

Tre

Repræsentation af lærerne: Få lærerne tilbage på banen

Repræsentationskrisen

Som vi så i kapitel 2, undergår uddannelsesforskningen et af de tilbagevendende pendulsving, som dette område er kendt for. Men de hurtige og stigende forandringer i den moderne verden og den globale økonomi synes at forværre pendulsvingene i videnskabelige paradigmer i alarmerende grad. Som vi ligeledes så i det kapitel, argumenterer praksisfundamentalisterne for en tilbagevenden til praksis og evakuering af uddannelsesteorien. Praktisk fundamentalisme og øget central kontrol ser ud til at være bemærkelsesværdigt forenelige – et arrangeret ægteskab; teoretikeren er blevet erstattet af politikeren i uddannelsespolitik og ekspertisemønstre (Cochran-Smith og Fries 2001).

I dette kapitel fornyer vi nogle af argumenterne mod praksisfundamentalismen og kritikken af fag-disciplinær teori. Vi vil specielt se på den stigende fremhævelse af lærernarrativer og lærerfortællinger som en form for forskning, der bringer os nærmere til læreres praksis, til deres personlige, praktiske viden. Dette bringer os fra uddannelsesforskning som et fag-disciplinært studie og den fag-disciplinære store fortælling til en anderledes repræsentationsmodus.

I begyndelsen af bogen har vi således et sæt modargumenter til et specifikt strukturelt dilemma, som uddannelsesstudier er blevet indviklet i. Men på samme tid er området (om end i langsommere tempo end mange andre områder) blevet viklet ind i en krise i videnskabelig repræsentation. Et specifikt strukturelt dilemma bliver nu del af en bredere repræsentationskrise. I sin meget præcise opsummering af sidstnævnte krise siger Jameson (1984: viii), at den er opstået af den voksende udfordring til en "basalt set realistisk epistemologi, der opfatter repræsentation som produktionen, til subjektivitet, af en udenfor liggende objektivitet". Jameson skrev dette i sit forord til Lyotards *The Postmodern Condition*⁶. Efter Lyotards mening virker de gamle repræsentationsmodusser ikke længere. Han opfordrer til skepsis over for disse gamle kanoniske metanarrativer og siger, at: "det store narrativ har mistet sin troværdig-

⁶ [The Postmodern Condition, direkte oversat: Den postmoderne tilstand].

hed, uanset hvilken foreningsmodus der anvendes, uanset om det er et spekulativt narrativ eller et frigørelsesnarrativ" (Lyotard 1984: 37).

Vender vi tilbage til uddannelsesforskningen, ser vi, at nogle forskere har reageret på den fjerne, adskilte og uinvolverede karakter, som visse aspekter af uddannelsesforskning på universitet har, ved at favne det 'praktiske', ved at hylde læreren som praktiker.

Min hensigt her er at se nærmere på en af disse bevægelser, der fokuserer på læreres viden – specielt på den genre, der fokuserer på læreres fortællinger og narrativer. Denne bevægelse er opstået på baggrund af kriserne i strukturel forskydning og repræsentation, som jeg har skitseret. Baggrunden for denne nye genre er således forståelig, motiverne troværdige. Som vi kan se, opstår den repræsentationelle krise af det centrale dilemma, der ligger i forsøget på at fange videnskabsfolks og læreres levede erfaringer i en tekst. Andres livserfaringer tekstliggøres således af en forfatter. Dette er i sig selv et risikabelt og vanskeligt kunststykke, og Denzin har overbevisende tordnet mod selve denne bestræbelse:

Hvis teksten bliver den agens, der nedfælder og repræsenterer den andens stemme, bliver denne anden en person, der bliver talt på vegne af. De taler ikke, teksten taler for dem. Det er agensen, der fortolker deres ord, tanker, hensigter og meninger. Der sker faktisk en fordobling af agens, for bagved teksten som agens-for-den-anden står tekstens forfatter og dennes fortolkning.

(Denzin 1993: 17)

Denzin hævder således, at vi har et klassisk tilfælde af akademisk kolonisering eller endog kannibalisering: "Den anden bliver en forlængelse af forfatterens stemme. Deres "oprindelige" stemme bliver indordnet i den større tekst og dennes dobbeltagens" (1993:17).

Når man tager omfanget af denne repræsentationelle krise i betragtning, er det let at se, hvordan den venligt indstillede akademiker kunne ønske at reducere fortolkningen, endog samarbejdet, og vende tilbage til rollen som 'skriver'. Sådan en passivitet har i det mindste til hensigt at reducere koloniseringen. På dette tidspunkt i den repræsentationelle krise står dørene åbne for uddannelsesforskeren som facilitator, som kanal for læreren til at fremstille sin fortælling eller sit narrativ. Det undertrykte subjekts ægte stemme, ubesmittet af aktiv menneskeligt samarbejde; lærere som taler om deres praksis, som giver os personlige og praktiske indsigter i deres ekspertise.

Her er måske et tilflugtssted, et fredfærdigt område, hinsides den repræsentationelle krise, hinsides akademisk kolonisering. Narrativets nirvana, stemmens Valhal; det er et forståeligt og tiltrækkende projekt.

Den narrative drejning/drejningen mod narrativ

Drejningen mod læreres narrativer og fortællinger er således på ét plan en aldeles forståelig reaktion på den måde, læreren så ofte er blevet repræsenteret på i så meget af uddannelsesforskningen. Læreren er blevet repræsenteret for at tjene vores videnskabelige formål.

På baggrund af denne historie og med den målforskydning af uddannelsesstudier, vi har noteret os, er det således prisværdigt, at de nye narrative bevægelser koncentrerer sig om lærernes præsentation af sig selv. Det er en velkommen modvægt til så megen misrepræsentation og repræsentation i tidligere videnskab, og det åbner nye veje for frugtbare undersøgelser og debat. Den narrative bevægelse bliver hermed en katalysator for jagten på forståelser af lærerens liv og arbejde. På mange måde minder bevægelsen mig om den pointe, Molly Andrews fremhæver i sit elegante studium af ældre politiske aktivister. Hun opsummerer indstillingen hos de psykologer, der har studeret sådanne aktivister:

Når politisk psykologi har befattet sig med analyse af politiske aktivisters opførsel, har der været en tendens til at gøre dette fra et gennemført eksternt perspektiv. Det vil sige, at man kun sjældent har beskrevet deres tankeprocesser, endsige analyseret dem, fra deres egen synsvinkel. Men det er dog i det mindste muligt, at det at høre på, hvad politiske aktivister har at sige om deres eget liv, er en meget god måde at lære om deres psykologi på.

(Andrews 1991: 20)

Det, Andrews siger, kan ses som analogt med en stor del af den videnskabelige repræsentation af lærere, hvor de ses som generelle og i realiteten depersonaliserede størrelser. I 1981 hævdede jeg, at mange fremstillinger præsenterede lærere som tidløse og generelle rolleindehavere, men at

jagten på personlige og biografiske data hurtigt kunne udfordre antagelsen om udskiftelighed. Ved at følge lærerens liv, som det udviklede sig over tid – gennem hele lærerens karriere og over flere generationer – kunne man på samme måde gøre op med antagelsen om tidløshed. *For at kunne forstå noget så intenst personligt som undervisning er det essentielt, at vi har kendskab til, hvilken person læreren er.* Vores sparsomme viden på dette område er en klar anklage mod vores sociologiske fantasi rækkevidde.

(Goodson 1981: 69)

Argumenterne for at høre på læreren er derfor både vægtige og betimelige. Narrativer, fortællinger, dagbøger, aktionsforskning og fænome-

nologi har alle bidraget til en voksende interesse for at give muligheder for lærerrepræsentationer. Med hensyn til fortællinger og narrativer giver Kathy Carter et værdifuldt resume af denne voksende bevægelse i dens tidlige uddannelsesmæssige inkarnationsår:

Gennem de seneste år har vi som medlemmer af et samfund af forsker-praktikere med stigende hyppighed fremført fortællinger om undervisning og læreruddannelse snarere end bare rapporteret korrelationskoefficienter eller genereret lister med resultater. Denne tendens har foruroliget visse personer, som begræder tabet af kvantitativ præcision, og som de ville sige, videnskabelig stringens. For mange af os fanger disse fortællinger dog, bedre end snesevis af matematiske formler nogensinde ville kunne, rigdommen og ubestemmeligheden i vores erfaringer som lærere og kompleksiteten i vores forståelse af, hvad undervisning er, og hvordan andre kan forberedes til at gå ind i denne profession.

Det er derfor ikke specielt overraskende, at denne dragning mod fortællinger har udviklet sig til et eksplicit forsøg på at bruge litteraturen om 'fortælling' og 'narrativ' til at definere både metoden og undersøgelsesobjektet i undervisning og læreruddannelse. Fortælling er med andre ord blevet mere end et retorisk redskab, hvormed man kan udtrykke meninger om lærere eller kandidater til lærerprofessionen. Det er i stedet nu et centralt fokus for forskning i området.

(Carter 1993: 5)

Fortælling og historie

Vægten på læreres fortællinger og narrativer er et opmuntrende tegn på en ny drejning i præsentationen af lærere. Det er en drejning, som fortjener at blive taget meget alvorligt, for vi bliver nødt til at være sikre på, at vi drejer i den rigtige retning. Som alle nye genrer, har fortællinger og narrativer Janusansigt: de kan lede os frem til nye indsigter eller baglæns til begrænset bevidsthed – somme tider på én gang.

Denne uvished er godt udtrykt i Carters resume af *'The place of story in the study of teaching and teacher education'*⁷:

Enhver med bare et løseligt kendskab til litteraturen om fortælling indser dog hurtigt, at dette er et turbulent intellektuelt farvand og opgiver hurtigt forventningen om en rolig sejlads mod en

⁷ [The place of story in the study of teaching and teacher education, direkte oversat: Fortællingens plads i studier af undervisning og læreruddannelse].

endegyldig løsning på mange af de mysterier og dilemmaer, vi står over for i udviklingen af vores viden om undervisning. Der er meget, vi har brug for at forstå om fortællingens natur og dens værdi i vores fælles virksomhed og om den brede række af formål, tilgange og påstande, som er opstillet af dem, der har overtaget fortællingen som et centralt analytisk skelet. Hvad fanger fortælling, og hvad udelader den? Hvordan passer denne forestilling ind i den opfattelse af undervisningens natur, og hvad det betyder at uddanne lærere, som er ved at opstå? Disse og mange andre kritiske spørgsmål bliver vi nødt til at tage stilling til, hvis fortælling skal blive til mere end en løs metafor for hvad som helst fra et paradigme eller verdensbillede til en teknik, der kan understrege en pointe i et foredrag en torsdag eftermiddag.

(Carter 1993: 5)

Men hvilken karakter har denne turbulens i de intellektuelle farvande, der omgiver fortællinger, og vil de drukne den nye genre? Turbulensen har mange facetter, men jeg vil her fokusere på forholdet mellem fortællinger og den sociale kontekst, de er indlejret i. For fortællinger eksisterer i en historie – de er faktisk dybt forankret i tid og sted. Fortællinger fungerer forskelligt i forskellige sociale kontekster og historiske perioder – de kan bringes i anvendelse på forskellige måder.

Fortællinger bør således ikke blot *fortælles*, men også *lokaliseres*. Det betyder, at vi må bevæge os udover den selv-refererende individuelle narration til en bredere kontekstualiseret, samarbejdende modus. Carter hentyder igen til både den enorme tiltrækningskraft og den underliggende bekymring ved narrativet og fortællingen. I øjeblikket er tiltrækningskraften stor efter mange års undertrykkelse, men farerne er mere tågede. Jeg mener, at hvis ikke disse farer imødegås nu, kan narrativer og fortællinger ende med at lukke munden på, eller i hvert fald i ny forstand marginalisere de selv samme personer, som de tilsyneladende giver stemme til.

For mange af os er der en meget ægte klang ved disse argumenter for undervisningens personlige fortællende natur og for stemme, køn og magt i vores professionelle liv. Vi kan nemt pege på tilfælde, hvor vi har følt os udelukket af forskernes sprogbrug eller magtesløse i forhold til administrative dekretter og evalueringsredskaber, som tilsyneladende er støttet af videnskabeligt bevis. Og vi har oplevet nedværdigelsen ved kønsbias og formodninger. Vi har stærke følelser omkring disse forhold, og der er grund til at fejre, at de fremlægges til offentlig beskuelse, specielt gennem litteraturen på vores område. Samtidig må vi erkende, at en sådan argumentation skaber en alvorlig krise for vores samfund. Man kan sagtens forestille sig, at hvis analysen, som den skitseres her, bare føres en anelse videre, leder den direkte til afvisning af alle generaliseringer om undervisning, som en forvrængning af læreres rigtige fortællinger og som et forbund med den magt-

elite, der ønsker at gøre lærere underdanige. Set i dette perspektiv er læreren den eneste, der ejer sin fortælling og dens betydning. Som forskere og læreruddannere kan vi kun bidrage ved at få dette budskab igennem til det bredere samfund og måske ved at hjælpe lærere til at komme til at kende deres egne fortællinger. Set i dette lys bliver mange af de aktiviteter, vi som uddannelsesforskere er engageret i, illegitime, hvis ikke direkte skadelige.

(Carter 1993: 8).

Carolyn Steedman taler om denne risiko i sit pragtfulde arbejde *Landscape for a Good Woman*⁸. Hun siger: "Når først en fortælling er fortalt, ophører den med at være en fortælling; den bliver et stykke historie, et fortolkende redskab" (Steedman 1986: 143). I denne forstand 'fungerer' en fortælling, når dens rationale er forstået og dens historiske signifikans erkendt. Som Bristow (1991: 117) har anført: "Jo dygtigere vi bliver til at forstå den historie, der er involveret i disse meget bredt definerede fortællinger, jo bedre bliver vi i stand til at identificere narrativernes ideologiske funktion – hvordan de udpeger en plads til os inden for deres fortællende struktur." I sin gennemgang af Steedmans arbejde og dets styrke til at forstå patriarkatet og værdigheden i kvinders liv, taler Bristow om hendes stadige opmærksomhed på

de måder, hvorpå livsskrivning kan bringe sine forfattere tæt på en forståelse af, hvordan deres liv allerede er blevet fortalt – i henhold til et præfigurativt manuskript; Steedman taber aldrig blikket for, hvordan forfattere kan udvikle færdigheder til at omskrive det livsmanuskript, de befinder sig i.

(Bristow 1991: 114)

Dette, mener jeg, fokuserer præcist på farerne ved en opfattelse af, at vi blot ved at tillade folk at 'fortælle' giver dem stemme og *agens* i nogen reel forstand. Narrationen af et præfigurativt manuskript er en lovprisning af en eksisterende magtrelation. Ofte, og det er specielt tilfældet for lærere, er spørgsmålet, hvordan man 'omskriver livsmanuskriptet'. Narration kan således fungere på mange måder, men det kan tydeligvis tjene til at give stemme til en lovprisning af dominansmanuskripter. Narration kan forstærke dominering eller omskrive dominering. Fortællinger og narrativer er ikke utvetydigt gode: det kommer alt sammen an på. Frem for alt kommer det an på, hvordan de relaterer sig til historien og den sociale kontekst.

Andrews arbejde om politiske aktivisters liv fanger igen begrænsningen i så meget af udviklingspsykologernes studier af liv, og det er analogt til så meget af arbejdet med lærernarrativer:

⁸ [*Landscape for a Good Woman*, direkte oversat: En god kvindes landskab].

I vestlige kapitalistiske demokratier, som det meste af udviklingsarbejdet stammer fra, har mange forskere tendens til at ignorere betydningen af samfund-individ dialektikken og vælger i stedet at fokusere på mere specifikke elementer, det være sig personligheds-idiosynkrasier, forældrerelationer, eller kognitive strukturer, som om sådanne aspekter i individets make-up kunne rubriceres nemt og enkelt og eksisterede i et kontekstuel vacuum.

(Andrews 1991: 13)

Den version af 'personlig', som man har konstrueret og arbejdet hen imod i visse vestlige lande, er en speciel version, en individualistisk version, af det at være et menneske. Den er uigenkendelig for en stor del af resten af verden. Men så mange af de fortællinger og narrativer, vi har fra lærere, fungerer uden problemer og uden kommentarer sammen med denne version af personlig væren og personlig viden. Ved at maskere individualismens grænser præsenterer sådanne beretninger ofte "isolation, fremmedgørelse, og ensomhed... som autonomi, uafhængighed og selvstændighed" (Andrews 1991: 13).

Andrews konkluderer, at hvis vi ignorerer social kontekst, berøver vi os selv og vores samarbejdspartnere betydning og forståelse. Hun siger:

Det synes oplagt, at den kontekst, menneskelige liv leves i, er central for meningskernen i disse liv. Forskere burde derfor ikke føle, at det står dem frit for at diskutere eller analysere, hvordan individer opfatter mening i deres liv og i verden omkring dem, og samtidig ignorere denne menings indhold og kontekst.

(Andrews 1991: 13)

Dette har, efter min mening, været en alt for almindelig respons hos de uddannelsesforskere, der arbejder med læreres fortællinger og narrativer. Indhold er blevet favnet og lovprist, kontekst ikke tilstrækkeligt udviklet. Cynthia Chambers har opsummeret denne holdning og farerne ved den i relation til vurderingen af arbejde med læreres narrativer:

Disse forfattere tilbyder os det naive håb, at hvis lærere lærer at 'fortælle og forstå deres egen fortælling' vil de igen få tildelt deres retmæssige plads i centrum af curriculumplanlægning og udvikling. Og dog efterlader denne metode den enkelte lærer som "a blackbird singing in the dead of night" isoleret og sørgeligt uvidende om, hvordan hans/hendes sang er del af en langt større verdenssang. Hvis vi hver især synger vores egen sang, hvem lytter så? Hvordan kan vi høre menneskehedens store samtale, hvori vores egen historielærer er indlejret og måske skjult?

(Chambers 1991: 354)

Salina Shrofel fremhæver farerne i sin anmeldelse af samme bog:

Fokus på det personlige og på praksis ser ikke ud til at lede praktikere eller forskere/forfattere til en analyse af praksis som teori, som social struktur eller som en manifestation af politiske eller økonomiske systemer. Den begrænsede vision, som er implicit i den narrative metode, fungerer som en begrænsning i curriculumreformer. Lærere vil, ligesom de lærere, som Connelly og Clandinin citerer, lave ændringer i curriculumet for deres eget klasseværelse, men vil ikke stå for den udsættelse og udfordring af teori, struktur og ideologi, som fører til radikale og omfattende reformer af curriculum.

Man kan hævde, at udfordringen ved at køre et klasseværelse lægger fuldt beslag på læreren, og at spørgsmålene om teori, struktur og ideologi ikke påvirker dagligdagen (den praktiske viden) for lærere og bliver henvist til 'eksperterne'. Der er imidlertid mange farer forbundet med at adskille praksis fra disse andre spørgsmål. For det første, som Connelly og Clandinin påpeger, overser adskillelsen det dynamiske forhold mellem teori og praksis. For det andet overser den det faktum, at skoler er en indviklet og uløselig del af den sociale struktur og af det herskende politiske og økonomiske system. For det tredje, fordi curriculumreformer bliver implementeret af lærere i klasseværelset, kan en adskillelse mellem lærere og disse andre aspekter have en negativ effekt på en radikal og udbredt curriculumreform. For at undgå disse farer må den narrative metode enten udvides eller suppleres med en proces, der opfordrer lærere til at se ud over det personlige.

(Shrofel 1991: 64-5)

For at opsummere: skal fortællinger og narrativer være en måde at give stemme til en særlig form for væren, eller skal genren tjene som en introduktion til alternative former for væren? Bevidsthed er konstrueret snarere end autonomt fremstillet; at give stemme til bevidsthed kan derfor mindst give lige så meget stemme til konstruktøren som til taleren. Hvis den sociale kontekst udelades, kan dette meget vel ske.

Sandheden er, at en livsfortæller mange gange vil ignorere sit livs strukturelle kontekst eller fortolke sådanne kontekstuelle kræfter fra en ensidig synsvinkel. Som Denzin (1989: 74) siger: Mange gange vil en person opføre sig, som om han har skabt sin egen historie, hvor han faktisk var tvunget til at skabe den historie han/hun levede." Han giver et eksempel fra sit 1986-studie af alkoholikere: "Du ved, jeg klarede de sidste 4 måneder helt selv. Jeg har ikke rørt stoffer eller alkohol. Jeg er virkelig stolt af mig selv. Jeg gjorde det" (Denzin 1989: 74-5). En bekendt, som hørte beretningen, bemærkede:

⁹ [A blackbird singing in the dead of night, direkte oversat: En solsort, der synger i den dybe nat].

Du ved, du havde et tilhold hele sidste år. Du klarede det ikke helt selv. Du var tvunget til det, hvad enten du vil acceptere det eller ej. Du gik også til AA og NA¹⁰. Hør her, Fister, du gjorde, det du gjorde, fordi du fik hjælp, og fordi du var bange og ikke troede, du havde andet valg. Glem det ævl med, 'jeg gjorde det hele selv'.
(1989: 74-5)

Taleren svarer: "Jeg ved det. Jeg kan bare ikke lide at indrømme det."
Denzin konkluderer, at:

Denne lytter påkalder to strukturelle kræfter, staten og AA, som delvist ansvarlige for denne talers erfaring. Hvis man kun havde fået talerens beretning uden viden om hans biografi og personlige historie, ville man have fået en ensidig fortolkning af hans situation.
(1989: 74-5)

Den store fordel ved fortællinger er, at de specificerer og konkretiserer vores erfaringer. Dette burde imidlertid være *udgangspunktet* i vores social- og uddannelsesforskning. Fortællinger kan på så rig måde bringe os ind i det sociale område, til indsigter i vores erfaringers socialt konstruerede natur. Feministisk sociologi har ofte behandlet fortællinger på denne måde. Som Hilary Graham siger: "Fortællinger er frem for alt måder, hvorpå individer og begivenheder kan relateres til sociale kontekster, måder, hvorpå personlige erfaringer kan indvæves i deres sociale stof" (se Armstrong 1987: 14). Carolyn Steedman taler igen om denne to-trins proces. Først specificerer, detaljerer og historicerer fortællingen – derefter på andet stadium, 'det akutte behov' for at udvikle kontekstteorier:

De faste bylandskaber i Northhampton og Leeds, som Hogart og Seabrook har beskrevet, viser endeløse gader med huse, hvor mødre, som ikke går på arbejde, klarer den huslige dag, hvor mænd er herrer, og børn, når de bliver ældre, udtrykker deres taknemmelighed over den strenge disciplin, der blev dem til del. Den første opgave er at specificere dette dybt a-historiske landskab (og bogen beskriver herefter en mor, som var udearbejdende og enlig mor, og en far som ikke var patriark). Og når landskabet er detaljeret og historiceret på denne måde, bliver det akutte behov at finde en måde, hvorpå en sådan forskel og specificitet kan teoretiseres, ikke for at finde en beskrivelse, der kan anvendes universelt (pointen er *ikke* at sige, at alle opvækster i arbejderklassen er ens, ej heller at oplevelsen af dem skaber unikke

¹⁰ [AA, Alcoholics Anonymous, direkte oversat, Anonyme Alkoholikere, og NA, Narcotics Anonymous, direkte oversat: Anonyme Narkomaner].

psykiske strukturer), men for at menneskerne i eksil, beboerne i disse lange gader, kan begynde at bruge det selvbiografiske 'jeg', og fortælle fortællingerne om deres liv.

(Steedman 1986: 16)

Fortællingen giver således et udgangspunkt for at udvikle videre forståelse af subjektivitetens sociale konstruktion. Hvis læreres fortællinger forbliver på det personlige og praktiske niveau, udnytter vi ikke denne mulighed. I omtalen af den narrative metode med fokus på læreres personlige og praktiske viden, skriver Willinsky:

Det bekymrer mig, at en forskningsproces, som har til hensigt at fremdrage de personlige og erfaringsmæssige (aspekter eller ej?) ville asfaltere denne byggeplads i sin søgen efter en overordnet helhed i individets narrativ.

(Willinsky 1989: 259)

Det er derfor muligt, at personlige og praktiske lærerfortællinger ikke tjener til at fremme vores forståelser, men blot lovpriser 'lærerens' særlige konstruktioner, som er blevet formet af politiske og sociale udfordringer. Læreres fortællinger kan være fortællinger om specielle politiske sejre og politiske forlig. På grund af deres begrænsede fokus, er læreres fortællinger – som fortællinger om det personlige og praktiske – tilbøjelige til at være begrænsede i denne forstand.

En handlingsfortælling i en kontekstfortælling

Denne del stammer fra en sætning, der ofte blev brugt af Lawrence Stenhouse (1975), som i meget af sit arbejde beskæftigede sig med at indføre en historisk dimension i vores studier af skoling og curriculum. Han var selv en ledende fortaler for læreren som forsker og en pioner på dette område, men han var ikke desto mindre bekymret over den store udbredelse af praktiske handlingsfortællinger, individualiserede og isolerede, unikke og idiosynkratiske, som vores handlingsfortællinger og vores liv er. Men som vi har set, er liv og fortællinger knyttet til bredere sociale manuskripter – de er ikke kun individuelle produkter, de er også sociale konstruktioner. Vi må sikre os, at individuelle og praktiske fortællinger ikke reducerer, forfører og gentager særlige lærermentaliteter og fører os væk fra bredere forståelsesmønstre.

Lad os prøve at placere det narrative nu i det historiske nu – for den narrative bevægelse kunne selv være lokaliseret i en kontekstteori. På en vis måde har bevægelsen analogier til 1940'ernes eksistentielle bevægelse. Eksistentialisterne mente, at vi kun kunne definere os selv gennem vores

handlinger. Vores rolle var ifølge eksistentialisterne at opfinde os selv som individer, og så - som i Sartres (1961) trilogi *Les Chemins de la Liberté*¹¹ - ville vi blive 'frie', specielt af samfundets og de 'andres' krav.

Eksistentialismen eksisterede på et specielt historisk tidspunkt, som fulgte efter det massive trauma fra Anden Verdenskrig, og i Frankrig, hvor den udvikledes stærkest, traumat fra den langvarige tyske besættelse. George Melly vurderer, at eksistentialismen voksede ud af denne historiske kontekst.

Min retrospektive forklaring er, at den gav os en måde, hvorpå man kunne uddrive besættelsens kollektive skyld, nedbringe forræderierne, kollaborationen, det blinde øje, det uberettigede kompromis til et acceptabelt niveau. Vi ved nu, at det officielle efterkrigsbillede af Frankrig under nazisterne var en bevidst hvidvaskning, og at stort set alle vidste det og undertrykte denne viden. Ved at insistere på individets absolutte isolation som frit til at handle, men ikke frit til andet end det, som skyldigt eller heltmodigt, men *kun* inden for disse grænser, hjalp eksistentialismen med at give syndsforladelse til fornemmelsen af erhvervsmæssig og national skændsel.

(Melly 1993: 9)

Frem for alt frigjorde en individualiserende eksistentialisme folket fra det ideologiske slagsmål, frigjorde dem fra den rædselsfulde politiske og militære konflikt. Individualiseret eksistentialisme gav dem et pusterum fra magt og politik.

Men afslutningen på Anden Verdenskrig betød ikke en ende på politik, kun et skift fra varm til kold krig. Som vi ved, fortsatte ideologierne deres kamp på den potentielt mest dødelige måde. Under denne periode begyndte narrativer om personlige liv at blomstre. Brighman (se Sage 1994) har udviklet et fascinerende billede af, hvordan Mary McCarthys personlige narrativer voksede ud af Joe McCarthys heksejagtsperiode. Hendes narrativer flyttede os fra "ideernes smittefare" til den personlige "materielle verden". Mary McCarthy kunne "skrælle den abstrakte karakter af ideerne og bringe dem tilbage til den sociale verden, de kom fra" (citeret i Sage 1994: 5). Med Irvings Howes uforglemmelige ord, "ideologien smuldrede, og personligheden blomstrede" (Sage 1994: 5).

Og med enden på ideologier, enden på den kolde krig, ser vi personlighedens udbredte opblomstring, ikke mindst i drejningen mod personlige narrativer og fortællinger. Atter engang lovpriser det personlige narrativ, den praktiske fortælling, enden på koldkrigens traume- og behovet for et menneskeligt rum, væk fra politik, væk fra magten. Det er et aldeles forståeligt nirvana, men det forudsætter, at magt og politik på en eller anden måde er slut. Det forudsætter, i ønsketænkningens formulering, 'slut på historien'.

¹¹ [Les Chemins de la Liberté, på dansk, Frihedens veje].

I uddannelsesbureaukratier er magten fortsat administreret hierarkisk. Jeg har ofte spurgt administratorer og uddannelsesbureaukrater, hvorfor de går ind for personlige og praktiske vidensformer hos lærere i form af narrativer og fortællinger. Deres kommentarer gentager ofte det, den narrative metodes 'ægte troende' siger. Men efter passende pause og afledning fortsætter jeg altid med spørgsmålet: "Hvad laver I på jeres lederkurser?". Der er det altid 'politik som sædvanlig', lederfærdigheder, kvalitetssikring, mikropolitiske strategier, personaletræning. Personlige og praktiske fortællinger for nogen, kognitive kort over magten for andre. Så selvom brugen af fortællinger og narrativer kan give et pusterum væk fra magten, ophæver den ikke den fortsatte administration af magten; den kunne endog meget vel gøre den lettere. Specielt eftersom læreres viden over tid ville blive til mere og mere personlige og praktiske – forskellige 'mentaliteter'. Fuldstændigt forskellige opfattelser af magt ville opstå, som mellem f.eks. lærere og skoleledere, lærere og administratorer, lærere og visse uddannelsesforskere.

Læreres individuelle og praktiske fortællinger giver så sandelig et pusterum. Men på én og samme gang nedsætter den iltmængden til en bredere forståelse. Pusterummet kommer i forfærdelig grad til at ligne et vakuum, hvor historie og social konstruktion på en eller anden måde er ophævet.

På denne måde bliver lærere skilt fra det, man kunne kalde 'magtens talesprog', tale- og videmåder, som så bliver ledere, administratorer og akademikers særlige privilegium. I denne diskurs er politik og mikropolitik essensen og valutaen i udvekslingen. Samtidig med dette og på en måde som støtte til det opstår et nyt 'talesprog for det specifikke, det personlige og praktiske', som er et særkende for lærere.

Denne form for apartheid kunne nemt opstå, hvis læreres fortællinger og narrativer forbliver singulære og specifikke, personlige og praktiske, specificerede og apolitiske. Det er således særdeles nødvendigt, at vi udvikler handlingsfortællinger i en kontekstteori – kontekstualiserer fortællinger for at sige det på den måde – der modarbejder den adskillelse af diskurser, man kun alt for nemt kan forestille sig.

Carter var begyndt at være bekymret over netop sådan et problem i sit arbejde med 'Fortællingens plads i studiet af undervisning og læreruddannelse':

Og for de af os, som fortæller fortællinger i vores arbejde, vil det ikke være til gavn for samfundet, hvis vi helliggør fortællingsarbejde og opbygger en epistemologi omkring det i en sådan grad, at vi simpelthen erstatter en slags paradigmedominans med en anden *uden at udfordre selve dominansen*. Vi må derfor blive meget mere selvbevidste, end vi hidtil har været, om de forhold, der er forbundet med narrativ og fortælling, såsom fortolkning, autenticitet, normativ værdi, og hvad vores formål med fortællinger er til at begynde med.

(Carter 1993: 11)

Nogle af disse bekymringer over fortællinger kan udforskes gennem granskning af den måde, hvorpå magtfulde interessegrupper i samfundet faktisk fremmer og anvender fortællingsmateriale. I næste kapitel vil vi bruge eksempler på anvendelsen af fortællingerne i medierne til at udforske dette komplekse, men yderst vigtige spørgsmål.