

Jan Bengtsson

Krop og viden i skolen

Abstract

The relationship between body and mind is a classical ontological problem in the history of philosophy. To this problem can be added an epistemological question about the relationship between body and knowledge. In this article, I will discuss these questions delimited to one central area of education, that is, school. My point of view will be life-world phenomenology and in particular the theory of the lived body.

Nøgleord

krop, sind, viden, epistemologi, fænomenologi, livsverden, skole

Tema: Erkendelse, viden og læring

Forholdet mellem krop og sind er et klassisk ontologisk problem i filosofiens historie. Til dette problem kan der føjes et epistemologisk spørgsmål om forholdet mellem krop og viden. I denne artikel, vil jeg diskutere disse spørgsmål afgrænset til et centralt uddannelsesområde, nemlig skolen. Mit teoretiske perspektiv vil være livsverdensfænomenologi og specielt teorien om den levede krop.

Viden uden kroppe

En af de første ting man opdager, når man besøger en skole, er de mange mennesker, der er samlet på et sted. Det er umuligt at undgå at bemærke dette, fordi deres kroppe optager meget af bygningernes rum. På trods af de 30 eller flere elever i et svensk klasseværelse, er lærerens opmærksomhed ikke rettet mod elevernes kroppe. Hovedsageligt er det kun i idræt, at elevernes kroppe bliver synlige i lærernes aktiviteter. I de fleste skolefag er viden i fokus. Elevernes læring bliver forstået på en tilsvarende måde, og undervisningen tilpasses herefter. Men mennesker er ikke kun kognitive, og unge mennesker er det endnu mindre end voksne. Dette ved lærerne selvfølgelig. De mener ofte, at det er vigtigt, at eleverne kommer uden for skolebygningen og får noget frisk luft i pauserne. Men så snart eleverne kommer ind i klassen igen, spiller denne forståelse ingen afgørende rolle. Arbejdet, der foregår i klasseværelset, er kognitivt. Er dette ikke ret naturligt? Skal arbejdet i klasseværelset ikke foregå på denne måde? Mennesker er ikke kun kroppe. De er også kognitive. Når vi arbejder med viden, kan vi ignorere kroppen.

*Jan Bengtsson, University of Gothenburg, Sweden
e-mail: Jan.Bengtsson@ped.gu.se*

Studier i Pædagogisk Filosofi | www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf | ISSN nr. 22449140

Årgang 2 | Nr. 2 | 2013 | side 46-52

I denne artikel vil jeg argumentere for, at det ikke er muligt at frakoble kroppen fra sindet. Uanset hvad jeg gør, er min krop altid med mig. Jeg kan ikke træde udenfor den. Den er altid med mig. Når jeg tænker eller drømmer, lytter til en historie eller ser noget ske, gør jeg det altid i min kropslige (embodied) eksistens. Hvad noget betyder for mig, er ikke uafhængigt af min kropslige eksistens. Det er ikke muligt at erfare eller gøre noget uafhængigt af min egen krop. Det forekommer muligt at hævde, at menneskers liv er kropsrelativt. Når noget ændres i ens egen krop, ændres betingelserne for skolearbejde også. Derfor har lærerne god grund til at lægge pauser ind i elevernes skoledag. For unge mennesker, med meget kropslig energi og andre behov, kan det være svært at opretholde koncentrationen i det kognitive arbejde uden pauser. Det kan være svært at arbejde i et klasseværelse med en tom, rumlende mave. Spisepauser er nødvendige, hvilket også giver hvile og tid sammen med vennerne. I et land som Sverige kan vi også observere, at pauserne har en særlig betydning om foråret. Den første varme fra forårsolen lader til at have en bestemt tiltrækningskraft på mange frosne og blege vinterkroppe.

Gennem årene, har skolen på forskellige måder forsøgt at kontrollere kroppen. Skolebordet har været et sådan middel. I det første skolebord (pulten) var sæderne ikke adskilt fra bordet. Skolebordet var ikke to møbler, der kunne adskilles, men de konstituerede en sammenhængende enhed. Når eleven indtog hans/hendes plads ved pulten, blev eleven holdt på sin plads, og koncentreret arbejde var forventet. Man kan undre sig over, hvordan det føltes at blive begrænset på denne måde, og hvordan det påvirkede arbejdet og den sociale relation mellem lærer og elev. Der eksisterer helt afgjort forskellige måder for en elev at være til stede i et klasseværelse på, og de stemmer overens med forskellige eksistentielle måder at opleve dem på.

Hvis et større skifte indtræffer i ens egen krop, ændres betingelserne for skolearbejde tilsvarende. Hvis nogen for eksempel mister synet, hørelsen eller bliver lam i den nederste del af kroppen, ændres ikke kun hans/hendes adgang til verden, men verden får en ny og anderledes betydning.¹ Verden er ikke den samme før og efter forandringen. Hverdagslivets viden er ikke længere gyldigt, som det plejede at være. Personen skal genlære forskellige ting såvel som lære nye ting.² Dette gælder også for skolearbejde.

Viden om kroppe

Kroppens konstante tilstedeværelse i alt, hvad jeg gør og erfarer, antyder, at mennesker er kropsliggjorte. Forståelsen af kroppen i den teori om kroppen, som jeg gerne vil udlægge i denne artikel, er ikke identisk med den teori om kroppen, der dominerer i medicinsk forskning. I medicin er kroppen sædvanligvis begrænset til dens fysiske egenskaber og

1 Grundén, I. (2005). *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 226.

2 Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändringar och lärande i samband med synnedsättning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 159.

ændringer af fysiske egenskaber som identificeres gennem observationer og kemiske analyser. Brugen af medicinsk viden i medicinsk praksis indebærer en forståelse og behandling fra en fysisk definition af sygdomme og skader (diagnose).

Styrken ved denne teori om kroppen er dens kapacitet til at forklare kroppens funktioner gennem materielle kvaliteter. Men styrken i denne teori kan også vendes til dens svaghed. Hvis menneskekroppen kan beskrives udtømmende gennem materielle kvaliteter, opstår spørgsmålet om der kan findes kvaliteter, der ikke er materielle, så som det menneskelige subjekt.³ Strengt taget er der indenfor denne referenceramme ingen god grund til at spørge en kvinde, der lige er blevet opereret for brystkræft, hvordan hun har det. Det er tilstrækkeligt at undersøge om tumoren er blevet fjernet, om såret heler godt, hvad resultatet af testen er osv. Denne teori inkluderer ikke muligheden for at forstå kvindens eksistentielle angst og dens forhold til hendes personlighed, livshistorie, livssituation, overbevisninger osv.

Denne form for teori om den menneskelige krop afstedkommer paradokser. Medicinsk forskning producerer omfattende viden om menneskets fysiske krop, men hvem er det subjekt, der laver denne forskning og har denne viden?

Kropslig viden

Uden at underkende vigtigheden af medicinsk viden om kroppen indenfor dens begrænsninger, er det ikke uproblematisk, at overføre denne forståelse af kroppen til skolens verden. Den repræsenterer et syn på kroppen som et objekt. I skolens verden er det nødvendigt at antage, at eleverne er subjekter – men uden at glemme subjektets kropsliggjorte eksistens. En sådan teori blev introduceret allerede i 1945 af den franske fænomenolog Maurice Merleau-Ponty⁴, og den har spillet en vigtig rolle i den livsverdensfænomenologiske forskningstilgang til pædagogik.⁵ Mennesket er i denne teori ikke tilstede udelukkende som et fysisk objekt, men er frem for alt et kropsligt subjekt. Mennesket skal med andre ord forstås som en dobbelttydig eksistens mellem objekt og subjekt. Hvis vi ikke ser denne dobbelttydighed, risikerer vi at reducere mennesket til enten et rent objekt eller et rent subjekt. Et eksempel kan illustrere denne dobbelttydighed. Når min højre hånd griber den venstre hånd, er den subjektet for handling, og den venstre hånd er objektet. Men så snart den venstre hånd føler den højre, bliver den til et subjekt, der føler den højre som et objekt. Mennesket er ikke enten et objekt eller et subjekt; det er begge dele. Det samme gælder for menneskekroppen. Den er et dobbelttydigt subjekt-objekt. Denne dobbelttydighed kan

3 Bullington, J. (1999). *The mysterious life of the body. A new look of psychosomatics*. University of Linköping. Linköping studies of Art and Sciences, 190; Bengtsson, J. (2006). "Ontologisk perspektiv på erfarenhedsbaserad kunskap", i Gerthrud Östlinder, Astrid Norberg, Ewa Pilhammar Andersson och Joakim Öhlén (red.). *Erfarenhedsbaserad kunskap. Vad är det och hur värderar vi den?* Stockholm: Svensk Sjuksköterskeförening, 66-70.

4 Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

5 Bengtsson, J. (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education. The Gothenburg tradition. In press A

udtrykkes ved at sige, at vi er vores kroppe. I denne kropsteori bruger vi ordet "den levede krop" om kroppen.

Elever har, såvel som lærere, ikke kun kroppe, der arbejder objektivt på en bestemt måde. Frem for alt er deres kroppe subjekt, og som subjekt er de kropslige. På denne måde har de både en personlig og fysisk identitet. I kontrast til de fysiske ting, er min krop altid med mig. Jeg kan rejse mig fra en stol og efterlade den. Jeg kan også flytte stolen til et andet sted. Min egen levede krop kan jeg derimod ikke trække mig tilbage fra. Den er subjektet, der flytter ting og er altid nærværende, uanset hvad jeg laver. Den levede krop er subjektet for alle mine erfaringer og handlinger, og kan ikke reduceres til et rent objekt. Min egen levede krop er derfor forudsætning for eksistensen af objekter. Fordi objekter altid står overfor min levede krop, opleves de altid i et perspektiv, og fra dette perspektiv spredes verden ud horisontalt. Ikke engang i spejlet fremstår min krop som et rent objekt. I stedet følger billedet i spejlet hele tiden mine intentioner og tillader ikke at skifte perspektiv.

Således er den levede krop vores adgang til verden. Dette indebærer, at vi kan skifte og udvide vores adgang til verden ved at inkorporere forskellige genstande med den levede krop. Stokken er en genstand, der eksisterer separat fra den levede krop, men i hænderne på en blind person bliver den et værktøj til at føle med. Når stokken er blevet et værktøj, er den en udvidelse af vores levede krop, gennem hvilken vi kan opleve verden. Ved at lære at bruge staven, har den blinde tilegnet sig en praktisk viden, som har sat sig (sedimenteret) i den levede krop. Denne viden kan ikke findes i kroppen, eller i sindet. Den eksisterer heller ikke foruden kroppen eller foruden sindet. Denne viden udtrykkes gennem dens brug og er blevet habitualiseret i et praktikfelt.

Denne situation er sammenlignelig med brugen af en pen. For lærere er pennen integreret i deres hænder, og de formulerer deres tanker på tavlen eller på papiret. Men for barnet, der skal lære at skrive, er situationen anderledes. Når et barn første gang tager en pen i hånden, er det en ting. Den opleves som noget fremmed, og barnet ved ikke, hvordan det skal holde på den. Så længe pennen opleves som en ting, er det ikke muligt at skrive med den. Men med læreres hjælp, der tager barnets hånd og viser, hvordan pennen skal holdes og bruges, og efter meget øvelse kan barnet have succes med gradvist at lukke hullet mellem ham/hende selv og pennen. Den er nu blevet integreret med barnets egen hånd og krop, og er blevet en udvidelse af barnets kommunikative evner. Hver gang når barnet, der er i stand til at skrive, ønsker at skrive noget, bliver pennen til en integreret del af hånden, og udtrykker barnets tanker. Et samspil mellem intention og krop er blevet etableret i form af vane, som gør det muligt at gentage skrivningen, når barnet ønsker det. Vanen er en del af den verden af mennesker, der allerede ved, hvordan man læser og skriver. På denne måde er evnen til at læse og skrive både social og kropslig. Det er et kropsligt fællesskab. Af denne grund varierer håndskrift mellem generationer og lande.

Evnen til at læse og skrive understøtter hinanden. Læsning involverer imidlertid ikke et værktøj, der er integreret med kroppen, men er alligevel kropslig. Læsning sker for de fleste mennesker gennem synet, men blinde mennesker læser taktilt. Evnen til at læse består i evnen til at se betydningen af skrevne tegn. Denne evne behøver ikke kognitiv aktivitet,

der kræver brugen af viden om tegnets reference eller forfatterens intention for at forstå dets betydning. For lærere, der læser for børn i et klasseværelse eller læser en bog stille, er betydningen af tegnene direkte erfaret i den skrevne tekst. For børnene er det anderledes. Barnet skal arbejde med tekster for at kunne inkorporere den sproglige betydningskonstruktion således, at den sætter sig (sedimenteres) i den levede krop som en måde at se tegnenes betydning på. I skolen finder dette sted i en regional verden af lærere, som allerede er i stand til at læse og skrive.⁶ Læsningen af tegn er endvidere kontekstuel i den forstand, at hvert sprogligt tegn er en del af en kontekst med andre sproglige tegn, der kommer før og følger efter det, og som støtter eller ændrer dets betydning. At læse kan sammenlignes med at lytte til en melodi. Ingen tone har en musisk betydning i sig selv. Det er kun i en kæde af toner, som går forud for og følger efter hver nuværende tone, at en melodi træder frem. Således kan den efterfølgende tone understøtte melodien, men en ny tone kan pludselig lyde falsk og kan enten blive bekræftet som falsk af de nye toner, som fortsætter den oprindelige melodi eller begynder at give en ny retning i musikken gennem en ny melodi.

Ved at skrive produceres der bøger og andre former for tekst indeholdende viden om forskellige emner, og ved at læse nyder folk af viden fra forskellige områder. Hvad er en bog, og hvad får den til at indeholde viden? En bog er selvfølgelig en materiel genstand, men så længe vi kun ser den som en ting, vil vi ikke finde dens viden. Vi kan bruge den til at træde på, til at starte en brand eller dekorere vores vægge. Men hvis en bog skal være mere end dette, skal vi være i stand til at genkende den som et værktøj, hvis brug er at blive læst. Denne egenskab er ikke identisk med bogens materielle egenskaber, men samtidig eksisterer den ikke uden de materielle egenskaber. Som værktøj er bogen en ting, der er blevet inkorporeret med et menneske, der ved, hvordan man læser. Dette betyder at bøger, og hvad de tilbyder i form af viden, kun eksisterer i relation til mennesker, som har inkorporeret dem i deres levede krop som habituerede praksisområder. På samme måde som med andre værktøjer kan bøger bruges med forskellige evner, interesser osv., og forskellige bøger kan bruges af forskellige mennesker i forskellige situationer. Hvordan bruger lærere og elever bøger i skolen?

Skoler kan forstås som regionale verdener, hvori bøger spiller en vigtig rolle både for lærerne og eleverne og for deres samspil.⁷ I deres uddannelse som professionelle har lærerne tilegnet sig omfattende boglig viden. Hvis dette skal være til nogen brug, skal det integreres med deres måde at percipere, kommunikere, forstå, handle, og helt generelt deres væren som professionelle lærere.

6 Bengtsson, J. (2010). Teorier om yrkesutövning och deras praktiska konsekvenser för lärare. (Theories about professional skill and their practical consequences for teachers). In M. Hugo & M. Segolsson (eds.) *Lärande och bildning i en globaliserad tid*. Lund: Studentlitteratur, 83-98; Bengtsson, J. (2013). With the lifeworld as ground. A research approach for empirical research in education. The Gothenburg tradition. In press *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*.

7 Ibid.

Professionelle læreres brug af bøger bør forstås på to forskellige måder. Lærere bruger forskellige bøger i deres fagområder, forskellige pædagogiske områder og forskellige policy dokumenter. Når lærere har inkorporeret bøgerne i deres kropslige aktiviteter, trækker bøgerne sig tilbage fra deres eksistens som ting og bliver vedhåndenværende⁸ for læreren. Bøgerne er ganske enkelt tilstede i lærerens habituerede praksisområde og kan læses og konsulteres, når der er brug for det. Læreren ved, hvordan bøger skal bruges, men der kan være forskel mellem brugen af forskellige bøger. Hvis læreren har et godt kendskab til bøger i fagområdet, men mindre godt kendskab til bøger om undervisningsmetoder, læring eller policy dokumenter, vil det formentligt have konsekvenser for lærerens arbejde med eleverne.

Hvis lærere bruger bøger professionelt, bør bøgerne ikke kun trække sig tilbage fra deres eksistens som ting, men lærere bør på en vis måde også frigøre sig selv fra bøgerne. At bruge en bog i undervisningen, eller andre læreraktiviteter, er at forstå indholdet af bogen, og ifølge Gadamer inkluderer forståelse altid dets brug.⁹ Når læreren læser direkte op fra den franske grammatikbog i den franske grammatikundervisning, er fransk grammatik ikke endnu inkorporeret i lærerens måde at undervise på. Læreren, der stadig taler som en bog i historietimerne, er formentlig på rette spor men har stadig ikke fået distance til den boglige viden. Læreren er stadig afhængig af bogen. Når denne bog-viden er integreret i lærerens professionelle aktiviteter, har den sat sig (sedimenteret) i lærerens levede krop som måder at se, høre, tale, kommunikere, forstå, handle på og generelt i lærerens professionelle væren. Denne viden er hverken i bøgerne eller i lærerens sind. Den er i den kropsliggjorte brug i en habitueret praksis i en regional verden. For en empirisk undersøgelse ville det være en interessant opgave at finde ud af, hvilken viden forskellige lærere har integreret, og hvor godt integreret den er i deres praksis.¹⁰

Fordi læreres professionelle brug af viden er kropsliggjort i en habitueret praksis, er det påkrævet at lærere i deres professionelle liv – ikke daglige aktiviteter – skal indføre distance som fx refleksion, dialog med kollegaer og videnskabelig forskning om læreres praksis som et middel til at bryde vanens magt og tage stilling til deres egen praksis.¹¹

Eleverne lader til at have et andet forhold til bøger end lærere. Der er helt afgjort en forskel mellem elever i forskellige aldre, men de lader til at have det til fælles, at de endnu ikke har frigjort sig fra bøgerne på samme måde som de professionelle lærere. De har ikke arbejdet tilstrækkeligt med bøgerne til at kunne integrere deres indhold med en forståelse i den krævende betydning af forståelse, som inkluderer dens brug. Med manglen på øvelse

8 Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit* (Being and time). Tübingen, Germany: Max Niemeyer.

9 Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode* (Truth and method). London: Sheed & Ward (1975) Tübingen, Germany: J.C.B. Mohr.

10 Et eksempel på et sådant studie er Claesson, S. (2004). *Lärares levda kunskap* (Teachers lived knowledge). Gothenburg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences, 217

11 Bengtsson, J. (1993). Theory and practice. Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Educational Review* 45/3, 205-211.

er det en risiko, at eleverne forbliver afhængige af bogen og kun er i stand til at gentage, hvad de har læst til en test eller en opgave. Den slags viden er blevet beskrevet som overfladisk (Marton, Dahlgren, Svensson and Säljö, 1977).¹² Når eleverne har inkorporeret bogviden i deres levede krop som en måde at se, forstå og handle på, kan de for eksempel i gamle bygninger se historiske begivenheder. En måde at inkorporere viden i elevernes måde at forstå på er ved rollespil. Jeg har mødt denne undervisningsmetode i samfundsfag i et gymnasium, hvor eleverne arbejdede med fagets indhold, ved at organisere en parlamentarisk debat om aktuelle politiske emner i EU parlamentet. Ved at have denne debat på engelsk, fik eleverne samtidig trænet brugen af fremmedsprog og inkorporeret dette med deres levede kroppe.

Oversat af Mathias Christensen

12 Marton, F., Dahlgren, L.-O., Svensson, L. and Säljö, R. (1977). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebers.