

**Forside**

**Anvendelighed af epistemiske spil med  
narrative forløb  
i en evangelisk luthersk formidlingskontekst**

10. semester, speciale, af Knud W. Skov, AAU 2008,

---

Knud W. Skov, xxxxxx-xxxx / årskort nr. 20032794

Studieretning: Humanistisk informatik, - Cand IKT – Livssyn

Afleveringsdato: 2/6 2008

Vejleder: Henrik Schärfe

Censor:

Titelblad:

**Anvendelighed af epistemiske spil med narrative forløb**  
i en evangelisk luthersk formidlingskontekst

Universitet: Ålborg Universitet,  
Afleveringsdato: 2. juni 2008  
Antal anslag: 156.221 svarende til 65,1 normalsider

Semester: 10.,  
Studieretning: Cand. IKT – Livssyn

Af studerende Knud W. Skov  
Studiekortnr.: 20032794

---

Vejleder: Henrik Schärfe  
Censor:

## Indholdsfortegnelse

Forudsætning og problemstilling .....	3
Introduktion .....	5
Indledning .....	6
The Bible Game som illustration .....	9
Intelligens og læring .....	11
Intelligens og læring .....	12
Et ydre syn på læring og intelligens i moderne form .....	14
Læring ved multiintelligens .....	14
Semiotiske domæner som læringsmotiverende faktorer .....	16
Semiotik som determinator for kommunikation og intelligens .....	16
Semiotikkens oprindelse .....	17
Syntaks - Semantik – og semiotik .....	18
Semiotikken i den menneskelige forståelse – semiosis .....	18
Forholdet mellem narrativer og intelligens hos R. Schank .....	20
Forholdet mellem intelligens og story .....	20
Dimensioner af intelligens .....	21
Intelligens som indeksering .....	21
Intelligens og forståelse .....	22
Opsummering af R. Schanks tanker .....	22
Syntaks - Semantik – semiologi og semiotik – og Roger Schank .....	23
Schank og Syntaks .....	23
Schank og Semantik .....	23
Schank og den semiotiske retning .....	23
Opsummering på elementerne i semiotisk kommunikationsforståelse .....	24
Intelligens og læring anvendt i videospil .....	25
Forståelse er genbrug .....	25
Semiotiske domæner skaber det at være litterær .....	26
Indlæring i et semiotisk domæne .....	27
Interne og eksterne domæner .....	28
Læring af variabler, kritisk refleksion og parallelle lag .....	28
3 identiteter .....	29
Tekst som mange former for tekst .....	30
”Epistemic frames” – D. Shaffers teorier .....	31
Tre hovedbegreber .....	31
Initiation og transformation .....	32
Fra det ydre til det indre .....	33
Forståelse af læring i sammenhæng med videospil .....	34
Når det ikke lykkes .....	34
Sammenfatning – Læring, identitet, intelligens .....	37
Narrativitet .....	38
Grundlæggende om narrativitet .....	39
Klassisk forståelse af narrativer .....	40
Narrativer som mediefrie og virkelighedsfrie .....	40
Spillenes narrative tid .....	42

De store fortællinger i livet.....	43
Det religiøst/mytiske i narrativer.....	44
Helten med de 1000 ansigter .....	44
Adskillelse/udrejse .....	45
Prøver og sejre.....	46
Et livsbekræftende retur .....	47
En tilpasning af varierende myter.....	48
Monomyten som arketype .....	48
Myten er cyklisk.....	50
Campbell i forhold til Lyotard.....	51
Campbell og videospil.....	51
Greimas strukturer for det narrative.....	52
Den mytiske aktantmodel.....	53
Aktanterne subjekt - objekt .....	54
Aktanterne afsender - modtager .....	54
Aktanterne hjælper - modstander .....	55
Aktanternes modaliteter .....	55
Narrative modeller som strukturafledningsredskab .....	56
Aktantmodellen som varslings af en overgang .....	57
Semantisk narrativitet .....	57
De narrative modeller overført til ”The Bible game” .....	59
Den evangelisk-lutherske kontekst for .....	60
de epistemiske spil .....	60
Human intelligens som modtager af åbenbaringsindhold i en teologisk vinkel .....	61
En evangelisk luthersk kontekst .....	61
Åbenbaring som kommunikation.....	62
Åbenbaring af Guds frelsesord ind i verden.....	62
Menneskets modtagelse af Guds budskab.....	63
Guds åbenbaring ind i verden i Jesus Kristus og i nådemidlerne.....	64
Bibelhistorie som formidlingsramme.....	66
Vilkår for det liv, der leves efter at være blevet en del af den kristne menighed .....	67
The Bible Game set som formidling af evangelisk luthersk kristentro.....	68
Opsamling og diskussion .....	69
Spil som læringsmedie til særlig åbenbaring.....	70
Spil som narrativt medie til særlig åbenbaring .....	71
Samlet konklusion .....	73
Litteraturliste.....	74

## **Forudsætning og problemstilling**

Over de senere årtier er der sket en forandring i de spilprodukter, der er blevet sendt på markedet af div. producenter. Det er blevet helt nødvendigt, at spillet som underholdning på samme tid har en relation til både en kontekst i den viden, som spilleren møder spillet med – og den samlede erkendelse/viden, som spilleren forlader spillet med. Dvs. spillets opsætning kommer til at rumme genkendelige elementer fra spillerens liv og hverdag uden at der er tale om direkte identifikationer. Identifikation er et element, som er ganske kendt og udbredt inden for narrative teorier, hvor det netop er dem, der motiverer fastholdelse og relevans for en modtager til at fortsætte med at lytte/spille.

Den udvikling har ført til at der skabes såkaldte 'serious games', der på den ene side fremmer læring gennem identifikation, ansvarliggørelse og spændingen mellem frustration og problemløsning. På den anden side fungerer disse spil som læringsmidler, der kan tilpasses individuelt med en række niveauer. Disse spil kaldes epistemiske spil. Nogle taler om at epistemiske spil skal formidle læring i innovative baner<sup>1</sup> – men her vil jeg som helhed forstå begrebet i den brede form, hvor de som spil har som mål at formidle læring af bestemte områder.

Et af omdrejningspunkterne i dette projekt er den kvalitet ved de epistemiske spil, at de både formidler læring i deres kommunikation – og at de er baseret på dele af narrative kommunikationsteorier. Ved narrative kommunikationsteorier er det relevant at forholde sig til syn på intelligens – i dette tilfælde kort udtrykt i teorierne fra hhv. Howard Gardner og Roger Schank. I forlængelse deraf vil jeg komme ind på hvordan det narrative i en semiotisk forståelse også formidler læring i lyset af teorierne om "semiotic domains" og "epistemic frames" hos hhv. J. P. Gee og David Shaffer.

Inden for det narrative felt, vil jeg særligt koncentrere mig om de mytisk orienterede teorier om narrative forløb som de er udtrykt hos Joseph Campbell og A. J. Greimas for der at gennemgå nogle af de grundskitser, der netop i høj grad bruges inden for spilbranchen.

Blandt de spil, der udgives, dukker også enkelte op, som ønsker at formidle kristentro i en eller anden form. Da evangelisk luthersk kristentro definerer sig selv som en åbenbaringsreligion, er det væsentligt vurdere spil som kommunikationsmiddel i forhold til de forståelser af åbenbaring, som det teologiske felt angiver.

---

<sup>1</sup> Shaffer, D., [2006], pp. 9-10.

Jeg vil gøre rede for væsentlige narrative kommunikationsteorier og de implikationer, som de har for spils teologiske kommunikation. Der står begrebet ”læring” med samme kommunikative problemfelter mellem videospil og modtager som er tilfældet mellem en teologisk formidler (ofte i form af en prædikant) og modtager (og for så vidt helt grundlæggende mellem Bibelen som åbenbaringsskrift og modtager). Som analyseeksempel vil jeg inddrage konsolspillet ”The Bible Game” til GBA’er.

Ud fra læringsteorierne som ”semiotic domains” og ”epistemic frames” og ovennævnte narrative teorier, vil jeg søge at afklare, hvorvidt disse spil kan formidle tro ud fra en evangelisk luthersk forståelse af åbenbaring ud fra hovedbegreberne naturlig og særlig åbenbaring. Jeg vil forholde mig til det rent systematiske om hvad der ud fra en evangelisk luthersk kristendomsforståelse skaber tro. Læringens ramme i de epistemiske spil kan siges at være narrativiteten, der rummer bestemte mønstre og læringselementer – og den læring vil umiddelbart kunne stride mod en åbenbaret dårskab modsat narrativ visdom... (Paulus 1. brev til Korinterne kap. 1. 18-31). Jeg vil diskutere narrative ”arketyper” af helte, af identifikation (og det læringsmønster der ligger deri) kontra stedfortræder og 'ny skabning' i det teologiske sprog.

Min problemformulering forudsætter at epistemiske spil fremmer intelligens i både umiddelbar og narrativ semiotisk forstand. Den videre forudsætning er derfor også, at disse spil fremmer læring – måske ikke efter et forudsat curriculum, men som problemorienteret læring. Samtidig er min forudsætning, at læring i en kristelig evangelisk luthersk sammenhæng rummer 3 vinkler: den orienterende læring, den trostilegnende læring og den læring, som betegner trosforøgelse. Her er forudsætningen at den menneskelige forstand ikke i sig selv kan tilegne sig tros-læring (arvesyndens menneske under loven som er ude af stand til at ville og kunne tro på ret vis). Derfor må forudsætningen om en særlig åbenbaring i det bibelske ord også stå til debat, idet den både gør krav på at være uden for et menneske og være ufravigelig entydig sandhed.

Problemformuleringen bliver derfor:

**På baggrund af de narrative kommunikationsformer, som epistemiske spil formidler, vil jeg problematisere og undersøge, hvorvidt det er muligt at anvende disse spils kommunikation til at formidle en evangelisk luthersk kristendomsforståelse med henblik på trostilegnelse og trosforøgelse.**

# 1. del

## Introduktion

*'It has become appallingly obvious that our technology has exceeded our humanity'*

**Albert Einstein**

## Indledning

Med de første hjemmecomputere, fra Commodore64 over Amstrad128 med båndstationer fulgte også enkle arkadeagtige spil. Samtidig opstod der i spillehaller fra samtiden mulighed for at spille mere krævende spil. Deraf har fulgt en diskussion om, hvorvidt den type spil ikke blot var en form for teknologisk underholdning eller endda blot spild af tid. Spørgsmålet har til stadighed været, hvorvidt spil ved computer eller en eller anden form for spilkonsol (herefter kaldes disse digitale spil for videospil) er til gavn for spilleren eller blot spild af tid?

Uanset om man har haft den ene eller anden holdning, har den teknologiske udvikling siden gjort det utopisk at forestille sig at kunne fjerne videospil og deres muligheder fra spilleglade børn og voksne. Stigningen i spilaktiviteter verden over, har dog ikke gjort spørgsmålet ovenfor mindre relevant, blot givet ekstra motivation for at give en saglig vurdering af videospils effekt og om de skal regnes for tidsspilde.

Sideløbende med den teknologiske udvikling er der sket en ændring i forståelsen af, hvad der sker i mødet mellem mennesket og computeren. Den er blevet flyttet fra at se på videospillene som rent teknologiske produkter, der udgjorde en fare for at skabe socialt svækkede personligheder, følelsesmæssigt afstumpede personligheder og generere et socialt belastet miljø i et nærmest ludomant behov for at spille mere og mere. En del forskning har da også påvist, at videospil har trukket mange væk fra udendørs fysisk aktivitet og leg hen til mere passive spil, der minder om gentagelse af TV seriers scenarier og plots. Desuden er der gjort opmærksom på, at det sociale spil mellem børn og unge har ændret sig i kraft af videospil som medium oftest er en individuel aktivitet evt. med tilskuere.

I modsætning til det syn, at videospil er en fare, ansues videospil i dag som et særligt mulighedernes medium, der som et interaktivt legeredskab indgår i mange børn og voksnes liv. Når en bruger af et spilprodukt sætter sig ved sin skærm<sup>2</sup>, da vil han oftest forstås som en, der bevæger sig ind i en virtuel verden, der med grafisk brugerflade skaber en digital ramme om hele eller dele af et narrativt forløb. Gennem en årrække har der været stadig stigende opmærksomhed på, at denne situation ikke blot er relevant at henregne til en form for underholdning, men at det også kan generere læringssituationer.

Det skyldes delvist, at der med en del kritisk diskussion er opstået en ”læsning” af videospil som klassiske narrativer (med inspiration i folkesagnfortolkning som den kan findes hos

---

<sup>2</sup> Begrebet skærm kan være forskelligt – idet de spil typer, jeg ønsker at have med i denne opgave rummer spil på mobile platforme/spilkonsoller og spil på større stationære enheder (Pc'er) – og i bund og grund også spil af MOP typen (Multiuser Online Platform).



Propp/Greimas<sup>3</sup>) – delvist at der tales om at spilleren kan danne sit eget narrative rum i videospillene<sup>4</sup> og endelig ikke mindst at der gennem en forskydning i opfattelsen af hvordan læring foregår hos børn og unge er skabt opmærksomhed omkring det at videospil også kan fremme indlæring på en lang række områder.

Som en vigtig bestanddel i at forstå videospil som steder, hvor spilleren kan danne sit eget narrative rum, er den semiotiske forståelse af narrativer. Her bliver det nemlig situationen og den individuelle ”læsning” af spillet, der kommer i fokus. I den sammenhæng er det væsentligt at iagttage spilindholdet fra to forskellige vinkler. Det er hhv. den narrative og den formidlingsorienterede semiotiske. Derfor vil det også være helt på sin plads, at jeg i denne fremstilling både giver plads til en drøftelse af de forsøg på at give klassisk narrative beskrivelser af videospil som tekst – og lige så vel giver plads til en drøftelse af hvordan en semiotik-narrativ forståelse vil se spillene som tekst.

I begge vinkler er der et solidt teoretisk baggrundsmateriale at forholde spilgenreens mulighed for at være optimalt læringsgenererende til. Derfor vil jeg forsøge at skildre de forudsætninger og vilkår, der må være til stede for at spil kan betegnes som læringsgenererende.

Denne drøftelse af videospil som tekst har en indbygget relation til at forstå modtagelsen af det budskab, der medieres gennem de narrative forløb. Når nu videospil ikke skal anses for tidsspil, er det blevet anført, at de i stedet kan have funktion af læringsredskab for spillerne. Læring er ikke blot læring, men udtrykkes og forstås forskelligt alt afhængigt af hvilken forståelse af intelligens og kommunikation den enkelte forsker har. Derfor er det i høj grad væsentligt for en saglig vurdering af læringsredskabet i videospils narrative forløb, at forholde sig til perception og intelligens hos den enkelte modtager.

I evangelisk luthersk kristentro (som i de væsentligste klassiske former af kristentro<sup>5</sup>) skelner man mellem 'naturlig åbenbaring' og 'særlig åbenbaring'. Når man taler om 'naturlig åbenbaring', antager man, at det er muligt at se en guddommelig ophavsmand i naturen, i universet og i selv de mindste genstandes balance og opbygning og/eller i menneskets etiske bevidsthed og adfærd. Den særlige åbenbaring er Guds direkte henvendelse til mennesket -

---

<sup>3</sup> Iflg. Jessen, C. tillægges det Jens F. Jensen at være initiativtager til den form for læsning, Jessen, C [1999] p.5.

<sup>4</sup> F.eks. hos Andersen, P. Bøgh [1997].

<sup>5</sup> Med klassiske former af kristentro forstås som udgangspunkt de former, der har en klart defineret forståelse af hvordan åbenbaring af en transcendent Gud foregår ind i en materiel verden.

gennem personer og ord som det udtrykkes i Bibelen<sup>6</sup> – om de ting, der ligger uden for den mulige menneskelige erkendelse. Det er oftest forstået som menneskets absolutte syndighed samt det ikke-udtænkelige, at Guds søn skaffer forsoning for denne syndighed. Denne særlige åbenbaring forbindes derfor særligt med modtagelsen af Loven (særlig udtrykt i de 10 bud) og Guds søns komme i menneskeskikkelse i Jesus Kristus.<sup>7</sup>

Da mit fokus på spil har særlig vægt på de mytisk narrative elementer, på det rent læringsmæssige og relationen til livsopfattelse hos spiller og spilproducent i diskussionen om den evangelisk-lutherske åbenbaringsforståelse, vil det være naturligt at afgrænse sig til religiøse spil. Denne afgrænsning vil jeg følge – men samtidig fastholde (hvad mine undersøgelser også viser), at det ikke er en nødvendig afgrænsning. Der forekommer således i ethvert spil narrative grundelementer, der forekommer læringsformidling og der sker en udveksling af livssyn. Spørgsmålet, der står tilbage, er blot formidlingen af kristentro – men det spørgsmål er kun relevant for det afsender/modtager par, der ønsker at det skal ske.

---

<sup>6</sup> Vel at mærke såfremt Bibelen som helhed antages at være åbenbaringsord.

<sup>7</sup> Christensen, B.S. [2005]. De væsentligste citatsteder fra Bibelen, der nævnes under omtale af den særlige åbenbaring er:

2. Mos. 3,1-14, ”Jeg er den jeg er” - om åbenbaring, lov/profeter,

Joh. 1,1-18, ”Ordet var Gud” - om inkarnation, logos i alt og præeksistens

Joh. 14,6, ”Jeg er vejen, sandheden og livet” - om eksklusivitet og inklusivitet

Apg. 14,16-17, ”Gud har vidnet om sig selv for hedninger” - om naturlig åbenbaring og naturlig gudserkendelse

Rom. 1,20, ”Guds usynlige væsen har kunnet ses” - om ingen undskyldning

Rom. 2,12-16, ”Hedningene og loven” - om ingen undskyldning og dom

1Kor 1, 2, 6-11, ”Guds hemmelige visdom skulle føre os til erkendelse” – om Guds Ånds nødvendighed

Kol 1,15-17, ”Den usynlige Guds billede” - om Kristus som Guds billede, åbenbaring og præeksistens

### The Bible Game som illustration

The Bible Game er et action/adventure spil, hvor man skal finde vej gennem en række forskellige niveauer ved at svare på multiple choice spørgsmål til det Gamle og det Nye Testamente.

Spilleren færdes rundt på syv forskellige niveauer for at finde små flyvende dæmoner og overvinde dem ved at svare korrekt på en række bibelspørgsmål. Der er hjælpende personer undervejs i spillet, der viser vej hen til dæmonerne. Desuden indgår der også forskellige former for insekter og mindre behagelige dyr som modstandere.



**Figur 1**  
Omslagsillustration fra The Bible Game



**Figur 2** Screenshot fra The Bible Game. Bemærk opløsningen er dårlig, da den er lavet til en GBA-skærm.

Når man kommer til en dæmon kan denne overvindes ved hjælp af helligt vand (vievand?), som man medbringer, mens dæmonen til forsvar kaster ildkugler efter spilleren. Når (ikke hvis) det lykkes at pacificere bedrageren, kommer en række spørgsmål, og den egentlige sejr opnås når et vist antal af spørgsmålene er besvaret rigtigt, for da forsvinder bedrageren. På samme tid gælder det

om at finde et vist antal nøgler til kirker, da de giver fornyet liv til spilleren.

Når spilleren efter en kamp med dæmonen skal til at svare på spørgsmål, så er spillet absolut inkonsistent. De spørgsmål, der gives, gives dels yderst hurtigt, dels kræver de en høj grad af paratviden, der næsten gør bibelopslag nødvendige undervejs. Det vil sige, at de langt fra er adækvate til den aldersgruppe, som spillet i øvrigt henvender sig til.

I løbet af spillet skal identiteten træde på/dræbe en række flagermus, edderkopper og små flyvende dæmoner. Det sker fordi de angiveligt er med i modstanden mod spillerens opgave, der består i at finde rustningsdele til "Guds fulde rustning" fra Paulus' brev til Efeserne, kap. 6. Det er værd at bemærke, at hverken der eller noget andet sted i Bibelen taler om flagermus og edderkopper som Guds modstandere.

Hvert niveau har forskelligt udseende, men som udgangspunkt er spilforløbet det samme – følge hjælpernes vejangivelser, overvinde insekter og overvinde bedragerer med bibelkendskab. Spillet rummer en række problemstillinger, som absolut gør, at den vurdering, som det får på diverse hjemmesider for spil til spilkonsoller (ca. 2 ud af 10) er ganske rimelig.

Den identitet, som skal udgøre spillerens repræsentant i spillet, kan enten være en konservativ klædt pige eller dreng. Her er ikke påklædningsvarianter, som kunne skabe forøget identifikation.

Det er altså et spil, der ikke er et skoleeksempler på vellykket anvendelse af religiøse videospil til epistemiske spil, jeg har fundet frem. Til gengæld vil jeg undervejs nævne eksempler på, hvordan spillet kan ses i lyset af det teoretiske materiale.



The screenshot shows a GameSpot Player Review for 'The Bible Game'. The review is by user 'Eshto' and is titled 'Jesus save this game - it's horrible.' The review was posted on Dec 7, 2005 at 12:07 pm PT and is recommended by 8 out of 10 users. The overall rating is 2.2, labeled as 'Terrible'. The review includes a table of scores for various categories: Gameplay (2), Graphics (4), Sound (4), Value (2), and Tilt (1). It also lists 'Difficulty: Very Easy', 'Learning Curve: 0 to 30 Minutes', and 'Time Spent: 10 Hours or Less'. The review text is highly critical, describing the game as boring and unimaginative, comparing it to Sunday school. It also discusses the game's theological implications, noting that it represents a very narrow and conservative view of Christianity.

Category	Score
Gameplay	2
Graphics	4
Sound	4
Value	2
Tilt	1

Difficulty: Very Easy  
Learning Curve: 0 to 30 Minutes  
Time Spent: 10 Hours or Less  
\*Boring\*

**Figur 3** Screendump med anmeldelse af The Bible Game fra [http://www.gamespot.com/gba/puzzle/thebiblegame/player\\_review.html?id=213646](http://www.gamespot.com/gba/puzzle/thebiblegame/player_review.html?id=213646)

## Del 2

### Intelligens og læring

*Kunstværket får mening og bliver interessant kun for den, der kender den kode, det er kodet efter...*

*De tilskuere, der ikke kender disse koder, føler sig fortabte, de "drukner" i dette, som for dem*

*fremstår som et kaos af lyd og rytmer, af farver og linjer uden rim eller fornuft.*

Pierre Bourdieu

## Intelligens og læring

Jeg vil her gøre rede for to syn på læring og intelligens – to syn, der hhv. opererer med den ydre, synlige og målbare side af intelligens og læring/læringsstil – og hhv. med den indre individuelle domæne- og tegnaserede side.

I den modernistiske tilgang til verden herskede en stor tiltro til at oplysning og fornuft kunne skabe en verden med et fornuftsaseret grundlag. Man troede på, at objektivitet fandtes, at det var muligt at finde en overordnet sandhed for religion, videnskab og politik.

Denne opfattelse af verden faldt i efterkrigstiden efterhånden fra hinanden pga. de store autoriteters fald, og begrebet postmodernisme dukkede op så tidligt som i 1947. Med postmodernismen opstod kritikken af fornuftens fremtrædende sikre førsteplads i samfundet og en undergravning af alle former for absolutter og entydigheder.

I postmodernismen dukkede en række strømninger op, som også slog igennem inden for det pædagogiske område, først i *Dekonstruktivisme* – og på baggrund af den senere *Konstruktionisme* (også kaldt for *social konstruktivisme*), *Radikal konstruktivisme* og *Operativ konstruktivisme*. I alle retninger forekommer en klar individualisering af bevidsthed, virkelighedsforståelse og dermed også læring. Forskellene ligger i opfattelsen af om det psykiske/sociale skal ses som en enhed (hos de radikale konstruktivister), som adskilte så der kun er bevidsthed i det psykiske (operative konstruktivister) eller at det alene er sproglige udtryk, hvor sproget skaber virkeligheden (konstruktionisme).

Samlet set betyder denne forandring, at viden går fra at være repræsenteret i objektive forhold som registreres gennem subjektiv sansning over til at være noget, der er subjektivt konstrueret og udelukkende ser objektivt ud fordi flere subjekter konstruerer det ens.

Konsekvensen for pædagogik har været, at fra humanismens pædagogik, der satte det enkelte menneske i fokus i begyndelsen af 1900-tallet, men som samtidig havde en tankpasseragtig<sup>8</sup> tilgang til undervisningen og eleverne, så brød først reformpædagogikken igennem med påstanden om at barnet er autonomt, uspoleret og selvlærende, så læring bliver til barnets egen meningssøgende aktivitet med henblik på at lære sig selv det ene eller andet<sup>9</sup> og dernæst de

---

<sup>8</sup> ”Tankpasseragtig” = udtryk, der betegner lærer-elev-forholdet under den modernistisk-humanistiske tilgang. Her skulle læreren som en anden tankpasser fylde viden på eleverne i stil med den måde, man fylder brændstof på sin bil.

<sup>9</sup> Petersen, C.H.. [2002], pp. 153-164

konstruktivistiske retninger, som ikke blot regner barnet for autonomt og uspolet, men også arbejder med undervisning som et vigtigt miljø for elevens læreprocesser.<sup>10</sup>

Dette pædagogiske miljø er ganske udbredt og dominerende i dansk pædagogik og undervisningssammenhæng, mens det i andre dele af verden endnu langt fra har fået den plads – alt afhængigt af, hvordan det samlede filosofiske tankesæt, som postmodernismen er, er slået igennem i de enkelte samfund og i disses praktisk-pædagogiske tiltag.<sup>11</sup> Derfor er det også det tankesæt, som den dekonstruktivistiske pædagogik rummer, jeg lader være grundlag for mine videre overvejelser om epistemiske spils anvendelighed i forhold til åbenbaringsmateriale indenfor evangelisk luthersk kristendomsforståelse. Det er også det tankesæt, der kommer til udtryk i de to syn på intelligens og læring, som jeg vil skitsere nedenfor i det multiintelligens-baserede syn på læring og i det semiotisk-baserede syn på læring.

---

<sup>10</sup> Petersen, C.H.. [2002], pp. 183-202

<sup>11</sup> Det er værd at bemærke, hvordan den engelske sociolog Anthony Giddens udpeger de tre hovedformer for modernitet, præmoderne, moderne og postmoderne – og samtidig kalder sit eget engelske samfund i midten af 1990'erne for senmoderne (midt mellem det moderne og det postmoderne) pga. den stadige tiltro til de etablerede institutioner i det samfund, hvor der trods alt holdes fast i særlige nationale særkendetegn (det engelske pund, engelske måle-/vægt-enheder, venstrekørsel etc.). Netop det postmoderne er grundlæggende for gennemslagskraften af det dekonstruktivistiske samfundssyn – og deraf følgende pædagogik. A. Giddens er læst på <http://www.gsinfo.dk/up/downloader.aspx?file=1384> d. 21/4 2008 (den pågældende artikel er siden fjernet fra sitet, men kan skaffes som bilag).

### **Et ydre syn på læring og intelligens i moderne form**

Et traditionelt syn på intelligens lader menneskelig intelligens afhænge af resultaterne af skriftlige tests og analyser. I den situation bliver det de forskellige points, som deltagerne scorer, der afgør om de har en større eller mindre andel af det, der kaldes for intellekt og som oftest udtrykkes i en såkaldt koefficient (IQ).

Det forstås også sådan, at intellekt er en stadig kvalitet i stil med højde og hårfarve – som noget, der kan måles en gang og så vil være konstant livet igennem. Som sådan vil undervisere med dette syn på intelligens antage, at nogle elever vil præstere bedre resultater end andre fordi de har forskellige intellektuelle ressourcer, som er givne og uforanderlige.<sup>12</sup>

### **Læring ved multiintelligens**

Howard Gardner fremsatte i 1983 en af de vigtigste moderne teorier om intelligens som på sin vis er en fortsættelse af det traditionelle syn på intelligens i en moderne indpakning. Det er en teori om at der hos ethvert menneske findes en række af forskellige intelligenser – og at hvert eneste menneske har sit eget sæt varierende niveauer af disse intelligenser. Hans arbejde var baseret på studier af usædvanlige talenter, på neurologiske viden om hjernecentres specialisering, symbolsprog i musik og koreografi. Det fik ham til at udnævne først 7, siden 8 kerneintelligenser:

1) sproglig, 2) logisk/matematisk, 3) spatial/visuel, 4) kropslig/kinetisk, 5) musisk, 6) ydreinteraktion, 7) mellempersonel-følsom og 8) natur/animalt.

Siden er teorien blevet forfinet og omsat til en række praktiske perspektiver. Den sidste er stærkt kritiseret, fordi den måske mere anses for at være en interesse end en intelligens. På samme måde regnes en foreslået ”eksistentiel” intelligens.

Gardner fremsatte sin teori som svar på en debat om, hvorvidt det var muligt at måle intelligens rent videnskabeligt som beskrevet ovenfor. Derved ville han tilskynde til en individuel tilgang til det enkelte menneskes behov for at tillære sig forståelse.

I uddannelsesøjemed har Gardners teori spillet to væsentlige roller.

Dels er der opstået skoler, der alene underviser ud fra hans helhedsforståelse af menneskelig intelligens. Dels er hans teorier blevet brugt til at udtrykke, hvordan forskellige personer

---

<sup>12</sup> Hanson, E. S. [2008]



tillærer sig viden på forskellig måde – og som sådan har han udtrykt en fornemmelse, som man har haft i forvejen. Samtidig er det sådan, at mange forskere anser hans teorier for usikre som videnskab.<sup>13</sup>

På trods af den usikkerhed, der forbindes med Gardners teorier, er hans grundtænkning blevet integreret i meget af det undervisningsteoretiske arbejde, der foregår. Samtidig udtrykker teorien i sin tidlige udgave den opfattelse, at mennesket er i besiddelse af bestemte givne og uforanderlige kvaliteter, der kan måles ved tests og omsættes til en angivelse på en skala.<sup>14</sup> Iflg. Gardner selv, har han i sine redigerede udgaver af teorien taget hensyn til den rolle, som kontekst, distribueret intelligens (intelligens i en gruppes samlede evne, der er større end summen af gruppens medlemmers individuelle intelligens) og ikke mindst elementer som motivation, personlighed og følelser spiller for bestemte intelligensers eksistens hos den enkelte person. Som udgangspunkt forbliver Gardners teorier ved det at forstå intelligens og deraf også læring som noget ydre, synligt og målbart, men hans forskning viser, at han ikke kan isolere sig overfor de videre aspekter, som den digitale revolution og den postmoderne opfattelse af individualitet har medført.<sup>15</sup> Spørgsmålet er blot hvorvidt disse teorier til fulde kan dække over en forståelse af intelligens, der er konsistent med de videre aspekter, som han begynder at give plads til – og om ikke Gardners teori i højere grad end at tale om intelligens i virkeligheden søger at skabe et teoretisk fundament for at håndtere forskellige læringsstile til en multiansende modtager. Dette vil jeg vende tilbage til nedenfor.

---

<sup>13</sup> Dels er der ikke offentliggjort nogen form for dokumentation for teorien (hvor tilhængerne dog forsvarer sig med, at de også først har måttet redefinere metoden til at registrere intelligens), dels har forskning inden for kognitiv neurovidenskab nærmest påvist modsatte sammenhænge mellem intelligenscentre i hjernen. Se Waterhouse, L. [2006]

<sup>14</sup>, se Gardner, H., [1991].

<sup>15</sup> Som han citeres for at inddrage i sine senere bøger – f.eks. i omtalen af ”Intelligence reframed” fra 1999, se Gardner, H. [1999]

### **Semiotiske domæner som læringsmotiverende faktorer**

I modsætning til Gardners opfattelse af intelligens vil jeg introducere en indre individuel domæne- og tegnbaseret opfattelse, der rummer helt andre perspektiver i forhold til videospil som læringsredskab.

Den semiotiske forståelse af intelligens, kommunikation og formidling som C.S. Pierce formulerede den, er baggrund for den tradition, som den amerikanske forsker i Artificial Intelligence og inden for uddannelseslære, Roger Schank, står i. Her udtrykkes en anden forståelse af intelligens som samtidig rummer en sammenhæng med narrativer som er en forlængelse af den tegnbaserede kommunikation, der er udtrykt i semiotikken. Derfor vil jeg skitsere semiotikkens forståelse af narrativitet som et mønster for det menneskelige subjekts tankegang – og i forlængelse deraf præsentere Schanks forståelse af intelligens. Det giver igen baggrund for J.P. Gees og D. W. Shaffers arbejde med semiotiske domæner og ”epistemic frames” som læringsrum.

### **Semiotik som determinator for kommunikation og intelligens**

Når der tales om kommunikation i grænselandet mellem computerteknologi og human erkendelse, så er det med J. F. Jensens ord svært at komme uden om semiotik som samlende deskriptivt teoretisk paradigme.

”Som teknologisk og kulturel form er computeren således først og fremmest en semiotisk maskine, en semiotisk teknologi. Og som sådan også et centralt semiotisk anliggende.”<sup>16</sup>

Det skal samtidig forstås som et teoretisk redskab, der giver en plausibel beskrivelse af tingene – ikke som et normativt definerende redskab. Semiotikken opstod på baggrund af stoiske tanker, som blev genfremsat af John Locke (1632-1704) i bl.a. flg. sætning:

” § 4. Thirdly, the third branch may be called Σημειωτική, or the doctrine of signs, the most usual whereof being words, it is aptly enough termed also Λογική, logic; the business whereof is to consider the nature of signs, the mind makes use of for the understanding of things, or conveying its knowledge to others.”<sup>17</sup>

For Locke var der en nær sammenhæng mellem tegn og logik. Den blev senere delt op af hhv. semiologi og semiotik. Da jeg udelukkende vil inddrage semiotikken i den videre undersøgelse, vil jeg undlade at gå dybere ind i semiologien her.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Jensen, J. F. [1990], pp. 10-51,

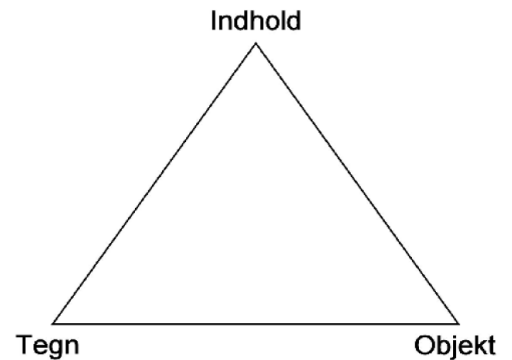
<sup>17</sup> Locke, J., [1824].

<sup>18</sup> Den semiologiske retning, som identificeres med Saussure, betegner tegnet som en enhed mellem et koncept og et lydbillede/et udtryk og et indhold (som signifiant og signifié), der forekommer vilkårligt efter konteksten. Ud fra denne sammenkobling af signifiant og signifié tales der om at dyadiske (todelte) tegn.

## Semiotikkens oprindelse

Semiotikkens fader var C. S. Peirce, der havde gjort et stort arbejde med definitionen af tegns betydning – især på baggrund af Bolzano og Husserls tidligere arbejde. Peirce har dannet et 3-leads system (en triade) til forståelse af et tegn. Han bruger ordene **Repræsentamen** (den instans, der repræsenteres = Tegn), **Interpretant** (den instans, der forbinder/medierer repræsentamen med objektet = Indhold) og **Objekt** (som defineres i to ”lag” - dvs. som i sig selv og som tegnets reference til objektet). Objektet er ikke noget, som subjektet kan erkende – det kan kun erkendes gennem formidling.

Forholdet mellem tegn og objekt beskriver Peirce i flere omgange ud fra flg. tegntyper: Indeks, Ikon og Symbol.<sup>19</sup>



**Figur 4** Den semiotiske trekant som er udtryk for Pierces forståelse af sammenhængen mellem repræsentamen, interpretant og objekt.

**Indeks:** Tegnudtrykket hviler på relation/forbindelse ml. udtryk og indhold. Tegnet ”peger” på sit objekt.

Eksempler: Røg som tegn på ild.  
Vejrhane som tegn på vindretning

**Ikon:** Tegnudtrykket rummer form for lighed: Tegnet ligner på en måde det, som det står for.

Eksempler: Et billede, der står for det der fremstilles i billedet.  
Udtrykket ”vov-vov” som tegn for en hund.

**Symbol:** Tegnet er vilkårligt. Forhold mellem tegnet og dets betydning, afhænger af en konvention.

Eksempler: Ord og ytringer i de naturlige talesprog.  
En cirkel der fungerer som ”bomærke” eller ”ejermærke” for en bestemt gård. (”Circle Ranch”).

---

Saussure og semiologien mangler objekt-elementet til at kunne udtrykke den kommunikation, der foregår mellem et videospil/computersystem og den humane modtager. Nissen, C. F. [1996], pp. 29-44

<sup>19</sup> Nissen, C. F. [1996], pp. 14-23.

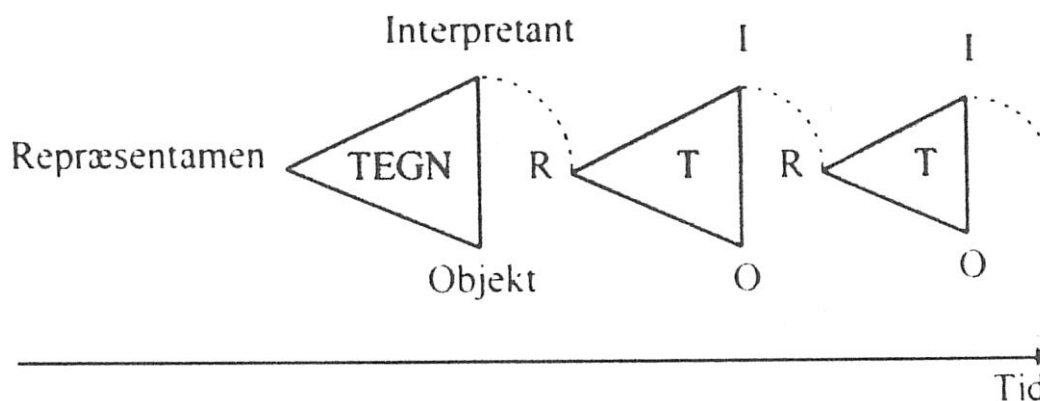
## Syntaks - Semantik – og semiotik

Formidling af betydning, både hos afsender, men i lige så høj grad hos modtager af den kommunikation, der skal formidles, skal på en eller anden måde organiseres. Den betydning, som formidles via den semiotiske kommunikation, har brug for at blive fortolket ret. Derfor skal vi ind i forskningen af tegns betydning i syntaks, semantik for at finde sammenhængen mellem det at tale om tegnbaseret kommunikation og intelligens behandling af den.

Syntaks forstås normalt som det regelsystem, som styrer at man i et naturligt sprog kan danne et sprog af sprogets dele og sætninger (kan konstruere en sætning). Samtidig forstås syntaks også som et delområde under semiotikken. Semantik bruges som noget nær modsætning til syntaks, for at udtrykke en beskrivelse (eller studie) af sproglige sammenhænges betydning – altså en sætningskonstruktions indhold. Jeg vil vende tilbage til disse to begreber senere.

## Semiotikken i den menneskelige forståelse – semiosis

Kan tegn som enkeltheder ligestilles med narrativ progression – om syntaks og semantik (som makrobegreber) oversættes til semiotisk tegntolkning (som mikrobegreb). Til det er det vigtigt at inddrage Pierces tanker om semiosis. For Pierce er dette begreb en uendelig række, hvori netop det enkelte tegn indgår som relationen mellem tegnene – og hvor det er interpretanten, der skaber progressionen.



**Figur 5:** Skematisk fremstilling af semiosis. Tegnrelationen determinerer en interpretant, der i næste led i processen selv bliver et repræsentamen, hvorved den uendelige fortløbende proces kommer af sted.

Ud fra den semiotiske trekant vil hver enkelt interpretant til et tegn blive til en ny representamen, der kan siges at være et nyt tegn, der igen har en interpretant. Denne proces er for Pierce den indre sammenhæng, der gør at intet tegn står alene i den menneskelige perception, men at alle tegnindtryk indgår i den uendelige række der er i bevidstheden. Det

bliver altså til processen af tænkning (imens Pierce beskriver 'en tanke' som en tegnrepræsentation, der gøres til genstand for observation/ refleksion).

Denne progression vil rumme en fremadskridende subjektiv succession, som undervejs medierer tænkningens resultater videre i den menneskelige erkendelse som tankerækker af begivenheder i sindet og den følgende læring deraf. For at kunne modtage tegnet og kunne indgå i semiosis, må der være et subjekt, der kan relatere sig til tegnet og følge tænkningen. Dvs. i Pierces forståelse af formidling, er mennesket en del af en treleddet formidling omkring den semiotiske trekant.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Nissen, C. F. [1996], pp. 299-305; 363-367 samt 381-387. I det sidste afsnit uddyber Nissen hvordan Pierce graderer forståelsen af tegnet til at være et prædikat (førstehed), subjekt (andethed) og dom mellem subjekt og prædikat (som tredjehed).

### **Forholdet mellem narrativer og intelligens hos R. Schank**

R. Schank har igennem en del år været involveret i en række projekter v. University of Yale. Hans forsknings har bl.a. fokuseret på processer og strukturer af viden for at et menneske kan forstå det naturlige sprog. En del heraf har handlet om forholdet mellem narrative elementer i sproget og den menneskelige hjernes perception og kognitive mønstre. Derfor har R. Schank, og en række andre, været optaget af det meget fundamentale spørgsmål at definere intelligens. Her er det ikke nok at lade det være en medfødt egenskab eller karaktertræk hos en person som den tradition Gardner står for. Her må man også videre end til opfattelsen, at intelligens er et logisk følgesluttende forløb svarende til hvad en programmør kunne designe hjernen til. R. Schank når i stedet frem til at intelligens betyder læring – hvilket vil sige, at uden stadig opsamling og læring ud fra tidligere hændelser er der ikke tale om intelligens. Netop i denne sidste tilgang i bogen ”*Tell me a Story*” viser R. Schank sin hovedforståelse af, hvad der gør, at man kan tale om menneskelig intelligens.

### **Forholdet mellem intelligens og story**

For Schank er intelligens evnen til at løse komplekse problemer. Samtidig er det at kunne forstå en situation, dvs. forstå, hvad der er sket, så man kan forudsige hvornår noget tilsvarende vil ske igen. Derfor er ”en forklarer af verden” lig en person, der har forstået verden. Dvs. at for Schank er intelligens lig det at fortælle/danne den rette fortælling på det rette tidspunkt og på den måde gendanne en illustrerende fortælling. Dermed rummer alle, der kan svare på spørgsmål, give kommentarer og fortælle en anden fortælling som svar på en fortælling, hver især en grad af intelligens.

Intelligent kommunikation bliver som følge deraf at vælge den rette genanvendelse af en fortælling og fortælle netop den til andre på det rette tidspunkt, så de genkender dele af deres egne fortællinger og lagrer vores fortælling som relateret til deres egen forudgående script. Samtaler er på en måde påmindelser – og kontekster genskaber rum og oplevelser for os, selv om de er hentet fra en anden virkelighed/andres oplevelser, så vi giver dem ubevidst genkaldelseslabels i processen at forstå. Når de genbruges, henter vi fortællingens ”gist” (kerne) og lader andre ord, evt. en anden kontekst genanvende denne. Dvs. en person kan siges at være en beholder for fortællinger, der kan anvendes i selvfokus, i formidling til anden person og til samtalebrug. Dermed forstås vedkommende at være intelligent. Samtidig er den lyttende oftest kun interesseret i at høre på et gist, der kan give anledning til selv at fortælle sin egen historie.

## **Dimensioner af intelligens**

I sin opsummering kalder Schank det for den første dimension af intelligens at kunne finde data på baggrund af påmindelser, der genkalder de labels, som er påsat erfaringen i første omgang.

Intelligens refererer dernæst til at vi hver især rummer en række scripts, der er lig et sæt af forventninger om, hvad der vil ske i en velforstået situation.<sup>21</sup> Det svarer til det, der muliggør at computere kan forstå beretninger om stereotype situationer. Et script gør, at man kan applicere scriptet fra en tidligere kendt situation som nøgle til at implementere det stereotypiske ved situationen eller konteksten på den forestående situation, så man kan udfylde sin rolle mere optimalt. De scripts, vi har lagret, kommer fra film, aviser, nyheder og livet i øvrigt.

Som anden og tredje dimension af intelligens taler Schank om det at kunne manipulere med hukommelsens data i en delvis matchning mellem vore hidtidige data og det nye, vi støder på – samt at vi sammenfatter og nydanner forbindelser mellem gamle og nye fortællinger. Netop det, han undervejs anfører som scripts.

## **Intelligens som indeksering.**

Intelligens-øjeblikket er ikke når man mindes om en bestemt historie, men når den bestemte historie lagres i hukommelsen. Intelligensen har med god indeksering at gøre. Information uden adgang til den, er ingen form for information. Til indeksering bruges labels såsom sted, attitude, afgørelse, konklusion osv. Det giver flere lagringsmuligheder – flere sammenligningsmuligheder med tidl. erfaringer – større grad af læring. Fra dette perspektiv bliver situationer og sager mere væsentlige end regler, for regler glemmes, da de ikke kan indekseres efter de samme narrative labels som fortællinger. Fortællinger derimod kan indekseres og kan derfor genbruges i en række andre situationer. Indekser er som udgangspunkt individuelle. Alligevel mener Schank at kunne lave grundregler for dannelsen af dem. I Schanks forsøg på at skabe indekser definerer han dem som temaer, der rummer elementerne tema/mål/plan/resultat/læring. Det pudsige er at ingen lærer os at definere de grundregler selv – det er en del af menneskets grundlæggende intelligens i Schanks øjne.<sup>22</sup> Som fjerde, femte, sjette og syvende led i intelligens, definerer Schank hhv. forklaring/læring af fejl; planlægning/målsætning; evnen til at kommunikere samt integration af det hørte. Disse

---

<sup>21</sup> Se Schank, R. C., [1995]. p. 7.

<sup>22</sup> Se Schank, R. C., [1995], pp. 86-93 & 107-113.

elementer er i hans forklaring omformuleringer af det, der indgår i intelligensens arbejde med indeksering af fortællinger/oplevelser.<sup>23</sup>

### **Intelligens og forståelse**

Når Schank skal skelne mellem intelligens og forståelse, giver han 3 fortællinger – den første om at blive betjent af en person eller en PC som bibliotekar. Forskellen mellem de to er, at den første vil kunne henvise til en bog, vedkommende har læst om et bestemt emne, mens det vil være yderst mærkeligt om den anden gør det. En tilsvarende analogi søges skabt med en historiefortællende bedstefar – her er det ikke spørgsmålet om at kunne fortælle historier, men om at kunne fortælle den rette på det rette tidspunkt. Den tredje analogi findes i en logiker – helt præcist i Mr. Spock fra Star Trek. Mr. Spocks rolle er at minimalisere enhver problemstilling til simple principper, hvorefter de kan afgøres rent logisk. Når hans rolle er så særlig skyldes det at han ikke leverer fortællinger, men fakta. Det strider blot mod den normale menneskelige tankegang, hvor fortællingerne skaber relation til den kontekst, som vi selv kender. Hvad er så intelligens – jo – det er at kunne finde frem til hvad man ved, når man har brug for at vide det!<sup>24</sup> Det, der i sidste ende derfor er afgørende for intelligens, er fortællinger og metoder til at finde og genbruge disse fortællinger. Viden bliver deraf til erfaringer og fortællinger – og intelligens er brugen af viden og nyskabelse af fortællinger. Menneskelig intelligens kan altså beskrives som en nærmest cyklisk proces, hvor vi danner stadigt mere komplekse niveauer af fortællinger, som genappliceres på stadig mere sofistikerede måder i specifikke situationer. Fortællinger er de store og små instrumenter til at danne og forklare mening – og dem kan vi ikke leve uden.

### **Opsummering af R. Schanks tanker**

Når Schank skal beskrive intelligens overfor den kognitive videnskab, så fokuserer han på den menneskelige evne til at opsamle og genanvende data i rå, manipuleret eller komprimeret form, så vi kan tage ved lære, sætte os mål, kommunikere ud fra det – og integrere de indsamlede data i vort liv. Dermed bliver kendetegnet på intelligens, om vi er i stand til at danne komplekse niveauer af fortællinger, så de på forskellig vis kan genanvendes i bestemte situationer. R. Schank viser på den måde, at den menneskelige forstand i selve intelligensprocessen arbejder i en form, der svarer til de grundlæggende elementer indenfor narratologi, nemlig i progression, succession og ikke mindst mediation.

---

<sup>23</sup> Schank, R. C., [1995], pp. 229-237.

<sup>24</sup> Schank, R. C., [1995], pp. 12-16.



## **Syntaks - Semantik – semiologi og semiotik – og Roger Schank**

Når Schank taler om "stories" til at definere intelligens, så gør han det fordi han mener at script og gist rummer en formidling af betydning, både hos afsender, og i lige så høj grad hos modtager af den kommunikation, der skal formidles. Derfor er syntaks, semantik og semiotik relevante i forståelsen af R. Schanks tænkning.

### **Schank og Syntaks**

Syntaks som det regelsystem, som regulerer at man i et naturligt sprog kan konstruere et sprog/en sætning af sprogets naturlige dele til sætninger. I R. Schanks univers er det eksemplet med bibliotekarens søgning efter en bog om et bestemt emne, der viser, at den menneskelige intelligens arbejder med mere end en ren syntaktisk analyse.

### **Schank og Semantik**

R. Schank forholder sig til den teoretiske brug af semantik ved at tale om hukommelsens dannelse – og skaber der en distinktion mellem psykologers tale om hhv. semantisk hukommelse kontra episodisk hukommelse.<sup>25</sup> Den semantiske hukommelse forstår Schank som meningsmæssig hierarkisk opbygget (en Buick har hjul, da den er en bil), imens den episodiske hukommelse vil kunne beskrives som en, hvori vores livs begivenheder registreres efter rækkefølge.

### **Schank og den semiotiske retning**

Hos Schank reflekteres C. F. Pierces tanker om intelligens. Her er intelligens netop defineret ved evnen til at indeksere fortællingers gist (ligesom tegnet peger på objektet gennem indekseringen hos Pierce), så den som tegn kan genbruges i en ny fortælling. Fortællinger og indeksering er på den ene side individuel, men på samme tid alligevel almen og generel, så der i fortællingsøjeblikket dannes og medieres en ny fortælling som objekt for den subjektets oprindelige fortælling som Pierce lader sin repræsentamen mediere objektet til modtagere gennem interpretant uden at der er en direkte sammenhæng mellem repræsentamen og objekt. Livsfortællinger rummer hos Schank scripts, der hjælper i forskellige ukendte situationer og som rummer ubevidste forventninger til sammenhængen i den verden, man er i – hvor det er gældende konventioner. Efterprøves den i sammenstillingen med Pierces tankegang, viser det sig, at scriptets tegn i hukommelsen på det nærmeste forekommer som symboler i semiotisk

---

<sup>25</sup> Schank, R. C. [1995], pp. 118-125.

tankegang. Udtrykket ”scripts” er i øvrigt det, som hos Fillmore kaldes ”semantic frames”, hos Talmy kaldes ”event frames” og hos Lakoff kaldes ”the idealized cognitive models”,<sup>26</sup> og så er vi ved at nærme os Gee’s ”semiotiske domæner” og Shaffers ”epistemiske frames”, som vi skal se på nedenfor.

### **Opsummering på elementerne i semiotisk kommunikationsforståelse**

Ud fra ovenstående er det tydeligt at som grundlag for sine tanker om det narrative som intelligens-konstitutionsfaktor opererer R. Schank med den semiotiske kommunikationsforståelse. Dvs. at der på trods af at der er tale om formidling af fortællinger med scripts og gist’s, ikke er tale om en kommunikation, der blot kan forstyrres af en række elementer, men at der er tale om en tegnbaseret kommunikation, der reelt set ikke tilfører nogen form for fortælling, men baserer sig på genkendelse og indeksering hos modtageren med henblik på genbrug af fortællingsenheder i en passende kontekst og på passende grundlag.

Ud fra den semiotiske tænkning, som vi møder hos R. Schank bliver forståelsen af intelligens ikke til et medfødt element som vi har fået i større eller mindre portioner, men i stedet til et spørgsmål om evnen til at indeksere og genbruge gists rigtigt fra forskellige situationer i forskellige situationer. Den er ikke tillært – men grundlæggende menneskelig. Spørgsmålet er nu, hvorvidt den kan fremmes gennem undervisning og i videospil i forskellig form.

---

<sup>26</sup> Tylén, Kristian, 2002 pp. 11-12.

## Intelligens og læring anvendt i videospil

På baggrund af den intelligensforståelse som Schank formidler, skal vi nu vende os til to amerikanske repræsentanter for læring via videospil i J. P. Gee og D. Shaffer. Umiddelbart er de repræsentanter for semiotisk arbejde, der står et par generationer efter Pierce og Schank – og de henviser da ikke til de to som deres ”tankefædre”. Alligevel viser deres præsentation af intelligens i forhold til epistemiske spil, at de tænker i forlængelse af de to. De har også lånt sprog fra den forskning som Gardner har foretaget uden at have ham som det teoretiske grundlag.<sup>27</sup> Endelig viser J.P. Gee og D. Shaffer hvordan de parallelt med at hente grundlaget for deres pragmatiske tilgang til læring fra John Deweys tanker i begyndelsen af det 20. årh., hvor han f.eks. påstod at

”the child is already intensely active, and the question of education is the question of taking hold of his activities, of giving them direction”<sup>28</sup>

også går videre idet de er kritiske overfor Deweys afhængighed af et bestemt medium<sup>29</sup> og at målet for læring hos Dewey er ren videnskabelig viden.<sup>30</sup>

I en dekonstruktivistisk tilgang til pædagogikken, har både David Shaffer og J. P. Gee bearbejdet væsentlige elementer af læring i lyset af videospils indtrængen i unge menneskers liv. Først dog en præsentation af de to forskeres forskellige men parallelle tankegang.

## Forståelse er genbrug

J. P. Gee gentager, ud fra en række forskeres resultater og baseret på Schank og Pierce<sup>31</sup>, at menneskelig tankegang og forståelse bedst kan illustreres når man kan forstille sig (simulere) en erfaring på en sådan måde, at den samme forbereder til handlinger, som bliver nødvendige for at nå det næste mål.<sup>32</sup> En simulation er jo blot en test af, hvad der virkelig kan ske – eller genbrug af gemte billeder fra tidligere erfaringer, der er forbundet komplekst og som genanvendes til nye handlinger!<sup>33</sup>

---

<sup>27</sup> F.eks. hos Gee, J. P. [2005a] p. 5

<sup>28</sup> Shaffer, D. [2006], pp. 123-130 – citatet er fra p. 124 øverst.

<sup>29</sup> Dewey baserer sin læringsteori på traditionelle materialer som medie for at forstå enkle læringsselementer – hvor komplekse sociale og tekniske problemstillinger – såvel som virtuelle verdener kan være langt sværere at inkorporere i et medie (medie forstået som det sted en læringsaktivitet finder sted). Det handler rent faktisk om epistemiske spils anvendelighed idet de overskrider Deweys tankers grænser (naturligt nok i lyset af tidspunktet for hans virke).

<sup>30</sup> Dewey var som sådan lærd i sin tid med den modernistiske videnskabsforståelse som horisont, så han forventede at viden kunne dannes ud fra eksperimenter, der genererede og bekræftede generelle love og principper. Her kommer den postmoderne videnskab til og gør sammen med computernes virtuelle muligheder i epistemiske spil Deweys begrænsning synlig. I stedet kan der tales om mange måder at vide noget på – om mange former for epistemologi, som er meningsfuld og værdifuld.

<sup>31</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 29-30

<sup>32</sup> Gee, J. P. [2007b], pp. 2-3

<sup>33</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 93-96

J. P. Gee er i sagens natur positiv overfor videospil (særligt narrative spil med en rolle-karakter, der følges igennem spillet) som læring, idet læring svarer til en eksistentiel glæde i det at være menneske.<sup>34</sup> Han mener, at både læsning og tænkning formes af det mål og ærinde, vi har med det. Hverken læsning eller tankegang kan gøre asocialt (med henvisning til Wittgensteins tanker om at der hverken findes privat sprog eller tænkning)<sup>35</sup>. Læsning og tænkning er mentale processer i hjernen – og det indgår i vores læreprocesser i skolen som elementer af social læring.

Når vi hver især er i stand til at tænke og læse fra forskellige vinkler, så skyldes det, at vi har kernen af en række identiteter i os – og at disse alle er i den ene og samme krop/bevidsthed. Gee taler ikke om forskellige intelligenser, men om at have forskellige identiteter.

Her argumenterer han for, at menneskets læring ikke bare er et spørgsmål om det, der foregår inde i hovedet men at det også er fuldt sammenkædet med den materielle, sociale og kulturelle verden. Mennesket tænker ikke bedst i rationelle og logiske baner eller i abstrakte principper adskilt fra erfaringen, men når det arbejder ud fra generaliserede opsamlede dagligdagserfaringer fra livets gang.<sup>36</sup>

### **Semiotiske domæner skaber det at være litterær**

Litterær – evnen til at læse og skrive – forstår Gee i lyset af semiotiske kommunikation.<sup>37</sup> Her er tale om et multimodalt sprog, hvor tegn, ord og billeder i fællesskab kommunikerer hver deres del af budskabet og samtidig trækker på flere kommunikationsmåder – som lyd, musik, bevægelse i rum og krop, lugte og andre sanseindtryk. Det at være litterær, er altså at være multimodalt, da det dermed er gyldigt for det, at der er flere måder at skrive og læse tekster på. For at hjælpe til forståelsen af at være ”litterær” indfører J. P. Gee begrebet ”*semiotiske domæner*”, hvor der kan tales om at være litterær inden for et område uden at være det i en række andre domæner. Semiotisk er forklaret ovenfor – og med domæner forstår han et sæt praksis, som benytter sig af en eller flere modaliteter til at kommunikere bestemte typer af mening. Dvs. en sætning om basketball stammer fra det semiotiske domæne med basketball-

---

<sup>34</sup> Gee, J. P. [2005b] p 2

<sup>35</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 183-184

<sup>36</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 1-9. Dermed fortsætter Gee netop Schanks tanker om at tænke i gists, der har narrative sammenhænge som karakteristika.

<sup>37</sup> Tegnbaseret kommunikation, hvor alt det, der kan tage mening og fungere som et tegn, kan stå for forskellige meninger i forskellige situationer - fordi vi lever i en verden, hvor billeder, symboler, grafer, diagrammer spiller en rolle – og aflæses i hverdagen.

tegn. Videospil er også et semiotisk domæne, men her skal samtidig huskes, at læring i et sådant domæne ikke nødvendigvis skaber læring for alle og i alle domæner.<sup>38</sup> Læring i videospil-domænet sker fordi det, der læres ses i anvendelige sammenhænge (modsat klassisk skoleundervisning, hvor ord først pilles i småstykker og dernæst bygges op til tekster – endda med mening).<sup>39</sup> For Gee er det vigtigt at det almene liv også er et domæne, hvor ingen er specialister, men hvor der er situationer, der gør, at bestemte tegn, ord, handlinger medfører reaktioner i det sociale netværk.<sup>40</sup>

### **Indlæring i et semiotisk domæne**

Ved indgangen til et domæne kan der være tale om to typer af læring – en horisontal og en vertikal – helt parallelt med det der populært kendes som indlæringskurve ved software. Her forstås den horisontale blot ikke som det at stå i stampe uden indlæring, men forstås i stedet som det bredt at finde ind i det semiotiske domænes grammatik og få fod på det i sin helhed. Tilsvarende er det vertikale forbundet med en større og større tilslutning til et domæne i forståelse og grammatisk anvendelse – som at stige længere ind/op i et vidensfelt.<sup>41</sup>

Hvert semiotisk tegn har sin egen helt specifikke betydning ud fra netop det semiotiske domæne og den særlige situation, hvor det forekommer. Som regel giver vi – og aflæser meningen – lige på stedet. Skal man derfor kunne bruge et tegn, et ord eller et symbol i et bestemt semiotisk domæne, så er det vigtigt at kunne skabe situation og interaktion omkring dette semiotiske tegns anvendelse ud fra erfaring. Dvs. at mening er både situations- og domænespecifikt. Derfor kan ord og tegn godt variere i betydning på tværs af forskellige situation – også inden for det samme domæne.

Det vigtige her, er at mening er en del af en aktiv refleksion over situationen og domænet samt at læring i et hvilket som helst semiotisk domæne er det at lære, at man opbygger mening i det domæne ud fra domænets situationer. Videospil bliver da også velegnede, fordi de giver meningen og virkeliggøre områder fra ofte komplekse semiotiske domæner.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 13-18.

<sup>39</sup> F.eks. hos Gee, J. P., [2005a]. p. 11-12

<sup>40</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 37-39. Semiotisk kommunikation er netop præget af den postmoderne ”reader-response”-tænkning, hvor der for den enkelte kan være budskaber og information at hente i nogle tegn, som andre ikke modtager. Dette skal jeg vende tilbage til senere.

<sup>41</sup> F.eks. hos Gee, J. P., [2005a] p. 6

<sup>42</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 24-26

Ofte har det tænkt, at spil ikke har været i stand til at give den vigtige viden, som er blevet forventet givet i de intellektuelle domæner, der findes i de akademiske discipliner. Dette er formentlig med baggrund i den aristoteliske opfattelse af at sand viden som sådan er indholdet i sig selv. Dog er det ofte sådan, at det semiotiske domæne i disse akademiske discipliner ikke alene er et indholds-domæner, men samtidig et udlevet sæt sociale handlingsmønstre, hvori indhold udvikles, debatteres og formes til bestemte måde at tænke, tale, værdisætte, handle og skrive/læse.<sup>43</sup>

### **Interne og eksterne domæner**

Semiotiske domæner kan beskrives som interne og eksterne. Internt er at være involveret i selve domænets dele/indhold (og til dels også socialt internt) – imens eksternt er en ydre anskuelse af domænet med anerkendelse af det sociale netværk, hvori det interne er. De to beskrivelser er indbyrdes påvirkelige i den grad, at domænets interne elementer dannes af virkelige personer i virkelig historie i deres virkelige sociale netværk, og de elementer dannes omvendt i forhold til det interne i domænet.<sup>44</sup> På den måde gør Gee det muligt at adskille og samle den kritik, der ovenfor har været rejst mod anvendelse af spil til akademiske discipliner.

Hvis en elev lærer at anvende en bestemt læresætning til at beskrive en fysisk situation, så vil man tale om at man rent passivt har lært om emnet. Hvis man i stedet skal opnå at lære det semiotiske domæne at kende, så må der være tale om en ny erfaring, der giver adgang til et nyt socialt netværk og som skaber mulighed for videre læring og problemløsning i det pågældende eller beslægtede domæner.<sup>45</sup> Det sprog, man så bruger, betegnes som det semiotiske domænes ”design grammar”, som er det sprog, der hører til domænet. I videospil-genren, bliver de ydre rammer (platform, styringsenhed, lagringsmulighed) til eksterne dele af det semiotiske domæne – ligesom forskellige tilgang til at spille (for at have det sjovt, for at gennemføre, for at blive bedre etc.) bliver til de sociale elementer i den eksterne del.<sup>46</sup>

### **Læring af variabler, kritisk refleksion og parallelle lag**

Når et barn spiller et spil, vil det hurtigt aflæse spillets domæne – og domænets grammatik for hvilke variabler, der kan ”skrives” i spillet til løsning af en situation. Men den læring, der kan foregå i spillet, kan udvikles endnu mere til også at rumme en kritisk refleksion over, at spillet

---

<sup>43</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 20-21

<sup>44</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 26-29

<sup>45</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 22-23

<sup>46</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 30-35

bliver sværere, at det er et metasystem af lag der vil påvirke spilleren, mm. Det er alt sammen elementer, der gør, at spilleren bevæger sig i den interne del af spillets domæne. Dvs. den kritiske læring foregår, når spilleren lærer at tænke over et semiotisk domæne (uden absolut at have viden om at det kan kaldes et semiotisk domæne) som et designet rum som påvirker spilleren. Endvidere kan der være tale om at lære paralleller mellem semiotiske domæner, som nærmest kan beskrives som familiære domæner.

Alle disse domæner er menneskeskabte kulturelle og sociale for at rekruttere den enkelte til at eksternalisere domænets indhold (gennem tanke, handling, interaktion og dannelse af værdisæt på bestemte måder).<sup>47</sup> Det vil også være gældende hvor semiotiske domæner involverer eller udvikler en tankegang eller en identitet, der gør, at man kommer i modstrid med den/de identiteter, man bærer i andre domænesammenhæng – og at man derfor fravælger et domæne. Hvis domænet udvikler sig i en retning, hvor spilleren ikke kritisk oplever nogen konflikt med sin identitet i anden sammenhæng, vil den indlæring, som domænet medfører rumme flere former for læring. Det vil både være læring i domænets grammatik og i domænets interne og eksterne sider – men også læring i egenskaber, der anvendes uden for det enkelte domæne. Her læres at løse problemer og overvinde hindringer ved gentagen indsats, fordi tab ikke er fejl, men muligheder for udviklende læring. Dermed bliver læring gennem videospil til erfaringsbaseret læring, der giver potentiale til at samarbejde med nye grupperinger og udvikling af evner til fremtidige læringssituationer i spillets semiotiske domæne.<sup>48</sup>

Gee konkluderer således om ”*semiotic domains*”:

“The content of video games, when they are played actively and critically, is something like this: *They situate meaning in a multimodal space through embodied experiences to solve problems and reflect on the intricacies of the design of imagined worlds and the design of both real and imagined social relationships and identities in the modern world.*”<sup>49</sup>

### 3 identiteter

Inde i selve spillet oplever spilleren at have 3 forskellige identiteter: en virtuel (den spiller, som bruges til at agere i spillet), en virkelig (den person, som sidder som spillende) og en projiceret identitet (som består i spillefiguren tillagt spillerens værdier og holdninger og mål med spillet). Denne identificeringsproces fremmer i høj grad spillerens involvering i aktiv og reflektiv retning, idet der sker en overførsel mellem de tre identiteter. Her kan endda tales om

---

<sup>47</sup> Gee, J. P. [2007b], pp 5-7

<sup>48</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 39-45

<sup>49</sup> Gee, J. P. [2003], p 48n, opr. kursivering.

”mulige selvrepræsentationer”, hvor spilleren får en ide om hvad de er, kan være og kan blive som et afbillede af den enkelte persons tidligere erfaringer, håb, drømme og frygt.<sup>50</sup>

### **Tekst som mange former for tekst**

Refleksionen hos den enkelte spiller – og den der søger at trænge ind i et semiotisk domæne – angiver J. P. Gee til at være en cirkulær bevægelse af ”*undren – dannelse af hypotese – genundren/effekttest – evaluering*”.<sup>51</sup> I forlængelse der bliver lærerens rolle ikke at overbringe information, men til at formidle ”smagsprøver” på det nye semiotiske domæne for eleven. I den sammenhæng bliver det vigtigt, at tekstbegrebet bliver udvidet (som f.eks. i I. Lytje, [2002]) til at rumme de udtryk, der kan sanses – i en form for tegnbaseret kommunikation (semiotisk kommunikation).<sup>52</sup> Disse udtryk rummer både de direkte aflæselige tegn, ren tekst, ikonagtige illustrationer – og ikke mindst scenarier og dets layout. Dog gør Gee særligt opmærksom på, at enhver (og særligt skreven) tekst kræver at blive forstået i sin ”familie” af tekster (som Gee også kalder for et subdomæne af det egentlige domæne).<sup>53</sup> Når ”teksten” som sådan er lært, kan der opstå situationer, hvor nye problemstillinger tvinger til brug af en blanding af det tillærte og til at finde innovative delløsninger. Målet må i den sammenhæng være, at eleven guides til først at finde de ”tekster”, der introducerer subdomæner, så det elementære indlæres før det mere krævende.<sup>54</sup>

---

<sup>50</sup> Shaffer, D. [2006] pp. 157-160

<sup>51</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 90-91. Det pudsige bliver, at med lidt andet ordvalg og godt nok alene opdelt i 3 pkt. kan den samme refleksive praksis findes i ganske avancerede videnskabsfelter – f.eks. udvikling af software (se I. Lytje, [2002], pp. 259-261). J. P. Gees påstand er da også, at denne analyserende tænkning indgår på alle områder af livet – og jo stærkere der er et element af refleksiv oplæring i området, desto stærkere vil den refleksive praksis være til stede.

<sup>52</sup> Gee J. P. [2003], pp. 104-8.

<sup>53</sup> Gee J. P. [2003], pp 108-21. Han omtale af familietekster skal ses i lyset af hvordan han tænker den semantiske værdi af tekster ind i sammenhæng med det semiotiske domæne. Det er i praksis, hvad der også kaldes situationsbestemt læring, hvor dele af den ønskede læring foregår gennem skiftevis praktiske øvelser og tilført viden – ofte i et subdomæne.

<sup>54</sup> Gee J. P. [2003], pp. 134-35. Gee tager udgangspunkt i digitale spils sværhedsgrader – og lader det generalisere til den almene indlæring.



### **”Epistemic frames” – D. Shaffers teorier**

Hvor Gee bevæger sig i retning af domænetænkning, så bruger Shaffer begrebet frames for sin læringsteori omkring videospil. Det gør, at han bevæger sig fra at tale om computerspil som generelle indlæringsmuligheder til specifikke indlæringssoftware – til epistemiske spil, der lærer den enkelte spiller at bevæge sig fra i spilform at lege til at stifte bekendtskab med den virkelige verdens problemstillinger. Iflg. Shaffer er Gee’s domæne blot at betegne som fællesskaber (og dermed i praksis alt for generelle og ens). Shaffer lader derfor betegnelsen ”epistemiske spil” dække over spil, der som sådan fører nogen ind i en bestemt epistemisk ramme.

Jeg er her også nød til at nævne, at Shaffers teoretiske materiale på den ene side er så velfunderet, så det vil være en fejl at forbigå det – på den anden side indsnævres begrebet epistemiske spil så stærkt med hans teori, at jeg enten skal stoppe med projektet her – eller referere hans teori, men i praksis konkludere mig uden om dens yderste konsekvenser. Jeg vælger det sidste.

### **Tre hovedbegreber**

D. Shaffer baserer sine tanker om epistemiske frames på tre hovedbegreber: ”Øer af ekspertise”, ”Handlingsfællesskaber” og ”Former for viden”.<sup>55</sup>

Han definerer epistemisk som en videreførelse af bla. Foucaults tanker om epistémé, som udtryk for handlingsmønstre og vidensstruktur, så epistemiske frames bliver til forbindelsen mellem praksis og former for viden.

”Øer af viden” er områder, som børn kan blive interesserede i og i forlængelse deraf opnå en relativ god viden. Inden for sådanne områder kan en ”elev” skabe sig viden, der giver identitet og selvtillid til at vove sig ind i andre områder – og en sådan viden kan støtte en forståelse af verden, som giver en evne til generelt at agere i andre områder.

”Handlingsfællesskaber” forstås som en gruppe af individuelle personer, der deler en mængde af viden om bestemte problemstillinger og mål. Her dukker helt grundlæggende læringsvinkelen op i Shaffers tænking. Når man bevæger sig ind i et fællesskab sker det oftest med en reproducerende adfærd hos modtageren af kommunikation, hvor den ønskede evne/viden reproduceres for at udvikle tænkemåde og relation i forhold til et bestemt kulturelt

---

<sup>55</sup> Schaffer, D. [2005a]. Her henviser Shaffer til at begrebet ”Øer af ekspertise” har han fra Crowley og Jacobs, 2002; ”Handlingsfællesskaber” fra Lave og Wenger, 1991; og ”Former for viden” fra Broudy 1977.

fællesskab. Den udvikling af ”*doing-being-caring-knowing*” formes gennem tanker til et læringsrum, hvor der befinder sig en *Former for viden*, som Shaffer beskriver som en ”epistemisk frame”. Et Handlingsfællesskab (f.eks. en faglig gruppe) har dermed en form for grammatik for sit interne sprog. Den boks, hvor den grammatik befinder sig i, kalder Shaffer altså for en ”epistemic frame”. Al form for oplæring er en form for indføring i bestemte ”epistemic frames” og er ofte styret helt grundlæggende af interesse, identitetsformidling, forståelse og praksis.<sup>56</sup> I hele indlæringsprocessen sker der derfor en simulering af forbindelsen mellem at vide og at gøre m.h.p. en bred epistemisk ramme – en simulering, der ganske vel kan kaldes for et epistemisk spil<sup>57</sup>. Det er den læreproces, der til en vis grad skal føre eleven ind i først et sprog fra en frame – men i mindst lige så høj grad en viden i sammenhæng med sproget. Netop dette er også kendetegnet på betingelserne for succesrig indlæring i en traditionel akademisk forståelse, nemlig afkodning af begreber og sproglighed.<sup>58</sup> Når Shaffer skal sammenfatte det, bliver det i begreberne *Interpretive* (at noget er vigtigere end andet), *Stable* (vedvarende over tid – at den epistemiske rammes indhold er blivende hos en person), *Transient* (godt nok vedvarende, men også udskiftelig efter kontekst), *Generative* (godt nok lettest at bruge i kontekster, der ligner den oprindelige – men også med mulighed for udvikling), *Ubiquitous* (som det, der gennemsyres og er allestedsnærværende i et fællesskab) og ikke mindst *Epistemological* (en særlig måde at handle, tænke, vide og reagere på ud fra bestemte retningslinier).<sup>59</sup>

### **Initiation og transformation**

Med epistemiske spil skabes mulighed for at ”elever” kan introduceres og involveres i realworld situationer, så de lærer, hvordan faglige grupper arbejder i praksis – og både har sjov og indlæring af den ”epistemic frame” ud af det – så de både involveres og forandres i deres syn på verden omkring dem. Det sker ikke ved læring af statistik, men gennem initiation og transformation.<sup>60</sup>

---

<sup>56</sup> Shaffer, D. [2005b] pp. 3-4

<sup>57</sup> Shaffer, D. [2006] p 67 hvor han gør opmærksom på, at der ligger en autoekspressivitet i det at gå ind i et computerspils mikroverden.

<sup>58</sup> Shaffer, D. [2006] pp 59-61. Her gør han opmærksom på at sammenhængen mellem forståelse (afkodning) er sådan, at et barn, der i indskolingen har svært ved at forstå, vil i overbygningen være klart bagefter. Det samme gælder sprogigheden - hvor forståelse af lettere videnskabelige tekster i mellemskolen viser sammenhæng med evnen til at forstå og håndtere instrukser senere i livet.

<sup>59</sup> Shaffer, D.[2006] pp. 161-163

<sup>60</sup> Shaffer, Squire, Halverson, Gee [2005]

### **Fra det ydre til det indre**

Endvidere er vejen til læring forbundet med begrebet ”internalization” – at gøre det eksterne internt. Denne proces sker i overgangen mellem at vide noget – og at vide noget mere. Opgaven/problemet mødes i det ydre – der hentes måske hjælp fra en ekstern hjælper – og gennem det højt at tale sig ind i en løsning gøres den til noget indre – noget eget. Processen udvikler sig fra at arbejde i det ydre eksterne lag til at problemer af den type ikke er problemer længere – og kan næsten ikke erindres som problemer. Shaffer – på basis af Vygotsky – siger, at vi på den måde bærer den ydre hjælp inde i os selv. Den videre udvikling må så ske gennem grænseoverskridende opgaver, der udvider horisont og evner hos "eleven". Derfor må epistemiske spil iflg. Shaffer også rumme både et lag af indlæring, der internaliserer, og det et innovativt lag, hvor viden overskrides og fornyes.<sup>61</sup> Samtidig rummer det epistemiske spils karakter af spil at der i spilsituationen kan svares på en måde – mens der i reelle situationer kan svares anderledes – fordi perspektiverne er endda mere uoverskuelige der. Der sker også det, at spil altid skaber en vægtlægning i udvælgelse af hvad, der er mere vigtigt end andet.<sup>62</sup> Parallelt med at Shaffer argumenterer for at der er et forløb i tilegnelse af et frame, så argumenterer han for at der har været et tilsvarende forløb i human tilegnelse af dels viden, dels kommunikationsredskaber – som en analogi til indgangsforløbet til ”epistemic frames”. Derfor bliver hans forståelse af epistemiske spil også til at det er et spil, der bevidst skaber en ”epistemic frame” for et fællesskab gennem hvilket et individ udvikler evner, identitet, værdier i forhold til det pågældende fællesskab. Samtidig er det for Shaffer væsentligt, om et spil vitterligt skal have status af at være epistemisk, at det har så mange realworld elementer som muligt – både mht. tidsforløb, spillerrolle og ikke-spiller-elementer. Det gør, at en del spil trods deres gode kvaliteter ikke kan regnes for epistemiske. Det gør det svært at udvikle sådanne spil, da de på den ene side bør opfylde ovenstående krav – på den anden side skal være rentable at udvikle og leve op til de øvrige standarder for gode læringsskabende spil, der kan motivere og fastholde spilleren til målet.

---

<sup>61</sup> Shaffer, D. [2006] pp. 98-118. Shaffer ender med at beskrive, hvordan et etisk orienteret spil motiverede elever til at overføre tankegang til situationer med tilsvarende perspektiver.

<sup>62</sup> Shaffer, D. [2006], pp. 118-123.

## **Forståelse af læring i sammenhæng med videospil**

Al form for læring i semiotiske domæner er identitetsovertagelse og bliver en form for simulering – idet mus og tastatur nærmest bliver forlængede kropsdele i forhold til arme etc.<sup>63</sup>

I rolleovertagelsesspil bliver det ekstra tydeligt. Her er spilleren (i en real-identitet), der styrer spilles som om (projekterende identitet) at være en spilfigur (en virtuelle identitet). Spilleren har sin bagage af identiteter fra andre semiotiske domæner med i spilsituationen; spilfiguren har sine bestemte egenskaber der måske kan udvikles undervejs – og i selve den projekterede identitet indlægger spilleren dele af sine værdier og mål ind oveni i spilfigurens som spillerens livseksperimenterende projekt.

Den enkelte kommer (i den nonvirtuelle verden) ind i en læringssituation med sin bagage af forskellige identiteter (hvilket komplicerer opgaven for spilproducenten ganske meget).

Samtidig fremstilles gennem indgåelsen i det semiotiske domæne et grundskitse for, hvordan et fuldgældigt medlem i det frame er (den virtuelle realitet) – ofte gennem en form for individuelle tilpasningsmuligheder. Hele læringsprocessen bliver dermed en lang bevægelse i dannelsen af at blive som grundskitsen – og videreforme det til den lignende identitet.

Videospil skal som sådan ses som et semiotisk domæne.<sup>64</sup> Omvendt sker læring i videospil-domænet i høj grad fordi det, der læres sker i sammenhænge og hvor det skal anvendes (sat op som modsætning til den klassiske skoleundervisning, hvor ord ikke læses, men først pilles i småstykker og dernæst bygges op til tekster – endda med mening).<sup>65</sup>

En pudsig detalje er, at der i visse afrikanske lande har været modstand mod læring i skolemiljø, fordi det ville være en overtagelse af hvid identitet, med dens værdier (også racemæssigt) og syn på verden – fordi det der blev betragtet som grundskitsen for at være medlem af det skolede frame.

## **Når det ikke lykkes...**

Kan det aldrig gå galt med epistemiske spil – uanset om der er tale om grafikkrævende simuleringsspil eller simple spil? Jo – der må forud for indgåelse i spilaktiviteten foreligge en grad af motivation til at lade sig engagere. Samtidig kan den del af spilproduktionen som gør, at der inkluderes gode læreprincipper – herunder elementer fra narrative grundstrukturer – være glemt af producenten.<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> Shaffer, D [2006] pp. 67-69 ud fra forudsætningen at al form for computerspil er en form for simulation, der foregår i en form for mikroverden med interaktion med aktion, der pga. simulationen skaber reaktion – og hos Gee, J. P. [2005a] p. 7.

<sup>64</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 13-18.

<sup>65</sup> F.eks. hos Gee, J. P. [2005a] p. 11-12

<sup>66</sup> F.eks. hos Gee, J. P., [2005a] p. 5

Realidentiteten kan også virke forhindrende for tillæring i det semiotiske domænes grammatik. Derfor er det vigtigt, at spilleren *forsøger* (selv om han måske har flere grunde til at lade være), er *indstillet på lægge energi i det* og som søger at *opnå en meningsfuld succes* for sig selv. Her rummer videospil en ekstra facilitet, nemlig Eric Ericksons psykosociale moratorium (hvor man kan tage en risiko og real-verdenens konsekvenser er formindsket væsentligt).<sup>67</sup> Det gør Gee særligt tydeligt ved at vise, hvordan kulturbestemte elementer i videospil kan gøre dem ganske krævende mht. evne til at påtage sig den virtuelle identitet.<sup>68</sup>

Den projicerede identitet, hvor eleven fremelsker en bestemt model af det ønskede semiotiske domæne, virker til at eleven indsætter sine egne værdier og ønsker i denne identitet – og reflekterer både elevens realidentitets historie OG det domænes 'design grammar', så de kan tage domænets virtuelle identiteter og gøre dem til deres egne. Iflg. Gee er der flere undervisningsforskere<sup>69</sup> har påvist sammenhæng mellem indlæring af evner gennem praksis til automatisering skaber genbrug af denne automatisering i mødet med nye udfordringer, så de hidtidige evner udvikles til den nye situation.

J. P. Gee viser, at mennesket er forskelligt fra den digitale computer i sin indlæringsproces og især i sin evne til at indeksere det perciperede til senere anvendelse relevant i en korrekt sammenhæng. Samtidig forsøger han at påvise, hvordan både spil og almen curriculumbaseret undervisning rummer ansatser til at sætte eleven i gang med overvejelser om sine egne kulturbestemte opfattelser af verden, af hvad det vil sige at lære – og af hvad deres kultur spiller sammen med det semiotiske domæne i at danne deres identitet, evner og sociale færdigheder.<sup>70</sup> Tilsvarende påviser Shaffer, at selv den mest innovative form for tænkning ikke foregår i et tomrum – men altid i relation til noget, hvori det er nyt og anderledes – igen som en refleksion, der foregår i et frame af begreber og standarder.<sup>71</sup> Denne frame bør så samtidig afspejles i spillets indhold, så det fastholdes som et realworld spil.

Gee forsøger at opsætte en række læringsprincipper ud fra interaktion med spillet "Rise of Nations"<sup>72</sup> og ud fra spildesign<sup>73</sup> i en liste som denne:

<sup>67</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 61-62 – Gees kursiveringer.

<sup>68</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 140-152. Gee påviser, hvordan videospil siden sept. 2001 har haft særlig adresse mod den arabiske verden – og hvordan det syrisk designede spil "Under Ash" netop vender den kulturelle identitetskonflikt modsat.

<sup>69</sup> Gee, J. P. [2003], p 71 henviser til Bereiter and Scardamelia: Surpassing ourselves, Chicago 1989 samt til Bransford, Brown & Cocking: How People learn, Washington DC 1999.

<sup>70</sup> Gee, J. P. [2003], pp. 139-167.

<sup>71</sup> Shaffer, D.[2006] pp. 94-96

<sup>72</sup> Gee, J. P., [2005a]

1. at vejledningen gives, så "eleven" oplever den som **selvtilegnet og interaktivt** - ikke som noget, der blot modtages passivt. Det selvtilegnede medfører ejerskab og engageret deltagelse.
2. at indlæring foregår efter **læringsstil, der passer til eleven** selv-konstruktion af viden<sup>74</sup>
3. at der rummes **et identitetsskabende element** for "eleven", så spillet/indlæringen gøres individuel – og blive en indgang til den ramme, som spillet udgør – og som den enkelte "elev" udfylder (svarende til pkt. 1).
4. at der er en **delt viden i identitetsmødet** mellem spil og spiller – så der kan læres gennem interaktionen (uanset om det er et skydespil eller geometrisk forståelse).
5. at læring er fokuseret på **problemløsning** og at disse problemer er passende i niveau og progressivt stigende i sværhedsgrad ved "elevens" yderste evne, så der er et element af behagelig frustration over et niveau, der lige skal overkommes samtidig med passende **gentagelse** så det indlærte indarbejdes til rutiner.
6. **samtidighed i vejledning** (at den forekommer relevant for en given situation) og gerne som multimodal vejledning (at den formidles visuelt, auditivt, i tekst)
7. at læringen gives, så "eleven" til stadighed ser et **formål med indlæringen** i det næste trin af spillet/indlæringen.
8. at læring ikke bliver til principper, men til **billedagtige sammenhænge (narrativer)** – svarende til en intelligent måde at indekserer erfaringer på.
9. at **læring og leg følges ad** – og når læringen stopper er spillets mål nået,
10. at læringen foregår med **løbende selvevaluering** – og at denne selvevaluering har til formål at fremme læring – ikke stå som autoritativ bedømmer.

Her er det muligt at genfinde rigtig mange spil – f.eks. spillet SimCity, som de to forskere på hver deres plan refererer til. Når så Shaffers krav til at tale om epistemiske spil også inddrages sker der dog en frasortering af rigtig mange spil, idet de ikke rummer det epistemiske i sin fylde, men kun tilnærmelsesvis har ansatser dertil. Shaffers punkt kan indføjes sådan:

---

<sup>73</sup> Gee, J. P., [2005a]

<sup>74</sup> Pudsigt nok er det her, Gardners tolkning af de mange intelligenser er endt – og oftest anvendes som redskaber til at imødekomme den enkelte elevs individualitet. Gee taler altså her ikke for Gardners syn på intelligens – men på den senere fortolkning af Gardner i begrebet læringstiler.

11. at spillet for at være epistemisk skal **rumme realworld elementer** – både mht. tidsforløb, spillerrolle og ikke-spiller-elementer

Han må dog medgive, at såfremt et helt grundlæggende element som motivation ikke er til stede, så finder der læring ingen eller kun lidt læring sted. Derfor bliver de narrative elementers tilstedeværelse desto mere væsentlige.

### **Sammenfatning – Læring, identitet, intelligens**

J. P. Gee og D. Shaffer bygger altså videre på R. Schanks opfattelse af intelligens og læring, hvor intelligens defineres som den menneskelige hjernes evne til at indekser og reorganisere de narrative input, som den har fået OG evnen til i en ret kontekst at anvende det indekserede. Det syn på intelligens anvender de samtidig til at gøre indlæring til et spørgsmål om tilegnelse af semiotiske domæner og ”epistemic frames” ud fra handlinger og billeder af handlinger. Når intelligens lærer ud fra indeksering af indtryk/images i frames, så bliver den både individuel og situationsbetinget. Derfor bliver læring det samme. Det afspejles i de principper, som jeg ovenfor har refereret Gee for at have formuleret – og forudsætter samtidig (som hele den semiotiske tænkning) at hele den narrative forståelse af formidling tænkes med.

Gardners forståelse af intelligens er over de senere år blevet udvidet til at perspektivere sig i forhold til motivation og kontekst – men bliver samtidig i stadig højere grad forstået som læringstil mere end intelligensforståelse.

## 3. del

### Narrativitet

*"When I use a word," Humpty Dumpty said in a rather scornful tone, "it means just what I choose it to mean – neither more nor less."*

*"The question is," said Alice, "whether you can make words mean so many things."*

*"The question is," said Humpty Dumpty, "which is to be master – that's all."*

Lewis Carroll



## Grundlæggende om narrativitet

Når der tales om narrativer, så er der to grundlæggende tilgange til området. En del har taget indholdet som udgangspunkt (i formidling af budskaber gennem narrativernes indbyggede budskaber) – andre har fokuseret på udtryksformen (i forløbs stigende eller faldende aktivitet i begivenhederne).

Uanset hvordan man arbejder, kommer man ikke uden om det grundlæggende i narrativitet: at der er tale om en rækkefølge (*succession*) af begivenheder, der sker over tid og gennem den forandring (*transformation*), de gennemløber, formidler (*meditation*) de et budskab.<sup>75</sup>

Netop fordi de to tilgange kan rummes i de tre hovedbegreber for narrativitet, og narrativitet er et medie, hvori der kommunikeres, og når kommunikationsteori netop angår indhold og udtryksform, så bør narrativitet behandles fra begge sider.

Derfor må både indholdssiden – den medierende formidling af et budskab – og udtryksformen – den nærmest arketypeagtige rækkefølge af begivenheder – diskuteres.

Hvad angår rækkefølgen af begivenheder vil jeg gengive Campbells teoretiske fremstilling af den universelle arketype af narrativer og dels gå ind i de spændingsmodsatninger og alliancer, som kan findes i aktantmodellens håndtering af persongalleri og roller i en historie, så karaktererne passer ind i modellens stereotyper. Jeg vil ikke komme ind på fortællermodeller som berettermodellen (der mere er et redskab til at håndtere en fortællings dramaturgi).

Hvad angår indholdssiden vil jeg dels videreføre den semiotiske formidlingsteori, som Pierce/Schank er refereret for ovenfor og vise, hvordan den forståelse af intelligens og tegnbaseret kommunikation i høj grad også er med til at definere de narrative elementer.

Til sidst vil jeg dog også vinkle narrativer i den kontekst af epistemiske spil, som vi tidligere har været inde på.

---

<sup>75</sup> Schärfe, H. [2003], pp 1-9

## Narrative strukturer

### Klassisk forståelse af narrativer

I den klassiske græske tid dyrkedes evnen til at fortælle. Derfor har vi allerede fra den tid tanker om hvilke elementer der indgår i fortællinger. Fra Aristoteles møder vi begrebet poetik, som dækker over læren om digtekunstens virkemidler og udtryksformer. Aristoteles beskæftigede sig som udgangspunkt med digte og tragedier, hvor han omtaler dem som efterligninger af virkelighedens handlinger og valg (med udtrykket *mimesis* = efterligning). I dette efterligningsforløb må der naturligt være en begyndelse, midte og slutning, hvor begyndelsen ikke har noget naturligt forud sig – og slutningen ikke har noget naturligt efter sig. Som et højdepunkt i Aristoteles' forløb ligger en situation, hvor fortællingens slår om – og dramatisk ændrer heltens situation (kaldes *peripeteia* for omskiftelse) der ofte forårsages af heltens *harmatia* (fejltrin) og fører til dennes nye erkendelse (*anagnorisis*). Med denne metaforståelse af fortællinger har Aristoteles nærmest givet grundlaget for en stor del af de teorier, der er værd at inddrage i en moderne forståelse af narrativer – om end der er sket en udvikling i beskrivelserne.

### Narrativer som mediefrie og virkelighedsfrie

Narrativer forekommer på tværs af medier. Inden for billedmedier har gengivelse af virkeligheden og opfattelsen af samme også gennemgået en større udvikling. Fra i middelalderen at være det flade stilistiske tegning til den moderne 3D-illustration der også finder rum i virtuelle miljøer. Den tidlige tegning rummede måske nok meget semiotisk formidling af det set frem for at efterligne det, der blev afbilledet.

Med perspektivtegning blev virkeligheden 3-dimensional, så der kan projiceres dybde ind i et billede. I det 18. årh. blev denne form dog kun delvist brugt, da der stadig lå en klar grænse mellem billedbrug og fortællingernes verden med flere lag. Siden er dette skiftet igen, da der er skete en udvikling i synet på, hvad narrativer er for en størrelse, og den sprogvidenskabelige forandring har bevirket at fortællinger ikke længere blot er ord, fremtræden og relationer, men også den individuelle dynamik med modtageren – som i et semiotisk baseret postmoderne tænkende miljø og i mange forskellige medieformer.<sup>76</sup> Her er det, at hypertext-baseret kommunikation kommer til at passe godt ind. På den ene side giver det mulighed for at man individuelt kan samle det fragmenterede i nye kombinationer, så kan det også medføre den

---

<sup>76</sup> Ryan, M. L. [2001] pp. 1-5

opsplitning af samlet forståelse, som gør, at den enkelte måske ikke oplever sig i sammenhæng med store fortællinger, men som en del af en lille bid har sin egen store fortælling.

Dermed bliver det vigtigt at der skabes fordybelse. Det rummer den risiko, at læseren af materialet uvilkårligt let involveres i en sådan grad, at det bliver svært – om ikke umuligt – at skelne den virtuelle verden fra den virkelige – og det er uanset om det er en læst tekst, et videospil eller en VirtualReality - maskine. Fordybelse er et imaginært erfaringsforhold til en tekstbaseret verden. Det er underordnet om den tekstverden kun er i en imaginær verden i læserens fantasi eller om den er en model af en synlig virkelig verden, for den er udtryk for hvordan læseren strækker verden (=scenen) i udstrækning, tid og location for sine modeller (hvilket svarer til den narrative grammatiks 3 grundlæggende elementer i setting, plot og karakterer – og som M. L. Ryan videreformulerer i de narrative dimensioner for indlevelse: rumlig, tidlig og følelsesbetonet).<sup>77</sup> Især tidsaspektet genopvækker Aristoteles' tanker ved at rumme spændingen mellem begyndelse/afslutning – og som sådan ikke ”blot” handler om mere eller mindre dannelse af en bestemt scene, men er om flere sceners forløb.

Indtil overgangen fra det 19. årh. var der således 4 grundprincipper, der lå til grund for narrative teorier: *korrespondance* (et en tekst skal give et troværdigt billede af den virkelige verden); *probabalisme* (også det tænkte skulle rumme en vis sandsynlighed for at kunne være foregået i den virkelige verden); *uudtalte former* (opdigtede elementer i forhold til den virkelige verden) og det *synskbedrageriske* (udtrykt i at ”ville have til at tro” til stede i den virkelige verden). Med den historiografiske diskussion, som foregik ved århundredeskiftet, blev de konventioner afløst ved at udtrykket ”virkelig” blev defineret som ikke mere virkelig end andet.<sup>78</sup> Dermed blev der skabt basis for den brede variation af fantasifulde narrativer, der siden er dukket op – og i høj grad også skabt basis for den brug af den virtuelle verdens mange muligheder, som videospil som sådan rummer.

---

<sup>77</sup> Ryan, M. L. [2001] pp. 14-15 & 120-157. For udstrækning gælder at blot et enkelt stikord er i stand til at danne den rumlige bevidsthed hos en tekstlæser i traditionel forstand. Som læser kan man undfange en form for figurativ kortlægning, hvor fortællingen fører gennem en diakron bevægelse fra sted til sted – tid til tid imens relationerne opbygges undervejs (pp. 122 – 123). Ligeledes er det de små karaktertræk ved stedet, der gør, at den dannes – ikke den lange sammenhængende beskrivelse. Beskrivelserne kan godt danne bestemte indtryk, men læserens bevidsthed vil selv fylde det på, der må mangle – f.eks. er en person ikke uden næse, selv om beskrivelsen i en fortælling ikke omtaler en sådanne (p 126, note 4). Ofte er udstrækningen i sig selv udtryk for stereotyper for scenarier. Selve indførelsen i scenen foregår ofte spatio-temporalt – ved at læser første ser fortællers fortælling om scenen – og derefter ser scenen hen over et tidsskifte (pp. 130-132). Indlevelse i tidsaspektet foregår i levet (objektiv) tid eller i menneskelig (human) tid – samtidig med at det står i forhold til spændingen omkring afslutningen af tiden (f.eks. v. en sportskamp (pp 140-141).

<sup>78</sup> Ryan, M. L. [2001], pp. 155-158

## Spillenes narrative tid

I den grundlæggende forståelse af Narrativer tæller forståelsen af *story* (beretningens oprindelige kronologi) og *discourse* (narrativens kronologi inkl. flashbacks mm) også med (og det tredje lag – *læsningens tid*). Det begrænsende er samtidigt, at når der tales om videospil, så smelter de tre tider som helhed sammen hver gang der foregår en interaktivitet. Den eneste reelle undtagelse er normalt i det indledende forklaringsforløb og i evt. overgangsforløb.

Sådan også i *The Bible Game*, hvor der i indledningen er et flashback til familiesituationen, hvor spillets konflikt sættes i gang – og hvor discoursen laver et spring over en vis tid frem til selve spillet. Tilsvarende sættes spillets story i stå i forbindelse med multiple choice-spørgsmålen. Resten af tiden er story og discourse grundlæggende parallelle.



**Figur 6** Indledningsscenen i *The Bible Game*, hvor familien sætter spillet i gang - kontrakten om have den fulde rustning på, er ikke opfyldt - derfor må barnet i gang med at søge.

I narrativens tid er varighed også et væsentligt element. Her bruges ofte termerne *pause*

(fortællingens handling står stille imens fortæller orienterer); *scene* (hvor fortælling og handling følges ad); *summary* (hvor handlingen opsummeres/sker hurtigere end fortællingen) og *ellipsis* (hvor noget springes over).<sup>79</sup> Introduktionen i spil kan betegnes som *pause*, imens selve spilforløbet må siges at være *scene*, da der fortælles med en konstant hastighed og der er varig interaktivitet. Når der skal tælles sammen på score/points, så kan der argumenteres for at det er et *summary*, imens skift fra scene til scene i visse spil må siges at være en form for *ellipsis*. I *The Bible Game* findes der da også tilsvarende eksempler på varighed, om end det kun er *scene*, der fylder noget og umiddelbart opleves (og her er det spil ikke så forskellig fra computerspil i øvrigt).

<sup>79</sup> Disse termer er angivet af Gérard Genette. Juul, J., [1999], pp 34.

### **De store fortællinger i livet**

Der har i en del år været en erkendelse af at narrativer spiller en væsentlig rolle i vores forståelse af livet – især de cykliske elementer i livet og bevægelsen fra vugge til grav. Det har optaget litteratur-, psykologi- og filosofiforskere (f.eks. Boltke-Polifka, Claude Lévi-Strauss, C. G. Jung – og før ham S. Freud, m.fl.), der har søgt og fundet mønstre for det i både myter, det menneskelige ubevidste og i den måde vi opfatter tilværelsen. Den tankegang, at den menneskelige eksistens udgøres af et stort hele, hvor den enkelte blot er en lille enhed i massen finder vi dels udtryk i det 19. årh. marxistiske tankegang og historieopfattelse, men også i den langt senere forfatter Jean-Francois Lyotards ”*The postmoderne condition*” fra 1984. Her introducerer han begrebet ”De store fortællinger”, hvilket siden har haft en stor betydning.<sup>80</sup> Nedenfor vil jeg kort komme ind på, hvordan Lyotards teori om ”De store fortællinger” ikke hænger helt så godt sammen, som ofte antaget. Som jeg tidligere er kommet ind på i gennemgangen af Pierces semiotik og i Schanks analyser af intelligens som narrativ organisering i indekser – og som jeg senere skal vende tilbage til, så er der ganske meget om denne tanke, om end den også har sine begrænsninger.

---

<sup>80</sup> Schärfe, H., [2004] pp. 18,

### **Det religiøst/mytiske i narrativer**

Blandt dem, der har søgt at finde ydre narrative mønstre i myter/religiøse beretninger, står Joseph Campbell og Claude Lévi-Strauss som nogle af de mest markante. Jeg vil her forsøge at sammenfatte indholdet i Campbells hovedværk ”The Hero With a Thousand Faces” fra 1948. Som udgangspunkt giver Campbell der en samlet fremstilling af monomyten bag alle andre myter – og fremstår dermed som en umiddelbar viderefører af den arketypefortolkning af verden, som C. G. Jung tidligere har fremsat – blot i en særlig åndelig udgave, hvor myterne kunne komme til at være personlige mentorer/vejvisere til at finde sig selv. Derfor er det især helteskikkelsen, der fremstår som den interessante for Campbell, fordi helten i myten kommer til at forekomme som den enkelte personlige egenfremstilling i forhold til livet, samfundet og i spændingen mellem liv og død.<sup>81</sup>

I Campbells fremstilling af myten, retter han fokus på spændingen mellem glæden ved at være i det kendte hjemlige – og så det frygtelige ukendte udenfor. Derfor bliver den standard, som han fremsætter for myten også til ”adskillelse – prøve/test – hjemvendelse”. Dette kan ses nedenfor af min gennemgang af hans fremstilling, hvor han også ud fra de gamle beretninger om Buddha fremstiller det som, at rejsen fører en forandring til det bedre med sig.

Forandringen kan være af betydning for helten – men har også ofte iflg. Campbell også bredere sociale konsekvenser i et forløst/rigere samfund eller med et budskab om noget bedre.

### **Helten med de 1000 ansigter**

For Campbell er fortællingerne, myten, det blivende, som lever videre uanset at kroppen dør bort. For ham er det nemlig ikke myten, der i sig selv lever, men at der bag myten ligger tanker om en mytologisk helt, der er helten bag alle helte. Derfor er enhver genfortælling af en begivenhed i bund og grund et behov for at genkalde denne mytologiske helteskikkelse og derved give sig selv håb og glæde i livets tunghed.

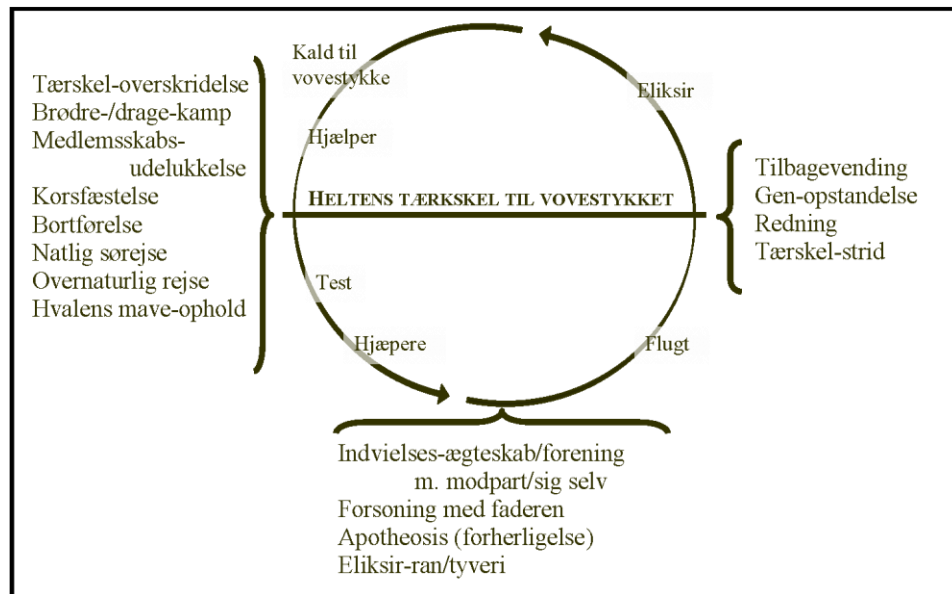
Ud fra eksempler i græske myter, ud fra beretningen om Buddhas rejser og "kroning" og ud fra Exodus' åbenbaringsberetning sammenstiller Campbell et nærmest arketypisk mønster m. flg. dele:

1. **Adskillelse/udrejse** (1: The call to Adventure, 2: Refusal of the call, 3: Supernatural Aid, 4: The crossing of the first threshold, 5: The belly of the whale),

---

<sup>81</sup> Wikipedie om Joseph Campbell, [2008], læst d. 31.5-08. og hos Liukkonen, Petri, [2002]. Kilden til Campbells tanker om monomyten er ikke direkte fra C. G. Jung, men går via hans professor v. University of Colombia, Heinrich Zimmer såvel som James Joyce's hovedværk ”Finnegans Wake” fra 1939. Det sidste afspejler i øvrigt et historiesyn, der er hentet helt tilbage fra den italienske filosof Giambattista Vico (1668-1744).

2. **Prøver og sejre** (1: the road to trials, 2: the meeting with the goddess (Magna mater), 3: woman as the temptress, 4: atonement with the father, 5: apotheosis, 6: the ultimate boon)
3. **Et livsbekræftende retur** (1: refusal of the return, 2: the magic flight, 3: rescue from without, 4: the crossing of the return threshold, 5: Master of the two worlds, 6: Freedom to live).<sup>82</sup>



**Figur 7** Campbells skitse over monomytens detaljer, hvor Helten træder ind på scenen i højre side og bevæger sig mod urets retning. Campbell p. 245

### Adskillelse/udrejse

I udrejsen dukker elementet af kald op fra den blå luft – og alligevel indgår det som et nyudviklende stadi i fortællingen.<sup>83</sup> Dette kald forstærkes (ofte i 3-4 led) indtil det bliver for stærkt og følges ud i et ukendt land. I situationen viser det sig, at den kaldede sætter sig imod – ikke fordi det ukendte skræmmer, men fordi det vil medføre et tab af nuværende ejendom/interesser at følge kaldet. De samme elementer er dog også det, der holder/binder den kaldede – f.eks. i barndommens skærmende og blokerende mure.<sup>84</sup> Kun idet den kaldede sætter sig op imod det, der holder tilbage, kan vedkommende bryde sig fri – og rejse ud på den færd, hele beretningen handler om. Dette gælder i narrativer oftest unge personer – og både kvinder og mænd.<sup>85</sup>

<sup>82</sup> Campbell, J. [1968], pp. 29-36

<sup>83</sup> Campbell, J. [1968], pp. 49-56

<sup>84</sup> Campbell, J. [1968], pp. 61-62, hvor Campbell refererer til både Freuds kastrationskompleks og Jungs tale om de fikserede forældre. Her henvises til fortællinger som Brynhilde, Tornrose, Et eventyr fra 1001 nat og fortællingen om Lots hustru samt om Den evige jøde.

<sup>85</sup> Campbell, J. [1968], pp. 64-68.

På færden får den udrejsende nu brug for hjælp til at overskride det uoverskridelige – og ud over at vedkommende hjælper oftest er mandlig<sup>86</sup>, er vedkommende både beskyttende samt forførende farlig, moderlig og faderlig. Den hjælp skal bruges til at overskride det første tærskel på vejen. Denne første tærskel skal forstås som at gå gennem en form for adskillelse fra heltens oprindelse – nærmest som døden. Gennem adskillige lignende eksempler viser Campbell at det narrativt er nødvendigt for den udvalgte at overskride dødens grænser for at kunne fungere som den udvalgte.<sup>87</sup>

### Prøver og sejre

Videre frem møder han nu et væld af prøvelser i en parallel verden, imens han modtager hjælp fra den tidligere mødte hjælper. Som hovedeksempel bruger Campbell nu Inannas nedstigning til dødsriget fra den præ-babyloniske kultur, Sumer. I den nedstigning afføres det højstes dronning, Inanna, 7 genstande under sin indtræden i dødsriget, så hun til sidst fremstilles som nøgen i mødet med døden selv. Gennem denne afklædning, skal stoltheden afføres – sådan at helten ender med at kunne se sig selv som af et kød med sin egen modsætning i overskridelsen af de uoverskridelige grænser (som en lys-mørke-balance). Campbell gør denne fortælling til en nøglefortælling, da han i en note gør opmærksom på den fortælletraditions-historiske tolkning, at Sumers fortællinger har dannet paradigmatiske baggrund for de nærorientalske fortællinger (babyloniske, assyrisk og bibelske) og derigennem er kommet til at være baggrund for de muslimske, kristne og fortællinger generelt i den vestlige kultur.<sup>88</sup> På den måde opdager helten nu sig selv og erkender at have begge sider i sig.

Videre møder helten nu den universelle gudinde i form af den nærmeste kvinde (mor, søster, elskerinde, hustru) i heltens liv. Hun bliver på den ene side en motivation til at søge det perfekte, men samtidig til en snare, der fælder ham, hvis ikke han er åndeligt parat til at møde

The void	The World
Eternity	Time
Nirvana	Samsara
Truth	Illusoriness
Enlightenment	Compassion
The God	The Goddess
The Enemy	The Friend
Death	Birth
The Thunderbolt	The Bell
The Jewel	The Lotus
Subject	Object
Yab	Yum
Yang	Yin
} Tao Subpreme Buddha Bodhisattva Jivan Mukta The Word made Flesh	

**Figur 8** Campbells sammenfatning af, hvordan mange religioners udtryk i bund og grund står som maskuline og feminine modsætninger - som udlignes i genfødselsøjeblik. Campbell p. 171, note 135.

<sup>86</sup> Campbell, J. [1968], pp. 72-74, ofte er det en lille følgesvend, en hyrde, en hermit, en smed – eller i mere avancerede former for fortællinger kan det være en lærer, en færgemand, en sjælevogter i underverdenen, en Helligånd, en Mefistoles (i Goethes Faust).

<sup>87</sup> Campbell, J. [1968], pp. 90-95

<sup>88</sup> Campbell, J. [1968], pp. 104-108 – især note 26 på side 108.



hendes påvirkning.<sup>89</sup> Omvendt – er han parat, vil dette møde bringe han videre end før på sin rejse.

### **Et livsbekræftende retur**

Inden han dog kan komme til sit mål, vil han (sammen med den ”kvindelige” mod-/medpart) møde den virkelige test – det guddommelige (overjeg’et) og spørgsmålet om fejl/synd (id’et). I den situation må han således satse på at møde nåde ud fra den hjælp, som den ”kvindelige” mod-/medpart gav ham.<sup>90</sup> At det så for Campbell blot handler om at den unge skal vænne sig fra det moderlige bryst ud til den voksne verden (for drengen – faderens og for datteren – en mands hustru) og derigennem overvinde både det gode/onde i moderen – og møde faderens besiddende verden – for at overvinde/overtage den med nærmest triumf som en erkendende bibelsk Job.<sup>91</sup> I forlængelse deraf minder Campbell om hvordan det guddommelige netop rummer både en kvindelig og en mandlig side<sup>92</sup>, som samlet set indgår i denne frigørelses- og erkendelsesproces – og som forefindes i det paradisi, der skabes ud af bestræbelserne. Netop her, hvor Campbell er allernærmest på at identificere de narrative arketyper i alverdens myter, giver han også den skarpeste kritik af den kristne beretning og udøverne af kristentros liv i praksis, at han omtaler det som at kræve en yderst sofistikeret læsning, for der at kunne genkende den tro, som et paradisi budskab om kærlighed i sammensmeltning med det guddommelige.<sup>93</sup> Den finder han i stedet udtrykt hos den mægtige buddhistiske guddom Bodhisattva, hvor hver enkelt netop gøres fri til at være en mand og frigøres fra det moderlige i døden væk ved at ’fødes som sig selv i en ny skikkelse’ som en ny enhed i universet. Ud fra denne buddhistiske beretning får Campbell målet (foreningen af det mandlige/kvindelige og dermed frigørelse af den enkeltes jeg) til at være gældende i alle religiøse narrative former.

<sup>89</sup> Campbell J. nævner også en række munke og kirkelige ”hellige” personer, som på forskellige vis må flygte fra kvindernes fristelse, Campbell, J. [1968], pp. 123-126. Pudsigt nok er det kun fra katolske sammenhænge, at disse beretninger findes.

<sup>90</sup> Campbell, J. [1968], pp. 126-141 – hvor han bl.a. nævner Jonathan Edwards berømte billedsprog i talen ”Sinners in the hands of an angry God” og der identificerer Kristi forsoningshjælp med Shivas hjælp og Edderkoppekvindens (i Navaho-traditioner) løsenord som den hjælp helten må have for at komme igennem til det guddommelige selv – og arve/overtage den guddommeliges liv og egenskaber.

<sup>91</sup> Det identificeres endda helt specifikt med omskærelse, hvor faderen frigør sønnen fra moderbindingen. Campbell nævner i den forbindelse at dette element udtrykkes i islam og jødedom i kontrasten med ”hedningers” dyrkelse af hhv. andre eller kvindelige guder. Campbell, J. [1968], p. 138 – og senere (frem til p. 149), i forlængelse af australske overgangsritualer for unge, hvor de bydes at drikke krigeres blod, udtrykkes det endda tydeligere en opremsning af oldtidsguddomme som Tammuz, Adonis, Mitra, Attis, Osiris – over i den kristne kirkes mytologi om fald, genløsning, korsfæstelse og opstandelse, dåbens anden fødsel, ungdommens konfirmation, det at spise kød og blod – for at fortsætte med østafrikanske og peruvianske fortællinger.

<sup>92</sup> Som udtrykt i hhv. taoismens Yin/Yang, i den kabbalistiske jødedom, gnostisk kristendom – og i Genesis 1, hvor skabelsen af mand og kvinde tages som udtryk for Guds billede – hos Shiva/Shakti i hinduismen og den oldgræske Tiresias og den sudanesiske androgyne forfar, Campbell, J. [1968], pp. 151-156.

<sup>93</sup> Campbell, J. [1968], pp. 155-159. Campbell fremstiller også islam på samme måde, men lader sig der støde så meget af tanken om hellig krig som adgang til paradisi, at han fravælger dem (især i hans note 112).

Han undgår dog ikke at tale om denne forening som et paradoks, der i kristelig sammenhæng kun kan findes i narrativernes opstart – i sønnens undfangelse i Jomfru Maria liv – udtrykt med ordene ”og ordet blev kød”. Når det bliver til en direkte sammenstilling, opnår Campbell flg. skematiske opstilling (med reference til Kaushitaki Upanishad, 1:4).<sup>94</sup>

Videre frem fremstår helten nu som et overmenneske, en nyfødt konge, der i forlængelse af sin død og genopstandelse nyder et vældigt festmåltid med en særlig gudedrik sammen med ”guderne” i forskellige religiøse traditioner.<sup>95</sup> Denne hellige drik sammen med aksens<sup>96</sup>, der overskrides, udgør afslutningen på den farefulde færd – og helten kan vende hjem med redning (om end han ofte misforstås som redningsmand) – og også her kan det gå galt. Mødet med den verden, han vender tilbage til, er ikke bare den store velkomst.<sup>97</sup> Dog er det sådan, at helten nu – efter at have gennemført sin rejse – står som herre over begge verdener og kan vandre fra den ene til den anden – og fungere som guide og selve vejen til den anden verden for andre.

### **En tilpasning af varierende myter**

I sin opsummering viser Campbell, at hans tankegang netop ikke forsøger at samle narrative mønstre som helhed - men at han ender ud med en solid konflikt mellem mønstrene. Det skyldes at mønstrene oftest tager ydre form efter hvilken subkultur og hvilken del af verden, de eksisterer i – selvom der igennem alle de mange ydre symboler formidles det samme befrielsesforløb. Iflg. Campbell er det altså ikke det ydre samfund og de ydre former af myten, der definerer heltens vej – men heltens vej går igennem og ud af verden.<sup>98</sup>

I de tilfælde, hvor enkelte narrativer ikke vil tilpasse sig, men i stedet gør krav på den holdning, at andre narrativer ikke rummer samme mål, dvs. det, der findes i de absolutte religiøse former i jødedom, islam og kristendom, tilpasser Campbell begreberne efter religiøst-narrative mønstre fra primært Fjernøsten (taoisme, hinduisme og buddhisme). Her er et konfliktpunkt, som jeg vil vende tilbage til senere i projektet.

### **Monomyten som arketype**

Nøglepunkterne (eller arketyperne, som de også kaldes) i myterne om helten fremstilles som tegningen her, som han kalder for ”*monomyten*” bag alle myter. Det kan være, at fortællinger ud over hele verden udvider indholdet omkring enkeltelementer af hovedskitsen – evt. ved at

---

<sup>94</sup> Campbell, J. [1968], pp. 158-171 – og især note 135, p. 171.

<sup>95</sup> Campbell, J. [1968], pp. 172-178

<sup>96</sup> Campbell, J. [1968], pp. 212-214, hvor Campbell nævner et spejl, et sværd, det kristne kors, et reb af strå som "akse"-genstande fra forskellige fortællingstraditioner.

<sup>97</sup> Campbell, J. [1968], p. 226ø.

<sup>98</sup> Campbell, J. [1968], pp. 382-391

kredse om helt centrale dele af den.<sup>99</sup> Det gælder som udgangspunkt for oldtidsberetninger, der er blevet forandret op gennem historien – fordi de derved er blevet tilpasset den grundlæggende monomytestruktur – også når beretningerne er gået fra at være et uoplyste mytologisk-orienterede menneskes forklaring på det overnaturlige til at indgå i et sekulært samfunds grundfortællinger.

Det eneste, der reelt skader fortællingerne som monomyte-aftryk er når de integreres i en virkelig persons biografi – som f.eks. i den kristne udgave af beretningerne om Jesus Kristus. Når sådan myter bliver genfortolket, så bliver templer til museer og perspektiveringens forsvinder. I stedet må der søges tilbage til de ikonografiske elementer, der ligger forud for selve fortolkningen.<sup>100</sup>

Det er vigtigt for Campbell at præcisere, at myter ikke er det samme som drømme, selv om der er klare paralleller i sprog og billeder – og oprindelsen også er fra det ubevidstes fantasi. Som sådan er de udtryk for grundlæggende åndelige principper, der er som en konstant faktor gennem hele menneskeheds historie. At de er åndelige skyldes dels deres tale om Gud eller guderne, men det er kun belejlige udtryk for det ubeskrivelige, som skal vække sindet til at gå bagom sig selv til at være åben overfor det bagved.<sup>101</sup>

Campbell vender sig fra at begrænse bevidstheden til kun at forholde sig til det bevidste, men han vil i stedet lade det ubevidste være med til at skabe vores verden, fordi der giver forløsningen. Derfor bliver heltens vovestykke i virkeligheden det øjeblik i hans liv, når han – stadig i live – åbner døren til lyset bag de mørke mure af at vor levende død. Dvs. når heltens overskrider tærsklen ind til det overbevidste, så vil kroppens begrænsning til 5 sanser<sup>102</sup> blive overskredet og den bliver hængende 'på korset' med hhv. 2 fødder og 2 hænder og et hoved spiddet af spigre/torne.<sup>103</sup>

---

<sup>99</sup> Campbell, J. [1968]: pp. 245-247.

<sup>100</sup> Udtrykt sådan på pp. 249-250 i Campbell [1968]. Som eksempel på at søge tilbage til de ikonografiske elementer forud for fortolkningen nævner Campbell påskelørdagsfejringen i den katolske kirke, hvor Jesus siges at være i døden mave – og hvor der med lysfejring og procession foretages en hidkaldelse af Kristus hen foran Guds ansigt, hvor der kastes vand mod de 4 verdenshjørner og tegnes et kors på vandet og sætter lyset ned i vandet med bøn om at den Hellige Ånd må indtræde i vandet som den kvindelige modpol (som et af elementerne fra det indviede ægteskab eller fra den hinduistiske sprogbrug). Tilsvarende af-tolkning kan lægges ind over dåbens betydning tilbage til de mytiske elementer af fødsel og genfødsel i det indviede ægteskab.

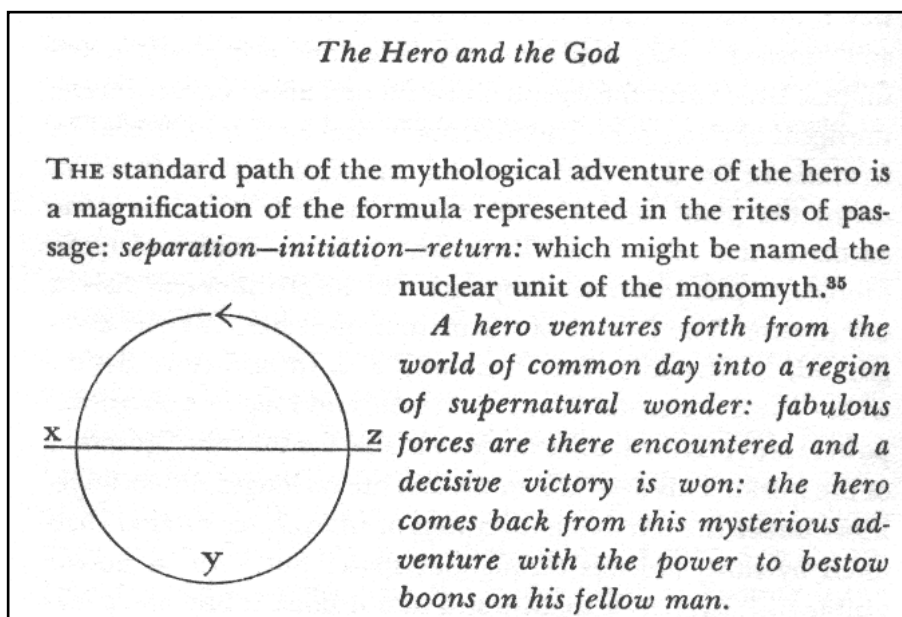
<sup>101</sup> Her bygger Campbell videre på hhv. Kant i "Critique of Pure Reason" og C. G. Jung i "On Psychic Energy", Campbell, [1968] pp. 257-258, især noterne 4-5 p. 258.

<sup>102</sup> Senere forskning viser, at mennesket ikke kun har 5 sanser, som Campbell regnede med, men op mod 9 sanser (Wikipedia-art. Sans [2008]). Campbells ekstra sans vil dog stadig være en ekstra sans.

<sup>103</sup> Campbell pp. 260.

## Myten er cyklisk

Campbells sprog rummer ikke bare den cirkulære bevægelse i selve mytens form – men i lige så høj grad en afspejling af det cirkulære i verdensopfattelsen mellem vågen, drømmende, dybt sovende tilstand. Han forstår det ikke blot som et døgn forløb, men som menneskelivets forløb og som det universelle livs forløb (hvor det guddommelige bliver til skaber, bevarer og nedbryder).<sup>104</sup> På den måde kommer mytologien til at rumme både det sejrende og det døende som en del af heltetilværelsen – og formår dermed realistisk at rumme livets bevægelser. Det står i modsætning til den moderne forståelse af myter som mere afspejler grundholdningen hos dem, der har fremsat af de forskellige forståelser end det egentlig afspejler mytens egens natur.



**Figur 9** Campbells skitse over monomytens standardforløb hos helten, der bevæger sig fra z til x til y og tilbage til z. Campbell p. 30

Disse grundholdninger varierer fra Jungs tale om gruppedrømme, symptomer på arketyperiske træk i den menneskelige psyke over Müllers forståelse som poetisk fantasi fra forhistorisk tid som er misforstået af de efterfølgende tider til

kirkens krav om at være Guds åbenbaring til hans børn.<sup>105</sup> I stedet vil Campbell lade den lange række af riter, som han finder i monomytens bevægelse gennem et liv, sætte det enkelte menneske ind i en universel horisont – som en enhed, der blot udgør en fase af den universelle organisme eller kosmos. Dvs. monomyten er ikke et forsøg på at kontrollere naturen – men et forsøg på at naturen kan vedblive at eksistere. Ligeså er målet ikke at kunne se befrielse igennem heltens ud- og hjemrejse – men at kunne vandringen i sig selv sætter fri til at være en del af verden, der i sig selv også er en del af monomyten.

På den måde får Campbell gjort hele tilværelsen og universet i historien til et spørgsmål om at leve monomyten ud for at realisere (guds)menneskets vej til frihed. Det bliver hans

<sup>104</sup> Igen tager Campbell udgangspunkt i de fjernøstlige beretningers opfattelse og finder derefter nedslag af de samme tanker i kabbalistiske tanker, hos Thomas Aquinas, i polynesiske beretninger, i finske folkesagn, Campbell, [1968] pp. 261-276.

<sup>105</sup> Campbell, J. [1968]: pp. 381-382

virkelighedsopfattelse – og som sådan også den virkelighed, som skulle kunne bringes ind i læringsituationerne og i videobaserede spilforløb.

### **Campbell i forhold til Lyotard**

Til forskel fra da mytens tid var, da det var gruppens liv i mytens rytmer og vedligehold, der var universets centrum, så er moderne tid præget af individets egne livsrytmer. Det er argumentet, som man kan møde hos en forfatter som Lyotard, der mener, at Nietzsches ”Zarathustra” var årsag til at ikke bare den kristne Gud erklæredes for død, men hele mønsteret af religiøse myter erklæredes for overstået og de store fortællingers tid forbi. Hertil svarer Campbell på forhånd, at da det ikke længere er en stamme eller en religiøs gruppe, der er ramme om mytens rytmer, så virker og findes de alligevel, men i hele menneskeheden som gruppe. Nok har selv de stærkeste religiøse former måttet bøje sig for afmytificering hos Nietzsche og Lyotard – men monomytens mønster for (guds)mennesket er samtidig kommet til udtryk i den enkelte i det almindelige sekulære liv. Dermed leverer Campbell netop en kritik af Lyotard, som må komme i lyset af postmodernismens individualisering i retning af at den enkelte på hver sin måde jager efter at forlade, at bestå prøverne og at vende hjem.

### **Campbell og videospil**

Da Campbell skrev ”*Helten med de 1000 ansigter*” fandtes der ikke nogen form for videospil. Alligevel er det rimeligt at lade hans forståelse af monomyten som narrativ nøgle til tilværelsen indgå i overvejelserne af anvendeligheden af epistemiske spil til formidling af religiøse budskaber. For Campbell vil der ikke herske nogen tvivl om anvendeligheden. I Campbells forståelse af myten ligger en stor del religiøs udviklingspsykologi. De tanker, han gør sig, kan ganske godt virke til at hjælpe med den almenmenneskelige udvikling i livet (og i særdeleshed når der indgår et religiøst perspektiv). Som sådan må hans model også kunne anvendes til epistemiske spil med deres højere krav til relevans og lighed med realworldforløb. Desuden svarer det arketypisk eksistentielle i hans model så klart til hele eller dele af den eksistentielle udvikling som enhver form for uddannelse og læring netop rummer. Det er da også det, der tydeligt ses i ganske mange af de spilprodukter, der findes, at der indgår ganske mange religiøse elementer lige fra forsoning til mytiske hjælpere og cirkulære togter for at hjemhente eliksir til redning for folket. Det eneste problem i forhold til det strikt epistemiske (i Shaffers version) bliver at rumme den dybe eksistentielle udvikling i spilaterialet som realworld, men det er en helt anden drøftelse.

### Greimas strukturer for det narrative

I 1966 fremsatte Greimas i bogen ”*Strukturel Semantik*” en model, der er blevet et princip for at opdele en fortællings meningsmæssige univers i mindre dele, så meningen kan aflæses umiddelbart.

Modellen er delvist en videreførelse af den russiske strukturalist Vladimir Propps analyse af russiske folkeeventyr.<sup>106</sup> Propp havde der fundet 31 funktioner og 7 fællesroller til personerne. De sidste kaldte han aktanter. Han havde også struktureret eventyrene i 3 dele – begyndelsen, afslutningen og den forandrede del imellem disse to, hvor han havde opsat alle funktionerne med de enkelte rolleindehavere i et større syntagma til at illustrere eventyrernes 3 dele.

$$ABC \uparrow DEFG \quad \frac{HJK \downarrow Pr-Rs^{\circ} L}{LMJNK \downarrow Pr-Rs} \quad Q Ex TUW^*$$

**Figur 10:** Propps opremsning af funktioner i en narrativ transformation med et før, et transformationsforløb og et efter. Propp, p. 267

Undervejs inddrog Greimas tanker fra den franske sprogforsker Tesnière om elementære kunststudtryk som skuespil, at hvis man opfatter sætninger som skuespil, så ser man, at funktioner blot er roller, som er spillet af ord.<sup>107</sup> Det fik Greimas til at se på sprog som det sted, hvor han kunne danne varige kategorier eller roller for fortællingers personage og aktanternes indbyrdes relationer. Det endte med at han ud fra syntakskategorier (subjekt, objekt, dativ-objekt mfl.) kunne overføre sætningers strukturer på mindre og større fortællingers univers og reducere antallet af aktanter til 6. Hermed foretog Greimas et lingvistisk kunstgreb, der for altid vil vise, hvordan syntaks og semantik er nøje forbundet. Han benytter netop syntaktiske elementer til at vise semantiske pointer i en fortælling, så denne bedre kan forstås. Dermed bliver aktanterne også til bærere af semantiske roller i narrativets syntaks.

Greimas fik med sin aktantmodel formet en bedre model som kunne være et generelt redskab til at analysere formidling af mytiske beretninger og situationer - have en meget bredere anvendelse end folkeeventyr. Det lykkedes Greimas at forenkle Propps 31 funktioner i syntagmet til et simpelt generelt syntagma, der skulle løses. Den bestod i at beretningens helt i udgangspunktet er stillet overfor en lovmæssighed/kontrakt, som han ikke overholder (udtrykt

<sup>106</sup> Propp, V. Ja., [1928], pp. 231 – 289

<sup>107</sup> Greimas, A. J. [1974], pp. 276

med tegnsætningen "A + F + c"<sup>108</sup> – og den situation sender helten ud i en 3-delt prøve for at skulle skabe ligevægt/bestå en prøve i forhold til "kontrakten/lov" og når det var sket, kunne alting falde i sin rette orden. Greimas bruger udtrykket lov<sup>109</sup>, men begrebet får senere en semantisk udvidelse, idet "Lov" nærmere kommer til at være tema end egentlig lov.

Iflg. Propps oprindelige liste over anvendte forkortelser over funktioner er A = helten og C er handling/reaktion. Minustegnet over A og C forud for transformationen angiver netop negationen – her er en reel mangel.

$$(\overline{A} \rightarrow \overline{C}) \quad \underline{\simeq} \quad (C \rightarrow A)$$

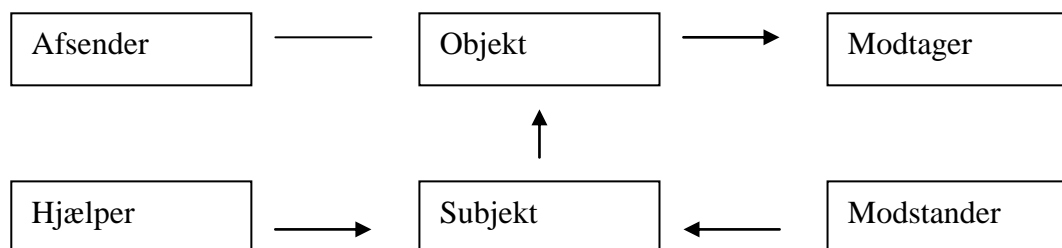
**Figur 11** Den reducerede transformationsmodel hos Greimas pp 326-327

Hver del (begyndelse, transformation, afslutning) rummede en prøve, der på hver sin måde angav eventyrets rækkefølge af begivenheder, nemlig en kvalificerende (hvor han udrustes til sin opgave), en principiel (hvor prøvens udkomme er om han kan klare sin opgave) og en herliggørende prøve (hvor hans præstation holdes op mod det behov, der satte ham i gang).

### Den mytiske aktantmodel

Det er den samme grundmodel, der kommer til udtryk i den noget mere omfattende og mere kendte model, som Greimas kalder den mytiske aktantmodel<sup>110</sup>. Her inddrager Greimas de omgivende sociale faktorer og sætter navn på dem, så det bliver til de 3 aktantpar. Her er der også en kommunikation af en kontrakt, et element af at ville/kunne og et element af grundlæggende prøve/stræben.

Disse tre aktantpar opstillede Greimas i følgende aktantmodel (som han i øvrigt kalder mytisk pga. dens oprindelige kontekst og primære anvendelse):



**Figur 12** Den mytiske aktantmodel i sin fulde form, som Greimas opsætter den. Greimas p 287

<sup>108</sup> Greimas, A. J. [1974], pp. 310-322

<sup>109</sup> Greimas, A. J. [1974], pp. 305-334 (især 314-325)

<sup>110</sup> Greimas, A. J. [1974], pp. 287

Fra at have 7 roller<sup>111</sup>, hvis relationer ikke var klart definerede, formulerede Greimas, vha. relationstanken hentet fra sprogfilosofien, nu aktantmodellen som to par af modsætning med tilstødende rollebærere. De to grundlæggende par modsætninger består af

”subjekt vs. objekt”

”afsender vs. modtager”.<sup>112</sup>

Greimas sidste og underordnede kategori i aktantmodellen er

’hjælper vs. Modstander’.<sup>113</sup>

Det tre kategorier har en særlig betydning for forståelsen af aktantmodellens dynamik. Den vil jeg vende tilbage til nedenfor. Her er der ikke noget forbillede i sproget, men Propp havde de to første aktant-roller med tydeligt adskilte funktioner - nemlig en hjælper, som understøtter subjektets stræben efter objektet konkret eller indirekte – og modstanderen. Rollen som modstanderen fungerer som den, der skaber hindringer for fuldbyrdelsen af subjektets stræben eller sætter sig op imod hjælperens hjælp for at subjektet kan nå frem til objektet.

### **Aktanterne subjekt - objekt**

Når man dykker dybere ned i modellen, så skal man lægge mærke til forholdet mellem subjekt – objekt. Her er det første af modellens fokuspunkter. Det er et forhold, der tager udgangspunkt i subjektets handlinger/*stræben efter* at nå hen imod objektet – hele det teleologiske aspekt i modellen. Der kan være tale om tiltrækning eller frastødning – og efterfølgende deraf udtrykker den relation årsagen, formål og motivation for at der er et narrativ, der er værd at bevæge sig ind i.<sup>114</sup>

### **Aktanterne afsender - modtager**

De to næste roller er som afsender og modtager. Afsenderen har en rolle som går bagom subjektet, så den nærmest rummer den, der er det ætiologiske aspekt i det forhold subjektet har til objektet (eksemplet kan være den, der giver et narrativs subjekt målet i objektet). Afsender

---

<sup>111</sup> Greimas, A. J. [1974], pp. 279, hvor han citerer Propp for disse: “1) the villain, 2) the donor (provider), 3) the helper, 4) the sought-for person (and her father), 5) the dispatcher, 6) the hero, 7) the false hero”

<sup>112</sup> Greimas, A. J. [1974], pp. 276, & hos Tylen, Kristian, [2002] pp. 70-77

<sup>113</sup> Greimas, A. J. [1974], pp. 284-286

<sup>114</sup> Greimas, A. J. [1974], pp. 281-282



er dog ikke blot en, der leverer en målsætning i forhold til objektet. Der er nemlig ikke en transport fra sender til objekt i den oprindelige Greimasforståelse af aktanterne. Derimod skal Afsender både forstås som en, der kan levere – men også kan stå som den objektet skal bekræftes/kontrolleres overfor som en standard eller lign. (rent grafisk fremstilles forholdet ikke med en pil fra sender til objekt, men med en linje). Der er altså tale om en gensidig kommunikation langs denne aktantakse.<sup>115</sup>

Dermed inkorporerer Greimas i bund og grund et forløb af begivenheder i modellen – som også udtrykker et af de grundlæggende principper bag narrativer – rækkefølge (*succession*). Modtageren er tilsvarende heller ikke nødvendigvis en person. Tværtimod forekommer modtageren ofte som det at subjekt-objekt-relationen er blevet bragt på plads.<sup>116</sup>

### **Aktanterne hjælper - modstander**

Under subjektets stræben for enten at nærme sig eller netop ikke nærme sig objektet, virker modstanderen som enhver mulig form for hindring eller modarbejdelse af subjektets ærinde. Dvs. modstanderen kan forstås direkte ond, evt. som en begivenhed villet af det onde – men det kan også være en helt gemen tilfældighed som bremser subjektet. Det er her hele modellens handle-spænding findes, for nok kan en fortælling være udmærket i det at lade en person søge at nå sit mål, men hvis ikke det ikke på nogen måde er *muligt* eller et sted, hvor det måske lykkes at hindre personen i at nå sit mål, så rummer fortællingen så lidt spænding, at den ikke er værd at beskæftige sig med. Her afspejler aktantmodellen i bund og grund Aristoteles' mimesis-peripeteias eller berettermodellens behov for at rumme en spænding, der udvikler sig mere og mere for til sidst at løses.

Omvendt har modellen også en hjælper/giver for subjektet. Denne hjælperes funktion er at handle til fremme (eller blot støtte) for subjektet – enten gennem direkte tilførsel af kraft eller ved at forhindre modstanderen være en hindring for subjektet. Som hovedregel forandrer hjælperen dog ikke på subjektets ressourcer eller evner, men fungerer som en ekstra hjælper og beskytter.

### **Aktanternes modaliteter**

Ovenfor har jeg med kursiv markeret de tre modaliteter *stræbe – kende - kunne*, som præger aktantrelationerne i det at der på den måde opstår en semantisk rækkefølge. Forud for at kende

---

<sup>115</sup> Greimas, A. J. [1974], pp. 282-284

<sup>116</sup> Schärfe, H., pp. 29-36 i "Reasoning with narratives", Ålborg 2001.

målets værdi (som kommunikerer fra afsender), må subjektet stræber efter at nå frem – og i forlængelse deraf også kunne til at nå frem trods modstanderen.

Når man griber tilbage til Greimas' syntagma, så bliver de tre prøver led, der står overfor de tre modaliteter. De tre prøver rummer hver især semantisk et element, der kan sættes op sammen med hver sin modalitet – så stræben rækker frem mod konsekvens (i den principielle prøve), hvor det at kende rækker frem mod den bekræftelse overfor afsender (i den herliggende prøve) og det at kunne rækker frem imod den hjælp, der er leveret i den kvalificerende prøve.

### **Narrative modeller som strukturaflekningsredskab**

Selvfølgelig er aktantmodellen som struktur et grundskema til at fange narrativens hovedrollers betydning. Det er samtidig en model, der til stadighed kan sættes ind og beskrive nye vinkler af et større narrativt kompleks – som når der i narrativer indgår flere subjekters forsøg på at opnå et objekt med flere modstandere, hjælpere, afsendere og modtagere. Hver lille delnarrativ med sin kamp, modstand osv. udgør et rum for at indfange beretningen i aktantmodellens perspektiv. Som sådan forbliver aktantmodellen også ofte blot forstået som struktur- og spændingsaflekningsredskab.

Endnu mere præcis, men også med fare for at være endnu mere simpel, kan Greimas transformationsmodel være. Den rummer på samme måde et grundsyntagma, der kan tilpasses til at rumme stort set enhver form for narrativt forløb – lige fra det ordsprogsagtige til flerbindsværker.

Da de to modeller fra Greimas er udtryk for en tankegang, der ligger i forlængelse af hinanden, vil jeg herefter benævne dem som aktantmodellen under et.

Samtidig er det muligt at lægge både aktantmodellen ind over den model, som Campbell står for ovenfor. Her viser Greimas' aktantmodel sig netop som et mønster, der kan indfange den lange række af aktantmoduler igennem heltens rejse – hvor hvert modul rummer sit subjekt, objekt, modstand, hjælper, afsender og modtager. På samme tid kan aktantmodellen sættes hen over hele Campbells skabelon som helhed.

Dermed bliver aktantmodellen/transaktionsmodellen til et meningsfortolkende redskab over den semantiske struktur for narrativer, som Campbell har fremsat. Derfor bliver aktantmodellen også en langt mere anvendelig model end Campbells mytebaserede forståelse af narrativer – også i videospil.

### **Aktantmodellen som varsling af en overgang**

Hele aktantmodellens eksistensgrundlag – at Greimas skiftede fra roller til syntaktiske kategorier – står samtidig som en indvarsling af en bevægelse i retning af en dybere forståelse af tingene. Som jeg har nævnt ovenfor, så medfører det, at Greimas bruger sprogets kategorier til at give meningsmæssige tolkninger – til at udtrykke semantiske sammenhænge. Dvs. han vender tilbage til semantiske termer fra at have hentet sit enkle system fra syntaksen – helt præcist over i at anvende semantisk narrativitet.

Som tidligere vist hos Pierce bliver aflæsning af budskaber i semiotikkens verdensforståelse båret af den individuelle aflæsning af semiosis. Når vi taler om modeller for arketyper i narrativer, så vil det blive en generel forestilling om aflæsningen i den menneskelige perception som lidt enkelt udtrykt kan siges at være på perceptionens yderside. Det kan som sådan svække hele værdisætningen af det strukturelle arbejde, som Campbell og Greimas. På den anden side, så er det m. Pierces arbejde klart, at nok må der tages forbehold for sikker formidling af ens budskaber. Til det svarede Greimas i hans (nærmest kantianske) tanker om semantiske kategorier og et semantisk plan, der grundlæggende er immanent – og semiske manifestationer.<sup>117</sup> Svagheden hos Greimas er hans basis i semiologien, hvor der nok er signefant og signifié, men der er ikke nogen kategori til at rumme objektet (se ovenfor under gennemgangen af Pierces tanker).

### **Semantisk narrativitet**

I semantisk narrativitet finder vi netop en udtrykt mening, der pga. sit udgangspunkt i narrativer er baseret på den tidslige succession med opdelt faser samt den forandring, som transformationen medfører. Det vil sige, at Greimas' aktantmodel understøtter og bekræfter de tanker om narrative grundprincipper, der findes hos Schärfe, og som om jeg indledte afsnittet om narrativitet med: at det narrative er bygget op om 3 grundlæggende elementer: at der er tale om en rækkefølge (*succession*) af begivenheder, der sker over tid og gennem den forandring (*transformation*), de gennemløber, formidler (*meditation*) de et budskab.

Når vi søger at bevæge os indenfor i den menneskelige perception, må vi netop igen hente tankerne frem fra Pierce ovenfor. Her bliver elementer – ikke bare af aktanter, funktioner og bestemte rollebærere – men forekomster af repræsentamen der drives frem af interpretanten i den menneskelige perception i en uendelig række til en tegntolkning (semiosis).

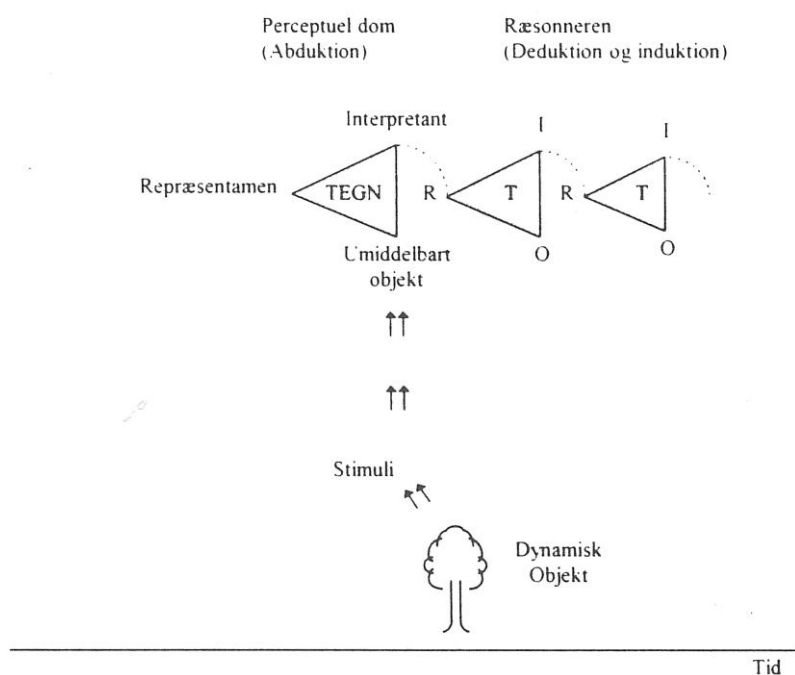
---

<sup>117</sup> Greimas, A. J. [1974], pp. 90-107

Ud fra den semiotiske trekant vil hver enkelt interpretant til et tegn blive til en ny representamen, der kan siges at være et nyt tegn, der igen har en interpretant. Denne proces er for Pierce den indre sammenhæng, der gør at intet tegn står alene i den menneskelige perception, men at alle tegnindtryk indgår i den uendelige række der er i bevidstheden. Det bliver altså til processen af tænkning (imens Pierce beskriver 'en tanke' som en tegnrepræsentation, der gøres til genstand for observation/ reflektion).

Denne progression vil rumme en fremadskridende subjektiv succession, som undervejs medierer tænkningens resultater videre i den menneskelige erkendelse som tankerækker af begivenheder i sindet og den følgende læring deraf. For at kunne modtage tegnet og kunne indgå i semiosis, må der være et subjekt, der kan relatere sig til tegnet og følge tænkningen. Dvs. i Pierces forståelse af formidling, er mennesket en del af en treleddet formidling omkring den semiotiske trekant.

Her er vi inde ved den form for narrativitet, der kan anvendes som en rent ontologisk forståelse af mennesket i relation til sig selv, til den verden vi står i – og evt. til et transcendent budskab fra en immanent person. Her er det nemlig ikke den strukturelle narrativitets mønster for gode historier, der er gældende, men den humane perceptions vedvarende måde at aflæse verden omkring sig. Derfor stiller den ikke strukturelle krav for gode historier, men opstillet et paradigme for forståelse af, hvordan den menneskelige intelligens til stadighed tænker og arbejder i narrative enheder i konstant aflæsning af forløb af tegn/objekt/symbol forandringen som tolkes medierende.



**Figur 13:** Skematisk fremstilling af Pierces semiotiske erkendelsesproces, der illustrerer, hvordan denne forståelse medieret via succession og transformation kan blive en ontologi.

### De narrative modeller overført til ”The Bible game”

Campbells model for narrativer som aftryk af monomyten finder grundlæggende ganske godt aftryk i The Bible Game. Sønnen i familien må ud i kamp for at genfinde den mistede rustning. Han må igennem underverdenen i to omgange hvor begge omgang rummer dødbringende dyr og situationer. Han får til stadighed hjælp fra bestemte hjælpere – imens han møder modstand fra det ondes repræsentant. Midtvejs kommer han til en brønd med en hvid hest, der hjælper ham videre – som den hvide hest i Bibelen, Johannes Åbenbaring, ofte tolkes



**Figur 14:** Den hvide hest i midten af The Bible Game.

som Jesu sejrshest – men også kan ses som den magisk hvide hest, der for alvor hjælper det sidste stykke hjem igen – til tilfredsstillelse af forældrenes behov for rustningen. Nu kan den unge herefter selv gå ud i verden, for nu er barndommens afhængighed af forældrene overskredet – nu kan han/hun selv. Dvs. hvad spillet her angår, har Campbell ramt ganske rigtigt med sin monomyteforståelse.

Set i lyset af Greimas’ tanker, er den forudgående situation sådan, at spilleren i ”The Bible game” står negativt med et kontraktbrud i det at mangle den fulde rustning – hvorfor hele samfundet og familiens liv er med negativt fortegn. Skal rustningen findes, så må han/hun ud på spillets rejse og gennem den transformation, som den principielle prøve stiller ham/hende i, nå frem til at igen at kunne få rustningen og dermed igen genoprette den positive status og samfundets positive status idet at han/hun er delagtig i familien igen.

Med aktantmodeløjne, så bliver familien afsender imens subjektet er helten, den fulde rustning er objektet, modtageren er den forenede familie. Modstanderen er umiddelbart set djævelen selv, men undervejs er det alle de små flyvende djævle og insekter – og de hjælpende personer og det hellige vand fungerer som beretningens hjælpere. Også Greimas’ begreber om det mytiske i aktanterne rammer det forløb, der er lagt ind i The Bible Game.



**Figur 15:** Undervejs i The Bible Game, hvor protagonisten skal undgå både edderkopper og skorpioner.

## Del 4

### Den evangelisk-lutherske kontekst for de epistemiske spil

*Hvad vi taler om, er Guds hemmelige visdom, som var skjult, men som Gud allerede før tidernes begyndelse havde bestemt skulle føre os til herlighed. Den visdom har ingen af denne verdens herskere kendt, for havde de kendt den, ville de ikke have korsfæstet herlighedens Herre. v9 Men som der står skrevet: Hvad intet øje har set og intet øre hørt, og hvad der ikke er opstået i noget menneskes hjerte, det, som Gud har beredt for dem, der elsker ham, det har Gud åbenbaret for os ved Ånden.*

Paulus, 1Kor 2,7-10

### **Human intelligens som modtager af åbenbaringsindhold i en teologisk vinkel**

Som et helt grundlæggende spørgsmål, når vi bevæger os fra den mellem menneskelige kommunikation til kommunikation fra en immanent skikkelse til et menneske, er, om der kan tales om kommunikation, der er absolut sand og uafhængig guddommelig åbenbaring. Med modernismens fald er dette kraftigt anfægtet. I stedet er også den kommunikation anfægtet til at være en form for at iagttageren definerer det iagttagede i åbenbaringen – altså at hele åbenbaringsindhold defineres mere af den, der iagttager end af åbenbaringsgiveren. Ontologisk – i sig selv – er åbenbaringsgiveren den der definerer åbenbaringen. Problemet eller begrænsningen ligger i den humane modtagelse af åbenbaringen – i epistemologien. Det medfører selvkært også, at forståelsen (eller tolkning om man vil) og kommunikationen af åbenbaringen, er begrænset i samme grad.

Når kommunikation og tolkning af åbenbaringen er blevet frigjort fra at være absolut sande og i stedet blot sande i subjektiv forstand, så er det heller ikke forfatter/afsenderintentionen, der er indholdsdefinerende og sand. Så er det i stedet blot den subjektive læsning af åbenbaringen – eller den subjektive læsning af enhver anden form for tekst.

På denne baggrund, med uklare tolkninger, hvor ingen af dem er mere rigtige end andre, står der kun en konstruktions-mulighed tilbage. Man må nu hver især i gang med at konstruere en læsning af bogen/billedet/spillet.<sup>118</sup>

### **En evangelisk luthersk kontekst**

Når der er tale om formidling af budskaber ind i en evangelisk luthersk kontekst, så er det vigtigt at afklare, hvad der forstås med evangelisk-luthersk. Derudover er det væsentligt at afgrænse hvilke områder af den teologiske horisont i det evangelisk-lutherske, der bør inddrages i denne drøftelse.

Udgangspunktet vil være Den Danske folkekirkes bekendelsesskrifter i Confessio Augustana (CA) og Luthers Lille katekismus (CMinor) samt de oldkirkelige bekendelser. Disse tekster vil i denne sammenhæng blive brugt i de autoriserede danske oversættelser. Desuden er enkelte afsnit fra det lutherske skrift mod Erasmus "De servo Arbitrio relevante – også i dansk oversættelse. Jeg forholder mig her til den klassisk-lutherske forståelse af åbenbaring – og fravælger derfor også danske strømninger som Grundtvig og Tidehverv.

---

<sup>118</sup> Andersen, Leif, [2006], pp. 6-24.

Citater fra Bibelen læses også i dansk oversættelse, da brug af grundteksten i denne sammenhæng ikke har afgørende betydning for meningen. Henvisninger er ved de forkortelser, der anvendes i den autoriserede danske oversættelse. Tilgangen til bibelteksten er styret af en historisk-grammatisk forudsætning som umiddelbart stemmer overens med den opfattelse, der kommer til udtryk i de bekendelsesskrifter, der citeres.

### **Åbenbaring som kommunikation**

I evangelisk luthersk teologi (som i klassiske teologiske retninger), har der været talt om en todeling af den guddommelige åbenbaring. Der tales om den naturlige åbenbaring og den særlige åbenbaring.

Emnerne, som er relevante i denne sammenhæng, er:

1. Forståelse af Guds væsen og hans åbenbaringen ind i verden som forståelig uden ord
2. Den menneskelige evne eller mangel på samme til at modtage
3. Åbenbaringsform for Guds frelsesord ind i verden i Jesus Kristus og i nådemidler (især Ordet og dåben). Herunder bibelhistorien som formidlingsramme.
4. Vilkår for det liv, der leves efter at være blevet en del af den kristne menighed.

### **Åbenbaring af Guds frelsesord ind i verden**

Helt grundlæggende taler både de oldkirkelige og CA om Gud som tre personer, der er

*”evig, ulegemlig, udelelig, af umådelig magt, visdom og godhed, alle tings, de synlige og usynliges, skaber og opholder”*<sup>119</sup>

Her tales altså om Gud som transcendent og hævet over både legemlighed, dødelighed og synlighed. Her er tale om den ikke-jordiske Gud, der hverken er underlagt udstrækning og afstand (som kunne indikere et før/efter med succession)<sup>120</sup> eller underlagt opdelelighed som noget, der kan forandres i en transformation eller endelig alvidende – så mediation netop ikke forekommer.

Gud som skaber udtrykkes i alle de nævnte bekendelsesskrifter, men i CMinor gives også en forklaring dertil, hvor Gud tillægges at være skaber, opholder, have forsyn for og beskytter i livet for den enkelte. Her udtrykkes altså en tro, som kan sættes parallelt med tankerne hos Aristoteles om Gud som den første årsag til enhver bevægelse før bevægelsen selv. Altså igen

---

<sup>119</sup> Grane, L., [1994], p 27, i artikel 1 i CA i talen om Gud.

<sup>120</sup> Dette finder genklang i 2Pet 3,8, hvor Gud som hævet over tiden udtrykkes ved at stille en dag og tusind år lige i forhold til Gud. Tilsvarende beskrivelse giver Paulus i 1Tim 6,13-16.



udenfor og førend tid og forandring – men netop i det øjeblik, selve skabelsen sker i tidens rum, er der tale om at træde ind i narrativitetens rum (hvor de tre nøglebegreber til narrativ ontologi kan bruges).

Det er dette transcendent væsens mediation ind i tiden, der er vores fokus her. Umiddelbart kan det virke som om det slet ikke er muligt at forholde sig til dette transcendent væsen, men det er netop, hvad Ny Testamente udtrykker i Romerbrevet 1,19-20 i den naturlige åbenbaring. Her gør Paulus rede for, at der i hans øjne er sket en naturlig åbenbaring af Guds vilje og væsen i skaberværket. Det vil sige, at der i naturen og i menneskets eksistens og sind a priori er en viden gemt om at være skabt af en Gud uden for skaberværket. Dermed rummer mennesket også muligheden for at se en guddommelig ophavsmand i naturen, i universet og i selv de mindste genstandes balance og opbygning og/eller i menneskets etiske bevidsthed og adfærd. Her beskrives at Gud i hvert menneske har lagt erkendelse om hans eksistens og at være skabt, at være i en historie styret af en guddom (Acta 14, 15-17) samt fornemmelse af skyld i forhold til Guds lovmæssig (Rom 2,14-15).<sup>121</sup> Skabelsen og forsynet forstås som et tidsforløb gennem hvilket der er en rækkefølge og en forandring – og for senere generationer (som udtryk i Bibel og bekendelsesskrifter) også tydelig mediation.

### **Menneskets modtagelse af Guds budskab**

Et helt springende punkt i forståelsen af dette projekts problem består i det skabte menneskes evne til at modtage Guds budskab.

De lutherske reformatorer diskuterer menneskets evne til at modtage Guds budskab ganske skarpt, som f.eks. i CA art. 2:

*”... efter Adams fald fødes alle mennesker, som er forplantet på naturlig måde, men synd, det vil sige uden frygt for Gud, uden tillid til Gud og med begær, og at denne arvelige sygdom eller brøst i sandhed er synd, idet den fordømmer og også nu bringer den evige død over dem, som ikke genfødes...”<sup>122</sup>*

I NTs møder vi samme tankegang.<sup>123</sup> Her er ikke blot tale om manglende vilje, men også manglende evne. Der er altså både det medfødte menneskelige fjendskab mod Gud og en manglende evne til at modtage, der skal overvindes, for at budskabet kan overbringes korrekt. Desuden vil dette skabte menneske gerne dyrke det religiøse, da det derved har en erfaring af

---

<sup>121</sup> Pieper, F., [1924] pp. 371-376

<sup>122</sup> Grane, L., [1994], p 35, i artikel 2 i CA i talen om arvesynden.

<sup>123</sup> F.eks. mødes den i Romerbrevet 8,7 stærkt den samme forståelse: ”For det kødet vil, er fjendskab med Gud; det underordner sig ikke Guds lov og kan det heller ikke”.

selv at være involveret i sin egen frelse. Rækkevidden af denne modsat rettede vilje og evne vil blive tydelig i lyset af inkarnationen (næste afsnit).

### **Guds åbenbaring ind i verden i Jesus Kristus og i nådemidlerne**

Guds særlige åbenbaringsbudskab gives ind i verden ved to kanaler.<sup>124</sup> Den ene gennem Ordet som redskab til at skabe transcendent formidling tværs over afstanden mellem skaber og at være skabt ind i historisk tid og den anden gennem personen Jesus Kristus idet Kristus bliver menneske i tiden uden at være i guddommelig fremtoning i inkarnationens mysterium., men fremstår i sin modsætning.

Det vigtigste i denne åbenbaring er Guds nåde og ufortjente kærlighed, som at Kristus var planlagt at skulle lide og dø for at fremskaffe en frigørelse fra synd, død og djævel og fra dom til fortabthed. Denne særlige åbenbaring forbindes også med modtagelse af en radikal forståelse af Loven (særlig udtrykt i de 10 bud) og budskabet om menneskets absolutte syndighed. Her tales om en åbenbaring, som overskrider både transcendens og modvilje og manglende evne, men som samtidig stadig står overfor en hindring (se næste afsnit).

Denne åbenbaring er Guds direkte henvendelse til mennesket om de ting, der ligger uden for den mulige menneskelige erkendelse. Her indtræder Kristus i en rolle, der med nærmest Campbell-agtigt forløb skitseres i Filipperbrevet 2,5-11 som sønnens udrejse, ydmygelse til døden og genoprejsning til gavn for alle, så der kan formidles retfærdiggørelse v. tro. Her er helten, der gennemfører som banebryder og som ”førstegrøde”. Han skal dog ikke primært fungere som forbillede, men som **stedfortræder** i en ”en-for-alle” handling i det han netop er formidler og garant for retfærdiggørelsen af den enkelte.

Klassisk luthersk teologi opdeler denne særlige åbenbaring til at foregå ad 3 forskellige kanaler:

1. Igennem det Guds handlinger med det udvalgte folk, Israel, i historien.
2. Gennem inkarnationen af Jesus Kristus.
3. Gennem Bibelens ord som Guds Ord.

---

<sup>124</sup> Nytestamentlige eksempler på åbenbaringen i Ordet kan være ”*mangfoldige gange og på mangfoldige måder har Gud i fortiden talt til fædrene gennem profeterne*” Hebræerbrevet 1,1 og omtale af Jesus Kristus som kanal kan findes i fortsættelsen fra Hebræerbrevet eller i flg. ”*Ordet blev kød og tog bolig iblandt os*” – og lidt senere – ”*Ingen har nogensinde set Gud; den enbårne, som selv er Gud, og som er i Faderens favn, han er blevet hans tolk*”. Joh 1,14 & 18

De to første kan siges at være indeholdt i den 3. ind i enhver kontekst efter den første pinse og dermed også mht. relevansen for denne opgave. Netop den 3. opdeles hos Luther igen i en kundskabsmeddelende del og en frelsesskabende del. Det sker i skriftet ”De servo arbitrio” mod Erasmus 1521, hvor Erasmus hævder at Bibelen er uklar og dunkel. Luthers svar er, ”at Bibelen er enkel og klar (om end han erkender at enkelte steder er uklare når de tolkes uden resten af Bibelen), men at menneskets blindhed eller ligegyldighed er hindringen”.

Senere nævner Luther at nok kan den særlige åbenbaring tilegnes gennem Bibelen, men alligevel være uforståeligt, fordi det ikke tilegnes til hjertets indsigt ved Guds Ånd.<sup>125</sup> Dette svarer til formuleringerne i CA art. 5, hvor formidling af evangeliet i den særlige åbenbaring sker ved at der

*”ved Ordet og sakramenterne som midler gives Helligånden, som virker tro – hvor og når det behager Gud – i dem, som hører evangeliet”*.<sup>126</sup>

Dette er set fra afsenderens side. Gud formidler sin særlige åbenbaring om Jesus Kristus som indgydes til tro i hjertet på den, der modtager, hvis det behager Gud – men hvad gør det, om modtageren ikke vil – eller hører forkert – eller ... Er det ikke netop dekonstruktivismen budskab, at det er umuligt at tale om overførsel af et afsenderintenderet budskab? Så er det vel underordnet, om det såmænd er Hr. Gud, der afsender, for modtageren modtager blot det, som vedkommende aflæser i sin egen respons. Iflg. Leif Andersen er det værd at bemærke, at dem, der netop forsøge at formidle postmodernismens dekonstruktivisme samtidig formidler i den samme form og den samme verdens om Bibelens budskab. Videre svarer han, at nok er der tale om en hermeneutisk cirkel, når et medie læses, så som at læse Bibelen – hvor forståelse fordres for at tro og tro skaber forståelse osv. – men at det netop er formen hvorved menneskets erkendelsesmulighed arbejder sig ind i Bibelteksten.<sup>127</sup>

Den særlige åbenbaring kan altså godt aflæses af et medie af alle, men kun den, der samtidig får/har Helligånden, aflæser det til tro og frelse. Ved gentagen aflæsning i noget, der ligner en hermeneutisk cirkel, kan denne proces hjælpes på vej – og samtidig kan læser (om Gud vil) modtage hele budskabet – så meget som han/hun nu kan under hensyn til ovenstående. Derved kan der skabes et trosliv i den enkelte ved Helligånden, som virker når og hvor Gud vil til tro.

---

<sup>125</sup> Vigilius, N. O. [2002] pp. 185-189 – især 189n. og M. Luthers [1983], pp. 33-36.

<sup>126</sup> Grane, L, [1994] p 61, i artikel 5 i CA i talen om det kirkelige embede.

<sup>127</sup> Andersen, Leif, [2006] pp 30-44

Tidligere (i pietismens tid) brugte man betegnelsen ”*ordo salutis*” (= frelsens vej) om omvendelsesprocessen. Da mente man, at den skulle følge en bestemt rækkefølge. Den tanke må i lyset af dekonstruktivismens arbejde ses som fuldkommen individuel og nuanceret, men stadig bundet til både formidling af den særlige åbenbarings indhold og afhængighed af Helligånden.

Er Helligånden ikke givet ved dåben iflg. evangelisk luthersk teologi? CA art. 9 nævner, at

”*Guds nåde tilbydes i dåben*”

og

”*at børnene modtages i Guds nåde*”.<sup>128</sup>

Dermed gøres dåben til et nådemiddel, hvor det er Gud, der handler og lover nådens rækkevidde – men hvor menneskets tro er en følgevirkning. De lutherske teologer ved reformationen har formuleret sig mod den katolske *ex opere operato*-forståelse i en nærmest automatisk Helligåndsmodtagelse og i stedet fremhævet den nære sammenhæng mellem dåbens løfte og troens gensvar. Dermed bliver det også i samme øjeblik troens gensvar finder sted, at der er tale om at Helligånden skaber nyt liv på baggrund af løfterne i dåben.

Dermed må konkluderes at menneskets modtagelighed overfor den naturlige åbenbaring umiddelbar iflg. evangelisk luthersk tankegang er en del af den menneskelige eksistens. Menneskets modtagelighed over for den særlige åbenbaring er umiddelbart afgrænset til den særlige åbenbarings indholdsmasse og kan da umiddelbart blot modtages som information om en verdensanskuelse til almen oplæring og moralsk afklaring. Skal den særlige åbenbarings indhold blive til mere end indlæring og realworld tilegnelse (herunder tilegnelse, der fører til erkendelse af synd, af behov for frelse – og modtagelse af frelse), så skal der ske en inddragelse af Helligånden, som ikke kommer efter menneskelig beslutning, men når og hvor Gud vil.

### **Bibelhistorie som formidlingsramme**

Når så dette er sagt, så er det relevant kort igen at se på bibelhistorien som formidlingsramme. Bibelhistorien rummer netop i lyset af Helligånden en forkyndelse af en ”tolket historie om Gud og mennesket”. Da evangelisk luthersk kristentro netop peger på Jesus som formidler af Ny Testaments budskab, så er det også oplagt at nævne hans liv og virke som udtryk for den tolkede helt, der pga. en manglende opfyldelse af en lovmæssighed drager ud fra Himlen –

---

<sup>128</sup> Grane, L, [1994] pp 90-96, i artikel 9 i CA i talen om dåben.

kommer igennem de mange prøvelser indtil den ene store endegyldige prøve i døden – for derefter at stå op igen og efter hjemkomst til Himlen modtage hyldelse og ære. Tilsvarende kunne nævnes livsberetninger om Moses, Gideon, David, Paulus.

Disse livsberetninger rummer de samme grundelementer, som den campbellske, den proppske og både transformationselementerne og den mytiske aktantmodel. Der er tale om en helt, der pga. et kontraktforhold.

Samtidig kan de samme tekster læses om ren oplysning om religiøse og historiske forhold i datidens Nærorient eller som rene fortællinger til forklaring af menneskets væren i lyset af en eksistentiel forståelse. Tekstudvalg bliver samtidig let til en harmonisering af bibelhistoriens fremstilling, som udelader eller minimerer tekstens indre problemer.<sup>129</sup>

### **Vilkår for det liv, der leves efter at være blevet en del af den kristne menighed**

Når der tales om tilegnelse af tro, så må situationen for den, der modtager også med. Når nu vedkommende er modstander af Gud og fjende med Ham (uanset sin ydre form og fremtræden), så må der noget særligt til. Ny Testamente taler om en genfødsel eller om at der skabes et nyt liv. Her er altså tale om noget, som mennesket ikke selv kan være (med)aktiv som initiativtager i.

Ved troens fremkomst ved Helligånden dannes en dobbelthed i det troende menneske svarende til det, vi møder i Rom 8,5-17. Her er det gamle menneske mod det nye menneske – her er kødet mod ånden. Det nye menneske kan vokse og blive stærkt ved at høre Evangeliets ord, imens det gamle menneske lider en langsom livslang død ved at mødes af det 100 % krævende Lovens ord – begge dele der kun formidles gennem den særlige åbenbaring – ikke i den naturlige. Med Helligåndens virkning i dette menneske med denne dobbelthed, vil det menneske som udgangspunkt derfor kunne høre og aflæse Ordet som fuldt og sandt. Samtidig vil det være vigtigt at modtage den særlige åbenbaring for at vedligeholde det nye menneske. Det skyldes at den naturlige åbenbaring kun fastholder en forestilling om en gud som skaber og opretholder, men ikke formidler Evangeliets ubegrænsede nåde og Lovens uafkortede dom.

---

<sup>129</sup> Winsnes, O. G. [1981] pp. 107-113 + 122-126, hvor spørgsmålet om selve formålet med "bibelhistorie" drøftes. Et eksempel på forenklingen af beretninger kan spores i Løgstrups nærmest ontologiske læsning af beretningen om den barmhjertige samaritaner, hvor grundfortællingen forenkles og der aflæses en række andre pointer ud af beretningen end teksten umiddelbart lægger op til.

### **The Bible Game set som formidling af evangelisk luthersk kristentro**

Her springer det i øjnene, at The Bible Game slet ikke er rettet til at formidle kristentro hos spilleren. Spilforløbet har ingen elementer af basal indføring i det semiotiske domæne at være en kristen – sproget er helt uvirkeligt fremmed for en udenforstående og har i alt fald ikke en progressiv indlæringskurve. Den semiotisk baserede kommunikation i spillet er også langt fra en evangelisk luthersk opfattelse af verden – med forestillingen om de små dæmoner, om edderkopper og skorpioner som djævelens medsammensvorne er hentet fra en katolsk eller en i alt fald yderst dualistisk verdensopfattelse. Erkendelsen af den særlige åbenbaring er helt fraværende her, idet der kun er tale til en spiller, der er inde i et kristeligt domæne – og som sådan forstår den semantiske betydning af at søge efter ”Den fulde rustning”.

## Del 5

### Opsamling og diskussion

*Summa Summarum  
the sum of sums,  
is that we can never give  
more than we take*

Antonovic, Aurora

### **Spil som læringsmedie til særlig åbenbaring**

I afsnittet om Intelligens og læring, nåede jeg i lyset af J. P. Gees tale om semiotiske domæner frem til, at de semiotiske domæner godt kunne rumme ”gode videospil til læring af domænernes fælleskultur”. Det er også oplagt, at når ”semiotic domains” hos Gee siges at udgøre grammatikken bag handlingsfællesskaber, så bliver de også muligheden for at lære grammatikken bag Helligåndens og evangeliets virke i et menneske.

Når man følger Gees tankegang, så sker det, at når eleven bevæger sig ind i det semiotiske domæne af kristeligt spil, så kan det godt arbejde på egen hånd – og med interaktivitet (som kan bestå i valg af rækkefølge af forskellige veje gennem et miljø) også opnå ejerskab. Eleven vil også til enhver tid – i lyset af den semiotiske forståelse af intelligens – selvkonstruere sit eget indtryk af det, der perciperes. Det er ikke noget problem at give samtidighed i vejledning eller at lade spillets fokus være problemløsning i progressiv stigende sværhedsgrad i en cirkulær læringsproces, hvis det er den rent informative del til viden, der sigtes efter (hvilket ikke udelukker muligheden for at Helligånden griber ind til tro).

Det identitetsskabende element problematiserer jeg nedenfor sammen med det narrative i lyset af kristendommens lære om en stedfortræder som helt i stedet for at spilleren selv er helt. Derfor vil det identitetsskabende element og det at dele viden i identitetsmødet være svært at opnå (ikke at det er umuligt, men at det vil stride mod spillerens natur at påtage sig den identitet).

Det menneske, der ikke har fået kendskabet til Guds særlige åbenbaring v. Helligånden, har som udgangspunkt en interesse i et religiøst liv, men ikke i den erkendelse, som gives ved Ånden. Derfor vil der være en spænding mellem at den spillede kan se et formål med at spille – og så det at skabe springet fra religiøst stimulerende spil til det kristeligt fremmede spil. Til gengæld vil det være ganske vigtigt – og naturligt - at der foregår en selvevaluering for at spilleren kan reflektere sin oplevelse af dette spring.

Helt i tråd med de narrative strukturer (nedenfor) understøtter billedagtige sammenhænge forøgelse af intelligensen i Schanks forståelse. Rent informativt lader det sig også gøre i både den naturlige åbenbaring og den særlige åbenbaring uden Helligånden som forudsætning.



Set i lyset af det, vil det ikke nødvendigvis være svært at skabe gode videospil til at introducere og føre ind i de semiotiske domæner i evangelisk luthersk kristentro. Det bliver straks meget sværere at gennemføre det i epistemiske spil. Her bliver problemet som udgangspunkt kravet om at det skal være så realworld, så det fører ind i at gøre og vide på linje med virkeligheden. Ved ”epistemic frames” stilles krav der nemlig krav om at der ikke bare tale om gode computerspil, men at disse spil skal afspejle realworld mht. tid, udefrakommende faktorer og egne evner. Samtidig er de ”epistemic frames” udtryk for sammenkoblingen mellem at vide og at handle.

Når virkeligheden i en evangelisk luthersk kristendomsforståelse rummer selverkendelse af at være synder uden selv at være klar over det, så skaber det de første problemer, fordi det netop er en eksistens, som er ukendt og som kun erkendes i det øjeblik, hvor Helligånden virker og skaber troen.

Det næste er, at troen ene og alene skabes af Helligånden. Det sker ene og alene når og hvor Gud vil iflg. den lutherske bekendelse – og er som sådan ikke et indlæringsspørgsmål, men et spørgsmål om en udefrakommende ressource, som modtageren er afhængig af for at tro og fatte, hvad evangelisk luthersk kristentro er.

For det 3. skaber det problemer i forhold til evangelisk luthersk kristentro hvis indlæring i et ”epistemic frame” bliver til det at vide og handle, da det netop skal forstås som frugten af Helligåndens og evangeliets virke – ikke som det, der tillæres.

### **Spil som narrativt medie til særlig åbenbaring**

Læringens ramme i de epistemiske spil opererer i det *ydre* delvist med den strukturelle narrativitet, som redskab. Disse bestemte mønstre afspejler den menneskelige erkendelse, som den er udtrykt i afsnittet om mennesket modtagelse af Guds åbenbaring. Mennesket kan og vil ikke det, der har med Gud at gøre, men har netop i myten fundet udtryk for det religiøse mønster, som til gengæld nærmest er universelt.

Derfor er der for mig at se en række konfliktpunkter mellem den strukturalistiske narrativitet og evangelisk luthersk kristendom.

### *Helterolle/antihelt (identifikationsforløb)*

Både hos Campbell, Propp og Greimas er det narrative fokuspunkt helten, der står med et lovbrud, som han må reagere på, drage ud og forandre igennem en ydmygelse og genrejsning for at kunne vende hjem som triumfator, godkendt af afsender og som sit folks befrier.

Denne arketyperiske heltestatus er grundlæggende en beskrivelse af det handlingsforløb, som Kristus foretager i kristentroen. Dvs. helten er helt. Hvis det nu er sådan, at det narrative spilforløb er en ren anskuelse af dette handlingsforløb, så vil det modsvare Confessio Augustanas art. 5 om Ordets forkyndelse som objektiv formidling udenfor det perciperende menneske. Det skal bemærkes, at Campbell netop fjerner det transcendent fra Kristusberetningen og i stedet hente sit mytiske paradigme i den livscykliske opfattelse, der findes i buddhismen og hinduismen.

Men når det narrative sammenholdes med videospil, hvor der opereres med J. P. Gees kriterier for indlæring, så er der ikke længere tale om formidling af en andens handling, men derimod, at der sker en identifikation mellem helten og spiller. Denne identifikation gør, at spiller selv må gennemføre et tilsvarende forløb på egne vegne. Den identifikation, som spillet bør lægge op til, om det skal formidle evangelisk lutherske kristendom, er derimod at spilleren indser sig som det fortabte menneske, der overfor Gud kun kan reddes af en stedfortræder.

#### *Identifikation som et medierende element*

Identifikation i et spilunivers er på en tid en 3-lags identifikation som Ryan påviser, men er samtidig midlertidig idet den kun er reel, så længe spillet er i gang. Det gør, at identifikationen er en mulighed i stedet for et absolut. Her falder det temporale i spiluniverset for den evangelisk lutherske påstand om at relationen til den immanente guddom er evig.

Læringens ramme i de epistemiske spil opererer i det *indre* giver et andet billede af de narrative elementers muligheder. Her er det ikke længere et spørgsmål om aktanters roller, funktioner eller lignende, men om at der med semiosis er angivet en forståelse af enhver form for kommunikation. Dermed er der også angivet, at med den semiotiske ontologi, så er der en verdensopfattelse, der både rummer en solid forståelse af intelligens, af tilegnelse og af perception svarende til det billede, som kristentroen formidler. Denne ontologi kan med en undtagelse rumme en evangelisk luthersk kristendomsformidling. Det ene punkt er der, hvor det ikke er muligt i en ikke-transcendent position at forandre noget – det er det, der udtrykt i den lutherske bekendelse med:

*”ved Ordet og sakramenterne som midler gives Helligånden, som virker tro – hvor og når det behager Gud – i dem, som hører evangeliet”.*<sup>130</sup>

---

<sup>130</sup> Grane, L, [1994] pp 61, i artikel 5 i CA i talen om det kirkelige embede.

### **Samlet konklusion**

Epistemiske spil rummer muligheder for megen læring alt afhængig af hvordan de afgrænses. Umiddelbart afgrænset giver de indføring i semiotiske domæner. Helt stringent skal de afspejle realworld situationer – og som sådan er det kun ganske få, der kan anvendes.

De mytiskorienterede strukturalistiske teorier skaber god mening for det almindelige menneske at kunne identificere sig med helterollen i forskellige aktantforløb eller monomytiske tærskeloverskridelser. De narrative grundelementer af succession, transformation og mediation, bliver tydelige.

Parallelt med det kan den semiotiske ontologi sammenfatte en forståelse af ikke bare de narrative grundelementer, men også intelligens, perception og erkendelse.

Når den evangelisk lutherske lære om en særlig åbenbaring i Jesus Kristus skal formidles, skaber dele af de krav, der er til gode epistemiske spil problemer. Lige skaber kombinationen af epistemiske spil og narrative elementer en konflikt i det grundlæggende identifikationskrav for at spillet formidler til spilleren. Så længe spillet skal formidle information, der skal fremstå som objektivt for spilleren, kan det gå.

Derfor må konklusionen her være, at de epistemiske spil, der på mange områder er fremragende, på punktet identificerende spil kommer til kort.

Samtidig viser min undersøgelse, at den semiotiske formidling i sin ontologiske tilgang kan rumme både spil, formidling af særlig åbenbaring, men ikke kan indfange det særligt trosgivende element i evangelisk luthersk tro – Helligånden.

## Del 6

### Litteraturliste

*De higer og søger  
I gamle Bøger,  
I oplukte Høie  
Med speidende Øie,  
Paa Sværd og Skiolde  
I muldne Volde,  
Paa Runestene  
Blandt smuldnede Bene.*

*Oldtids Bedrifter  
Anede trylle;  
Men i Mulm de sig hylle,  
De gamle Skrifter.  
Blikket stirrer,  
Sig Tanken forvirrer.  
I Taage de famle.*

*"I, gamle, gamle  
"Hensvundene Dage,  
"Da det straalte i Norden,  
"Da Himlen var paa Jorden,  
"Giv et Glimt tilbage!"*

Adam Oehenschläger (1779-1850)

- Andersen, Leif, [2006] ”Teksten og tiden”, bd. 2, Århus 2006
- Andersen, P. B. [1997] ”Interaktive tekster” i Juel, H.: *Multimedieteori*, Odense 1997.
- Campbell, J. [1968] ”The Hero with a thousand faces”, 2nd. ed., Princeton, New Jersey
- Christensen, B.S. [2005] Erkendelse og sandhed fra Stiftssamarbejdet Folkekirken og Religionsmøde, <http://www.religionsmøde.dk/site/19651.htm> ,  
Læst d. 31/5 2008
- Gardner, H., [1991] INTELLIGENCE IN SEVEN STEPS, læst på  
[http://www.newhorizons.org/future/Creating\\_the\\_Future/crfut\\_gardner](http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_gardner) , 31/5  
2008
- Gardner, H. [1999] review of *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*, Fra New Horizons,  
[http://www.newhorizons.org/strategies/mi/mi\\_review\\_gardner.htm](http://www.newhorizons.org/strategies/mi/mi_review_gardner.htm), læst d.  
31/5 2008
- Gee, James P. [2007a] Good video games and good learning  
[http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good\\_Learning.pdf](http://www.academiccolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf) ,  
læst d. 31/5 2008
- [2005a] Learning about learning from a video game: Rise of Nations,  
[http://simworkshops.stanford.edu/05\\_0125/reading\\_docs/Rise%20of%20Nations.pdf](http://simworkshops.stanford.edu/05_0125/reading_docs/Rise%20of%20Nations.pdf), læst d. 31/5 2008
- [2005b] Learning by Design:  
Good Video Games as learning machines  
<http://www.academiccolab.org/resources/documents/Game%20Paper.pdf>  
Læst d. 31/5 2008
- [2007b] ”Videogames, Mind, and Learning” læst pr. 31/5 2008 på  
[http://www.academiccolab.org/resources/documents/IDMA\\_Paper.pdf](http://www.academiccolab.org/resources/documents/IDMA_Paper.pdf)
- [2003] “What video games have to teach us about learning and literacy”,  
New York 2003
- Grane, L, [1994] “Confessio Augustana”, København 1994
- Greimas A. J. [1974] ”Strukturel Semantik”, Kbh. 1974 (opr. udg. 1966).
- Hanson, E. S. [2008] A New Approach to Learning: The Theory of Multiple Intelligences”  
<http://www.brainconnection.com/topics/?main=fa/mult-intelligence> , læst d.  
31/5 2008
- Jensen, J. F. [1990] ”Formatering af forskningsfeltet: Computer-Kultur & Computer-Semiotik” pp. 10-51, i Jensen, J. F. (ed.): *Computer-kultur; Computer-medier; Computer-Semiotik*, Ålborg 1990

- Jessen, C.: [1999] Computer games and play culture, Kbh. 1999,  
læst på <http://www.carsten-jessen.dk/compgames.html> d. 31/5 2008
- [2003] Læring med digitale medier i fritiden, pp. 171-188  
I Medier og Medieundervisning, red. C. Pilegaard Larsen, Kbh. 2003
- Juul, J., [1999], "En kamp mellem spil og fortælling", Kbh. 1999.
- Liukkonen, Petri [2002] "James Augustine Aloysius Joyce (1882-1941) på  
<http://www.kirjasto.sci.fi/jjoyce.htm>, læst d. 17/05 - 2008
- Locke, J. [1824] Essays concerning Human Understanding, vol. IV, kap XXI, §4,  
[http://oll.libertyfund.org/Texts/Locke0154/Works/HTMLs/0128-02\\_Pt02\\_Bk4.html#hd\\_1f128.2.head.029](http://oll.libertyfund.org/Texts/Locke0154/Works/HTMLs/0128-02_Pt02_Bk4.html#hd_1f128.2.head.029), læst 2/1 - 2007
- Luther, M. [1983] "De servo Arbitrio" udgivet i dansk oversættelse som "Om den  
trælbundne vilje", Århus 1983
- Lytje, I. [2000] Software som tekst, Ålborg 2000
- Morson, G. S. [1990] Intelligence and the storytelling process  
Forord til "Tell Me A Story" pp. ix – xl (9-40).
- Nissen, C. F. [1996] Menneske og metamedium, pp. 203 – 320, Kbh. 1996
- Pedersen, C. H. [2002] "Pædagogik i kristent perspektiv", Kbh. 2002
- Pieper, F. [1924]"The natural knowledge of God", pp. 371-376 i  
Christian dogmatics, Missouri 1924
- Propp, V. J. [1928] Eventyrets morphology (1928)  
pp. 231-289 i Grodal & Madsen: "Tekststrukturer, Kbh. 1974
- Ryan, M.-L. (ed.) [2004] Narrative across Media, pp. 1-40; 41-75; 76-107; 195-243; 329-403,  
Lincoln 2004
- [2001] Narrative as Virtual Reality, Baltimore 2001
- Schank, Roger C. [1990] Tell Me A Story, Narrative and Intelligence, New York 1990
- Schärfe, Henrik [2004] "CANANA, A study in Computer Aided Narrative Analysis", Ålborg  
2004
- [2003] "Grand principles of Narratology", PALA 2003, pp 1-13
- [2001] "Reasoning with narratives", Ålborg 2001

- Shaffer, D. W. [2005a] "Epistemic frames for epistemic games",  
[http://epistemicgames.org/cv/papers/shaffer\\_cae\\_2005.pdf](http://epistemicgames.org/cv/papers/shaffer_cae_2005.pdf) , læst d. 31/5  
2008
- [2005b] "Epistemic Games". Innovate, 1(6). Reprinted in Computers and  
Education 46(2006), 223-234., læst d. 31/5 2008 på  
[http://epistemicgames.org/cv/papers/Epistemic\\_Games\\_Innovate.pdf](http://epistemicgames.org/cv/papers/Epistemic_Games_Innovate.pdf)
- [2006] "How computer games help children learn", New York 2006
- [2005c] How epistemic games can solve the coming crisis in education  
[http://www.academiccolab.org/resources/documents/learning\\_crisis.pdf](http://www.academiccolab.org/resources/documents/learning_crisis.pdf)  
Læst d. 31/5 2008
- Shaffer, Squire, Halverson, Gee [2005] "Video Games and the Future of Learning", WCER Working Paper  
2005-4, læst d. 31/5 2008 på  
[http://www.wcer.wisc.edu/Publications/workingPapers/Working\\_Paper\\_No\\_2005\\_4.pdf](http://www.wcer.wisc.edu/Publications/workingPapers/Working_Paper_No_2005_4.pdf)
- Skov, K. W. [2007] Narratologi som afgrænsende faktor for intelligens, 8. sem. opgave,  
Ålborg 2007
- Tylen, Kr. [2002] Fortælling og bevidsthed, Århus 2002
- Vigilius, N. O. [2002] Postmodernismens udfordringer – og den kristne tro, Kbh. 2002  
pp. 110-220
- Waterhouse, L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional  
Intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41(4), Fall 2006,  
pp. 207-225 iflg.  
<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a784752233~db=all> ,  
læst d. 31/5 2008
- Wikipedia-art. [2008] Sans, [http://da.wikipedia.org/wiki/Sans\\_\(organisme\)](http://da.wikipedia.org/wiki/Sans_(organisme)) , læst d. 31/5  
2008
- [2008] Joseph Campbell, [http://en.wikipedia.org/wiki/Joseph\\_Campbell](http://en.wikipedia.org/wiki/Joseph_Campbell),  
læst d. 31/5 2008
- Winsnes, O. G. [1981] "Bibelhistorieundervisning – Kristendomsundervisning", pp. 107-139  
i Kristendomskundskab – erfaring – kommunikasjon, Trondheim 1984.

Abstract of

## **Anvendelighed af epistemiske spil med narrative forløb**

i en evangelisk luthersk formidlingskontekst

by Knud W. Skov, studentno.: 20032794

The usability of epistemic games with narrative passages in the context of evangelical Lutheran communication

On basis of the narrative means of communication which are used by epistemic games, I search to problematize and evaluate if the communication in these games can be used to communicate evangelical Lutheran understanding of Christianity with focus on coming to believe and growth in belief.

After bypassing the learning style based way of understanding intelligence by Howard Gardner, I turn to Pierces understanding of semiotic signs as elements of communication and in that perspective also intelligence. Further in that line I include the thoughts of R. Schank of how intelligence means being able to reuse previous learned narratives indexed in gists.

This leads to an examination of the thoughts forwarded by J. P. Gee on how to introduce a person into a semiotic domain. In that perspective he claims that computer games in general introduces young and old into such domains as a part of learning the real life in a game. Further on D. Shaffer criticizes Gee for not being strict enough, as he trough the term epistemic frames limits epistemic games to be just about those games, which not only introduces into semiotic domains, but also has the feature of being true, when it comes to real-time and real-world likeness. By that he reduces the number of epistemic games to a very narrow group.

I don't think he is right, but continue with referring to both, as these two have set the standard for videogames used for learning. Therefore I use Gees list of standards for epistemic games to be useful for education with the addition of Shaffers claim. I the list I among others mention the player identification with the role in the game.

Then I turn to the narrative element. After moving briefly through the history of theory of narratives, I touch the element of time in narratives and then turn to the element of mythical narratives. Here I examine the main understanding of J. Campbells "The Hero With a Thousand Faces". After having presented his cyclic understanding of the monomyth, I turn to Propp and Greimas in their attempt to understand and simplify the morphology of narrative, especially tales. In the presentation of their theories, I examine specially the role of the Hero in both the actant-model and in the transformationmodel. These theories give an



understanding of the basic elements in tales as ground narratives, and thereby I am able to go to the evangelical Lutheran Christianity.

In that view I turn to Confessio Augustana and the understanding of God, Man, Christ and revelation found there as well as in a few Lutheran writings. That show, that although the natural revelation is open and viewable for all men, the special revelation are only viewable to those, whom God decides to give the Holy Ghost.

In the conclusive remarks, I note that there are some elements of evangelical Lutheran learning that can be given through epistemic games, but as the element of identification is very basic in the role game play, I conclude that, though Christ can be said to follow a route like a Hero in the world, this route is not meant to be followed by man, and therefore not to be played as an identification-game. Nobody expects that you have to be a loser to win the game!

At the same time I conclude that the semiotic way of thinking from Pierce has both ontological and narratological aspects that make this ontology able to both describe the world and the way in which human understanding can perceive communication from a divine and transcendent being.