar seg omfatte av erindringen, er ingen ulempe når en vil formidle noe. Det handler om å være pedagogisk på et generelt plan; innholdet skal gi mening for dem en ønsker å nå.

I denne diskusjonen er det viktig å understreke to forhold: For det første: Aristoteles' mimesisbegrep er *ikke* retorikk. Retorikk hos Aristoteles er å overtale gjennom å skape troverdighet (Aristoteles, 2006, s. 27). Begrepet overtalelse er ikke *dekkende* for den erkjennelse som kommunikasjonsarenaene nevnt ovenfor arbeider mot. Til det er aktiviseringen av publikums egen viten for sterkt inne i bildet. Aristotelisk mimesis forutsetter som sagt, *både* den teknikk som kunstneren utøver i skapelsen av verket, *og* den fronetiske viten som aktiviseres hos publikum. Mimesis omfatter både *techne* og *fronesis* (vitensplan), og *poiésis* og *praxis* (handlingsplan). Mimesisbegrepet kan dermed sies å være fruktbart å bruke på pedagogiske og didaktiske spørsmål.

Det andre forholdet som bør understrekes i forbindelse med Aristoteles' mimesisbegreps overførbarhet, er at diktningen handler om aktivisering av følelser. Følelsene blir til objekt for refleksjon og mister dermed sin diktatoriske makt. Medlidenhet og frykt er for eksempel de mest sentrale for tragediens del. I vår rasjonelle tidsalder er det muligens bare i kunsten at en slik følelsesmessig "medrivelse" er legitim i offentligheten, i alle fall eksplisitt. Hvorvidt også andre nevnte kommunikasjonsarenaer fungerer gjennom en slik 'som om'-opplevelse, kan det imidlertid være interessant å diskutere. For vi kan også røres av mennesker vi møter i mediene, og hva er egentlig politisk eller faglig engasjement?

Platon og Aristoteles: Sammenlikning og relevans for didaktikken

Likhetene mellom Platons og Aristoteles' mimesisoppfatninger er få:

Mimesisbegrepet henger sammen med erkjennelsesmessige, etiske og kunstneriske problemstillinger hos dem begge. De levde også i samme kultur, og må dermed ha hatt en felles basis for hva etterlikning betyr, selv om de tilhørte forskjellige generasjoner, og selv om Hellas gjennomgikk store omveltninger i perioden. At de to filosofene har en viss felles basis av forståelse, kommer til uttrykk gjennom at de synes å ha hatt en ganske lik oppfatning av hva som var malekunstens oppgave. Maleren skal gjengi virkeligheten så korrekt som mulig: En hind har ikke horn, og den bør derfor tegnes uten.

Det er imidlertid forskjellene mellom Platons og Aristoteles' mimesisoppfatninger, som er det slående når en ser de to i sammenheng. Dette henger sammen med deres ulike metafysiske ståsted: Platons dualisme og Aristoteles' oppfatning om at stoff og form finnes sammen i tingen selv.

Utgangspunktet for å forstå mimesisbegrepet har to forskjellige opphav hos de to: Platon argumenterer for hva som er det sanne og det gode i en idéverden, og som konsekvens av dette står erfarbare etterlikninger langt ifra sannheten. Motsatt godtar Aristoteles at mennesket omgir seg med etterlikninger, og finner at vi har en trang til dem i oss. Og sentralt i denne medfødte trangen ligger at den kan føre til glede over erkjennelse. En kan si at Platon begynner med erkjennelse og kommer til etterlikning, mens Aristoteles gjør det motsatte.

I oppsummeringene har vi vært inne på hvordan de to filosofenes mimesisoppfatninger kan brukes på ulike områder av forskning som har som siktemål å forstå etterlikninger. I neste kapittel vil vi vise hvordan Platons og Aristoteles' oppfatninger av mimesisbegrepet fremdeles lever videre i moderne teoretikers bruk av begrepet. Det vil utvide omfanget av hva begrepet kan brukes til å forstå. Men først vil vi bare kommentere kort hvilken relevans antikkens mimesisbegrep representert ved de to filosofene, kan ha for didaktikken, fordi dette også vil være fruktbart å ha i bakhodet under lesningen av neste kapittel om mimesisbegrepet i det moderne:

Platons mimesisbegrep kan tolkes i videre erkjennelsesmessig retning, og det kan brukes til å trenge dypere i menneskets eksistens som sådan. Dette er ikke en linje denne avhandlingen kommer til å følge fullt ut, da siktemålet med avhandlingen jo er å forstå digitale læremidler i didaktisk sammenheng, som handler om en praktisk bruk av noe i undervisning.

Det platonske mimetiske kan imidlertid brukes til å forstå idealbilder og ideologier, og dermed også danningsidealer, i den grad disse er mentale bilder og forestillinger som et samfunn har skapt seg og forsøker å "etterlikne". Under denne problematikken kommer også forestillinger om læreren som forbilde, som blant annet nevnes i læreplanens generelle del i L97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, KUF, 1996, s. 31). Det at læreplanen skal *avspeile* det samfunnet ser på som verdifullt, nyttig, ønskelig og nødvendig ut fra hensynet til både individ og samfunn, i form av holdninger, ferdigheter og kunnskap, kan også sies å være et slags platonsk mimetisk forhold (Gundem, 2003, s. 117).

Platons ideologiske mimesisoppfatning kan trolig også brukes som samfunnskritikk. Blant annet har Max Horkheimer og Theodor W. Adorno brukt begrepet mimesis i en slik sammenheng (Horkheimer & Adorno, 1993). Den ideologikritiske didaktikkens avsløring av falsk bevissthet i skolen (Gundem, 2003,

s. 153), kan muligens forstås ut fra de farene som er forbundet med platonske mimetiske skinnbilder, sansebedrag og usannhet.

Med Platons mimesisbegrep som utgangspunkt, kan en også forstå informasjons- og kommunikasjonsteknologiens fascinasjon i kraft av å skape illusjonen om at det finnes en egen verden uavhengig av vår egen: *Cyberspace*. I innledningen til avhandlingen var vi inne på denne tendensen til å ville erstatte ”virkelige” møter mellom mennesker med møter online. Denne utviklingen finnes også innenfor digitale læremidler. Kanskje er fascinasjonen for teknologiens muligheter en slags magi eller platonsk tryllemakt? I hackerslang finnes blant annet begrepet *automagisk* som en betegnelse på at noe skjer av seg selv i dataverdenen, uten at brukeren vet hvordan ("Susning.nu,"). Som vi skal se i neste kapittel, finnes tolkning av mimesisbegrepet som magi, også i moderne forskeres bruk av begrepet. Det er først og fremst i forbindelse med digitale læremidler at Platon vil bli løftet fram igjen i denne avhandlingen.

Men før vi kommer til digitale læremidler, må de mimetiske dimensjonene ved didaktikken utredes. Det kan Aristoteles hjelpe oss med. Som tidligere nevnt kan det aristoteliske mimesisbegrepet være fruktbart å bruke på pedagogiske og didaktiske spørsmål. Mimesis omfatter både *techne* og *fronesis* (vitensplan), og *poiésis* og *praxis* (handlingsplan). I den grad didaktikken er både en vitenskap og en praksis, og en fremdeles ser det som relevant å forsøke å lage en syntese av de to (Gundem, 2003, s. 38), kan perspektivet fra Aristoteles' mimesisbegrep være et bidrag.

Nærmere bestemt: Vi har også vært inne på at poetikkens mimesisbegrep kan tolkes i retning av formidling av et innhold, et *hva*. Og for at etterlikningen skal fungere må publikum kjenne igjen dette innholdsmessige; det må ha allmenn betydning. I didaktisk sammenheng kan dette sies å handle om at en tar utgangspunkt i eleven, når en skal forberede undervisningen. Dette kjernepunktet finnes det selvsagt utallige teorier om innenfor didaktikken. De ulike didaktiske retningene legger vekt på forskjellige kriterier for utvalg og organisering av lærestoffet i skolen. Kriteriene er videre bygget på ulike oppfatninger av hva utdanning og skole skal være. Og til syvende og sist får dette igjen konsekvenser for undervisningen.

Denne avhandlingens interesse dreier seg om læremidler og hvordan de formidler et innhold. Derfor vil analysen i del II først og fremst dreie seg om hvordan didaktikken velger ut og formidler innhold, der valg av læremidler ses i sammenheng

med innholdet. Undersøkelser viser også at de fleste lærere tar utgangspunkt i lærestoff eller emne, og bestemmer arbeidsmåter og læremidler ut fra dette (ibid. s. 289).

Den didaktiske retningen som vi vil legge til grunn i del II, er såkalt *danningsteoretisk* didaktikk. Klafkis didaktiske analyse vil brukes som ramme (Klafki, 2000). For Klafki er undervisningsinnholdets *hva* det viktigste ved didaktikken. For det er innholdet (*Bildungsinhalt*) som kan fremme danning (ibid. s. 146). Men det fremmer ikke danning før *Bildungsgehalten* i det er kommet fram. Gehalten kan sies å være det ved innholdet som gjør det meningsfylt for elevene. Og for å få fram dette, må læreren ta hensyn til de konkrete elevene der og da, i en kulturell og historisk kontekst (ibid. s. 148). Klafki har fem spørsmål som kan stilles til lærestoffet, for å få fram gehalten. Disse dreier seg om dets eksemplariske, generelle betydning (1), hva det betyr for elevene i dag (2), hva det kan komme til å bety for dem i framtida (3), innholdets struktur (4) og hvordan en kan bruke konkrete objekter og situasjoner for å skape interesse for, og engasjement omkring, lærestoffet (5). I forhold til Aristoteles' mimesisbegrep kan en foreløpig si at det her finnes flere paralleller mellom dette og Klafkis analyse: Innholdets allmenne karakter, kunnskapen om hva mottakerne vet fra før, bevisstheten om hva det skal bety i framtida i form av økt erkjennelse eller personlighetsutvikling, at strukturelle spørsmål kan handle om omfang og sammenheng, og at konkretiseringer skal engasjere; kan sies å være gjeldende for begge teoriene.

Dette var kun en smakebit. Før vi går nærmere inn i didaktikken, skal vi først utvide perspektivet på mimesisbegrepet og se på ulike tolkninger av det, innenfor flere forskjellige forskningsfelt.

Kapittel 3: Mimesisbegrepet i moderne tid

Mimesis som virkelighetsframstillingen i Vestens litteratur

Erich Auerbachs (1892-1957) verk *Mimesis. Virkelighetsframstillingen i Vestens litteratur* (Auerbach, 2002) er trolig det verket de fleste forbinder med mimesisbegrepet. *Mimesis* utkom for første gang på tysk i 1946, syv år senere på engelsk, og er i dag oversatt til en rekke språk.

Auerbachs forestilling om begrepet mimesis blir aldri direkte definert i verket. Det er likevel relativt klart hva Auerbach legger i det. I etterordet sier Auerbach selv at emnet for boka er tolkningen av virkeligheten ved litterær framstilling eller ”imitasjon” (ibid. s. 573). Nærmere bestemt er han ute etter å utforske *realistiske verk i alvorlig stil og karakter* (ibid. s. 575). Gjennom hele verket kommer han inn på hva han mener med det: Litterære framstillinger som tar den hverdagslige, konkrete virkeligheten på alvor, som gjerne handler om de lavere klasser og folk fra enkle kår, og som gjennom dette framstiller historiske krefter. Bruken av begrepet imitasjon, indikerer en platonsk mimesistolkning.

I det følgende skal vi kort gjennomgå Auerbachs funn, som belyser hans forståelse av begrepet realisme, og dermed av mimesisbegrepet. Vi overlater diskusjonen av hva som utgjør en litterær stil til litteraturviterne. Det som er relevant for oss å observere med hensyn til begrepet stil, er at en av forskjellene mellom stiler er at noen er alvorlige og andre komiske. Auerbach vil primært utforske de alvorlige.

Kristen figural realisme

Auerbach finner at antikkens stilregel (en stilatskillelse mellom tragediens høye stil og komedien sine lave), fastslo at en realistisk beskrivelse, en etterlikning av det tilfeldig hverdagslige, ikke kunne være annet enn komisk (eller til nød idyllisk), og at den derfor var uforenlig med en framstilling av historiske krefter (Auerbach, 2002, s. 53). Da kristendommen oppsto, ble stilatskillelsesprinsippet brutt av nødvendighet fordi den kristne lære var uforenlig med det. Kristus var ikke kommet som konge og helt, men som et menneske på det laveste sosiale trinn (ibid. s. 81). En ny høy stil oppsto, som tok opp i seg det sanselig realistiske, det heslige, det uverdige og det fysisk lave (ibid.). Den mest framtrepende metoden for virkelighetsframstilling innen kirken er det Auerbach kaller *figurametoden*, som han skrev om i sin avhandling *Figura* fra 1930-tallet:

Figuratolkningen ”skaper en sammenheng mellom to hendelser eller personer på en slik måte at den ene ikke betyr seg selv, men også den andre, mens den andre rommer eller oppfyller den første. Figurens to poler er atskilt tidsmessig, men begge befinner seg både som virkelige forløp eller skikkelser i tiden, de inngår begge i den flytende strøm som det historiske liv er, og bare forståelsen, *intellectus spiritualis*, av deres sammenheng er en intellektuell akt (ibid. s. 82).

I praksis dreier figurametoden seg nesten alltid om tolkninger av Det gamle testamentet, hvis episoder fortolkes som figurer eller reelle profetier om hendelsene i Det nye testamente (ibid.). Figurametoden endret historieforståelsen ifølge Auerbach, fordi sammenhengen mellom begivenhetene ut fra denne tankegangen ikke er noe horisontalt kausalt; men derimot forbundet vertikalt mot det guddommelige forsynet. Augustins (Aurelius Augustinus 354-430 e. Kr.) *Civitas Dei* (Om Gudsstaten) er et eksempel på slik framstilling ifølge Auerbach (ibid. s. 83). Gjennom å redegjøre for en variant av mimesisbegrepet i kristen sammenheng, gir Auerbach oss her et gløtt inn i den religiøse formen for mimesis; mimesis som etterlikning av det guddommelige, slik som vi også har sett det hos Platon.

I middelalderen levde to litterære retninger med svært forskjellig forhold til det Auerbach kaller virkelighetsbeskrivelser, parallelt med hverandre. På den ene siden oppsto ridderromanen (1100-tallet), som hadde begrenset grad av realisme på grunn av eventyratmosfæren den foregikk i (ibid. s. 139-140). Ridderen ble framstilt svært idealisert, og kun to emner var en ridder verdig: Våpenbragder og kjærlighet. Adelskap, storhet og indre verdier kunne ikke ha noe til felles med hverdagens realiteter (ibid. s. 146). Den middelalderske kristne kunst derimot, og særlig det kristne dramaet fra og med 1100-tallet, fortsatte tradisjonen som kirkefedrene hadde begynt: De blandet høy og lav stil, de var folkelige, hverdagslige og realistiske (ibid. s. 165). Grunnleggende for disse fremstillingene var fremdeles figuratolkningen: Alt som skjer i disse stykkene er en del av det dramaet som begynner med at Gud skaper verden og som slutter med dommedag (ibid. s. 164). Denne fortellingen ble fortalt om og om igjen, gjennom det hverdagslige dramaet. Folkeligheten i kristendommen kom også til uttrykk hos kjente forkynnere, for eksempel Frans av Assisi (1182-1226), som ser hverdagshendelsene som selve skueplassen for *imitatio Christi* (lat. For Kristi etterfølgelse) (ibid. s. 174). Her ser vi at mimesisbegrepet har blitt til

imitatio på latin. Denne endringen skjedde allerede i romertiden, og ifølge litteraturvitenskapelige leksika medførte dette en betydningsendring av begrepet: Det betød nå også at en etterliknet historiske, kulturelle og litterære forbilder framfor naturlige, som var det primære hos grekerne (Aarnes, 1967, s. 132) (Lothe et al., 1997, s. 160). Denne avhandlingens tolkning av Platons og Aristoteles' mimesisoppfatninger har ikke berørt spørsmål om hva som er naturlig. Det som framtrer av det foregående, er at disse også behandler kulturell betydning. Men denne diskusjonen skal vi la ligge og kun ta til etterretning at en overgang til et nytt språk også medførte betydningsendring.

Den kristne tradisjonen ble videreført av Dante (1265-1321). Dantes *Guddommelige Komedi* er et eksempel på kristen figural realisme: Mennesket befinner seg bare foreløpig på jorden, som en figur. Det er først etter døden, i det hinsidige, at det blir fullbyrdet og oppnår sann virkelighet (Auerbach, 2002, s. 201-202). Dante var nyskapende fordi han brukte kristen realistisk stil, samtidig som han strebet mot antikkens opphøyde (ibid. s. 191). Men hendelsene i *Komedien*, som foregår i det hinsidige, er likevel skildret på en realistisk måte. Og han er alltid alvorlig (ibid. s. 204).

Moderne realisme

Auerbach finner at i århundrene etter Dante, i renessansen og senere i opplysningstiden, er det ingen alvorlig realisme å spore i Vest-Europa. Det som vekket den moderne, tragiske, tidshistorisk funderte realismen til live, var den franske revolusjon (1789-99). Stendhal (egentlig Marie-Henri Beyle 1783-1842) er dens grunnlegger ifølge Auerbach. Han var den første som framstilte mennesket realistisk og alvorlig som del av en total, politisk, sosial og økonomisk virkelighet (Auerbach, 2002, s. 477). Balzac (Honoré de Balzac, egentlig Honoré Balssa 1799-1850) er også en viktig dikter i denne sammenheng. Hans beskrivelser er rettet mot leserens *mimetiske fantasi*: Til de erindringsbilder en måtte ha av liknende personer og miljøer (ibid. s. 487). Balzac var påvirket av romantiske strømninger og hans diktning var dypt tragisk og lidenskapelig. Med Flaubert (Gustave Flaubert 1821-1880) derimot, blir realismen upartisk, upersonlig og objektiv (ibid. s. 498). Flaubert hadde sågar trekk av den eldre positivismen i sin kunstforståelse (ibid. s. 507). Auerbach oppsummerer grunnlaget for den moderne realismen slik:

Den seriøse behandlingen av hverdagens realiteter, bredere og sosialt lavtstående grupper av mennesker løftes og gjøres til emner for en skildring av eksistensielle problemer – på den ene side; på den andre inkorporering av disse vanlige hverdagslige personer og hendelser i den samtidige histories forløp, i bakgrunnen en historisk bevegelse – dette er etter min mening grunnlaget for den moderne realismen, og det er naturlig at prosaromanens brede og elastiske form i stigende grad slo igjennom når så mange elementer skulle sammenfattes (ibid. s. 507-508).

Realismen var etablert, og den ble videreført av Zola (Émile-Édouard-Charles-Antoine Zola 1840-1902) (ibid. s. 528). Realismen ble spredt i Vest-Europa og Russland i perioden 1880-1900. Auerbach avslutter sitt verk med å vise at 1900-tallet brakte med seg den moderne realismen, eksemplifisert ved Virginia Woolf (Adeline Virginia Woolf, født Stephen 1882-1941), som har som teknikk å nærme seg en objektiv virkelighet gjennom subjektive inntrykk fra flere personer og til forskjellig tid (ibid. s. 556). Et annet trekk ved denne stilen er tankegangen om at en liten, tilfeldig og tilsynelatende uviktig hendelse, kan gi et totalbilde av livet. Denne metoden faller også hans eget verk inn under, ifølge Auerbach selv (ibid. s. 567): Bare ved å la seg lede av noen små motiver lar det seg gjøre å skrive den europeiske realismens historie uten å drukne i stoff.

Oppsummering

Auerbachs mimesisbegrep dreier seg om litterære framstillinger av konkrete fragmenter og enkelthendelser som har en betydning ut over seg selv. Fragmentene og hendelsene kan være både tolkninger av det kristne budskap, etterlikninger av Kristi liv og handlinger, og synsvinkler i en roman.

Vi har sett at Auerbachs mimesisbegrep er en mimesistolkning som har platonske trekk, gjennom bruken av begrepet imitasjon. Det som Auerbach tilfører mimesisbegrepet, kan blant annet sies å være at han fører sammen platonismen og litteraturen igjen. En mulig forklaring på at det kan gjøres på 1940-tallet, kan være den nevnte betydningsendringen som skjedde allerede da begrepet ble til imitatio i romertiden. Noe annet som er verdt å legge merke til ved Auerbachs mimesisbegrep, er hvordan han viser at fragmenter og det konkrete representerer noe større. I forhold til Platon har vi jo sett at den konkrete hesten representerer den evigvarende ideen om hest, og det må jo også kunne sies å være en representasjon som går ut over seg selv. Men Auerbach setter nye ord på det representasjonelle forholdet. I forhold til

didaktikk har Klafkis syn på at lærestoffet må være eksemplarisk generelt, vært nevnt. Dette kan også sies å være et representasjonsforhold som skaper sammenheng mellom noe konkret og noe mer allment. Men trolig er, som vist tidligere, Aristoteles' mimesisbegrep mer fruktbart for å få fram denne sammenhengen, fordi han som nevnt trekker inn publikum/elever. Så langt legger vi imidlertid merke til at litteraturen også gjør noe av det samme, ifølge vår tolkning av Auerbach.

Mimesis som make-believe

Kendall L. Waltons formål i *Mimesis as Make-Believe. On the Foundations of the Representational Arts*, er å utvide vår forståelse av representasjonelle kunstverk: *Works of representational art*. Nærmere bestemt vil han presentere en ikke-lingvistisk teori basert på *make-believe*-fenomenet (Walton, 1990, s. 5). Ifølge Walton har lingvistikken fått dominere feltet så lenge at dens svakheter ikke har blitt lagt merke til (ibid.). Walton baserer sin teori i hovedsak på begrepene *make-believe*, *representation*, *imagining* (som vi i det følgende vil oversette med *å forestille seg*) og *fiksjon*. Mimesisbegrepet har dermed kommet i bakgrunnen, men han anser det for å omtrentlig overlape (*correspond roughly*) sin forståelse av begrepet representasjon, og det er assosiert med mange tidligere diskusjoner av temaene han tar opp i boka (ibid. s. 3). Men han fraskriver seg enhver mimesisforståelse som impliserer bilde-, språk- og symbolteori, korrespondanseteori om sannhet eller imitasjons- og likhetsteori. Han formulerer dette slik:

But I disavow any implied commitment either to a picture theory of language (or “symbols”) or correspondence theory of truth, or to an imitation or resemblance theory of depiction (ibid.).

Dette indikerer at Walton er avvisende til en platonsk mimesistolkning. For å forstå Waltons mimesisoppfatning er det nødvendig å gå veien om teorien han konstruerer om representasjonelle kunstverk.

Det å forestille seg noe: Make-believe

Vi starter med forståelsen av begrepet *make-believe*. Fundamentalt for *make-believe*-fenomenet er den grunnleggende, universelle evnen mennesket har til å forestille seg noe (*to imagine*). (Som nevnt i avsnittet om hermeneutikk, hadde begrepet om forestilling betydning allerede i den tidlige hermeneutiske tradisjon (Chladenius).) Kunstverkens funksjon for voksne og lekens funksjon for barn, er eksempler på ulike sammenhenger hvor vi bruker denne evnen (Walton, 1990, s. 11). Det å

forestille seg noe, kan være intendert eller oppstå spontant. Vanligvis er forestillingene begge deler, eller en kombinasjon mellom de to måtene å forestille seg noe på (ibid. s. 14). Forestillingene kan være individuelle eller sosiale, ved at flere personer bestemmer seg for å forestille seg det samme (ibid. s. 18). Det å forestille seg noe, er videre noe mer enn å reflektere over en påstand; det er å *gjøre noe med den* (ibid. s. 20). Å forestille seg noe er altså en *handling*, ifølge Walton. Vektleggelsen av det handlingsmessige, at det å forestille seg noe er en *aktivitet* hos den som opplever kunstverket, tilsier at vi vil finne paralleller til Aristoteles' mimesisbegrep hos Walton. En forskjell i forhold til Aristoteles kan imidlertid sies å være, som vi skal se, at hos Walton kan individet selv initiere aktiviteten. Aristoteles' gebet var jo derimot en kathársis framkalt gjennom diktekunst.

Make-believe er videre, som vi skal se, bruk av (eksterne) *props* i forestillingsaktiviteter (ibid. s. 67). Make-believe er altså spillet, eller leken. Og det å brukes som props, er bare én av tre forskjellige roller tingene eller påstandene kan ha i vår forestillingserfaring:

Tingenes tre roller i vår forestillingserfaring

Prompters forårsaker forestillinger spontant, gjennom sanseinntrykk (Walton, 1990, s. 21). *Prompters* får oss til å forestille oss noe som vi ikke hadde kommet på hvis det ikke var for nettopp den tingen: En fjellformasjon får oss til å forestille oss et monster. *Prompters* kan også være kunstig laget, noe som gjør at vi kan dele våre spontane forestillingsaktiviteter (ibid. s. 22): En dukke får oss til å forestille oss en baby. *Prompters* er altså stimuli til forestilling, og er den mest basale rollen tingene har i vår forestillingserfaring, i og med at spontanitet er et stikkord her.

Når vi forestiller oss noe *om* en ting derimot, har tingen fått en annen rolle i vår forestillingserfaring: Den har blitt et *objekt for forestillingen* (ibid. s. 25). Når en person ser en fontene, setter dette i gang en forestilling om at det regner i den italienske byen hun snart skal besøke. Når noe er blitt utpekt som objekt for forestillingen, dreier forestillingen seg om *nettopp denne* byen i Italia, og ikke en hvilken som helst by i det samme landet. Som vi ser trenger altså ikke objektet å være fysisk til stede, for at vi skal forestille oss noe om det (personen er ikke i den italienske byen). Og de trenger heller ikke å utløses av *prompters* (hun kunne ha forestilt seg været i den italienske byen uten å knytte dette til en bestemt ting, her: fontenen).

Eksempelet med den italienske byen var et eksempel på en individuell forestilling. Men spesielt utpekte objekter kan selvsagt også være objekter for kollektive forestillinger: Det er *nettopp denne* snøborgen som vi leker med nå, som vi forestiller oss at er et slott (ibid.).

Et av de viktigste objektene for forestilling er *selvet*. Ofte forestiller en seg seg selv i ønskesituasjoner, for eksempel som rik og berømt. Walton mener sågar at de aller fleste forestillinger er *essensielt selvreferensielle* (ibid. s. 28). Å forestille seg en elefant i parken er det samme som å forestille seg at en selv ser en elefant i parken. Vi stopper den tankerekken der. Det som er interessant i denne sammenheng, er å gjøre følgende observasjoner:

Selvreferensielle forestillinger er individuelle. Men en kan også tenke seg at eksterne stimuli setter i gang forestillinger i en gruppe personer, der hver enkelt forestiller seg noe om seg selv, men at de får samme instruks om hvordan og i hvilket miljø en skal forestille seg seg selv: Avspenningsinstruktøren sier: ”Lukk øynene og forestill deg at du er på et rolig sted”. På denne måten kan forestillinger også brukes didaktisk; læreren gir elevene i oppgave å forestille seg noe.

Forestillingene kan videre bruke selvet som objekt på flere forskjellige måter. Noen ganger kan en forestille seg seg selv som seg selv: Et barn ser seg selv i framtida som en av verdens beste fotballspillere. Andre ganger forestiller en seg at en er en annen: En ungdom mimer til musikk foran speilet og forestiller seg at hun er den berømte popstjernen (ibid.). Parallellen til forbilder og rollemodeller er nærværende her. Aktiviteten er platonisk i den forstand at det er forbilder det dreier seg om som sådan, men den positivt ladede aktiviteten som Waltons forestillingsoppfatning innebærer, er en nyansert variant. Det er jo heller ikke slik at det bare er Platon som forstår seg på forbildeproblematikk. Det ville forenkle bildet for mye. Forbilder kan også medføre kritisk egenaktivitet, som kan oppfylle pedagogiske formål. Det er i den senere tid kommet ut en amerikansk avhandling som nettopp tar for seg denne problematikken (Warnick, 2005).

Forestillingenes selvreferensialitet er også viktig for vår evne til å forstå andre: Skal en forstå andre, må en forestille seg å være i deres sted. For å forstå hvordan minoriteter føler det når de blir diskriminert, kan en forestille seg at en selv opplever diskriminering (Walton, 1990, s. 34). Det er nærliggende å se dette i sammenheng med Aristoteles’ *kathársis*; gjennom å føle medlidenhet og frykt ved å oppleve dramaet, kjenner en rollefigurens traumer på kroppen; følelsene blir formgitt

og mister sin diktatoriske makt. Denne 'som om'-opplevelsen kan sies å ligge tett opp til det å forestille seg å være i "andres sko".

Den tredje rollen tingene har i vår forestillingserfaring, er å være *props* (noe støtte/støttespiller). Props er ting som genererer *fiktive sannheter* (ibid. s. 37). En fiktiv sannhet er at det finnes en forskrift/et mandat om at noe skal forestilles i en viss kontekst. Walton sier det slik:

Briefly, a fictional truth consist in there being a prescription or mandate in some context to imagine something. Fictional propositions are propositions that are *to be* imagined – whether or not they are in fact imagined (ibid. s. 39).

Props er altså ting som et kollektiv av personer er enige om at skal skape forestillinger. Props er altså sosiale, bygget på fellesskap mellom mennesker. Bak dette ligger et *genereringsprinsipp* (ibid. s. 38), eller en regel. Regelen kan være eksplisitt uttrykt, men den trenger ikke å være det. Den kan være så internalisert i oss at den ikke er bevisst. Et eksempel på en eksplisitt uttrykt regel kan være: Noen barn i skogen sier: "La oss late som om stubbene er bjørner". Det utløser en make-believe- lek der det at stubbene (props) er bjørner, er en fiktiv sannhet. Regelen er videre *kondisjonell*, det vil si at *hvis* barnet ser en stubbe så betyr det at det ser en bjørn (ibid. s. 39-40). Leken er avhengig av prop'en (stubben), og det å ikke handle som om stubben var en bjørn, er å ikke være med på leken.

Representasjon og fiksjon

På bakgrunn av dette kommer Walton til hva han mener med *representasjon*:

Representasjoner er *props laget med det formål* å være props i make-believe-spill (Walton, 1990, s. 51). Her ser vi at den handlingen som er selve produksjonen av tingen, også har relevans for forestillingsaktiviteten; selve tingen har en innebygget intensjon, nemlig at vi skal gjøre noe bestemt med den; vi skal bruke den til å forestille oss noe. Representasjonenes genereringsprinsipp er så internalisert i oss at forestillingen utløses uten at den er eksplisitt uttrykt: Når vi ser et maleri eller en dukke, vet vi umiddelbart at de skal forstås som fiksjon og make-believe, og spillet oppstår spontant (ibid. s. 53). (Så er ikke tilfellet med stubbene i skogen i eksempelet ovenfor; de blir ikke spontant til bjørner, det må avtales deltakerne imellom for at et make-believe-spill skal sette i gang). Representasjon er altså et kulturbestemt fenomen, oppstått i et fellesskap av mennesker og regulert av konvensjon. Dette med det kulturbestemte kan sies å ha vært tilstede helt fra oldtiden i aristotelisk forstand, i

den grad allmenn moralsk klokskap er kulturbestemt. Det kulturbestemte ved representasjon kan også sies å bygge videre på en utviklingslinje fra imitatio, som nevnt i redegjørelsen for Auerbachs mimesisbegrep.

Både leketøy og representasjonelle kunstverk er representasjoner. Men det er også en viktig forskjell mellom leketøy og kunstverk, ifølge Walton: Dukken betyr ”det er en baby *her*”, mens kunstverket ikke nødvendigvis forestiller noe som er *her*, i betydningen i *samme rom (fictional space)* som brukeren, men noe som befinner seg inne i sin egen fiksjonsverden (ibid. s. 62-63). Det er interessant at leketøy forstås som mer situert enn kunst i Waltons forståelse. Det vil også kunne sies å åpne perspektiver for forskning på leketøy brukt pedagogisk. Og hva med objektene som vises fram i klasserommet? Har de egne ”fiksjonsverdener” eller er de situert som leketøy?

Et annet poeng hos Walton, er at *non-fiction* ikke er make-believe. Fakta-genrer, for eksempel læreboka som brukes i undervisning, er ikke make-believe, fordi de søker å framstille sannheter, ikke å skape en fiktiv verden (ibid. s. 70). Derfor er de heller ikke representasjoner, i Waltons forstand (ibid.). Årsaken til dette er at non-fiction ikke inviterer til å bli trodd i kraft av seg selv, men henviser til kriterier utenfor verket for å overbevise (ibid. s. 102). For eksempel henvises det til data utenfor verket når en skal vurdere om det er belegg for å hevde det som hevdes i et vitenskapelig verk. Faktatekster mangler altså en slags forestillingens frihet, som fiktive representasjoner har.

I forhold til vårt formål med denne avhandlingen, er en mimesisforståelse som begrenser seg til fiksjon, ikke særlig fruktbar. Det samme problemet hadde vi jo med Aristoteles og hans mimesisbegreps overførbarhet til andre arenaer for menneskelig kommunikasjon. Det er med støtte i argumentet for at det aristoteliske mimesisbegrep er overførbart, at en kan mistenke at Walton her undervurderer faktatekstenes mulighet til å forestille seg fritt. Det er ikke slik at en innenfor fakta-genrene har ”skrudd fast” et betydningsinnhold til en ekstern ramme av kriterier. Derimot må også faktatekster tolkes. Og hva som tolkes inn i dem, bestemmes ikke av forfatter eller genrekonvensjoner. Som vi har sett hos Klafki, framtrer først gehalten av innholdet i undervisningen.

Depiction

I sitt kapittel om visuelle representasjoner, nærmere bestemt bilder (*depiction*), griper Walton imidlertid ut over sin snevre definisjon av representasjon som fiksjon. Han hevder at når en ser på et bilde genererer dette en make-believe-lesning. Denne funksjonen ligger i bildenes epistemologi, det vil si i deres innebygde funksjon når en ser på dem. Dette gjelder også når bildene brukes i en informasjons- eller instruksjonskontekst (fakta-genrer) (Walton, 1990, s. 351). Fordi: Når en ser på et bilde forestiller en seg *seg selv* som ser på det en ser på. Selve *det at en ser*, den handlingen som denne formen for sansning (*depiction*) er, blir på en måte en del av forestillingen (ibid. s. 293). Å se på et bilde av en mølle, vil alltid være å forestille seg at en ser en mølle. Derfor vil det alltid være et make-believe-funksjon tilstede i selve den handlingen det er å se på et bilde. Denne handlingen skiller seg fra en skriftlig eller auditiv beskrivelse av en mølle: Når en leser/hører, forestiller en seg ikke at det at en ser/hører er det samme som å se på en mølle. Forestillingene om en mølle kommer via ordene, ja, men forestillingene må leseren/lytteren skape selv (ibid. s. 294). At *det at en ser* er en del av forestillingen når en ser på et bilde, kan sies å være en form for *situert*, i den betydningen at en er i samme fysiske rom som det en ser på. Dette kommer vi tilbake til i del II. Så lenge ”fakta” formidles via visuelle representasjoner er de altså representasjoner, og dermed også mimetiske.

Tematisering av det visuelle trekker videre også veksler på det platonske mimesisbegrepet. Det å stå foran et bilde og se, som Walton beskriver, kan også oppleves som noe statisk, som et forhold mellom mennesket lenket fast i hulen og skyggene som dannes på huleveggen. Muligens kan Waltons forståelse av *depiction* kaste lys over hvordan bilder brukes i undervisning.

Oppsummering

Waltons mimesis er en handling som noen utfører med en påstand eller et objekt. Denne handlingen setter i gang et spill eller en lek med forestillinger, som Walton kaller make-believe. Make-believe er et fenomen som finner sted kun ved bruk av fiktive genrer og visuelle representasjoner.

Waltons mimesisbegrep kan tolkes i aristotelisk retning, ved det at han avviser enhver befatning med likhets- og imitasjonsteori, og det at hans teori om representasjonelle kunstverk er fundert på egenaktivitet i en kulturell kontekst. Men han har også visse platonske trekk, i og med at han påstår at faktateksters

forestillingsfrihet er såpass begrenset, og at hans forståelse av depiction er basert på en slags statisk visualitet.

Walton åpner opp flere nye perspektiver på det mimetiske: Han tilfører det aristoteliske aktive og skapende mimesisbegrepet noe nytt når han viser at forestillingene initieres av andre ting enn kunstverk; de kan oppstå spontant, bevisst eller ubevisst på individplan, eller av andre personer eller gjenstander utenfor selvet. I didaktisk sammenheng kan slike personer være en lærer eller innebygget i gjenstanden selv; en kan utlede fra dette at læremidler i undervisningssammenheng, gjør noe som likner på det kunst og leketøy gjør. Et premiss for at disse sosiale variantene av mimesis skal kunne fungere, er en felles kulturforståelse; oppfatningen om noe allment kjent.

Noe annet som Walton tilfører er forestillingenes selvreferensialitet: Ofte forestiller en seg noe om seg selv. Denne mimesisforståelsen kan brukes til å forstå hvordan forbilder kan fungere og også fremme evnen til å sette seg inn i andres situasjon.

Mimesis som begjær

Paisley Livingstons *Models of desire. René Girard and the psychology of mimesis* er en rekonstruksjon av litteraturkritikeren Girards teori om mimesisbegrepet, sett i perspektiv av psykologi og handlingsteori (Livingston, 1992, s. xv). Når det her er valgt å legge Livingston til grunn for framstillingen, og ikke Girard, som er originalteksten, er det ut fra utvalgs-kriterium nummer 1 nevnt i innledningen til kapittelet. Livingston tilfører framstillingen en psykologisk basert synsvinkel. Girards utgangspunkt er litterært, og det litterære er her representert ved Auerbach og Walton.

Girard hevder ifølge Livingston at menneskelig motivasjon har en mimetisk basisstruktur (ibid. s. xii). De humanistiske og samfunnsvitenskapelige vitenskapene har tatt feil når de har antatt at begjæret oppstår spontant og i direkte relasjon til objektet som begjæres: Tvert imot, hevder Livingston, menneskelig begjær er mediert, det er mimetisk. Folk begjærer i forhold til andre mennesker (*according to others*). Mimesis er interaksjon framfor representasjon (ibid.). I forhold til de litterært funderte teoriene om mimesisbegrepet som er presentert så langt, ser vi altså at Livingston tar skrittet vekk fra det rent representasjonelle ved mimesis, og setter begrepet inn i en ramme som handler om samhandling mellom mennesker generelt.

Mangel

Nøkkelideen bak dette, er at individet lider av en mangel som hun er motivert til å få slutt på (Livingston, 1992, s. 5). Mangelen kan komme til uttrykk gjennom en streben etter en fast personlig identitet, et svar på spørsmålet ”hvem er jeg?”, eller i søken etter kunnskap en mangler om verden omkring. For eksempel kan en spørre seg ”hva må gjøres?” når en står overfor vanskelige valg (ibid. s. 6). Ut fra dette springer en tanke om at andre har den kunnskapen en selv mangler for å skape seg en identitet. Eller i alle fall en mulighet for at den andre kan ha denne kunnskapen (ibid.). Mangelen fører så til at en *ønsker seg det samme* objektet som en annen person, og/eller *ønsker å bli* som denne personen. Dette forholdet er mimetisk; det fører til en form for etterlikning. Begjæret er mediert gjennom Den Andre, som kalles *modellen* (ibid. s. 1). Her har altså forbilder, rollemodeller og idealer blitt til modeller. Arven fra Platon trer fram i det at drivkraften i retning av å skape forbilder utenfor seg selv (selvet er mangelfullt), er såpass sterk.

Modell

Det som avgjør om en person er modell, er hva individet tror at denne begjærer, ikke hvorvidt personen er en virkelig person, eller om det er sant at vedkommende begjærer dette eller ikke. Det mimetiske begjæret trenger heller ikke være bevisst hos individet (Livingston, 1992, s. 31-32). Hva individet tror om modellen er derfor avgjørende for hva slags mimetisk begjær som trer i kraft. Disse ulike formene for tro kaller Livingston for *tutelary beliefs* (ibid. s. 38). De sentrale formene for slik tro er: 1. Tro på at modellen kjenner den sanne verdien av ting. 2. Tro på at modellen vet hvilken x som vil produsere y. 3. Tro på at modellen vet hvilke mål det er verdt å strebe etter. 4. Tro på at modellen har den væren (*being*) jeg mangler. 5. Tro på at modellen er den typen person jeg vil være (ibid. s. 38-43). Livingston framhever lærerne (*educators*) sammen med foreldre, venner og kjærester, som de viktigste og mest effektive modellene for mimetisk begjær (ibid. s. 171).

Essensen i relasjonen mellom individet og modellen er *konflikt* fordi de to er rivaler i kraft av å begjære det samme (ibid. s. 8). Relasjonen er også *ambivalent*: Hvis individet får/oppnår det begjærte objektet, har objektet mistet sin verdi i form av å være begjært. Får/oppnår derimot modellen det begjærte objektet, er det for individet utenfor rekkevidde (ibid.). Derfor ønsker individet egentlig ikke verken å triumfere helt over rivalen/modellen, eller at denne helt skal triumfere. Livingston

nyanserer og kompliserer på denne måten forholdet mellom individet og dets forbilde.

Oppsummering

Ved å se menneskets motivasjon og begjær som mimetisk blir mimesis ikke bare våre meningsfylte handlinger, men også en drivkraft som ligger forut for handlingene. Det sosiale ved mimesisbegrepet trer fram; mimesisbegrepet handler om en relasjon mellom mennesker. Med dette perspektivet på mimesisbegrepet har også det å ville bli som en annen, det å ha forbilder, fått et begrepsapparat.

Livingstons mimesisbegrep kan sies å trekke veksler på Platons mimesisbegrep, gjennom sin funksjon i forhold til den grunnleggende driften begjær og individets identitetsskaping. Platons mimesis er som vi har sett, av erkjennelsesmessig art. Livingstons syn kan ikke i egentlig forstand sies å være erkjennelsesmessig. Men tolker en Livingstons mimesisbegrep som en form for dualisme i den forstand at mening søkes utenfor en selv som kropp, kan parallellen til Platon sies å være relevant å trekke inn.

Det at Livingston bruker mimesisbegrepet til å forstå psykologiske forhold, tilfører noe nytt i forhold til de teoretikerne vi hittil har presentert i dette kapittelet; de teoretikerne som tidligere er redegjort for bruker begrepet om forhold som har med representasjon å gjøre. Som del av et bredt bilde av mimesisbegrepet brukt i forskningssammenheng, hører også den psykologiske innfallsvinkelen med. Derfor har Livingstons syn sin berettigelse i denne teksten.

Mimesis som Det Andre

Michael Taussig har to perspektiver på mimesisbegrepet som Det Andre (alterity) i verket *Mimesis and alterity. A particular history of the senses* (Taussig, 1993): Mimesisbegrepet er både et *under* (*wonder*, som også kan kalles *mimetisk magi*) og en *evne* (*faculty*) (ibid. s. xiv). Disse fenomenene setter Taussig inn i et historisk perspektiv der han både tar for seg urfolks magi, den euroamerikanske kolonialismen og det moderne samfunnets massemedier. Sitt teoretiske grunnlag finner Taussig i kritisk teori; i Walter Benjamins og Theodor W. Adornos filosofi. Når Taussig er valgt i denne avhandlingen og ikke originaltekstene til Benjamin og Adorno, er det fordi Taussig bruker mimesisbegrepet eksplisitt på det magiske.

Mimetisk magi

Det mimetiske underet (*wonder*) er at kopien trekker på karakteren og makten til originalen. Ja, kopien kan sågar overta karakteren og makten til originalen (Taussig, 1993, s. xiii). Denne mimetiske funksjonen finnes i urfolkenes magi. Hos Cuna-indianerne er det for eksempel slik at det å lage *artefakter* som portretterer noe annet, gir makt over det som portretteres (ibid. s. 13). Det som skaper det magiske er både *likhet* og *kontakt*: Likhet gjennom artefakter som likner på det en vil ha makt over, og kontakt gjennom ting som har vært i fysisk kontakt med det en vil ha makt over (ibid. s. 47). Konkret betyr dette for eksempel at bilder av, eller en dukke som likner på, en person, gir makt over denne, eller at ting som har tilhørt personen, og dermed vært i nærkontakt med denne; gir makt over vedkommende. Dette er en form for representasjon der disse sanselige objektene også blir et redskap for å *bli* denne personen, for å bli Den Andre. Vi har tidligere nevnt Platons omtale av diktingen som en etterlikning som har tryllemakt. Hos Taussig finner vi altså igjen både dette som har med trylling/magi å gjøre, og det som har med makt å gjøre, makt over andre. Vi har tidligere også vært inne på at det platonske mimesisbegrepet kan brukes som kritikk. Taussig bygger som sagt sine argumenter på tradisjonen fra kritisk teori.

Mimetisk evne

Magien lever videre i vår moderne verden gjennom vår mimetiske evne. Denne evnen er *kulturens* evne til å skape en annen natur, kopiere, imitere, lage modeller, utforske forskjeller, og å bli Det Andre (Taussig, 1993, s. xiii). Taussig er fascinert av, sier han, at til tross for den moderne tankegangen om at alt er sosialt konstruert, og postmodernismens idé om at verden er kunstig, så fortsetter vi å leve som om verden er fakta og ikke fiksjon (ibid. s. xv). Dette er mulig takket være den mimetiske evnen, ifølge Taussig. Taussig vil, i likhet med Walter Benjamin og Theodor W. Adorno, gjeninnsette det som er avgjørende for alle tanker som rører oss, nemlig det sanselige, det mimetiske (ibid. s. 2). Dette står i motsetning til opplysningsmyten med sin universelle, kontekstfrie fornuft (ibid.). Når Taussig snakker om mimetisk evne kan en si at han berører erkjennelsesmessige forhold. Men som vi ser, er dette for ham først og fremst et kulturelt spørsmål.

Ifølge Taussig bekrefter Benjamin at den mimetiske evnen er en avleiring av en tidligere tilbøyelighet hos mennesket til å bli og å oppføre seg som noe annet

(ibid. s. 19). Modernitetens mimetiske evne har paralleller til tidlig barndom: Før barnet har fått eget ego og selvoppfattelse, flyter det inn i og blander seg med omgivelsene, med bildene, med det visuelle rundt seg (ibid. s. 35). Det visuelle er sentralt her: Øyet er et taktilt organ. Ifølge Taussig har den mimetiske evnen to lag: For det første handler den om en kopiering, imitasjon eller likhet, for det andre handler den om en påtakelig, sanselig forbindelse med mottakerens kropp og det som persiperes: en *kontakt* (ibid. s. 21). De moderne massemediene, som omtales som mimetiske maskiner, og særlig filmen, har en evne til å skape slike kontakt-sanselige bilder, ja, de skaper sågar et nytt sanseapparat fordi subjekt-objekt-relasjonen blir endret, og dermed blir også personen endret (ibid. s. 24). Kameraet åpner opp *det optiske underbevisste* (ibid.). Gjennom de nye bildene ser vi ting vi ikke tidligere så, for eksempel detaljer i et mikroskop. Dermed fører vårt nye taktile syn også til at vi får en ny form for kunnskap: *the tactile knowing* (ibid. s. 24-25). Det å vite har blitt erstattet med det å relatere seg til (ibid. s. 26). Synet (vision) har fått en ny og privilegert posisjon. Kopiens størrelse og fragmentering er annerledes, og den har en hakkete, insisterende nærhet. Kopi fusjonerer med kontakt (ibid. s. 30-31). I det Benjamin kaller reproduksjonsalderen, har ikke lenger bildene vi blir eksponert for den aura av mystikk og magi som tidligere kunstverk hadde (Benjamin, 1991). Dermed likner *the tactile knowing* på kirurgi: Prosessen å åpne det optiske ubevisste likner på kirurgens hånd som kommer inn i kroppen og tar på organene (Taussig, 1993, s. 31). Derfor handler dette også om vitenskap. Og vitenskapen har erstattet magien.

Oppsummering

Med perspektivene på mimesisbegrepet som Det Andre eller Den Andre, kan Taussig sies å videreføre den kritikken av de sanselige kulturobjektene makt, som Platon framsatte i *Staten*. Vektleggingen av det visuelle i mimetisk sammenheng blir også videreført hos Taussig.

Når Taussig er valgt i denne avhandlingen framfor Benjamin og Adorno, er det fordi det magiske hos Taussig er interessant i forhold til dagens digitale teknologi. Begrepet *automagisk* fra hackerslang er allerede nevnt. Og i bruken av datamaskiner er det visuelle av stor betydning, i tillegg til det taktile: Vi ser på en skjerm og berører taster. Kan en si at også her fusjonerer kopi med kontakt? Så lenge

dette mediet brukes i undervisningssammenheng, kan dette også sies å være et didaktisk spørsmål.

Mimesis som lek

Goldmans bok *Child's play. Myth, mimesis and make-believe* handler om en antropologisk studie av barns selvinitierte lek, gjort hos Huli-folket på Papua, Ny-Guinea. Goldman jobber innenfor et sosiolingvistisk perspektiv, som baserer seg på en narrativ forskningstradisjon etter Jerome Bruner, der han er spesielt interessert i å knytte lek til barns forståelse av andre forestillingsgenrer, særlig fortellinger og myter (Schwartzman, 1998, s. xi-xii). Goldmans bok er en detaljert gjengivelse av hans studier av lek hos Huli-folket. Goldmans forståelse av *pretence play*, fantasilek, å late som, i antropologisk sammenheng, kan bidra til å utvide perspektivet på mimesisbegrepet.

Fantasi

Goldman ser det å bruke fantasien som en av modalitetene ved menneskelig eksistens. Med det mener han at det er sentralt for hva det betyr å være en sosial aktør som praktiserer kultur (Goldman, 1998, s. xvi). Fantasi i Goldmans forståelse, enten mentalt eller i form av fysisk handling, involverer alltid *acting as if* en ting er noe annet. Derfor brukes alltid forestillingsevnen (*imagination*) i fantasilek (ibid. s. 2). Fantasilek er oppførsel som beveger seg mellom mimesis og *mythos*, der han definerer mimesisbegrepet som "part reproduction and part re-creation, part fidelity and part fantasy" og *mythos* som "the oral and poetic products of these emulative processes" (ibid. s. 11). Goldman kaller dette en nyaristotelisk tilnærming (ibid. s. 12). Parallellen til Aristoteles er tydelig, men vi ser at han har overført fabelen til barns lek, mens det opprinnelig jo handler om tragediens oppbygning av handling.

Mimesis blir videre det å gripe virkeligheten gjennom det uvirkelige (ibid. s. 20). Hos Goldman blir Aristoteles' mimesisbegrep til en forståelse av *make-believe* som en kognitiv, pedagogisk (*educational*) og sosial læringsfunksjon (ibid.). Goldman tar tak i det grunnleggende som Aristoteles kalte etterlikningstrangen, som er i menneskenaturen allerede fra barndommen av, og anfører parallellen til George H. Meads klassiske verk om lek, der mennesket omtales som *role-taking animals* (Mead, 1934). Goldman sier at barns fantasilek kan ses som en form for dramatisering i aristotelisk forstand. Sentralt her er det skapende elementet ved det aristoteliske mimesisbegrepet; mimesis blir *performance* (Goldman, 1998, s. 21).

Viktig hos Goldman er også forholdet mellom originaler og kopier. Originalen får sin betydning gjennom kopiene, for det er bare i etterlikningen, eller i leken i denne sammenheng, at originalen *blir til* (ibid.). Originalen finnes ikke som sådan, det gir ikke mening å snakke om originaler før kopien oppstår. Goldman tilfører denne avhandlingen noe nytt ved å påpeke dette. Han er den første i denne framstillingen som bruker Aristoteles på begrepene kopi og original. Goldman tilfører dette begrepsparet, som tidligere har blitt brukt platonisk, det at også disse termene kan beskrive noe som er dynamisk; noe som skapes produktivt.

Det finnes mange innfalsvinkler til lek innenfor pedagogisk forskning. Mead er nevnt. Andre er Gadamer (Gadamer, 2004) og i norsk sammenheng er Kjetil Steinsholt også sentral (Steinsholt, 1994). Steinsholts bidrag har også betydning ut over det pedagogiske feltet, da han ut fra hermeneutisk teori, viser hvordan lek er et grunnleggende element ved enhver meningsdanning. Når Goldman er vektlagt her, er det nettopp fordi han gir begrepet mimesis en så eksplisitt og betydningsfull rolle.

Lek og kunnskap

I fantasilek tas videre to former for kunnskap i bruk: (1) Typifikasjoner om kulturelle roller og identiteter, sosiale hendelser, talemåter og handlemåter og (2) hva deltakerne har internalisert om fantasilek i seg selv (Goldman, 1998, s. 2). (Her kjenner vi igjen kunnskapsformene *fronesis* og *techne* fra Aristoteles.) For å påkalle denne kunnskapen, skaper barna fiksjon og representasjoner, som delvis reproducerer, delvis finner opp på nytt og delvis bekrefter deres felles forståelse (ibid.). Disse hendelsene relaterer seg til en ikke-fantasi-virkelighet som en 'annen', nærmere bestemt: Det er vanlig å omtale lekende barn ved å si at de er 'i sin egen verden' (ibid. s. 2-3). I vestlig kulturkontekst settes fantasilek i gang enten (1) implisitt ved å handle i fantasien, hvilket inviterer de andre til å delta, eller (2) eksplisitt, ved verbalt å si for eksempel "la oss late som om x er y" (ibid. s. 3). Slik utvikler leken seg gjennom handlinger 'i leken' selv, eller utenfor leken i et slags metaperspektiv på hvordan leken bør utvikle seg (ibid.). Her ser vi at Goldman er inne på noe av det samme som vi har sett hos Walton: Barna avtaler seg imellom at stubbene skal være bjørner. Men Goldmans begrepsapparat er antropologisk fundert og Waltons litterært fundert.

Gjennom fantasilek får vi videre noen av barnets første manifestasjoner på at det får en holdning til sin egen kunnskap: Skal leken fungere, må barnet være bevisst

at dette bare er på lik som (ibid. s. 4). Goldman knytter dermed mimesisbegrepet direkte til barnets egen kunnskapsutvikling.

Oppsummering

Goldman viser at mimesisbegrepet kan være et redskap for å forstå barns fantasilek, basert på antakelsen om at leken er uttrykk for noe grunnleggende menneskelig som finnes på tvers av ulike kulturer. Å mestre fantasilek krever kunnskap om egen kultur (fronesis), samt om det å leke i seg selv (techne). Mimesis, det å gripe virkeligheten gjennom det uvirkelige, blir dermed en sentral kompetanse i barnets kunnskapsutvikling.

Foruten at Goldman bringer til torgs en forståelse av mimesisbegrepet som er antropologisk fundert, og som brukes til forskning på tvers av kulturer, har vi også sett at hans grep med å gjøre forholdet mellom kopier og originaler til noe produktivt skapende, tilfører avhandlingen et nytt perspektiv.

Mimesisbegrepet i moderne tid: Sammenlikning og relevans for didaktikken

Vi har sett at Platons og Aristoteles' forståelser av mimesisbegrepet lever videre hos moderne teoretikere. De nevnte teoriene viser forskjellige innfallvinkler til mimesis: De kommer fra ulike fagtradisjoner og deres forskningsobjekter er forskjelligartede. Mimesis framtrer som et begrep som kan brukes på litteratur, kunst, psykologi, begjær, erkjennelse, sanseerfaring, magi, moderne medier og lek. Det at det er mulig å vise en slik bredde i bruken av begrepet, støtter at det også kan brukes på didaktikk som kulturelt fenomen.

Selv om de ulike moderne mimesisteoriene representerer ulike innfallvinkler til mimesisbegrepet, er det likevel enkelte likheter som trer fram. En systematisering av funnene viser at flere av teoriene tilskriver mimesis en betydning som kan beskrive hvordan det konkrete/enkelte/spesifikke står for det generelle/kulturelle. Disse skiller seg fra de teoriene som knytter mimesisbegrepet til psykologiske og erkjennelsesmessige forhold. I den første gruppen finner vi:

Auerbach, som viser hvordan det mimetiske i litterær sammenheng handler om hvordan konkrete fragmenter og enkelthendelser har betydning ut over seg selv. Walton viser hvordan en felles kulturforståelse er nødvendig for at make-believe-spillet, eller leken, kan settes i gang ved at noen utfører en handling med en påstand

eller et objekt. Goldman bygger også på den samme grunntanken når han viser at den konkrete fantasileken bygger på kulturkunnskap og kunnskap om det å leke.

Livingston og Taussig bygger på andre grunntanker enn et forhold mellom det enkelte konkrete og det generelle: Livingstons psykologiske innfallsvinkel til mimesisbegrepet knytter an til en drivkraft i mennesket som ligger forut for handlingene. Taussigs vekt på sanselighet nærmer seg noe grunnleggende erkjennelsesmessig. I likhet med at vi tidligere har forlatt Platons mimesisbegrep i denne avhandlingen, vil vi her også forlate Livingston og Taussig når vi skal i gang med å beskrive mimetisk didaktikk. Vi kommer imidlertid litt inn på Taussigs begrep om magi i kapittelet om digitale læremidler.

Det er nemlig forståelsen av mimesisbegrepet som et forhold mellom det enkelte/konkrete og det generelt kulturelle, som er mest anvendelig på etterlikninger sett som konkrete ting, herunder de tingene og læremidlene som brukes i undervisning. Denne tankegangen er en arv fra Aristoteles. Aristoteles begynner som nevnt med å undersøke etterlikningene og viser at de kan føre til glede over erkjennelse (mens Platon gjør det motsatte). Vi skal gå den samme veien.

Når det gjelder relevansen til didaktikken i de ulike aristoteliske teoriene, har vi tidligere nevnt at det finnes flere paralleller mellom Aristoteles og Klafki: Innholdets allmenne karakter, kunnskapen om hva mottakerne vet fra før, bevisstheten om hva det skal bety i framtida i form av økt erkjennelse eller personlighetsutvikling, at strukturelle spørsmål kan handle om omfang og sammenheng, og at konkretiseringer skal engasjere. Relevansen til didaktikken hos Auerbach finner vi som nevnt i Klafkis oppfatning om at lærestoffet må være eksemplarisk generelt; det er et representasjonsforhold. Representasjonsforholdet i Auerbachs teori løftes altså fram her, mens det platonske ved Auerbach (at han bruker begrepet imitasjon) nedtones. Waltons teori er interessant i forhold til didaktikken, hvis en kan påvise at en i undervisningssammenheng gjør noe med ting eller påstander, på liknende måte som det en gjør i make-believe. Vi tar med oss den aristoteliske mimesisforståelsen til neste kapittel, hvor vi ved hjelp av Ricoeur skal utarbeide en definisjon av mimesisbegrepet som er anvendelig på didaktikk.

Kapittel 4: En stipulativ definisjon av mimesisbegrepet: Ricoeur

Mimesisbegrepets ulike definisjonsmåter

Som følge av analysen av mimesisbegrepet så langt, konkluderte vi i forrige kapittel med at det er den aristoteliske forståelsen av mimesisbegrepet vi vil utvikle videre når vi skal forske på didaktikken. De teoriene som vi da står igjen med fra del I, er Aristoteles selv, Auerbach, Walton og Goldman. I dette kapitlet vil vi imidlertid også velge bort enkelte av disse fire, og legge til en ny, nemlig Pauls Ricoeurs teori om mimesis i verket *Time and Narrative* (Ricoeur, 1984). Årsakene til disse valgene er metodiske:

Aristoteles egen mimesisteori er anvendelig. Parallellene mellom *Poetikken* og Klafki er det fullt mulig å analysere. Og det skal vi gjøre. Men en tydeliggjøring av det aristoteliske mimesisbegrepet slik det framtrer i *Poetikken*, er på sin plass. I *Poetikken* er mimesis et overordnet begrep: Selv om det implisitt er tilstede på hver side, forblir det ofte implisitt.

Auerbachs og Goldmans teorier er ikke anvendelige for oss. Auerbach definerer som nevnt ikke mimesisbegrepet direkte. En slik indirekthet blir for vagt i en analyse som skal se nærmere på hvordan konkrete læremidler fungerer i undervisning. Goldman forsker empirisk på fantasilek, og mimesis blir kun et støttebegrep for ham i denne sammenhengen. Vi sier oss dermed ferdige med både Auerbach og Goldman.

Walton er derimot anvendelig. Som vi skal se i neste kapittel, er hans tre roller som tingene kan ha i vår forestillingserfaring, mulige å bruke på læremidler. Men Walton definerer heller ikke mimesisbegrepet direkte: Han sier at det omtrentlig overlapper hans begrep om representasjon. I tillegg skaper også Walton problemer for oss, for i hans forstand er ikke non-fiction representasjoner. Problemet hos Walton kan en også si at Aristoteles rammes av: Aristoteles' *Poetikken* handler om fiksjon, og undervisning handler om noe ikke-fiktivt.

Vi er altså på jakt etter en teori om mimesisbegrepet som både definerer det så tydelig at det er forskbart, og som viser at begrepet kan brukes på alle typer representasjoner, ikke bare de fiktive. Disse problemene kan Ricoeur løse for oss, og det er blant annet derfor Ricoeur har sin berettigelse i denne avhandlingen. Av

samme metodiske årsaker har Ricoeur fått et eget kapittel som bygger bro fra mimesisbegrepet til didaktikken.

For å tydeliggjøre hva Ricoeur kan brukes til, skal vi først se litt nærmere på hvordan han bruker sin definisjon av mimesisbegrepet. I det foregående gjorde vi en tolkning av hva ulike filosofer og forskningstradisjoner mener med begrepet mimesis. I den grad de ulike forståelsene av mimesisbegrepet vi har presentert her, kan kalles definisjoner, de er jo snarere teorier om mimesis (systematiske og sammenhengende framstillinger av et begrep), er de *leksikalske* definisjoner, det vil si at de er de definisjonene som er vanlige i litteraturen (Sohlberg & Sohlberg, 2001, s. 103). Slike definisjoner tar begrepets historie i betraktning. Som vi skal se nedenfor, er derimot Ricoeurs definisjon av mimesis, eller rettere sagt hvordan han bruker begrepet; en nominell eller stipulativ definisjon. Det vil si at en bestemmer/stipulerer en definisjon ("med x mener vi y") (ibid. s. 102) ut fra det hensyn at definisjonen er anvendelig for videre forskning. Ricoeur bestemmer seg for en definisjon av mimesisbegrepet fordi den er fruktbar for å belyse hans hovedtese (se nedenfor). En slik stipulativ definisjon av mimesisbegrepet er også det vi er ute etter, for vi må finne en definisjon som kan belyse hvordan læremidler kan bidra i dannelsesprosessen. Ved bruk av stipulative definisjoner er det ofte slik at forskeren anvender begrepet på en ny måte (ibid. s. 103). Ricoeur tilfører mimesisbegrepet flere nye aspekter, der særlig det *temporale* er sentralt. Som vi skal se er dette fruktbart for vår analyse av didaktikk.

Ricoeurs mimesisbegrep

Ricoeurs formål med verket *Time and Narrative* er å vise at alle former for fortellinger, historiske eller fiktive, har én felles kjerneforutsetning, nemlig den menneskelige erfarings temporale karakter (Ricoeur, 1984, s. 3). Ricoeurs hovedtese er at *tid blir menneskelig tid i den grad den er artikulert på et fortellende vis; og fortelling får sin fulle mening i det den blir en del av den temporale eksistens* (ibid.). Denne tesen om det gjensidige forholdet mellom narrativitet og temporalitet nærmer han seg gjennom å bruke Augustins teori om tid (i *Confessions*) og Aristoteles teori om fabelen (i *Poetikken*) som utgangspunkt (ibid.). Kapittel 3 i verkets bind I skisserer hovedtesen gjennom konstruksjonen av *den trefoldige mimesis* (mimesis 1, 2 og 3) (Ricoeur, 1984, s. 52-87). Det er her Ricoeur klargjør det begrepsapparatet

som gjør mimesisbegrepet til en anvendelig, stipulativ definisjon. Det er derfor denne delen av *Time and Narrative* som vi vil anvende i denne avhandlingen.¹³

Augustin: Den trefoldige nåtid

I bok 11 av *Confessions* stiller Augustin spørsmålet: Hva er tid (Ricoeur, 1984, s. 5)? Problemet Augustin forsøker å løse kan kalles *the non-being of time*, tidens ikke-eksistens, og det kan formuleres på følgende måte: Hvordan kan tid eksistere hvis fortiden ikke lenger er, hvis framtiden ikke er her ennå, og hvis nåtiden ikke er alltid (den er ikke hos oss, den forsvinner stadig) (ibid. s. 7)?

Det nærmeste Augustin kommer en løsning, er hans tese om den trefoldige nåtiden. Augustin begynner med å omformulere problemet: Hvis framtiden og fortiden eksisterer, vil jeg vite hvor de er (ibid. s. 10). Svaret han ender opp med, er at de er situert i sjelen, i de temporale kvalitetene som impliseres ved fortelling og prediksjon. Det er bare ved å være nåtidige, at de *er* (ibid.). Fortelling impliserer videre *minne*, og prediksjon impliserer *forventning*. Å ha et minne, betyr å ha et bilde av fortiden. Dette er mulig fordi hendelser gjør inntrykk på sinnet vårt (ibid.). Takket være en nåtidig forventning har vi også et bilde av de tingene som skal komme, før de kommer. Disse forventningene kan kalles pre-persepsjoner, tegn, eller årsaker (ibid. s. 11).

På bakgrunn av dette kan så Ricoeur gjengi Augustins tese om den trefoldige nåtiden i sin fullstendighet: De fortidige tings nåtidige tilstedeværelse: *hukommelsen* (*memory*), de nåtidige tings nåtidige tilstedeværelse: *direkte persepsjon/oppmerksomhet* (*direct perception*) og de framtidige tings nåtidige tilstedeværelse: *forventning* (*expectation*) (ibid.).

Men gåten med tidens ikke-eksistens, kan ikke løses ved å plassere tiden i sjelen, før enhver tese som plasserer tiden i de fysiske bevegelsers sfære, har blitt eliminert ved argumentasjon (ibid. s. 12). Hvordan kan vi måle tid? Vi mennesker måler jo tid i vår hverdag, det er et faktum. Og vi deler den inn i intervaller bestemt av himmellegemene. Dette kalles *den kosmologiske tidsoppfatningen*. Det Augustin bruker som argument mot den kosmologiske tidsoppfatningen er ifølge Ricoeur, at hvis sola plutselig skulle begynne å bevege seg raskere over himmelen, så ville vi

¹³ I bind I, annen halvdel, og bind II, viser Ricoeur at tesen er gyldig både for den historiske beretningen og den litterære fortellingen (Ricoeur, 1985). I bind III utvider Ricoeur til en større diskusjon med andre filosofer om meningen med tiden (Ricoeur, 1988).

finne en annen måte å måle en dag på (ibid. s. 14). For Gud er herre over skaperverket, og han kan også dermed bestemme seg for å endre himmellegemenes fart (ibid.). Augustin bryter på denne måten med sine filosofiske forgjengere, ved å formulere en tidsoppfatning uten kosmologisk referanse (ibid. s. 14-15). Han begynner med å finne ut at tid handler om *utstrekning* i en eller annen form. Og siden en måler bevegelsen til en kropp ved hjelp av tid og ikke omvendt, og siden lang tid bare kan måles ved å sammenlikne den med kort tid, og siden ingen fysisk bevegelse medfører noen bestemt måleenhet for sammenlikning (himmellegemenes fart kan variere), er det som blir igjen av dette at *tidens utstrekning er en sjelens utstrekning* (ibid. s. 15-16).

Ut fra dette kan Augustin erstatte oppfatningen om at vi måler tid ved hjelp av himmellegemene med at vi måler tid *i det den passerer* (ibid. s. 16). Men dette byr på nye problemer fordi vi jo snakker om tiden som passerer i fortid (ibid.). Det er umulig å måle noe når det pågår. For at noe skal kunne måles må det stoppe: Det må ha begynnelse og slutt (ibid. s. 17). Og dermed havner vi tilbake i problemet med tidens ikke-eksistens. Hvordan kan vi så måle tid både når den har stoppet og når den pågår? Her bruker Augustin et eksempel som lager en kobling mellom tidens målbarhet og den trefoldige nåtiden: Den handlingen det er å synge en sang en kan utenat. Før en begynner, strekker forventningen seg mot sangen som helhet. Så snart en begynner å synge og bringer de ulike elementene over i fortiden, strekker hukommelsen seg også mot dem. Oppmerksomheten er mens en synger, rettet mot både det som er sunget og det som skal synges. Og det som overfører elementer fra framtid til fortid er oppmerksomheten her og nå. Etter hvert forkortes forventningen og hukommelsen forlenges, helt til hele avsyngingen av sangen har gått over i hukommelsen (ibid. s. 20). På denne måten har nåtiden fått en ny betydning. Den er ikke lenger et punkt, og ikke noe som passerer, men en *nåtidig intensjon* (ibid. s. 18-19). Forventning, minne og oppmerksomhet er slik som de er *for meg nå*. Oppmerksomheten har blitt en *handling* som forkorter forventningen og forlenger minnet (ibid. s. 20). Det er i denne handlingen som forkorter forventningen og forlenger minnet, at Ricoeur ser en mulighet til å utforske andre handlinger som også innebærer en slik sjelens utstrekning, det vil si andre måter å fortelle på (ibid. s. 22).

Aristoteles' Poetikken

Det andre verket som har inspirert Ricoeur til arbeidet med sin tese i *Time and Narrative*, er Aristoteles' *Poetikken* (Aristoteles, 1989). Det er to årsaker til at Ricoeur valgte dette verket.

For det første finner han i *Poetikken* så å si motsatsen til Augustins *Confessions*: *Confessions* handler om hvordan den levde erfaringen blir slitt i stykker av *uoverensstemmelser*. *Poetikken* handler om hvordan en verbal erfaring leger *uoverensstemmelsene* (Ricoeur, 1984, s. 31). Det at det i det hele tatt er mulig å etablere et forhold mellom disse to, står derfor helt for Ricoeurs egen regning (ibid.).

For det andre var det begrepet om mimetisk aktivitet i *Poetikken*, her: *kreativ imitasjon*, som inspirerte Ricoeur til å arbeide med å se den levde temporale erfaringen som en fabel (ibid.). *Poetikken* sier imidlertid ingen ting om temporal erfaring, altså det Augustin er opptatt av. Det ser Ricoeur som en fordel fordi det skaper en distanse mellom tid og fortelling, som gjør at medieringen mellom dem kan utforskes (ibid.).

Som vi her ser, kan altså Ricoeur sies å tilføre mimesisbegrepet to aspekter. For det første det *temporale* og for det andre det *kreative*. Dette siste har vi tidligere vært inne på at kommer til syne hos enkelte av de moderne forskerne som bruker mimesisbegrepet. Det kreative ved mimesisbegrepet har også blitt satt i sammenheng med pedagogiske forhold i de senere åra, gjennom Peter Kemps arbeid (Kemp, 2005). Det er det temporale og det kreative ved mimesisbegrepet vi hadde i tankene, når vi i innledningen til dette kapittelet sa at vår analyse av didaktikk får flere nyanser ved hjelp av Ricoeur.

Nå er det jo slik at Aristoteles' mimesisbegrep også innbefatter kreativitet. Derfor legger vi også merke til at Ricoeur sier at Aristoteles har en tendens til å blande sammen mimetisk aktivitet og konstruksjon av fabelen, selv om det er visse trekk ved *Poetikken* (som ikke må overdrives), som antyder et forhold mellom det poetiske og den *virkelige* etiske verden (Ricoeur, 1984, s. 31) (også note 2, ibid.). Dette kan tolkes som en forsterking av at mimesisbegrepet for Ricoeur handler om mer enn, eller noe annet enn, fabelkonstruksjon. Og der er jo nettopp det han vil forsøke å gjøre i *Time and Narrative*: Skape en bro mellom fortelling og tidlig erfaring. Dette er også nyttig for oss i denne avhandlingen. Fordi anvending av Aristoteles' mimesisbegrep krever at en viser at det også er relevant for andre former for kommunikasjon enn fiksjon. Som vi har sett, og som vi også kommer tilbake til

mot slutten av del II, strever særlig Walton med dette problemet, og han ender som sagt opp med at *non-fiction* ikke er representasjoner. Et slikt syn er vi ikke tjent med i en avhandling som utforsker de tingene som brukes og uttrykkes i undervisningen nettopp som representasjoner/etterlikninger. I neste kapittel skal vi også se at danningsteoretisk didaktikk støtter det at mimesisbegrepet kan brukes på andre arenaer enn fiksjon. Men Ricoeur kan hjelpe oss i gang. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan.

Ricoeurs bearbeidelse av Poetikken

I neste avsnitt skal vi se at Ricoeur konstruerer en tese om mimesis 1, 2 og 3 som er såpass konkret eller stipulativ, at de tre formene for mimesis kan hjelpe oss å skape struktur i den kompliserte kommunikasjonsprosessen som undervisning er. Men den bygger på hans lesning av *Poetikken* (og som vi har sett, *Confessions*). Vi er derfor nødt til å redegjøre for denne lesningen før vi går i gang.

Ricoeur bygger opp et argument der det første poenget, at den mimetiske aktiviteten i litteraturen er en aktiv, skapende handling, legger grunnlaget for det andre poenget; at det å fortelle skaper orden i uoverensstemmelsene i vår kaotiske verden som Augustin strevde med. Vi tar det første poenget først:

Det er ikke likegyldig at sammenhengen mimesis-fabel tilnærmes gjennom adjektivet poetisk, som impliserer begrepet *kunst* (Ricoeur, 1984, s. 32-33). Det har vi jo også vært inne på i behandlingen av Aristoteles. Ricoeur begynner sin utredning med å først vise at Aristoteles' mimesisbegrep også gjelder for de andre greske litteraturgenrene. Det er en forholdsvis grei sak, og det har jo heller ikke vi problematisert under behandlingen av Aristoteles' mimesisbegrep: Forskjellene mellom genrene, forklarer jo Aristoteles selv ved å henvise til aspekter som selv ikke rokker ved det at de alle, til syvende og sist, er fortellinger. Forskjellen mellom tragedie og komedie går på at tragedien framstiller karakterer av høy moralsk standard, mens komedien framstiller karakterer av lav moralsk standard. Epikken skiller seg fra skuespillene ikke ved *hva* de framstiller, som jo er det viktigste for Aristoteles, men hvordan; episke verk er lange og omfattende (ibid. s. 35-37). Ut fra dette finner Ricoeur at all litteratur er aktivt skapende handlinger.

Deretter går Ricoeur løs på problemet med å bygge bro mellom fiksjonsfortelling og det augustinske tidsparadokset. Han gjør det ved hjelp av begrepet *orden*, som han mener karakteriserer tragedien (ibid. s. 38). Dette har jo

også vi sett av vår tidligere behandling av Aristoteles: Hver del av fabelen er føyd sammen av begivenheter forbundet med nødvendighet og sannsynlighet. Men å tenke sammen Aristoteles med Augustin blir bare mulig dersom en også kan se at Aristoteles' fabel føyer inn *uoverensstemmelser* i sin orden (ibid.). Det gjør fabelen ifølge Ricoeur ved at den har en intern dialektikk som snur opp ned på det Augustinske tidsparadokset: Å skape en fabel er å la det intelligible springe ut av det tilfeldige, å la det universelle springe ut fra det singulære og å la det nødvendige/sannsynlige springe ut fra det episodiske (ibid. s. 41). De uoverensstemmelsene som Ricoeur mener fabelen føyer inn i seg, er hendelsene som skaper medlidelse og frykt, overraskelsen og omslaget (ibid. s. 42-45). Vi har så vidt vært inne på at det kan virke merkelig at noe som framtrer som sannsynlig eller nødvendig, samtidig kan være plutselig; hvis en oppfatter dette plutselige som overraskende. Men dette illustrerer poenget til Ricoeur når vi kobler dette til *forundringen* som oppstår når vi presenteres for fabelen: Det forunderlige trer fram når frykten og medlidenheten inntre mot forventning, men samtidig som en følge av hverandre (Aristoteles, 1989, s. 44). Hvis en skal oppsummere hva som virkelig utgjør en god fabel, er det dette kunststykket som må mestres. Og dette kunststykket består av å få noe uoverensstemmende til å virke overensstemmende. Vi skal senere se at det er trekk ved didaktikken som også likner en kunst, der kunststykket er å skape orden i mangfold og kaos, via undring.

Så langt har Ricoeur etablert en sammenheng mellom *Poetikken* og annen litteratur og mellom *Poetikken* og *Confessions*. I neste avsnitt om mimesis 1, 2 og 3, skal vi se at han tar skrittet fullt ut og etablerer sin egen teori om sammenhengen mellom fortelling, tid og vår virkelige menneskelige erfaring.

Ricoeurs trefoldige mimesis

Nærmere bestemt er det Ricoeurs påstand at det i begrepet mimetisk praksis er innebygget en sammenheng mellom det virkelige feltet, som i aristoteliske termer er det etiske feltet, og det fiktive feltet, poetikken hos Aristoteles. Dette finnes det flere referanser til i *Poetikken* (Ricoeur, 1984, s. 46), noe vi også har vært inne på i denne avhandlingen. Ricoeur kaller det virkelige feltet for *mimesis 1*. *Mimesis 2* er det som blir skapt, selve verket. Men den mimetiske praksisen når ikke sitt mål, kathársis hos Aristoteles, med mindre leseren eller tilskueren også kobles på. Han kaller dette siste for *mimesis 3* (ibid.). *Mimesis 2* er kjernepunktet i analysen. Men Ricoeurs tese er at

den konfigurerende operasjonen i fabelen, er et resultat av dens intermedierende posisjon mellom mimesis 1 og mimesis 3. En kan se på mimesis 1 og mimesis 3 som to *sider* av mimesis 2 (ibid. s. 53). Mimesis 2 henter sin forståelighet fra sin evne til mediering (ibid.). Ricoeur vil konstruere medieringen mellom tid og fortelling, ved å demonstrere konstruksjonen av fabelens (*emplotment*) medierende rolle i den mimetiske prosessen (ibid. s. 53-54). Enda mer presisert: Vi skal følge skjebnen til en prefigurert tid (mimesis 1), som blir en refigurert tid (mimesis 3) gjennom medieringen av en konfigurert tid (mimesis 2) (ibid. s. 54).

Mimesis 1

Konstruksjonen av fabelen er grunnlagt på en forforståelse (her gjenkjenner vi et begrep fra Gadamer) av handlingsverdenen bestående av: (1) dens meningsfylte strukturer, (2) dens symbolske ressurser og (3) dens temporale karakter (Ricoeur, 1984, s. 54). Det er disse tre kompetansene som utgjør mimesis 1:

(1) Kompetansen en må ha om handlingsverdenens *meningsfylte strukturer* for å kunne konstruere en fabel, består av kunnskap om handlingers motiver, om hva som er en agent eller en karakter og en evne til å integrere og aktualisere handlingene til sekvenser (ibid. s. 54-57). Disse strukturene er både aktuelle i det virkelige praktiske liv og i fortellingen:

For det første fordi de må *aktualiseres* for å ha gyldighet. Før de er nedfelt, konfigurert i et uttrykk (mimesis 2), er de nemlig bare *potensielle* motiver, agenter og handlingsrekker. Både i livet og i fabelen gjelder det at vi ikke ser disse strukturene før de får en form. For det andre fordi de må *integreres* for å gi mening. Både i livet og i fabelen er det slik at handlinger ikke kan forstås før de er satt i en sammenheng; før de utgjør er tidslig hele, en rekkefølge (ibid. s. 56-57).

(2) Årsaken til at en fortelling kan bli fortalt er at den allerede er artikulert gjennom tegn, regler og normer. Dette kalles handlingsverdenens *symbolske ressurser* (ibid. s. 57). Her støtter Ricoeur seg blant annet på sosiologen Clifford Geertz. Symbolske former er *kulturelle* prosesser som uttrykker erfaring. Symbolikk er en mening inkorporert i handling, som er mulig å forstå for de andre aktørene i samspillet (ibid.). Det symbolske er også strukturer: Å forstå en rituell handling er å situere den innenfor et ritual; innenfor en kulturs symbolske rammeverk (ibid. s. 58). Det er fordi en handling er en del av en kontekst, regulert av symbolsk konvensjon, at vi kan forstå dens betydning. Symbolikk gir handlingen lesbarhet (ibid.). Det

gjelder både for fortellingen og for det praktiske feltet. Symbolikken i en kultur er videre også regulert av normer, deriblant etiske normer. Det er derfor vi kan vurdere handlinger ut fra moralske kriterier. Kulturell antropologi har dermed hjulpet oss med å knytte sammen det etiske feltet i *Poetikken* og mimesis 1 (ibid. s. 58-59).

(3) Det er også noe ved vår forforståelse av handlingsverdenen som *legger opp til* å bli fortalt. Dette kaller Ricoeur handlingsverdenens *temporale karakter* (ibid. s. 59). Nærmere bestemt kan Ricoeur finne indikasjoner på en augustinsk trefoldig nåtid i måten vi snakker om handlinger på: De framtidige handlingers nåtidige tilstedeværelse: Jeg bestemmer meg *nå* for å gjøre det i morgen. De fortidige handlingers nåtidige tilstedeværelse: Jeg bestemmer meg for å gjøre det *nå*, på bakgrunn av det som skjedde i går. De nåtidige handlingers tilstedeværelse: Jeg gjør det *nå* fordi det er *nå* jeg kan gjøre det (ibid. s. 60). Dagliglivet er innrettet slik at vi hele tiden ordner de tre nåtidene i forhold til hverandre. Dette er den mest elementære indikasjonen på at noe blir fortalt, ifølge Ricoeur (ibid.).

Som vi skal se i neste kapittel, kan mimesis 1 forstås som en allmennkunnskap/danning som også didaktikken bearbeider gjennom undervisningsinnholdets eksemplariske betydning, og som kommer til uttrykk i form av konfigurasjoner: Didaktikkens mimesis 2.

Mimesis 2

Mimesis 2 er det som blir skapt, selve verket, det formgitte. Mimesis 2 åpner "the kingdom if the *as if*". Ricoeur vil ikke bruke begrepet fiksjon her fordi det kan være til hinder for å kunne se på de felles strukturerende karakteristika, som fiktiv og historisk fortelling har (Ricoeur, 1984, s. 64). Disse skal vi komme tilbake til under behandlingen av mimesis 3.

Fabelen (mimesis 2) er medierende på tre måter, ifølge Ricoeur: (1) Den medierer mellom enkelthendelsene og fortellingen som helhet, (2) den bringer sammen forskjelligartede faktorer og (3) den har temporale karakteristika. Disse tre utgjør mimesis 2:

(1) Mimesis 2 medierer mellom enkelthendelsene og fortellingen som helhet ved at den trekker en meningsfylt fortelling ut av enkelthendelsene, eller sagt på en annen måte; den transformerer enkelthendelsene til en meningsfylt fortelling (ibid. s. 65). På denne måten får enkelthendelsen også sin betydning fra helheten. Det er ikke

nok å konstruere en rekkefølge av hendelser. Denne rekkefølgen blir først en *konfigurasjon* når den er satt i sammenheng med helheten (ibid.).

(2) Videre bringer mimesis 2 sammen de forskjelligartede faktorene agenter, mål, midler, interaksjon, omstendigheter, uventede resultater, fryktinngytende og voldelige hendelser, omslag og gjenkjennelser (ibid. s. 65-66). Som nevnt utgjør noen av disse det vi tidligere omtalte som uoverensstemmelser. Disse skaper konfigureringen, mimesis 2, om til en syntagmatisk orden (ibid. s. 66). Vi har å gjøre med en bevegelse fra paradigme til syntagme.

(3) Mimesis 2 er også medierende gjennom sine temporale karakteristika. Mimesis 2 både reflekterer det augustinske tidsparadokset og løser det (ibid.). Det *reflekterer* det gjennom den kronologiske, episodiske karakteren til fortellingen. En slik kronologisk tid var jo det Augustin hadde problemer med i utgangspunktet: Tidens ikke-eksistens ut fra en tankegang om fortid, nåtid og framtid som sådan. Men mimesis 2 *løser* også Augustins tidsparadoks, ved å mediere mellom fortellingen som helhet og enkelthendelsene. Løsningen ligger i fortellingens *mulighet til å bli fulgt (followability)* (ibid. s. 66-67). Å følge en fortelling er å bevege seg midt i konfliktene, omslagene og motsigelsene med en forventning om at fortellingens konklusjon vil løse dem (ibid. s. 66). Men ifølge Ricoeur blir fortellingens mulighet til å bli fulgt til en *produktiv* nåtid, til forskjell fra Augustins paradoksale trefoldige nåtid (ibid. s. 68). Med det mener han at fortellingen på en måte oppløser den lineære, episodiske tankegangen om tid. Dette gjøres på tre måter: For det første skapes fortellingen om til et *tema*, en tanke eller et poeng, gjennom den refleksjonen som pågår (ibid. s. 67). For det andre er *følelsen av slutten* hele tiden til stede: Underveis i fortellingen vurderer vi alle episodene som om de skal lede til slutten (ibid.). For det tredje: Når vi så har nådd slutten, leser vi slutten i begynnelsen og begynnelsen i slutten (ibid.). På denne måten leser vi ifølge Ricoeur *tiden baklengs* (ibid. s. 67-68). Vi har fått en nåtid som er produktiv. Som vi skal se i neste kapittel, kan mimesis 2s mulighet til å bli fulgt gi et nytt blikk på undervisningsinnholdets pedagogiske betydning.

To aspekter til ved mimesis 2, blir trukket fram av Ricoeur for å begynne tilknytningen til mimesis 3. Begge handler om den narrative tradisjonen. Den narrative tradisjonen blir til i samspillet mellom *sedimentering* og *innovasjon* (ibid.). Når det gjelder sedimentering, handler det om de trekkene ved en måte å fortelle på som blir videreført. For eksempel har *Poetikken* vært skjellsettende for utviklingen

av vestlig litteratur. Den greske tragedien representerer begynnelsen på et paradigme (ibid. s. 69). Disse paradigmene, som selv ble til gjennom innovasjon, danner så starten på den følgende tradisjonen, som nettopp eksperimenterer og fornyer gjennom å bruke strukturen fra paradigmet (ibid.). For ethvert verk som skapes, bringer med seg noe nytt. Ethvert verk er en original. Men fantasiens arbeid oppstår ikke fra ingen ting. Innovasjon er styrt av reglene som utgjør det bestående paradigmet (ibid.). Med dette viser Ricoeur både at mimesis 2 står i en kulturell tradisjon (mimesis 1), og at mimesis er aktivt skapende, at det avføder nye lesninger (mimesis 3). I tillegg står enhver mimesis 2 i en historisk tradisjon, og historien er jo også tidslig.

I neste kapittel skal vi se at Ricoeurs mimesis 2 kan gjenkjennes i didaktikken: Det som kommer til uttrykk i undervisningssituasjonen, er det som medierer mellom målet om danning (mimesis 1) og elevens egen dannelsingsprosess (mimesis 3) (undervisningsinnholdets pedagogiske betydning).

Mimesis 3

I konstruksjonen av mimesis 3 generaliserer Ricoeur ut over Aristoteles ved å si at mimesis 3 er skjæringspunktet mellom tekstens verden og leserens verden (Ricoeur, 1984, s. 71). Aristoteles selv sier nemlig ikke mye eksplisitt om publikum (ibid. s. 50). Det er i dette skjæringspunktet både fabelen og handlingsverdenen utfolder sin temporalitet (ibid. s. 71). Ricoeur går fram gjennom fire trinn:

Trinn 1: Aller først må anklagen om at den trefoldige mimesis fører til en ond sirkel, tilbakevises. Det kan virke som om mimesis 3 leder tilbake til utgangspunktet, til mimesis 1, eller enda verre: At sluttunktet kan forutses av startpunktet (ibid. s. 71-72). Ricoeur innrømmer at mimesisteorien er sirkulær, men at den snarere danner en fruktbar spiral (en hermeneutisk sirkel) framfor en ond sirkel (ibid. s. 72). Anklagen om sirkularitet kan ha to former, der den ene handler om å gjøre vold på tolkningen og den andre om redundans i tolkningen:

Sirkelen der det gjøres vold på tolkningen, tar utgangspunkt i at fortellingen skaper orden der det kun er dissonans, nemlig i det tidslige. Dette gir rot til mistanken om at fortellingene er falske, de utøver vold mot vår forståelse av verden. Fortellingene er litterære kunstigheter sprunget ut av en nostalgisk lengten etter orden (ibid.). Men anklagen om sirkularitet i tolkningen, springer ut av en misforståelse av det dialektiske forholdet mellom tid og fortelling. Det er nemlig ikke

slik at fortellingen kun skaper orden, og at opplevelsen av tid kun skaper dissonans. Begge aspekter har både orden og dissonans, og det er det som gjør dialektikken mellom dem fruktbar (ibid.).

Redundans i tolkningen oppstår hvis mimesis 1 blir en meningseffekt av mimesis 3 (ibid. s. 73-74). Problemet er: Hvordan skal vi få tak på mimesis 1; det som kommer før noe fortelles, når Ricoeur selv forklarer mimesis 1 med at det vi har å forholde oss til kommer i form av noe som allerede er tolket, for eksempel i form av symbolske ressurser (ibid. s. 74)? Ricoeur løser dette ved å si at det finnes potensielle fortellinger, eller ikke-fortalte fortellinger (ibid.). Han illustrerer det ved å komme med to eksempler: 1. Pasienten hos psykologen som ut av bevisstheten trekker biter av erfaringer fra sitt eget liv, og setter dem sammen til fortellinger som kan skape denne personens personlige identitet. Her ser vi den mulige referansen til Freud, som vi nevnte i avsnittet om hermeneutikk. 2. Dommeren som skal forstå en handlingsrekke, og en karakter, på bakgrunn av å løse opp de forskjellige "fablene" vedkommende er viklet inn i (ibid. s. 74-75). På denne måten forsøker Ricoeur å vise at det er en forskjell på mimesis 1 og mimesis 3. Å fortelle, å følge og å forstå slike fortellinger blir dermed en sekundær prosess, en prosess der en gjør fortellingen til *sin* mimesis 3. Vi mennesker forteller fordi menneskelige liv *trenger*, og *streber mot*, å bli fortalt (ibid. s. 75).

Trinn 2: Sammenhengen mellom mimesis 2 og mimesis 3 skapes i *lesningen* (ibid. s. 76). Det er lesningen som fullbyrder mimesis 2s evne til å bli fulgt, som *aktualiserer* teksten. Å følge en fortelling er å aktualisere den ved å lese den. Lesningen følger også samspillet mellom sedimentering og innovasjon, som nevnt i avslutningen av avsnittet om mimesis 2 (ibid. s. 76-77). Videre: Den effekten teksten har på sin leser, uansett om denne er kollektiv eller individuell, er en del av tekstens nåværende eller aktuelle mening (ibid. s. 77).

Trinn 3: En teori om estetisk resepsjon kan ikke ta opp kommunikasjonsproblemet uten å ta opp problemet med referanse, sier Ricoeur videre (ibid.). Ricoeurs ståsted med henblikk på dette temaet, er at språket har en intendert referent i det at det forsøker å si noe *om* noe, det står for noe (ibid. s. 78). Den handlingen det er å si noe, handler også om den snakkendes ambisjoner om å bringe en ny erfaring til språklig uttrykk, og å dele den med andre (ibid.). Derfor *mottar* også leseren denne referansen (ibid. s. 78-79). Å avvise spørsmålet om tekstens referanse ville være å bli positivist, ifølge Ricoeur, fordi det ville si at vi tar

for virkelig bare det som kan observeres empirisk og beskrives vitenskapelig (ibid.). Vi ville også lukke litteraturen inne i sin egen verden ved et slikt standpunkt, og ikke gi den muligheten til å ha en omveltende virkning på moralsk og sosial orden (ibid.).

Med henblikk på referanseproblemet, er det også et annet problemkompleks som må avklares, ifølge Ricoeur. Det handler om de to hovedformene i den narrative diskursen, nærmere bestemt *fiksjon* og *historiefortelling* (ibid. s. 81-82). Dette er et viktig punkt for oss i denne avhandlingen. Fordi det er her Ricoeur gir en forklaring på hvorfor mimetisk fortelling gjør seg gjeldende også for de fortellingene som ikke er fiksjon. Non-fiction er også mimetisk, for Ricoeur. Ricoeur løser dermed Waltons problem med å overføre representasjonsbegrepet på non-fiction. Og for oss gjør han dermed også mimesisbegrepet anvendelig på didaktikk. De felles strukturerende karakteristika som fiktiv og historisk fortelling har, kan forklares på følgende måte (hele bind 2 av *Time and Narrative* handler om dette problemet (Ricoeur, 1985), men her nøyer vi oss med å gjengi det kort):

Det finnes en asymmetri mellom fiksjon og historisk fortelling, i det at de refererer på forskjellig måte: Historiefortelling refererer til empiri, til hendelser som faktisk har hendt. Så langt i argumentasjonen er Ricoeur i tråd med Walton. Uttrykt i augustinske termer er fortidas nåtidige tilstedeværelse uttrykt i form av dokumenter, kilder og levninger (mimesis 2) som historikeren forsker på (Ricoeur, 1984, s. 82). En referer like fullt til faktiske hendelser, selv om fortida ikke lenger eksisterer. Det gjør ikke fiksjonen. Men, og her kommer poenget: Fortida kan bare rekonstrueres gjennom forestillingsevnen. Det er bare gjennom å *forestille seg* fortida ved hjelp av dokumenter, kilder og levninger, at fortida som historiefortelling kan bli til (ibid.). Kemp sier dette på en nydelig måte:

Uden den skabende fantasi ville fortiden være uvirkelig: Vi ser kun ruinen som ruin, når vi ser hele slottet (Kemp, 1996, s. 131).

Historiefortellingen har altså lånt noe fra fiksjonen i sin måte å fortelle på. Men fiksjonen har også lånt noe fra historiefortellingen: Enhver fiksjonsfortelling er fortalt som om den hadde funnet sted. Det ser vi gjennom måten vi blant annet bruker verb i fortid på, når vi forteller (Ricoeur, 1984, s. 82). Når vi begynner å fortelle et eventyr med å si "Det var en gang..", er det ingen som reagerer på at dette egentlig ikke *var*, i betydningen 'var' i en empirisk virkelighet. Dette at begge

hovedformer i den narrative diskursen låner fra hverandre i sin måte å fortelle på, kaller Ricoeur for deres *interweaving reference* (ibid.).

(4) I siste trinn i Ricoeurs redegjørelse for hvordan mimesis 3 er skjæringspunktet der både fabelen og handlingsverdenen utfolder sin temporalitet, bringer han inn *fenomenologien om tid* som den tredje diskusjonspartneren i tillegg til historie-epistemologi og litteraturkritikk (ibid. s. 83). Det sprenger rammene for denne avhandlingen å gjøre en tolkning av denne diskusjonen. Vi skal derfor si oss fornøyd med vår redegjørelse for Ricoeurs trefoldige mimesis så langt og forlate mimesis 3 her.

I neste kapittel skal vi se at mimesis 3 kan hjelpe oss til å se lærerens arbeid som en tolkningsprosess. Begrepene om aktualisering ved lesning, representasjon og forestilling slik som Ricoeur knytter dem til mimesis 3, vil vise seg som anvendelige i didaktiske sammenhenger.

Oppsummering og anvendeliggjøring

I dette kapitlet har vi sett at den aristoteliske mimesisforståelsen har blitt utviklet til en stipulativ definisjon, gjennom Ricoeurs teori om mimesisbegrepet i verket *Time and Narrative* (Ricoeur, 1984). Vi har også sett at Ricoeur tilfører mimesisbegrepet noe nytt når han setter det i sammenheng med Augustins teori om tid i *Confessions*, nemlig den fruktbare nåtiden.

De punktene ved Ricoeurs stipulative definisjon av mimesisbegrepet som er anvendelige for vår analyse av didaktikk i neste kapittel, er:

Mimesis 1: Forforståelsen (prefigureringen) av handlingsverdenen kan forstås som en allmennkunnskap/danning som didaktikken bearbeider ved at undervisningsinnholdet skal være *eksemplarisk generelt*.

Mimesis 2: Selve formgivningen av denne allmennkunnskapen (konfigureringen) medierer mellom del og helhet og forskjellige faktorer, og skaper orden. Denne konfigureringen finner sin didaktiske parallell i *undervisningsinnholdets struktur*. Mimesis 2 som det konkrete uttrykket, har også sitt didaktiske motsvar i de tingene som vises fram i undervisningen:

Anskueliggjøringene/undervisningsinnholdets framstillethet og tilgjengelighet.

Konfigureringens temporale karakteristika, fortellingens evne til å bli fulgt, finner videre sin didaktiske parallell i *undervisningsinnholdets pedagogiske betydning*.

Mimesis 3: Aktualiseringen av fortellingen gjennom det at den blir lest (refigureringen), finner sin parallell i det at *gehalten i undervisningsinnholdet* blir til i undervisningen; at undervisningsinnholdet gir mening for eleven. Mer presist: Lærerens tolkning av hva som kan gi mening for eleven. Dette kommer vi tilbake til i introduksjonen til Klafki i del II. Refigureringen tar også didaktisk form ved at de konkrete anskuelige objektene og tekstene som brukes i undervisningen, gir undervisningsinnholdet *framstillethet og tilgjengelighet*, ved at de refererer til noe.

Hva som ligger i de ulike begrepene som er skrevet i kursiv ovenfor, vil være noe av kjernen i analysen av det mimetiske ved didaktikken i neste kapittel. Det er viktig å påpeke at Ricoeurs mimesis 1, 2 og 3 i neste kapittel vil bidra til å støtte og å utvide beskrivelsen av mimetisk didaktikk, men at de ikke er uttømmende for å få fram hele bildet. Vi har som nevnt ikke lagt vekk Aristoteles' og Waltons teorier. Aristoteles og Walton vil også opptre i den følgende analysen av didaktikk. Som vi skal se er heller ikke analysen strukturert etter Ricoeurs teori. For oss er det nemlig viktigere å studere didaktikken på didaktikkens premisser, og analysen struktureres dermed etter Klafkis modell.

Del II: Didaktikk

Formålet med del II er tredelt: (1) Å vise at didaktikk kan sies å være mimetisk ved å peke på likheter mellom mimesisbegrepets betydning og didaktisk teori. (2) Å vise at mimesisbegrepet kan tilføre didaktikken nye perspektiver på enkelte momenter. (3) Å formulere spørsmål til digitale læremidler som vi i del III kan drøfte med henblikk på å belyse hovedproblemstillingen, nemlig hvordan digitale læremidler kan bidra til danning i undervisningssammenheng (i et mimetisk-didaktisk perspektiv).

Kapittel 5: Metodologiske overveielser – del II

Som vi skal se nedenfor, er ikke didaktikk et entydig begrep. Det åpner derimot et mangfoldig og omdiskutert landskap. En oppfatning av et begrep som entydig ville også være uforenelig med et hermeneutisk perspektiv, og med en oppfatning av mimesis som en hermeneutisk prosess som stadig er under forhandling. I likhet med mimesisbegrepet er vi derfor nødt til å velge én didaktisk teori for å gjøre vår analyse. Og for å kunne gjøre teorien anvendelig bør vi velge en teori som i størst mulig grad nærmer seg vårt siktemål, nemlig å si noe om hvordan konkrete læremidler fungerer i undervisning.

De konkretiseringene som læremidler er, hvis en ser dem i et mimetisk perspektiv som representasjoner: Det spesielle som står for det generelle i aristotelisk forstand, som konfigurasjoner i Ricoeurs forstand, som *de tingene som vises fram* i didaktisk forstand, er det ikke lett å finne didaktiske teorier om. Klafki er én av de teoretikerne som sier noe om dette. Det er den første begrunnelsen for at Klafki er valgt.

Styrken ved Klafki er videre at han setter konkretiseringene, medieringene, det han kaller framstillehet og tilgjengelighet, inn i en større sammenheng. Hans didaktiske analyse ser nemlig disse i *relasjon* til resten av undervisningsinnholdets funksjon: Koblingen til målet om danning; hva som er lærerens jobb når undervisning skal planlegges og hvordan elevene bør ”kobles på” den interaksjons- og kommunikasjonssituasjonen som undervisning er. Dette er i tråd med Ricoeurs trefoldige mimesisbegrep, der mimesis 1 og mimesis 3 kan ses som to sider ved mimesis 2. Klafkis teori går nær vår problemstilling i denne avhandlingen. I den følgende analysen vil det framgå hvordan.

Den tredje grunnen til at vi har valgt Klafki er at hans tenkning har hatt, og har, stor innflytelse på didaktisk tenkning i tysk og nordisk pedagogikk.

Når det gjelder hvilke tekster av Klafki som er valgt, er den didaktiske analysen altså valgt fordi den bringer oss nær de konkrete tingene som vises fram. Nå finnes det imidlertid en opprinnelig og en videreutviklet variant av den didaktiske analysen. Den opprinnelige versjonen er fra 1958. Den er publisert på engelsk i *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (Klafki, 2000). I verket *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (Klafki, 2001); Åttende studie, har han videreutviklet analysen i sammenheng med sin nye kritisk-konstruktive

didaktikk. Når vi velger å legge den opprinnelige didaktiske analysen til grunn, er det av tre årsaker. For det første at det er her han tydeliggjør sammenhengen mellom *Bildungsinhalt* og *Bildungsgehalt*, som vi tidligere har nevnt og som vil bli redegjort grundig for i neste kapittel. For det andre er hans nye variant av den didaktiske analysen blitt atskillig større, mer utfyllende og mer komplisert. For vårt mimetiske siktemål er den opprinnelige analysen med fem spørsmål utfyllende nok for å bringe fram det mimetiske ved didaktikken. Og for det tredje, som Stefan T. Hopmann poengterer i *Teaching as a Reflective Practice*; Klafkis opprinnelige didaktiske analyse er fremdeles aktuell i tysk lærerutdanning og kan fremdeles brukes til å illustrere det didaktiske perspektivet i lærerutdanningen (Hopmann, 2000, s. 197).

Men selv om vi vil strukturere vår analyse av mimetisk-didaktiske prosesser etter mal av den opprinnelige didaktiske analysen, betyr ikke det at Klafkis nyere verk om kritisk-konstruktiv didaktikk vil bli sett bort fra. Vi vil trekke inn momenter fra denne ved behov, for som nevnt er den mer utfyllende enn den opprinnelige korte teksten.

Som sagt vil Klafkis didaktiske analyse brukes som ramme for analysen av didaktisk mimesis. Vi vil imidlertid fylle ut poengene som tas fra Klafki med annen didaktisk litteratur der det er relevant. De fleste av de andre teoretikerne som vil bli brukt befinner seg innenfor samme didaktiske tradisjon som Klafki; den åndsvitenskapelige danningsteoretiske didaktikken. Men i noen tilfeller vil også teori fra den amerikanske curriculum-tradisjonen (Joseph J. Schwab), eksistensialistisk pedagogikk (Otto F. Bollnow) og teori om estetisk danning (Friedrich Schiller), bli trukket inn der de egner seg for å utdype et poeng, og for å utvide relevansen til det som omtales.

Kapittel 6: Mimetisk didaktikk

Hva er didaktikk?

Som nevnt i innledningen er didaktikk (*Didaktike techne*) opprinnelig kunsten å vise fram noe, å peke på noe, å dra oppmerksomheten mot noe, å la noe som ikke kan demonstrere seg selv, bli sett, oppfattet og gjenkjent (Künzli, 2000, s. 41). I nordisk og tysk pedagogisk språkbruk betegnes didaktikk som *undervisningskunst*, og begrepet er spesielt sentralt i lærerutdanningssammenheng (Gundem, 2003, s. 36). En enhetlig eller entydig oppfatning av didaktikkens saksforhold, metode og system, som del av pedagogikk som vitenskap, finnes ikke (ibid.). I Norge har begrepet vært mye brukt i etterkrigstiden, men det har fremdeles ikke en presis definisjon som en er enig om (Strømnes, Rørvik, & Eilertsen, 1997, s. 238). Forskjellige skoler og retninger skiller seg tydelig ut. Sentrale betydningsinnhold som alle krever gyldighet både historisk og innen samtidig didaktikk, er (Gundem, 1998, s. 15):

- didaktikk som vitenskap og lære om undervisning og læring
- didaktikk som allmenn undervisningsteori/-lære
- didaktikk som teori om danningsinnholdets struktur og utvelgelse
- didaktikk som teori om læringsprosessens styring
- didaktikk som anvending av psykologisk lærings- og undervisningsteori

Hva en legger i begrepet didaktikk i en teoretisk avhandling, kommer følgelig an på hvilken didaktisk skoleretning en legger til grunn. I tillegg finnes det ulike didaktiske teorier rettet mot fag, yrker og institusjoner. I nordisk sammenheng har blant annet Michael Uljens utviklet en *skoledidaktikk* for den institusjonaliserte skolen (Uljens, 1997a, 1998, s. 24). I den kjente innføringslitteraturen om didaktikk i norsk sammenheng, der det refererte verket *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (Gundem, 2003) er et av dem, velger Bjørg Brandtzæg Gundem selv å definere emnet for boka som: Didaktikk som teori om undervisning og som anvisning av undervisning, på konkretiseringsnivået generell eller allmenn didaktikk, i motsetning til didaktikk for spesielle skoleslag, fag eller yrker (ibid. s. 38-39). Gunn Imsens *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (Imsen, 2006), et annet av de sentrale norske verkene om emnet, legger undervisningens systematisering eller institusjonalisering til grunn for det hun mener er didaktikkens kjerne. Ifølge Imsen handler didaktikk om den opplæring, oppdragelse og sosialisering som skjer i skolen

og i utdanningsinstitusjoner med et nærmere bestemt pedagogisk mandat (ibid. s. 37-38). Imsen påpeker videre at et ords opprinnelige betydning ikke trenger å være noe bevis på hva det betyr i dag, og redegjør derfor for bruken av begrepet didaktikk fra 1970-tallet og fram til 2000-tallet (ibid. s. 38). Reidar Myhre framhever i *Didaktisk basiskunnskap* didaktikk som en av de pedagogiske disiplinene. Han sammenlikner det med oppdragelsesteori, fordi han mener at de to, didaktikk og oppdragelsesteori, har en *syntetiserende* funksjon i forhold til de andre pedagogiske disiplinene, i det de spenner over hele det pedagogiske feltet og trekker inn stoff fra de andre disiplinene. Samtidig er de begge i særlig grad rettet inn mot praksis (Myhre, 2001, s. 20).

Selv om en entydig oppfatning av didaktikk ikke finnes, kan en si at det er noe som er felles for de ulike retningene slik de florerer i den norske pedagogiske diskursen: Didaktikk handler om undervisning, både i teori og i praksis. Gudem formulerer det slik: Det er en vedvarende tilbøyelighet i didaktikken til å lage en syntese av teorien om, og selve utførelsen av, undervisning (Gudem, 2003, s. 38). I norsk didaktisk forskning i dag representerer forholdet mellom teori og praksis en av de sentrale utfordringene (Gudem, Karseth, & Sivesind, 2003, s. 530).

Ulike didaktiske retninger

Som sagt vil hva en legger i begrepet didaktikk i en teoretisk avhandling, komme an på hvilken didaktisk skoleretning en legger til grunn. Når vi har valgt Klafki, får dette konsekvenser for hva slags didaktikk som vil bli analysert. Når en trekker de store linjene, betyr det først og fremst at denne avhandlingen vil befinne seg innenfor det som kan kalles *danningsteoretisk didaktikk*. Den danningsteoretiske didaktikken representerer det en kan kalle tradisjonell tysk didaktikk, slik som den har vært gjeldende i det tyske pedagogiske feltet i det 20. århundre (Gudem, 1980, s. 35). En avgjørende del av det 20. århundres nordiske pedagogikk og didaktikk har tyske røtter, men etter 1945 ble fokuset dreid mot angloamerikansk undervisningsforskning. Interessen for tysk pedagogikk og didaktikk i Norden kan imidlertid sies å ha blitt fornyet etter Tysklands gjenforening i 1989 (Uljens, 1997b, s. 9-10). De andre didaktiske retningene kan, i hovedtrekk, sies å være *informasjonsteoretisk didaktikk, lære- og undervisningsteoretisk didaktikk og kritisk didaktikk*. Den senere Klafki, representert ved verket *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (Klafki, 2001) beveger seg i retning av kritisk didaktikk. Det kommer vi tilbake til. Ved siden av de sentral- og nordeuropeiske didaktiske retningene, kan de

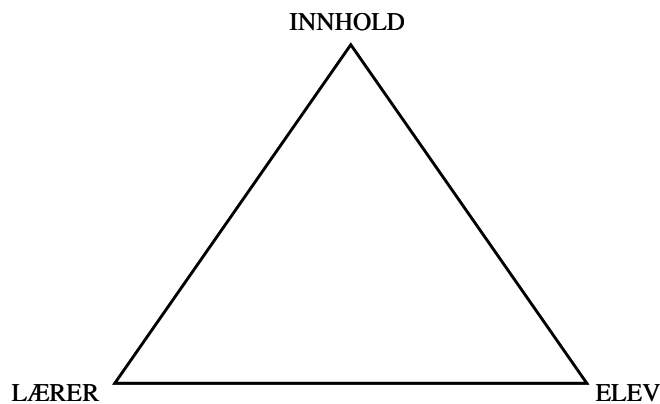
angloamerikanske *curriculum-studiene* sies å beskjeftige seg med mange av de samme spørsmålene som didaktikken (Westbury, 2002, s. 47). I denne avhandlingen kommer vi innom curriculum-tradisjonen når vi trekker inn teoriene til Joseph J. Schwab senere i del II. Derfor er det berettiget å ta med en kort presentasjon av curriculum-studiene her.

Danningsteoretisk didaktikk

I grove trekk kan en si at hovedretningene innenfor didaktikken legger vekt på ulike ting: Den danningsteoretiske didaktikken framhever særlig *danningsbegrepet* og er opptatt av at didaktikk handler om skolens og undervisningens dannelsingsinnhold. Som nevnt i innledningen til avhandlingen, har den danningsteoretiske didaktikken en lang historie som opprinnelig stammer fra den åndsvitenskapelige *Bildungs*-bevegelsen i Tyskland på 1700-1800-tallet. *Danningsidealet* er at det enkelte mennesket skal nå fram til ansvarlig handling, ut fra egne indre motiv, og gjennom å ha tilegnet seg de felles verdier og normer samfunnet anerkjenner. Det indre mennesket, forpliktelsen overfor samfunnet og kulturarven blir viktige faktorer i dannelsingsprosessen (Gundem, 2003, s. 145).¹⁴ I den danningsteoretiske didaktikken blir dannelsingsbegrepet den sentrale kategorien, motivert ut fra at et slikt begrep er nødvendig for å sette ord på den ufravelige intensjonaliteten i alt pedagogisk virke: Danning blir målet en jobber mot, men danning er ikke målbart (Blankertz, 1987, s. 37-38). Den danningsteoretiske didaktikken utmerker seg ved at den legger vekt på prosesser og kriterier som gjør det mulig å velge ut et *innhold* i skolen som kan virke som et middel til å nå dannelsidealet (Gundem, 2003, p. 146). Didaktikerens oppgave er å søke den karakterformende meningen til den kunnskapen og kyndigheten som en kultur har til disposisjon (Künzli, 2000, s. 46). Alle andre spørsmål og problemer knyttet til undervisningen, klassestyring, læring, undervisningsmetoder og så videre, er underordnet spørsmålet om danning (ibid.). Klafkis teorier befinner seg innenfor denne innholdstradisjonen.

¹⁴ Å definere begrepet danning er minst like komplisert som å definere didaktikk. Når vi her velger denne Gundems definisjon, er det bare en foreløpig angivelse. Hva som blir denne avhandlingens forståelse av danning, vil utgå fra de didaktiske teoriene som trekkes inn, og vil følgelig utvikle seg av sammenhengen i den videre analysen i dette kapittelet.

Didaktiske teorier i den danningsteoretiske tradisjonen kan illustreres ved den såkalte *didaktiske trekanten*, der lærer, innhold og elev er representert ved hver sitt hjørne:



Figur 1: Den didaktiske trekanten

De ulike didaktiske teoriene vektlegger ulike akser på trekanten, selv om alle tre elementene må tas i betraktning hvis en skal kunne si at teorien er didaktisk (ibid. s. 48). Klafki er en klassisk representant for de teoretikerne som beveger seg på akse mellom lærer og innhold (ibid. s. 50). Det samme er Peter Mencks teorier, som vi også skal innom her i del II. Som vi skal se handler Klafkis didaktiske analyse om hvordan læreren kan forsøke å bringe fram noe som gir mening for eleven, via undervisningsinnholdet. Ifølge Künzli er det heller ikke tilfeldig at innholdet er plassert på toppen, i midten av trekanten: Innholdet er fremdeles det dominerende aspektet ved tysk didaktikk (Künzli, 2002, s. 39). I denne avhandlingen skal vi også innom to teoretikere som legger hovedvekten på akse mellom lærer og elev: Martin Wagenschein og Otto F. Bollnow (Künzli, 2000, s. 50-51).

Videre vektlegger den danningsteoretiske didaktikken at *praksis har forrang*, og at praksis er historisk og samtidsmessig bestemt (Gundem, 2003, s. 144-145). At historiske og samfunnsmessige forhold må trekkes inn, medfører nødvendigvis at spørsmålet om skolens og undervisningens mål og innhold, er et komplekst og sammensatt spørsmål (ibid. s. 145). At den danningsteoretiske didaktikken er praksissentrert, betyr videre at den er *lærersentrert* (Künzli, 2002, s. 40). Den tyske didaktikken er en *profesjonalisert* argumentasjons- og overveielsekunst (ibid. s. 30). I Tyskland er for eksempel alle professorater i pedagogikk koblet til lærerutdanning (eller andre pedagogiske profesjoner), og praktisk erfaring fra skolen kreves for å besitte slike posisjoner (Hopmann & Gundem, 2002, s. 340). I Tyskland er også de fleste universitetsenheter som befatter seg med pedagogikk og didaktikk, egne

enheter eller underordnet humanistiske fakulteter, og ikke underordnet samfunnsvitenskapelige fakulteter, slik som situasjonen lenge var i Skandinavia (ibid. s. 341). Det er danningsbegrepet som binder sammen undervisningsinnholdet og lærerorienteringen i et *humanistisk pedagogisk program* (Künzli, 2002, s. 40). Perspektivene som den didaktiske trekanten tilbyr, er alle lærerens perspektiver. De uttaler seg ikke om hva som skjer inne i hodet på eleven. Det forsøker imidlertid den neste didaktiske retningen som vi skal presentere her, å gjøre.

Informasjonsteoretisk didaktikk

Den informasjonsteoretiske didaktikken kommer ikke fra noen tradisjonell pedagogisk disiplin. Den søker i stedet å anvende tekniske vitenskaper på det menneskelige området, deriblant undervisning. På denne måten ønsker en å gjøre alle betingelsene for innlæringsprosessen fullstendig kjente og tilgjengelige (Blankertz, 1987, s. 58). Et annet begrep som brukes om denne didaktiske retningen er *kybernetisk didaktikk* (ibid.). Tankegangen bak en slik form for undervisning, er ikke noe nytt. Allerede på 1600-tallet fantes det slike forhåpninger om en fornuftsbasert og regelbundet innlæringsmetode, ifølge Blankertz (ibid. s. 58-59). 1900-tallets mest kjente variant kan imidlertid sies å være basert på *behavioristisk psykologi*. Karakteristisk for denne skolen er at en avviser selviakttagelse og subjektive begreper, og i stedet søker å observere hvordan ulike *stimuli* fra omverdenen fører til ulike *responser* hos den som blir utsatt for dem (ibid. s. 64). Innenfor informasjonsteoretisk didaktikk finner vi blant annet såkalt *programmert undervisning*, som fikk sitt gjennombrudd på 1950-tallet i USA, introdusert av psykologen og behavioristen B. F. Skinner (ibid. s. 65). Den programmerte undervisningen lovte effektivitet i undervisningen i en situasjon da utdanningssektoren ble utsatt for kritikk og manglet lærere, samtidig som kommersielle interesser kunne tilby programmer, lærebøker og læremaskiner, som en så for seg at kunne erstatte læreren (ibid. s. 65-67). En kan derfor si at den informasjonsteoretiske didaktikkens sentrale modell ikke er noen didaktisk trekant, men en lineær kommunikasjonsmodell, der det handler om at læreren (eller en læremaskin) overfører et budskap (stimulus) som fører til læring hos eleven (den ønskede respons).

Lære- og undervisningsteoretisk didaktikk

Den lære- og undervisningsteoretiske didaktikken oppsto som en kritikk av den danningsteoretiske didaktikken, og som et nytt forslag til hvordan en kunne nærme seg skolens oppgave (Gundem, 2003, s. 148). Denne didaktiske retningen var påvirket av amerikansk læringsteori, undervisningsteori og læreplanteori (ibid. s. 149). Kritikken mot den danningsteoretiske didaktikken gikk på at det var for stor avstand mellom dannelsesideal og de virkelige læringsresultatene. Hensikten til den lære- og undervisningsteoretiske didaktikken var å gjøre læringen mest mulig effektiv. Disse teoretikerne ønsket å anvende den teorien om læring og undervisning som var framkommet gjennom empirisk-analytisk pedagogisk forskning (ibid. s. 149-150). Denne didaktiske retningens vitenskapelige grunnlag var imidlertid ikke behavioristisk psykologi, men sosiologisk og sosialpsykologisk forskning (Blankertz, 1987, s. 90). Den lære- og undervisningsteoretiske didaktikkens opphavsmann er Paul Heimann, og hans tanker har blitt ført videre av hans elev Wolfgang Schulz. Hans skole kalles også ”Berlinerskolen” innenfor didaktikken, og den oppsto på 1960-tallet (ibid. s. 89).

Heimann søkte å skape en teori om undervisning, der alle fenomener og betingelser underkastes vitenskapelig kontroll innenfor didaktikkens rammer (Blankertz, 1987, s. 90). Heimann avviser ikke dannelsesbegrepet, men gir det en mindre sentral funksjon (ibid. s. 91). Ifølge Künzli befinner imidlertid Heimanns teorier seg på akse mellom innhold og elev i den didaktiske trekanten (Künzli, 2000, s. 51). Kritikken mot den lære- og undervisningsteoretiske didaktikken, kan imidlertid sies å være at når den stiller undervisningens elementer fram som vitenskapelig rasjonelle og etterprøvbare (Blankertz, 1987, s. 114), kan den ikke fange opp de elementene ved undervisningen som ikke er rasjonelle.

Kritisk didaktikk

Den fjerde hovedretningen innen didaktikken kan sies å være den kritiske didaktikken. Den kritiske didaktikken har sitt opphav i kritisk teori, representert ved Theodor W. Adorno, Max Horkheimer og Jürgen Habermas. En del av de sentrale begrepene i den kritiske didaktikken er gitt en overbygning ut fra et ideologikritisk perspektiv. Noen av disse begrepene er bevissthet, frigjøring/emansipasjon og myndighet/myndiggjørelse (Gundem, 2003, s. 153). Kritisk teori har hatt innflytelse på den pedagogiske tenkningen blant annet i Danmark, inspirert av norske Jon

Hellesnes, Bent Nielsen og Klafki (Schnack, 1994, s. 94). Som vi skal se senere, har Klafki gått i retning av kritisk didaktikk, blant annet ved at han framhever *emansipasjon* som ett av de sentrale formålene med danning. Ved hjelp av det som ligger i de nevnte begrepene, blir målet å avsløre ideologien som er virksom i skole og undervisning, der ideologi kan defineres som falsk bevissthet på grunn av manglende bevissthet (Gundem, 2003, s. 153). En kritisk tankegang er kjennetegnet ved en systemtankegang: Problemene kan ikke behandles isolert fordi da vil en ikke kunne se de utilsiktede konsekvensene av dem (Schnack, 1992, s. 147). Ved siden av ideologikritikk blir erkjennelseskritikk og kritisk selvforståelse sentralt (Gundem, 2003, s. 153). Dette betyr at en må forholde seg kritisk både til pedagogisk forskning og pedagogisk praksis, hvilket får konsekvenser for lærerrollen. Læreren skal ikke være lojal overfor de målene som gjelder for skolen, snarere tvert imot (ibid. s. 154). Den kritiske modellen forsøker videre å forene to ulike vitenskapsteoretiske retninger i sine forskningsstrategier: Den hermeneutiske og den empirisk-analytiske. Det er i denne sammenhengen at Gundem kan si, på teoretisk plan, at det har oppstått en tilnærming mellom danningsteoretisk didaktikk (hermeneutisk) og lære- og undervisningsteoretisk didaktikk (empirisk-analytisk), og at Klafki med sin kritisk-konstruktive didaktikk (Klafki, 2001), kan være et eksempel på en slik syntese (Gundem, 2003, s. 159).

Curriculum-studier

Som sagt, kan de angloamerikanske *curriculum-studiene* sies å beskjeftige seg med mange av de samme spørsmålene som didaktikken (Westbury, 2002, s. 47). Derfor, og fordi vi i del II kommer til å trekke veksler på Joseph J. Schwabs curriculum-teori, skal vi kort nevne noen særtrekk ved curriculum-studiene her. Det er imidlertid viktig å nevne at disse teoriene ikke bruker didaktikk som begrep.

Den amerikanske curriculum-tradisjonen, som Schwab er en del av, har som sin sentrale idé å bygge *systemer* for offentlige skoler: Systemer der lærernes arbeid styres av programmer og læreplaner (*curricula*) med uttalte mål, et bestemt innhold (også lærebøker) og undervisningsmetoder. Disse forventes det at lærerne skal ”implementere” (ibid. s. 47-48). Curriculum-studienes viktigste verk kan sies å være den såkalte *Tyler-rasjonalen* (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publisert av Ralph Tyler i 1949). Tyler-rasjonalen representerer karakteristiske trekk ved curriculum-tenkningen, ved sin evne til å framheve skolespørsmål som

ledelsesspørsmål, basert på rasjonalitet, og at systemet må ta hensyn til feedback på sin virksomhet (systemet må evalueres for å sjekke om det tar hensyn til samfunnets behov) (ibid. s. 49). I curriculum-tradisjonen får dermed læreren en annen rolle enn innenfor en danningsteoretisk tradisjon: Lærerne i curriculum-systemet blir sett på som utøvere av et offentlig oppdrag, og ikke som uavhengige, synlige aktører (ibid. s. 52).

Etter å ha dannet en bred ramme for hva som er didaktikk, og plassert Klafki i denne, skal vi nå gå videre ved å redegjøre for hans didaktiske analyse, som vil sirkle inn hvordan didaktikk kan forstås som en mimetisk prosess.

Klafkis didaktiske analyse

Klafki starter sin opprinnelige didaktiske analyse ved å redegjøre for undervisningsinnholdets rolle i undervisningen. Undervisningsplanlegging er design av muligheten til å få elevene til å ha fruktbare møter med visse undervisningsinnhold: *Bildungsinhalt* (Klafki, 2000, s. 143). Vi må altså først forstå hva *Bildungsinhalt* innebærer. Aller først må læreren spørre seg hvorfor et tema står på læreplanen eller undervisningsplanen: Hva er det ved stoffet som undervisningen skal bringe til live? Hva er begrunnelsen for at akkurat dette temaet er valgt ut (ibid. s. 144)? En annen måte å stille det samme spørsmålet på, er å belyse hvilke aspekter ved innholdet som kan bidra til danning. Dette handler ikke om innholdets vitenskapelighet, men om dets relevans for eleven (ibid. s. 145). Når læreren stiller seg dette spørsmålet, har hun allerede begynt på en didaktisk analyse. For Klafkis didaktiske analyse er rettet nettopp mot undervisningens *hva*, innholdet, og ikke mot undervisningens *hvordan*, som han betegner som metodikk (ibid. s. 146).¹⁵ Men før selve analysen blir redegjort for, må forskjellen på, og sammenhengen mellom, *Bildungsinhalt* og *Bildungsgehalt* avklares.

Relasjonen *Bildungsinhalt*-*Bildungsgehalt* avklarer Klafki ved først å definere danning ved hjelp av ulike teoretikere. Theodor Litt sier ifølge Klafki, at å være dannet er å ha oppnådd en viss grad av orden i sin eksistens som helhet, ved å kunne se sammenhengen mellom sine ulike evner, muligheter, drifter og prestasjoner, og å ikke overdrive eller undertrykke noen av dem (ibid.). Men en slik indre orden er umulig å oppnå, hvis ikke personen har et avklart forhold til verden

¹⁵ Klafki inkluderer metodikken i sin reviderte utgave av den didaktiske analysen, men det ser vi bort fra her.

rundt seg. Dermed blir danning en sinnstilstand der personen både har orden på seg selv, og sitt forhold til verden (ibid. s. 146-147). Vi kjenner igjen begrepet om orden fra Aristoteles og Ricoeur. Som en representant for de danningsteoretikerne som vektlegger den menneskelige evnen til å ta på seg ansvar, nevner Klafki Erich Weniger: Danning som et resultat av en oppdragelses- eller utdanningsprosess, kan best betegnes som en sinnstilstand der en har evne til å påta seg ansvar (ibid. s. 147). Her skal vi ta vårt første sidesprang til Klafkis nyere kritisk-konstruktive didaktikk, der Klafki selv utmåler sin egen teori om danning. Som nevnt er synet på danning sentralt i danningsteoretisk didaktikk. Ved dette kjernebegrepet kan det derfor være en fordel å være oppdatert. Vi kommer tilbake til begrepsparet Bildungsinhalt-Bildungsgehalt om litt. Verket er danskspråklig (Klafki, 2001, s. 73-74):

Min grundtese lyder: Almendannelse er i denne henseende ensbetydende med at å få en historisk formidlet bevidsthet om centrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forutsigelig – i fremtiden at opnå den indsigt, at alle er medansvarlige for sådanne problemstillinger, og at opnå en beredvillighed til at medvirke til disse problemers løsning. Kort sagt er der tale om en koncentration om *tidstypiske nøgleproblemer* i samtiden og den formodede fremtid.

De sentrale nøkkelprobemene i vår samtid og framtid er videre for Klafki det globale fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, den samfunnsskapte ulikheten mellom mennesker, de nye tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmediene og det enkelte menneskets subjektivitet i jeg/du-forhold (ibid. s. 74-78). Alle disse problemene, eller i hvert fall noen av dem, må unge og voksne på ulike trinn i utdanningssystemet ha beskjeftiget seg inngående med, gjennom eksemplarisk, grundig, forståelsesfremmende og oppdagende læring (ibid. s. 79). Som vi skal se er noen av disse begrepene innbakt i den didaktiske analysen nedenfor. Det kommer vi tilbake til. Målet med danningen er videre at den skal munne ut i evnen til å *handle* ut fra innsikten i problemene oppnådd gjennom læringen (ibid. s. 80). En slik evne til å handle deler så Klafki opp i fire ulike evner, eller aspekter ved denne evnen: Evne til kritikk og selvkritikk, evne til argumentasjon, evne til empati i betydningen evne til å se en situasjon, et problem, en handling fra motpartens synsvinkel i en sak og evne til å se sammenhenger mellom ulike saker, for eksempel at konsum har noe med miljøødeleggelser å gjøre (ibid. s. 81). (Framstillingen her er forenklet og forkortet.) Vi kan her se at Wenigers konsise setning om ansvarlighet fremdeles er gjeldende i Klafkis tenkning. I nordisk sammenheng er denne forståelsen av danning som

handlingskompetanse i et demokratisk samfunn, blant annet videreutviklet av danske Karsten Schnack (Schnack, 1994, s. 98).

Så tilbake til begrepsparet Bildungsinhalt-Bildungsgehalt. Klafki støtter seg i sin opprinnelige tekst på Herman Nohl og Erich Weniger. Han sier at de så en dobbel relativitet i undervisningsinnholdet: Det som utgjør undervisningsinnholdets mening og verdi, kan bare gripes med referanse til de konkrete elevene som skal utdannes, i en konkret menneskelig og historisk situasjon, og som bærer med seg en fortid og en antatt framtid (Klafki, 2000, s. 148). Sammenhengen mellom undervisningsinnholdet slik det står beskrevet i læreplanen (Bildungsinhalt), og meningen med dette (Bildungsgehalt), må altså forstås som noe som *blir til* i en utvelgelsesprosess gjort i en konkret menneskelig situasjon, og med konkrete elever i tankene (ibid. s. 149-150). Meningen/gehalten ved undervisningsinnholdet *blir til* i lesningen (mimesis 3). De som har skrevet læreplanen har, ideelt sett, valgt ut nettopp dette innholdet fordi de mener det åpner opp muligheten for at eleven kan få orden i sin tilværelse (Klafki, 2000, s. 150). Vi husker fra Ricoeurs stipulative definisjon av mimesisbegrepet, at mimesis 1 er forforståelsen av en allmenn kunnskap/danning. Mimesis 2 er selve det symbolske uttrykket, og mimesis 3 er den meningen som blir til i lesningen. Grunnen til at undervisningsinnhold kan skape orden, er at de alltid er spesifikke; de er eksempler (mimesis 2) som representerer et større sett av kulturelt innhold (mimesis 1). Slike eksempler som leder til forståelse av det generelle i og gjennom det spesifikkes medium, er uttrykt i begrepet Bildungsgehalt: Meningen med undervisningsinnholdet (ibid.). Didaktisk analyse som første steg i undervisningsplanlegging, vil derfor si å bringe fram meningen *for eleven* i det spesifikke undervisningsinnholdet (mimesis 3). Det er dette som er formålet med den didaktiske analysen. Her er det igjen viktig å presisere at Klafkis teorier, herunder den didaktiske analysen, dreier seg om lærerens arbeid, og ikke om den tolkningen som eleven til syvende og sist sitter igjen med. Helt konkret betyr det, at når vi snakker om mimesis 3 her, så er det hele tiden lærerens mimesis 3. Men målet er selvsagt at lærerens mimesis 3 skal gi mening også for eleven. Derfor må læreren rette undervisningen *mot* eleven.

Her skal vi tilstrebe oss å være enda mer tydelige, for dette er et kjernepunkt i Klafkis teori og i denne avhandlingen: Det innholdet som står beskrevet i læreplanen har ingen gitt mening. Det er opp til læreren å tolke det, gi det en mening, å skape en forestilling ut av det, å finne ut hva det kan stå for, eller representere. Den nevnte

doble relativiteten i undervisningsinnholdet (Weniger ovenfor), er nettopp et relativitetsspørsmål fordi det ikke finnes en fasit på hva innholdet skal bety. Å finne, eller rettere sagt bestemme seg for en betydning, er nettopp lærerens jobb. Et innhold kan tillegges mange forskjellige meninger, og en mening kan illustreres ved mange forskjellige innhold. Og den meningen/gehalten/forestillingen som læreren tolker fram, og bestemmer seg for å rette mot eleven, skal gi mening for eleven.

Schleiermacher sa, som vi har vært inne på, at tolkeren til syvende og sist må gjette på hva forfatteren kan ha ment. Klafki er ute etter å forstå hvordan læreren kan utføre en profesjonell og kvalifisert gjetting på hva som gir mening for eleven. Med poetisk-mimetiske termer kan en omformulere dette til at undervisningen er noe læreren, som blir en slags dikter, *iscenesetter* på vegne av eleven. En konsekvens av denne begrepsbruken er at eleven blir publikum. Det kommer ikke som noen overraskelse i en avhandling som tar utgangspunkt i mimesisbegrepet.

Iscenesettelsen av noe på vegne av eleven kan dermed sies å være denne avhandlingens forståelse av undervisningsbegrepet.

Den didaktiske analysen går videre ut på at læreren bør stille fem spørsmål til innholdet, som første steg i sitt arbeid med å planlegge undervisningen. Det er disse fem spørsmålene som denne avhandlingen nå vil drøfte fortløpende. De fem er nummerert og har en rekkefølge. Men Klafki understreker at en ikke behøver å følge nettopp denne rekkefølgen (den er ikke obligatorisk), og at alle spørsmålene må forstås i lys av hverandre (ibid. s. 151). Det er i sammenheng med hverandre at de gir mening.

En konsekvens av dette vi skal gjøre oppmerksom på, er at *læremidlenes egenskaper dermed også blir en del av undervisningsinnholdet*: De blir medskapende i undervisningsprosessen. Læremidlene er de konkretiseringene som læreren utfører sin iscenesettelse ved hjelp av. Dette hindrer en tankegang om at læremidler kun er et meningsnøytralt ”middel” en kan ta i bruk, i etterkant. Og det styrker argumentet om at mimesisbegrepet er forenelig med Klafkis didaktikk: Tingenes vesen ligger *i selve tingen*, som Aristoteles ville uttrykt det. Tragediens vesen ligger i dens form. Undervisningens vesen ligger i dens iscenesettelse. Når Klafki er lagt til grunn i denne avhandlingen, betyr det at den forståelsen av digitale læremidler vi søker å nå her er hva som ligger *i det digitale*, med henbikk på undervisningsinnhold og gehalt. Hva karakteriserer digitale læremidler som formidlere av den meningen som læreren iscenesetter i undervisningen? Det kommer vi tilbake til i slutten av dette kapittelet.

Eksemplarisk betydning

Det første spørsmålet lyder:

I: What wider or general sense or reality does this content exemplify and open up to the learner? What basic phenomenon or fundamental principle, what law, criterion, problem, method, technique, or attitude can be grasped by dealing with this content as an “example” (Klafki, 2000, s. 151)?¹⁶

Vi skal i det følgende drøfte dette første spørsmålet ferdig, for så å gå til neste spørsmål. I behandlingen av dette første spørsmålet deler Klafki problematikken inn i to problemstillinger, der begge er like viktige.

Læringsmål

Den første problemstillingen som angår Klafkis første spørsmål i den didaktiske analysen, er at hva det eksemplariske står for av generell viten (mimesis 1), kommer an på lærerens *mål*. Noe som blir uttrykt som undervisningsinnhold (mimesis 2) kan eksemplifisere mange forskjellige generelle fenomener. Blomsten som læreren tar med seg inn i klasserommet og viser fram, kan eksemplifisere, eller *stå for*, for å bruke en talemåte som er brukt i mimetisk sammenheng tidligere i denne avhandlingen, det biologiske fenomenet ”blomstring” (mimesis 1), eller det kan stå for ”floraen i Sør-Norge” (en annen mimesis 1).¹⁷ Læreren må altså knytte undervisningsinnholdet til generelle læringsmål: Er det om blomstring elevene skal lære, eller er det floraen i sitt lokalmiljø de skal få kjennskap til? Og omvendt kan selvsagt også læringsmålene eksemplifiseres ved utallige eksempler. Hvis elevene skal få kjennskap til lokal flora, kan læreren ta dem med på tur i skogen. Når en skal forsøke å anvende den didaktiske analysen på konkrete læreplaner, og se for seg en lærer i arbeid med disse, blir problemstillingen imidlertid straks komplisert: De ulike læreplanene varierer nemlig sterkt når det gjelder å konkretisere hva som skal læres. Den norske L97 for eksempel, er svært konkret med å angi undervisningsinnholdet: Mangfoldet i naturen kan vises fram gjennom å følge et tre gjennom et år (mimesis

¹⁶ Når vi her ikke presenterer noen etymologisk og begrepshistorisk definisjon av begrepet eksempel, er det fordi vi er ute etter den *rent didaktiske* omtalen av begrepet. Det er den didaktiske betydningen som vil bli gjennomgått i denne analysen. En utvidelse av diskusjonen til også å omfatte andre fagdisipliner, ville sprengte rammene for denne avhandlingen.

¹⁷ Blomsten som vises fram, kan egentlig bedre forstås som en *anskueliggjøring* av et undervisningsinnhold, enn som et undervisningsinnhold som sådan. (Vi kommer tilbake til dette i avsnittet om anskueliggjøring.) Undervisningsinnholdet er her det som står i læreplanen. Men både blomsten og skriften i læreplanen er konkrete uttrykk, mimesis 2. Så langt i avhandlingen er det imidlertid tilstrekkelig å forstå at blomsten er noe konkret som vises fram og som må tolkes.

2)¹⁸. En må derfor gå ut fra at læreren er relativt bundet når det gjelder hvilken gehalt som hun skal arbeide med i undervisningen (målet om en bærekraftig utvikling, mimesis 1), og hvilke innholdselementer som er forbundet med disse. I den nye læreplanen fra 2006 er imidlertid teksten i læreplanen kuttet kraftig ned, og mye av det som utgjorde det konkrete i teksten, for eksempel hvilke eksempler læreren kunne bruke, er skåret vekk. Men det går an å bruke den didaktiske analysen uansett konkretiseringsnivå. Det som imidlertid er viktig å merke seg med Klafkis teorier, er at undervisningsinnholdet alltid er *angitt* i dokumenter, uansett konkretiseringsnivå: Vi så i innledningen til den didaktiske analysen ovenfor, at Klafki tydeliggjør dette ved at han sier at læreren må spørre seg hvorfor et tema står på læreplanen (Klafki, 2000, s. 144); hun må forholde seg til undervisningsinnholdet slik det står beskrevet i læreplanen, og undervisningsinnholdet er alltid spesifikt (ibid. s. 150). (Gehalten er derimot ikke angitt, det er den læreren skal hjelpe til å bringe fram i eleven.)

Klafki nærmer seg læringsmålenes forhold til det eksemplariske mer konkret i sin reviderte utgave av den didaktiske analysen i sitt nyere verk om kritisk-konstruktiv didaktikk. Her skiller han mellom ulike læringsmålnivåer. På overordnet nivå: Emansipasjon (målet er å bidra til elevens frigjøring). Deretter: Mål som går på å fremme kritikk- og vurderingsevne. På tredje nivå befinner mål som omhandler konkretiseringer av mål på første og annet nivå seg: Områdespesifikke konkretiseringer. Her er vi fremdeles ikke faglige, men eleven skal kunne se sammenhenger mellom fag og vitenskaper og forholde seg kritisk til dem. Læringsmålbestemmelser for de enkelte fag befinner seg så på fjerde nivå (Klafki, 2001, s. 307-309). Med dette for øye sier han så at en ikke kan forvente at for eksempel selv- og medbestemmelsesevne kan eksemplifiseres eksplisitt ved innføringen i tresifrede tall på barneskolen (et eksempel han bruker selv) (ibid. s.

¹⁸ Et eksempel: Ett av hovedmomentene er at en i 2. klasse skal lære om mangfoldet i naturen. Det står:

I opplæringa skal elevane observere sentrale kjenneteikn i naturen gjennom dei fire årstidene, til dømes ved å følgje et tre eller ei anna fleirårig plante gjennom eit år (KUF, 1996, s. 209)

Momentet er knyttet an til det felles mål for faget som kalles "mangfoldet i naturen", der forståelsen av samspillet mellom menneske og natur skal lede til innsikt som gjør at elevene kan medvirke til en bærekraftig utvikling. Dette siste kan vel kalles et typisk dannelsesmål; det handler om å ta ansvar for sine handlinger knyttet til ett av Klafkis nøkkelproblemer: Miljøproblemet. Her er det altså relativt enkelt for læreren å slutte seg til hva forfatterne av læreplanen mener er gehalten. (Men de konkrete elevene i nettopp denne lærerens klasse er selvsagt holdt utenfor dette eksempelet, så vi kan bare slutte oss til en generalisert substans; den som skal gjelde for alle elever i faget i grunnskolen.)

310). Men i Klafkis tankegang er likevel dette den endelige orienteringshorisonten for enhver undervisningsplanlegging. Så lærerens bevisste refleksjon rundt målene blir dermed ytterligere viktig; læreren må bevisstgjøres på hvor høyt opp i nivå hun eller han vil gå. Og det høyeste nivå må ikke glemmes, selv om det ikke kan uttrykkes i alt som skjer i klasserommet.

Den andre problemstillingen som Klafki nevner innen feltet eksemplarisk betydning i sin opprinnelige didaktiske analyse, er at han stiller spørsmålet om hvordan kunnskapen (mimesis 1) vunnet fra dette innholdselementet (mimesis 2), kan plukkes opp og brukes på et senere tidspunkt, enten som helhet eller som individuelle elementer, innsikter, oppfatninger, verdier, arbeidsmetoder eller teknikker (Klafki, 2000, s. 151)? Klafki er svært knapp i den engelske utgaven av den originale didaktiske analysen. Derfor skal vi først ta en titt på hva han sier om det eksemplariskes evne til å skape *sammenheng* i kunnskapen, for deretter å trekke inn andre teoretikere som kan utdype og nyansere problematikken.

Grunnformer for det eksemplariske

Eksemplarisk undervisning og læring er ifølge Klafki, at danning nås gjennom at eleven ved å arbeide med et begrenset antall utvalgte eksempler (mimesis 2), får mer eller mindre vidtrekkende allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger (mimesis 1) (Klafki, 2001, s. 165-166), eller med andre ord: Vesentlige, strukturelle, prinsipielle, typiske, lovmessige, omfattende sammenhenger (ibid.). Ved hjelp av dette allmenne kan en gjøre større eller mindre grupper av enkeltfenomener- og problemer, som har samme eller liknende struktur, tilgjengelige og begripelige (ibid.). Klafki har også utarbeidet noen *grunnformer* for det eksemplariske, nærmere bestemt for sammenhengen mellom det allmenne og det spesielle:

(1) *Eksemplarisk* i snever betydning: Forholdet mellom for eksempel lov og enkelttilfelle, metode og anvendelsestilfelle, prinsipp og eksempel. (2) Som *type* som blir gjenkjent gjennom en eller flere representanter. (3) Det eksemplariske som klassisk, forbilledlig framstilling av grunnleggende muligheter for estetisk formgivning, livsvalg og politisk tenkning eller handling. Gjennom det forbilledlige ser vi her relasjoner til Platons mimesisbegrep. (4) Som *simpel estetisk form*: Musikalsk, billedskapende, dikterisk, *mimisk*-gestisk formgivning og

Hovedmomentet kommer også med forslag til hvilket eksempel som kan brukes til å få fram gehalten (å følge et tre eller en plante gjennom et år).

formgivningsforståelse. En kan si at Aristoteles er ute etter å beskrive fabelens simple grunnform i *Poetikken*. (5) Som *simpel funksjonell form* i språklig kommunikasjon, i teknisk konstruksjon, i samfunnsstyring, i sport. (6) Og endelig det eksemplariske som *det historisk-politisk representative*; det igjen-anskueliggjørende (ibid. s. 183). Vi kommer tilbake til det anskueliggjørende senere i denne delen av avhandlingen. Som vi skal se handler det om å konkretisere det eksemplariske i praktisk undervisning. Alle de eksemplariske grunnformene må anskueliggjøres i eksemplarisk undervisning, ikke bare punkt (6), som en kan få inntrykk av her. Vi legger imidlertid merke til at det siste punktet har et sterkere tidslig preg enn de andre, det ligger jo implisitt i begrepet historisk.

Det kategoriale

Den virkningen som disse allmenne kunnskapene har, og som er oppnådd gjennom eksemplene, kan videre kalles *kategorial* (Klafki, 2001, s. 166). Her kjenner vi igjen Klafkis kjente begrep om *kategorial danning*. Det kategoriale er en prosess, der en ved å arbeide seg fram til det allmenne/generelle (mimesis 1) gjennom det spesielle (mimesis 2), ikke bare får innsikt i det generelle, men også en ny strukturingsmulighet, en innfallsvinkel, en løsningsstrategi, et handlingsperspektiv som tidligere ikke var tilgjengelig (ibid.). Det er slik det eksemplariske skaper sammenheng for eleven; for den nye strukturingsmuligheten kan brukes *igjen* når en på nytt står overfor et nytt spesifikt element eller problem. Når en kommer dit hen, har en altså en mulighet til å forstå det spesifikke via det generelle. Vi kan her se at prosessen går begge veier, fra det spesifikke til det generelle, og fra det generelle til det spesifikke. Dette må kunne sies å ha gyldighet ikke bare når eleven står overfor et *nytt* element eller problem, tidsmessig, men også når eleven forsøker å forstå det spesifikke problemet som var der i utgangspunktet. Det spesifikke *må* forstås i lys av det generelle også ved første gangs håndtering, hvis undervisningen skal kunne sies å være eksemplarisk. Det ligger i det eksemplariskes natur; det står jo nettopp for noe generelt. Ut fra dette kan vi se at en i teorien om eksemplarisk og kategorial undervisning og læring, har å gjøre med en hermeneutisk prosess som beveger seg fram og tilbake mellom det spesifikke og det generelle. Det er også mulig å forstå denne prosessen som en mimetisk prosess:

Ved hjelp av Aristoteles har vi sett at tragediens mimetiske funksjon utvider tilskuerens eget erfaringsområde gjennom en 'som om'-opplevelse. Diktningen

utvider erkjennelsesfeltet gjennom å aktualisere publikums eget erfaringsgrunnlag. På bakgrunn av livserfaring *vrurderer* tilskueren handlingene som fabelen utlegger. En tar i bruk tenkeevnen. Hvis danning av elevens vurderingsevne er et mål, kan poetikken sies å ha en parallell til eksemplarisk læring her. Diktningen appellerer til publikums selvstendighet som individer, deres kunnskaper, evner og holdninger. Ricoeur har vist at handlinger kan forstås som (blant annet) symbolske ressurser i det praktiske feltet (Ricoeur, 1984, s. 57-58). Det vil si: Grunnen til at vi kan forstå handlinger, er at de kan settes inn i en kulturell sammenheng. Handlingene blir mimesis 2, og kulturkunnskapene blir mimesis 1. Derfor er handlingene mulige å forstå av andre aktører i det sosiale samspillet (ibid.). I dette blir de fiktive handlingene en parallell til eksempelet i undervisning, og allmennkunnskapen som disse henviser til, blir det kategoriale. Didaktikk er ikke fiksjon, og det er selvsagt store forskjeller mellom denne 'som om'-opplevelsen og eksemplarisk undervisning. Men diktningen har det til felles med det eksemplariske, og det kategoriale, at den formidler generell viten. Det er mulig å se det slik at hvis dikteren utvider tilskuerens erkjennelse, så kan den også sies å være kategoriale. Anagnórisis, gjenkjennelsen, er sentral i *Poetikken* (Aristoteles, 1989, s. 46). Anagnórisis er et omslag fra uvitenhet til viten, basert på at en kjenner igjen noe en har sett før. En må ha en viten fra før, for å kunne få ny viten. Det samme prinsippet kan sies å være virksomt i det kategoriale. Det mimesisbegrepet i aristotelisk betydning så kan tilføre som et nytt perspektiv på det didaktiske, er at bevegelsen fra uvitenhet til viten er et *omslag*. Det er et øyeblikk som på en måte snur ting på hodet. Dette vil bli behandlet mer utførlig senere i analysen.

Ved siden av forestillingen om bevegelsen fra uvitenhet til viten som et omslag, er det så langt i analysen et poeng til som vi skal legge merke til, med hensyn til hva mimesisbegrepet kan tilføre didaktikken. Det finnes flere kilder til at nettopp denne diktekunstens 'som om' nærmer seg de læringsmessige aha-opplevelsene, de gylne øyeblikkene i undervisningen, som de fleste lærere forsøker å få til. Det kommer vi tilbake til i ulike varianter senere i denne analysen.

En kan derfor si at det Klafki ønsker med sitt første spørsmål i den didaktiske analysen, er å få læreren til å bevisstgjøre, reflektere over og beskrive den meningen hun vil iscenesette ved hjelp av det foreliggende innholdet i læreplanen. Læreren skal på en måte velge en mening. Og meningen må velges ut fra to hensyn, i tillegg at den selvfølgelig må ses i sammenheng med de andre spørsmålene: For det første i forhold

til læringsmål nivå, og for det andre i forhold til det kategoriale/gjenkjennelsen ut fra elevens eget erfaringsgrunnlag.

I forhold til digitale læremidler blir spørsmålet: Kan de bidra til en slik gjenkjennelse? Og som vi skal se mot slutten av dette kapittelet, er gjenkjennelsen et sentralt premiss i den forståelsen av danning som vi utvikler i denne avhandlingen. Derfor vil det nevnte spørsmålet til digitale læremidler også være en reformulering av hovedproblemstillingen, nemlig hvordan digitale læremidler kan bidra til danning i undervisningssammenheng, i et mimetisk-didaktisk perspektiv. Derfor trenger ikke dette spørsmålet å drøftes i sin nåværende form i del III. Fordi svarer vi på hovedproblemstillingen, vil vi også ha svart på dette.

Det hele i det individuelle

Sammenhengen mellom det mimetiske anagnórisis og den eksemplariske undervisningens evne til å skape sammenheng i læringen, kan utvikles videre ved å ta i bruk Martin Wagenscheins tenkning. I forbindelse med Wagenschein er det viktig å minne om at han til forskjell fra Klafki, har en didaktikk som primært dreier seg om aksene lærer-elev i den didaktiske trekanten, og ikke aksene lærer-innhold, som jo er Klafkis nedslagsfelt (Künzli, 2000, s. 50-51).

Det eksemplarisk undervisning søker, ifølge Wagenschein, er å finne det hele i det individuelle (Wagenschein, 2000, s. 166). Den artikkelen vi baserer denne framstillingen på, er en kritikk av den typen undervisning som bygger på tanken om å begynne med det enkle, for så å gå gradvis i små trinn, der vanskelighetsgraden øker. Wagenschein sier at denne metoden for undervisning resulterer i at altfor mye informasjon blir formidlet, og at den overser det faktum at det som tilsynelatende er enkelt, veldig ofte ikke er det (ibid. s. 162).

Årsaken til dette feilgrepet, er ifølge Wagenschein, at en blander fagets systematikk med tankens systematikk (ibid. s. 163). Selv om den vitenskapelige utviklingen innen et fagfelt framkommer systematisk, er det dermed ikke sagt at eleven er egnet til å følge denne. Å være lærer betyr å være bevisst på elevens tankeprosess; det han kaller *det våknende intellekt* (ibid. s. 162). I stedet for en slik overflatisk "gjennomgang" av stoffet, må en stoppe opp og etablere røtter (ibid. s. 163). Han foretrekker imidlertid å beskrive fenomenet gjennom plattformbegrepet: For røttene skal etableres så dypt, og med så mye konsentrasjon, at de blir trygge å stå på. En skal også stå på dem for å komme videre (ibid. s. 164). Her ser vi at det

eksemplariskes evne til å skape sammenheng, har fått et nytt perspektiv. Men det eksemplariske er mer enn en plattform, det er et speil av det hele (ibid. s. 165). Begreper som *substitusjonelt, illustrativt, representativt, poignant, modell, ideal, eksemplarisk og paradigmatisk*, kan brukes på dette forholdet (ibid.). Her gjenkjenner vi flere begreper som tidligere i avhandlingen har blitt brukt om mimetiske forhold. Forholdet mellom det individuelle og det hele her, kan ikke betegnes med begrepene del og trinn. Det individuelle er bare *ett*, men det er *ett som har det hele i seg*. Derfor er det ikke snakk om akkumulasjon, men illuminasjon av helheten (ibid.). Wagenscheins siste setning i artikkelen sier dette på en poengtert måte:

It is not the completeness of the final results we crave, *but the inexhaustibility of the original* (ibid. s. 174).

Men det eksemplariske lyser ikke bare opp undervisningsinnholdet, det må også lyse opp eleven (ibid. s. 166). Det må være gjennomtrengende og intenst og lyse opp *hele* eleven, ikke bare for eksempel intellektet (ibid.). Her ser vi at eksemplarisk læring også innbefatter en følelsesmessig opplevelse.

Å oppdage

Den eksemplariske framgangsmåten i undervisning kan beskrives nærmere ved måten den nærmer seg de faglige utfordringene på. En kan gå inn i et eksemplarisk problem ved hjelp av det Wagenschein kaller *point of entry* (Wagenschein, 2000, s. 166). Point of entry fører inn i problematikken, og det fører også til at en kan bygge bro og skape sammenheng mellom de ulike plattformene. Point of entry kan for eksempel starte med et spørsmål: Hvor kommer solsirkler fra? (Når sola skinner gjennom et hull i en overflate, danner det seg sirkler når vi ser på det fra den andre siden.) Fra dette point of entry, kan en så søke seg ned til det som kan kalles elementær kunnskap, en kunnskap som danner basisstruktur for et stort omfang av fenomener, for eksempel en fysisk lov: $\text{Fart} = \text{masse} \times \text{akselerasjon}$ (denne loven kan ikke forklare solsirklene). Dette illustrerer Wagenscheins poeng; i lærebøker i fysikk står denne formelen gjerne innledningsvis, uten noen relevans til noe konkret, og det er nettopp dette han vil kritisere. En skal ikke begynne med det elementære, men *oppdage* det. Eleven skal søke etter en forklaring på fenomenet, innhente den nødvendige informasjonen underveis, og dermed følge den samme framgangsmåten som den opprinnelige forskeren (ibid. s. 167). For at materialet skal virke dannende, må imidlertid oppdagelsen av det elementære bli *fundamentalt*. Med det mener

Wagenschein at oppdagelsen rører ved noe virkelig grunnleggende for eleven. For eksempel kan det hende at eleven oppdager at naturprosesser kan uttrykkes i matematiske termer (ibid. s. 171-172). Loven om fart er gjeldende når eleven selv sykler. Denne opplevelsen er spennende i ordets rette betydning, ikke bare interessant. Den gløder, den opplyser *plutselig*. Det er denne typen opplevelser som setter i gang dannelsesprosessen (ibid. s. 172). Undervisningsinnholdet har fått (fundamental) mening for eleven (mimesis 3).

Vi skal dvele litt ved dette plutselige som opplyser. Innledningsvis var vi inne på at mimesisbegrepet kan belyse det faktum at det ikke alltid går som en hadde planlagt når en underviser. Hvordan skal en forholde seg til dette at noe opplyser plutselig? Er dette plutselige noe som kan forutses, eller er det slik at det er et eksempel på at undervisning ikke kan planlegges? Som vi har sett, har Wagenschein et bidrag i denne sammenheng. Og vi er ikke ferdige med Wagenschein. Men dette plutselige, denne aha-opplevelsen, som en kan kalle det, har vært belyst av andre pedagogiske tenkere, blant annet Bollnow.

Å skape undring

Eksistensfilosofen Otto F. Bollnow skrev i ett av sine verk om pedagogikk, at virkelig forståelse kun skjer gjennom virkelig *eksistensiell berøring* (Bollnow, 1976, s. 122). Gjennom *møtebegrepet* finner Bollnow et skjæringspunkt mellom eksistensfilosofi og pedagogikk. Det er det som gjør Bollnow anvendelig i denne avhandlingen. Pedagogikken og didaktikken ser det tradisjonelt som sitt mandat å bidra til en *kontinuerlig* utviklingsprosess hos den som blir utsatt for oppdragelse eller undervisning, mens eksistensfilosofien tematiserer det motsatte, nemlig det *diskontinuerlige* (ibid. s. 23-24). Vi er enige med Bollnow når han sier at å ta hensyn til det diskontinuerlige, ikke trenger å føre til pedagogisk eller didaktisk resignasjon (ibid.). Denne avhandlingen tilfører nemlig nye perspektiver på det som ikke kan planlegges, det som er uforutsigbart i undervisningen. Og dette kan Bollnow hjelpe oss til å forstå gjennom sin tematisering av diskontinuerlige øyeblikk: Et eksistensielt møte er en eksistensiell berøring med et annet menneske, men dernest også en eksistensiell konfrontasjon med en ikke-menneskelig virkelighet (ibid. s. 105).¹⁹ Det eksistensielle møtet er en sjelelig prosess, der to mennesker møtes i billedlig forstand

¹⁹ En viktig forskjell mellom Bollnow og Wagenschein i denne sammenhengen er at Bollnow mener at et eksistensielt møte med matematikk og naturvitenskapelige fag ikke er mulig (Bollnow, 1976, s. 142).

(ibid. s. 107). Begge er i bevegelse, de beveger seg imot hverandre, og møtet inneholder alltid noe overraskende og tilfeldig som ikke kan planlegges og som tvinger mennesket til å reorientere seg og forandre seg (ibid. s. 107-108). Det som møter en må videre være en *konkret bestemt tidsavgrenset virkelighet* (mimesis 2) (ibid. s. 141). Et møte med noe allment (mimesis 1) er en meningsløshet (ibid.). Her ser vi tydelig parallellen til det eksemplariske og det mimetiske: For Ricoeur er mimesis 1 bare potensielle fortellinger. For Aristoteles er ikke diktningen kunst før verket er skapt.

Det å skape *undring*, er en av de tingene oppdrageren eller læreren kan gjøre for å forberede elevene på det eksistensielle møtet. Læreren kan nemlig *ikke* framkalle et møte, men hun må vite hva som skjer i et møte og kan i *sin* holdning og gjerning orientere seg i retning av det (ibid. s. 138). Gjennom selv å være undrende kan læreren inspirere elevene til å være undrende. Ved siden av å skape en undrende holdning kan læreren forsøke å gjøre sine elever begeistret for store skikkelser i historien, og hun kan motvirke en overflatisk omgang med skikkelsene fra åndsverdenen, ved å peke på at all historisk viten bare er foreløpig (ibid. s. 138-139).

Vi tar med oss to poenger videre fra Bollnow: Lærerens holdning, som må være spørrende og undrende, kan gi rom for den plutselige opplysning. Og denne holdningen henger igjen sammen med det andre poenget; viten er foreløpig og framkommet gjennom et mangfold av forskningsprosesser.

Teoripluralisme

Tilbake til Wagenschein, som også framhever lærerens holdning i eksemplariske undervisning: Læreren må tørre å være usikker (Wagenschein, 2000, s. 169). Det andre poenget fra Bollnow finner vi en parallell til hos Wagenschein: De fundamentale opplevelsene som eksemplariske undervisning gir, kan enten styrke eller svekke vår følelse av sikkerhet (Wagenschein, 2000, s. 173). Det samme gjelder for vitenskapene. De kan styrke vår sikkerhet rent rasjonelt, når vi ser en sammenheng. Men når vi så oppdager at det finnes flere motsatte syn, forklaringer og forståelser, blir vi usikre igjen. Vi kan til og med føle frykt. Årsaken til at denne frykten oppstår er, ifølge Wagenschein, at vi har ansett aspekter ved verden som ”virkelige”. Dermed blir vi redder når vi oppdager at de inneholder motsigelser. I stedet må en innse at vitenskapen, som jo er grunnlaget for skolefagene, også presenterer seg for oss som mange ulike syn på én og samme sak (ibid.). Her ser vi

parallellen til Bollnows poeng med at viten er foreløpig. Klafki er også inne på det samme: Han knytter an det tredje eksemplariske læringsmålnivået til evnen til å forholde seg kritisk til vitenskapene. Vitenskapene er ikke gjenspeilinger av en natur, men resultater av en prosess hvor mennesket stiller spørsmål til naturen (Klafki, 2001, s. 308-309).

Et liknende syn på vitenskapene og deres rolle i undervisning, finnes også innen annen undervisningsteori. Den amerikanske curriculum-forskeren Joseph J. Schwab publiserte på slutten av 1960-tallet og begynnelsen av 70-tallet, en serie artikler som var en kritikk av curriculumtradisjonen, som han mente var i krise. Disse artiklene omtales som Schwabs *Practicals*. Det undervisningen har behov for, er en metode som kan få elevene til å ikke behandle en teori som en *doktrine*, altså som en sannhet uten forbehold, men til å forstå hvordan de ulike teoriene kun er *synspunkter*. Danske Karsten Schnack har også vært inne på dette (i en kritisk-didaktisk sammenheng): Spenningen mellom synspunktene må tematiseres for å framheve motsetningene og avsløre urimelighetene (Schnack, 1992, s. 156). Schwabs eklektikk angår ikke bare didaktikken som disiplin, men også hvordan alt annet faginnhold som læres i skolen, altså alt annet vitenskapelig innhold, skal presenteres for elevene. Problemet er at presentasjon av sammenfattende oversikter over ulike teorier, slik de ofte blir presentert i undervisningen, kun gir en overflatisk form for upartiskhet og ikke leder til forståelse (Schwab, 1971, s. 508). Vanlige tilbakemeldinger fra elevene på slike gjennomganger er at de lurer på hvilken av teoriene som er riktig, eller at alle teoriene er fullstendig likeverdige, og at det bare dreier seg om å gjøre et valg i forhold til hvilken det passer å ta i bruk i ulike sammenhenger (ibid. s. 507-508). Målet med teoripluralisme er imidlertid et annet, nemlig at elevene skal forstå at ulike teorier ikke er likeverdige, men svar på ulike spørsmål som gir oss forskjellige typer innsikter (ibid. s. 512). Ved hjelp av en slik framgangsmåte kan en også lære seg hva teoriene *ikke* tar høyde for (ibid.). Undervisningen bør bygges opp omkring fagets *commonplaces/topica* (mimesis 1) som utgjør hele feltet teoriene dekker, og der hver enkelt teori (mimesis 2) omhandler kun én fasade. På denne måten kan en se teoriene i forhold til hverandre (ibid. s. 513). Vi kjenner igjen det mimetiske her som et forhold mellom helhet og deler, basert på en felles viten.

Her ser vi at vi har fått enda et perspektiv på hvorfor undervisningen ikke går som vi planlegger, og muligens også at det heller ikke *bør* gå som planlagt, hvis planleggingen ikke legger opp til at eleven skal være kritisk. For all viten er

foreløpig, og hvis danning er målet, er vi heller ikke tjent med elever som er ukritiske til undervisningen de utsettes for.

Et spørsmål vi tar med oss til neste kapittel er: Er digitale læremidler tilrettelagt for en iscenesettelse av en pluralistisk tilnærming til kunnskap, eller legger de opp til at viten er absolutt?

Oppsummering

Vi har sett at eksemplarisk og kategorial undervisning og læring har mimetiske trekk ved at begge begrepsfelt handler om formidling av generell viten, og at formidlingen aktiviserer vurderingsevnen til dem som blir utsatt for den.

Det mimesisbegrepet tilfører av nytt til didaktikken, med henblikk på eksemplarisk betydning, er at vi får en ny forståelse av hvorfor det ikke alltid går som en planlegger i undervisningen: Dette oppnås gjennom ny mimetisk forståelse av Wagenscheins begrep om det ene som har det hele i seg, og som opplyser plutselig, ny mimetisk forståelse av Bollnows påpeking av at læreren ikke kan framkalle et møte, og ny mimetisk forståelse av Schwabs kritikk mot en måte å planlegge undervisningen på som ikke appellerer til elevens kritiske evne. Når vi trekker en slik sammenheng, har vi selvsagt sett bort fra de andre forskjellene mellom disse teoretikerne; de kommer fra ulike disipliner (Bollnows eksistensialistiske og Schwabs topisk-aristoteliske utgangspunkt er forskjellige fra Wagenscheins og Klafkis epistemologisk-didaktiske utgangspunkter). Videre kan mimesisbegrepet tilføre didaktikken det at bevegelsen fra uvitenhet til viten kan betegnes som et omslag, og at 'som om'-opplevelsen i det poetiske muligens kan nærme seg aha-opplevelsene i undervisning. Dette siste har vi ikke gått i dybden på her, da det egner seg bedre å utforske senere i analysen. Det er likevel verdt å ta med, for som Klafki selv sier: Alle spørsmålene i den didaktiske analysen må ses i sammenheng med hverandre.

Vi har formulert to spørsmål digitale læremidler i avsnittene om eksemplarisk betydning: Inviterer teknologien som brukes til en gjenkjennelse som aktiviserer eget erfaringsgrunnlag? Er digitale læremidler tilrettelagt for en iscenesettelse av en pluralistisk tilnærming til kunnskap, eller legger de opp til at viten er absolutt? Det første spørsmålet kan sies å være en reformulering av hovedproblemstillingen, og vi vil derfor forlate det her.

Pedagogisk betydning

De to neste spørsmålene i Klafkis didaktiske analyse vil vi drøfte sammen, for deretter å gå videre til spørsmål IV. De handler nemlig begge om eleven, og dermed er det mest hensiktsmessig.²⁰ Spørsmålene lyder slik:

II. What significance does the content in question, or the experience, knowledge, ability, or skill to be acquired through this topic already possess in the minds of the children in my class? What significance should it have from a pedagogical point of view (Klafki, 2000, s. 151)?

III. What constitutes the topic's significance for the children's future (ibid. s. 152)?

Klafkis pedagogiske betydning handler om hvorvidt meningen med innholdet som læreren analyserer didaktisk, kan og skal være en del av utdanningen til elevene, i deres oppfatning av seg selv og verden (ibid.). Danning er ikke begrenset til det som skjer i skolen, men handler om det unge mennesket i sin helhet. Undervisningen må levendegjøre det som skjer utenfor skolen. Vi vender tilbake til blomsten som blir vist fram i klasserommet igjen: Hva slags mening har blomsten for eleven nå, og hvordan bør den få betydning for eleven i framtida? Hva slags mening pleier elevene å sette blomsten i sammenheng med, og hva slags mening bør den tillegges i et framtidsperspektiv? Helt konkret må læreren tenke igjennom om temaet 'blomster' har kommet opp tidligere i klassediskusjoner, og om elevene kan noe om disse fra før. Hvilke perspektiver på temaet kjenner elevene, og hvilke er ukjente (ibid.)? Hvis vi adopterer Klafkis inndeling i ulike læringsmål nivåer, kan læreren ta utgangspunkt i disse og vurdere dem i forhold til temaet og de elevene han eller hun skal undervise.

Kathársis

I forhold til denne avhandlingens mimetiske perspektiv, må Aristoteles' forhold til diktingens publikum avklares. For det er som sagt elevene som inntar publikums rolle, hvis en skal kunne si at didaktikken er mimetisk. Som Ricoeur også har påpekt (Ricoeur, 1984, s. 50), sier ikke Aristoteles mye eksplisitt om publikum i *Poetikken*. Det han imidlertid sier, er at tragedien skal vekke frykt og medlidenhet og føre til renselse av disse sinnsstemningene: *Kathársis* (Aristoteles, 1989, s. 35). Fabelen gir våre følelser form. Ricoeur har, som vi har sett, vist at frykten er en

²⁰ Klafki selv understreker som sagt at spørsmålene henger sammen med hverandre, og i sin nyere kritisk-konstruktive didaktikk behandler han alle de tre første spørsmålene sammen (Klafki, 2001, s. 304-310).

uoverensstemmelse som vi søker en løsning på, som vi har en trang til å ”ordne”, og som konfigureringen ordner for oss (Ricoeur, 1984, s. 66). Kathársis er altså én vei inn i problematikken. Vi har sett at Wagenschein har vært inne på at eksemplarisk undervisning kan være fryktvekkende; en oppdager at viten er motsigelsesfylt, samtidig som den er formidlet til oss som om den skulle være ”virkelig”.

Sammenhengen mellom disse to formene for fryktopplevelse er denne analysen ikke egnet til å drøfte i sin fulle helhet. Men så langt er det i alle fall interessant å stille spørsmålet: Det punktet når frykten er overvunnet, når elevene i eksemplarisk læring forstår at de gode eksemplene kan forstås og forklares på mange forskjellige måter, har det noe til felles med den klokskapen som Aristoteles kaller *fronesis*? Handler begge tenkesett i bunn og grunn om at mennesket må innse sin utilstrekkelighet; alle verdens problemer kan ikke kontrolleres av mennesket, og det finnes ikke fastlagte svar, bare nye muligheter til å finne ny viten (i vitenskapen) og nye muligheter for å handle klokere neste gang (i etikken)? Et slikt synspunkt ville i alle fall ikke passe dårlig inn i et danningssyn som prediker emansipasjon og kritisk holdning. I så fall kan en si veldig generelt at de følelsesmessige opplevelsene en har både gjennom diktningen og undervisningen, har en overføringsverdi til elevens eget liv, utvikling og danning. Både Bernt Gustavsson (Gustavsson, 2001) og Peter Kemp (Kemp, 2005) ligger tett opp til en slik holdning i sine verk som blant annet vektlegger henholdsvis *fronesis*’ og *mimesis*’ pedagogiske betydning generelt. Når det gjelder spørsmålet om hva *mimesis*-begrepet kan tilføre didaktikken i forhold til disse følelsenes overføringsverdi, kan noe av nøkkelen ligge i ’som om’-opplevelsen, som vi har vært inne på før, uten å trenge til bunns i den. Heller ikke her, under behandlingen av pedagogisk betydning, har vi ennå de rette redskapene tilgjengelig for å utforske dette. Vi kommer tilbake til ’som om’-opplevelsen mot slutten av del II, under avsnittet om tilgjengelighet og framstillethet: Anskueliggjøring. Vi skal forlate denne diskusjonen her, og utvikle den potensielle mimetiske pedagogiske betydningen ved hjelp av Ricoeur og Wagenschein.

Tidsaspektet

Klafkis andre og tredje spørsmål i den didaktiske analysen handler om tid: Spørsmål II rettes til nåtidsbetydning, og spørsmål III rettes til framtidsbetydning. Ricoeur sier at det som løser det augustinske tidsparadokset, non-being of time (hvordan kan tid eksistere hvis fortiden ikke lenger er, hvis framtiden ikke er her ennå, og hvis nåtiden

ikke er alltid; den er ikke hos oss, den forvinner stadig), er fortellingens mulighet til å bli fulgt (*followability*) (Ricoeur, 1984, s. 66-67). Å følge en fortelling er å bevege seg midt i konfliktene, omslagene og motsigelsene med en forventning om at fortellingens konklusjon vil løse dem. Dette danner et bilde av en nåtid bestående av en pågående refleksjon, som både likner elevens søken etter å få vite i eksemplarisk undervisning, og Augustins trefoldige nåtid.

Men som sagt, ifølge Ricoeur blir fortellingens mulighet til å bli fulgt (mimesis 2) til en *produktiv* nåtid, til forskjell fra Augustins paradoksale trefoldige nåtid (ibid. s. 68). Fortellingen oppløser den lineære, episodiske tankegangen om tid: Fortellingen skapes om til et *tema*, en tanke eller et poeng, gjennom den refleksjonen som pågår; *følelsen av slutten* er hele tiden til stede, og når vi så har nådd slutten, leser vi slutten i begynnelsen og begynnelsen i slutten (ibid. s. 67-68). På denne måten leser vi ifølge Ricoeur *tiden baklengs*. Vi har fått en nåtid som er produktiv.

I alle fall kan disse tankene være produktive for didaktikken i den forstand at de kan anspore til en forståelse av de fruktbare øyeblikkene i undervisningen, slik som de framstår gjennom den teorien om eksemplarisk undervisning som vi har anvendt her: Slik som fortellingen er ukjent for leserne før den er fortalt, er det faglige problemet som elevene skal utforske, ukjent for elevene. Eller mer presist: Læreren må finne ut hva elevene kan fra før, i tråd med Klafkis andre spørsmål i den didaktiske analysen. Fra Wagenscheins point of entry inn i undervisningsinnholdet bør eleven følge sin egen oppdagelsesreise eller forskningsprosess. En dykker ned mot det elementære. Når så elevene har levd i spenning og forventning, slik som fortellingen også virker på oss, og til slutt forstår hvordan solsirkler oppstår, kan de lese slutten på oppdagelsesreisen i begynnelsen, og begynnelsen på oppdagelsesreisen i slutten. Forståelsen som elevene søker, kan sammenliknes med fortellingens slutt; elevene søker hele veien etter å se den; de har følelsen av slutten present hele tiden, og det som skjer i undervisningen er en pågående søken etter denne. Når de har forstått slutten, er ikke lenger det elementære elementært; men det har blitt eksemplarisk fundamentalt, eller kategorialt, for å bruke Klafkis begrep. Det har fått betydning for eleven selv. Og for dennes framtid, jf. tredje spørsmål i den didaktiske analysen. $Fart = masse \times akselerasjon$ kan oppleves når eleven sykler. På liknende måte opplevde den greske tragedies tilskuer gjenkjennelsen av moralske dilemmaer i sitt eget liv. Men som nevnt anså ikke Aristoteles dramaets iscenesettelse som viktig; tragediens virkning er den samme uten oppførelse og

skuespillere (Aristoteles, 1989, s. 38). Slik er det *ikke* i undervisning. Undervisning er praksis, en situasjon der virkningen (gehalten) blir til gjennom iscenesettelsen. Det er *mens undervisningen pågår* at læreren må lytte til og tolke signalene fra elevene, om hva de vet og hva dette kan bety for deres framtid. For læreren må også være forberedt på uventede hendelser som gjør at timen må legges om. Det er den produktive *nåtiden* som læreren må navigere sin lærergjerning ut fra. Læreren er ikke ferdig med å tolke fram en mening i undervisningsinnholdet, i planleggingen av timen. Hun må også tolke underveis. (Selv om selvsagt læreren har med seg denne kunnskapen når neste time skal planlegges.) Det har Ricoeur hjulpet oss til å illustrere, gjennom det han tilfører mimesisbegrepet av tidslighet. En utfordring i undervisningen er å få elevene til å følge den, det er undervisningens egen *followability* (Ricoeur, 1984, s. 67)

Det Ricoeurs mimesisbegrep har tilført didaktikken, er altså et tidsaspekt som viser at undervisningens kvalitet ikke er sikret i planleggingen. Oppfatningen om at undervisningen vil gå som planlagt, bare planleggingen er god nok, er imidlertid fremdeles levende (Menck, 2000, s. 178). Undervisning handler til syvende og sist om nåtid. I alle fall hvis målet er å utdanne lærere som skal utøve god undervisning. Fokus må settes på medieringen, konfigureringen og refereringen (mimesis 2) som skjer i klasserommets *her og nå*. Undervisning er en kunst/techne som krever kyndighet til å skape de fruktbare øyeblikkene. Og øyeblikket er fruktbart når eleven leser det faglige problemet (begynnelsen) i forklaringen (slutten), og forklaringen (slutten) i problemet (begynnelsen). Og for å kunne vite hva slags pedagogisk betydning innholdet kan ha for elevene, må læreren være årvåkent tilstede for å kunne forstå når dette faktisk skjer. Ricoeurs mimesisbegrep kan altså gi oss en bedre forståelse av aha-opplevelsene, selve erkjennelsesøyeblikket. Å være lærer er å være konstant i en produktiv nåtid, i en pågående refleksjon omkring elevenes dannelsesprosess. En forutsetning for at denne refleksjonen skal fungere, er imidlertid at læreren ser en sammenheng mellom her og nå og elevenes fortid og framtid.

Klafki snakker om en liknende baklengsbevegelse: Eksemplarisk undervisning skal hjelpe elevene til å forstå, å oppdage, eller å analytisk bevege seg baklengs ut fra det 'ferdige' resultatet. Elevene skal selv rekonstruere de logiske utviklingstrinnene i slike lovmessigheter, strukturer og sammenhenger (Klafki, 2001, s. 169). Som vi skal se i avsnittet om anskueliggjøring, er 'begynnelsen' på prosessen

hos Klafki, selve tingen som vises fram i undervisningen, mens vi så langt, har omtalt begynnelsen som et faglig problem.

På denne måten har vi ved hjelp av Ricoeur, også muligens fått et nytt perspektiv på Aristoteles' begrep om *omslaget* i fabelen. Omslaget snur ting på hodet. Men det forutsetter at vi ser hele fortellingen som et omslag, og ikke bare som en del av helheten, slik som hos Aristoteles. Vi kommer tilbake til omslaget i avsnittet om tilgjengelighet, framstillehet og anskuelse.

I forhold til digitale læremidler, blir spørsmålet: Hvordan kan digitale læremidler brukes i eksemplarisk undervisning i klasserommets her og nå?

Oppsummering

Vi har under behandlingen av pedagogisk betydning av undervisningsinnholdet, antydnet at både mimetisk diktning og undervisning medfører en følelsesmessig overføringsverdi til elevens eget liv, utvikling og danning.

Det er Ricoeur som lar oss tilføre noe nytt til undervisningsinnholdets pedagogiske betydning ved hjelp av mimesisbegrepet, når han bringer inn sin fruktbare nåtid. Undervisning er praksis, en situasjon der virkningen (gehalten) blir til gjennom iscenesettelsen. Iscenesettelsen skaper rom for mening. For det er nåtid som gir en innfallsport til undervisningens her og nå, deriblant de fruktbare øyeblikkene når eleven leser det faglige problemet (begynnelsen) i forklaringen (slutten), og forklaringen i problemet. Dette kan kalles erkjennelsesøyeblikket, eller omslaget, sagt med det aristoteliske begrepet. Og erkjennelsen knytter sammen det elevene kan fra før (nåtidsbetydningen) med det kategoriale (som blant annet innebærer framtidsbetydningen). For å kunne vite hva slags pedagogisk betydning innholdet kan ha for elevene, og for å kunne endre undervisningen underveis, må læreren være årvåkent tilstede. Lærergjeningen er en pågående refleksjon i en produktiv nåtid.

Vi formulerte spørsmålet ovenfor til digitale læremidler under behandlingen av undervisningsinnholdets pedagogiske betydning.

Innholdets struktur

Klafkis fjerde spørsmål lyder som følger:

IV. How is the content structured (which has been placed in a specifically pedagogical perspective by Question I, II, and III) (Klafki, 2000, s. 153)?

Det er selvsagt ikke slik at innholdet i seg selv har en bestemt struktur, det ville stride mot Klafkis poeng nevnt tidligere under behandlingen av eksemplarisk betydning; for innholdet kan, som vi har sett, brukes til å vise flere forskjellige former for mening (Bildungsgehalt), og læreren står også fritt til å velge på hvilket læringsmålnivå hun eller han vil operere på i undervisningen. Det er også derfor Klafki understreker at dette fjerde spørsmålet må ses i lys av de tre første.

Klafki sirkler inn undervisningsinnholdets struktur, ved å stille seks delspørsmål som omhandler: (1) Hvordan de individuelle delene av innholdet utgjør et meningsfylt hele. (2) Hvordan delene er relatert, herunder hva slags logikk de følger. (3) Hvorvidt innholdet har lagvise betydninger. (4) Innholdets kontekst (rekkefølgen innholdet må presenteres i, et tema forutsetter at noe annet er kjent fra før). (5) Hvilke særtrekk ved stoffet gjør det vanskelig tilgjengelig for elevene. (6) Hvilken minimumskunnskap elevene må sitte igjen med som følge av at det er undervist i innholdet (ibid. s. 153-155). Det er særlig de to første problemstillingene som kan forstås gjennom det mimetiske perspektivet.

Del og helhet

Aristoteles sier at fabelen må bygges opp på en bestemt måte, for at målet om kathársis skal nås: Den må ha begynnelse, midte og slutt (Aristoteles, 1989, s. 39). Fabelen må være en fullstendig helhet. Ricoeurs mimesis 2/konfigurasjonen, gjør enkelthendelsene og helheten meningsfylte først når de ses i sammenheng med hverandre (Ricoeur, 1984, s. 65). Klafki penser oss i spørsmål (1) ovenfor, inn på tanken om at undervisningsinnholdet kan iscenesettes som en slik helhet, som består av ulike deler som er relatert på en bestemt måte. Som vi har sett har Wagenschein en oppfatning om at det eksemplariske også har en slik struktur; målet er å oppdage det hele i det individuelle (Wagenschein, 2000, s. 166). Tidligere i omtalen av det kategoriale hos Klafki, så vi også at kunnskapen om helheten gir muligheter for å forstå delene på en ny måte. Spørsmålet om undervisningsinnholdets helhet og deler i didaktikken, er altså en parallell til det mimetiske.

Konsentrasjon

Fabelen må også være oversiktlig, ikke for lang, for da mister en oversikten (en kan ikke samtidig *anskue* alle deler, i anskuelsen går enheten og helheten tapt for anskueren) (Aristoteles, 1989, s. 40), og ikke for kort fordi da blir den vanskelig å få øye på (anskuelsen blir uklar ved grensen til det ikke-iakttagbare) (ibid. s. 39-40). Vi

legger merke til at Aristoteles bruker begrepet anskuelse. Dette viktige begrepet sparer vi til behandlingen av det femte og siste av Klafkis spørsmål i den didaktiske analysen.

Det er betimelig å anta at Wagenscheins vektleggelse av konsentrasjon i det eksemplariske (Wagenschein, 2000, s. 164) også medfører at en må være i stand til å omfatte det en konsentrerer seg om i erindringen, i tråd med Aristoteles (Aristoteles, 1989, s. 40). En både erindrer noe og tenker på noe, når en konsentrerer seg om noe. Det handler om å holde noe i fokus. Vi har også sett at Ricoeurs begrep om followability medfører en oppmerksomhetens nåtid, som innebærer refleksjon og konsentrasjon omkring sammenhengen mellom fortellingens deler mens en følger den.

Nødvendighetens logikk

Fabelens logikk er at handlingsrekken skal være av nødvendig og sannsynlig art: Størrelsen er tilstrekkelig avgrenset når en ubrutt kjede av begivenheter gir plass til et nødvendig eller sannsynlig omslag fra ulykke til lykke eller fra lykke til ulykke (Aristoteles, 1989, s. 40). Når læreren skal iscenesette sammenheng ved hjelp av eksemplariske undervisning, følger en den undrende, oppdagende logikken som den opprinnelige forskeren en gang fulgte (Wagenschein, 2000, s. 167). Ricoeurs mimesis 2 viser at fortellingen også bringer sammen det vi har kalt uoverensstemmelser (Ricoeur, 1984, s. 65-66). Fra Wagenscheins point of entry, som setter prosessen i gang, anvender og søker eleven kun den informasjonen som han eller hun trenger (Wagenschein, 2000, s. 167). En kan muligens også se dette som en slags fabellogikk: Når en rokker ved én del eller fjerner den (her: en har ikke den informasjonen en trenger), så kommer det hele i ulage og faller fra hverandre (Aristoteles, 1989, s. 41). Eksemplariske undervisning følger nødvendighetens logikk.

Vi kan på bakgrunn av dette stille følgende spørsmål til digitale læremidler: I hvilken grad evner digitale læremidler å skape oversikt og sammenheng i undervisningsinnholdet?

Oppsummering

Vi har sett at undervisningsinnholdets struktur, slik som det blir iscenesatt i eksemplariske undervisning, har flere likheter med mimesisbegrepet fra Aristoteles og Ricoeur: Begge handler om å se det hele i det individuelle, og det individuelle i det hele (det kategoriale). Videre handler både konsentrasjon i eksemplariske

undervisning, og erindring og evne til å bli fulgt i mimetisk begrepsbruk, om å holde tankenes fokus. Til sist følger både eksemplarisk undervisning og mimetisk poetikk hver sin logiske nødvendighet; de innhenter begge det som trengs av henholdsvis hendelser og informasjon.

Vi formulerte følgende spørsmål til digitale læremidler under behandlingen av undervisningsinnholdets struktur: I hvilken grad evner digitale læremidler å skape oversikt og sammenheng i undervisningsinnholdet?

Tilgjengelighet og framstillethet²¹

Slik formulerer Klafki sitt femte og siste spørsmål til undervisningsinnholdet i sin opprinnelige didaktiske analyse:

V. What are the special cases, phenomena, situations, experiments, persons, elements of aesthetic experience, and so forth, in terms of which the structure of the content in question can become interesting, stimulating, approachable, conceivable, or vivid for children of the stage of development of this class (Klafki, 2000, s. 155)?

Dette spørsmålet behandler Klafki i tre underproblemstillinger: For det første hvilke konkrete ting som kan gjøre at elevene selv stiller spørsmål til undervisningsinnholdet; for det andre hvilke bilder, hint, situasjoner, observasjoner, fortellinger, eksperimenter, modeller og så videre, som kan hjelpe eleven selv til å svare på disse spørsmålene. Den siste problemstillingen angår hvordan det eksemplariske illustrert gjennom et "case", kan gi elevene fordeler gjennom at de får passende oppgaver i forhold til det eksemplariske, som kan settes ut i praksis (ibid. s. 155-157).

Anskueliggjøring

Klafkis femte spørsmål handler om hvordan undervisningsinnholdet bør presenteres for elevene. Det går rett til kjernen av didaktikken, hvis en definerer didaktikk ut fra den opprinnelige etymologiske betydningen, å vise fram noe. Klafki stiller her spørsmålet: Hva slags *ting* skal vi vise fram? Helt konkret kan dette for eksempel bety: Læreplanen sier at elevene skal lære om "mangfoldet i naturen" (mimesis 2) (KUF, 1996, s. 209). Hva slags ting læreren viser fram for å iscenesette dette, for

²¹ Vi bruker i denne overskriften de samme begrepene om dette forholdet, som Klafki selv har satt på det i sin nye kritisk-konstruktive didaktikk (Klafki, 2001, s. 314). Begrepene får fram to aspekter ved problematikken omkring representasjonsmidler i undervisningen: Tilgjengelighet representerer det subjektive elementet; innholdet må være tilgjengelig for eleven, og framstillethet representerer det objektive, i det at vi har å gjøre med en formidling av et innhold (Klafki, 2001, s. 302, note 15).

eksempel ”å følge et tre gjennom et år” (ibid.), er *anskueliggjøringen*.

Anskueliggjøringen er også noe uttrykt, mimesis 2. (Meningen/gehalten ved framvisningen, har vi imidlertid ikke sagt noe om her.) I tysk didaktikk brukes begrepet *Anschauung* om denne vanskelige problemstillingen (Hopmann, 2000, s. 204). Den danner selve kjernen i en god lærers kompetanse. Den er imidlertid vanskelig å håndtere fordi hvorvidt en gjenstand fremmer anskueliggjøring, er noe flyktig. Det kommer mer an på elevene og omstendighetene, enn på selve gjenstanden (ibid.). Fruktbare øyeblikk i undervisning kan komme av overraskende eksempler. Det som er kjent fra før, kan bli overraskende i den forstand at en plutselig forstår det. Derfor må også dette femte spørsmålet til Klafki besvares i lys av de fire andre: Undervisningsinnholdet og dets betydning for elevene.

En kan likevel finne spor i den didaktiske litteraturen som peker i retning av at anskueliggjøring både er et sentralt tema, og at det er mulig å nærme seg det ved hjelp av hvilke sanser og evner hos eleven en appellerer til ved anskuelse. Det skal vi vise nedenfor. Så langt har vi også i mente med henblikk på mimesisbegrepet, at den norske oversetteren av *Poetikken* brukte anskuelsesbegrepet ved omtalen av fabelens fullstendighet og omfang.

Gundem nevner anskueliggjøring i kapittelet om metoder og aktivitetsformer i undervisningen. Hun sidestiller det med konkretisering og sier at det henger nøye sammen med det vi vet om elevenes intellektuelle utvikling på ulike alderstrinn i skolen (Gundem, 2003, s. 319). I likhet med Klafki, som vi skal se nedenfor, henviser hun til Jerome Bruners og Jean Piagets arbeider på feltet. Imsen (Imsen, 2006, s. 77) og Myhre (Myhre, 2001, s. 117) omtaler også anskuelighet og henviser til han som brakte *anskuelighetsundervisningen* inn i den moderne didaktikken: Johann H. Pestalozzi (1746-1827). Vi skal derfor gå tilbake til opphavet før vi går videre med Klafki og andre pedagogiske tenkere.

Pestalozzis anskuelighetsundervisning

Pestalozzis begrep om anskuelse, har blitt sett på som ett av hans viktigste bidrag til pedagogikken (Steinsholt, 2004, s. 163). Selve begrepet anskuelse var kjent i filosofihistorien før Pestalozzi, men det var han som gjorde det kjent som didaktisk kategori. Pestalozzi skiller mellom anskuelighet og *anskuelighetskunst* (Takaya, 2003, s. 83-84). Det første betyr at gjenstanden stilles foran sansene slik at den kan persiperes, mens det siste betyr en metode for å få fram de essensielle kvalitetene ved

gjenstanden; det vil si at de essensielle kvalitetene skilles fra de tilfeldige (ibid.). Dette siste er det som er interessant i didaktisk sammenheng. Kilder til Pestalozzis begrep om anskuelse kan finnes i verket *How Gertrude teaches her children: An attempt to help mothers to teach their own children and an account of the method* (Pestalozzi, 1977). (Første utgave på tysk i 1801: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.*)

I sansepersepsjon finner Pestalozzi det absolutte grunnlag for all kunnskap (ibid. s. 139). Men det er viktig at barnet ikke overveldes av alle inntrykkene. En mulig parallell til det mimetiske kan vi ane hos Platon: Etterlikningen etterlikner kun skinnet av tingen; det vil si, at det i etterlikningen er mye ved sansningen av den virkelige tingen som har falt fra. Vi tillater oss her å trekke inn Platon igjen, for som vi skal se, er dette poenget ved anskueliggjøringen interessant i forhold til digitale læremidler. Hos Pestalozzi kan dette tolkes i positiv retning: Persipering av tingene ”som de er” ville blitt for mye for barnet. Derfor må en begynne med de enkleste, de næreste, de mest konkrete elementene. Disse elementene må ordnes i de tre fundamentale kategoriene tall, form og ord (ibid. s. 87). Disse kategoriene kan kalles *anskuelseskategoriene* og finnes i barnet (Myhre, 2001, s. 117). Gjennom anskuelse skulle en ikke bare lære gjenstanden å kjenne, men selve kategoriene; en form for tenkning, skulle utvikles (ibid.). Anskuelsen skulle utvikle barnets begrepsstruktur. Undervisningen skulle følge en progresjon, der eleven til enhver tid kunne relatere erfaring/sanseinntrykk til språk og tenkning (Strømnes, 1993, s. 87).

Et eksempel: I matematikkundervisning tar Pestalozzi utgangspunkt i at barna samler steiner (Aasen, 2006, s. 152-153). Han lar dem så samle steinene i grupper av ulikt antall. Samtidig lærer han barna ordet for antallet i hver gruppe: Én, to, tre, fire, fem, seks. Slik bygger læringen av abstrakte tallbegreper på konkrete foreliggende steiner (mimesis 2) (ibid.). Først når barna kan begrepene, går Pestalozzi videre og erstatter steinene med noe mindre håndfast: Han lar dem tegne steiner i form av prikker. Steinene har blitt til ikoniske *representasjoner* (mimesis 2). Så får barna en ny utfordring: å telle prikker. Her er de enkelte sansbare egenskapene ved en stein fjernet: Den er verken lett eller tung, flat eller rund, stor eller liten, ru eller glatt (ibid.). Her ser vi igjen parallellen til Platons mimesisbegrep; det er mye ved den virkelige steinen som er falt fra i den etterliknende tegningen, i prikken. Når barna er like stødige i å telle prikker som i å telle steiner, lar Pestalozzi dem gå enda et steg videre i form av abstraksjon: De lærer symbolene for antall: 1, 2, 3, og så videre (mimesis 2) (ibid.). Det er imidlertid nødvendig å nevne her at det jo ikke er steiner

barna skal lære om i dette tilfellet; de skal lære å telle (mimesis 1). Hvis de skulle lært om Steiners natur, ville det trolig vært relevant å fokusere mer på Steiners tyngde, størrelse og så videre. Men eksempelet illustrerer likevel Pestalozzis poeng: Anskueliggjøringer (mimesis 2) brukes med et undervisningsmål for øyet (å lære å telle) (mimesis 1), og de brukes til å begripeliggjøre dette.

Anskuelighetsnivåer

Når vi nå vender tilbake til Klafki, er det fordi han i sin teori bruker begreper som er mer anvendelige for vår forståelse av mimesis som en sammenheng mellom det allmenne/generelle og det spesielle/konkrete. Eksemplarisk undervisning skal gjennom å re-presentere og å *anskueliggjøre*, skape forståelige historiske sammenhenger; sammenhenger som er sentrale for forståelsen av samtiden og den nærmeste framtid (Klafki, 2001, s. 182-183). Dermed har også Klafki formulert kjernen i sitt dannelsesbegrep, slik det er mest relevant for oss i denne avhandlingen. Det kommer vi tilbake til i slutten av kapittelet, der vi oppsummerer funnene våre fra den didaktiske analysen.

Anskueliggjøring skaper altså sammenhenger mellom det allmenne og det spesielle. Disse re-presentasjonene/anskueliggjøringene er det som hos Klafki utgjør det vi tidligere har omtalt som 'begynnelsen' på den eksemplariske læringsprosessen. Klafki begynner med de tingene som vises fram for eleven, mimesis 2, og hvilke sanser og evner de appellerer til. I dette støtter han seg på interiorisasjonsteoretikeren Jerome S. Bruner. Klafki gjengir Bruners tre måter eller nivåer, ut fra hvilke konfronteringen med virkeligheten og dens tilegnelse i læreprosessen kan finne sted. Vi kan kalle dem *anskuelighetsnivåer*: (1) Enaktiv: Direkte, aktivt handlende omgang med virkeligheten. Utforsking og utprøving av egenskaper ved ting i verden, eller på egen kropp. Utforskingen kan foregå gjennom språklig kommunikasjon, eller gjennom oppdagelse av emosjonelle-sosiale relasjoner (ibid. s. 180). I relasjon til vårt tidligere i denne avhandlingen velbrakte eksempel med blomsten, ville en slik enaktiv tilnærming bety at læreren tok med seg elevene ut i skogen for å se på, ta på og snakke om blomsten i dens naturlige miljø. (2) Ikonisk: Anskueliggjøring gjennom å vise fram bilder, skjemaer, skisser, rapporter, framstillinger (ibid.). Læreren viser i dette tilfellet fram et bilde av en blomst. (3) Symbolsk: Framstilling gjennom abstrakte begreper og symboler, det vil si utelukkende tankemessig gjennomførte handlinger og teoretisk argumentasjon (ibid.). Læreren forteller om og

beskriver blomsten verbalt. De tre nivåene har en indre sammenheng, der de høyeste nivåene (2) og (3), har de lavere som en forutsetning. Her ser vi at mye av Pestalozzis framgangsmåte, fra enaktiv omgang med stein via tegninger av stein (ikonisk) til tallsymboler, egentlig har blitt beholdt i de moderne anskuelighetsnivåene.

Hvilket nivå som læreren bør velge for sine elever, kommer selvsagt an på elevene. Gudem anbefaler imidlertid at læreren bør bruke et vidt spekter av Bruners tilnæringsmåter i sin praktiske undervisning, rett og slett fordi en klasse vanligvis består av forskjellige elever med ulike behov for anskueliggjøring, og for at alle elevene skal få sjansen til å ”strekke seg” maksimalt i sin læring. Hun sier også at *praktisk arbeid* i klassen, er av en slik karakter at det både konkretiserer og bygger bro mellom de ulike anskuelighetsnivåene (Gudem, 2003, s. 319-320).

Så langt har vi altså sett at anskueliggjøring kan tolkes med mimetiske begreper, der det konkrete sansemessige uttrykket, det som fysisk vises fram, er mimesis 2, mens den allmenkunnskapen som disse skal skape sammenheng i, betydningen av framvisningen, er mimesis 1. Hvis framvisningen lykkes, hvis den treffer det anskuelighetsnivået som gjør at eleven forstår, kan denne sammenhengen så bli meningsfylt for eleven selv, mimesis 3.

Gjennom Bruners anskuelighetsnivåer har vi sett at også det sanse- og evnemessige som anskueliggjøringene appellerer til hos eleven, har fått et begrepsapparat. Her kan vi se at didaktikken har tilført mimesisbegrepet noe nytt: Vi nevnte i innledningen til kapittel 1 at mimesisbegrepet vil bli belyst gjennom didaktikken, som en konsekvens av vår hermeneutiske metode. Dette perspektivet har så langt vært implisitt i analysen, og det vil det fortsatt være. Vårt formål er å studere digitale læremidler, ikke å studere mimesisbegrepet. Å redegjøre for en slik bevegelse fra didaktikken til mimesisbegrepet ville sprengte rammene for denne avhandlingen. Som vi skal se, er imidlertid det sanse- og evnemessige relevant for oss som skal studere digitale læremidler. For det er interessant å diskutere hvordan digitale læremidler appellerer til enkelte sanser og evner i sitt uttrykk, og ser bort fra andre. Her kan vi som nevnt ane Platons påpeking av at mye faller bort ved gjenstanden når den etterliknes.

På bakgrunn av dette kan vi formulere følgende spørsmål til digitale læremidler: I hvilken grad legger digitale læremidler til rette for at et vidt spekter av anskuelighetsnivåer kan anvendes i undervisningen?

Referanse

Vi har vært inne på at Ricoeur sier at grunnen til at vi kan forstå andre menneskers handlinger, er at de allerede er symbolsk mediert (Ricoeur, 1984, s. 57). De er del av en kulturs symbolske ressurser, et sett med normer, tegn og tradisjoner for hva handlinger skal bety. De er symboler som står for noe, de *refererer* (ibid. s. 78). Didaktikeren Peter Menck har synspunkter på hvordan referanser opererer i undervisningskonteksten, og som vi skal se, tar de i hans teori form av konkrete anskueliggjørende objekter:

Menck går inn i problematikken via en kritikk av tysk didaktikk i dag, som igjen aktualiserer det at det ikke alltid går som planlagt når en underviser. Når en stiller spørsmålet: Hva kan et innhold bety (*signify*) for elevene i klasserommet?, forsøker en fremdeles å svare på det uten å se nærmere på hva som skjer i klasserommet. Oppfatningen om at undervisningen vil gå som planlagt, bare planleggingen er god nok, er fremdeles levende (Menck, 2000, s. 178). Men modeller og teorier om didaktikk handler om tre hovedkomponenter, som danner en komplisert kjede av relasjoner: Elev, verden og lærer (ibid. s. 178-179). Undervisningsinnholdet kan bare forstås hvis disse relasjonene blir klargjort (ibid. s. 179). I tillegg har undervisningsinnholdet en historisk dimensjon. Det er blant annet inndelt i ulike emner definert av fagtradisjonene (ibid.). Det som kan sies å knytte Menck til Klafkis spørsmål om tilgjengelighet og framstillehet, er det Menck kaller *outcome of classroom work*, undervisningsresultater (Menck, 2000, s. 180). For å forstå hva Menck mener med det, må vi også referere hans definisjoner av noen andre begreper (ibid.):

Undervisning (Unterricht) er alt som skjer i undervisningstimen i klasserommet. *Fag (Fächer)* er faginndelingen skolen må forholde seg til. *Tema (Thema)* er en begrenset del av faget, slik det er definert i læreplanen. *Content of the classroom (Inhalt des Unterricht)*, klasseromsinnhold, er alt som det settes ord på, skapes bilder av, eller som på annen måte er uttrykt gjennom et eller annet medium i klasserommet. Det er interessant hos Menck at klasseromsinnholdet også omfatter det som *ikke* har med temaet som tas opp å gjøre (ibid.). Endelig er *outcome of classroom work (Unterrichtsergebnis)* resultatet av undervisningen, det vil si alt som er produsert, sammenholdt eller dokumentert i undervisningen og som regnes som *gyldig i forhold til temaet* som det undervises i (ibid.). Det omfatter dermed også alt som elevene skal ha til disposisjon for ettertiden. Her ser vi en parallell til Klafki når

han sier at læreren må følge med på om temaet det skal undervises i har blitt nevnt av elevene tidligere i undervisningen, for på denne måten å kunne vite hva et innhold betyr for dem (nåtidsbetydning). Det som tidligere har hendt, *blitt til* i klasserommet, må aktualiseres. Konfigureringene som har blitt til i klasserommet tidligere (mimesis 2), må altså tolkes av læreren. De er anskueliggjøringer, hvis de medierer mellom målet om danning (mimesis 1) og elevens egen dannelsesprosess (elevens mimesis 3). Det er her viktig å understreke at lærerens tolkning selvfølgelig også er en egen mimesis 3, som er forskjellig fra elevens.

Mencks skille mellom undervisningsinnhold og undervisningsresultater er illustrerende for å forstå hva anskueliggjøringer er: Mencks undervisningsinnhold er *ikke* anskueliggjørende fordi det ikke er uttrykk for noe som bidrar til danning, i den betydning at det ikke er relevant i forhold til temaet som tas opp.

Undervisningsresultatet derimot, er uttrykk for et tema som kan bidra til danning.

Her kan en ane en Pestalozzi-liknende tankegang: Anskuelser brukes for å begripeliggjøre undervisningsmål. Enkelte ting som opptrer i undervisningen bidrar til målet, andre ikke. Og for å finne ut hvilke ting som gjør hva, må en tolke.

Så tilbake til begrepet referanse: Fag og temaer refererer til virkeligheten utenfor skolen, til praktisk liv i samfunnet. Trafikkundervisning referer til trafikk. Samfunnspraksisen trafikk (mimesis 1) er til stede i klasserommet i symbolsk form gjennom fag og temaer (mimesis 2) (ibid. s. 181). Klasseromsarbeid er en prosess bestående av *symbolske representasjoner av samfunnspraksis* (ibid.). Her ser vi parallellen til Ricoeurs mimesisbegrep; grunnen til at vi kan forstå andre menneskers handlinger, er at de allerede er symbolsk mediert (Ricoeur, 1984, s. 57). Arbeid i klasserommet betyr som nevnt *tolkning*, i betydningen hermeneutisk tolkning (Menck, 2000, s. 181). De symbolske representasjonene er allerede tolket før undervisningen, læreren tolker dem når hun eller han planlegger undervisningen, og de blir tolket av både lærer og elever under og etter undervisningen. Derfor har også Mencks teori gyldighet som en ansporing til undervisningsinnholdets framtidbetydning. Et viktig poeng er imidlertid at det er tolkningsarbeidet som foregår i klasserommet, som fyller temaet med innhold (ibid. s. 184). Det er her substansen, *Bildungsgehalt*'en, *blir til*. Det eneste læreren kan gjøre i forhold til å evaluere undervisningen, er å tolke de tolkningene som har kommet til *uttrykk* i klasserommet omkring temaet og vurdere dem i forhold til om de bidrar til danning, for eksempel i forhold til Klafkis læringsmålnivåer. Her kan den danningsteoretiske

didaktikken sies å tydeliggjøre sin tilhørighet til åndsvitenskapene, fordi i dette ligger også likheten med den litterære og hermeneutiske forståelsen av mimesisbegrepet i aristotelisk tradisjon, en tradisjon som de fleste av litteraturviterne i denne avhandlingen tilhører, deriblant Ricoeur.

Digitale læremidler kan en altså i tråd med Menck se på som konkrete medieringer i betydningen undervisningsresultater: Ord, lyd og bilder som uttrykker elevens utvikling. Ved hjelp av denne didaktikeren har vi kommet et skritt lenger på veien i forhold til digitale læremidler: Når vi i neste del skal diskutere hvorvidt digitale læremidler bidrar til danning, kan vi nemlig anvende det at de kan være uttrykk for undervisningsresultater.

Et spørsmål vi kan stille til digitale læremidler på bakgrunn av dette kan være: Digitale medier er i mange tilfeller svært egnet til å dokumentere elevens aktiviteter fordi de ofte medfører at elevene må uttrykke seg gjennom dem, enten skriftlig eller ved å legge inn lyd- eller bildefiler. Gir bruk av digitale læremidler bedre muligheter for læreren til å tolke elevens dannelsesresultater, fordi de kan gi større muligheter for dokumentasjon?

Anskueliggjøring og forestilling

Vi finner altså en parallell til anskueliggjøring i vår forståelse av mimesisbegrepet slik det ble beskrevet i del I: Mimesisbegrepet handler om noe konkret (konfigurasjon, fortelling, symbolske representasjoner, medieringer) som står for noe annet; noe generelt. Men det finnes en parallell til mellom mimesisbegrepet og didaktikken med henblikk på anskueliggjøring: Det finnes en sammenheng mellom det å *forestille seg noe*, og anskueliggjøring. Her kan mimesisbegrepet sies å tilføre didaktikken noe nytt. Den som åpner opp dette perspektivet, er Walton med sin *make-believe*-teori:

Først må vi igjen understreke at Waltons teori omhandler fiksjon, og at han selv mener at den ikke kan brukes om formidling av faktakunnskap (*non-fiction*) fordi de søker å framstille sannheter, og ikke å skape en fiktiv verden (Walton, 1990, s. 70). (Unntaket er depiction; bruk av bilder.) Derfor er de heller ikke representasjoner, i Waltons forstand (ibid.). Årsaken til dette er at non-fiction ikke inviterer til å bli trodd i kraft av seg selv, men henviser til kriterier utenfor verket for å overbevise (ibid. s. 102). Men som vi har sett gjennom den foregående analysen av Ricoeur og didaktisk teori, har vi etablert at undervisningen gjør bruk av

representasjoner. Når vi nå skal gå nærmere inn i Waltons teori sett i lys av didaktisk anskueliggjøring, må vi altså ha som premiss at vi kan gjøre dette selv om Walton benekter at faktaformidling gjør bruk av representasjoner, og til tross for at undervisning ikke er en fiktiv iscenesettelse. Hvorfor vi kan bruke hans teori om make-believe, til tross for at han mener at kunnskapsformidling ikke er representasjon, vil vi komme inn på underveis.

Eksemplarisk undervisning skaper sammenhenger mellom det allmenne og det spesielle. Og anskueliggjøringen er, som vi har sett, selve konkretiseringen av dette prinsippet (mimesis 2), sanseliggjøringen av det eksemplariske. I dette må det ligge et premiss om at også forestillinger, her forstått som mentale bilder (mimesis 1), kan bli representert gjennom gjenstander/sanseinntrykk. For noe allment, kategorielt, må også kunne sies å være en mental forestilling. Det er en forestilling som en har i seg, bærer med seg, og som en så kan forstå nye gjenstander ut fra. Blant annet har jo Ricoeur vist at historien bare er mulig å rekonstruere ved hjelp av forestillingsevnen (Ricoeur, 1984, s. 82).

Så tilbake til Walton: Både make-believe og didaktikk må forholde seg til forestillinger som oppstår både spontant og/eller intendert. Vanligvis oppstår forestillingene i en kombinasjon mellom disse (Walton, 1990, s. 14). I undervisning skulle en tro at den læringen en forsøker å få til, er basert primært på intenderte forestillinger, siden undervisningen jo har en intensjon. Samtidig har Wagenschein vist at en må ta hensyn til at eleven er spontan (Wagenschein, 2000, s. 166). Og de fruktbare øyeblikkene som anskuelsen framkaller, er ofte plutselige eller overraskende i sin natur (Hopmann, 2000, s. 204). Vi har også sett at undervisning er nåtidig; den kan ikke i sin fulle konsekvens forutsis og planlegges.

Videre er forestillingene individuelle eller sosiale (Walton, 1990, s. 18). Dette gjelder også for de didaktiske forestillingene. Så lenge undervisning foregår i et klasserom, overfor en gruppe med elever, forsøker en jo å nå den enkelte ved å vise fram noe eller si noe til alle sammen.

Å forestille seg noe er videre å *gjøre noe* med en påstand eller en gjenstand (ibid. s. 20). Her ser vi en klar parallell til Bruners begrep om enaktiv anskuelse: Direkte, aktiv handlende omgang med virkeligheten (Klafki, 2001, s. 180). Men også de andre anskuelsesnivåene, ikonisk og symbolsk, involverer at en gjør noe med noe. For framvisningen foregår i en kontekst. Det kan vi tydelig se når vi går nærmere inn på det Walton kaller tingenes tre roller i vår forestillingserfaring:

Når noe er *utpekt* som *objekt for forestillingen*, dreier det seg nettopp om *den tingen* (Walton, 1990, s. 25). På liknende måte er den didaktiske utpekelsen av et anskueliggjørende objekt også en slik *konsentrasjon* om tingen, jf. Wagenschein. Både hos Walton og i didaktikken er det slik at objektet for forestilling heller ikke trenger å være fysisk til stede for å virke. For didaktikkens del viser Bruners ikoniske og symbolske nivå akkurat dette. Det som imidlertid *må* være tilstede ved slik anskueliggjøring, er noe annet som representerer tingene, her: Bilder og ord. Så sansepersepsjon har vi med å gjøre uansett. Og de færreste ville vel benekte at det å vise fram noe, å utpeke noe, er å *gjøre* noe med en ting.

Når det er sagt, kan en også bære med seg forestillinger (mimesis 1) som elevene selv setter ut i livet, skaper og anskueliggjør i undervisningen (mimesis 2). For eksempel når elevene selv skal lage noe kreativt. I sløydundervisning lager elevene en brødfjøl ut fra en forestilling om hvordan den skal se ut; forestillingen om fjøla er en potensiell fjøl, mimesis 1. Derfor kan selve konsentrasjonen om tingen, objektet for forestillingen, også foreligge abstrakt før selve anskuelsen, den konkrete fjøla av tre, foreligger. Når fjøla er skapt, blir den så igjen gjenstand for tolkning, mimesis 3. (Her ser vi at Ricoeurs teori står i fare for å rammes av kritikken om at mimesis 3 er en meningseffekt av mimesis 1, hvis en ikke anlegger det perspektivet at *for* eleven vil trolig ikke fjøl bety det samme igjen: Gjennom det å utøve det arbeidet det er å lage ei fjøl, og den foreliggende tingen som står igjen som resultat, har elevens forestilling om tingen fjøl blitt revidert/refigurert og blitt ny.) Det samme forholdet gjelder når kunstverket blir skapt ut fra kunstnerens allerede foreliggende forestillinger. I tråd med Menck ville jo fjøla være et godt eksempel på et undervisningsresultat som er egnet til å vurdere elevens faglige utvikling.

Læremidler

En kan også si at det i didaktikken finnes en parallell til det Walton kaller representasjoner, det vil si props laget med det formål å fungere i make-believe-spill (Walton, 1990, s. 51-52). Representasjoner (mimesis 2) har i Waltons forståelse en innebygget intensjon; vi skal gjøre noe bestemt med dem, nemlig forestille oss noe ved hjelp av dem. Eksemplene som Walton bruker er dukken i leken, og maleriet i kunsten. For didaktikkens del er det *læremidlene* som må kunne sies å fungere på en liknende måte. Med læremidler mener vi her tekster, medieringer, modeller, gjenstander, som i kraft av å være produsert for å brukes i undervisning, må kunne

sies å ha en slik innebygd intensjon. Vi har sett at Menck nærmer seg en teoretisering av læremidler når han redegjør for det konkrete klasseromsinnholdet, det vil si alt som blir brukt av ting i klasserommet (Menck, 2000, s. 180). Men Mencks klasseromsinnhold er for lite presist i forhold til Waltons innfallsport. I Mencks forstand vil også blomsten som vises fram være klasseromsinnhold. Mens blomsten ikke ville være det i Waltons forstand: Blomsten er ikke produsert med en intensjon, den er derimot ”naturlig”. Ved denne presiseringen av hva som er læremidler, kan vårt mimetiske perspektiv i denne avhandlingen dermed sies å bidra til et nytt perspektiv innen didaktikken.

Spiller det så noen rolle for læringen, at den gjenstanden som brukes til å anskueliggjøre i undervisningen er produsert for å lære av? Ikke når en legger Klafkis teorier til grunn for analysen. For Klafki presiserer, som vi så i innledningen til den didaktiske analysen, at alle de fem spørsmålene han stiller må ses i lys av hverandre, og derav blir læremidlenes egenskaper medskapende i undervisningsinnholdet. De er ikke et ”middel” en kan ta i bruk i etterkant: For i undervisningen mister alle tingene som vises fram sin ”naturlighet”, de blir til undervisning og får en tilleggs mening som blomsten på marka ikke har. Dette fenomenet, undervisningens situering, behandles i de følgende avsnittene om den didaktiske anskueliggjøringen.

Situert

I den opprinnelige gjennomgangen av make-believe-teorien, var vi inne på at Walton mener at leketøy er mer situert enn fiksjon. Dukken betyr ”det er en baby her”, mens kunstverket skaper sin egen fiksjonsverden som ikke er her, i betydningen ”samme fysiske rom som” (Walton, 1990, s. 62-63). Anskueliggjøringen i undervisning, kan være mer eller mindre situert. En kan muligens si at Bruners enaktive anskuelse likner mest på det situerte leketøyets måte å skape forestillinger på, mens kunstverket er symbolsk og ikonisk. Make-believe-teorien gir dermed også et nytt perspektiv på de tre anskuelsesnivåene.

Sammenhengen mellom didaktikk og lek og didaktikk og kunst, i betydningen kunst som *estetikk*, og ikke den tidligere omtalte undervisningskunsten, er imidlertid ikke noe nytt. Lek og kunst kan virke dannende. En av de mest kjente representantene for teori om estetisk danning, er Friedrich Schiller (1759-1805). Schiller mente at menneskets *lekedrift* må stimuleres for at det skal bli fritt (Schiller,

1991, s. 64). Epistemologisk mente Schiller at det skjer en mental omveltning hos barnet når det begynner å leke fordi det da ikke bare reagerer på stimuli fra miljøet, men begynner å handle på grunnlag av en tenkt situasjon (Hohr, 2004, s. 180-181). Dette er også Goldman inne på; barnet blir bevisst på sin egen kunnskap gjennom leken (Goldman, 1998, s. 4). Det oppstår et 'som om' som både lek og kunstopplevelse har til felles. Både i den individuelle og den kulturelle utviklingen skjer den første bevisstgjøringen gjennom den estetiske aktiviteten (Hohr, 2004, s. 180). Denne 'som om' estetiske tilstanden løsriver sansningen fra øyeblikket, og frigjør mennesket fra logikken gjennom å eksperimentere med begreper og sette dem sammen på nye måter (ibid.). Den estetiske tilstanden er en ny, skapende måte å begripe verden på. Bruk av fantasien har blitt en forutsetning for danningen. Den estetiske aktiviteten er også en kilde til etisk refleksjon og fornyelse fordi en gjennom estetikken kan kritisere, snu og vende på verdier og idealer. Læreren skal derfor tilrettelegge for at eleven skal kunne utøve en lekende holdning og gjøre bruk av sin fantasi og kreativitet. Schiller har altså vist at en lekende, estetisk 'som om'-opplevelse virker dannende. Det går ut over denne avhandlingens rammer å redegjøre videre for dette temaet. Og disse teoriene sier ikke noe om den 'som om'-opplevelsen som *selve undervisningen* medfører, og som vi er ute etter her. Den skal vi inn på nå, når vi gjør oss ferdige med Walton og anskuelsen.

Nøkkelen til dette ligger i Waltons teori om depiction og dets innebygde situerhet. Walton sier at når en ser på et bilde (mimesis 2), forestiller en seg *seg selv* som ser på det en ser på. Selve *det at en ser*, den handlingen som denne formen for sansning (depiction) er, er en del av forestillingen (Walton, 1990, s. 293). Derfor vil det alltid være en make-believe-funksjon tilstede i selve den handlingen det er å se på et bilde. Denne handlingen skiller seg fra en skriftlig eller auditiv beskrivelse fordi da må leseren/lytteren skape forestillingene selv (ibid. s. 294). Vi har vært inne på at dette kan sies å være en form for *situert*. Vi gjør her oppmerksom på at vi denne avhandlingen kun anvender begrepet situert slik vi har avledet det av Waltons forståelse av depiction. Hvis en så sammenlikner dette med hva som skjer når læreren viser fram noe i klasserommet, så kan vi se at det er sterke likhetstrekk mellom denne situasjonen og Waltons depiction: For det må være slik at også i denne situasjonen forestiller eleven seg at han ser på det han ser på. I alle fall er det grunn til å tro at nettopp den bevisstheten/følelsen av å *sitte og se på* en blomst i et klasserom, i aller høyeste grad medfører en involvering fra elevens side: Det er

nettopp *jeg* som sitter og ser på denne blomsten nå. Blomsten er her *hos meg*, læreren og de andre elevene. Det er ved dette punktet at Waltons teori om bildebruk, depiction, underbygger påstanden om at hans begrep om representasjoner også kan brukes om representasjoner i undervisning. For undervisning er alltid *situert*. Undervisning foregår alltid et sted, i et rom, og den er alltid en *sosial situasjon*. For at noe skal kalles undervisning i den betydningen vi legger til grunn i denne avhandlingen, må alltid minst to personer være involvert, en lærer og en elev (og et innhold). Vanligvis har vi jo også å gjøre med flere elever når vi snakker om undervisning. En konsekvens av denne situertheten i et rom, er at undervisning alltid har noe romlig i seg. Og videre at en bruker sansene på dette romlige. Den situasjonen det er å sitte og se på noe i et klasserom, skal vi i det følgende se at skaper en spesiell måte å forestille seg noe på. Og en viktig del av denne undervisningens situering er nettopp at den danner en ramme som gir læreren plass til å iscenesette den gehalten hun antar at kan gi mening for elevene. Trolig forventer også elevene at læreren skal bibringe en slik gehalt, rett og slett ut fra at de sitter i et klasserom og ser. Dette hører med når en skal beskrive hvordan mening blir til i undervisning: På liknende måte som læremidlene er medskapende i undervisning, er også undervisningssituasjonen medskapende i undervisningsinnholdet, i tråd med Klafki. Men det må understrekes at undervisningssituasjonens kontekstuering ikke er *tilstrekkelig* for at en gehalt kan skapes. Gehalten må iscenesettes av læreren. Men undervisningens kontekst danner rammen rundt.

Ut fra dette kan vi formulere følgende spørsmål til digitale læremidler: Enkelte Internettbaserte undervisningssystemer forsøker å erstatte det fysiske klasserommet med et klasserom ”på nettet”, i cyberrommet. Hvilke konsekvenser får det for utøvelsen av eksemplarisk undervisning? Hva slags situerthet representerer klasserommet på nettet?

Didaktikkens make-believe

Hvis en skal trekke Waltons teori enda lenger, kan en si at det som *ikke* er her hos oss i klasserommet, det er det som vi skal lære om, nemlig verden og vårt dagligliv. Undervisningen i klasserommet skal lære oss om verden, i en situasjon da vi er løsrevet fra den. Som leken og fiksjonen, løsriver dermed anskueliggjøringen i eksemplarisk undervisning tingen fra sin konvensjonelle tilstand i verden, og knytter den an til eleven. Tingen har fått en ny funksjon i et ”undervisningsspill”:

Didaktikkens make-believe. Dermed har undervisningen også fått sin egen 'som om'-opplevelse: Tingen (mimesis 2) tas ut av sin opprinnelige kontekst (mimesis 1) og situeres i en ny og "kunstig" sammenheng som gir den ny betydning (mimesis 3). Blomsten som vises fram i undervisningen er like lite naturlig som læreboka, på en måte. Dette må forklares nærmere:

Denne prosessen av løsrivelse og nytilknytning har vi tidligere i avhandlingen sett spor av både i Aristoteles' kathársis, i Ricoeurs trefoldige mimesisbegrep og i Klafki og andre didaktikers poengtering av at det er betydningen for mottakeren/leseren/eleven som er det sentrale. Vi har også sett at transformasjonen fra Bildungsinhalt til Bildungsgehalt handler om en slik prosess. Det siste forholdet illustrerer også viktigheten av den historiske konteksten for undervisningen. Men det er begrepet om anskueliggjøring som kommer nærmest hva som skjer når påstanden eller tingen kommer inn i klasserommet og får ny betydning. Én av de som sier noe om anskuelsen, og som kan sette oss på sporet, er Bollnow:

Opphev kunnskapen – frigjør anskuelsen

Bollnow sier at vi lever i hverdagens verden av praktiske vaner, og at dette også bestemmer vår oppfatning av verden (Bollnow, 1992, s. 141). Derfor er det svært vanskelig å anskue slik som begrepet opprinnelig er ment ifølge ham, nemlig som *den mest umiddelbare erkjennelsesformen*. Denne forståelsen av anskuelse, sporer Bollnow tilbake til Kant og Pestalozzi (ibid. s. 140). Det vi sanser er allerede tydet av språket, og det er også slik at det er tydet av vår kunnskap. Når vi ser en rød ball, ser vi nettopp en *rød ball*, og ikke "noe kuleformet, bestående av flere rødfarger, en skygge og lyse glinsende felter" (hvis ballen er blank) (ibid. s. 142). Vi ser ikke hva vi sanser, men hva vi vet. Vår kunnskap tildekker den rene anskuelse (ibid.). For at mennesket igjen skal oppnå den rene anskuelse, må det dermed tre ut av det praktiske liv. Det må se på gjenstanden "interesseløst". Her ser vi det første sporet til tanken om undervisningens løsrivelse fra verden, nevnt ovenfor. Elevene i klasserommet ser selvsagt ikke interesseløst, det vil si uten viten, på tingene. De bringer derimot med seg hele sin erfaring, evner og holdninger. Men det er mulig å se en parallell her, til Wagenscheins påpeking av at vi må legge vekk hele fagets struktur (vår viten på forhånd), når det eksemplariske skal bringes fram; i stedet må elevens genuine interesse for fenomenet vekkes.

Bollnow går så videre ved å peke på de øyeblikkene (og her er det snakk om øyeblikk i ordets rette forstand), da vi fornemmer noe, stopper opp og bare sanser, og tenker; så skjønt dette er (ibid. s. 143)! At noe er vakkert, forbindes gjerne med estetikk. Og Bollnow mener at anskuelsen i sin uopprinnelse nettopp er et estetisk fenomen (ibid.). All kunst, også diktning, må dermed oppheve kunnskapen for å frigjøre anskuelsen (ibid. s. 145). Men når dette er gjort, er jo anskuelsen igjen innfanget av en ny form, som også har vaner og konvensjoner, nemlig kunstens anskuelse (ibid.). Vi befinner oss alltid i en tydet verden. Men dette er en *ny* tydet verden: Kunsten er en forming, som åpner øynene våre for ting som vi ellers ikke ville sett i vår avsløpne dagligdagse omgang med verden. Den er både en åpning, gjennom å se noe nytt, og en innsnevring; i den forstand at en nå ser gjennom estetiske konvensjoner (ibid.). Den estetiske anskuelsen *gir noe form*, konkretiserer. Og gjennom konkretiseringen ser vi så noe nytt. Det samme kan en si om Aristoteles' mimesisbegrep; etterlikningen formgir noe vi allerede har sett, og den formgir våre følelser. I *Retorikken* sier Aristoteles at anskueliggjøring betyr å framstille ting slik at de gir inntrykk av å skje der og da, foran øynene på tilhøreren (Aristoteles, 2006, p. 237, note 287).

Er det så slik at undervisning gjør noe av det samme som kunsten gjør, i forhold til anskueliggjøringer? I så fall er klasserommet et sted hvor elevene oppdager noe nytt ved tingene som de kjenner fra før, fra deres verden utenfor skolen (pedagogisk nåtidsbetydning). Eller: Elevene får kjennskap til temaer som er ukjente for dem fra før, men som lærere eller læreplanforfattere mener er relevant for deres framtid; ting som de ellers ikke ville sett, hvis det ikke hadde vært for skolen (pedagogisk framtidsbetydning). For å oppnå disse læringsmålene, der dannelse er den ultimate ønskelige konsekvens, må elevene frigjøre innholdet fra alle konvensjoner og finne ut hva det betyr for *meg*. Det undervisningen *gjør* med undervisningsinnholdet (mimesis 2), representert gjennom konkrete anskueliggjøringer (mimesis 2), er å gi det en tredelt betydning: (1) Den river innholdet løs fra verden (mimesis 1: Innholdet forstått i sin opprinnelige allmenne betydning). Den åpner muligheten for å se på noe på en ny måte. Denne åpningen trer i kraft bare ved det at eleven befinner seg i et klasserom. Eleven er bevisst på at det som jeg skal bli fortalt nå, må forstås i lys av undervisningens konvensjoner. (2) Den gir innholdet en ny konvensjonell betydning, ved at det skal forstås som ”skolekunnskap”: Læreren knytter an innholdet til en bestemt mening/gehalt

(lærerens mimesis 3) via noe konkret som vises fram (mimesis 2). Dette snevrer perspektivet inn igjen. Muligens var det fordelen ved dette Pestalozzi mente, når han sa han ville spare barna for verdens overveldende mengde sanseinntrykk.

Undervisningen er en forming som åpner øynene våre for ting som vi ellers ikke ville sett i vår avsløpne dagligdagse omgang med verden. (3) Hvis undervisningen lykkes i sin misjon om danning, hvis læreren har truffet med sin iscenesettelse, gjør også elevene innholdet til *sitt* gjennom undervisningen, det blir til mening for dem, til Bildungsgehalt. Hvis dette skal lykkes, må det være et visst sammenfall mellom lærerens mimesis 3 og elevens mimesis 3: Eleven forstår relevansen til sitt eget liv. Og da er vi tilbake ved det første punktet igjen: Eleven knytter an innholdet til verden; men verden har blitt ny fordi den har fått ny betydning for *meg*. En nyfigurering, mimesis 3, har vært på ferde. Derfor kan en også, ideelt sett, se det undervisningen gjør med undervisningsinnholdet som et *omslag*: Undervisningen snur verden på hodet. Den skal, hvis den lykkes, være et omslag fra uvitenhet til viten.

Derfor er det også slik at det først er når vi kommer til det mest konkrete mimetiske nivået, anskueliggjøringen, at det mimetiske perspektivet ved didaktikken kan forstås best. Det mimetiske perspektivet kan hjelpe oss til å forstå 'som om'-opplevelsen i didaktikken. De konkrete, sansbare tingene, som gir noe abstrakt en form, som etterlikner det abstrakte, som står for en mening, som skaper bestemte forestillinger, er kjernen i det mimetiskes natur. Læreren kan iscenesette blomsten 'som om' den var lokal flora, ruinen 'som om' den var hele slottet, og verdenskaret 'som om' det var verden. For mimesisbegrepet handler om de konkrete tingene som står for det generelle. Hypotesen om at didaktikken er mimetisk, har blitt styrket ved å se nærmere på anskueliggjøring. I alle fall hvis det fremdeles er aktuelt å se didaktikk som en vitenskap som forsøker å lage en syntese av teori og praksis. For dikterens klokskap er ikke kunst før fabelen er skapt. Og didaktikken er ikke kunst før læreren har iscenesatt en mening som eleven kjenner igjen fra sitt eget liv. Diktetekunsten renser våre følelser ved å gi dem form. Den eksemplariske undervisningen gir en retning på vår dannelsingsprosess ved å gi den form. Derfor kan en si at mimesisbegrepet har avfødt et nytt begrep om undervisningens anskueliggjøringer: *Ved hjelp av mimesisbegrepet har anskuelsen blitt til lærerens iscenesettelse av en 'som om'-opplevelse.*

For å øke presisjonsnivået på den mimetiske didaktikken, skal vi rydde opp i de ulike mimesisnivåene: I tråd med Ricoeur, er mimesis 1 og mimesis 3 to sider ved noe som er uttrykt: mimesis 2. Både læreplanens tekst, og de konkrete anskueliggjøringene som vises fram, er mimesis 2. Mimesis 1 er i undervisningen, den allmenne eksemplariske betydningen til noe som er uttrykt. Men når læreren velger en slik betydning som siktemål for sin iscenesettelse, er den jo likevel tolket; den er lærerens mimesis 3. Denne mimesis 3 kan læreren forberede før undervisningen, gjennom didaktisk analyse. Hvis læreren når eleven med sin iscenesettelse, gir det mening for denne; elevens mimesis 3. Denne mimesis 3 oppstår i undervisningen der og da. Dette kan også medføre at læreren må omtolke sin mimesis 3. Og hvis danning på kategorialt nivå har funnet sted i eleven, kan dette også kalles en form for mimesis 1, i den forstand at kunnskapen er så allmenn at den internaliseres som en slags ubevisst struktur, som kan aktiviseres igjen når elev står overfor en ny tolkningsoppgave.

Ved å se begrepet om didaktisk anskueliggjøring i sammenheng med mimesisbegrepet, har vi som sagt fått hjelp til å se hvordan undervisningen løsrivertingene fra sin opprinnelige betydning i verden. Dette kan videre få fram forskjellen mellom elevens danning som helhet, og hva slags danning undervisning kan bidra til. Undervisning og skole kan selvsagt bare være et bidrag til elevens danning som helhet. Ens danning utvikler seg gjennom hele ens liv, gjennom menneskets alle erfaringer og opplevelser. Skolen har mål og programmer som skal medvirke til elevens danning som helhet, men det forblir kun medvirkning. Og derunder skal selve undervisningen bidra til denne ”skoledanningen”. Derfor kan ikke danning ”oppnås” gjennom undervisningen, men undervisningen kan tilrettelegge for at eleven skal kunne åpnes for verden, og at verden skal kunne åpnes for eleven, slik som vi har beskrevet med Klafkis begrep om eksemplarisk undervisning og det kategoriale. Og det som kan gjøre at undervisningen åpner, er nettopp det at den *begrenser* (Hopmann, 2007, s. 115). Når noe løsrives fra verden, blir det jo også begrenset. Kunsten har sin begrensning ved sine regler og konvensjoner. Det samme har undervisningen. For som Bollnow har sagt det: Et møte med noe allment er en meningsløshet.

Oppsummering

I behandlingen av Klafkis femte spørsmål i den opprinnelige didaktiske analysen, har vi sett en rekke paralleller mellom den eksemplariske undervisningen og mimesisbegrepets betydning:

Begge begrepsfelt handler om konkrete sansbare ting, og hvilken mening som tolkes inn i dem og gjør dem begripelige. Vi har sett at på liknende måte som Pestalozzis anskuelighetsundervisning søker å bringe fram det han kaller essensielle kvaliteter ved en gjenstand, viser Platon at etterlikninger medfører at visse trekk ved den opprinnelige gjenstanden faller fra.

Eksemplarisk undervisning skal videre anskueliggjøre en sammenheng mellom det allmenne og det spesielle. Det gjør også mimesisbegrepet.

Vi har også sett likheter mellom mimesisbegrepets betydning og danningsteoretisk didaktikk, ved at det finnes teori på begge felter som forstår referansebegrepet som en tolkning av symbolske ressurser, symboler som står for noe. I didaktisk sammenheng er det tolkningsarbeidet som foregår i klasserommet, det viktigste. Vi har kommet nærmere en mulighet for å drøfte hvordan digitale læremidler kan bidra til danning, ved det at de kan være uttrykk for, og tolkes som, undervisningsresultater.

Vi har også sett at det finnes likheter mellom den mimetiske make-believe-teorien til Walton, og den eksemplariske undervisningens måte å skape forestillinger på: Begge tankesett skaper forestillinger spontant og/eller intendert. Forestillingene er individuelle eller sosiale. Å forestille seg noe er innen begge tankesystemer å gjøre noe med en gjenstand. Begge teorier utpeker også, og konsentrerer seg om, spesielle objekter (objekter for forestillingen). Slike objekter kan også skapes på bakgrunn av forestillinger som vi bærer med oss; i kunst og sløyd lager noen et objekt basert på en foreliggende forestilling om noe. Både kunsten og didaktikken har å gjøre med gjenstander som er produsert for å skape spesielle forestillinger (kunstverk og læremidler), men med Klafkis didaktiske teori som rammeverk, er ikke den problemstillingen relevant for undervisning.

Vi har også funnet en likhet i sanseopplevelsen i Waltons begrep om depiction og undervisningens situerhet; i begge disse kontekstene har vi å gjøre med en opplevelse av å sitte og se på/sanse noe.

Og endelig har vi sett gjennom Bollnows anskuelelsesbegrep, at den eksemplariske undervisningen gjør noe av det samme som kunsten/det mimetiske

gjør: Den løsriver gjenstanden fra sin opprinnelige sammenheng i verden, gir den en ny kontekst (kunst/undervisning) og knytter den an til eleven/mottakeren/leseren, som så igjen ser verden på en ny måte.

Den mimetiske make-believe-teorien kan videre bidra med noe nytt i forhold til didaktikken; den kan sette nye ord på det vi har kalt anskuelsesnivåer (Bruner) ved å se dem som mer ell mindre situerte på en akse der leketøyet representerer den ene ytterligheten (mest situert) og kunstverket den andre (minst situert). Vi har også sett at Bruners anskuelsesnivåer tilfører mimesisteoriene et nytt sanse- og evnemessig perspektiv.

Til slutt har vi sett at mimesisbegrepet tilfører didaktikken noe nytt, ved at det kan brukes til å beskrive didaktikkens egen 'som om'-opplevelse: Undervisningen river innholdet løs fra verden og gir det en ny form, der det skal forstås som "skolekunnskap". Denne åpningen trer i kraft bare ved det at eleven befinner seg i et klasserom. Eleven er bevisst på at det som jeg skal bli fortalt nå, må forstås i lys av undervisningens konvensjoner. Læreren knytter så an innholdet til en bestemt mening/gehalt via noe konkret som vises fram. Den nye formen som tingen har fått, er begrensende og konkret, og dette gjør at den kan åpne øynene våre for ting som vi ellers ikke ville sett i vår dagligdagse omgang med verden. Ved hjelp av mimesisbegrepet har anskuelsen blitt til lærerens iscenesettelse av en 'som om'-opplevelse.

Vi har formulert følgende spørsmål til digitale læremidler under behandlingen av undervisningsinnholdets tilgjengelighet og framstillethet:

I hvilken grad legger digitale læremidler til rette for at et vidt spekter av anskuelighetsnivåer kan anvendes i undervisningen?

Gir digitale læremidler bedre muligheter for læreren til å tolke elevenes dannelsesresultater fordi de kan gi større muligheter for dokumentasjon?

Enkelte Internettbaserte undervisningssystemer forsøker å erstatte det fysiske klasserommet med et klasserom "på nettet", i cyberrommet. Hvilke konsekvenser får det for utøvelsen av eksemplarisk undervisning? Hva slags situerthet representerer klasserommet på nettet?

Mimetisk didaktikk: Oppsummering av funn

I dette kapitlet har vi vist at didaktikken kan sies å være mimetisk ved å peke på en rekke likheter mellom mimesisbegrepets betydning og didaktisk teori, her

representert ved danningsteoretisk didaktikk som legger vekt på innholdsutvelgelse som et middel til å nå dannelsidealet. Vi har også vist at mimesisbegrepet kan tilføre denne didaktiske teorien nye perspektiver på enkelte momenter, og vi har formulert spørsmål til digitale læremidler, som vi i del III kan drøfte med henblikk på å belyse hovedproblemstillingen.

Her skal vi kort oppsummere funnene med henblikk på de tre nevnte momentene ovenfor, som jo utgjør målene våre med del II. Det vil bli en del gjentakelser fra oppsummeringene underveis fordi det er nødvendig å skape orden og oversikt for å få fram poengene godt nok. Derfor oppsummerer vi også ved hjelp av strekpunkter. Spørsmålene til digitale læremidler vil vi også nummerere.

Deretter skal vi drøfte kort konsekvensene av at funnene til sammen utgjør det perspektivet som vi kan kalle *mimetisk didaktikk*. Til slutt skal vi formulere mer eksplisitt og oppsummerende hva slags betydning dannelsbegrepet har fått for oss underveis i analysen. Dette gjør vi av hensyn til at vi skal bruke dannelsbegrepet til å drøfte hovedproblemstillingen i neste del.

Likheter mellom mimesisbegrepet og didaktikken

- Vi har sett at eksemplarisk og kategorial undervisning og læring har mimetiske trekk; begge begrepsfelt handler om formidling av generell viten, gjennom det spesifikk medium, og formidlingen aktiviserer vurderingsevnen til dem som blir utsatt for den.

- Denne aktiviseringen av vurderingsevnen innebærer i begge begrepsfelt også et følelsesmessig engasjement: Hos Aristoteles innebærer moral både tanke og vilje, og ifølge Wagenschein må hele mennesket opplyses, ikke bare intellektet. Både det mimetiske og det didaktiske handler om en følelsesmessig overføringsverdi til elevens eget liv, utvikling og danning.

- Vi har sett at undervisningsinnholdets struktur slik det framtrer i eksemplarisk undervisning, har flere likheter med mimesisbegrepet fra Aristoteles og Ricoeur: Begge handler om å se det hele i det individuelle, og det individuelle i det hele (det kategoriale).

- Videre handler både konsentrasjon i eksemplarisk undervisning, og erindring og evne til å bli fulgt i mimetisk begrepsbruk, om å holde tankenes fokus.

- Og både eksemplarisk undervisning og mimetisk poetikk har hver sin logiske nødvendighet; de innhenter begge det som trengs av henholdsvis hendelser og informasjon.

I behandlingen av Klafkis femte spørsmål i den opprinnelige didaktiske analysen, har vi sett en rekke paralleller mellom den eksemplariske undervisningen og mimesisbegrepets betydning:

- Begge begrepsfelt handler om konkrete sansbare ting, og hvilken mening som tolkes inn i dem og gjør dem begripelige.

- Eksemplarisk undervisning skal videre anskueliggjøre gjennom å skape sammenheng mellom det allmenne og det spesielle. Det gjør også mimesisbegrepet.

- Vi har også sett likheter mellom mimesisbegrepets betydning og danningsteoretisk didaktikk; det finnes teori på begge felter som forstår referansebegrepet som en tolkning av symbolske ressurser, symboler som står for noe. I didaktisk sammenheng er det tolkningsarbeidet som foregår i klasserommet, det viktigste.

Vi har også sett at det finnes likheter mellom den mimetiske make-believe-teorien til Walton, og den eksemplariske undervisningens måte å skape forestillinger på:

- Begge tankesett skaper forestillinger spontant og eller intendert.

- Forestillingene er individuelle eller sosiale.

- Å forestille seg noe er innen begge tankesystemer å *gjøre* noe med en påstand eller en gjenstand.

- Begge teorier utpeker også, og konsentrerer seg om, spesielle objekter (objekter for forestillingen). Slike objekter kan også skapes på bakgrunn av forestillinger som vi bærer med oss; i kunst og sløyd lager noen et objekt basert på en foreliggende forestilling om noe.

- Både kunsten og didaktikken har å gjøre med gjenstander som er produsert for å skape spesielle forestillinger (kunstverk og læremidler), men med Klafkis didaktiske teori som rammeverk er ikke den problemstillingen relevant for undervisning.

- Vi har også funnet en likhet i sanseopplevelsen i Waltons begrep om depiction, og undervisningens situerthet; i begge disse kontekstene har vi å gjøre med en opplevelse av å sitte og se på/sanse noe.

- Og endelig har vi sett gjennom Bollnows anskuelsesbegrep, at den eksemplariske undervisningen gjør noe av det samme som kunsten/det mimetiske gjør, ved at den løsriver gjenstanden (mimesis 2) fra sin opprinnelige sammenheng i verden (mimesis 1), gir den en ny kontekst (kunst/undervisning), knytter den an til en mening/gehalt som læreren har valgt ut (lærerens mimesis 3) og knytter denne an til eleven/mottakeren/leseren, som så igjen ser verden på en ny måte (mimesis 3 (eller mimesis 1, hvis kategorial danning har funnet sted)).

Hvilke nye perspektiver mimesisbegrepet tilfører didaktikken

- Mimesisbegrepet gir en ny forståelse av hvorfor det ikke alltid går som en planlegger i undervisningen. Dette kan belyses gjennom mimesisbegrepets bidrag til Wagenscheins begrep om det ene som har det hele i seg, og som opplyser plutselig, Bollnows påpeking av at læreren ikke kan framkalle et møte og gjennom Schwabs kritikk mot en måte å planlegge undervisningen på som ikke appellerer til elevens kritiske evne.

- At bevegelsen fra uvitenhet til viten i undervisningen, kan betegnes som omslag, er noe av det mimesisbegrepet tilfører av nytt til didaktikken.

- Ricoeur lar oss tilføre noe nytt til undervisningsinnholdets pedagogiske betydning, når han med sitt trefoldige mimesisbegrep bringer inn den fruktbare nåtid. For det er nåtid som gir en innfallport til undervisningens her og nå, deriblant de fruktbare øyeblikkene når eleven leser det faglige problemet (begynnelsen) i forklaringen (slutten), og forklaringen i problemet. Erkjennelsesøyeblikket knytter sammen det elevene kan fra før (nåtidsbetydningen) med det kategoriale (framtidbetydningen). Undervisning er praksis, en situasjon der virkningen (gehalten) blir til gjennom iscenesettelsen. Iscenesettelsen skaper rom for mening. For å kunne vite hva slags pedagogisk betydning innholdet kan ha for elevene, og for å kunne endre undervisningen underveis, må læreren være årvåkent tilstede. Læregjerningen er en pågående refleksjon i en produktiv nåtid.

- Den mimetiske make-believe-teorien kan videre bidra med noe nytt i forhold til didaktikken; den kan sette nye ord på det vi har kalt anskuelsesnivåer (Bruner) ved å se dem som mer eller mindre situerte på en akse der leketøy representerer den ene ytterligheten (mest situert) og kunstverket den andre (minst situert).

(- Vi har også sett en motsatt hermeneutisk bevegelse, fra didaktikk til mimesisbegrepet: Bruners anskuelsesnivåer tilfører mimesisteoriene et nytt sanse- og evnemessig perspektiv.)

- Til slutt har vi sett at mimesisbegrepet tilfører didaktikken noe nytt ved at det kan brukes til å beskrive didaktikkens egen 'som om'-opplevelse: Undervisningen river innholdet løs fra verden og gir det en ny form; der det skal forstås som "skolekunnskap". Denne åpningen trer i kraft bare ved det at eleven befinner seg i et klasserom. Eleven er bevisst på at det som jeg skal bli fortalt nå, må forstås i lys av undervisningens konvensjoner. Læreren knytter an innholdet til en bestemt mening/gehalt (lærerens mimesis 3) via noe konkret som vises fram (mimesis 2). Den nye formen som tingen har fått, er begrensende og konkret, og dette gjør at den kan åpne øynene våre for ting som vi ellers ikke ville sett i vår dagligdagse omgang med verden. Ved hjelp av mimesisbegrepet har anskuelser blitt til lærerens iscenesettelse av en 'som om'-opplevelse.

Spørsmål til digitale læremidler

1. Er digitale læremidler tilrettelagt for en iscenesettelse av en pluralistisk tilnærming til kunnskap, eller legger de opp til at viten er absolutt?
2. Hvordan kan digitale læremidler brukes i eksemplarisk undervisning i klasserommets her og nå?
3. I hvilken grad evner digitale læremidler å skape oversikt og sammenheng i undervisningsinnholdet?
4. I hvilken grad legger digitale læremidler til rette for at et vidt spekter av anskuelighetsnivåer kan anvendes i undervisningen?
5. Gir digitale læremidler bedre muligheter for læreren til å tolke elevenes dannelsesresultater fordi de kan gi større muligheter for dokumentasjon?
6. Enkelte Internettbaserte undervisningssystemer forsøker å erstatte det fysiske klasserommet med et klasserom "på nettet", i cyberrommet. Hvilke konsekvenser får det for utøvelsen av eksemplarisk undervisning? Hva slags situerthet representerer klasserommet på nettet?

Mot en mimetisk didaktikk

Likhetene mellom mimesisbegrepet og didaktikken, og det mimesisbegrepet kan bringe av nye perspektiver på didaktikken, kan utgjøre det vi kan kalle *mimetisk didaktikk*. Det som har framkommet er resultater av en sammenlikning av to teorifelt,

der vi har funnet at de passer sammen på flere ulike måter. Nå er det jo også slik at de er forskjellige; det aristoteliske mimesisbegrepet omhandler kunst og didaktikken omhandler undervisning. Underveis i analysen har vi begrunnet hvorfor mimesisbegrepet kan brukes på undervisning gjennom vår beskrivelse av hvordan Ricoeur løser vårt problem med å bruke Aristoteles' og Waltons mimesisteorier på faktatekster. Dette problemet kan sies å være det største, ved å etablere en mimetisk didaktikk. Vi anser at vi har minimert dette, så langt det lar seg gjøre.

I den forbindelse er det et poeng til som må nevnes: Hvis det hadde vært enkelt å overføre det ene begrepsfeltet til det andre, ville det kanskje ikke vært så interessant? For det er i forskjellen mellom mimesisbegrepets betydning og didaktikkens betydning, at det oppstår en spenning som skaper noe nytt. Derfor påstår vi altså at det kan finnes noe sånt som en mimetisk didaktikk, og at denne kan være interessant å bruke til å belyse digitale læremidler og hvordan de kan bidra til danning.

Anvendeliggjøring av hvordan undervisningen kan bidra til danning i en mimetisk-didaktisk forståelse

Det er de perspektivene som mimesisbegrepet *tilfører* didaktikken som er kjernen i den mimetiske didaktikken, nemlig omslaget, den fruktbare nåtiden, situertheten på en akse mellom leketøy og kunst og 'som om'-opplevelsen i didaktikken. Disse perspektivene er kjernen fordi det er her mimesisbegrepet tilfører noe nytt til feltet. For at denne avhandlingen skal tilføre noe nytt til forskningen på digitale læremidler, er det derfor også viktig at disse momentene tas vare på i del III.

Men disse momentene kan ikke stå alene i en analyse av digitale læremidler. For det er i didaktikken, og ikke i det mimetiske, at de teoriene som omhandler danning direkte befinner seg. Danning er som nevnt et svært komplekst begrep. Det er omdiskutert, det har en lang historie, og kan egentlig ikke defineres konkret fordi det handler om hvert enkelt menneskes utvikling til selvstendighet og ansvarlighet. Som vi har sett, er det også begrenset hvilken innflytelse undervisningen og skolen kan ha på danningen. Men danning fortsetter likevel å være en del av skolens overordnede målsetning, slik den framtrer i læreplanens generelle del i L97, som fremdeles er gjeldende for norsk skole (KUF, 1996).

Når vi her i denne avhandlingen ikke forsøker å anvende dannelsidealet fra læreplanen, men holder oss til dannelsbegrepet slik det framtrer gjennom den foregående analysen, er det fordi det er i didaktisk teori at vi har funnet gjenklang for

det mimetiske; en måte å betrakte læremidler som etterlikninger på. Som vi har sett, bringer det mimetiske oss nærmere læremidlene som konkrete uttrykk. Det er i det konkrete, i anskueliggjøringene, at det mimetiske fungerer best. Derfor er det som nevnt følgende formulering hos Klafki som utgjør kjernen i det dannelsbegrepet som vi skal drøfte i del III: *Eksemplarisk undervisning skal gjennom å re-presentere og anskueliggjøre (mimesis 2), skape forståelige historiske sammenhenger (mimesis 1); sammenhenger som er sentrale for forståelsen av samtiden og den nærmeste framtid (mimesis 3)* (Klafki, 2001, s. 182-183). Som vi ser, rommer denne formuleringen alle Klafkis fem spørsmål i den didaktiske analysen: Undervisningen skal være eksemplarisk (spørsmål I) gjennom å anskueliggjøre (spørsmål V) sammenhenger (det kategoriale i spørsmål I og innholdsstrukturen i spørsmål IV) som er sentrale for elevens samtid (spørsmål II) og framtid (spørsmål III) (sagt på en forenklet måte). Men en kan altså si at anskueliggjøringene er navet i hele prosessen.

Ut fra dette kan en formulere hvordan eksemplarisk undervisning kan bidra til danning i en mimetisk forståelse: *Gjennom lærerens iscenesettelse av en 'som om'-opplevelse (anskueliggjøringer) formidles/konfigureres/medskapes noe meningsfylt for elevene som oppstår i klasserommet her og nå.* Dette bidraget har som premiss en forståelse av danning, der elevens gjenkjennelse ut fra eget erfaringsgrunnlag, må aktiviseres for å oppnå dette.

Ser en denne forståelsen av danning i sammenheng med spørsmålene vi har stilt til digitale læremidler²², kan en så si at spørsmål 1 er rettet mot selve dannelsforståelsen, at spørsmål 2 er rettet mot klasserommets her og nå, og at spørsmålene 3, 4 og 5 handler om selve iscenesettelsen/anskueliggjøringene. Spørsmål 6 stiller i en særklasse, fordi det handler om et fravær av klasserommets her og nå.

²² 1. Er digitale læremidler tilrettelagt for en iscenesettelse av en pluralistisk tilnærming til kunnskap, eller legger de opp til at viten er absolutt?

2. Hvordan kan digitale læremidler brukes i eksemplarisk undervisning i klasserommets her og nå?

3. I hvilken grad evner digitale læremidler å skape oversikt og sammenheng i undervisningsinnholdet?

4. I hvilken grad legger digitale læremidler til rette for at et vidt spekter av anskuelighetsnivåer kan anvendes i undervisningen?

5. Gir digitale læremidler bedre muligheter for læreren til å tolke elevenes dannelsresultater fordi de kan gi større muligheter for dokumentasjon?

Spørsmålene danner på denne måten utgangspunktet for å drøfte hvordan digitale læremidler kan bidra til danning, hvis en mimetisk didaktikk er lagt til grunn. For gjelder Klafkis premiss om at læremidlene er medskapende når undervisningsinnholdet gjøres meningsfylt for eleven, må også de digitale læremidlene ha sin egen variant av denne mimetisk-didaktiske prosessen.

De nevnte spørsmålene til digitale læremidler kan også sies å anvendeliggjøre en problemstilling som vi nevnte ved introduksjonen til Klafkis teori, og som kan ses på som en presisering av vår hovedproblemstilling (*Hvordan kan digitale læremidler bidra til danning i undervisningssammenheng (i et mimetisk-didaktisk perspektiv)?*), nemlig: *Hva karakteriserer digitale læremidler som formidlere av den meningen som læreren iscenesetter i undervisningen?* Syntesen mellom mimesisbegrepet og didaktikk har dermed brakt oss så nær en utforskning av digitale læremidler som vi ønsket: Den mimetiske didaktikken har *presisert* hovedproblemstillingen. Og på bakgrunn av den mimetiske didaktikken, har vi også stilt spørsmål til digitale læremidler som er anvendelige for å belyse hovedproblemstillingen. Da gjenstår det bare å anvende dem på digitale læremidler. Det skal vi gjøre i del III.

6. Enkelte Internettbaserte undervisningssystemer forsøker å erstatte det fysiske klasserommet med et klasserom "på nettet", i cyberrommet. Hvilke konsekvenser får det for utøvelsen av eksemplarisk undervisning? Hva slags situerthet representerer klasserommet på nettet?

Del III: Digitale læremidler

Formålet med del III er å belyse den presiserte hovedproblemstillingen: *Hva karakteriserer digitale læremidler som formidlere av den meningen som læreren iscenesetter i undervisningen?* Det skal vi gjøre gjennom å drøfte spørsmålene vi har stilt til digitale læremidler.

Kapittel 7: Metodologiske overveielser – del III

Gjennom en hermeneutisk tolkning av henholdsvis mimesisbegrepets betydning og didaktisk teori, representert ved teorien om eksemplarisk undervisning, har vi så langt laget en syntese av de to problemfeltene. Vi har dermed skapt *bakgrunnen* for den følgende diskusjonen, nevnt i målet med avhandlingen. Målet med avhandlingen er: Å diskutere hvordan digitale læremidler kan bidra til danning i undervisningssammenheng, på bakgrunn av at didaktikken er mimetisk, og at bruk av digitale læremidler er en egen variant av denne mimetiske prosessen.

Men hvordan denne varianten gir seg uttrykk, har vi ikke beskrevet. Det blir målet for denne siste delen. Vi har imidlertid allerede lagt en del av premissene for diskusjonen, nemlig følgende forhold:

1. Vi har, ved slutten av forrige kapittel, presisert hovedproblemstillingen (*Hvordan kan digitale læremidler bidra til danning i undervisningssammenheng (i et mimetisk-didaktisk perspektiv)?*) til: *Hva karakteriserer digitale læremidler som formidlere av den meningen som læreren iscenesetter i undervisningen?* Dette bidraget har som premiss en forståelse av danning, der elevens gjenkjennelse ut fra eget erfaringsgrunnlag, må aktiviseres for å oppnå dette. Vi kommer ikke til å legge vekk hovedproblemstillingen, men ved denne presiseringen blir det tydelig hva slags muligheter og begrensninger diskusjonen vår har. For med Klafki som grunnlag går veien til danning gjennom eksemplarisk *mening/*gehalt. Å si noe om meningsdanning i denne forståelsen, gjør at en også kan si noe om et bidrag til danning. Det er imidlertid viktig å holde fast ved at det er lærerens arbeid for å vise fram noe som er meningsfylt for eleven, som er i sentrum, og at hvilken mening eleven til syvende og sist sitter igjen med faller utenfor rekkevidden av problemstillingen.

2. Vi har også, på slutten av forrige kapittel, klarlagt hvordan eksemplarisk undervisning kan bidra til danning: *Gjennom lærerens iscenesettelse av en 'som om'-opplevelse (anskueliggjøring) formidles/konfigureres/medskapes noe meningsfylt for elevene som oppstår i klasserommet her og nå.* Det er altså *iscenesettelsen/anskueliggjøringen* som kan skape rom for mening. Det betyr derfor at veien mot å forstå et bidrag til danning må gå gjennom *iscenesettelsen/anskueliggjøringen/det konkrete/representasjonene/det som vises fram.* Som nevnt ved avslutningen av forrige kapittel, er *anskueliggjøringen* navet som resten av undervisningen dreier seg om. Og vi har satt et nytt mimetisk begrep

på anskueliggjøringen: Iscenesettelse. Dette betyr at vårt fokus i diskusjonen omkring digitale læremidlers bidrag til danning, må gå så *nær* de konkrete uttrykkene/læremidlene/tingene/tekstene/bildene som mulig.

3. Det neste punktet sier seg egentlig selv ut fra det foregående, men det er så viktig at det ikke kan sies for mange ganger: Denne avhandlingen dreier seg om bidrag til danning som kan oppstå i en *undervisningssammenheng*. Danning som sådan kan dreie seg om hele livsløpet til en person. Danning i en slik vid forståelse, faller imidlertid utenfor det vi mener med eksemplarisk og mimetisk didaktikk. Den vitenskapelige debatten omkring digital danning, i Norge representert ved blant annet Lars Løvlie's arbeider (Løvlie, 2003), er en spennende debatt, men den faller utenfor denne avhandlingens fokus på danning i undervisningssammenheng.

4. Vi har stilt seks spørsmål til digitale læremidler som anvendeliggjør deres rolle i eksemplarisk undervisning.²³ Vi kommer dermed ikke til å presentere noen *uttømmende* analyse av digitale læremidlers bidrag til danning her. Det er vel heller ikke mulig, uansett metode. De problemfeltene som måtte være relevante for digitale læremidlers bidrag til danning, men som ikke fanges opp av disse seks spørsmålene, vil følgelig ikke bli behandlet i denne avhandlingen.

5. Metoden for denne tredje delen er, i likhet med metoden i de foregående, hermeneutisk tolkning, drøfting og diskusjon. Dette understreker et element ved punkt 4 i denne lista, nemlig at noen *uttømmende* framstilling av digitale læremidlers bidrag til danning ikke vil være mulig, ei heller hensiktsmessig. Denne avhandlingens verdi i forhold til digitale læremidler er, som vi sa innledningsvis: *Å belyse digitale læremidler gjennom å se feltet med nye briller: Ligger det noe i begrepet etterlikning som har relevans for problematikken og som forskningen hittil*

²³ 1. Er digitale læremidler tilrettelagt for en iscenesettelse av en pluralistisk tilnærming til kunnskap, eller legger de opp til at viten er absolutt?

2. Hvordan kan digitale læremidler brukes i eksemplarisk undervisning i klasserommets her og nå?

3. I hvilken grad evner digitale læremidler å skape oversikt og sammenheng i undervisningsinnholdet?

4. I hvilken grad legger digitale læremidler til rette for at et vidt spekter av anskuelighetsnivåer kan anvendes i undervisningen?

5. Gir digitale læremidler bedre muligheter for læreren til å tolke elevenes dannelsesresultater, fordi de kan gi større muligheter for dokumentasjon?

6. Enkelte Internettbaserte undervisningssystemer forsøker å erstatte det fysiske klasserommet med et klasserom "på nettet"; i cyber-rommet. Hvilke konsekvenser får det for utøvelsen av eksemplarisk undervisning? Hva slags situerthet representerer klasserommet på nettet?

har oversett? Som mimesisbegrepet har kastet nytt lys på didaktikken, søker vi nå å kaste nytt lys på digitale læremidler. Dette ”nye lyset” kan, hvis det lykkes, muligens avføde noen nye muligheter for forskning som kan leve videre etter at vi har satt punktum for denne avhandlingen. Målet blir å sette i gang, ikke å runde av. Digitale medier er unge medier som forskningen ennå ikke har fått riktig grep om. Derfor vil vi også tillate oss å stille spørsmål i denne delen, uten å tilby noen klare svar på dem.

Disse premisene som er lagt, danner grunnlaget for de metodiske valgene som må tas for å kunne diskutere hvordan digitale læremidler kan bidra til danning. Disse valgene skal vi se nærmere på i det følgende.

Metodiske valg

Målet for del III blir som nevnt å beskrive hvordan digitale læremidlers variant av den mimetisk-didaktiske prosessen gir seg uttrykk. Vi ønsker å gjennomføre grunntanken i den mimetiske didaktikken, ved å bruke digitale læremidler som eksempel. Et teoretisk grunnlag er skapt i den mimetiske didaktikken, og målet i forhold til digitale læremidler blir å beskrive hva som skjer når en anvender denne på det digitale feltet. Dette har flere konsekvenser, som det er viktig å presisere:

For det første at målsettingen ikke er å drøfte eksisterende forskning på digitale læremidler. Det kan gjøres i etterkant, når denne avhandlingens mimesisteoretiske perspektiv på digitale læremidler, er etablert. Men først må altså det teoretiske fundamentet for en fruktbar dialog med annen forskning skapes. Det er det drøftingen i kapittel 8 vil gjøre.

For det andre betyr dette at denne avhandlingen ikke søker å etterprøve sine påstander ved å vise til empirisk forskning, eller å vurdere om andre forskningsmetoder kan komme til samme resultat. Et slikt forskningsarbeid kan også gjøres etter at avhandlingen er avsluttet: Hva skjer når mimetisk-didaktisk teori møter empiri? Også her må altså teorien etableres først.

For det tredje, er det teoretiske grunnlaget for analysen i del III, lagt. Oppgaven blir å anvende det mimetiske perspektivet på ett bestemt problemfelt, nemlig digitale læremidler. En konsekvens av det, er at innføring av ny teori i del III er ugunstig. Det tjener ikke målsettingen. Det vi imidlertid har behov for i denne delen, er noen *begreper om det digitale feltet* som vi kan diskutere ut fra:

Kriterier for valg av begreper om det digitale feltet

Våre begreper om det digitale feltet velges derfor ut etter følgende kriterier:

1. De skal være så *enkle og commonsensiske* som mulig. Dette har to årsaker: Blir begrepene for spesialiserte og vitenskapelige, bringer de med seg betydninger som knytter dem opp til andre forskningsfelt. Dette vil kunne føre oss ut i vitenskapsteoretiske problemer, hvis disse teoriene ikke kan føres sammen med det aristotelisk-didaktiske perspektivet. Gunther Kress og Theo van Leeuwen har for eksempel utviklet et begrepsapparat omkring *multimodalitet* som kan brukes på nye medier, også i undervisningssammenheng (Kress & Leeuwen, 2001). Men vi kommer ikke til å gå inn i disse teoriene i denne avhandlingen fordi de opprinnelig befinner seg innenfor en diskursanalytisk tradisjon.

Den andre årsaken til at begrepene vi bruker om det digitale i del III skal være enkle og commonsensiske, er at dette er en avhandling som utforsker didaktikk, ikke medievitenskap. Å vekte det medieteoretiske for tungt vil føre til at analysen får en slagside, og det vil også gjøre at diskusjonen blir unødig komplisert.

2. Vårt fokus i diskusjonen omkring digitale læremidlers bidrag til danning, må som sagt gå så nær de konkrete uttrykkene/læremidlene/tingene/tekstene/bildene som mulig fordi anskueliggjøringen er navet som resten av undervisningen dreier seg om, i vårt mimetisk-didaktiske perspektiv. Dette betyr at de begrepene vi anvender på det digitale her i del III, bør befinne seg innenfor *estetikkens* område. Estetikk (nylat. *aesthetica*, av (gr.) *aisthesis*) betyr opprinnelig ”den kunnskap som kommer gjennom sansene” (”Store norske leksikon,” 2004). En utforsking av digitale læremidler som anskueliggjøringer, impliserer at vi må si noe om hvordan de appellerer til våre sanser. Det har vi for eksempel sett gjennom Pestalozzis og Bruners kategorier om anskueliggjøring: Fra steiner, til prikker og til symboler (Pestalozzi) og fra enaktiv, til ikonisk og til symbolsk (Bruner). Vi ønsker å holde fast ved denne brede opprinnelige betydningen til estetikkbegrepet, nemlig det sanselige²⁴ fordi det også er anvendelig på selve datamaskinen som ”ting”: Lysende skjerm, tastatur, mus og så videre. Som vi skal se nedenfor har dette sammenheng med hvordan vi definerer det digitale.

²⁴ For å være helt presis: Vi legger ingen normativ oppfatning av hvilke uttrykk som er stygge/pene eller gode/dårlige, i vår forståelse av estetikkbegrepet.

3. Og som en forlengelse av det estetiske perspektivet: De begrepene vi bruker om det digitale her, må også være mest rettet mot et uttrykks *form* framfor innhold. Vi er ute etter det digitale poetikk, i aristotelisk forstand. I det ligger det forhold at i Klafkis variant av eksemplarisk undervisning, er anskueliggjøringen (spørsmål 5: Tilgjengelighet og framstillehet) nettopp formgivningen i undervisningen. Det er meningen som kan si noe om et bidrag til danning, men meningen må skapes i klasserommet. Innholdet i læreplanen har ikke noen iboende mening, like lite som det som framkommer på en dataskjerm har det. Det må tolkes hermeneutisk for å få det. Men datamaskinen har andre muligheter og begrensninger enn for eksempel en lærebok, eller blomsten på marka, når det gjelder å skape mening. Fokuset på form betyr likevel ikke at vi vil se bort fra alle typer betydning i drøftingen: Poenget er at vi er ute etter *hva formen kan bety*. Spørsmålet i forhold til digitale læremidler er *hvilke muligheter det har for å skape mening/gehalt*. Og det som skaper mulighetene og begrensningene, er hvilke sanser de appellerer til. Dette fokuset på form har to konsekvenser som må understrekes:

For det første fører det til at vi må vektlegge de begrepene om det digitale som sier noe om det digitale *som sådan*, framfor mer spesifikke begreper om for eksempel ulike genrer innenfor det digitale. Som vi kommer tilbake til nedenfor, ligger det en mulighet for å utforske det digitale som sådan, i det å behandle det som et *medium* eller en teknologi.

For det andre påvirker det vår eksempelbruk i del III: Vi søker ikke å beskrive lange empirisk-baserte fortellinger om *hvilken* mening lærere kan iscenesette ved ulike medieuttrykk. Det ville avspore diskusjonen fra formen, som er det vi er ute etter her. Tidligere i avhandlingen har vi ført diskusjoner omkring for eksempel etikk og moral i tragedien, og eksemplarisk betydning i didaktikken, uten å si noe om hvilke moralske dilemmaer som dukker opp, og uten å gå dypere inn i Klafkis grunnformer for det eksemplariske. Eksemplene vi bruker i del III vil fortsatt befinne seg på dette generelle nivået.

En begrepsbruk som oppfyller kravene som vi har beskrevet her i tre punkter, er den medieteorietiske tradisjonen som springer ut av Marshall McLuhans klassiske verk *Mennesket og media* (McLuhan, 1997), opprinnelig utgitt i 1964 (*Understanding Media: The Extensions of Man*). McLuhan anlegger et bredt perspektiv på medier, ved at han setter nærmest likhetstegn mellom teknologi og medium: Han analyserer alt fra talespråk, til elektrisk lys og framkomstmidler som

bilen, med ett buskap for øyet: At mediet er budskapet. McLuhan er ute etter de psykiske og sosiale konsekvensene som oppstår av det *formspråket* som forsterker eller akselererer utviklingsløp som allerede eksisterer. Budskapet i et medium eller en teknologi, er selve forandringen av de grader, hastigheter eller mønstre som det innfører i samfunnslivet (McLuhan, 1997, s. 10). Som vi skal se, er endringen i oppfatningen av tid og rom som de ulike mediene framkaller, sentralt hos McLuhan. Dette tjener vårt mimetisk-didaktiske perspektiv, der vi jo blant annet studerer både undervisningens tidslige dimensjon (meningen blir til i klasserommet her og nå) og romlige dimensjon (situering i klasserommet).

En konsekvens av 'mediet er budskapet'-tesen er at innholdet i et hvilket som helst medium alltid er et annet medium (ibid. s. 9). De nyere mediene bærer alltid med seg uttrykkene fra tidligere medier, men de kan endre på for eksempel hastighet og varighet: Det skrevne ord inneholder det talte ord, boktrykkerkunsten inneholder det skrevne ord (som opprinnelig ble skrevet for hånd), fotografiet inneholder mange av karakteristikkene fra perspektivistisk malekunst, radioen inneholder det talte ord og så videre. Og de begrepene McLuhan bruker for å beskrive mediene, er gjennomført enkle; det handler om talt språk versus skrevet eller trykt språk, stillbilde versus levende bilde. At mediet er budskapet er videre nyttig for oss her, fordi det holder fast ved at mediets *formspråk* er det vi er ute etter. Hvis vi fokuserer for mye på innhold, vil vi ifølge McLuhan bli blinde for mediets egenart (ibid. s. 10). Virkningen av en teknologi foregår aldri på noe menings- eller begrepsplan, men forandrer begrepsforholdet og oppfatningsmønstret. Vi må bli oppmerksomme på de forandringer som oppstår i *sanseoppfatningen* (ibid. s. 19).

Det perspektivet at alle medier må forstås i lys av de uttrykksformene de viderefører, lever videre i nyere teorier om de digitale medienes estetikk. De digitale mediene er fremdeles så unge (de kan bare sies å ha vært i allmenn bruk i 10-15 år) at det per i dag ikke finnes mange generelle vitenskapelige kilder som sier noe om selve deres formspråk, uttrykk eller estetikk. De tre som vi har valgt å legge til grunn her, er valgt fordi de viderefører tradisjonen fra McLuhan: Paul Levinson går systematisk inn for å overføre McLuhans teorier på det digitale feltet i *Digital McLuhan. A guide to the information millennium* (Levinson, 1999). Jay David Bolter og Richard Grusins *Remediation. Understanding New Media* (Bolter & Grusin, 2000) flagger McLuhan-perspektivet allerede i tittelen; alle medier er remedieringer.

Lev Manovich ønsker med verket *The Language of New Media* å skape *software-theory* i tradisjonen fra McLuhan (Manovich, 2001, s. 48).

Før vi går løs på selve drøftingen av spørsmålene til digitale læremidler i neste kapittel, gjenstår det noen praktiske metodiske valg. Vi må nemlig definere hva vi mener med digitale læremidler:

Praktiske definisjoner og avgrensninger

Vi har allerede kommet et stykke på vei når det gjelder definisjonen av digitale læremidler, i og med at vi har kalt dem medier, i den betydningen at et medium nesten betyr det samme som en teknologi. I vår sammenheng vil vi vekke den teknologiske betydningen framfor den mediemessige. Årsaken til det er pragmatisk: Det kan ved hjelp av teknologiperspektivet være lettere å se sammenhengen mellom det digitale og andre hjelpemidler brukt i undervisning (for eksempel læreboka, som jo er basert på teknologien boktrykkerkunst), enn ved hjelp av medieperspektivet, som kan gi assosiasjoner til det mer begrensende begrepet *massemedium*. Når vi i drøftingen likevel fortsetter å bruke begrepet medier, og ikke erstatter det helt med begrepet teknologi, er det fordi den litteraturen vi henter våre begreper om det digitale fra, bruker mediumbegrepet. Det finnes imidlertid også etymologiske årsaker til at didaktikkbegrepet og teknologibegrepet kan gå godt sammen. Yngve Nordkvelle har blant annet vært inne på at *ikk*-endelsen i didaktikkbegrepet er avledet av det greske *techne*, som er opphavet til teknologibegrepet (Nordkvelle, 2002, s. 70). I denne avhandlingen har vi redegjort for vår forståelse av *techne*begrepet i del I. Det er derfor ikke nødvendig å gå nærmere inn på det her.

Når det gjelder begrepet *læremidler*, har vi tidligere i del II under behandlingen av Klafkis femte spørsmål i den didaktiske analysen (Tilgjengelighet og framstillethet), kommet fram til at det i undervisningen ikke spiller noen rolle om de tingene/representasjonene/anskueliggjøringene som brukes er produsert for å lære av fordi de er ikke et ”middel” en kan ta i bruk i etterkant: I undervisningen mister alle tingene som vises fram sin ”naturlighet”, de blir til undervisning og får en tilleggsmening. Dette tar vi her konsekvensen av: Vi ønsker *også* å drøfte digitale uttrykk som *ikke* er laget med henblikk på bruk i undervisningen, i kapittel 8. Nærmere bestemt: Vi ønsker å drøfte hvordan *digitale medier generelt* kan brukes av læreren i undervisningen, for å iscenesette noe meningsfylt. Dette har to fordeler som bør understrekes:

1. Drøftingen blir mer generell. Den generelle vinklingen er sannsynligvis mer interessant enn den rent læremiddelmessige fordi i praksis er det nok slik at når lærere bruker det digitale, bruker de ikke bare preproduserte læremidler.

2. Vi er i eksempelbruken vår, ikke bundet til å bare referere til det utbudet av læremidler som finnes på feltet i dag. Vi kan derimot, med det generelle perspektivet, drøfte hvilke muligheter det digitale i undervisning kan ha framover.

Da har vi kommet dit hen at vi kan definere hva denne avhandlingen legger i begrepet digitale læremidler, nemlig: *Det sanssemessige uttrykket som datamaskinen selv er (skjerm, tastatur og mus) og de sanssemessige uttrykkene som en kan få tilgang til via datamaskinen.* Det som gjør at disse uttrykkene likevel kan kalles læremidler, er simpelt hen det at de kan brukes i undervisning. I vår forståelse blir digitale medier til læremidler *idet* de brukes i undervisningen. På samme måte som blomsten blir til undervisning når den vises fram i klasserommet, *blir datamaskinen også til undervisning på samme måte.*

Det vi vil drøfte her, er altså hvilke muligheter datamaskinen gir, for at læreren kan iscenesette noe som er meningsfylt for eleven. Det er imidlertid nødvendig med enda en presisering: Datamaskinen er et fysisk objekt bestående av glass og plast (i alle fall på overflaten, det er plasten og glasset på skjermen vi kan se på og ta på). Men det er de uttrykkene som vi kan se på skjermen som omtales som *digitale medier*, eller *nye medier* (Manovich, 2001, s. 8-9). Hva betyr det at noe er digitalt? Forskjellen på såkalte analoge medier og digitale medier, er at de sistnevnte kan en få tilgang til via datamaskinen. Det er jo også det vi mener med det digitale her, men vi tar også med selve datamaskinen som fysisk objekt. Det som gjør at et uttrykk kan framtre via datamaskinen, er at det har blitt omsatt til *numerisk representasjon*, det vil si en tallkode. Den prosessen som omsetter analogt materiale, det vil si et sammenhengende materiale som ikke består av små deler, til masse små deler som kan omsettes til tall, kalles å *digitalisere* (ibid. s. 28). Denne prosessen består av to trinn: *Sampling*; det vil si oppdeling av noe i mange små biter, og *kvantifisering*, det vil si at hver bit får en tallverdi på en skala. Det første trinnet har digitalisering til felles med en rekke analoge medier: For eksempel består en fotografisk film av mange små bilder etter hverandre. Derfor finner Manovich at for ham er nye medier et bedre begrep enn digitale medier, fordi digitalisering blir for upresist. Det er ifølge ham, den numeriske representasjonen som virkelig er det nye ved nye medier (ibid. s. 52). For vårt formål er det imidlertid tilstrekkelig å forstå

forskjellen mellom de mediene som en kan få tilgang til via datamaskinen, og de andre mediene.

Før vi går videre til kapittel 8, må vi imidlertid også si noe mer om selve datamaskinen som fysisk objekt. Dette kan oppsummeres i to punkter:

1. Årsaken til at vi ikke går inn i den forskningsproblematikken som kan kalles *human computer interaction*, er at vi vil beholde det hermeneutiske, estetiske og humanistiske perspektivet. McLuhan, Bolter & Grusin og Manovich befinner seg innenfor den humanistisk-estetiske forskningstradisjonen. Vi ønsker altså å forstå datamaskinen hermeneutisk.

2. Begrepet datamaskin/*computer* er imidlertid for vidt for oss. Når vi tar i betraktning hvordan en datamaskin tas i bruk i et klasserom, er det mer presist å snakke om en *personal computer*, en PC. Fordi det er disse maskinene som brukes til å få tilgang til de medieuttrykkene som vanligvis brukes i undervisning i dag. Derfor forlater vi begrepet datamaskin her og vil i det følgende bruke begrepet PC i stedet.

Ved hjelp av de metodiske valgene og avgrensingene som er gjort her i kapittel 7, kan vi nå gå løs på drøftingen av spørsmålene vi har stilt til digitale læremidler.

Kapittel 8: Digitale læremidler og danning i undervisningssammenheng

I dette kapitlet skal vi drøfte hovedproblemstillingen i dens nåværende form: *Hva karakteriserer digitale læremidler som formidlere av den meningen som læreren iscenesetter i undervisningssammenheng?* Problemstillingen er grunnlagt på en forståelse av at undervisning kan bidra til danning, gjennom lærerens iscenesettelse av en 'som om'-opplevelse (anskueliggjøringer) som formidler/konfigurerer/medskaper noe meningsfylt for elevene som oppstår i klasserommet her og nå. Dette bidraget har som premiss en forståelse av danning, der elevens gjenkjennelse ut fra eget erfaringsgrunnlag, må aktiviseres for å oppnå dette. Vi har utarbeidet seks spørsmål som anvendeliggjør denne hovedproblemstillingen:

1. Er digitale læremidler tilrettelagt for et for en iscenesettelse av en pluralistisk tilnærming til kunnskap, eller legger de opp til at viten er absolutt?
2. Hvordan kan digitale læremidler brukes i eksemplarisk undervisning i klasserommets her og nå?
3. I hvilken grad evner digitale læremidler å skape oversikt og sammenheng i undervisningsinnholdet?
4. I hvilken grad legger digitale læremidler til rette for at et vidt spekter av anskuelighetsnivåer kan anvendes i undervisningen?
5. Gir digitale læremidler bedre muligheter for læreren til å tolke elevenes dannelsesresultater fordi de kan gi større muligheter for dokumentasjon?
6. Enkelte Internettbaserte undervisningssystemer forsøker å erstatte det fysiske klasserommet med et klasserom "på nettet", i cyberrommet. Hvilke konsekvenser får det for utøvelsen av eksemplarisk undervisning? Hva slags situerthet representerer klasserommet på nettet?

På lik linje med at vi strukturerte del II på didaktikkens egne premisser, vil vi her strukturere i hvilken rekkefølge spørsmålene vil bli behandlet, etter det som egner seg best for digitale læremidler. Av hensyn til klarhet omkring hva som karakteriserer digitale læremidler i undervisningssammenheng, vil vi derfor starte med de spørsmålene som griper tak i det mest konkrete og sansemessige ved disse uttrykkene. Å ha dette på plass først, før mer abstrakte drøftinger, vil gjøre framstillingen enklere å følge. Vi har nevnt tidligere at spørsmål 1 er rettet mot selve dannelsesforståelsen, at spørsmål 2 er rettet mot klasserommets her og nå og at

spørsmålene 3, 4 og 5 handler om selve iscenesettelsen/anskueliggjøringene. Spørsmål 6 stiller i en særklasse, fordi det handler om et fravær av klasserommets her og nå. Det er spørsmål 1 som går nærmest det abstrakt danningsmessige, gjennom at det er rettet mot tilnærming til kunnskap og eksemplarisk betydning som sådan. Vi vil derfor behandle spørsmål 1 sist i denne drøftingen. De andre spørsmålene vil vi drøfte i sin opprinnelige rekkefølge.

Angående framstillingen i dette kapittelet, er det også et annet forhold som bør bemerkes: Det vil bli en del repetisjoner av poenger fra del II. Dette er også gjort av hensyn til klarhet: For at denne drøftingen skal bli en anvendelse av mimetisk didaktikk, må det komme tydelig fram hvilke deler av den mimetiske didaktikken som anvendes til enhver tid. Vi skal starte med å knytte spørsmål 2 til den eksemplariske undervisningens romlige og tidslige forhold:

Undervisningens her og nå – visuelle og akustiske rom

Da kan vi endelig stille det første spørsmålet til digitale læremidler: 2. *Hvordan kan digitale læremidler brukes i eksemplarisk undervisning i klasserommets her og nå?* Dette spørsmålet sprang ut av spørsmål 2 og 3 i Klafkis didaktiske analyse, som vi drøftet sammen under overskriften ”Pedagogisk betydning”. Fokus må settes på medieringen, konfigureringen og refereringen (mimesis 2) som skjer i klasserommets her og nå. Undervisning er en kunst/techne som utøves av læreren, og som krever kyndighet til å skape de fruktbare øyeblikkene. Og øyeblikket er fruktbart når eleven leser det faglige problemet (begynnelsen) i forklaringen (slutten), og forklaringen (slutten) i problemet (begynnelsen). Og for å kunne vite hva slags pedagogisk betydning innholdet kan ha for elevene, må læreren være årvåkent tilstede for å forstå når dette faktisk skjer. Dette er undervisningens followability. Begrepet followability har i sin tur sprunget ut av Ricoeurs teori om den fruktbare nåtiden. Followability henspeler på *nå*-et i spørsmål 2.

Spørsmål 2 kan imidlertid også belyses ved anvendelse av den eksemplarisk-mimetiske didaktikkens teori om romlige forhold, som henspeler på *her*-et i spørsmål 2. Vi var inne på dette når vi brukte Waltons teori om depiction til å forstå undervisningens situerhet: Walton sier at når en ser på et bilde (mimesis 2), forestiller en seg *seg selv* som ser på det en ser på. Selve *det at en ser*, den handlingen som denne formen for sansning (depiction) er, er en del av forestillingen. Derfor vil det alltid være en make-believe-funksjon tilstede i selve den handlingen

det er å se på et bilde. Hvis en så sammenlikner dette med hva som skjer når læreren viser fram noe i klasserommet, kan vi se at det er sterke likhetstrekk mellom denne situasjonen og Waltons depiction: For det må være slik at også i denne situasjonen forestiller eleven seg at hun ser på det hun ser på. I alle fall er det grunn til å tro at nettopp den bevisstheten/følelsen av *å sitte og se på* en blomst i et klasserom, i aller høyeste grad medfører en involvering fra elevens side: Det er nettopp *jeg* som sitter og ser på denne blomsten nå. Blomsten er her *hos meg*, læreren og de andre elevene. Undervisning er alltid *situert*. Undervisning foregår alltid et sted, i et rom og den er alltid en *sosial situasjon*. For at noe skal kalles undervisning i denne avhandlingens forstand, må alltid minst to personer være involvert: En lærer og en elev (og et innhold). Vanligvis har vi jo også å gjøre med flere elever, når vi snakker om undervisning. En konsekvens av denne situertheten i et rom er at undervisning alltid har noe romlig i seg. Og videre at en bruker sansene på dette romlige. Den situasjonen det er å sitte og se på noe i et klasserom skaper en spesiell måte å forestille seg noe på. Og en viktig del av denne undervisningens situering, er nettopp at den danner en ramme som gir læreren plass til å iscenesette den gehalten hun antar gir mening for elevene. Men det må understrekes at undervisningssituasjonens kontekstuering ikke er *tilstrekkelig* for at en gehalt kan skapes. Gehalten må iscenesettes av læreren. Men undervisningens kontekst danner rammen rundt. Trolig forventer elevene at læreren skal bibringe en slik gehalt, rett og slett ut fra at de sitter i et klasserom og ser.

Et digitalt bilde av en blomst på en storskjerm

La oss si at læreren ønsker å iscenesette en gehalt ved å bruke en blomst som eksempel. Vi har tidligere i avhandlingen vært inne på at blomsten kan anskueliggjøre ulike gehalter, enten i form av å ta med seg en naturlig blomst fra marka, eller ved å vise fram et bilde av en blomst. Hvis læreren velger å vise et bilde av en blomst, tilbyr Internett et stort mangfold av bilder å velge mellom, hvilket er en styrke ved denne teknologien. Hva skjer så hvis læreren viser et digitalt bilde av en blomst på en storskjerm, ved hjelp av en projektor og en PC? Hvilke muligheter har denne iscenesettelsen for å skape meningsfulle gjenkjennelser fra elevenes side?

Først må det nevnes at denne tenkte situasjonen er basert på at læreren viser fram noe digitalt, og at elevene ikke har PC-er foran seg på pulten som de jobber individuelt på. Vi kommer til individuelt arbeid med PC senere. Aller først er det

viktig å se for seg at digitale uttrykk kan brukes av læreren i en tradisjonell framvisning, en framvisning der en tidligere ville brukt en ting, et ikon eller et symbol for å anskueliggjøre, jf. Bruner.

Tilbake til blomsten på storskjermen: Hvilke muligheter for gjenkjennelse kan denne etterlikningen tilby? For det første er den digitale blomsten et visuelt uttrykk. For det andre er den todimensjonal og flat. Den er videre innrammet i en kvadratisk rute. Og antagelig mye større i utstrekning enn den naturlige blomsten. De sansemessige opplevelsene som den naturlige blomsten kan gi, og som er falt fra i den digitale etterlikningen på storskjermen, er lukt, tredimensjonalitet og det taktile, det vil si at storskjermen ikke kan iscenesette gehalt ved hjelp av den opplevelsen det er å ta på en blomst. Det digitale bildet på storskjermen kan heller ikke oppvise den detaljerthet som et studium av en naturlig blomst ville gi, for som vi var inne på i forrige kapittel, digitalisering innebærer nedbrytning i masse små deler, her: Bildet består av små prikker, der bildekvaliteten avhenger av såkalt *oppløsning*.

Men den digitale blomsten på storskjermen har en rekke fordeler: Som sagt er den stor. Dette betyr at elevene på bakerste benk kan se den nesten like tydelig som de som sitter foran. For det andre er den varig. Den dør ikke. Det digitale bildet av blomsten kan både lærer og elever beholde så lenge de vil, hvis de lagrer den på sin PC eller legger den ut på Internett. For det tredje kan det digitale bildet av blomsten også bearbeides videre av både lærere og elever. Etter at timen er slutt. Eller hvis det digitale bildet av blomsten er laget som en modell som kan manipuleres, kan læreren og elevene gjøre dette i samarbeid i klasserommets her og nå. Kanskje kan en ved hjelp av dataprogrammet dele blomsten i to og se hva som er inni den? Og kanskje kommer en så nært at en kan se på hver enkelt celle som blomsten består av?

En kan også drøfte hvordan selve det digitale som medium rammer inn blomsten på storskjermen. La oss si at læreren viser fram et bilde av en blomst som hun har funnet på Internett. Kanskje er sjansen større for at den gjenkjennelsen som framvisningen framkaller hos eleven, er gjenkjennelsen av Internett som sådan, i større grad enn gjenkjennelsen av selve blomsten? For elever i dag er Internett noe velkjent. Rammen som nettleserprogrammet danner rundt kanten av det såkalte vinduet som blomsten vises i (vi kommer tilbake til de digitale mediens vinduer senere i drøftingen) må en anta at er kjent for elevene. Hva slags pedagogisk nåtidsbetydning danner dette? Internett setter her blomsten i en kontekst. Den konteksten er de digitale mediens kontekst. Hvilke muligheter og begrensninger gir

denne konteksten for at læreren kan iscenesette en mening? Muligens betyr det at en må tydeliggjøre at den meningen vi skal legge i bildet av blomsten her, handler om blomsten som et eksempel på 'blomst' (bildet av blomsten 'som om' den var blomst) og som ikke et eksempel på 'Internettside'. Når dette er tydeliggjort, kan læreren dreie fokus mot gehalten hun ønsker å iscenesette, for eksempel lokal flora eller fenomenet blomstring (som kan ha pedagogisk framtidbetydning). Det eksempelet vi har drøftet her, blomsten på storskjermen i klasserommet, kan altså sies å være en anvendelse av det mimetisk-didaktiske perspektivet som får fram hvordan læreren må legge en mening (iscenesette) i det som vises fram. Og en del av den jobben, er å være klar over hvilke andre tolkninger som trer i kraft når elevene ser på en blomst på Internett.

Nå er det jo slik at selve det at framvisningen foregår i et klasserom kan sies å føre med seg en forventning om at læreren skal iscenesette en gehalt, og at elevene selvfølgelig er klar over dette. De forstår ut fra at de er i en biologitime, at dette handler om blomster, og ikke om "surfing på nettet". Men prinsipielt er det likevel verdt å reflektere over den konteksten som selve mediet innebærer. For skal en ta de teoriene som finnes om de digitale mediens estetikk på alvor, får deres uttrykk også konsekvenser for oppfatningen om tid og rom, og denne oppfatningen griper også inn i undervisningsrommet, hvis de digitale mediene brukes i undervisningen.

Vi har sett gjennom vår analyse av didaktisk teori, at undervisningen i et klasserom er basert på visualitet. Bildet på storskjermen er også et visuelt uttrykk. Så langt, så godt. Ett aspekt ved undervisningens visualitet, som vi ikke tidligere har vært inne på eksplisitt, men som er implisitt i tanken om at læreren viser fram noe, eller peker på noe i klasserommet, er at det å se på noe også medfører en *avstand* til det som vises fram. Vi har imidlertid vært inne på dette indirekte; gjennom det at både didaktikken og Waltons teori om make-believe handler om å gjøre noe med en påstand eller et objekt. En avstand mellom den som peker, eller viser, eller gjør noe med noe, ligger i selve begrepene om framvisning eller utpeking. Og i klasserommet betyr det praktisk at læreren henleder elevenes oppmerksomhet mot en ting eller en påstand og rammer denne inn i form av å si noe om den. Men hva skjer hvis denne avstanden mellom de som ser, og det som det pekes på, opphører? Hvilke muligheter gir det for læreren til å frambringe sin egen tolkning av det som vises fram? Vil det bety at iscenesettelsen av en mening for læreren blir umulig?

Det finnes ting som tyder på at en slik problemstilling ikke er altfor mye satt på spissen når vi har å gjøre med digitale læremidler. For i de medieestetiske teoriene gjøres ofte de begrepene som handler om hvordan teknologien omkalfatrer tids- og romoppfatningen, til hovedbegreper. Med det menes ikke at de opphever tid og rom, det vil si at det vi oppfatter som vår normale tids- og romoppfatning går i oppløsning. Men det forskerne ønsker å peke på ved hjelp av disse begrepene, er hvordan *opplevelsen* av mediene her og nå, slår ut på hvordan vi *forestiller* oss tid og rom. Og da er vi egentlig tilbake ved begynnelsen av drøftingen av spørsmål 2: Waltons depiction innebærer at *det at en ser*, den handlingen som denne formen for sansning (depiction) er, er en del av forestillingen. I undervisning er dette fruktbart fordi selve handlingen å se på noe, er en del av en framvisning fra lærerens side. Læreren knytter an innholdet til en bestemt mening/gehalt (mimesis 1) via noe konkret (mimesis 2) som vises fram. Og hvis læreren klarer å framkalle en fruktbar gjenkjennelse hos eleven, gir dette mening for eleven (mimesis 3). Læreren ønsker som vi har argumentert for ved hjelp av Ricoeurs teori om at non-fiction også skaper mening ved hjelp av forestillinger, å iscenesette didaktikkens make-believe. En kan imidlertid tenke seg at noe som kan skape problemer for denne mimetiske prosessen, er at andre mimetiske prosesser kommer i veien for, eller begynner å *konkurrere* med, den mimetiske prosessen som læreren forsøker å få til. Vi må igjen minne om at denne avhandlingen handler om lærerens mulighet for å iscenesette mening, og at vi ikke kan uttale oss om hva som skjer i hodene på elevene. Men som sagt; læreren må være klar over hvilke tolkninger som er karakteristiske for den anskueliggjøringen/mediet hun tar i bruk. Som vi skal se i det følgende, kan det være ting som tyder på at de digitale mediene kan sies å invitere elevene til en mimetisk lesning som konkurrerer med den mimetiske lesningen læreren sikter etter. Nøkkelen ligger i skjermens estetikk.

Slik åpner McLuhan verket *Mennesket og media*:

Etter tre tusen år med "eksplosjoner", dvs. sprengninger og utvidelser ved hjelp av enkeltstående teknologier, har den vestlige verden nå begynt å "implodere" dvs. å trekke seg sammen. Under de mekaniske tidsaldre har vi forlenget våre legemer til rommet. I dag har vi etter mer enn hundre år med elektrisk teknologi forlenget selve vårt sentralnervesystem, slik at det omfavner hele kloden og avskaffer både tid og rom, i hvert fall på vår egen planet. Vi nærmer oss med hurtige skritt den endelige fase i forlengelsen av mennesket –

den teknologiske ”simulering” eller etterlikning av bevisstheten (McLuhan, 1997, s. 6).²⁵

Dette sitatet setter fingeren på et forhold ved medier som kan være interessant å diskutere opp mot den digitaliserte varianten av mimetisk didaktikk: De elektriske mediene med sin hurtighet i informasjonsoverføring, medfører at hele verden kommer nærmere oss. Årsaken til at hele verden føles så nær i dag, er ifølge McLuhan, måten de elektriske mediene appellerer til sansene på. Eller rettere sagt: Alle medier er forlengelser av våre legemer (ibid. 6). Og enhver slik forlengelse berører hele det psykiske og sosiale komplekset, deriblant oppfatningen av tid og rom. Det finnes to typer rom i McLuhans teori: Det visuelle rommet og det akustiske rommet.

Boktrykkerkunsten

Det visuelle rommet er den romoppfatningen som ifølge McLuhan karakteriserer *den mekaniske tidsalder*. En av de teknologiene som var med på å skape denne visuelle kulturen, var *boktrykkerkunsten*. Psykisk virket den trykte boken, som var en forlengelse av synsevnen, ved at den intensiverte perspektivet og det fikserte synspunktet. Ved denne betoningen av synspunktet oppstår det en illusjon om rommet som noe visuelt, ensartet og vedvarende (McLuhan, 1997, s. 150). Enkelt sagt: Vi konsentrerer oss om linjene når vi leser, og flytter blikket regelmessig. Det er videre, ifølge McLuhan, ikke tilfeldig at den trykte boken var den første læremaskin og den første masseproduserte vare (ibid. s. 151-152). McLuhan er ingen utdanningshistoriker, så vi lar spørsmålet om læremaskin ligge. Men det som er interessant er at gjennom begrepet masseproduksjon, kan vi forstå hva som ligger i mekanisering: Boktrykkerkunsten produserte mange bøker som var helt like. Dette er typisk for den mekaniske teknologien: *Regelmessighet og gjentakbarhet av en visuell orden* (ibid. s. 152). Boktrykkerkunsten har videre det til felles med *fotografiet* (visuelt og perspektivistisk) at den er oppstått ut fra et ønske om å gjøre noe *permanent* (ibid. s. 167).

Vårt moderne undervisningssystem oppsto under det McLuhan kaller den mekaniske tidsalder. Selv sier han at vårt undervisningssystem er *grunnlagt* på

²⁵ Det er muligens unødvendig å påpeke det, men av hensyn til klarhet: Det at McLuhan her nærmest setter likhetstegn mellom *simulering* og *etterlikning* innebærer en annen forståelse av etterlikning enn den vi har lagt til grunn i denne avhandlingen (den aristoteliske). Vi merker oss imidlertid foreløpig, at bruken av begrepet etterlikning i sammenheng med teknologier, bærer bud om at dette begrepet kan sies å være sentralt på mediefeltet.

boktrykkerkunsten (ibid. s. 267). Og det kan vi kanskje gi ham rett i, hvis en ser på hvilke *teknologier* som har blitt brukt til anskueliggjøring i undervisning i historisk sammenheng? I vårt undervisningssystem er det fremdeles, etter over fem hundre år, læreboka som er det dominerende læremiddelet. Det trykte ord er også vitenskapens språk. Publisering kan kanskje sies å være vitenskapens anskueliggjøring?

Som vi har sett, er den klassiske undervisningssituasjonen i en mimetisk-didaktisk forståelse, basert på et visuelt rom. Den visuelle kulturen, representert ved boktrykkerkunsten, muliggjør en avstand mellom øyet som ser og objektet det ser på. McLuhan setter dette på spissen, når han sier at boktrykkerkunsten innebar en evne til å skille ad tanker og følelser (ibid. s. 151). Som vi skal se senere i drøftingen, kan det sies at de digitale mediene har en helt annen logikk enn trykkpressens regelmessighet, gjentakbarhet og det permanente.

Klokka

I forhold til teknologi og undervisning, i et mimetisk-didaktisk perspektiv som blant annet handler om tid og rom, er det også interessant hva McLuhan sier om *klokka*: Klokka skaper et inntrykk av et univers som er tallmessig mengdebestemt og mekanisk drevet (McLuhan, 1997, s. 127). Sammen med boktrykkerkunsten og samlebåndet, blir klokka et hjelpemiddel for enhetlig oppdeling av begivenheter (ibid.). Vårt utdanningssystem er i aller høyeste grad et klokkesystem: Vi deler opp undervisningen i *undervisningstimer*. Og denne avhandlingen handler stort sett om det som skjer i timen: Her og nå-perspektivet. Denne tidsoppfatningen kontrasterer McLuhan så med hvordan kineserne og japanerne målte tid ved hjelp av *lukt*, før de ble utsatt for utstrakt vestlig påvirkning: De brant ulike røkelse for å markere timer, dager, årstider og dyrekretsens tegn (ibid.). I vår form for undervisning er anskueliggjøringene stort sett luktfrie, med noen unntak: objekter fra naturen (blomsten!), matlaging, lukten fra maling og gassutvikling fra kjemiske forsøk. Ifølge McLuhan er luktesansen den sansen som bringer med seg menneskets *totale sansesfære* i høyest grad (ibid.). Den totale sansesfæren er et stikkord for *det akustiske rommet*, og dermed har vi dannet en overgang til neste tema.

Den lysende skjermen

Sitatet vi refererte i innledningen til avsnittene om McLuhans romforståelser, handler blant annet om at den vestlige verden er i ferd med å implodere, det vil si trekke seg sammen. De mekaniske teknologiene muliggjorde en utvidelse av rommet i form av

kommunikasjonsmidler som muliggjorde lange reiser og kommunikasjon på avstand: Toget, bilen og telegrafene. Det som er i ferd med å skje i den elektriske tidsalder, er ifølge McLuhan, at den vestlige verden er i ferd med å trekke seg sammen og bli til en landsby igjen (McLuhan, 1997, s. 7). Årsaken er at de elektriske mediene tilbyr sanseoppfatninger som likner *den muntlige samtalen i nær fysisk kontakt*. Det talte ord involverer alle sansene på en dramatisk måte (ibid. s. 69). I motsetning til det kalde og nøytrale øyet, er den auditive sansen hyperestetisk, fintfølede og *altomfattende*. Orale eller muntlige kulturer handler og reagerer *samtidig* (ibid. s. 76). Det mediet som er den største fremmeren av det nye akustiske rommet, er fjernsynet. McLuhan levde før de digitale mediene tid. Levinson overfører for øvrig McLuhans teser på det digitale feltet (Levinson, 1999). Men før vi kommer til Levinson, skal vi ta en nærmere titt på det akustiske rommet som fjernsynet framkaller fordi det har det til felles med PC-en, at det blant annet kommuniserer via en lysende skjerm.

Teknisk virker fjernsynet som er nærmedium, i den betydningen at vi får se nærbilder (ibid. s. 277). Bildene kommer så nært at en kan karakterisere det som en oppfordring til den *taktile* sansen; inntrykket er at en kan ta på det som en ser på skjermen: Fjernsynsbildet har mer skulpturens eller ikonets egenskaper, enn fotografiets eller filmens egenskaper (ibid. s. 273). Fordi fjernsynet er en forlengelse av den taktile sansen, medfører dette et maksimalt samspill mellom alle sansene (ibid. s. 293). En av årsakene til at fjernsynet har denne virkningen, er at det medierer ved *lys gjennom skjermen* og ikke *lys på* (som filmen, den projiseres på et lerret) (ibid. s. 273). Fjernsynsskjermen er mosaikkaktig, og med lyset gjennom seg er den som et kirkelig glassmaleri (ibid. s. 286). Resultatet er et taktilt, mosaikkaktig rom, som er svært forskjellig fra det visuelle rommet. For mosaikken er ikke uniform, vedvarende eller gjentakende. Den er avbrutt, usymmetrisk og ikke-lineær (ibid. s. 293). Fjernsynsbildet fremmer den totale innlevelse i et altomfattende *nå* (ibid. s. 294).

Det kan virke merkelig at fjernsynsbildet er mosaikkaktig for oss som lever i dag, siden vi kan oppleve fjernsynsbilder som har en oppløsning som er like god som filmen og fotografiet. Det som er interessant for oss, er imidlertid at PC-ens skjerm også lyser. Og med dagens teknologi, er den fremdeles mer mosaikkaktig enn fjernsynsskjermen. Paul Levinson overfører som sagt McLuhans tese på de digitale mediene. Han framhever glass-skjermens gjennomskinnelighet. Å se gjennom en

skjerm av glass som lyser, gir inntrykk av nettopp å se *gjennom* noe (Levinson, 1999, s. 98). Det at lyset fra fjernsynet og PC-skjermen kommer fra noe foran oss, og ikke bak oss, som filmprojektoren, tolker Levinson som en av årsakene til at disse mediene kan oppleves uimotståelige; de kaller oss til å utforske dem videre (ibid. s. 101-102). En av konsekvensene av skjermens lys er også at det faller *på* oss, på seerne (ibid.). Nesten slik som solas lys skinner gjennom himmelen (ibid. s. 102). Å skrive på skjerm er å skrive i lyset (ibid. s. 38).

Ifølge Levinson blir McLuhans akustiske rom også videreført gjennom skriftligheten på nettet, hvis en kan definere åpenhet og interaktivitet som noen av kriteriene for akustisk rom (ibid. s. 50). Vi kommer tilbake til akustisk skriftlighet i drøftingen av spørsmål 5.

Jay David Bolter og Richard Grusin fører videre tanken om skjermens *nå* og det å se igjennom i sin tese om at alle medier er *remedieringer*. Helt siden renessansen og oppfinnelsen av det lineære perspektivet, har medieutviklingen i den vestlige verden foregått ved en dobbel logikk, som de kaller *remediation* (Bolter & Grusin, 2000, s. 21). Denne remedieringen består av to mekanismer som virker sammen: Ønsket om en transparent presentasjon av virkeligheten, å utslette mediet helt (*transparent immediacy*) og en medienes ugjennomskinnelighet (ibid.) Denne ugjennomskinneligheten kaller de *hypermedialitet*; det vil si en collage-aktig medialitet som rearrangerer eksisterende former (ibid. s. 39). Collagen framtrer i digitale medier gjennom det at de er *vinduisert*, de opptrer i *Windows* på skjermen. Dette påminner oss om trangen til umiddelbarhet igjen, ifølge forfatterne (ibid. s. 34). Vi kommer tilbake til hypermedialitet ved drøftingen av spørsmål 3.

Lev Manovich presenterer skjermens historiske utvikling: Også han begynner med det perspektivistiske renessansemaleriet. Karakteristisk for det Manovich kaller *den klassiske skjermen* er at den finnes i vårt fysiske rom, i nærheten av kroppene våre, og at den fungerer som et *vindu* inn i et annet tredimensjonalt rom. Dette andre rommet kaller Manovich for *representasjonsrommet* (Manovich, 2001, s. 95). Vi kan se parallellen til Waltons depiction her; å forestille seg seg selv som en del av representasjonen, minner om å se igjennom et vindu. For hundre år siden oppsto det så skjermer der bildet endret seg over tid: Vi fikk filmen, og senere fjernsynet (ibid. s. 96). Denne skjermen kaller Manovich for *den dynamiske skjermen*. Denne skjermen hadde det til felles med den klassiske, at den var dominert av *ett* bilde. PC-skjermen derimot, representerer noe nytt fordi den viser flere overlappende bilder

samtidig (ibid. s. 97). I tillegg tilhører også såkalt *virtual reality* (VR) det digitale feltet. VR fungerer ved at brukeren bærer et display på hodet, som helt fyller synsfeltet. Dermed opphører det at skjermen er et vindu, i betydningen en rektangulær flate i et fysisk rom (ibid.).

Leketøy versus kunst

Tilbake til det didaktiske: Det finnes altså både teorier om PC-skjermen som sier at den er et vindu som tilstreber umiddelbarhet, og teorier som sier at hypermedial ugjennomtrengelighet er dens fremste kjennetegn. Men la oss nå si at læreren viser fram et bilde på en storskjerm som oppfyller kriteriene for den klassiske skjermen, ved å tilstrebe umiddelbarhet. For å oppfylle kriteriet for lys igjennom, måtte det i så fall være en *touch screen*²⁶ fordi en projektor ville danne et lys på-bilde. Ville i så fall dette invitere elevene til å tre inn i et slags representasjonsrom? Depiction medfører jo nettopp en slik sterk form for make-believe-lesning. Ville i så fall avstanden mellom de som ser, og det som det pekes på, opphøre? Ville deres egen make-believe-mimetiske lesning av skjermen forverre mulighetene for å få med seg den meningen læreren ønsker å iscenesette? Inviterer de digitale mediene til en mimetisk lesning som konkurrerer med den mimetiske lesningen læreren sikter etter? I så fall ville det være vanskelig å få til god followability. Kanskje kan det at eleven ser på en lysende skjerm i klasserommet sammenliknes med det å se ut av vinduet?

Vi har vektlagt det visuelle ved undervisningssituasjonen sterkt i denne drøftingen. Men undervisningssituasjonen er jo *også* et akustisk rom. Det er et sosialt rom der mennesker er sammen i fysisk forstand. Og lærerens framvisning ledsages ofte av muntlig språk. Sannsynligvis er det aller vanligste at selve den meningen læreren ønsker å iscenesette, formuleres verbalt i muntlig språk. Men det gjør disse spørsmålene desto mer interessante. For i så fall har vi her å gjøre med *to* akustiske rom som konkurrerer om elevens oppmerksomhet: Lærerens klasserom og skjermens representasjonsrom. Vi har tidligere vært inne på Bollnows forståelse av anskuelse. Han omtalte anskuelsen som den mest umiddelbare erkjennelsesformen. I *Retorikken* sier Aristoteles nesten det samme: Anskueliggjøring betyr å framstille ting slik at de

²⁶ Det finnes i dag flere tekniske løsninger, som kan brukes til å vise fram et stort skjermbilde i et klasserom: 1. Tradisjonell lys-på-framvisning via PC, projektor og lerret (som i kinofilmen). 2. Digitale tavler; *white boards*, der læreren kan klikke med fingeren på selve det store bildet, og slippe og bruke tastatur og mus. Disse fungerer også via lys-på-framvisning, enten ved hjelp av en projektor som står bak elevene, eller ved en projektor som står bak lerretet/tavlen. Den siste varianten har den

gir inntrykk av å skje der og da, foran øynene på tilhøreren (Aristoteles, 2006, s. 237). Derfor er det slik at *læreren ønsker at eleven skal være umiddelbart og oppmerksomt tilstede i klasserommet*. Dette kan iscenesettes ved hjelp av både det visuelle, hun viser fram noe, og det verbale, hun sier noe om det hun viser fram. Det blir derimot problematisk å bruke digitale medier til å vise fram noe, hvis det medfører at en "blir ett" med skjermen, og trer ut av klasserommets umiddelbarhet. Det er klasserommets 'som om' læreren søker å få elevene til å følge (followability). Kanskje blir det lærerens oppgave å være kritisk mot skjermrommets invitasjon til å forstås som umiddelbart? Lærerens oppgave kan dermed sies å være å *situere det digitale læremiddelet som leketøy; det er her hos oss, framfor som kunst, i sin egen fiksjonsverden*. Læreren må være klar på at bildet av blomsten er her hos oss; vi er ikke hos blomsten. Kanskje må læreren aktivt initiere diskusjoner i klasserommet omkring dette, og forsøke å iscenesette et kritisk blikk på de digitale mediene som "etterlikninger av det umiddelbare". I så fall kan en muligens si at den didaktiske utfordringen en stilles overfor med digitale medier, er å sette deres evner til *simulasjon* i kritisk perspektiv. Medieringer er en viktig del av vår virkelighet. Men de er og blir mediert virkelighet.²⁷

Her har vi satt diskusjonen på spissen. Nå skal vi ufarliggjøre det hele litt igjen: Det er ikke bare skjermens estetikk som inviterer til en slik make-believe-lesning. Skjermen kan sies å ha flere felles trekk med andre kunstuttrykk (som nevnt i avsnittet over: Kunsten etablerer en fiksjonsverden). Vi har tidligere vært inne på Schillers estetiske danning og den 'som om'-opplevelsen som både lek og kunst har til felles. Kunsten har sin berettigelse i klasserommet, og det er ikke slik at ikke det kan undervises ved hjelp av kunst. Men hvis skjermen har slike akustiske trekk og forsøker å tilstrebe umiddelbarhet, bør lærere i så fall være oppmerksomme på dette. "Problemet" kan uansett løses ved at en deler opp undervisningstimen i skjermtid og skjermfri tid, der en snakker om det en har sett.

På den annen side, er det jo også slik at selve undervisningskonteksten setter en ramme av betydning rundt det som kan skje i undervisningen. Hvor sterkt denne

fordelen at læreren unngår å kaste skygge på bildet. 3. Lysende skjerm; *touch screen* som fungerer ved lys-gjennom-framvisning, og uten projektor.

²⁷ Som et lite sidespor, kan det også være interessant å minne om at vi innledningen av avhandlingen, var inne på at forskjellen mellom Platons og Aristoteles' tolkninger av mimesisbegrepet, oppstod i en tid da antikkens Hellas gikk fra å være en muntlig, til å bli en skriftlig kultur. Kan mimesisbegrepet sies å ha økt relevans i dag, hvis det er slik at vi igjen beveger oss mot en muntlig kultur, og hvis det i så fall kan bidra til en forståelse av en slik samfunnsendring?

virker, eller rettere sagt motvirker, andre konkurrerende mimetiske lesninger i klasserommet, faller det ut over denne avhandlingen å svare på. Blant annet finnes det diskusjoner omkring hvorvidt fri lek og fri kreativitet kan oppstå i et klasserom, eller ikke.

Den digitale skjermens estetikk er så sentral for å forstå de digitale mediene, at skjermproblematikken vil gå som en rød tråd også gjennom resten av drøftingen. Her under drøftingen av spørsmål 2 til digitale læremidler, har vi sett for oss at læreren viser fram PC-ens bilde på en storskjerm i klasserommet, rammet inn tidlig av vår vestlige klokke. Når vi går over til neste spørsmål, skal vi se nærmere på elevens individuelle arbeid ved skjermen. Det finnes også undervisningssituasjoner der læreren underviser mens elevene sitter bak hver sin PC i klasserommet. Det finnes forskning som taler for at dette er en svært krevende undervisningssituasjon. Elevene kan da henfalle til å drive med underholdningsaktiviteter på PC-en, framfor skolearbeid, og læreren har gjerne liten mulighet til å hindre dette (Elstad, 2006, s. 461, 463). Det finner vi ikke overraskende, etter vår gjennomgang av skjermens estetikk. For hvis skjermen er et vindu til en virtuell verden som søker å tiltrekke seg oppmerksomhet gjennom sitt lys, er det ikke rart at elevene blir fristet til å tre inn i dens representasjonsrom. I så fall blir lærerens iscenesettelse svært vanskelig å følge (followability). En kan derfor si at et mimetisk-didaktisk perspektiv har kastet nytt lys på hvorfor det er så vanskelig å undervise i et klasserom fullt av PC-er. I drøftingen av de to neste spørsmålene skal vi se nærmere på hvilken mulighet PC-en kan gi for iscenesettelse fra lærerens side i undervisningssammenheng, når eleven selv jobber med maskinen.

Oppsummering

Under drøftingen av spørsmål 2 (*Hvordan kan digitale læremidler brukes i eksemplarisk undervisning i klasserommets her og nå?*) har vi drøftet hva som karakteriserer digitale læremidler som formidlere av den meningen som læreren iscenesetter, i en undervisningssituasjon der læreren bruker storskjerm for å vise fram noe. Hvis læreren velger å vise et digitalt bilde av noe på storskjermen, tilbyr Internett et stort mangfold av bilder å velge mellom. Vi har sett at de digitale mediene kan være tilrettelagt for visuell framvisning som er stor og tydelig for alle elevene i klasserommet, samt at de digitale framvisningene er varige og manipulerbare. Vi har også vært inne på at utfordringer for læreren, ved slik digital

framvisning i klasserommets her og nå, kan være: For det første at læreren må være klar over hvilke gjenkjenner som det digitale som kontekst kan framkalle hos eleven; en ønsker å framkalle forestillinger hos eleven om 'blomsten' og ikke om 'Internettside'. For det andre at læreren må være tydelig på å situere skjermen "her hos oss i klasserommet" (leketøyets situering), for å unngå at skjermens egen make-believe blir for dominerende i måten eleven forestiller seg på (kunstens situering). Den digitale skjermen kan dermed sies å egne seg for å iscenesette mening i undervisning, på en liknende måte som når en iscenesetter ved hjelp av andre kunstneriske estetiske uttrykk. En må veksle mellom visning på skjerm, og det å snakke om det en ser.

Eleven ved PC-en

Hittil i denne avhandlingen har vi tatt som utgangspunkt at klasseromssituasjonen er en idealtypisk undervisningssituasjon. Vi har ofte hentet eksemplene våre fra denne typen sosial situasjon. Men denne situasjonen er ikke den eneste mulige undervisningssituasjonen der læreren kan iscenesette en gehalt. Når læreren veileder hver enkelt elev i dennes arbeid med PC-en på skolen, er også lærerens iscenesettelse virksom. Vi har vært indirekte inne på slik individuell veiledning, gjennom det at enaktiv anskuelse for eksempel kan være praktisk arbeid i klassen. Dette er den første årsaken til at forholdet mellom eleven og PC-en har sin berettigelse i denne avhandlingen. Den andre årsaken er det at PC-en er skapt for individuell bruk. Å se bort fra de mulige anskuelsene som kan tre i kraft når individet bruker maskinen, ville derfor miste av sikte mange av de mest karakteristiske trekkene ved de digitale læremidlene. Nå er det ikke slik at skolene på bred basis, i alle fall ikke i Norge, har tilstrekkelig mange maskiner til at hver enkelt elev kan arbeide individuelt ved PC-en på skolen. De seneste tallene for situasjonen i Norge, er at i grunnskolen er det gjennomsnittlig 4,7 elever per PC og 5,2 elever per PC med Internettilkobling. PC-tettheten i videregående opplæring er henholdsvis 1,83 og 1,89 (Østerby, 2007, s. 8, 10, 20, 21). Det kan imidlertid sies å være et politisk mål at maskintettheten bør økes (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 14).

Da kan vi gå videre til å se nærmere på det første spørsmålet til digitale læremidler som har relevans i forhold til elevens individuelle arbeid ved PC-en:

Inne i representasjonsrommet

Spørsmål 3 lyder: *I hvilken grad evner digitale læremidler å skape oversikt og sammenheng i undervisningsinnholdet?* Vi må understreke at vi her har å gjøre med lærerens iscenesettelse av et innhold på en oversiktlig og sammenhengende måte. Spørsmål 3 sprang ut av vår mimetiske tolkning av Klafkis spørsmål 4 i den didaktiske analysen (How is the content structured?), der vi så at undervisningsinnholdets struktur, slik som det blir iscenesatt i eksemplarisk undervisning, har flere likheter med mimesisbegrepet fra Aristoteles og Ricoeur: Begge handler om å se det hele i det individuelle, og det individuelle i det hele (det kategoriale). De har en begynnelse, en midte og en slutt. Videre handler både konsentrasjon i eksemplarisk undervisning, og erindring og evne til å bli fulgt i mimetisk begrepsbruk, om å holde tankenes fokus. Til sist følger både eksemplarisk undervisning og mimetisk poetikk hver sin logiske nødvendighet; de innhenter begge det som trengs av henholdsvis hendelser og informasjon.

Et spørsmål om digitale medier som anskueliggjøring av mening på en oversiktlig og sammenhengende måte, må forholde seg til strukturen på informasjonen inne i skjermens representasjonsrom. Det er nemlig denne som møter eleven og læreren når de tar i bruk mediet. En kan derfor si at når en skal drøfte den form for oversiktighet og sammenheng som kan anskueliggjøres via det digitale, er det legitimt å la både lærer og elev *tre inn i representasjonsrommet*. Derfor vil drøftingen av spørsmål 3 dreie seg om det som framtrer på skjermen, framfor klasserommet som skjermen befinner seg i.

Vi har under drøftingen av spørsmål 2, så vidt vært inne på de digitale medienes ugjennomsommelighet/*hypermedialitet*, det vil si den collage-aktige medialiteten som rearrangerer eksisterende former (Bolter & Grusin, 2000, s. 39). Collagen framtrer i digitale medier gjennom det at de er *vinduisert*, de opptrer i *Windows* på skjermen. PC-skjermen representerer noe nytt i forhold til tidligere tiders skjermer fordi den viser flere overlappende bilder samtidig (Manovich, 2001, s. 97). Det som kjennetegner hypermedialitet er at det å klikke på såkalte *hyperlenker*, åpner nye vinduer. Hypermedialitet er et komplekst felt som det ikke er mulig å gi noen grundig redegjørelse for i denne avhandlingen. Vi skal imidlertid ta utgangspunkt i to momenter ved hypermedialitet som får konsekvenser for en lærer som skal iscenesette noe oversiktlig og sammenhengende, nemlig nettopp mangfoldet av *vinduer* og *hyperlenker*.

Vi starter med det Bolter & Grusin kaller vinduisering: *Replacement* er hypertextens essens (Bolter & Grusin, 2000, s. 43-44). Både i Windows-operativsystemet og på Internett kan *utskifting* eller *erstatning* sies å være logikken som uttrykkene følger. Når brukeren klikker på en *understreket tekstfrase* eller et *bilde* på nettsiden (hypermedia er en samlebetegnelse for hypertext og ”hyperbilde”), aktiveres en lenke som åpner en ny side (ibid. s. 44). Den nye siden som åpner seg, kaller på vår oppmerksomhet gjennom *sletting* (erasure/interpenetration), *sidestilling* (juxtaposition) eller *overlapping* (multiplication) (ibid.). De nye sidene som åpner seg, har nye lenker som fører brukeren videre på samme måte. En konsekvens av denne hypermedialitetens logikk, er videre at alle Internetts uttryksmåter, bilder, lyd, video, tekst og animasjon, kan kombineres etter prinsippet *random access*; tilfeldig tilgang (ibid. s. 31). Og det som er tilfeldig har heller ingen fysisk begynnelse, midte eller slutt (ibid.).

Manovich nyanserer bildet litt når han sier at software grensesnitt er *representasjoner* som organiserer data på to forskjellige måter: Gjennom et hierarkisk filsystem i operativsystemet, og gjennom et flatt ikke-hierarkisk nettverk av hyperlenker på Internett (Manovich, 2001, s. 16). Vi venter med operativsystemet til avsnittet om PC-en som kontrollpanel nedenfor. I forhold til hypermedialitet, er konsekvensene av Internetts ikke-hierarkiske logikk, at *ethvert objekt har samme viktighet* som alle andre, og at alt er, eller kan være, *forbundet med alt annet* (ibid.).

Lærerens oppgave i forhold til å iscenesette en mening ved hjelp av hypermedier, kan dermed synes å være formidabel. I forhold til å undervise ved hjelp av en trykt lærebok, som er stabil, varig og en fullstendig helhet der delene henger sammen, representerer på en måte hypermediene lærebokas motsetning på flere grunnleggende strukturelle måter. Det er fristende å sitere følgende fra Bolter & Grusin (Bolter & Grusin, 2000, s. 43-44)²⁸: ”Print stays itself; electronic text replaces itself.” Som nevnt tidligere: De digitale mediene har en helt annen logikk enn trykkpressens regelmessighet, gjentakbarhet og det permanente. Hypermedier er dermed grunnleggende ikke-poetiske i aristotelisk forstand: De består ikke av deler som utgjør helheter, har ikke begynnelser, midter og slutter, hva som bestemmer om de er lange eller korte, er helt definert ut fra hvor lenge en holder på å klikke seg videre, og det kan virke som om konsentrasjon i det eksemplariske (Wagenschein,

²⁸ Sitatet er opprinnelig hentet fra Michael Joyce (Joyce, 1995): *Of two minds: Hypertext Pedagogy and Poetics*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

2000, s. 164) kun er mulig dersom en er svært målbevisst i sin utforskningsprosess. Når læreren skal iscenesette sammenheng ved hjelp av eksemplarisk undervisning, følger en den undrende, oppdagende logikken som den opprinnelige forskeren en gang fulgte (Wagenschein, 2000, s. 167). Læreren oppgave som veileder for eleven som arbeider med hypermedier, kan dermed kanskje sies å være blant annet at hun må rettlede i forhold til hva som er relevant i forhold til gehalten som skal iscenesettes, og at læreren også må konstruere både begynnelse (point of entry), midte og slutt på oppdagelsesprosessen? Leif M. Hokstad er inne på noe liknende, når han sier at når eleven arbeider med Internett, blir det lærerens oppgave å formidle kunnskaper om sammenhenger, nettopp fordi nettets kunnskap er fragmentert (Hokstad, 2002, s. 222).

Internett kan trolig videre by på andre muligheter for utforsking enn den tradisjonelle læreboka: Ricoeurs mimesis 2 viser at fortellingen også bringer sammen det vi har kalt uoverensstemmelser (Ricoeur, 1984, s. 65-66). En viktig digital kompetanse både for lærer og elever, må sies å være å opparbeide evnen til å forholde seg kritisk til det som serveres på Internett, deriblant mangfoldigheten og mangelen på sammenheng. Dette kommer vi nærmere tilbake til under behandlingen av de digitale medienes pluralistiske tilnærming til kunnskap nedenfor (spørsmål 1). Men i forhold til hypermediens struktur, er det i denne sammenhengen, mens vi er inne i representasjonsrommet, interessant å drøfte hvordan dette tilsynelatende ”kaos” også kan by på muligheter for lærerens meningsskaping: Kan det være slik at fordi Internett helt mangler helhet i aristotelisk-poetisk forstand, blir det lettere for læreren å iscenesette en mening? Det vil si; når eleven erfarer uoversiktighet (uoverensstemmelser/motsigelser), blir denne kanskje spesielt mottakelig for en mening iscenesatt av læreren? Å få noe uoverensstemmende til å virke overensstemmende er et kunststykke. På den måten kan kanskje de digitale medienes form sies å aktualisere lærerens kompetanse til å utøve denne kunsten?

Dette vil trolig komme an på hvordan de ulike hyperlenkene er konstruert, og i hvilken grad eleven selv er motivert for å arbeide konsentrert oppdagende kontra å klikke ”på impuls”. Hypermedier objektifiserer assosiasjonsprosessen, ifølge Manovich (Manovich, 2001, s. 61). Spørsmålet blir hvor kompetent en er til å finne fram relevant informasjon. Hva er nettvarianten av nødvendighetens logikk? Det er lett å miste oversikten over informasjonen når en har mange bilder åpne samtidig. Det å finne tilbake til en side som var interessant, er ikke alltid like lett. Det er også

lett å havne på irrelevante nettsider når en klikker på lenker. For til syvende og sist kan vi ikke vite hva som er på den neste siden som åpner seg. Vi kan heller ikke alltid vite om siden åpner seg i form av sletting, sidestilling eller overlapping. En kan imidlertid velge å åpne sider i et nytt vindu manuelt, hvis en ønsker det. Noen nettsteder har også lenker i form av teksten "Neste (side)" eller ikoniske piler, som tilsier en lineær struktur som erstatter i form av sletting.

Å søke på 'blomst' i en søkemotor

Som et eksempel på hvordan læreren som veileder kan iscenesette en mening/skape en sammenheng i elevens utforskningsprosess på Internett, kan bruk av *søkemotorer* nevnes. Søkemotorenes logikk er at en søker på ett eller flere skriftlige ord. Når så resultatene framkommer i et vindu i form av en lang liste, kan læreren være behjelpelig med å sjalte ut det som er relevant for det undervisningsinnholdet det undervises i, og det som ikke er det. I så fall vil det irrelevante kunne sies å være undervisningsinnhold i Mencks forstand, og det relevante vil være undervisningsresultater; det vil si: Hvis eleven bearbeider det, kan det være noe som kan tolkes i retning av elevens danningsprosess. Et søk på "blomst" gir for eksempel lenker til alt fra fylkesrådmenn som deler ut blomster som presang, til blomst forstått som "biologi" (som kan iscenesettes i den tidligere nevnte undervisningskonteksten, blomsten som en naturlig plante) og noe som slår ut i full blomst i overført betydning, i en filmanmeldelse. Et søk på Internett gir store muligheter for å bli overrasket over hva en finner. Men i undervisningen er det ikke fruktbart med overraskelser hvis det er selve uttrykkene som er overraskende. Den overraskelsen læreren må være oppmerksom på, er hvis elevens *meningsdanning* oppstår fra overraskende anskueliggjøringer. Det nevnte eksempelet med blomsten kan selvfølgelig bidra til å få eleven til å forstå hvor mange betydninger et begrep som blomst kan ha. Men det er iscenesettelse av en annen mening enn blomsten som en naturlig plante. De færreste vil vel benekte at en kan lære mye av å bruke Internett, ei heller at dets potensial for å skape mening kan bidra til danning. Men så lenge den meningen som skapes ikke har noen sammenheng med den meningen som læreren ønsker å iscenesette, kan det ikke kalles danning i eksemplarisk undervisning.

Når en søker på Internett, kan en som sagt bli overrasket over hva en finner. Internettetsøk sammenstiller uttrykk som en selv ikke hadde tenkt på å sammenstille i det hele tatt. Dette kan pirre nysgjerrigheten. En klarer simpelt hen ikke å la være å

klikke seg inn på det. Dette skal vi dvele litt ved: Nysgjerrighet er fruktbart i seg selv, i eksemplarisk undervisning. Men en kan ledes vekk fra det en ønsker å utforske, hvis en lar nysgjerrigheten styre på Internett. Konsekvensen blir som sagt, at de forestillingene som en danner seg når en åpner Internettsider, er helt andre enn dem læreren er ute etter å skape hos eleven. Dette er åpenbart, men fra det åpenbare kan vi muligens kaste lys over et viktig poeng ved mimetisk eksemplarisk undervisning: Den meningen som læreren skal forsøke å iscenesette, er noe annet enn en mening som springer ut av en nysgjerrighet her og nå. *Her og nå* er selvfølgelig viktig i undervisningen, som vi har vært inne på. Men undervisningens *her og nå* har betydning for elevene i form av erindring (pedagogisk nåtidsbetydning), og har retning inn i framtida (pedagogisk framtidsbetydning). Formålsløs klikking uten retningsans kan dermed kanskje sies å være *for mye* preget av øyeblikket her og nå? Den eksemplariske undervisningens tilstedeværelse i øyeblikket betyr ikke at en skal handle på impuls. For konsentrasjon i eksemplarisk undervisning, og erindring og evne til å bli fulgt i mimetisk begrepsbruk, handler om å holde tankenes fokus.

Derfor kan en kanskje spørre: Læreren kan veilede i tolkningen av lenkene som trer fram på siden som resultat av et søk i en søkemotor, men er det slik at den virkelige utfordringen oppstår når læreren skal konstruere en slutt? For nettets muligheter er uendelige. Den didaktiske utfordringen kan kanskje sies å bli å *tøyle* elevens nysgjerrighet framfor å fremme den? Followability, og evnen til å lese slutten i begynnelsen og begynnelsen i slutten (omslaget), skal jo opprinnelig tre fram i undervisningen som noe som gir uttrykk for at eleven har et gyllent øyeblikk, noe som læreren kan tolke og ta med seg som informasjon om en dannelsingsprosess. Hva skjer så hvis læreren må stoppe elevens klikking på lenker? For den slutten som læreren iscenesetter (lærerens mimesis 3), er en annen slutt enn den fruktbare slutten som opptrer i eleven selv, når han forstår hvordan solsirkler oppstår (elevens mimesis 3). En kan dermed spørre om den læreren som iscenesetter ved hjelp av digitale medier, må være en *særdeles* kompetent dikter. For å konstruere en fabel med en slutt som henger sammen med resten av fortellingen, ut av det hypermediale som framtrer på en skjerm etter hvert som eleven klikker seg fram, er mildt sagt en stor utfordring. Når eleven ønsker å klikke seg videre, å følge sin nysgjerrighet, er vel dette et tegn på at denne nettopp *ikke* har nådd til forståelse, ennå? Et tegn på at utforskningen ikke har nådd et omslag fra uvitenhet til viten?

Magisk variabilitet

Vi har drøftet hvordan hypermedier stiller læreren overfor utfordringer når hun skal iscenesette en gehalt gjennom noe oversiktlig og sammenhengende. Men ifølge Manovich, er det også elementer ved de digitale mediene som gjør at det som framtrer på skjermen er *varierende* på andre måter enn ved hypermedialitet. Vi har vært inne på at det digitale er karakterisert ved numerisk representasjon. Videre er *modularitet*, *automasjon*, *transkoding* og *variabilitet*, de andre trekkene ved det digitale som Manovich mener er de sentrale. *Modularitet* betyr at disse mediene består av deler, som igjen består av mindre deler som beholder sin selvstendighet uansett kombinasjon (Manovich, 2001, s. 31). For eksempel kan ulike objekter i Windows limes inn i et Word-dokument, for deretter å tas ut igjen og redigeres i originalprogrammet. *Automasjon* betyr at en kan sette PC-en eller dataprogrammet til å gjøre visse ting *automatisk*; det vil si uten inngripen fra en menneskelig intensjonalitet der og da (selv om selvfølgelig et menneske har programmert maskinen) (ibid. s. 32). For eksempel kan en be programmet Photoshop om å fjerne ”støy” i alle bilder, og en slipper å gjøre dette manuelt selv. Et annet eksempel er såkalte *Artificial Intelligence engines* (AI-engines) som programmerer de fiktive figurene i dataspill til for eksempel å slåss tilbake på den mest effektive måten, når de blir angrepet av den menneskelige spilleren (ibid. s. 33-34). I begrepet *transkoding* legger Manovich videre det at PC-en gjør mediemateriale, det vi kan kalle et kulturelt materiale som vi er vant til å omgås fra andre medier, for eksempel bilder og tekst, til datamateriale. Et uttrykk blir oversatt til dataspråk. For eksempel er et digitalt stillbilde ikke bare et kulturelt uttrykk som kan brukes til å skape betydning, men det har også filstørrelse, filtype, kompresjon, format og så videre (ibid. s. 45-46).

Det som er mest interessant for oss her, er imidlertid *variabiliteten* ved de nye mediene. Fordi med dette begrepet, kan en beskrive at hva som kommer fram på skjermen varierer fra PC til PC, og det kan også variere fra gang til gang en bruker PC-en. Eldre medier tok utgangspunkt i en originalversjon/*master* som var lagret en gang for alle, og kopier ble produsert ut fra denne. De digitale mediene derimot, er programmert på en slik måte at de avgir mange forskjellige versjoner av det som framtrer på skjermen (ibid. s. 36). Det finnes ingen original, bare versjoner. Og disse versjonene springer ut av automatiske operasjoner i maskinen, som endrer uttrykket etter for eksempel hva slags nettleser eller nettverksadresse en har. I praksis kan dette

bety at en nettside ser annerledes ut på storskjermen i klasserommet, på en maskin på PC-rommet på skolen og på de PC-ene lærere og elever har hjemme²⁹.

Den didaktiske utfordringen som de digitale mediens variabilitet stiller læreren overfor, når disse skal brukes som anskueliggjøringer, er derfor at selv om hun kan veilede for å skape sammenheng i det hypermediale, så vil læreren aldri ha noen garanti for at anskueliggjøringen opptrer med samme form over tid, eller fra sted til sted, fra PC til PC. Hvordan uttrykket framtrer er utenfor lærerens kontroll, og hvis lærer eller elev ikke har kompetanse til å tilpasse sin nettleser til å vise siden på den måten hun eller han ønsker, er uttrykket helt styrt av maskinen. Vi nevnte begrepet *automagisk* fra hackerslang i sammenheng med behandlingen av mimetisk magi i Taussigs mimesisteori i del I, og stilte der spørsmålet hvorvidt digital teknologi representerer en slik magisk fusjon mellom kopi og kontakt: Det vil si at individet på en måte flyter inn i etterlikningen på skjermen. Gjennom begrepene automasjon og variabilitet, kan det virke som om det er mulig å svare ja på dette spørsmålet, hvis en kan si at nettsiden defineres ut fra det individet gjør gjennom sin kontakt med tastatur og mus. Vi var også inne på at Taussig kan sies å videreføre kritikken av de sanselige kulturobjektens makt, som Platon framsatte i *Staten*. Magi forstås som makt. De digitale mediene er en mediert virkelighet. Det ville nok faktisk både Platon og Aristoteles vært enige om. De er etterlikninger. Men hvilke vilkår gir disse mediene for å iscenesette en mening i aristotelisk-mimetisk-didaktisk forstand? Må vi, når vi har å gjøre med digitale medier, gi opp ønsket om kategorial sammenheng og oversikt i det som iscenesettes, og gripe til en platonsk kritikk for å forstå disse mediene fordi de overlater uttrykkenes generering til en maskin? Bildet er imidlertid nyansert: Under behandlingen av spørsmål 4, skal vi belyse brukerens kontakt med tastatur og mus, ut fra det perspektivet at disse representerer kontroll fra menneskets side.

Under spørsmål 3 til digitale læremidler (*I hvilken grad evner digitale læremidler å skape oversikt og sammenheng i undervisningsinnholdet?*) har vi sett på hvordan hypermediene sprer seg ut på skjermen; vinduer åpnes og lukkes og danner variable strukturer på *bredde*-basis. Nå skal vi se nærmere på hvilke vilkår for

²⁹ Her er det nødvendig med en presisering: Et enkelt objekt, for eksempel et bilde av en blomst, kan sies å være varig og ikke variabelt når en først har lastet det ned på en PC. Bildet av blomsten på storskjermen, som vi brukte som eksempel under behandlingen av spørsmål 2, kan altså beholdes for bearbeiding etter timen. Men det endrer ikke på det forholdet at Internettssider tilpasser seg etter nettleser, nettverksadresse og så videre.

meningsdanning som tilbys av de digitale mediene invitasjon til brukeren om å *gripe inn* i representasjonsrommet. Denne inngripen kan, som vi skal se, trolig forstås som en bruk i *dybden*, framfor i bredden.

Ved kontrollpanelet

Vi skal i dette avsnittet drøfte spørsmål 4 til de digitale læremidlene: *I hvilken grad legger digitale læremidler til rette for at et vidt spekter av anskuelighetsnivåer kan anvendes i undervisningen?* Ved første øyekast kan det virke merkelig at dette kan dreie seg om et forhold som omhandler brukerens inngripen i dybden, vi spør jo om et vidt spekter. Spekteret av anskuelighetsnivåer som de digitale mediene operer på, har vi vært inne på tidligere, da vi så for oss blomsten på storskjermen og konkluderte med at den er visuell, todimensjonal, flat, opptrer i en kvadratisk rute (skjermen/vinduet) og at det som opptrer i ruta har en annen målestokk enn vårt fysiske rom (blomsten var større enn den ville vært hvis den stod ute på marka). Egenskaper som lukt, tredimensjonalitet, muligheten for å utforske blomsten ved å ta på den, og graden av detaljerthet et naturlig objekt kan oppvise, var falt fra. De digitale mediene tilbyr imidlertid også muligheten for å vise en film om en blomst. I så fall kunne en tenke seg at en kunne se hvordan blomsten vaiet i vinden, akkompagnert av summende insekter på lydsiden. Denne ”sendingen” kunne sågar være en direkteoverføring fra marka ved hjelp av et såkalt webkamera. I fotnote 15 under behandlingen av læringsmål og eksemplarisk betydning hos Klafki, så vi at et av hovedmomentene er at en i 2. klasse skal lære om mangfoldet i naturen:

I opplæringa skal elevane observere sentrale kjenneteikn i naturen gjennom dei fire årstidene, til dømes ved å følgje et tre eller ei anna fleirårig plante gjennom eit år (KUF, 1996, s. 209).

Det digitale kan altså muliggjøre en direkteoverføring fra treet og inn i klasserommet, året rundt. Avveiningen blir i så fall om dette tjener læringsmålet bedre enn å oppsøke treet fysisk. Og da nærmer vi oss dette med inngripen igjen: For selv om PC-en tilbyr alle former for medieringer, stillbilde, levende bilde, lyd, skriftlig tekst, muntlig tale og musikk, så må disse medieringene sies å være *ikoniske* eller *symbolske*. Skal en imidlertid ta anskuelighetsnivåene hos Pestalozzi og Bruner på alvor, må en spørre om de digitale mediene også kan sies å tilby en form for *enaktiv* anskuelse. For spørsmål 4 sprang ut av nettopp en forståelse av anskuelighetsnivåer

som et slags register en kan spille på; en dybdetenkning der de ulike nivåene har de foregående som forutsetning; en beveger seg på en skala fra konkret til abstrakt. Vi må repetere litt fra behandlingen av anskuelighetsnivåer før vi går videre med dette resonnementet:

Klafki gjengir Bruners *anskuelighetsnivåer*: (1) Enaktiv: Direkte, aktiv handlende omgang med virkeligheten. Utforsking og avprøving av egenskaper ved ting i verden eller på egen kropp. Utforskingen kan foregå gjennom språklig kommunikasjon, eller gjennom oppdagelse av emosjonelle-sosiale relasjoner (Klafki, 2001, s. 180): Læreren tar med seg elevene ut i skogen for å se på, ta på og snakke om blomsten i dens naturlige miljø. (2) Ikonisk: Anskueliggjøring gjennom å vise fram bilder, skjemaer, skisser, rapporter, framstillinger (ibid.). Læreren viser i dette tilfellet fram et bilde av en blomst. (3) Symbolsk: Framstilling gjennom abstrakte begreper og symboler, det vil si utelukkende tankemessig gjennomførte handlinger og teoretisk argumentasjon (ibid.). Læreren forteller om, og beskriver blomsten verbalt. De tre nivåene har en indre sammenheng, der de høyeste nivåene, (2) og (3), har de lavere som en forutsetning. Her ser vi at mye av Pestalozzis framgangsmåte, fra enaktiv omgang med stein, via tegninger av stein (ikonisk) til tallsymboler, egentlig har blitt beholdt i de moderne anskuelighetsnivåene. Gundem sier videre at *praktisk arbeid* i klassen er av en slik karakter at det både konkretiserer og bygger bro mellom de ulike anskuelighetsnivåene (Gundem, 2003, s. 319-320).

Hvordan kan så de digitale mediene tilby en form for enaktivitet? Som nevnt ovenfor: Muligheten for å utforske blomsten ved å ta på den, er falt fra når en viser et bilde eller en film av en blomst på en PC. Berøring av den naturlige blomsten, som er falt fra når en bruker bilder, er en del av en enaktiv anskuelsesform. Men det er visse trekk ved PC-en og dens digitale representasjoner som taler for at de digitale mediene kan tilby en anskuelsesform som ligger nær det enaktive, hvis en vektlegger det *handlingsmessige* i det enaktive: De digitale mediene gir nemlig muligheter for lærer og elever til å *gripe inn* og *manipulere* bildet. En slik inngripen er selvfølgelig en inngripen i bilder og ikke i en fysisk virkelighet. Så det blir en enaktivitet som er overført på det ikoniske og det symbolske. Men det at det handlingsmessige i enaktiv anskuelse er så sentralt, tyder likevel på at spørsmålet kan være interessant å stille i en drøfting. Som vi skal se, kan også de digitale mediene tilby en måte å arbeide med representasjonene på som aktualiserer Gundems poeng med praktisk arbeid. Vi skal

begynne med å se hva medieestetikerne kan tilby av begreper som kan beskrive individets manipulasjon av representasjonene på skjermen:

Vi var i begynnelsen av drøftingen av spørsmål 3, inne på at Manovich sier at software grensesnitt er *representasjoner* som organiserer data på to forskjellige måter: Gjennom et hierarkisk filsystem i operativsystemet, og gjennom et flatt ikke-hierarkisk nettverk av hyperlenker på Internett (Manovich, 2001, s. 16). Vi skal nå drøfte de mulighetene for handling, eller *operasjonene* som dette kan kalles med datatermer, som ligger i det å *ikke* betrakte skjermen som en inngang til et fiktivt rom, men snarere som en etterlikning av et *kontrollpanel* (ibid.). Å se skjermen som et kontrollpanel, eller som en *human-computer interface*, gir oss et perspektiv på hvordan brukeren kan interagere med PC-en (ibid. s. 69). Kontrollpanelmetaforen inkluderer også *tastatur* og *mus*, de metaforene som brukes for å organisere data, for eksempel begrepene *mapper* og *filer* og måter å *manipulere* data på, som *kopiere*, *gi nytt navn*, *slette*, *lage liste*, *starte* og *stoppe* et program, og så videre (ibid.). PC-ens grensesnitt, slik vi kjenner det i dag, ble opprinnelig oppfunnet i en situasjon der maskinen ble brukt til å arbeide med.³⁰ Derav metaforer som *desktop*, *mapper*, *filer*, bruken av maskinen som en skrivemaskin eller malerpensel og andre funksjonaliteter som indikerer at vi har å gjøre med et *verktøy*. I løpet av 1990-tallet utviklet PC-en seg imidlertid også til å bli en universell mediemaskin som like godt brukes i fritiden til underholdningsformål (ibid.). Og alle de bilde- og tekstuttrykkene som vi tidligere måtte gå på kino, skru på fjernsynet eller åpne en bok for å se, kan vi nå klippe ut, lime inn og kopiere via PC-ens kontrollpanel.

I forhold til PC-en som 'ting' i sin helhet, kan det være interessant å spørre: Inviterer PC-en til å bli lest som 'arbeid', eller som 'fritid'? Kan dette sies å være nok en forklaring på hvorfor det er så vanskelig å undervise i et klasserom der elevene sitter bak hver sin PC? Er 'fritidslesningen' noe som kan underbygge at fristelsen til å surfe på ikke-faglige nettsider blir spesielt sterk?

Ut fra forståelsen av PC-en som kontrollpanel springer det videre noen interessante didaktiske perspektiver som kan drøftes:

³⁰ Det er imidlertid ikke helt korrekt at dette grensesnittet, som ofte kalles *det grafiske grensesnittet* ble oppfunnet for å brukes på en PC: Det ble lansert for første gang i 1984 av Macintosh (Manovich, 2001, s. 63, 69)

Forlengelsen av hånden

Det kan være interessant å se PC-ens kontrollpanel i forhold til praktisk arbeid som en form for enaktiv anskuelse. Læreren kan, for å iscenesette en gehalt, sette elevene i gang med å lage multimediale uttrykk basert på en konkret oppgave. Elevene vil i så fall ha et arsenal av uttrykk til sin rådighet: Tekst, stillbilder, film, animasjoner og grafikk. Disse har de ikke hatt mulighet til å *handle selvstendig* i forhold til før de digitale mediene mulighet for inngripen. Nå kan de derimot klippe, lime, manipulere og redigere sin egen collage ut av dette arsenalet. Via kontrollpanelet og storskjermen kan selvfølgelig læreren også produsere medieuttrykk som kan presenteres i en tradisjonell undervisningssituasjon, der elevene er et PC-løst publikum. For eksempel kan en innenfor naturvitenskapen, der læreren vanligvis iscenesetter ved hjelp av *eksperimenter* som både kan være helsefarlige og involvere kostbart utstyr, nå vise fram digitale animasjoner og modeller for å anskueliggjøre. Animasjonene kan så elevene gå inn og manipulere via sitt kontrollpanel.

I en avhandling som legger McLuhan til grunn, må konsekvensen av dette kunne sies å bli at musa og musepekeren på skjermen, blir en *forlengelse av hånden*. Ut fra dette kan en derfor si, at hvis en kan bruke begrepet enaktiv anskuelserform også i omgang med en mediert virkelighet, er de digitale mediene tilrettelagt for en ny form for bredde i anskuelsermåter.

Angående lærerens iscenesettelse av en gehalt, kan det også nevnes at læreren i utformingen av oppgaveteksten, kan sette rammen for hva slags medietekster hun ønsker at elevene skal presentere. Et format som det finnes mange utdanningsrettede nettsider om i dag, er den såkalte *digitale fortellingen*³¹. Det finnes egen programvare til bruk for å lage slike fortellinger, og det er forholdsvis enkelt å få til, hvis en kjenner basisprinsippene for PC-ens kontrollpanel. En digital fortelling er en historie bestående av stillbilder (vanligvis ikke film), tekst og lyd, bygget opp som en klassisk fortelling, en fabel. Den digitale fortellingen kan derfor sies å være et format som framstår som lukket, hvis en sammenlikner den med hypermediens åpne, potensielt uendelige form. Kanskje er det ikke tilfeldig at det finnes så mange nettsider som omhandler den digitale fortellingen i undervisningsmessig sammenheng? Ligger det implisitt i det undervisningsmessige, at hvis de digitale mediene skal inngå i undervisning, så må de lukkes på en eller annen måte? Vi

³¹ Et søk på *digital storytelling AND education* ga 2 020 000 Google-treff 26. oktober 2007. Denne nettsiden er et illustrerende eksempel: <http://www.coe.uh.edu/digital-storytelling/>

kommer tilbake til dette med lukning under behandlingen av spørsmål 5, der vi blant annet vil drøfte adgangsbegrensning av Internettverktøy laget for undervisningsformål.

I forhold til en av de klassiske måtene å framkalle et undervisningsresultat på (det vil si noe konkret som eleven produserer og som læreren kan tolke som et tegn på elevens dannelsesprosess), nemlig *skolestilen*, kan kanskje den digitale fortellingen sies å være en digital skolestil? I tillegg til den språklige kompetansen, som også kan ivaretas via den digitale fortellingen, kan muligens også det digitale resultatet være noe som kan anskueliggjøre elevens digitale kompetanse eller danning? Vi kommer tilbake til lærerens tolkning av elevenes digitale spor som dokumentasjon på danning under behandlingen av spørsmål 5.

Når det gjelder elevens utfoldelse i bruk av digitale medier som del av en oppgavebesvarelse, er det også interessant at det digitale måte å lagre på, rent fysisk, er annerledes enn analoge mediers måte å lagre på. Dette endrer nemlig, prinsipielt sett, hva slags kompetanse som skal til for å skape et uttrykk. Som nevnt er alle uttrykk som framtrer gjennom PC-en, blitt omsatt til *numerisk representasjon*, det vil si en tallkode. Dette kalles å digitalisere (Manovich, 2001, s. 28). Prinsipielt betyr dette, at for å skape et digitalt uttrykk, kan en gjøre dette ved å kjenne tallkoden og taste den inn via tastaturet. Levinson bruker det å skape musikk som et eksempel på dette: Brukeren av PC-en kan taste inn en tallkode via tastaturet, som kan spilles av på høyttalere som musikk (Levinson, 1999, s. 165). En trenger altså, strengt tatt, ikke å kunne spille et tradisjonelt instrument for å kunne skape digital musikk. Den samme mekanismen kan også sies å være tilstede når det gjelder alle andre kunstarter. Uttrykket kan skapes *via tastaturet alene*, gjennom klipp og lim av eksisterende digitale uttrykk, eller gjennom å kjenne den numeriske koden. Kan dette få konsekvenser for hvordan læreren skal tolke de uttrykkene som eleven skaper? Spiller det noen rolle hvordan det eleven skaper har blitt til, eller er det kun resultatet (undervisningsresultatet i Mencks forstand) som teller? Vi kommer tilbake til problematikken i forhold til hvordan læreren kan tolke elevens digitale spor som undervisningsresultater i drøftingen av spørsmål 5.

Oppsummering

Vi har ved hjelp av spørsmål 3 (*I hvilken grad evner digitale læremidler å skape oversikt og sammenheng i undervisningsinnholdet?*) og 4 (*I hvilken grad legger*

digitale læremidler til rette for at et vidt spekter av anskuelighetsnivåer kan anvendes i undervisningen?) drøftet hva som karakteriserer digitale læremidler som formidlere av den meningen som læreren iscenesetter når hun veileder elever i individuelt arbeid med PC-en. Vi har drøftet hvordan hypermediene sprer seg ut på skjermen og danner variable strukturer i bredden (spørsmål 3), og sett at som uttrykk er disse mediene ikke-poetiske, i den forstand at de ikke danner helheter. Utfordringene er derfor store når læreren skal iscenesette ved hjelp av at eleven arbeider individuelt med disse mediene. Problemet kan sies å være at når læreren konstruerer en slutt (lærerens mimesis 3), er dette en annen slutt enn elevens slutt (elevens mimesis 3). Læreren må videre rettlede i forhold til relevans til undervisningsinnholdet, når eleven klikker seg fram. Vi har også stilt spørsmålet om hvorvidt denne mangelen på oversikt og sammenheng som eleven opplever, kan gjøre denne spesielt mottakelig for lærerens iscenesettelse av mening.

I tillegg har vi vært inne på at de digitale representasjonene som kan nås via en PC er ikoniske, symbolske og medierte (spørsmål 4). De digitale mediene kan tilby levende bilder, og også "direkteoverføringer" på en måte som ikke har vært tilgjengelig før. Vi har imidlertid også drøftet hvordan de digitale representasjonene som finnes i PC-en kan være en form for enaktiv anskueliggjøring av en mediert virkelighet (spørsmål 4): Det at en kan se PC-ens kontrollpanel som en forlengelse av hånden, og at en handling, en inngripen, eller et arbeid, kan utføres via disse verktøyene, illustrerer det. Læreren kan også omgå hypermedienes variabilitet og uoversiktighet, ved i oppgaveutformingen be eleven utfolde seg innenfor et lukket format, for eksempel en digital fortelling. En utfordring for læreren når hun skal tolke de medieuttrykkene som elevene skaper via sitt kontrollpanel, er å vurdere hvor stor vekt hun skal legge på hvordan eleven faktisk har laget det.

Forlengelser av undervisningen

I drøftingen av spørsmål 5 og 6 vil vi belyse situasjoner der digitale medier brukes til undervisningsformål også utenfor skoletid, det vil si før eller etter den klokkestyrte undervisningstimen da lærer og elever er sammen i et klasserom (spørsmål 5), eller en undervisningssituasjon helt uten tradisjonell klasseromsundervisning, Internettbasert fjernundervisning (spørsmål 6). Disse kan betegnes som ulike forlengelser av undervisningssituasjonen, i den forstand at undervisningen forlenges i

tid og fortsetter i andre romlige omgivelser enn klasserommet (spørsmål 5), eller er basert på en forestilling om en undervisningssituasjon (spørsmål 6).

Tolkning av elevens digitale spor

De senere åra er det blitt mer og mer utbredt at skolene tar i bruk såkalte digitale læringsplattformer: *Learning Management Systems* (LMS). Utbredelsen av LMS i det norske utdanningssystemet akselererte på 1990-tallet, først i høyere utdanning, og siden 2001-2002 også i grunnsopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 8).

Spørsmål 5 lyder: *Gir digitale læremidler bedre muligheter for læreren til å tolke elevenes dannelsesresultater fordi de kan gi større muligheter for dokumentasjon?*

Spørsmål 5 har relevans for en drøfting av LMS fordi det viser seg at bruken av dem ofte tar form av digitale spor som lærer og elever legger igjen etter seg. Og hvis en skal se nærmere på de digitale elevsporene som blir gjenstand for lærerens tolkning i dag, så finnes trolig de aller fleste av dem i et LMS. I Utdanningsdirektoratets rapport om emnet er det også etter-skoletid-bruken som framheves som LMS-ets store fordel i undervisningssammenheng: LMS gjør det enkelt for elevene å kontakte læreren i leksearbeidet (ibid. s. 27), i prosessorientert skriving er fordelene ved LMS at arbeidet kan fortsette etter at timen er slutt (ibid. s. 28) og med LMS jobber en fleksibelt i forhold til tid og sted (ibid. s. 29). Og ikke minst; når skolen tar i bruk såkalt digital mappevurdering, er dette ment som en såkalt *formativ evaluering* som baserer seg på at læreren skal evaluere elevens arbeidsprosess mens den pågår, via de digitale sporene som eleven legger igjen i LMS-et (ibid. s. 34-35).

Spørsmål 5 stilte vi etter gjennomgangen av Mencks begrep om undervisningsresultater i del II. Det er derfor nødvendig å repetere essensen i dette begrepet: Undervisningsresultatet (*outcome of classroom work* (*Unterrichtsergebnis*)) er alt som er *produsert*, sammenholdt eller *dokumentert* i undervisningen og som regnes som gyldig i forhold til temaet som det undervises i (Menck, 2000, s. 180). Det omfatter dermed også alt som elevene skal ha til disposisjon for ettertiden. Her ser vi en parallell til Klafki når han sier at læreren må følge med på om temaet det skal undervises i har blitt nevnt av elevene tidligere i undervisningen, for å kunne vite hva et innhold betyr for dem (pedagogisk nåtidsbetydning). Det som tidligere har hendt, *blitt til* i klasserommet, må aktualiseres. Konfigureringsene som har blitt til i klasserommet tidligere (mimesis 2), må altså tolkes av læreren. De er anskueliggjøringer, hvis de medierer mellom målet

om danning (mimesis 1) og elevens egen dannelsesprosess (elevens mimesis 3). Det er her viktig å understreke at lærerens tolkning selvfølgelig også er en egen mimesis 3, forskjellig fra elevens.

Hvis en så kan betrakte det som lagres i et LMS etter skoletid som en forlengelse av undervisningen, må LMS-et kunne sies å gi gode vilkår for at læreren kan tolke disse i forhold til det som eleven måtte oppleve som meningsfylt. Nettopp fordi begrepet lagring indikerer varighet, hvilket betyr at noe er tilgjengelig også i ettertid. Helt konkret kan det som legges ut i et LMS av elevene, tolkes av læreren som en indikasjon på hva et tema betyr for dem (pedagogisk nåtidsbetydning), og hun kan ta dette med i betraktning når neste time skal planlegges.

Utdanningsdirektoratet framhever blant annet de mulighetene for strukturering av skolehverdagen som LMS-et tilbyr: Alle dokumentene ligger systematisk lagret, deriblant også tilbakemeldinger som læreren har skrevet inn i forhold til elevenes dokumenter. Den oversiktlige strukturen gjør disse dokumentasjonene lettere å ta i bruk i senere undervisning (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 39).

Det elevene legger inn i LMS-et, for eksempel i mappa si ved mappevurdering, legges jo også inn på et *visst tidspunkt*. Når lærer og elev går inn og ser på dette senere, kan en bruke det til å reflektere over elevens dannelsesprosess i den grad det som ligger inne er en indikasjon på hvor eleven var i utviklingen *da* det ble lagt inn (undervisningsresultat), i forhold til hvor eleven er *nå*, i ettertid (nytt undervisningsresultat). En kan derfor si at LMS gir muligheter for å dokumentere en dannelsesprosess. Ifølge Lars Qvortrup gjør den digitale mappa læring *iakttagelig* ved å aktualisere spørsmålet: Hva vet eleven i dag, som han ikke visste i går? (Qvortrup, 2003, s. 52-53). Med Menck har vi hevdet at dokumentasjon anskueliggjør danning. LMS-et er sterkt på dokumentasjon, derfor gir dette mediet gode muligheter for å fungere som undervisningsresultater.

Lukning av et åpent medium

Noe annet som karakteriserer et LMS er videre at systemet er preget av *adgangsbegrensning*. Den konteksten eller det "virtuelle rommet" som elever og lærer legger inn sin dokumentasjon i, er en *lukket* kontekst, i den forstand at kun disse brukerne har adgang, gjennom sitt personlige brukernavn og passord. Årsaken til at det er slik, er hensynet til at elevene skal kunne føle seg trygge nok til å legge ut sitt eget materiale. Trygghet i elektronisk kommunikasjon handler om trygghet i å

kunne beherske det tekniske, tillit til kommunikasjonspartnerne og en felles forståelse av kommunikasjonssituasjonen (Hoel, 2003, s. 57-58). Dette er trolig verre å få til i den åpne Internett-situasjonen, når alle som kan lese det språket en skriver på, i prinsippet kan lese det en skriver. Vi har tidligere vært inne på at den digitale fortellingens ”lukkede” helhet gjør den egnet til å iscenesette mening i undervisningssammenheng. Med LMS har vi altså truffet på en ny type lukning i det digitale. Med den digitale fortellingen har vi fått illustrert det digitale svar på en lukket fabel, det vil si en fortelling som har begynnelse, midte og slutt. Dette er en lukning som er mest tidslig. LMS-ets lukning er imidlertid en romlig lukning, i den forstand at ”klasserommet på nettet” er et stengt rom, et uinntagelig område for dem som ikke har tilgang. Både i den digitale fortellingen og LMS-et, har vi sett egenskaper som gjør dem egnet til å kunne brukes til å iscenesette mening fra lærerens side (LMS-et gir læreren muligheter til å ta med seg tolkninger av digitale uttrykk når neste time skal planlegges). Lukning kan videre sies å være noe som avviker fra det hypermediertes uendelige overflod av informasjon og ideen om Internett som en form for demokratisk kunnskapsdeling der alle mennesker, verden rundt, er likeverdige forfattere.

Er det så slik, at hvis de digitale mediene skal brukes som læremidler, så må en gripe til løsninger som strider imot flere av de egenskapene som karakteriserer mediet? Er streben etter å finne det digitale feltets plass i undervisningssystemet, en streben etter stabilitet i et ustabil medium? Noen avsnitt lenger ned i denne teksten stiller vi blant annet spørsmålet om når og hvor undervisningen må definere sin grense; når og hvor må undervisningen *ta slutt*?

Undervisning versus kommunikasjon

I en drøfting av LMS-ets potensial som redskap for lærerens iscenesettelse av mening, kommer vi ikke utenom å stille spørsmålet om hva som er *falt fra* i digital skriftlig LMS-undervisning, sammenliknet med den klassiske muntlig-visuelle iscenesettelsen i klasserommet. Levinson hevder at det akustiske rom nå befinner seg i det online alfabetiske miljøet. Nettskriving er akustisk, hvis vi definerer åpenhet og interaktivitet som et kriterium for akustisk rom (Levinson, 1999, s. 50). De digitale mediene tilbyr nemlig skriftlig kommunikasjon i såkalt *sanntid*, det vil si at en sender meldinger som en får svar på umiddelbart (synkron kommunikasjon), og en kan delta i diskusjoner på nettet når som helst (asynkron kommunikasjon) (ibid.). Disse

kommunikasjonsformene tilbyr også de fleste LMS-er. Levinson bygger opp sin argumentasjon ved det at det akustiske rommet blant annet er et rom der *hørselen* er sentral. Noe som karakteriserer hørsel er nettopp at hørselen er virksom *hele tiden*. I kontrast til synet, som er avhengig av lys og åpne øyne, har lydene alltid vært med oss selv når sola har gått ned og når vi sover (ibid. s. 47). Internett kan ut fra dette oppleves som en kommunikasjonsform som er preget av et 24-timers nærvær, et nytt aspekt ved tilstrebelsen av umiddelbarhet i mediet, som vi var inne på under drøftingen av spørsmål 2. Manovich sier at de formene for synkron kommunikasjon som de digitale mediene kan tilby, bedre kan forstås hvis en også sammenlikner dem med andre tekniske kommunikasjonsmåter som begynner med *tele*, som telefon (finnes i dag også via Internett og PC), telex, telegraf, og så videre (Manovich, 2001, s. 162).

De digitale mediene gjør det altså mulig at en lærer kan kommunisere synkront med elever, når de ikke er i fysisk nærhet. Teknologien som gjør dette mulig er her, og som vi har sett, er den også implementert i skolen i de siste åra gjennom LMS. Men er det at det foreligger en kommunikasjonsmulighet nok til å kunne kalle dette for undervisning? Som vi også har sett, kan LMS-er brukes til tolkning av elevens spor, og dette kan brukes i undervisningen. Men lærere bør trolig reflektere over hva denne digitale kommunikasjonen ikke kan gjøre. *For bare det at noe kan kommuniseres, gjør det ikke nødvendigvis til undervisning*. For at noe skal kalles eksemplarisk undervisning der læreren iscenesetter noe meningsfylt ved å vise eleven noe konkret, må det være rom for at denne meningen kan kommuniseres. Og ofte ligger selve gehalten i lærerens verbale ledsagelse av det som vises fram: Språklig, gester, tonefall, ansiktsuttrykk, umiddelbar respons, og så videre. Dette faller bort i skriftlig nettkommunikasjon. Dette sier seg egentlig selv. Men det er likevel relevant å påpeke at når læreren legger ut noe i et LMS, eller kommenterer noe eleven har lagt ut, må hun kompensere for dette fraværet, trolig ved å gjøre det ekstra tydelig i hvilken kontekst det som skrives eller legges ut, skal forstås. Hvordan kan en lærer peke på noe i et virtuelt rom?³²

³² En av de andre forforskningene av begrepet (hyper)link, er forøvrig *peker*. Dette kan ikke sies å være en didaktisk form for peking.

Juks i det digitale

Videre byr LMS og annen digital kommunikasjon, også på andre utfordringer som læreren stilles overfor. Vi har under behandlingen av spørsmål 3 vært inne på at eleven gjennom klipp-og-lim-operasjoner i praksis kan laste ned og videreredigere, et hvilket som helst materiale fra Internett. Dette betyr for det første at opphavsrett bør iscenesettes som et sentralt spørsmål i klasserommet hvis en skal kunne snakke om utvikling av elevens digitale kompetanse. Spørsmålet om opphavsrett aktualiserer nemlig et kjent begrep fra skolehverdagen, nemlig *juks*. I praksis: Eleven laster opp en stil eller oppgavebesvarelse i LMS-et som han har funnet på Internett, og presenterer denne som sin egen. Læreren må ta stilling til hva som er målet med for eksempel digital mappevurdering; spiller det noen rolle hvor de digitale sporene som eleven legger igjen etter seg, kommer fra? Eller skal evne til å finne materiale som er relevant for oppgavebesvarelsen, uansett om den er ”stjålet” eller helt egenprodusert, tolkes i retning av at eleven har kommet langt i utvikling av sin digitale kompetanse? Svaret på disse spørsmålene kommer selvfølgelig an på hvilket læringsmål (Klafki) iscenesettelsen skal være en iverksettelse av: Er målet med LMS-et at eleven skal lære om det digitale selv, eller er det en annen gehalt læreren ønsker å skape? Vi kommer tilbake til begrepet digital kompetanse i drøftingen av spørsmål 1.

Når skal undervisningen ta slutt?

Som nevnt gir LMS en mulighet for at lærer og elever kan ha kontakt med hverandre etter at skoledagen er over, for eksempel når elevene arbeider med leksene. Når en lærer skal iscenesette ved hjelp av LMS eller andre digitale medier, må hun imidlertid ta stilling til i hvor stor grad en er tjent med at kommunikasjonen fortsetter etter skoletid. I hvilken grad er både lærer og elever tjent med at en forsøker å bringe denne situeringen (undervisningens situering forstått slik som vi redegjorde for den i del II) inn i private situasjoner? Én ting er at det kanskje ikke er mulig. En annen ting er at muligens trenger både læreren og eleven sin ”undervisningsfrie” tid. At kommunikasjon mellom lærer og elever er mulig 24 timer i døgnet, betyr ikke at en trenger å sette dette ut i livet.

Muligheten til å dokumentere og kommunisere digitalt, kan muligens også bli til et slags press, der en føler en forpliktelse til å respondere på meldingene. Når noe har blitt formgitt gjennom et spørsmål fra eleven, er det vanskelig å la være å svare. De aller fleste e-postprogram i dag har et innebygget såkalt *spam* (søppelpost)-filter,

det vil si at brukeren kan sette programmet til automatisk (*automation* i Manovich-forstand) å fjerne meldinger fra innboksen, forutsatt at meldingene kommer fra de e-postadressene som brukeren har kalt spam. Læreren betrakter selvsagt ikke post fra elevene som spam. Men kan årsaken til at slike funksjoner finnes være å skåne brukeren fra *fristelsen* til å lese og respondere på det som er anskueliggjort? For det som er anskueliggjort og formgitt, setter i gang en tolkningsprosess hos oss. En kan si det med McLuhan: For alle rasjonelle vesener er det en ubetalelig livsgunst å se eller gjenkjenne sine erfaringer i en ny materiell form (McLuhan, 1997, s. 184-185). Eller med Aristoteles: Alle mennesker føler glede over etterlikninger, og gleden oppstår fordi en vinner erkjennelse ved å gjenkjenne noe (Aristoteles, 1989, s. 30). Og hvis formgivningen finner sted i et medium som oppleves som umiddelbart og nært, kan fristelsen til å formgi sin egen tolkning, i form av en respons, kanskje bli særlig sterk? Læreren bør derfor ha et reflektert forhold til å markere *når* den didaktiske iscenesettelsen skal *ta slutt*.

I dag har mange skoler egne Internettsider, der skolen som institusjon kommuniserer med foreldre og lokalmiljø. Det faller utenfor denne avhandlingens problemstilling å diskutere skolens forpliktelse til å være "online". Men når skolen sender ut nyhetsmeldinger til lokalavisen, og ikke omvendt, går det vel også an å stille spørsmålet om hvorvidt lærerne bør ta stilling til om dette er noe de bør være del av? Læreren oppgave er i eksemplarisk undervisning å iscenesette undervisningsinnhold på en måte som gir mening for eleven. Iscenesettelse av "skolens mening" faller utenfor mandatet. Men trolig aktualiserer onlineskolen spørsmålet om når læreren skal markere at undervisningen er slutt, for noe av den meningen som kan tolkes inn i online-skolen, kan være at "det er lett å ta kontakt med lærerne".

Men nettstøttet undervisning kan også ofte lide av det motsatte problemet: Det vil si, snarere enn at den digitale kommunikasjonen flyter ut i tid, er sjansen for at elevene ikke benytter den digitale læringsplattformen også stor. Vi har vært inne på at PC-en kan tolkes som fritids- og underholdningsmaskin. I så fall må den digitale undervisningen kjempe om elevens oppmerksomhet i en kamp som er vanskelig å vinne. For når eleven ikke er fysisk tilstede i et klasserom med en lærer, har undervisningen mistet flere av sine sterkeste virkemidler. Dette kan kanskje være noe av årsaken til at det kan være vanskelig å få elever til å være aktive i diskusjonsgrupper i LMS-er, med mindre en gjør det obligatorisk å skive innlegg?

”Nå later vi som om dette er klasserommet, ikke sant?”

Da er vi framme ved neste spørsmål til de digitale læremidlene: 6. *Enkelte Internettbaserte undervisningssystemer forsøker å erstatte det fysiske klasserommet med et klasserom ”på nettet”, i cyberrommet. Hvilke konsekvenser får det for formidling av undervisningsinnhold? Hva slags situerthet representerer klasserommet på nettet?* Det som skiller spørsmål 6 fra spørsmål 5, er at her søker vi å drøfte den situasjonen der et virtuelt klasserom helt søker å erstatte, altså opptre i stedet for, et tradisjonelt, fysisk klasserom. Denne formen for undervisning er mest utbredt i fjern- og voksenopplæringssektoren, der en blant annet tidligere underviste i form av brevundervisning. Såkalt nettbasert undervisning er imidlertid svært utbredt i høyere utdanning i dag. Og det finnes sågar også helt nettbaserte grunnskoler, for eksempel Globalskolen, som underviser grunnskoleelever bosatt verden rundt, på norsk (www.globalskolen.no).

Det som gjør at spørsmål 6 har sin berettigelse i denne avhandlingen, er at vi i etableringen av mimetisk didaktikk la stor vekt på forestillingsevnen. Spørsmål 6 stilte vi etter å ha sammenliknet Waltons teori om make-believe og eksemplarisk undervisning: Vi fant for det første at når noe er utpekt som objekt for forestillingen, i Waltons teori, så dreier forestillingene seg nettopp om den tingen (Walton, 1990, s. 25). På liknende måte er den didaktiske utpekingen av et anskueliggjørende objekt også en slik konsentrasjon om tingen, jf. Wagenschein. Både hos Walton og i didaktikken er det slik at objektet for forestilling heller ikke trenger å være fysisk til stede for å virke, det holder med at ikoner eller symboler er tilstede (Bruner). For det andre fant vi at undervisning alltid er situert. Og en viktig del av denne undervisningens situering, er nettopp det at den danner en ramme som gir læreren plass til å iscenesette den gehalten hun antar kan gi mening for elevene. På liknende måte som læremidlene er medskapende i undervisning, er også undervisningssituasjonen medskapende i undervisningsinnholdet, i tråd med Klafki.

Hvilke vilkår har så læreren i nettbasert undervisning for å kunne iscenesette noe som gir mening for eleven, når klasserommet er fraværende? Vi har hevdet ved hjelp av Ricoeur, at all fortelling, inkludert ikke-fiktive genrer, iscenesetter ved hjelp av forestillinger. Som Kemp sa det: ”Vi ser kun ruinen som ruin, når vi ser hele slottet” (Kemp, 1996, s. 131). I så fall må jo også klasserommet på nettet skape forestillinger. Og hvilke forestillinger søker det å skape? For det første må det vel få elevene til å forestille seg at de har å gjøre med et klasserom? For en ser vel ikke

grensesnittet på skjermen som undervisning, før en ser hele klasserommet? Og for at en skal kunne kalle klasserommet på nettet for undervisning, må vel også eleven forestille seg en lærer, og kanskje også noen medelever? Ut fra dette kan en hevde at en har å gjøre med en dobbel form for make-believe i nettbasert undervisning; det er den læreren som elevene forestiller seg, som iscenesetter en gehalt. Læreren er en forestilt lærer. Innenfor denne make-believe'en, skal så den forestilte læreren skape forestillinger hos eleven, i forhold til et undervisningsinnhold.

Kan en forestilt lærer iscenesette på samme måte som en lærer elevene kjenner, og som de er vant til å se i et klasserom? Hvilke utfordringer skaper denne undervisningssituasjonen (i tillegg til at den rammes av de samme utfordringene som den digitale etter-skoletid-læreren (spørsmål 5))? En kan selvsagt løse dette ”problemet” ved at en legger inn fysiske møter mellom lærer og elever i det nettbaserte undervisningsopplegget, i så fall har en å gjøre med såkalt *blended learning* (Gynther, 2005, s. 5). Løkensgard Hoel sier at slike møter er svært viktige i undervisning gjennom fjernkommunikasjon fordi det er dette som skaper trygghet og tillit i relasjonen (Hoel, 2003, s. 57). Frafall av trygghet og tillit i relasjonen lærer-elev kan altså sies å være en av utfordringene for iscenesettelsen i ren nettbasert undervisning. Dessuten skaper denne undervisningsformen også en utfordring for lærerens evne til å danne seg et bilde av hva som kan gi mening for eleven (pedagogisk betydning). For når eleven har blitt til skrift og bilder, har mimikk, gester, tonefall og så videre, falt fra. Eleven har dermed også blitt en *forestilt elev*. Hvis læreren ikke klarer å få et inntrykk av hva som er meningsfylt for eleven, har læreren et stort problem med å iscenesette ved hjelp av fjernkommunikasjon.

Læreren som fortellerstemmen i en roman

Men kan denne undervisningsformen også by på noen muligheter?

Internettkommunikasjon, med sin ikke-kroppslige anonymitet, det vil si at en i prinsippet kan utgi seg for å være en helt annen enn den en er, fordi en kun eksisterer på nettet gjennom de digitale sporene en legger igjen, gjør også at læreren blir frigjort fra de begrensningene som kroppen medfører. Det samme gjelder for eleven. For enkelte elever kan det være lettere å henvende seg til læreren gjennom skrift, enn gjennom klasseromssituasjonen. I så fall kan denne undervisningsformen gi muligheter for at lærer og elever kan bli så godt kjent at den forestilte læreren kan iscenesette noe som gir mening for eleven.

Den ikke-kroppslige kommunikasjonen i nettundervisning kan kanskje videre sammenliknes med *lek*? Og lek kan sette fri (Schiller). I så fall, er dette en lek som kan fremme lærerens iscenesettelse av noe meningsfylt, eller er har vi her som i drøftingen av spørsmål 2, å gjøre med en mimetisk lesning som konkurrerer med denne? Kan det være slik, at så lenge både de forestillingene lærerens iscenesettelse skal framkalle, og forestillingene *om* læreren og klasserommet, foregår i samme forestilte skiftlige univers, så oppstår det ikke en slik konkurranse? Kan den skriftlige kommunikasjonen som foregår i "cyberspace" sies å fungere på sine egne, nesten fiktive, premisser? Læreren i nettbasert undervisning kan kanskje sies å bli en *fortellerstemme* i en roman, som rammer inn og iscenesetter hendelsene for eleven skriftlig? I så fall bør denne læreren som fortellerstemme trolig strebe etter å bli nesten *allvitende* i den forstand at hun tilegner seg så mye kunnskap om den forestilte eleven som mulig, for å kunne sikte etter hva som er meningsfylt for denne. For dikterens klokskap er ikke kunst før fabelen er skapt. Og didaktikken er ikke kunst før læreren har iscenesatt en mening som eleven kjenner igjen fra sitt eget liv.

Oppsummering

I avsnittene som har tatt for seg spørsmål 5 (*Gir digitale læremidler bedre muligheter for læreren til å tolke elevenes dannelsesresultater, fordi de kan gi større muligheter for dokumentasjon?*) og 6 (*Enkelte Internettbaserte undervisningssystemer forsøker å erstatte det fysiske klasserommet med et klasserom "på nettet", i cyberrommet. Hvilke konsekvenser får det for formidling av undervisningsinnhold? Hva slags situerthet representerer klasserommet på nettet?*), har vi drøftet hva som karakteriserer digitale læremidler som formidlere av den meningen som læreren iscenesetter i en undervisningssammenheng, der undervisningen henholdsvis strekker seg ut over undervisningstimen (i tid og virtuelt rom) og der et virtuelt klasserom helt søker å erstatte et tradisjonelt, fysisk klasserom.

Vi så hvordan LMS-er er godt egnet for læreren til å tolke og reflektere over elevens undervisningsresultater. LMS gir mulighet for at lærer og elever kan få en indikasjon på hvor eleven var i utviklingen *da* de digitale sporene ble lagt inn (undervisningsresultat), i forhold til hvor eleven er *nå*, i ettertid (nytt undervisningsresultat). En kan derfor si at LMS gir muligheter for å dokumentere en dannelsesprosess. Utfordringer for læreren ved slik LMS-iscenesettelse kan sies å være: Å være svært tydelig på å kontekstualisere det hun selv skriver inn, for å

kompensere for alle de uttrykksmidlene som faller fra i overgangen fra et fysisk klasserom til et virtuelt klasserom. Å ta stilling til hvor viktig det er hvordan eleven har laget de digitale sporene (problematikk i forhold til opphavrett/juks). Å ta stilling til når hun vil markere at undervisningen er slutt for dagen.

Under drøftingen av spørsmål 6 var vi inne på at læreren ved undervisning via ren fjernkommunikasjon, blir stilt overfor de samme utfordringene som ved bruk av LMS. I tillegg kan den forestilte læreren i fjernkommunikativ undervisning bli rammet av at elevene mangler trygghet og tillit i kommunikasjonen, særlig hvis de aldri har truffet hverandre fysisk. At læreren må forstille seg eleven, kan videre føre til at det blir vanskelig å danne seg et bilde av hva som kan gi mening for eleven (pedagogisk betydning). I så fall har læreren et stort problem med å iscenesette via fjernkommunikasjon. Vi var imidlertid også inne på at når både lærer og elever er forestilte figurer, kan en stille spørsmålet om hvorvidt undervisningen blir til en slags lek, og om den skriftlige kommunikasjonen som foregår i ”cyberspace” kan sies å fungere på sine egne, nesten fiktive, premisser.

Kunnskap og digitalitet

Da kan vi endelig stille det siste spørsmålet vårt til de digitale læremidlene, spørsmål 1: *Er digitale læremidler tilrettelagt for en pluralistisk tilnærming til kunnskap, eller legger de opp til at viten er absolutt?* Det første spørsmålet vi stilte til digitale læremidler ble reist etter gjennomgangen av Klafkis begrep om eksemplarisk betydning (Klafkis spørsmål 1 i den didaktiske analysen). Der så vi blant annet:

Klafki knytter an det tredje eksemplariske læringsmål nivået, mål som går på å fremme *kritikk- og vurderingsevne* på områdespesifikke konkretiseringer, blant annet til evnen til å forholde seg kritisk til vitenskapene. Vitenskapene er ikke gjenspeilinger av en natur, men resultater av en prosess hvor mennesket stiller spørsmål til naturen (Klafki, 2001, s. 308). Denne pluralistiske tilnærmingen til kunnskap fant vi paralleller til hos Bollnow, Wagenschein og Schwab (når vi så bort fra de andre vitenskapsteoretiske forskjellene mellom disse teoretikerne): Ifølge Bollnow er det å skape *undring* en av de tingene læreren kan gjøre for å forberede elevene på det eksistensielle møtet. Læreren kan nemlig *ikke* framkalle et møte, men hun må vite hva som skjer i et møte og kan i *sin* holdning og gjerning orientere seg i retning av det (Bollnow, 1976, s. 138). Gjennom selv å være undrende kan læreren inspirere elevene til å være undrende. Læreren må videre tørre å være usikker

(Wagenschein, 2000, s. 169). De fundamentale opplevelsene som eksemplarisk undervisning gir, kan enten styrke eller svekke vår følelse av sikkerhet (ibid. s. 173). Det samme gjelder for vitenskapene. De kan styrke vår sikkerhet rent rasjonelt når vi ser en sammenheng. Men når vi så oppdager at det finnes flere motsatte syn, forklaringer og forståelser, blir vi usikre igjen. Vi kan til og med føle frykt. Årsaken til at denne frykten oppstår, er ifølge Wagenschein, at vi har ansett aspekter ved verden som ”virkelige”. Dermed blir vi redde når vi oppdager at de inneholder motsigelser. I stedet må en innse at vitenskapen som jo er grunnlaget for skolefagene, også presenterer seg for oss som mange ulike syn på én og samme sak (ibid.). Endelig så vi gjennom Schwabs *Practicals*, at det undervisningen har behov for, er en metode som kan få elevene til å ikke behandle en teori som en *doktrine*, altså som en sannhet uten forbehold; men til å forstå hvordan de ulike teoriene kun er *synspunkter*. Problemet ved presentasjon av sammenfattende oversikter over ulike teorier, er at de kun gir en overflatisk form for upartiskhet, og ikke leder til forståelse (Schwab, 1971, s. 508). Målet med teoripluralisme er imidlertid et annet; nemlig at elevene skal forstå at ulike teorier ikke er likeverdige, men svar på ulike spørsmål som gir oss forskjellige typer innsikter (ibid. s. 512). På liknende måte skal den aristoteliske fabelen aktualisere moralske dilemmaer, og derigjennom aktivisere vår tenkeevne og skape refleksjon. Klokskap har å gjøre med menneskelige ting, og de tingene en kan *overveie* (Aristoteles, 1999, s. 64).

På bakgrunn av dette blir vår oppgave i forhold til spørsmål 1, å drøfte hva som karakteriserer de digitale læremidlene som formidlere av den meningen som læreren iscenesetter i undervisningen. Vi vil se nærmere på om de egner seg til å iscenesette en slik pluralistisk tilnærming til kunnskap som fremmer kritikk, vurderingsevne og undring hos eleven.

Det er, som vi har vært inne på, trekk ved de digitale mediene som tilsier at eleven kan følge sin egen undring (eller nysgjerrighet) når han jobber med Internett. PC-ens individuelle bruksform gir eleven rom til å følge sin egen utforskningsprosess. Utfordringen for læreren er som sagt for det første å veilede i forhold til hva som er relevant for undervisningsinnholdet, i det eleven finner i sin søking og surfing. Når vi drøftet dette i sammenheng med spørsmålet om iscenesettelsen av oversikt og sammenheng i undervisningen (spørsmål 3), anså vi det som en særdeles stor utfordring for læreren å forsøke å finne et sammenfall

mellom egen mimesis 3 (lærerens tolkning av når informasjonssøket bør ta slutt) og elevens mimesis 3.

Men i forhold til en pluralistisk tilnærming til kunnskap, kan også Internettets overflod av informasjon være en ressurs, når læreren ønsker å iscenesette en gehalt som skal bidra til elevens utvikling av kritisk blikk og vurderingsevne. For hypermediene er jo nettopp karakterisert ved at de ikke har *ett* svar. De tilbyr derimot et mangfold av kilder om samme tema. De er pluralistiske og variable i sitt vesen. De har ikke begynnelser, midter og slutter, og alt kan stilles sammen med alt annet. Hvis det er slik at elevene i dag vet at informasjonen ikke nødvendigvis har blitt kvalitetssikret før den ble lagt ut, har vi her å gjøre med en pluralitet som de kan forholde seg kritiske til. En kan derfor anta at det er problematisk å iscenesette ved hjelp av hypermedier, når en har å gjøre med innholdets struktur (Klafkis spørsmål 4: Innholdets struktur), som vi var inne på i behandlingen av spørsmål 3 ovenfor, men at de kan sies å være bedre egnet til å iscenesette gehalter som skal utvikle elevens kritiske sans/læringsmål nivå 3 (Klafkis spørsmål 1: Eksemplarisk betydning). Nå er det jo slik at alle fem spørsmålene i Klafkis didaktiske analyse må ses i lys av hverandre. Men i praksis kan dette løses av læreren ved å starte med iscenesettelse på tradisjonell måte i klasserommet. Deretter kan hun ta et steg opp i læringsmål nivå (kritikk- og vurderingsevne) i forhold til temaet, og få en diskusjon ut fra elevenes egne nettsøk i etterkant. Å forstå digitale medier kan sies å henge sammen med å forstå deres pluralistiske tilnærming til kunnskap. Og har ikke elevene kildekritisk kompetanse, er det viktig at de tilegner seg det.

Hvis en antar at Internett og andre digitale medier i dag spiller en stor rolle i elevenes liv, har de kanskje også behov for å bearbeide erfaringene med mediene? For følelsene blir gjennom å bli formgitt i fabelen, objekter for refleksjon. Underveis i undervisningen bør læreren være lydhør for signaler fra elevene om behov for bearbeidelse av erfaringer fra mediebruk. Til tross for at lærerens hovedfokus er å iscenesette 'blomstring'.

Digital kompetanse

Det kan synes som om vi nok en gang har funnet et trekk ved de digitale mediene som synes å *tematisere dem selv*. (Vi var også inne på dette i behandlingen av elevens mulighet for å jukse digitalt (vårt spørsmål 5 i dette kapittelet): Er målet ved bruk av LMS at eleven skal lære om det digitale selv, eller en annen gehalt?) Det

didaktiske potensialet ved dette, er oppøvelse av kritisk tenkning hos eleven. Lærerens utfordring er å ha et avklart forhold til i hvor stor grad informasjonssøket også skal være en anskueliggjøring av *digital kompetanse*, i tillegg til den opprinnelige faglige gehalten hun søker å iscenesette. Disse to vektingene i iscenesettelsen er ikke motsetninger, kanskje snarere en styrke. Men uansett bør læreren ha et avklart forhold til dette, hvis hun ønsker å iscenesette ved hjelp av digitale medier. Også i de offentlige dokumentene som handler om satsning på digital kompetanse, synes det å være et både-og-forhold mellom å integrere dem i undervisningsinnholdet, og å lære om det digitale. I *Program for digital kompetanse 2004-2008* heter det:

Digital kompetanse er den kompetansen som bygger bro mellom ferdigheter som å lese, skrive og regne, og den kompetansen som kreves for å ta i bruk nye digitale verktøy og medier på en kreativ og kritisk måte (Utdannings- og forskningsdepartementet, UFD, 2004a, s. 7)³³.

Det mimetisk-didaktiske perspektivet kan kanskje sies å kunne bidra til en opprydning i hva som kan være iscenesettelser av undervisningsinnhold via disse mediene, og hva som er tematisering av digital kompetanse? Digitale medier er nye medier, og de har ennå ikke funnet sin form som iscenesettelser av mening i undervisningssammenheng.

Multiple choice

Det er også trekk ved de digitale mediene som ikke er tilrettelagt for å iscenesette en pluralistisk tilnærming til kunnskap. Dette problemområdet finnes innenfor medieuttrykk som baserer seg på at en kommuniserer med en maskin. Nærmere bestemt: Det finnes utallige spill og multiple choice-oppgaver tilgjengelige via PC-en, der tilbakemeldingen til brukeren kommer automatisk ut etter hvert som en klikker på forskjellige svaralternativer. Slike formater er svært utbredt både innenfor underholdningsindustrien og der læremidlet er produsert for undervisningsformål. Slike medieuttrykk egner seg ikke til å brukes i eksemplarisk undervisning, fordi de legger opp til at viten er absolutt; det finnes kun *ett* riktig svar. I den grad slike oppgaver har noe for seg, ligger deres verdi utenfor det som kan kalles mimetisk-eksemplarisk undervisning. For den typen undervisning vi har lagt til grunn i denne

³³ Sitatet i programdokumentet er en omskriving av følgende formulering i St. meld 30, der det heter: Digital kompetanse er summen av enkle IKT-ferdigheter, som det å lese, skrive og regne, og mer

avhandlingen, går ut fra at et undervisningsinnhold ikke har noen mening før det *blir til* i en situasjon der læreren tolker inn en mening i et innhold, og hvor intensjonen er å treffe eleven med noe meningsfylt.

Oppsummering

I sammenheng med vårt spørsmål nummer 1 til digitale læremidler (*Er digitale læremidler tilrettelagt for en pluralistisk tilnærming til kunnskap, eller legger de opp til at viten er absolutt?*) har vi sett at digitale læremidler er egnet til å iscenesette en pluralistisk tilnærming til kunnskap, fordi de består av et mangfold av kilder om samme tema, og forutsatt at elevene har kildekritisk kompetanse. Vi har også vært inne på at dette kan være et pluralistisk landskap som eleven kan kjenne igjen fra sin egen bruk av digitale medier i fritiden. Den utfordringen som læreren står overfor ved slik iscenesettelse, er å ha et avklart forhold til i hvor stor grad informasjonssøket også skal være en anskueliggjøring av digital kompetanse, i tillegg til den opprinnelige faglige gehalten hun søker å iscenesette. Vi har også vært inne på at digitale spill og multiple-choice-oppgaver der det finnes kun ett riktig svar, som kommer fra maskinen, ikke kan være iscenesettelser av gehalt i mimetisk-eksemplarisk undervisning.

Konklusjon: Hvordan kan digitale læremidler bidra til danning i undervisningssammenheng (i et mimetisk-didaktisk perspektiv)?

Vi har gjort oss ferdige med å drøfte den presiserte hovedproblemstillingen: *Hva karakteriserer digitale læremidler som formidlere av den meningen som læreren iscenesetter i undervisningen?* For å konkludere skal vi igjen trekke fram den opprinnelige problemstillingen. Årsaken er at vi når vi ønsker vi å løfte fram funnene fra kapittel 8 og relatere dem til vår hovedproblemstilling slik den ble formulert i innledningen. Hovedproblemstillingen fra innledningen lyder slik: *Hvordan kan digitale læremidler bidra til danning i undervisningssammenheng (i et mimetisk-didaktisk perspektiv)?* Våre svar på dette spørsmålet, innebærer imidlertid ikke at vi kan trekke noen konklusjon om hvordan de digitale læremidlene kan bidra til danning generelt. I denne avhandlingen kan vi kun si noe om hvordan digitale læremidler kan bidra til danning i en undervisningssammenheng, der vi har følgende forståelse av danning (se ”Den mimetiske didaktikkens dannelsbegrep”, kapittel 6):

avanserte ferdigheter som sikrer en kreativ og kritisk bruk av digitale verktøy og medier (UFD, 2004b, s. 48).

Eksemplarisk undervisning skal gjennom å re-presentere og anskueliggjøre (mimesis 2) skape forståelige historiske sammenhenger (mimesis 1), sammenhenger som er sentrale for forståelsen av samtiden og den nærmeste framtid (mimesis 3). Og følgende forståelse av hvordan eksemplarisk undervisning kan bidra til danning: Gjennom lærerens iscenesettelse av en 'som om'-opplevelse (anskueliggjøring) formidles/konfigureres/medskapes noe meningsfylt for elevene, som oppstår i klasserommet her og nå.

Vårt svar på hovedproblemstillingen blir ut fra drøftingen av spørsmålene vi har stilt til digitale læremidler i kapittel 8, følgende:

Digitale læremidler kan bidra til danning i undervisningssammenheng hvis læreren i sin iscenesettelse av noe som er meningsfylt for eleven, tar aktive grep om følgende to forhold: 1. Tar de digitale mediens estetikk, appell til sansene, på alvor. 2. Evner å sette begrensninger for, eller ramme inn, det som vises fram.

Det første forholdet er viktig fordi nettopp anskueliggjøringene er navet i vår dannelsesforståelse. Det andre forholdet er viktig fordi det som gjør at undervisning kan åpne verden for eleven, er at den begrenser.

Belegg for denne konklusjonen finner vi i følgende funn fra vår drøfting av spørsmålene til digitale læremidler:

Hvis læreren velger å vise fram noe i klasserommets her og nå ved hjelp av en storskjerm eller touch screen, åpner de digitale mediene et arsenal av uttrykkmåter å velge mellom, uttrykksmåter som tidligere ikke var tilgjengelig. Mange muligheter for bidrag til danning gjennom digital *estetikk* åpner seg, en estetikk som i tida før det digitale, ikke var varig og manipulerbar, ei heller tilgjengelig. Læreren må ta på alvor at skjermens situering ikke er nøytral og uten betydning, men derimot medskapende i iscenesettelsen, på godt og vondt. Læreren kan også utnytte PC-ens kontrollpanel som en forlengelse av hånden, noe som gjør det mulig å skape iscenesettelser selv, tilrettelagt for framvisning, eller å la elevene selv utfolde seg i oppgavebesvarelser. Og de uttrykkene som publiseres digitalt, enten i åpne eller i lukkede fora, kan danne utgangspunkt for tolkning av uttrykkene som undervisningsresultater, gjerne der eleven også reflekterer over egen dannelsesprosess. Hvorvidt dette utbudet av sanselighet blir benyttet for å bidra til danning i undervisningssammenheng, kommer an på den reflekterte og kreative lærer. Hvis læreren definerer sin undervisning som en slags motkultur til det digitale feltet, må hun i så fall være klar over hva hun gjør. For hvis det er slik at de digitale

mediene benyttes av elevene i fritida, på en måte som gir mening for dem, kan også læreren iscenesette meningsfulle gjenkjennelser ved hjelp av disse mediene. Og hvis de digitale mediene har karakterformende mening for unge i dag (Künzli, 2000, s. 46), må læreren ut fra et danningsteoretisk perspektiv, bidra til å finne ut hva dette kan bety.

I den foregående drøftingen, har vi også sett at det er en utfordring for læreren som skal bidra til danning ved hjelp av digitale læremidler, å *begrense* det som vises fram. Dette aspektet går som en rød tråd gjennom drøftingen av alle spørsmålene. Når læreren viser fram noe digitalt i det fysiske klasserommets her og nå, må læreren understreke hvilke gjenkjennelser hun ønsker å framkalle via skjermen, og hun må situere skjermen i klasserommet for å motvirke skjermens egen make-believe. Når læreren veileder eleven i individuelt arbeid med PC-en, må læreren veilede i forhold til relevans i de hypermedierte kildene som dukker opp, og kanskje også gi utforskningsprosessen en slutt. Vi har også vært inne på at hypermediens uendelige form kan åpne et slags rom for at læreren faktisk er velkommen som en som begrenser. Det finnes også genrer innenfor det digitale som danner helheter, som gjør lærerens begrensingsoppgave mer overkommelig (digitale fortellinger og LMS-er). Læreren må også ta stilling til om hun ønsker å stille spørsmål til hvordan det digitale uttrykket som eleven har laget har blitt til, eller ikke, og om iscenesettelsen av undervisningsinnholdet skal begrenses til kun å være faglig, eller om digital kompetanse også skal anskueliggjøres gjennom denne framvisningen. Når læreren veileder via LMS eller andre digitale verktøy, må stoffet rammes inn og kontekstualiseres skriftlig. Læreren bør trolig også reflektere omkring hvor langt ut over undervisningstimen undervisningen bør vare. Å sette et punktum er også en begrensning.

Vi har altså konkludert denne avhandlingen ved å peke på noen forhold som angår hvordan læreren utøver sitt yrke når PC-en blir til undervisning. Det er en konsekvens av det å se læremidlene som etterlikninger. For når læremidlene blir etterlikninger på den aristotelisk-ricoeurske måten, blir læreren en dikter. Og når læreren blir en dikter, kan denne dikterens yrke forstås gjennom didaktiske teorier som anser læreren som en reflektert praktiker: Danningsteoretisk didaktikk. En kan kanskje si at når Aristoteles mot slutten av *Poetikken* tar for seg gode råd til dikteren, så kan også den foregående konklusjonen leses som gode råd til læreren? I så fall kan

avslutningen nedenfor leses som ”Om kritikken, og hvordan den bør imøtesgås”
(Aristoteles, 1989, s. 77).

Avslutning

Denne avhandlingen har hatt som siktemål å se undervisningsteknologifeltet med nye briller. Gjennom å bruke etterlikningsbegrepet *mimesis*, har jeg funnet et perspektiv som forskningen på digitale læremidler hittil har oversett: Å gi selve framvisningen som læreren utfører i undervisningen, et nytt begrepsapparat for utforskning. Gjennom å vise at didaktikkens måte å velge ut og organisere fagstoff på, er mimetisk, har jeg dreid fokus mot undervisning som et arbeid som læreren utfører. Og gjennom *mimesis*begrepet har jeg understreket at dette arbeidet først og fremst utøves i det undervisningen pågår. Mens undervisningen pågår, er læreren en hermeneutiker som stadig tolker mening inn i det hun viser fram, ut fra sin kunnskap om hva som kan gi mening for eleven. Det er denne formen for meningsdanning som gjør undervisning til undervisning, i et mimetisk-didaktisk perspektiv. Og når læreren viser fram noe ved hjelp av teknologi, blir denne teknologien også til undervisning, til en medskaper av mening.

Avhandlingen har ført belegg for at *mimesis*begrepet slik det er forstått her, gir en ny forståelse av eksemplarisk undervisning slik det er forstått her. Jeg har lagt til grunn en didaktikkforståelse som kan beskrives ved hjelp av den didaktiske trekanten. Det er imidlertid mange didaktiske teorier som kan forstås ved hjelp av trekanten. Trekanten beskriver undervisningens grunnleggende tre bestanddeler, der det handler om at lærer og elev sammen forholder seg til et innhold og gir det mening. Min teori befinner seg på akse mellom lærer og innhold, i tråd med Klafki. Hvis framvisningsperspektivet ved denne akse er en grunnleggende konstruksjon ved undervisningen, er det betimelig å stille følgende spørsmål i en avhandlings avslutning: Er det slik at all undervisningsforståelse som kan tilbakeføres til en didaktisk trekant er mimetisk? I så fall vil denne avhandlingen ha gyldighet ut over den Klafki-baserte eksemplariske undervisningen, og belegg for dette kan føres i nye avhandlinger.

Det mimetisk-didaktiske begrepsapparatet som jeg har utviklet her, kan videre brukes på nye forskningsobjekter, for eksempel andre typer læremidler, leketøy i didaktisk sammenheng, klasserommets estetikk, læreplananalyse eller lærerens profesjonsutøvelse. En kan også se for seg at begrepsapparatet kan brukes på empiriske studier. Eller at en kan utvide de teoretiske studiene ved å se nærmere på tilgrensende begreper, som begreper om undervisningskulturens spilleregler,

estetisk danning, lærerutdanningens didaktikk, forestillingenes betydning i undervisning og spørsmål om klokskap og kunnskap (både hos lærer og elev) i undervisningssammenheng. Det sistnevnte kan for eksempel være aktuelt i forhold til dagens mangfoldige og flerkulturelle samfunn, der et dannelsesbegrep ikke lenger uten videre kan funderes på at vi har *felles* viten om noe.

En utforsking av elevens tolkning av det læreren viser fram, ville imidlertid kreve et skifte i mimetisk perspektiv fordi da er ikke selve den aktive framvisningen lenger i fokus, men heller en tolkning av en framvisning som utøves av den andre parten. Det kunne imidlertid være interessant å finne ut om elevens framvisning via for eksempel oppgavebesvarelser, også er en framvisning som denne søker å gjøre meningsfylt for læreren? I så fall måtte en se dette med andre mål en danning for øyet, da eleven trolig primært søker å innfri lærerens faglige forventninger via sin besvarelse, og ikke søker en dannelsesprosess hos læreren. Det eleven uttrykker overfor læreren har helt andre forutsetninger enn det læreren uttrykker overfor eleven. Denne avhandlingens nedslagsfelt er det sistnevnte forholdet.

Imidlertid er denne avhandlingen også et uttrykk for min egen dannelsesprosess. Hvis didaktikken er mimetisk-eksemplarisk, bør også denne avhandlingen, i kraft av å omhandle didaktikk, tilstrebe seg å være et godt eksempel på hvordan danning kan bli til. For viten om danning må jo kunne sies å være en allmenngyldig grunnleggende viten for didaktikken. Det at jeg har valgt en såpass generell og grunnleggende hovedproblemstilling, at jeg har stilt spørsmålet om danning i forhold til digitale læremidler, kan dermed sies å være i tråd med et mimetisk perspektiv, rent vitenskapelig: Avhandlingen blir det konkrete, anskuelige, konfigurasjonen, mimesis 2, mens danningen blir den allmenngyldige viten som blir eksemplifisert, mimesis 1. Mottakelsen av avhandlingen i det vitenskapelige og praktisk-didaktiske feltet vil, hvis mimesis er nykonfigurering og hvis lesningen av teksten alltid bringer noe nytt, bli mimesis 3.

Min egen dannelsesprosess i doktorgradsarbeidet, har vært motivert, som nevnt i innledningen, ut fra en intuitiv oppfatning om at digitale læremidler kan forstås bedre gjennom å se nærmere på mimesisbegrepet. Kan en se på denne intuisjonen som en potensiell fortelling, eller en ikke-fortalt fortelling, i tråd med Ricoeurs mimesis 1? Den er i alle fall drevet ut fra en trang til å gi noe form, oppmuntret underveis av veileder. Og den formen jeg har gitt den til slutt, er det det hele står og faller på, for leseren har bare konfigureringen å forholde seg til. Har jeg

lykkes i å mediere (mimesis 2) mellom en allmenn kunnskap om danning og digitale læremidler (mimesis 1) og lesernes aktivisering av teksten (mimesis 3)? Har jeg lykkes i å skrive noe som kan bli fulgt (followability)? Det kan bare leseren selv svare på, via vurderingen om hvorvidt de selv gjenkjenner det allment didaktiske i denne spesielle teksten. I så fall kan du lese begynnelsen (innledningen) på denne fortellingen i avslutningen, og avslutningen i begynnelsen.

Litteratur

- Aristoteles. (1989). *Om diktekunsten. Oversatt fra gresk med innledning og anmerkninger av Sam. Ledsaak. Med et essay om å lese poetikken av Jostein Børtnes* (S. Ledsaak, Trans.). Oslo: Dreyers Forlag.
- Aristoteles. (1999). *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt "Den nikomakiske etikk"* (A. Stigen, Trans. 3rd ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aristoteles. (2006). *Retorikk* (T. Eide, Trans.). Oslo: Vidarforlaget.
- Auerbach, E. (2002). *Mimesis. Virkelighetsfremstillingen i Vestens litteratur* (P. Paulsen, Trans.). Oslo: Gyldendal.
- Auerbach, E. (2005). *Mimesis. Virkelighetsfremstillingen i Vestens litteratur* (P. Paulsen, Trans.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Benjamin, W. (1991). *Kunstverket i reproduksjonsalderen: essays om kultur, litteratur, politikk. Utvalg, oversettelse og innledning ved Torodd Karlsten* (T. Karlsten, Trans. 2nd ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Berg Eriksen, T., Tranøy, K. E., & Fløistad, G. (1985). *Filosofi og vitenskap fra antikken til vår egen tid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Blankertz, H. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk. Med et forord av Boje Katzenelson* (R. Myhre, Trans.). København/Oslo: Christian Ejlertsen forlag.
- Bollnow, O. F. (1992). Tilbake til anskuelsen. *Ergo*, 23(2), 140-148.
- Bolter, J. D., & Grusin, R. (2000). *Remediation. Understanding new media*. Cambridge, Massachusetts and London: MIT Press.
- Else, G. F. (1958). Imitation in the 5th century. *Classical Philology*, 53(2), 73-90.
- Elstad, E. (2006). Understanding the nature of accountability failure in a technology-filled, laissez-faire classroom: disaffected students and teachers who give in. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 459-481.
- Emilsson, E. K. (2001). Innledning til Staten. In Ø. Andersen, E. K. Emilsson, T. Frost, H. Kolstad & E. Kraggerud (Eds.), *Platon. Samlede verker. Bind V. Kleitofon. Staten*. (Vol. V, pp. 21-43). Oslo: Vidarforlaget.
- Falk, H., & Torp, A. (1994). *Etymologisk ordbog over det norske og det danske sprog*. Oslo: Bjørn Ringstrøms Antikvariat AS.
- Friis Johansen, K. (1988). *Platons filosofi. Udvikling og enhed* (2nd ed.). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

- Friis Johansen, K. (1989). *Platon*. Hjørring: Klassikerforeningens Kildehæfter.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (A. Jørgensen, Trans.). Århus: Systime Academic.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (1995). *Mimesis : culture, art, society* (D. Reneau, Trans.). Berkeley: University of California Press.
- Goldman, L. R. (1998). *Child's play. Myth, mimesis and make-believe*. Oxford, New York: Berg.
- Grondin, J. (1994). *Introduction to philosophical hermeneutics; foreword by Hans-Georg Gadamer ; translated by Joel Weinsheimer*. New Haven, Conn. : Yale University Press.
- Gundem, B. B. (1980). *Tradisjon - kritikk - syntese. En analyse av hovedtrekk ved samtidig tysk didaktikk - med en relatering til aktuelle spørsmål i nordisk sammenheng*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Gundem, B. B. (1998). *Understanding european didactics - an overview*. Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Gundem, B. B. (2003). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (4th ed.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gundem, B. B., Karseth, B., & Sivesind, K. (2003). Chapter 29: Curriculum theory and research in Norway: Traditions, trends, and challenges. In W. F. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 517-534). Mahwah, New Jersey/London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi* (I. H. Hansen, Trans.). Århus: Klim.
- Gynther, K. (2005). *Blended learning - IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv*. København: Unge Pædagoger.
- Hoel, T. L. (2003). Dialogen i "fleksibel" rettleiing. In Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. T. Nordkvelle (Eds.), *Dialog og nærhet. IKT og undervisning* (pp. 56-75). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hohr, H. (2004). Friedrich Schiller: Om å tenke med hjertet og leke fritt. In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 172-184). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hokstad, L. M. (2002). IKT og læring - et didaktisk perspektiv. In S. R. Ludvigsen & T. Løkensgard Hoel (Eds.), *Et utdanningssystem i endring. IKT og læring* (pp. 208-225). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hopmann, S. T. (2000). Klafki's model of didaktik analysis and lesson planning in teacher education. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.),

- Teaching as a reflective practice : the German didaktik tradition* (pp. 197-206). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained teaching: The common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Hopmann, S. T., & Gudem, B. B. (2002). Didaktik meets curriculum: Towards a new agenda. In B. B. Gudem & S. T. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue* (pp. 331-354). New York: Peter Lang.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1993). *Oplysningens dialektik : filosofiske fragmenter* (2. rev. udg. ed.). København: Gyldendal.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (3rd ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Joyce, M. (1995). *Of two minds: Hypertext Pedagogy and Poetics*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kemp, P. (1996). *Tid og fortælling. Introduction til Paul Ricoeur*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal. Pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice. The german didaktik tradition* (pp. 139-159). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (B. Christensen, Trans. 2nd ed.). Århus: Forlaget Klim.
- Koller, H. (1954). *Die Mimesis in der Antike: Nachahmung, Darstellung, Ausdruck*. Bern: A. Francke.
- Kress, G., & Leeuwen, T. v. (2001). *Multimodal discourse : the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold.
- KUF. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice. The german didaktik tradition* (pp. 41-54). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Künzli, R. (2002). The common frame and the places of didaktik. In B. B. Gudem & S. T. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue* (pp. 29-45). New York: Peter Lang.

- Ledsaak, S. (1989). Innledning til Poetikken. In *Om diktekunsten. Oversatt fra gresk med innledning og anmerkninger av Sam. Ledsaak. Med et essay om å lese poetikken av Jostein Børtnes*. Oslo: Dreyers Forlag.
- Lessig, L. (2005, October 21st). *Creative Commons*. Paper presented at the The Annual ITU-conference, Oslo.
- Levinson, P. (1999). *Digital McLuhan. A guide to the information millennium*. London/New York: Routledge.
- Livingston, P. (1992). *Models of desire. René Girard and the psychology of mimesis*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Lothe, J., Refsum, C., & Solberg, U. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. In R. Slagstad, O. Korsgaard & L. Løvlie (Eds.), *Dannelsens forvandlinger* (pp. 347 - 371). Oslo: Pax.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Cambridge, Mass./London: MIT Press.
- McLuhan, M. (1997). *Mennesket og media* (O. Angel, Trans.). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Menck, P. (2000). Content: Still in question. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice. The german didaktik tradition* (pp. 177-193). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Myhre, R. (2001). *Didaktisk basiskunnskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Mørland, H. (1946). Innledning til Staten. In *Staten* (Vol. I, pp. 7-12). Oslo: Dreyers Forlag.
- Mørland, H. (1951). *Platon. Utvalg og innledning ved Henning Mørland* (H. Mørland, Trans.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Nordkvelle, Y. T. (2002). Kapittel 4: Didaktikk og teknologi - to sider av samme sak? In Y. Fritze, G. Haugsbakk & R. Rønning (Eds.), *Fleksibilitet som utfordring - noen erfaringer og refleksjoner* (pp. 57-78). Tromsø: SOFF - Sentralorganet for fleksibel læring i høgre utdanning.
- Pestalozzi, J. H. (1977). *How Gertrude teaches her children: An attempt to help mothers to teach their own children and an account of the method* (L. E. Holland & F. C. Turner, Trans.). New York: Gordon Press.

- Platon. (2001). *Platon. Samlede verker. Bind V. Kleitofon. Staten.* (H. Mørland, Trans.). Oslo: Vidarforlaget.
- Qvortrup, L. (2003). Viden og vidensformer. Nye vidensteknologiske perspektiver. In Y. Fritze, G. Haugsbakk & Y. T. Nordkvelle (Eds.), *Dialog og nærhet. IKT og undervisning* (pp. 29-55). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative* (K. Blamey & D. Pellauer, Trans. Vol. I). Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1985). *Time and narrative* (K. Blamey & D. Pellauer, Trans. Vol. II). Chicago: University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative* (K. Blamey & D. Pellauer, Trans. Vol. III). Chicago: University of Chicago Press.
- Schiller, F. (1991). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (S. Dahl, Trans.). Oslo: De norske bokklubbene.
- Schleiermacher, F. (1998). *Hermeneutics and criticism. And other writings.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Schnack, K. (1992). Kritisk pædagogik og undervisningsplanlægning. In K. Schnack (Ed.), *Dannelse og demokrati. Udvalgte artikler* (pp. 146-156). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Schnack, K. (1994). Dannelse som et pædagogisk perspektiv. In K. Schnack (Ed.), *Fagdidaktik og dannelse - i et demokratisk perspektiv* (pp. 93-99). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. *School Review*, 79(4), 493-542.
- Schwartzman, H. B. (1998). Foreword. In *Child's play. Myth, mimesis and make-believe* (pp. xi-xiv). Oxford, New York: Berg.
- Sløk, J. (1991). *Platon. Indledning, oversættelse og noter ved Johannes Sløk* (2nd ed.). Oslo: Tano.
- Sohlberg, P., & Sohlberg, B.-M. (2001). *Kunskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod.* Stockholm: Liber.
- Steinsholt, K. (1994). *Homo interpretans - Homo ludens : en innføring i lekens tekstualitet.* Trondheim: Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.
- Steinsholt, K. (2004). Johann Heinrich Pestalozzi: Kjære folk, jeg ønsker å hjelpe dere! In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 156-171). Oslo: Universitetsforlaget.

- Stigen, A. (1999). Innledning. In *Etikk. Et hovedverk i Aristoteles' filosofi, også kalt "Den nikomakiske etikk"* (3rd ed., pp. IX-XLIX). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Store norske leksikon. (2004). Estetikk. Retrieved February 16th, 2004, from <http://www.storenorskeleksikon.no/>
- Strømnes, Å. L. (1993). *Kunnskapssyn og pedagogikk. Historisk analyse og jamføring*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Strømnes, Å. L., Rørvik, H., & Eilertsen, T. V. (1997). Didactical thinking and research in Norway during four decades. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3-4), 237 - 260.
- Susning.nu. Retrieved February 6th 2007, from <http://susning.nu/Automagisk>
- Søby, M. (2003). *Digital kompetanse: fra 4. basisferdighet til digital dannelse*. Oslo: ITU.
- Sörbom, G. (1966). *Mimesis and art: Studies in the origin and early development of an aesthetic vocabulary*. Stockholm: Svenska Bokforlaget.
- Takaya, K. (2003). The method of anschauung: From Johann H. Pestalozzi to Herbert Spencer. *Journal of Educational Thought*, 37(1), 77-99.
- Taussig, M. (1993). *Mimesis and alterity. A particular history of the senses*. New York and London: Routledge.
- UFD. (2004a). *Program for digital kompetanse 2004-2008. Programbeskrivelse*. Oslo: UFD.
- UFD. (2004b). *St. meld. nr. 30 (2003–2004) Kultur for læring*. Oslo: UFD.
- Uljens, M. (1997a). 8. Grunddrag till en reflektiv skoldidaktisk teori. In M. Uljens (Ed.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (pp. 166-197). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1997b). Introduktion. In M. Uljens (Ed.), *Didaktik - teori, reflektion och praktik* (pp. 9-14). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. (1998). Skoldidaktik som pedagogiskt forskningsfält. In M. Uljens (Ed.), *Skoldidaktiska studier. Studia didactica 3* (pp. 21-29). Vasa: Pedagogiska institutionen vid Åbo Akademi.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Digitale læringsplattformer - en mulig katalysator for digital kompetanse i grunnopplæringen - om pedagogisk nytteverdi og utviklingstrekk*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Finnes også elektronisk på www.utdanningsdirektoratet.no

- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Et digitalt kompetanseløft for alle? En midtveisrapport for Program for digital kompetanse 2004-2008*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Finnes også elektronisk på www.utdanningsdirektoratet.no
- Vico, G. (1997). *Vor tids studiemetode* (C.-K. Jørgensen, Trans.). København: Museum Tusulanums Forlag.
- Wagenschein, M. (2000). Teaching to understand: On the concept of the Exemplary in Teaching. In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice. The german didaktik tradition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walton, K. L. (1990). *Mimesis as make-believe. On the foundations of the representational arts*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Warnick, B. R. (2005). *Learning from the lives of others: A social analysis of human exemplarity and imitation*. University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois.
- Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum? In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice : the German didaktik tradition* (pp. 15-39). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Westbury, I. (2002). Didaktik and curriculum studies. In B. B. Gundem & S. T. Hopmann (Eds.), *Didaktik and/or curriculum. An international dialogue* (pp. 47-78). New York: Peter Lang.
- Østerby, S. (2007). *Utstyrs- og driftssituasjonen i grunnopplæringen 2006-2007. En gjentatt kartlegging og en sammenlikning med 2004-2005*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Finnes også elektronisk på www.utdanningsdirektoratet.no
- Aarnes, A. (1967). *Litterært leksikon. Begreper og betegnelser. Teori - kritikk - historie*. Oslo: Johan Grundt Tanum.
- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling. Nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

