

Bilag 1

Begrebsafklaring og teoretisk grundlag

Efterskolerejser i et dannesperspektiv

Indhold

Introduktion.....	3
Dannelse	3
Dannelsesproces og dannelseeffekt	4
Struktur som dannelsesbetingelse	6
Oetningen om dannelse i efterskolen	7
Bibliografi.....	9

Introduktion

"man søger sit eget i det fremmede og sørger at blive hjemme i det, når man har gjort det, kan man vende tilbage til sig selv fra det anderledes.." "Da begynder vi at betragte det kendte på en ny måde. Det, som jeg betragtede som mit selv, har forandret sig i mødet med det fremmede - og er blevet mere og fuldt mig selv"

-Hans-Georg Gadamer¹

For at kunne vurdere dannelses- og udviklingseffekten af Ranum Efterskoles Nepal-rejser er det i første omgang nødvendig at fastslå hvilken betydning der ligger i begreberne dannelse og udvikling. Begge begreber anvendes meget bredt - og med varierende indhold - inden for sociologien, samfundsvidenskaben og pædagogikken. En grundig begrebsafklaring er derfor vigtig fra et forståelsesmæssigt synspunkt, for at sikre at meninger ikke går tabt, eller at der sker fejlfortolkninger. Ligeledes er det en nødvendighed at skabe klarhed omkring undersøgelsens kernebegreber, før det er muligt at planlægge interviews og spørgeskemaer, da det er en forudsætning at fastslå hvordan, der kan være tale om en bevægelse fra mindre til mere dannet eller udviklet, for at kunne gennemføre en seriøs undersøgelse.

Dannelse

Dannelse er et komplekst begreb fordi det både betegner en proces og et resultat. På den måde, må dannelse forstås som værende afhængigt af nogle specifikke betingelser, der muliggør dannelse. Disse betingelser definerer dannelsesprocessen og må altså også forstås som en del af dannelsesbegrebet. Samtidig er dannelse dét, der affødes af den betingede proces, og dermed en tilstand hvor man målbart kan konstatere, at der er sket en ændring fra før til efter dannelsesprocessen.

Før vi bevæger os dybere ind i dannelsesbegrebets betydninger, er det vigtigt at understrege at dannelse til forskel fra uddannelse ikke er en proces, der afsluttes med et endeligt stadie, hvor man er færdigdannet på samme måde som man kan være færdiguddannet. Dannelse er derimod en livslang proces, hvor man formes som menneske gennem de oplevelser man har og den måde, man bearbejder dem (Schnack 2003). Ligeledes kan det ikke understreges nok, at dannelse er et dynamisk begreb hvis betydning skabes og genskabes af samfundsstrukturen og de herunder herskende normer. Det er derfor med god grund at dannelse oftest behandles varsomt og med forsigtighed, for det er så godt som umuligt konkret at definere dannelse. Her forsøger vi dog alligevel.

Dannelse er, ifølge sociologen Thomas Ziehe, som begreb blevet aktuelt i takt med, at samfundet har bevæget sig væk fra det traditionsdrevne og imod en friere orientering, hvor individet står i centrum. Hans centrale begreber "kulturel frisættelse" og "ambivalens" betegner en situation hvor unge er frie til at vælge deres egen identitet og 'skæbne', hvilket medfører en ambivalens, idet der i mulighederne og det frie valg samtidig ligger omkostninger og trusler (Jacobsen 2004). Ifølge Ziehe er dannelse det, der sker, når man bevæger sig væk fra det kendte og konfronteres med det ukendte i skabelsen af deres egen identitet. Grundlæggende bygger tanken på en overbevisning om at dannelse kun sker hvis subjektet konfronteres med dele af verden som er forskellige fra dem det kender fra sit liv, hvad der i dannelseslitteraturen bredt betegnes som mødet med det fremmede (Ziehe 2005) (Oettingen, et al. 2011) (Brejnrod 2010). Ifølge Ziehe, kan skolen virke dannende ved at skabe kontrafaktiske erfaringsrum, hvor eleverne konfronteres med fremmedhed i disse 'modrum' til de erfaringer og oplevelser unge møder og får i deres trivielle hverdagsliv (Ziehe 2005).

¹ Citeret i (Brejnrod 2010, 32)

Dannelse sker altså i dét at bevæge sig mod det fremmede og derved bryde ud af hverdagens trivialitet og lade sig konfrontere med det, der ikke i forvejen er kendt og trygt. Dette er ofte beskrevet som en rejsemetafor, hvor den unge gennem et møde med det fremmede får udvidet sine horisonter og derved oplever nye sider ved sig selv, hvorefter han/hun vender hjem til det kendte som en mere dannet version af sig selv (Ziehe 2005, 65); (Gadamer i (Brejnrod 2010, 32)). Heri ligger altså distanceringen mellem dannelsesproces og dannelseseffekt. Bernt Gustavsson udtrykker denne dobbelthed i dannelsesbegrebet ved at betegne dannelse som "en proces, som individet gennemgår under pædagogiske og kulturelle indflydelser, samt det, der bliver resultatet af den proces" (Gustavsson 2003, 28). Det fører os til de to begreber, dannelsesproces og dannelseseffekt, som de er anvendt i denne undersøgelse.

Skønt nærværende undersøgelse udspringer af bogen "Dannelse der virker" (Oettingen, et al. 2011) og bagvedliggende undersøgelse, tager vi altså afstand fra den kategoriske inddeling af dannelse under efterskolens mål om livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse, da kun sidstnævnte direkte forholder sig til dannelse, som begrebet forstås i dag. Livsoplysning og folkelig oplysning omhandler derimod de kulturelle, eksistentielle og traditionelle dele af livet. Dermed ikke sagt at dette ikke er vigtigt i forhold til dannelse, men en skematisk fremstilling af dannelse under disse tre overskrifter vil være at yde vold på dannelsesbegrebet, som det er fremlagt i litteraturen, for at få det til at passe under en beskrivelse af efterskolens mål, som ikke længere har en åbenlys forbindelse til efterskolens dannelsesvirke (Højskolebladet 2008a) (Højskolebladet 2008b). Følgende begrebsafklaring forholder sig derfor til dannelse, som det generelt forstås i pædagogikken - inklusiv efterskolepædagogikken. Sidst i afsnittet sammenholdes dannelsesbegrebet med de strukturer, der muliggør dannelsesprocesser, og der i "Dannelse der virker" identificeres som efterskolens særlige dannelsespotentialer (Oettingen, et al. 2011, 108).

Dannelsesproces og dannelseseffekt

Som berørt i starten af dette afsnit er dannelsesprocessen karakteriseret ved mødet med det fremmede, der er anderledes end en selv. Denne relativt afgrænsede beskrivelse gør det muligt at differentiere mellem aktiviteter, der teoretisk set vil medføre dannelse, og aktiviteter som ikke kan forventes give subjektet mulighed for at forme sig selv, og derfor ikke anses som dannende. Dannelsesprocessen er altså defineret ved en række betingelser, og det er i afklaringen af disse betingelser, dannelsesprocessen går fra at være en tom signifikant til et konkret begreb, der kan sammenholdes med processer i virkeligheden.

Når man taler om det fremmede, er det vigtigt først og fremmest at slå fast, hvad der skal til, for at noget kan betegnes som fremmed. Alt, der er uden for individets trykssfære, kan i dannelseshenseende fungere som fremmed, da det grundlæggende handler om det at subjektet "gennem et møde med fremmedheden får udvidet [sine] horisonter og får øje på nye sider ved sig" (Ziehe 2005, 65). Når fremmede perspektiver tages til eftertanke, sker der det, at de enten internaliseres i individets selvforståelse eller afvises som noget andet end en selv, der tilhører omverden, hvilket betyder at subjektet udvider hhv. sin selvforståelse eller verdensforståelse. Ved at acceptere andre perspektiver end det kendte som værende relevante og overbevisende, reviderer subjektet sit perspektiv og lærer at reflektere over sine egne holdninger, normer, osv. Dette er ifølge Karsten Schnack vigtigt da vi har brug for at "få provokeret vores forudfattede meninger og få lejlighed til at overveje, i hvilken grad vores opfattelser og holdninger er udtryk for fastfrosne ideologi" (Schnack, Handlekompetence 1998, 22). Dannelseseffekten ligger altså i at subjektet kan stille sig kritisk over for sit eget perspektiv og selvevaluere.

Den tyske professor i pædagogik Wolfgang Klafki, beskriver dannelse som erhvervelsen af tre grundlæggende evner: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Lauridsen 2010). Vi vil ikke give en grundig gennemgang af Klafkis dannelsesforståelse her, men begreberne giver en god forståelse af de processer og resultater, som mødet med det fremmede afføder. Hvor refleksionen over det fremmede i forhold til en revidering af egne holdninger vedrører selvbestemmelse; vedrører differentieringen mellem eget og fremmed perspektiv evnen til medbestemmelse. Afvises det fremmede som anderledes end subjektets ontologi,

kategoriseres det som en del af omverden, hvilket kan beskrives som en udvidelse af subjektets horisont, hvor det bliver opmærksomt på, og lærer at forholde sig til andre perspektiver. Dette er en grundlæggende demokratisk nødvendighed, og bidrager altså til evnen til medbestemmelse ved at lære subjektet at samarbejde med mennesker af anden overbevisning end dets egen, på en måde som tager afstand fra tyrannisering og magtforskelle (Lauridsen 2010).

I mødet med det fremmede skal subjektet ikke dog blot forholde sig, men også agere i situationer, der ikke på forhånd er kendte. Hvor Klafkis nøglebegreber ovenfor blev anvendt til at forklare subjektets holdningsdannelse i mødet med det fremmede, skal de i det følgende derfor forstås i forhold til Karsten Schnacks dannelsesideal: det handlekompetente menneske. Ifølge Schnack, skaber mødet med det fremmede "handlekompetente deltagere, der har tillid til egne muligheder og er villige til at tage stilling og handle" (Schnack 2003). Schnack lægger vægt på at mennesker, modsat dyr og genstande, ikke blot bevæger os, men handler på baggrund af beslutninger og overvejelser (Schnack 2003). Udfordringer er derfor en vigtig del af dannelsen, skyldes det altså at det aldrig er forudbestemt hvordan en udfordring takles, men afhængigt af subjektets handlekompetence. "Handlekompetence drejer sig ikke kun om tekniske handlinger, færdigheder, men i høj grad om praksis, ansvarlige handlinger" (Schnack 2003). Der differentieres altså mellem færdigheder og ansvarlige handlinger, hvilket betyder at det i dannelsesprocessen ikke er afgørende at man er dygtig til at klare en udfordring fordi man har nogle bestemte færdigheder, men derimod at man som individ kan tolke situationen og handle ansvarligt. Gennem udfordringen lærer individet derfor også at det har værd i kraft af sin egen handlekompetence, hvilket har stor betydning i forhold til Klafkis betegnelse af selvbestemmelse og evnen til "at tage sit eget liv på sig og i den forstand blive herre i sit eget hus" (Schnack 1998, 17).

Når subjektet bryder ud af det vante, og med succes agerer i fremmede kontekster, sker der desuden det at subjektets selvforståelse udvides. Ziehe beskriver dette som oplevelsen af at veksle mellem forskellige identiteter, der er relevante i forskellige situationer, hvilket kan give subjektet en følelse af at "min overskridelse af mig selv bliver noget jeg ikke blot accepterer men opsøger" (Ziehe 2005, 78). Sammenfattet med Klafki og Schnacks dannelsesidealer, kan dette forstås som skabelsen af en handlekompetence i forhold til subjektets selvbestemmelse, der udvider dets personlighedsforståelse og giver det selvtillid og opbygger evnen til at omstille sig i forhold til nye situationer. Sidstnævnte er særligt vigtig, når man som Finn Thorbjørn Hansen anskuer verden i et globaliseringsperspektiv og fokuserer på subjektets evne til at navigere i en multikulturel verden. Hansen påpeger at den multikulturelle verden sætter store krav til subjektets evne til på én gang at have kulturforståelse (om egen såvel som andres kultur) hvorved man "lærer at blive åben, modtagelig og fleksibel over for det anderledes og uvante og lære at leve sig ind i og forstår de andre på deres præmisser" (Hansen 2000, 187) og samtidig være velforankret i sin egen selvforståelse og kulturelle identitet. Den globaliserede verden understreger således vigtigheden af de dannelsesprocesser og -effekter, der kort er introduceret herover under Klafkis, Schnacks og Ziehes dannelsesidealer, da de på én gang muliggør åbenhed overfor andre kulturer og forankring af subjektets eget selv, som derved ikke ender i rodløshed.

Sammenfattet er der tale om en række dannelsesprocesser, der kan siges at resultere i forskellige dannelseseffekter på baggrund af mødet med det fremmede, der er betinget af hhv. fremmede perspektiver, usikkerhed og udfordringer. Skemaet herunder illustrerer denne sammenhæng og fungerer samtidig som rød tråd i vores undersøgelse, da det giver et bud på hvordan man konkret kan gribe dannelsesbegrebet an.

		Betingelse	Proces	Effekt
Mødet med det fremmede	Fremmede perspektiver		Subjektet accepterer det andet perspektiv, som integreres	Perspektiverings- og refleksionsevne Evne til at udøve selvkritik og -evaluering
			Subjektet identificerer det andet perspektiv som en del af omverden, der derved vokser	Horisont Kommunikationsfærdighed, samarbejdsevne
	Usikkerhed		Subjektet genkender sig selv udenfor sin sikkerhedszone, og bliver tryk ved at udleve andre udgaver af sig selv	Udvidelse og forankring af egen personlighed
			Subjektet lærer at håndtere situationer hvor det ikke på forhånd er klart hvordan det skal handle	Selvtillid Omstillingsparathed Ansvarlighed
	Udfordring		Subjektet overvinder udfordringer og får derved udvidet sin forståelse af hvad det kan	Selvværd Selvstændighed
			Subjektet oplever håndteringen af udfordringer som sjov og vedkommende og får lyst til at opsøge udfordringer igen	Engagement Fordybelse Tillid til egne muligheder

Tabel 1: Den opsatte tabel skal ikke forstås, som en afbildning af den endelige effekt af dannelse i mødet med det fremmede. Tabellen er derimod et forsøg på at samle de teoretiske begreber der er gennemgået omkring subjektets dannelse i mødet med det fremmede, for at give overblik og forståelse omkring de teoretiske dannelses processer, der er relevante i forhold til projektets undersøgelse af ulandsrejser som dannelsesrejser.

Struktur som dannelsesbetingelse

Ifølge Klafki er dannelse mulig på grund af det spændingsfelt, der opstår når subjektet mødes med det ukendte, og nye sammenhænge viser sig for subjektet (Bekker 2011, 20). Spændingen, der opstår i mødet med det fremmede, er netop det, der gør dannelse muligt, ved at udfordre subjektet til aktiv stillingtagen, men samtidig ligger der også en begrænsning i spændingen, der ellers kan blive dannelsesprocessens akilleshæl. Ulla Ambrosius Madsen, som er lektor i pædagogik ved Roskilde Universitet, understreger vigtigheden af at gøre fremmedheden vedkommende i dannelsesprocessen. Med henvisning til det kontraktfæstede rum påpeger hun, at hvis det fremmede står alene kan det virke frastødende for den unge, som derfor blokerer for egentlige dannelsesprocesser (Madsen 1995, 331). Det er altså nødvendigt for subjektet at opleve det fremmede i en struktur, der virker som livline mellem det kendte og det fremmede, og giver oplevelsen mening. Ziehe taler her om en "decentralisering, som kunne give eleverne afstand til det vante, det vil sige give dem erfaringer med fremmedhed - vel at mærke fremmedhed i passende doser, som ikke virker overvældende, men inspirerende" (Ziehe, 1998 i (Oettingen, et al. 2011, 132)). På samme måde som viden uden relevans for det levede liv virker uvedkommende, har fremmedhed uden kontekst eller ramme ikke dannelsesmæssige virkning. Schnack påpeger at "hvis formel viden og livserfaring som parallel linjer ikke krydser hinanden, bliver handlingslivet ikke tilstrækkeligt kvalificeret" (Schnack 1998, 25). For at subjektet lærer noget, må der derfor altid være en sammenhæng mellem "viden og en handlingmæssig forpligtigelse eller kontekstualisering" (Oettingen, et al. 2011, 113).

Oettingen om dannelse i efterskolen

Ifølge bogen ”Dannelse der virker” fra 2011, adskiller efterskolen sig fra folkeskolen ved at kunne skabe strukturer, der rækker ud over undervisningen, og, i den tid et efterskoleår varer, fungerer som en trykkoger hvor kombinationen af undervisning og samvær skaber selvtillid, selvvær og selvagtelse (Oettingen, et al. 2011, 107-110).

I bogen behandles dannelse eksplicit som målet for den danske efterskole, og dens særlige styrke. Professor Alexander von Oettingen undersøger sammen med sine medforfattere efterskoles dannelsespotentiale ud fra en række overskrifter som løbende sammenfattes til en skematisk fremstilling af efterskolens virke. I forbindelse med nærværende undersøgelse er det særligt interessant, at inddrage tredelingen af efterskolens struktur i det strukturerede samvær, det undervisende samvær og det vejledende samvær, da det, ifølge Oettingen et.al. er disse samværsformer der indeholder didaktisk potentiale, som lærerne må kunne udnytte for at elevernes dannelsesprocesser kan finde sted. Sagt på en anden måde, forholder de tre samværsformer sig til elevernes dannelse som lærerens ansvar for at

1. skabe rammer, der giver eleven kognitiv ro til at kunne forholde sig til det fremmede og gennemføre dannelsesprocesser,
2. give eleven et tilstrækkeligt vidensgrundlag til at kunne forholde sig til det fremmede og gennemføre dannelsesprocesser,
3. give eleven mulighed for at diskutere åbne spørgsmål i et intergenerationelt forhold, hvor elev/lærer rollerne for en tid mister sin betydning.

På baggrund af Dietrich Benners forståelse af didaktik i almindannelsen, beskriver Oettingen et. al. de tre samværsformer således:

Det strukturerede samvær

Denne samværsform kan også betegnes som det disciplinerende samvær og knytter sig til behovet for opdragelse. Fordi børn og unge ikke direkte spejler deres forældres eller andre rollemodellers adfærd, er det nødvendigt at stille strukturer op, der gør det klart hvad der er acceptabel opførsel og hvad der ikke er. Denne samværsforms primære formål er, ifølge Oettingen et. al. at sikre at ”man kan lære at deltage i sit liv, da ingen kan leve og lære i kaos” (Oettingen, et al. 2011, 112). Det strukturerede samvær skal altså skabe rammer for dannelsesprocessen og give eleven ’ro’ til at forholde sig til den konkrete dannelsessituation, uden at blive fortabt i konstant stillingtagen til hvad den må, skal og bør.

Det undervisende samvær

Det strukturerede samvær og det undervisende samvær er meget tæt forbundene, og overlapper til nogen grad i Oettingen et. al., idet de behandler opdragelse og undervisning som gensidigt afhængige: ”At lære noget - hvad enten det drejer sig om et bestemt fagindhold eller en social sammenhæng, og hvad enten det sker i timen eller uden for timen - må altid ske gennem en kombination af viden og handlingsmæssig forpligtelse eller kontekstualisering” (Oettingen, et al. 2011, 113), da viden eller kontekst altid vil forekomme uvedkommende hvis de står alene.

Det undervisende samvær adskiller sig dog fra det strukturerede samvær, der virker dannelsesforberedende, ved at øve direkte normsættende indflydelse på elevens dannelsesproces ved give dem mulighed for at ”tilegne sig viden ikke alene rent fagligt, men også livs- eller eksistensmæssigt” (Oettingen, et al. 2011, 123). Det undervisende samvær handler altså om at give eleverne en vidensmæssig kontekst for det de oplever, der gør det muligt for dem at forstå og forholde sig til det.

Det vejledende samvær

Hvor de to første dimensioner fokuserer på hvordan læreren i sin rolle som lærer muliggør dannelse ved at give eleven forpligtigende rammer og kontekstualiseret viden, mister lærer og elev-rollerne deres betydning i det vejledende samvær. Her er det afgørende, at den unge kan reflektere over sine oplevelser, tanker og erfaringer overfor en mere erfaren sparringspartner, der kan påtage sig en vejledende rolle uden at være hverken undervisende eller opdragende. Oettingen et. al. definerer samværsformen som ”en form for vejledende samtale, hvor svaret ikke er givet på forhånd, fordi spørgsmålet ikke besvares gennem lærebøger, foredrag eller anden undervisning, men gennem den åbne og diskuterende samtale” (Oettingen, et al. 2011, 135).

Det er nu klart at de elevens dannelse er afhængig af de tre strukturelle dimensioner, som det er lærerens opgave at sikre didaktisk, da eleven ellers vil opleve mødet med det fremmede som kaotisk, uvedkommende eller overvældende. Sammenfattet betyder det at vores illustration af forholdet mellem dannelsesprocesser og -effekter nu kan udbygges med de tre strukturelle betingelser.

Tabel 2.

Struktur	Betingelse	Proces	Effekt	
Det strukturerede samvær ----- skaber en ramme så erfaringer og viden kan få plads og mening Det undervisende samvær ----- skaber viden og kontekst til den levede virkelighed Det vejledende samvær ----- muliggør refleksion over åbne spørgsmål, der udspringer af det levede liv	Mødet med det fremmede	Fremmede perspektiver Usikkerhed	Subjektet accepterer det andet perspektiv, som integreres Subjektet identificerer det andet perspektiv som en del af omverden, der derved vokser Subjektet genkender sig selv udenfor sin sikkerhedszone, og bliver tryk ved at udleve andre udgaver af sig selv	Perspektiverings- og refleksionsevne Evne til at udøve selvkritik og -evaluering Horisont Kommunikationsfærdighed, samarbejdsevne Udvidelse og forankring af egen personlighed
		Udfordring	Subjektet lærer at håndtere situationer hvor det ikke på forhånd er klart hvordan det skal handle Subjektet overvinder udfordringer og får derved udvidet sin forståelse af hvad det kan Subjektet oplever håndteringen af udfordringer som sjov og vedkommende og får lyst til at opsøge udfordringer igen	Selvtillid Omstillingsparathed Ansvarlighed Selvværd Selvstændighed Engagement Fordybelse Tillid til egne muligheder

Bibliografi

- Bekker, Helene Kaae. »Ildrætsefterskolen i et dannelses- og specialiseringsperspektiv.« 2011.
- Brejnerod, Poul. *Grundbog i pædagogik: oplysning, dannelse og fusionspædagogik i senmoderniteten*. København: Gyldendal, 2010.
- Gustavsson, Bernt. *Dannelse i vor tid*. Klim, 2003.
- Hansen, Finn Thorbjørn. *Den sokratiske dialoggruppe / : et værktøj til værdiafklaring*. København: Gyldendal, 2000.
- Højskolebladet. »Debat: Hvad er folkelig oplysning?« *Højskolebladet*, 20. oktober 2008a: url: <http://www.ffd.dk/oversigt/nyheder/2008/10/20/debat-hvad-er-folkelig-oplysning>.
- . »Debat: Hvad er livsoplysning?« *Højskolebladet*, 17. november 2008b: url: <http://www.ffd.dk/oversigt/nyheder/2008/11/17/debat-hvad-er-livsoplysning>.
- Jacobsen, Jens Christian. *den frisatte ambivalens: En introduktion til Thomas Ziehe*. København: Politisk Revy, 2004.
- Lauridsen, Søren. »Demokratisk dannelse - Klafki, Henriksen og Schnack. En kritisk præsentation.« *Professionsviden.dk*. 2010. http://professionsviden.dk/demokratisk_dannelse/analyse_kritik_af_tre_demokratiske_dannelsesteorier (senest hentet eller vist den 28. november 2011).
- Madsen, Abrosius Ulla. *Hverdagsliv og læring i efterskolen*. København: Foreningen af Frie Ungdoms- og Efterskoleforlag, 1995.
- Oettingen, Alexander von, Hvas Christina Andersen, Niels Buur Hansen, og Leo Komischke-Konnerup. *Dannelse der virker - efterskolens pædagogik*. Århus: Klim, 2011.
- Schnack, Karsten. »Almendannelse som demokratisk dannelse.« *Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse: Almendannelse 2* (Elektronisk adresse: <http://udd.uvm.dk/200305/udd200305-03.htm?menuid=4515>), nr. 5 (maj 2003).
- Schnack, Karsten. »Handlekompetence.« I *Pædagogiske Teorier*, redigeret af Niels Jørgen Bisgaard, 15-31. Værløse: Billesø & Baltzer, 1998.
- Ziehe, Thomas. *Øer af intensitet i et hav af rutine - nye tekster om ungdom, skole og kultur*. Redigeret af Jens Christian Jacobsen. Oversat af Hans Christian Fink. København: Politisk Revy, 2005.