

VERDENSDANNELSE

Hvorfor læse denne tekst...

Verdensdannelse er et vigtigt begreb for undervisere. Det refererer til både resultaterne fra hverdagens sociale interaktion og bredere historiske processer for social transformation. Alle undervisere er dybt involveret i verdensskabelse, da de organiserer, definerer og præsenterer en bestemt version af verden for nye generationer. Verden som præsenteret og pålagt kommer ofte til at blive taget for givet som både 'naturlig' og 'nødvendig.' Alligevel er denne verden altid anfægtet, fyldt med værdikonflikt, divergerende interesser, magtkamp, intern modsigelse og sociale uligheder.

Pædagogik er en form for verdensskabelse. Når lærere guider børn til at forstå og navigere i en verden, der ikke er af deres egen skabelse, gør lærere og børn uundgåeligt verden på ny. Det er derfor vigtigt at genkende og reflektere kritisk over, hvilken verden(er) vi præsenterer for børn såvel som den verden, vi frembringer sammen med børn gennem interaktion i klassen og andre uddannelsesmæssige praksis.

Historisk kontekst

Verdensbillede refererer til folks opfattelse af en ordnet virkelighed, deres billeder af 'som ting er.' Grundlæggende forståelse af verden inkluderer opfattelser af naturen, selvet og samfundet og hvordan disse ordnes. Som stiltiende viden om 'den måde ting er', fungerer et verdensbillede som en implicit fortolkningsramme til at give mening om folks handlinger. Et bestemt verdensbillede kan påvirke, men aldrig bestemme, hvordan enkeltpersoner opfører sig (Rapport 2007: 431).

Verdensudsigter er perspektiviske, idet de repræsenterer et syn fra et eller andet sted. Med forbehold for magtforhandlinger er de også åbne. Ligesom der ikke er nogen 'absolut og ultimativ viden', er en 'fuldstændig passende og omfattende verdensbillede' ikke mulig (Geertz 2016: 635). Antropologer markerer forskelle mellem grupper af mennesker baseret på, hvordan folk forestiller sig verden (Rapport 2007: 431). Der er ingen klare grænser mellem verdensopfattelser, idet ingen sociokulturel version af virkeligheden er helt original. En bestemt verdensbillede er heller ikke en kollektiv, standardiseret eller harmonisk kognitiv skabelon, som alle individer internaliserer. Det er en hypotetisk figur konstrueret af en etnograf fra de mønstrede måder, folk bevæger sig i verden på, og dermed en kortvarig syntese af en igangværende proces (Pina Cabral 2017).

Verdensdannelse refererer til den fortsatte formgivning af verden gennem social interaktion. Det angiver den måde, hvorpå folk skaber forskellige virkeligheder og praksis, når de engagerer sig i konventionelle sociokulturelle former (Rapport 2007: 427). Mennesker omarbejder kollektive former gennem processer med komponering og nedbrydning, vægtning, omordning, sletning og supplering med nye variationer (Goodman 1978). Antropologer forstår verdensfremstilling som bricolage - som hverdagslige ting med verden til

TRANSCA

hånd - en omarbejdning af kultur, der ikke har nogen begyndelse eller slutning. Hver ny virkelighed låner fra, tilpasser og parodierer tidligere, men uden at være forudsigelig, omfattet eller på anden måde forudbestemt. Fra dette perspektiv venter den rækkefølge, vi oplever, ikke 'derude' og venter på at blive opdaget; det er formet gennem særlige magtforhold og måder at kende og opfatte såsom videnskab, kunst og hverdagspraksis (Pina-Cabral 2017, Rapport 2007: 429). Den menneskelige fantasi er central i verdensprocesser, da den giver os mulighed for både at give virkeligheden til den aktuelle verden og fortsætte med at opfinde sociale verdener på ny, at transformere verden ved at stille spørgsmålstejn ved nuværende konventioner og forestille sig nye horisonter.

Mens begrebet verdensbillede hjælper os med at opfange den sociokulturelle virkeligheds perspektiviske karakter, hjælper begrebet verdensdannelse os med at forstå transformative sociokulturelle processer og den transformative kvalitet af individuel fantasi (Jf. Rizvi 2006).

a) Diskussion

Vi kan se verdensdannelse fra forskellige perspektiver. Religioner er verdensskabende fænomener, når mennesker bringer transcendent verdener til verden gennem tro, symboler, visioner, ritualer og rituel praksis (Geertz 2016). Verdensdannelse er også iboende i beslutningstagningen. Politikker er aldrig bare tvangs- og begrænsende tekster; de er anfægtede og produktive af sociale og semantiske rum og relationer, når forskellige grupper og individer passer og tilpasser politikker til deres egne formål (Shore et al. 2011; Levinson og Sutton 2001).

Berger og Luckmanns opfattelse af 'social konstruktion' (1966) trækker på ideen om, at grupper af mennesker - udfældet af historiske omstændigheder, sociale kræfter, ideologier og menneskelig kreativitet - konfigurerer verden på måder, der har meget reelle konsekvenser for enkeltpersoner (jf. Hacking 1999). Ruth Benedict (1935) bemærkede, at særlige måder at organisere livet på giver praktiske problemer for dem, der lever med disse. Mens ideen om 'social konstruktion' måske føles befriende for eksempel mødre og fædre, der er klar over, at konstruktioner af 'gode forældre' ikke er sat i sten, kan andre føle sig fanget i konstruktioner som 'børn med indlæringsvanskeligheder' (McDermott 1993 ; Hacking 1999).

Verdensdannelse finder sted i hverdagens interaktion, når folk arbejder på at finde ud af, hvad de skal gøre næste gang på et givet tidspunkt. Varenne og Koyama (2011: 51) hævder, at søgningen efter en plausibel næste handling frembringer nye forhold, der ligesom tidligere forhold er jordnet i bestemte tidspunkter og rum og fuldt faktuelle i deres konsekvenser. At finde ud af en 'næste' involverer opdagelse, fortolkning, forklaring og overbevisning af andre om et handlingsforløb i forhold til et bestemt kulturelt problem, såsom hvordan man bedst kan undervise i et overfyldt klasseværelse. Når de handler 'næste' sammen, transformerer, rekonstituerer og tilpasser folk det, der var forrige, og dermed 'kultur' verden gennem deres igangværende aktivitet. Varenne og Koyama (2011: 51-2) betragter denne kultivering som uddannelsesmæssig, som læring og undervisning i "fuldstændig progressiv betydning af en igangværende kollektiv proces aktiveret gennem hele livet, når den står over for fornyet usikkerhed."



TRANSCA

b) Etnografisk eksempel

I artiklen med titlen Erhvervelse af et barn med en læringshæmning (1993) diskuterer Ray McDermott Adam, en 9-årig amerikansk skoledreng, der officielt er beskrevet som et læringshæmmet barn. Med udgangspunkt i 18 måneders feltarbejde, hvor han visuelt registrerede interaktion i klasseværelset og observerede Adam i skolens omgivelser og derover, begynder McDermott (1993: 271) sin sociokulturelle beretning om LD ved at stille spørgsmålet om, hvor en 'læringshæmning' skal findes. Tænkes det bedst som 1) et fænomen, der foregår i Adams hoved, 2) en retorisk stenografi for at tale om nogle børn eller 3) et politisk mærke og en ressource til sortering af skolebørn?

McDermott udfordrer fælles tilgange til indlæringssvigt, som gør barnet til analyseenheden og fastholder, at træk som opmærksomhedsunderskud og problemer med ordadgang og fonetik "hører til barnet og er kilden til både den uordnede adfærd og den efterfølgende etiket" (1993: 272). Ved at gøre skolen til analyseenhed hævder McDermott, at en diagnostisk etiket som LD, som en veletableret kulturel kategori i uddannelsesmæssige samtaler, går forud for ethvert barns indtræden i verden. Desuden erhverver LD en vis andel af børn i hver ny generation nøjagtigt fordi det får liv i skolens organisering af opgaver, færdigheder og evalueringer, hvor læringsgraden risikerer at blive det fulde mål for eleven.

I besvarelsen af sit eget spørgsmål om, hvor en indlæringsvanskelighed findes, konkluderer McDermott (1993: 273), at vi måske siger, at der ikke er noget som LD, kun social praksis med at "vise, bemærke, dokumentere, afhjælpe og forklare det." Selvom han erkender, at nogle børn lærer langsommere eller på forskellige måder end andre, foreslår han, at disse forskelle har en særlig virkelighed i skolen, fordi skoler giver så mange lejligheder til deres udstilling. I denne forstand er verden ikke et neutralt medium for, hvad børn som Adam ikke kan gøre; snarere er Adams og andres handicap synlige, fordi verden er nøjagtigt organiseret til at gøre deres handicap synlige (1993: 273).

Tænk videre

1. Hvordan er din verden ordnet og organiseret? Forklar din version af 'verdenen' og del og diskuter med klassekammerater / kolleger.
2. Diskuter med klassekammerater / kolleger, om og hvordan du ser undervisning som verdensskabende.
3. Hvilken forståelse af 'verden' pålægger du studerende / børn, og hvorfor? Hvilke kulturelle kategorier bruger du til at gøre denne verden åbenbar og reel for studerende?
4. Ruth Benedict (1935) bemærkede, at særlige måder at organisere livet på giver praktiske problemer for dem, der lever med disse. Hvilke 'praktiske problemer' udgør din version af verden for alle / nogle børn?

KEY-WORDS/ KRYDSREFERENCER

Verdensbillede, konceptualisering, kultur, politik, religion, uddannelse, diagnoser

Litteratur:

Benedict, R (1932) 'Configurations of Culture in North America' *American Anthropologist*, New



TRANSCA

Series, 34(1): 1-27

Berger, P. L. and T. Luckmann (1966) *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Garden City, NY: Anchor Books.

Geertz, C. (2016) 'Ethos, Worldview and the Analysis of Sacred Symbols.' *The Antioch Review* 74(3): 622-637.

Goodman, N. (1978) *Ways of Worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company.

Hacking, I. (1999) 'Why ask what? In *The Social Construction of What*, Cambridge, MA: Harvard University Press: 1-35.

Levinson, B. A.U. and M. Sutton (2001) 'Introduction: Policy as/in Practice – A Sociocultural Approach to the Study of Educational Policy.' In *Policy as Practice: Towards a Comparative Sociocultural Analysis in Educational Policy Formation and Appropriation*, edited by B.A.U. Levinson and M. Sutton, Westport: CT: Ablex: 1-22.

McDermott, R. (1993) The Acquisition of a Child by a Learning Disability. In *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, edited by S. Chaiklin & J. Lave, Cambridge: Cambridge University Press: 269-305.

PIna-Cabral, J. (2017) *World. An Anthropological Examination*, Chicago: Hau Books.

Rapport, N. (2007) 'World-view' and 'Worldmaking.' In *Social and Cultural Anthropology. The Key Concepts*, New York: Routledge: 427-441.

Rizvi, F. (2006) Imagination and the globalisation of educational policy research, *Globalisation, Societies and Education*, (4)2: 193-205.

Shore, C. S. Wright and D. Però (eds) (2011) *Policy Worlds: Anthropology and the Analysis of Contemporary Power*, New York and Oxford: Berghahn.

Varenne, H. with J. Koyama (2011) 'Education, Cultural Production, and Figuring Out What to Do Next.' In *A Companion to the Anthropology of Education*, edited by B. A. U. Levinson and M. Pollock, London: Blackwell Publishing: 50-64.

Forfatter: Sally Anderson

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents, which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use, which may be made of the information contained therein.

