
Studier i Pædagogisk Filosofi

Årg. 5 Nr. 2 2016

Natur og pædagogik

Pædagogisk Filosofisk Forening

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi er et elektronisk online, open access og peer-reviewed tidsskrift, der publicerer artikler inden for den pædagogisk filosofiske tradition i bred forstand. Artiklerne spænder fra klassiske filosofiske undersøgelser af fundamentale emner i relation til det pædagogiske felt til detaljerede og kritiske analyser af dannelse, uddannelse, læring, undervisning etc. i et filosofisk perspektiv. *Studier i pædagogisk filosofi* sigter efter at fremme en levende og kritisk dialog mellem forskere på universiteter og læresteder fra hele Norden. Tidsskriftet repræsenterer ikke én filosofisk eller teoretisk skole eller tradition. Tværtimod er tidsskriftets mål at fremme udveksling og samarbejde mellem filosoffer, pædagogiske filosoffer og filosofisk orienterede forskere inden for uddannelse og pædagogik i Norden. Tidsskriftet stræber derfor efter en bred nordisk spredning af artikelforfattere, fagfællebedømmere og redaktion. Tidsskriftet udgiver desuden en serie pædagogisk filosofiske monografier.

Chefredaktør

Jørgen Huggler, Aarhus Universitet, Danmark

Gæsterevurter af dette nummer

Sune Frølund, Aarhus Universitet, Danmark

Assisterende chefredaktør

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark

Redaktionssekretærer

Mathias Christensen, Aarhus Universitet, Danmark og Rikke Rosager Sørensen, Aarhus Universitet, Danmark

Redaktion for fagfællebedømmelse

Torill Strand, Oslo Universitet, Norge

Anmeldelsesredaktion

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark
Ingerid S. Straume, Oslo Universitet, Norge

Redaktionspanel

Guðmundur Heiðar Frimannsson, Akureyri Universitet, Island
Hansjörg Hohr, Oslo Universitet, Norge
Ari Kivelä, Oulu Universitet, Finland
Søren Harnow Klausen, Syddansk Universitet, Danmark

Elisabet Langmann, Södertörns högskola, Sverige

Alexander von Oettingen, University College Syd, Danmark

Anne-Marie Eggert Olsen, Aarhus Universitet, Danmark

Torill Strand, Oslo Universitet, Norge

Michael Uljens, Aabo Akademi, Finland

Adresse:

Studier i Pædagogisk Filosofi /v. Jørgen Huggler
Aarhus Universitet – DPU
Tuborgvej 164
2400 København NV, Danmark
<https://tidsskrift.dk/spf/index>

Grafisk opsætning og sats:

WERKs Grafiske Hus a/s, www.werk.dk

Kopiering sker inden for rammerne af aftaler med Copydan.

ISSN-nummer: 2244-9140

© Studier i Pædagogisk Filosofi og forfatterne.

Johan Dahlbeck

Naturens ansikten

Abstract

This paper explores the moral underpinnings of education for sustainable development by studying the humanization of nature in contemporary teaching materials. To this end, Spinoza's and Freud's naturalistic psychological accounts – suggesting, among other things, that the human psychological constitution tends to further a reversed sense of causality – are invoked as resources for explaining the image of nature as portrayed in education for sustainable development. It is argued that the examples looked at rely on two problematic assumptions: (1) that there exists a metaphysical gulf between humanity and nature, and (2) that natural forces, like humans, act intentionally and therefore appear to be motivated by an underlying, albeit seemingly unexplainable, sense of teleology. To conclude, the humanization of nature in education for sustainable development is taken to make for a potential democratic problem insofar as the image of nature may be conceived as a powerful instrument for governing the everyday lives of people. That is, being able to influence the humanized image of nature also implies having a considerable degree of influence over the ways that people live.

Nyckelord

Spinoza, Freud, omvänd kausalitet, teleologi, förmänskligandet av naturen, psykologi, lärande för hållbar utveckling

Introduktion

Naturens krafter har alltid förefallit oförutsägbara och obegripligt mäktiga i relation till människans begränsade inflytande. Ställd inför naturkatastrofer har människan, oavsett hur teknologiskt utvecklad hon varit, alltid upplevt sig vara mer eller mindre maktlös. Så tycks det alltid ha varit. Trots detta har människan hela tiden erbjudit motstånd snarare än kapitulerat inför denna till synes övermäktiga fiende. Ett sätt att göra detta har varit genom att förse naturen med ett igenkännbart ansikte och att därmed göra naturen till en avbild av henne själv.¹

Att förmänskliga naturen genom olika populära bilder och berättelser kan beskrivas som ett försök att förstå och förutse någonting okänt genom att anpassa det till någonting mer välkänt. Eftersom människan, relativt sett, varit mer bekant med sin egen psykologiska

1 Nicholas Epley, Adam Waytz & John T. Cacioppo, "On Seeing Human: A Three-Factor Theory of Anthropomorphism," *Psychological Review* 114 (2007), <https://doi.org/10.1037/0033-295X.114.4.864>.

Johan Dahlbeck, Malmö Högskola
e-mail: johan.dahlbeck@mah.se

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 5 | Nr. 2 | 2016 | side 1-18

konstitution än med orsakssamband i naturen² har hon en lång tradition av att projicera denna kunskap om sig själv på den externa världen.³ Genom att anta att den egna psykologin kan fungera som modell för naturen i stort tycks den mänskliga kausalitetsuppfattningen ha formats till att efterlikna detta psykologiska mönster. Men, som Nietzsche påpekar apropå människans tendens att tro på omvända orsaksförhållanden: "Är det att undra över att hon [människan] senare alltid bara återfann i tingen *just vad hon hade lagt in i dem?*"⁴ Problemet med den här typen av omvänd kausalitet är alltså att det som är okänt (orsaken) stöps om till en spegelbild av det redan välkända (effekten) och att den verkliga orsaken därmed förblir höljd i dunkel.

Den här artikeln utgår ifrån ett antagande om att det går att finna tydliga spår av denna omvända kausalitet – som alltså yttrar sig genom ett förmänskligande av naturen och av naturens krafter – i en samtida utbildningskontext. Mer specifikt så syftar den här texten till att lyfta fram några intressanta exempel från undervisningsmaterial framställt för användning inom ett politiskt prioriterat utbildningsområde som kallas *lärande för hållbar utveckling*. Utifrån dessa exempel diskuteras sedan bilden av naturen såsom den framträder i materialet i relation till rationalisten och upplysningsfilosofen Spinozas kritik av förmänskligandet av Gud genom idén om Guds försyn och av den omvända kausalitet som denna idé tycks främja.

Jag kommer att söka etablera ett slags släktskap mellan idén om Guds försyn och förmänskligandet av naturen i lärande för hållbar utveckling genom att visa att bägge tankefigurer är beroende av liknande utgångspunkter, såsom en omvänd kausalitet som manifesterar sig genom en teleologisk och antropomorfisk förståelse av Gud eller naturen. Jag kommer att göra detta genom att diskutera dessa exempel med utgångspunkt i Spinozas psykologiska teori, en teori som i sin tur är grundad i hans naturalistiska metafysik. Eftersom det finns en stark koppling mellan Spinozas naturalistiska psykologi och Freuds tankar om den mänskliga tendensen att avguda naturens krafter (som ett slags psykologiskt skydd mot den upplevda avlägsenheten i dessa krafter) kommer jag även att göra kopplingar till Freud i analysen av undervisningsmaterialet.

2 Detta är förvisso ett inte helt oproblemiskt antagande. Kanske är det rimligare att uttrycka det som att människan är mer bekant med sina direkta känslomässiga reaktioner på yttre påverkan än med orsakssamband i naturen. Det innebär dock inte att hon för den skull behöver ha någon vidare djup kunskap om hur hon fungerar psykologiskt, eftersom denna kunskap, i sin tur, skulle ge henne en god bild av orsakssamband i naturen, då människans psykologiska konstitution får antas vara en del av naturen.

3 Se till exempel Charles Darwin, *The Expression of Emotions in Man and Animals* (New York: Oxford University Press, 2002); Ludwig Feuerbach, *The Essence of Religion* (Amherst, NY: Prometheus Books, 2004); Sigmund Freud, "En illusion och dess framtid" i *Samhälle och religion: Samlade skrifter av Sigmund Freud, Band X*, red. Lars Sjögren (Stockholm: Natur och Kultur, 2008); Sigmund Freud, "Vi vantrivs i kulturen" i *Samhälle och religion: Samlade skrifter av Sigmund Freud, Band X*, red. Lars Sjögren (Stockholm: Natur och Kultur); David Hume, *The Natural History of Religion* (Stanford, CA: Stanford University Press, 1956).

4 Friedrich Nietzsche, "Avgudaskymning: Eller hur man filosoferar med en hammare," i *Friedrich Nietzsche: Samlade skrifter, Band 8*, red. Thomas H. Brobjer, Ulf I. Eriksson, Peter Handberg & Hans Ruin (Stehag: Symposion, 2013), 111.

Relationen mellan Spinoza och Freud har diskuterats i termer av ett släktskap grundat i en gemensam metafysisk utgångspunkt som kan betecknas som filosofisk immanens.⁵ Detta släktskap blir tydligast just i ett rationalistiskt resonemang om människans psykologi och, mer specifikt, i ett gemensamt antagande om att människans psykologi är konstituerad på så vis att när en människa som förlitar sig i hög grad på sin fantasi konfronteras med det till synes oförklarliga så söker hon automatiskt sin tillflykt till det redan kända, oavsett hur osannolik denna förklaring sedan ter sig. Det är framför allt i två av Freuds texter som det intellektuella arvet efter Spinoza är som mest explicit,⁶ "En illusion och dess framtid" och "Vi vantrivs i kulturen." I den här texten kommer jag att fokusera på den förstnämnda.

Det bör redan inledningsvis sägas något om den inte helt friktionsfria relationen mellan valet av empiriska exempel och artikelns teoretiska ramverk (och då framför allt Spinozas naturalistiska filosofi vilken jag kommer att beskriva mer ingående här nedan). För att motivera dessa val är det på sin plats att titta lite på den kontext som dessa empiriska exempel är hämtade från. De exempel från lärande för hållbar utveckling som bildar underlag för den kommande analysen är en del av en större internationell utbildningsattsning på frågor som rör just hållbar utveckling.⁷ Dessa exempel har alltså som utgångspunkt en kritisk samhällspolitisk och etisk diskussion om hur människan kan komma att förändra sitt förhållande till naturen för att genom detta påverka naturens tillstånd till det bättre. Redan här uppstår en spänning mellan idén om naturens ofullkomlighet (det vill säga som något som kan förbättras genom mänsklig intervention) och Spinozas förståelse av naturen som perfekt och determinerad. Även om Spinoza erbjuder ett filosofiskt perspektiv som tycks ta avstånd från bilden av människan som särskilt ansvarig för naturens tillstånd så finns det ändå en intressant koppling som föranleder en kritisk diskussion om lärande för hållbar utveckling med utgångspunkt i just Spinozas filosofi. I FNs inflytelserika rapportserie *Harmony with Nature*⁸ diskuteras nämligen antropocentrismen som ett grundläggande problem för människans och planetens framtida överlevnad. Problemet beskrivs vara grundat i en dualistisk förståelse där människan tänks vara substantiellt annorlunda och skild från resten av naturen och där denna förment felaktiga bild resulterat i ett utarmande av naturliga resurser. Så här beskrivs det i korthet på FNs hemsida för rapporterna:

Devising a new world will require a new relationship with the Earth and with humankind's own existence. Since 2009, the aim of the General Assembly, in adopting its five resolutions

5 Yirmiyahu Yovel, *Spinoza and Other Heretics: The Adventures of Immanence* (Princeton: Princeton University Press, 1989), 136-166.

6 Henri Vermorel, "The Presence of Spinoza in the Exchanges Between Sigmund Freud and Romain Rolland," *The International Journal of Psychoanalysis* 90 (2009).

7 UNESCO, *UN Decade of Education for Sustainable Development: 2005-2014* (Paris: UNESCO – Education for Sustainable Development, 2005).

8 United Nations Secretary General, *Harmony with Nature: Report of the Secretary General, I-V*. Report I: UN A/65/314; Report II: UN A/66/302; Report III UN A/67/317; Report IV: UN A/68/325; Report V: UN A/69/322 (2010-2014).

on 'Harmony with Nature', has been to define this newly found relationship based on a non-anthropocentric relationship with Nature. The resolutions contain different perspectives regarding the construction of a new, non-anthropocentric paradigm in which the fundamental basis for right and wrong action concerning the environment is grounded not solely in human concerns.⁹

I jakten på alternativa förståelser av förhållandet mellan människan och naturen riktas sökljuset mot filosofiska traditioner som inte erkänner en metafysisk klyfta mellan människan och naturen i övrigt och därmed inte inrättar en naturligt privilegierad position specifikt för människan. Här räknas Spinoza som en av de absolut främsta företrädarna.¹⁰ De exempel som vi ska titta närmare på i denna artikel kan alltså förstås som ett slags praktiskt svar på den uppmaning som rapporterna riktar till utbildningssektorn i fråga om att leda arbetet med grundläggandet av denna icke-antropocentriska förståelse av naturen. I den första rapporten skriver man således: "Education is critical if people are to be motivated and informed to take the necessary actions to mend the damage already incurred and avoid further damage to the Earth and its ecosystems."¹¹ I detta citat syns samtidigt den nämnda spänningen mellan å ena sidan ambitionen att inte separera metafysiskt mellan människa och natur och å andra sidan tendensen att samtidigt behandla människan som en privilegierad varelse i och med tilldelandet av ett särskilt ansvar för naturens tillstånd.

Idén om att människan har ett särskilt ansvar för naturen är problematisk av ett par olika anledningar från ett spinozistiskt perspektiv. För det första är idén om moraliskt ansvar svårförenlig med Spinozas deterministiska världsbild. Moraliskt ansvar är ett begrepp som förutsätter att vi har förmågan att påverka händelseförlopp i en viss given riktning. Spinozas determinism tillåter inte den här typen av inflytande.¹² Vi ska återkomma till Spinozas determinism lite senare men här räcker det att konstatera att den står i vägen för idén om människan som särskilt ansvarig för naturen. För det andra skaver idén om att människan skulle sträva efter att värna om andra ting i naturen än sig själv med Spinozas egoistiska psykologi. Spinozas egoistiska psykologi anger att begäret efter att framhärda i existensen är ett grundläggande mänskligt karaktärsdrag. Det innebär att alla våra ansträngningar grundar sig i denna egoistiska vilja att leva mer och bättre. Som Spinoza uttrycker det: "Det står således av allt detta klart att vi inte eftersträvar, vill, söker eller begär något, därför att vi anser det vara gott, utan att vi tvärtom anser något vara gott, därför att vi eftersträvar,

9 www.harmonywithnatureun.org, tillgänglig 1/12 2014.

10 I rapporterna hänvisas det bland annat till filosofen Arne Naess i diskussionen om ett alternativt förhållnings-sätt till naturen (*Harmony with Nature*, Rep. IV, para.17). Naess, som gjort sig ett namn för sin roll i grundandet av Deep Ecology-rörelsen, är välkänd just för att grunda sina resonemang om människan och naturen i Spinozas filosofi. Se till exempel Arne Naess, "Spinoza and Ecology," *Philosophia* 7 (1977). För en fördjupad diskussion om länken mellan rapporterna och Spinozas metafysik se Moa De Lucia Dahlbeck, *International Environmental Law and the Search for Harmony with Nature: A Critical Inquiry into the Metaphysical Underpinnings of the Legal Discourse on Environmental Protection* (Diss. Faculty of Law, Lund University, 2016).

11 *Harmony with Nature*, Rep. I, para.46.

12 Baruch Spinoza, *Etiken* (Stockholm: Thales, 2001), IV, teorem 37, anmärkning 2. I det följande hänvisas genomgående till denna utgåva, som här förkortas med E.

vill, söker och begär det”¹³. Det innebär att vi alltid värnar om oss själva och om det som vi tror gynnar oss själva, direkt eller indirekt. Ting i naturen som vi inte omedelbart associerar till vårt eget välbefinnande kommer därför inte att inlemmas i denna omsorg. Därför skulle idén om människans särskilda omsorg om och ansvar för naturen inte betyda något utöver människans särskilda omsorg om de ting i naturen som hon associerar till sitt eget välbefinnande. Detta skulle förvisso innebära att människan *kan* värna om andra ting i naturen i den mån hon kopplar dessa till sitt eget välbefinnande men det skulle alltså fortfarande inte handla om ett moraliskt ansvar eftersom detta strider mot Spinozas determinism.

Vi kan därmed konstatera (1) att det tycks finnas en spänning mellan en icke-antropocentrisk (spinozistisk) förståelse av naturen och idén om att människan är särskilt ansvarig för att reparera de skador som åsamkats naturen, och (2) att Spinoza (trots denna spänning) kan beskrivas som filosofisk företrädare för det perspektivskifte som rapporterna förordar. Med detta sagt, låt oss nu titta lite närmare på Spinozas filosofi.

Spinozas kausala determinism, teleologi och idén om Guds försyn

Spinoza är, som redan antytt ovan, determinist. Han är en så kallad kausal determinist vilket innebär att han menar att alla ting (och händelser) är att förstå som effekter som följer på tidigare orsaker och att alla ting kan förklaras genom sina orsaker. Detta gäller *allt*. Ingenting undantas och därmed är också människans känslor och affekter att förstå som effekter av tidigare känslor och affekter. Detta innebär att Spinoza förbinder sig till en slags determinism som inte tillåter några undantag i naturen. Det vill säga, det finns enligt Spinoza inga spontana uttryck utan allt kan förklaras genom tidigare orsaker. Detta innebär i sin tur att idén om den fria viljan inte är förenlig med Spinozas metafysik. I den mån den fria viljan förstås som ett spontant uttryck eller som icke orsakad är den inte begriplig och detta, för Spinoza, innebär att den skulle utgöra ett slags undantag från de naturlagar som resten av naturen lyder under. Detta blir problematiskt från ett traditionellt moralfilosofiskt perspektiv eftersom Spinozas förnekande av den fria viljan också innebär ett förnekande av moraliskt ansvar. Det finns ingen mening med ett begrepp som moraliskt ansvar om händelser inte kan förstås som konsekvenser av en människas fria val och handlingar utan måste förklaras som redan determinerade effekter av tidigare orsakskedjor.¹⁴ Spinozas kausala determinism innebär därmed ett hinder för förståelsen av moral i konventionell mening och huruvida hans etik överhuvudtaget kan kallas för en legitim moralteori är en giltig fråga.¹⁵ Det är dock en fråga som för oss långt bortom räckvidden för denna artikel. Därför får vi nöja oss med att konstatera att Spinozas kausala determinism utgör ett pro-

13 E III, teorem 9, anmärkning.

14 E IV, teorem 37, anmärkning 2.

15 För en fördjupad diskussion kring huruvida Spinozas etik kan sägas utgöra en genuin moralteori se Karolina Hübner, "Spinoza's Unorthodox Metaphysics of the Will," i *The Oxford Handbook on Spinoza*, red. Michael Della Rocca (Oxford: Oxford University Press, Kommande).

blem för moralteori men att vi trots detta kan ha mycket att vinna på att använda Spinozas kritiska perspektiv på antropocentrism för att förstå det samtida utbildningsfenomenet lärande för hållbar utveckling ur nya synvinklar.

För Spinoza är kunskapen om en effekt alltid betingad av kunskapen om dess orsak.¹⁶ Detta axiom är centralt för förståelsen av Spinozas metafysiska system eftersom det innebär att vi utan adekvat kunskap om någontings orsak inte heller kan säga någonting värdefullt om saken eller händelsen i sig. Spinoza menar således att människan, för att kompensera för sin bristande förmåga att förstå komplexa orsakssamband i naturen, ofta tenderar att anta att naturliga skeenden styrs av ett slags inneboende teleologisk kraft som automatiskt (men till synes oförklarligt) orienterar sig runt mänskliga värden och fördomar. I förlängningen skapar detta dock en förståelse av naturen som grundar sig i vidskepelse. I appendixet till *Etikens* första del skriver Spinoza följande:

Sedan människorna övertygat sig om att allt som sker, sker för deras egen skull, blev de tvungna att anse det i varje enskilt ting som det viktigaste, vilket var mest nyttigt för dem själva, och att värdera allt det som mest förträffligt, vilket påverkade dem bäst. Därför måste de utveckla dessa begrepp för att med dem förklara tingens beskaffenhet, det vill säga gott, ont, ordning, oordning, varmt, kallt, skönhet och fulhet. Och eftersom de betraktar sig som fria, har härur följande begrepp uppstått, nämligen beröm och klander, synd och förtjänst.¹⁷

Teleologiska förklaringar av naturen är därför snarast att betrakta som en mycket olycklig konsekvens av ett fundamentalt missförstånd av naturlig kausalitet. Detta missförstånd innebär bland annat att om något oförutsett inträffar mig så utgår jag per automatik ifrån att det inträffat av en orsak som påminner om den orsak jag själv skulle haft om jag legat bakom det inträffade. Problemet är, menar Spinoza, att det inte finns någon som helst anledning att tro att naturen, i likhet med människan, skulle agera ändamålsenligt.¹⁸

I *Tractatus theologico politico*¹⁹ skriver Spinoza just om detta missförstånd av naturlig kausalitet när han formulerar en skarp kritik mot den populära bilden av Guds försyn. Problemet med idén om Guds försyn, menar Spinoza, är att Gud och det gudomliga tenderar att iklädas olika karaktärsdrag som tycks vara starkt influerade av den författande profetens psykologiska konstitution. Spinoza illustrerar detta resonemang med exempel från Bibeln:

16 E I, axiom 4.

17 E I, appendix.

18 Ibid.

19 Baruch Spinoza, *Theological-Political Treatise* (Cambridge: Cambridge University Press, 2007). I det följande hänvisas genomgående till denna utgåva, som här förkortas med TTP.

For Isaiah saw seraphim with seven wings each, while Ezekiel saw beasts with four wings each; Isaiah saw God clothed and seated on a royal throne, while Ezekiel saw him as a fire. Each undoubtedly saw God as he was accustomed to imagine him.²⁰

Spinoza fortsätter:

And so for the rest; and if all these passages are duly examined, they will readily show that God has no particular speaking style, but that he is elegant, concise, severe, rough, prolix or obscure according to the learning and capability of the prophet.²¹

Med dessa exempel vill Spinoza visa hur profeternas psykologiska läggning och temperament projicerats på bilden av Gud och att bilden av Gud därför varierar helt beroende på vems utsaga man läser. Profeternas fantasi är alltså avgörande för hur Gud uppfattas och beskrivs. Fantasin fungerar, menar Spinoza, som ett slags psykologiskt skydd som anpassar det till synes obegripliga efter mer välkända mönster. Denna tendens gör sig påmind så fort människan i hög grad förlitar sig till sin fantasi, och den är speciellt framträdande vid hanterandet av naturen där den dyker upp i form av olika teleologiska förklaringsmodeller till naturliga skeenden. I mötet med oförklarliga fenomen i naturen tenderar människan således att identifiera naturliga ting såsom medel som inrättats för hennes vinnings skull av någon osynlig högre makt.²² Spinoza förklarar:

[O]ch eftersom de vet att dessa medel påträffats, men inte ställts i ordning, av dem själva, har de härav fått orsak till att tro att det är någon annan som berett dessa medel till deras bruk. Ty sedan de kommit att tänka på tingen som medel har de inte kunnat tro att dessa skapat sig själva, utan från de medel de själva brukar bereda åt sig har de måst dra slutsatsen att det finns någon eller några styresmän i världen som är utrustade med mänsklig frihet och har ombesörjt allt åt dem och skapat allt för deras bruk. Och även skaplynnat hos dessa styresmän har de, då de ju aldrig hört något om detta, måst bedöma utifrån sitt eget, och på denna grund har de slagit fast att gudarna inriktar allt till människornas förmån för att binda människorna vid sig och av dem hållas i den högsta ära.²³

Vad, kan man undra, är då problemet med en gudsbild som utmålar Gud såsom motiverad av en särskild omsorg om människan? Problemet, för Spinoza, är framför allt att detta inte är förenligt med hans allomfattande begrepp Gud eller naturen (*Deus sive Natura*) såsom det enda fundamentala objektet och den substantiella grunden för, och orsaken till, allt. Om det vore så att Gud agerade ändamålsenligt så skulle detta introducera en till synes oförklarlig extern dimension i den meningen att det skulle antyda att det fanns brister hos Gud och att Gud därför strävade efter att kompensera för dessa brister vilket för Spinoza

20 TTP, 32.

21 Ibid.

22 E I, appendix.

23 E I, appendix.

är en absurd tanke. Eftersom Spinozas definition av Gud säger att Gud utgör den enda möjliga självorsakande och självförklarande substansen²⁴ som allting annat (det vill säga alla attribut och alla modi) kan förklaras med hjälp av,²⁵ så blir det tydligt att idén om en dimension bortom Gud blir både problematisk och motsägelsefull. Detta bör förstås mot bakgrund av Spinozas naturalism som ger vid handen att det inte är legitimt att vädja till någonting utanför naturen eftersom detta "utanför" skulle vara obegripligt och oförklarligt inifrån naturen. Detta "utanför" skulle nämligen introducera ännu en substans bortom Gud eller naturen och två substanser kan inte dela samma attribut och kan därför inte heller kommunicera med varandra enligt Spinozas metafysik.²⁶ För sammanhanget räcker det dock att konstatera att det är orimligt att tänka sig att Gud eller naturen skulle agera på grund av människan eftersom Gud eller naturen, enligt Spinoza, inte agerar ändamålsenligt överhuvud taget.

Mot bakgrund av detta blir det tydligt att Spinozas kritik mot idén om Guds försyn är en kraftfull kritik eftersom den grundar sig i en metafysik som inte tillåter oförklarligheter såsom idén om en allsmäktig och perfekt gud som agerar utifrån ett behov av att kompensera för brister, vilket ju paradoxalt nog skulle antyda att Gud trots allt inte är perfekt. Med detta sagt råder det ingen tvekan om att bilden av en gud som agerar med människans bästa i åtanke har varit väldigt inflytelserik och dessutom lämnat flera tydliga spår i ett modernt och sekulariserat bildspråk.

I följande avsnitt kommer jag att använda några av Spinozas och Freuds nyckelargument angående omvänd kausalitet och människans fantasi och fördomar i en kritisk diskussion av några utvalda exempel från olika utbildningsmaterial framställda för användning inom lärande för hållbar utveckling. Men först några inledande ord om just lärande för hållbar utveckling.

Lärande för hållbar utveckling och förmänskligandet av naturen

Lärande för hållbar utveckling framträder som ett politiskt prioriterat kunskapsområde i en samtida svensk utbildningskontext.²⁷ Som diskuterats ovan är detta förankrat i FN:s satsning på utbildning som ett sätt att få till stånd en förändring av förståelsen för relationen mellan människa och natur, där antropocentrismen formuleras som ett centralt problem att hantera. Detta är alltså inte oproblematiskt eftersom själva begreppet hållbar utveckling tycks vila på en föreställning om att människan har ett särskilt ansvar för naturen och därmed faktiskt är privilegierad av naturen. Begreppet hållbar utveckling har dessutom fått en stark

24 E I, teorem 14.

25 E I, teorem 15.

26 E I, teorem 2.

27 Skolverket, *Hållbar utveckling i skolan: Miljöundervisning och utbildning för hållbar utveckling i svensk skola* (Stockholm: Skolverket, 2002).

position som ett slags reglerande ideal på en internationell utbildningspolitisk arena.²⁸ Detta innebär att hållbar utveckling kan sägas fungera som en universell moralisk princip som kan användas på alla utbildningsnivåer och som fungerar oberoende av undervisningsämne. Som Andrew Stables noterar så är hållbarhet dock att betrakta som en svagare form av reglerande ideal eftersom det är svårt att förankra i, eller validera genom, konkreta erfarenheter.²⁹ Lärande för hållbar utveckling framstår alltså som ett kunskapsområde som inte är helt lätt att avgränsa på något tydligt vis. Kanske är det därför rimligast att, som Stables föreslår, i första hand förstå hållbarhet som ett uttryck för en fundamental mänsklig önskan om att leva i en harmonisk, kontrollerad och bekväm värld.³⁰

Utifrån denna förståelse kan det huvudsakliga (om än outtalade) syftet med lärande för hållbar utveckling beskrivas som en ansats att göra den externa världen psykologiskt hanterbar.³¹ Det innebär att det handlar om ett försök att kontrollera sitt beteende i relation till en osäker framtid och i den mån utbildning för hållbar utveckling syftar till att försöka hantera framtiden så innebär det också en hantering av människors hopp och rädslor.³² Utbildningsmaterial framställt för arbete med hållbarhet tenderar därmed att just fokusera på att föreslå olika strategier för att undvika olika oönskade framtidsscenarier. Eftersom framtiden ofta ter sig osäker från människans perspektiv så finns det emellertid alltid ett visst utrymme för tvivel. Följaktligen tycks det som om en stor del av arbetet går ut på att stabilisera bilden av det förestående hotet. Därmed kan man argumentera för att de olika katastrofscenarier som används i utbildningssyfte får en produktiv roll eftersom de motiverar till fortsatta satsningar på olika utbildningsinitiativ. Eftersom en viktig del av stabiliserandet av hotbilden tycks vara att göra hotet både igenkännbart och förutsägbart så kan det vara anledning att studera något konkret exempel på hur bilden av naturen framträder i material för lärande för hållbar utveckling.

Det första exemplet är hämtat ur ett utbildningsmaterial om hållbarhet och konsumtion som publicerats av Stiftelsen Håll Sverige Rent. Stiftelsen Håll Sverige Rent är en ideell organisation som "verkar för minskad nedskräpning, ökad återvinning och för att främja individers och organisationers miljöansvar."³³ Det aktuella utbildningsmaterialet heter "Mofflor och människor – en storyline om hållbar konsumtion"³⁴ och det riktar sig till årskurs F-5. Utdraget jag kommer att studera närmare är ett fiktivt brev som skickats från en

28 Andrew Stables, "The Unsustainability Imperative? Problems with 'Sustainability' and 'Sustainable Development' as Regulative Ideals," *Environmental Educational Research* 19 (2013).

29 Stables, "The Unsustainability Imperative?", 181.

30 Ibid.

31 Det uttalade syftet ligger snarast i linje med FN:s formulering om att utbildning är avgörande för att få till stånd en förändring av människans ohållbara förhållande till naturen samt att förhindra att ytterligare skada sker (*Harmony with Nature*, Rep. I, para.46).

32 Johan Dahlbeck, "Hope and Fear in Education for Sustainable Development." *Critical Studies in Education* 55 (2014), <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.839460>.

33 "Om Håll Sverige Rent," tillgänglig 1/12 2014, <http://www.hsr.se/om-oss>.

34 Lisa Petri, "Mofflor och människor – en storyline om hållbar konsumtion," (Stockholm: Stiftelsen Håll Sverige Rent, 2008).

grupp naturväsen som kallar sig för mofflorna till eleverna i den tilltänkta klassen som ett första steg i en storyline-process. Brevet är skrivet från mofflornas perspektiv och här följer ett utdrag ur brevet:

En kväll när vi steg upp efter en heldagsömn upplevde vi skymningen annorlunda jämfört med hur den brukar vara. I skogsdungen, där vi brukar samlas för nattens första måltid, sänker sig solen normalt sätt harmoniskt ner över björkarna. Denna kväll var det dock något som var annorlunda. Något stök som störde ordningen. Vi blev alla lite illa till mods och visste inte riktigt vad det var som var annorlunda förrän stormofflan Klibbslim såg att det var fullt av människoprylar slängda mitt i dungen. Jaha, tänkte vi allihop, vem ska nu städa upp här? Var ska vi göra av allting? Och varför ligger de här sakerna mitt i vår dunge? Några av oss mofflor blev lite sura och tyckte att det var dålig stil av människorna att bara dumpa sina grejor mitt i vår matsal. Andra satt mest och slokade med sina öron, som vi mofflor gör när vi känner oss deppiga. Jag satt ensam gräset och funderade på hur vi skulle kunna lösa situationen på bästa sätt.³⁵

Brevet från mofflorna kan förstås som en vädjan till människan (å hela naturens vägnar) riktad från en icke-mänsklig röst. Mofflorna är således ett bland naturens alla finita modi som vill etablera kontakt med människan för att få hennes hjälp med att återställa den ordning som tänks ha rubbats i naturen. Som utbildningsmaterial finns det framför allt två underliggande antaganden i brevet som förtjänar lite extra uppmärksamhet. Den ena rör det metafysiska gapet mellan människa och natur som antyds genom att människan porträtteras som naturens tilltänkta beskyddare, även om det i just det här exemplet visar sig att människan råkar ha försummat sitt ansvar. Om vi vänder oss till Spinoza är detta just ett sådant antagande som kan kritiserars utifrån ett naturalistiskt perspektiv och han menar att den skarpa gränsdragningen mellan människa och natur bygger på en bristfällig förståelse för naturen. Av samma anledning som Spinozas naturalism gör att han inte kan acceptera idén om Guds försyn gör den att han inte heller kan tillåta olika metafysiska dimensioner där en del av naturen lyder under helt andra lagar och regler än en annan del. Därför är det inte särskilt överraskande att Spinoza är starkt kritisk till tendensen att behandla människan som ett kungadöme inom kungadömet,³⁶ något som tycks krävas för att hon ska kunna tänkas modifiera och manipulera naturen från utsidan.³⁷ Spinoza skriver så här:

[N]aturens lagar och regler, enligt vilka allt blir till och förvandlas från den ena formen till den andra, är överallt och alltid desamma, och därför måste även sättet att förstå alla tings natur, hurdana de än är, vara ett och samma, det vill säga genom naturens allmänna lagar och regler.³⁸

35 Petri, "Mofflor och människor," 32.

36 E III, inledning.

37 Yovel, *Spinoza and Other Heretics*, 142.

38 E III, inledning.

Utifrån sitt starka naturalistiska åtagande drar Spinoza därmed den radikala slutsatsen att han kommer att "behandla de mänskliga handlingarna och drifterna alldeles som om det vore fråga om linjer, ytor eller kroppar."³⁹ För sammanhanget räcker det emellertid att konstatera att Spinozas tydliga diskvalificering av idén om olika uppsättningar naturlagar väcker relevanta frågor kring hur vi ska förstå relationen mellan människa och natur i exemplet med mofflorna.

Frågan är då hur vi ska förstå brevet från mofflorna om vi inte kan förstå det som en tillfredställande beskrivning av relationen mellan människan och omvärlden? Detta leder oss till det andra antagandet som brevet från mofflorna tycks vila på: ett antagande om att människans psykologi kan fungera som modell för förståelsen av naturen i stort. Innan vi tittar närmare på vad detta antagande innebär i sig så kan det vara idé att titta på vad som skulle kunna motivera det i just det här sammanhanget. En tänkbar förklaring skulle kunna vara att eftersom naturen i sig tycks psykologiskt oåtkomlig som en slags avgränsad och enhetlig entitet, utifrån den spinozistiska förståelse som säger att naturen utgör allting som existerar, så kan brevet förstås som ett instrument för att göra naturen psykologiskt hanterbar. I "En illusion och dess framtid" diskuterar Freud denna mekanism på ett mer generellt plan. Han skriver så här:

De opersonliga krafterna och ödets makter kan man inte komma åt, de blir för evigt främmande. Men om lidelser rasar i elementen liksom i den egna själen, om inte ens döden är något spontant utan en ond viljas våldsdåd, om man överallt i naturen har väsen omkring sig som liknar dem man känner från den egna samfälligheten, då drar man en suck av lättnad, känner sig hemmastadd i det hemska, det kusliga och kan psykiskt bearbeta den ångest som tett sig meningslös. Man är kanske fortfarande värnlös, men inte längre hjälplöst förlamad, man kan åtminstone reagera, ja kanske är man inte ens värnlös; samma medel som man betjänar sig av i sin samfällighet kan man använda gentemot dessa våldsamma övermänsklikor där utanför, man kan försöka besvärja, blidka och besticka dem och berövar dem genom en sådan påverkan en del av deras makt.⁴⁰

Det framstår som ganska tydligt att bilden av naturen i brevet från mofflorna stämmer överens med Freuds resonemang om förmänskligandet av opersonliga naturkrafter. Naturen i brevet är begåvad med ett igenkännbart känsloregister – naturen uttrycker både besvikelse och ilska – och genom att rikta dessa känslor mot människan bildar naturen, via mofflorna, en förutsägbar motpart att blidka och att förhandla med. Detta kan i sin tur förstås som ett psykologiskt botemedel mot de ångestladdade känslor av försvarslöshet som hotet av en förestående naturkatastrof kan utlösa. Även om detta kan tyckas irrationellt så menar Freud att denna reaktion är högst förväntad eftersom förmänskligandet av naturens krafter av tradition visat sig vara en produktiv del av organiserandet av ett fungerande mänskligt samhälle. Han skriver således:

39 Ibid.

40 Freud, "En illusion och dess framtid," 360.

Just på grund av dessa faror som naturen hotar oss med, har vi ju slagit oss ihop och frambringat kulturen, som bland annat också skall möjliggöra vår samlevnad. Det är faktiskt kulturens huvuduppgift, dess egentliga existensgrund, att försvara oss mot naturen.⁴¹

Det är alltså rimligt att tänka sig att förmänskligandet av naturen kan förklaras psykologiskt och att samma mekanism kan fungera som ett effektivt instrument för att, via fantasin, binda samman människor genom samhällen. Ett grundläggande antagande som krävs för att denna tankefigur ska fungera är dock "att alla ting i naturen, liksom de [människorna] själva, handlar för ett ändamåls skull."⁴² Även om detta antagande kan förklaras utifrån ett psykologiskt perspektiv så tycks det problematiskt utifrån en rationell förståelse av kausalitet i naturen. Eftersom det verkar rimligt att anta att ett utbildningsmaterial om hållbar utveckling bör kunna grundas i en rationell förståelse av orsakssamband i naturen (med tanke på att syftet torde vara att utbilda för en starkt förmåga att agera i enlighet med troliga förutsägelser av framtida händelser) är det inte helt klart hur brevet från mofflorna passar in i ett sådant sammanhang.

Här kan det vara på sin plats att lite kort diskutera rimligheten i att diskutera barns förvärvande av naturvetenskapliga kunskaper i relation till pedagogiska exempel hämtade från material framställda för arbetet med hållbarhetsfrågor med fokus på barn i de yngre åldrarna. Förmänskligandet av naturen är av tradition ett vanligt förekommande grepp i olika pedagogiska sammanhang anpassade för små barn. Det är inte alls ovanligt att till exempel barnlitteratur av olika slag förmänskligar djur för att förmedla berättelser som är lätta att känna igen och som barn kan identifiera sig med. Detta behöver inte förstås som ett pedagogiskt problem i sig utan kan snarast tolkas som ett effektivt berättartekniskt instrument att använda för att fånga barns uppmärksamhet. Exempel hämtade från kontexten lärande för hållbar utveckling skiljer sig dock en aning från barnfilmer eller barnlitteratur i stort. Denna skillnad kan förstås i två steg. För det första är utbildning (däribland även yngre barns utbildning), som vi såg inledningsvis, framskrivet som ett särskilt prioriterat område vad gäller att inleda arbetet med att etablera en icke-antropocentrisk förståelse för naturen. Detta arbete, i sin tur, kan utifrån FNs riktlinjer tolkas som ett slags övergripande mål för lärande för hållbar utveckling. Samtidigt verkar det rimligt att förstå just förmänskligandet av naturen som en tydlig effekt av en antropocentrisk förståelse av naturen där människan bildar en slags modell för förståelsen av naturen i stort. Därmed torde detta – att förmänskliga naturen – innebära en viss spänning för det övergripande projektet i fråga om att placera in arbetet med miljöfrågor i en i grunden antropocentrisk ram. För det andra har de senaste årens strategiska satsningar på utvalda delar av yngre barns utbildning i Sverige inneburit ett ökat fokus på bland annat barns naturvetenskap-

41 Freud, "En illusion och dess framtid," 359.

42 E I, appendix.

liga förståelse. I förskolans reviderade läroplan⁴³ kan man under rubriken "Utveckling och lärande" till exempel läsa följande om de strävandemål som formulerats:

Förskolan ska sträva efter att varje barn

- utvecklar intresse och förståelse för naturens olika kretslopp och för hur människor, natur och samhälle påverkar varandra,
- utvecklar sin förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, liksom sitt kunskande om växter, djur samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen,
- utvecklar sin förmåga att urskilja, utforska, dokumentera, ställa frågor om och samtala om naturvetenskap.⁴⁴

Det är i ljuset av formuleringar som dessa som det blir intressant att diskutera bilden av naturen – och i förlängningen av "barns förståelse för naturvetenskap och samband i naturen" – utifrån exempel som "Mofflor och människor." Det blir intressant inte minst eftersom arbetet med lärande för hållbar utveckling blivit många svenska förskolor och skolors svar på det ökade trycket på naturvetenskapligt lärande för yngre barn. På Håll Sverige Rents hemsida framgår det bland annat att 2600 skolor och förskolor i Sverige är anslutna till Grön Flagg,⁴⁵ vilket ger en antydning om det genomslag olika projekt med koppling till utbildning för hållbar utveckling fått i en svensk utbildningskontext. Detta motiverar i sin tur en kritisk analys av de utbildningsmaterial som står till buds inom de projekt som driver arbetet med utbildning för hållbar utveckling, däribland ett material som "Mofflor och människor" eller de utbildningsspel som kommer att diskuteras lite längre fram i artikeln.

Med utgångspunkt i Spinozas naturalism är det alltså inte okomplicerat att försöka beskriva eller förklara världen från en mofflas perspektiv i utbildningssammanhang. Om vi antar att mofflor ska förstås som varelser som är annorlunda konstituerade än människor så finns det nämligen ingen anledning att tro att människans psykologi skulle kunna fungera som giltigt ramverk för en sådan förklaring. Spinoza diskuterar den här frågan i ett brev till Hugo Boxel. Han gör detta utifrån exemplet med den populära antropomorfska förståelsen av Gud:

Further, when you say that you do not see what sort of God I have if I deny in him the actions of seeing, hearing, attending, willing etc., and that he possesses those faculties in an eminent degree, I suspect that you believe there is no greater perfection than can be explicated by the afore-mentioned attributes. I am not so surprised, for I believe that a triangle, if it could speak, would likewise say that God is eminently triangular, and a circle that God's nature is

43 Jag väljer att använda förskolan som exempel här eftersom förskolan utgör det första ledet i utbildningskedjan och därmed visar att arbetet med att stärka barns naturvetenskapliga förståelse inleds redan i de yngsta åldrarna.

44 Skolverket, *Läroplan för förskolan Lpfö98, reviderad 2010* (Stockholm: Fritzes, 2011), 9-10.

45 "Håll Sverige Rents Grön Flagg," tillgänglig 13/8 2015, <http://www.hsr.se/det-har-gor-vi/skola-forskola/hall-sverige-rents-gron-flagg>

eminently circular. In this way each would ascribe to God its own attributes, assuming itself to be like God and regarding all else as ill-formed.⁴⁶

Utifrån Spinozas resonemang ovan verkar det alltså rimligt att anta att i den mån mofflorna förses med ett ansikte av människor så är detta ansikte också tydligt mänskligt till sin karaktär. Förklaringen till detta skulle helt enkelt vara att mofflornas brev är författat av människor snarare än av mofflor. Om mofflor verkligen existerade i världen skulle det inte finnas någon anledning att tro att en mofflas beskrivning av världen skulle överensstämma med en människas beskrivning. Därmed kan man anta att bilden av naturen som förmedlas genom mofflornas brev bara är begriplig från den mänskliga fantasins begränsade perspektiv. I den mån detta perspektiv är otillräckligt för att erbjuda rationella förklaringar av kausalitet i naturen så finns det alltså ingen anledning att tro att mofflornas brev kan förmedla något annat än en kreativ, men i grunden felaktig, bild av naturen. Fantasin är, enligt Spinoza, ett otillräckligt instrument eftersom fantasi, i Spinozas terminologi, är ett begrepp för kunskap införskaffad genom externa orsaker.⁴⁷ Kunskap som nås genom externa orsaker är per definition subjektiv eftersom den externa världen inverkar på våra kroppar på olika vis. Det innebär, precis som Margaret D. Wilson påpekar, att de ytliga och tillfälliga slutsatser vi drar med hjälp av vår fantasi, som en följd av slumpmässiga möten med andra kroppar, inte är tillförlitliga i vårt sökande efter direkt intellektuell insikt i de grundläggande principer som ligger bakom naturliga fenomen.^{48,49}

För Spinoza, liksom för Freud, är problemet med denna bristfälliga beskrivning av naturen att den hjälper till att vidmakthålla en felaktig bild av kausalitet. Den praktiska konsekvensen av detta problem är att det gör människor synnerligen mottagliga för olika fantastiska utsagor oberoende av deras egentliga sanningshalt. Enligt Freud grundar detta sig i ett beteende som etableras tidigt i en människas liv. Han skriver:

Jag tror snarare att människan, även när hon förlämnar naturkrafterna personlig skepnad, följer en infantil förebild. Genom att iaktta personerna i sin första omgivning, har hon lärt sig att om hon etablerar en relation till dem kan hon på den vägen påverka dem, och därför

46 Baruch Spinoza, "The Letters" i *Spinoza: Complete Works*, red. Michael L. Morgan (Indianapolis, IN: Hackett, 2002), 904.

47 Michael Della Rocca, *Spinoza* (New York: Routledge, 2008), 245.

48 Margaret D. Wilson, "Spinoza's Theory of Knowledge" i *The Cambridge Companion to Spinoza*, red. Don Garrett (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 115.

49 Att förstå fantasin som ett problem att råda bot på är emellertid att missförstå Spinoza. Fantasin är inte bara en ofrånkomlig och därmed nödvändig aspekt av människans natur, den är dessutom en värdefull resurs att dra nytta av. Precis som fantasin kan utnyttjas för att befästa fördomar och irrationella vidskepelse så kan den också utnyttjas för att tjäna intellektet. Genom att dra nytta av fantasins förmåga att prägla våra kognitiva mönster kan vår föreställningsförmåga tränas till att känna igen saker som gynnar vår strävan efter att framhärda och frodas i existensen. För en fördjupad diskussion om hur fantasin kan förmås att tjäna intellektet genom utbildning se Genevieve Lloyd, "Spinoza and the Education of the Imagination" i *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, red. Amelie O. Rorty (London & New York: Routledge, 1998).

behandlar hon senare i samma avsikt allt annat som möter henne likadant som hon behandlade dessa personer.⁵⁰

Att behandla naturens opersonliga krafter som om de vore en person utrustad med känslor är alltså inte bara vilsledande utan det utgör dessutom ett potentiellt demokratiskt problem. Precis som idén om Guds försyn lätt låter sig utnyttjas som ett effektivt styrningsinstrument av makthungriga präster, kan den förmänskligade bilden av naturen utnyttjas på samma vis. De som får inflytande över hur bilden av naturen tolkas får nämligen också ett påtagligt inflytande över människors liv såtillvida att det är till dem människor vänder sig för att få svar på frågor om vad naturen behöver och vill ha. Detta gör att människor tenderar att placera sina öden i händerna på de få som blivit auktoriserade uttolkare av naturens behov.⁵¹ Som Steven Nadler påpekar så innebär detta i förlängningen att de människor som har mest att vinna på den här typen av vidskeplighet också gör allt för att stabilisera och cementera den.⁵² För att återknyta till Spinozas diskussion om profeterna så kan det tilläggas att bilden av naturen, precis som bilden av Gud, kommer att variera helt beroende på författarens psykologiska konstitution. Därför verkar det också rimligt att anta att mofflornas behov och begär säger mer om dess mänskliga författare än om naturens rådande tillstånd.

Mofflorna är inte de enda förkroppsligade manifestationer av naturen i utbildningsmaterial för hållbar utveckling. Ytterligare exempel på förmänskligandet av naturen dyker upp i några olika utbildningsspel som producerats av spelstudion Gro Play i samarbete med Stiftelsen Håll Sverige Rent. I de här spelen kan spelaren interagera med fiktiva karaktärer som kaninen Banja, Tröjan Tula, Katta Kompost och Mikroorganismerna. I spelet Gro Memo är målet till exempel att hjälpa "de söta djuren att städa upp sina förorenade hem" för att så småningom få se "hur djuren blir gladare under spelets gång då skogen och havet mår allt bättre."⁵³ Genom att städa upp i djurens naturliga miljö får spelaren alltså se hur deras ledsna miner förvandlas till glada miner. På liknande sätt beskrivs Tröjan Tula i spelet Gro Book som "en tröja vars högsta önskan är att bli omtyckt och komma till användning"⁵⁴ och genom att göra de rätta valen kan spelaren påverka Tulas form, färg och humör. Idén om att naturen, och alla djur och växter i naturen, kan göras glad och kan fulländas genom mänskliga ingrepp är ett återkommande drag i Gro Plays utbildningsspel. Mänskliga handlingar förutsätts alltså inneha den potentiella förmågan att transformera naturen från

50 Freud, "En illusion och dess framtid," 365.

51 Det demokratiska problemet framträder tydligt mot bakgrund av det faktum att den förmänskligade bilden av naturen dyker upp i en utbildningskontext som uttryckligen ska arbeta för att barn "utvecklar sin förståelse för naturvetenskap och samband i naturen, liksom sitt kunnande om växter, djur samt enkla kemiska processer och fysikaliska fenomen" (Skolverket, *Läroplan för förskolan*, 10). Det är dessutom anmärkningsvärt att det i sammanhanget rör sig om just de yngre barnen eftersom dessa får antas vara i full färd med att etablera sin bild av sig själva och omvärlden under just denna intensiva period i livet.

52 Steven Nadler, *A Book Forged in Hell: Spinoza's Scandalous Treatise and the Birth of the Secular Age* (Princeton: Princeton University Press, 2011), 54.

53 "Gro Play – Our Apps," tillgänglig 1/12 2014, <http://www.groplay.com/apps>.

54 Ibid.

ett bristtillstånd till en fulländad helhet. Som vi har sett är denna föreställning inte godtagbar för Spinoza eftersom den bygger på en bristfällig förståelse för kausalitet i naturen. Vad den istället erbjuder är en fantasifull beskrivning där den mänskliga viljan föreställs vara en slags övernaturlig kraft som kan styra naturliga skeenden på ett sätt som tycks trotsa naturlagarna. Naturen är, för Spinoza, tvärtom alltid perfekt, alldeles oavsett vad som sker eller vad enskilda människor gör. Idén om att somliga saker är goda i sig själva – såsom återvinning – och att somliga saker är onda i sig själva – såsom förorening – blir bara begripligt, menar Spinoza, från den mänskliga moralens begränsade perspektiv. Yitzhak Y. Melamed förklarar:

Had Spinoza witnessed the great earthquake in Lisbon, his response would have been straightforward and simple: there was *nothing* evil in that event. The land of the city was just exhibiting its particular nature, and it was *as perfect as it could be*. To say that the mass death that resulted from the event was evil is to make the erroneous comparison between a particular ('the land of Lisbon,' or a certain person who perished in the event) and a universal ('land,' or 'humanity,' respectively), and falsely conclude that the particular lacks a perfection which naturally belongs to it.⁵⁵

Sett från naturens allomfattande perspektiv så är mänskliga handlingar alltså att betrakta som obetydliga och i den mån naturen alls (vilket i sig är en orimlig tanke) skulle betrakta mänskliga handlingar på något särskilt vis så skulle det i så fall vara med likgiltighet. Från den mänskliga psykologins perspektiv så är det däremot fullt rimligt att tänka sig att både återvinning och förorening tillskrivs ett visst moraliskt värde, och utifrån en enskild människas blick kan naturliga ting och händelser alltså mycket väl beskrivas i termer av gott och ont (eller någonstans däremellan). Att ta steget därifrån och tillskriva naturen i sig förmågan att göra moraliska bedömningar ter sig däremot fullständigt orimligt. För Spinoza innebär detta ett allvarligt felsteg som kommer sig av en sammanblandning mellan en enskild människas perspektiv och naturens allomfattande perspektiv. Snarare än att åsyfta ett perspektiv från summan av alla ändliga ting innebär naturens perspektiv att skeenden och ting förstås bortom tid och rum, ur vad Spinoza kallar evighetens perspektiv (*sub specie aeternitatis*). Det är när vi förstår hela världen från evighetens perspektiv (något Spinoza menar ligger bortom vår naturligt begränsade fattningsförmåga) som vi ser att ingenting sker av en slump utan att alla händelser följer på andra händelser i oändliga kausalitetskedjor. Skulle vi kunna uppfatta detta skulle vi också inse att allting är determinerat av en komplex samverkan av olika tidigare orsaker. Naturens perspektiv innebär på så vis ett slags total acceptans av sakernas tillstånd och naturliga utveckling. Det är ett perspektiv bortom moral såtillvida att gott och ont förlorar sin betydelse ur evighetens perspektiv.

De kemikalier som förorenar floden är, från naturens amoraliska perspektiv, att betrakta som några bland alla de andra finita ting som framhårdar i sin existens, som är så perfekta

55 Yitzhak Y. Melamed, "Spinoza's Anti-Humanism: An Outline" i *The Rationalists: Between Tradition and Innovation*, red. Carlos Fraenkel, Dario Perinetti & Justin E. H. Smith (Dordrecht: Springer, 2011), 158.

de kan vara och som gör precis det som de är orsakade av naturen att göra. Från människans perspektiv ser det annorlunda ut eftersom människokroppen påverkas negativt av dessa kemikalier, och därmed blir det tydligt att gott och ont inte går att separera från det som är bra respektive dåligt för en viss kropps förmåga att framhärda i sin existens. Således skriver Spinoza: "Försåvitt något ting överensstämmer med vår natur, såtillvida är det med nödvändighet gott"⁵⁶ och, på motsvarande vis, att "försåvitt det är ont för oss, såtillvida står det i motsättning till oss."⁵⁷ Att floden förorenas kan alltså mycket väl beskrivas i moraliska termer men det anklagande fingret kan endast riktas från ett specifikt perspektiv (såsom den negativt påverkade mänskliga kroppen) eftersom ingenting inom naturen kan motarbeta naturen som helhet. Naturen kan inte motverka sig själv eftersom naturen, för Spinoza, är perfekt och därför inte har några brister att kompensera för. Däremot sker det en ständig omfördelning av krafter i naturen och på så vis innebär de förorenande kemikaliernas ökade förmåga att framhärda i sin existens en minskad förmåga hos de drabbade människokropparna. Därmed kan man konstatera att även om mötet inte är hälsosamt från en människas perspektiv så kan det mycket väl vara det från kemikaliernas perspektiv. Detta i sin tur innebär att det som alldeles tydligt är nedbrytande och dåligt för en människa varken är bra eller dåligt för naturen som helhet. Vad det handlar om är istället att olika inkompatibla kroppar strävar efter att framhärda i sin existens på samma gång. Spinoza förklarar detta genom att konstatera att naturlagarna dikterar att alla individuella ting strävar efter att framhärda i sitt tillstånd genom att bevara och, om möjligt, öka i sin kraft att existera.⁵⁸⁵⁹ På detta följer att moralen är en mänsklig angelägenhet och att idén om att somliga saker är bättre än andra alltid är perspektivbunden. Det är just därför som idén om att en mänsklig handling skulle kunna tillfredsställa en tröja eller att komposthögen är som nöjdast när den är välanvänd främjar en felaktig bild av kausalitet i naturen. Detta beror helt enkelt på att naturliga skeenden då passats in i ett moraliskt ramverk som är i grunden oförenligt med naturens amoraliska karaktär. Detta måste därför förklaras utifrån mänsklig psykologi och Freud menar således att "genom insättandet av en mora-

56 E IV, teorem 31.

57 E IV, teorem 30.

58 Susan James, *Spinoza on Philosophy, Religion, and Politics: The Theologico-Political Treatise* (Oxford: Oxford University Press, 2012), 238.

59 Att alla ting drivs av en inneboende strävan kan tyckas misstänkt lik en typ av aristotelisk teleologi som sedan länge förkastats av den moderna vetenskapen. Faktum är dock att Spinozas strävan inte är att betrakta i teleologisk mening – som en strävan mot ett redan givet naturligt mål – utan som en oavslutad strävan i strikt mekanistisk mening. Saker och ting strävar, för Spinoza, i den meningen att de fortsätter att röra sig i samma riktning tills de stöter på andra krafter som påverkar deras riktning och rörelse. När något strävar innebär det alltså att detta något framhärdat i sin rörelse snarare än att det söker sig mot ett på förhand givet mål. Matthew J. Kisner förklarar skillnaden med hjälp av ett exempel: "Acorns strive to become trees, not in the sense they intend or plan to become trees, but rather in the sense that acorns causally act to bring about changes such that they become trees" (Matthew J. Kisner, *Spinoza on Human Freedom: Reason, Autonomy and the Good Life* [Cambridge: Cambridge University Press, 2011], 88n).

lisk världsordning uppfylles rättfärdighetskravet, som så ofta förblivit ouppfyllt inom den mänskliga kulturen.”⁶⁰

Det är värt att påminna om att de exempel som diskuterats här inte valts ut därför att de är exceptionella på något vis. Snarare framstår de som ganska representativa för hur naturen avbildas i olika utbildningsmaterial framställt för pedagogisk verksamhet med yngre barn. Som tidigare nämnts så erbjuder förmänskligandet av ting och djur ett tacksamt berättartekniskt instrument som används flitigt både i populärkultur och i utbildningssammanhang (framför allt för de yngre barnen). Det som är anmärkningsvärt i sammanhanget är alltså inte förekomsten av förmänskligade bilder av naturen som sådant utan den spänning som uppstår mellan förmänskligandet av naturen och de ökade kraven på barns naturvetenskapliga förståelse som bland annat formuleras i styrdokument som förskolans läroplan.

Avslutande ord

För att knyta ihop den här texten skulle jag vilja hävda att såväl moffloras brev som Gro Plays utbildningsspel är lärorika och intressanta exempel, men frågan är vad det egentligen är man kan lära sig av dem? Snarare än att stimulera till initierade diskussioner om kausalitet i naturen (vilket skulle helt ligga i linje med de tidigare citerade strävandemålen från förskolans läroplan) så tycks det som om dessa exempel kan erbjuda intressanta insikter om hur mänsklig psykologi och fantasi fungerar. Här finns talande exempel på hur naturen förmänskligas för att bli mer förutsägbar och mer hanterbar. Eftersom naturen inte är en människa är detta dock inte helt oproblematiskt. Det innebär bland annat att naturen anpassats till att efterlikna en människa, och därmed utrustats med teleologiska drivkrafter, med känslor och med moral. När de här dragen dyker upp i det studerade utbildningsmaterialet indikerar det att lärande för hållbar utveckling präglas av en tendens att följa välkända moraliska mönster. Eftersom den moraliska agenten i sammanhanget är naturen så innebär detta en slags upphöjning av moralen som då befinner sig bortom den mänskliga sfären. Människor tenderar, precis som Freud påpekar, att göra moralen till ”en högsta rättslig instans [som] vakar över dem, med ojämförligt mycket mera makt och konsekvens” och som kan garantera en berättelse där ”[a]llt gott får [...] sin lön, allt ont sitt straff.”⁶¹ Men om vi bortser från den psykologiska förklaringen till upphöjandet av moralen och istället bara konstaterar att moralen är en specifikt mänsklig konstruktion, och om vi därmed också betraktar moffloras brev som ett brev skrivet av människor snarare än av naturen själv, så kvarstår ändå frågan om vems värden och känslor som kommuniceras genom moffloras röst?

60 Freud, ”En illusion och dess framtid,” 372.

61 Freud, ”En illusion och dess framtid,” 362-363.

Sune Frølund

Gernot Böhmes atmosfæreæstetik og vejrfænomenologi

Abstract

The paper explores Gernot Böhme's interpretation of the concept of atmosphere as an aesthetical concept of the natural environment, especially of the weather. Böhme takes over the concept of atmosphere from Hermann Schmitz' body phenomenology in which human feelings are considered to be spatial atmospheres. Böhme integrates atmospheres into his phenomenology of nature by showing that they are bodily sensations of human's mode of being in their environment. Based on this framework he sketches out a phenomenology of the weather, i.e. a theory of the connection of climate and our mode of being. The perspective of the paper is to employ Böhme's work with atmospheres in environmental education in general, and, specifically, in education concerning climate change.

Nøgleord

Atmosfære, fornemmelse, følelse, sansning, mærket krop, natur, vejr, klima, æstetik, fænomenologi, Bollnow, Schmitz, Böhme.

Indledning: Naturfilosofi mellem kritisk teori og fænomenologi

Gernot Böhme (f. 1937) var i 1970'erne ansat på Max-Planck-Instituttet på et forskningsprojekt om livbetingelserne i den moderne teknisk-videnskabelige verden. Under indtryk af truslen fra den atomare oprustning og fra den spirende miljøbevægelse, var opgaven at udvikle alternativer til ikke blot de klassiske naturvidenskaber, men til de klassiske *vidensformer*, med henblik på at finde vidensformer for natur, der passer bedre med en demokratisk udvikling af samfundene.¹ Dette projekt formuleredes senere som en kritik af rationalitetens monopol på viden, og det søgte dels inspiration fra Freuds psykoanalyse,² dels fra Max Horkheimers og Theodor W. Adornos oplysningskritiske arbejde, der beskriver beherskelse, fortrængning og fremmedgørelse af naturen – den ydre såvel som den indre – som prisen for oplysningsprojektet.³

1 Böhme, G., van den Daele, W. & Krohn, W. (1977): *Experimentelle Philosophie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 10.

2 Böhme, G. (1980): *Alternativen der Wissenschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 13, 54ff.

3 Böhme, G. & Böhme, H. ([1983] 1985): *Das Andere der Vernunft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 20ff; Böhme, G. (1986): *Philosophieren mit Kant*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, pp. 233, 240.

Sune Frølund, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: sufr@edu.au.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 5 | Nr. 2 | 2016 | side 19-37

Böhmes kendteste arbejde fra denne periode er nok det med broderen, Hartmut Böhme, forfattede *Das Andere der Vernunft*, som udkom i 1983.⁴ I dette skrift havde de valgt Immanuel Kant som eksemplarisk repræsentant for "fornuftens ekspansion", og gennem ham (og andre) beskrev de bagsiden af rationalismen som fortrængningen af "det andet". I bogen blev "det andet" identificeret som: naturen, den menneskelige krop, fantasien og følelserne. Gennem adaptationen af Horkheimers og Adornos projekt om nødvendigheden af en "ihukommelse af naturen i subjektet";⁵ udvidedes projektet fra kun at sigte mod en ny naturfilosofi, til også at omfatte udviklingen af nye krops- og fantasi- og følelsesfilosofier.⁶

I den sammenhæng dukkede en ny inspiration op, som Böhme i de efterfølgende år forsøgte at integrere i sin arv fra Horkheimers og Adornos "kritiske teori" ("Frankfurter-skolen"). Det drejede sig om Hermann Schmitz' såkaldte "nye fænomenologi". Schmitz (f. 1928) havde i årene 1964 til 1980 publiceret sit 10-bindsværk, *System der Philosophie*,⁷ som er et omfattende forsøg på at udvikle en fænomenologisk subjektfilosofi baseret på kropsfølelser og følelser. Den lære, som Böhme hentede ud af Schmitz, var, kort fortalt, at besindelsen på subjektets egen natur ikke kun kan ske gennem kognitiv refleksion, men må radikaliseres til også at omfatte en refleksion på det kropslige og affektive, da "den 'affektive' ramthed synes at høre væsentligt med til *cogito'et*".⁸

Hvor meget Böhme har følt sig "forpligtet" på Schmitz' fænomenologi, kan man dels høre fra Böhmes egen mund,⁹ og dels aflæse af de mange gange han beklager den ringe opmærksomhed, som Schmitz' filosofi blev modtaget med af den filosofiske offentlighed i disse år. I *Das Andere der Vernunft* priser Böhme-brødrene Schmitz' kropsfilosofi og erklærer, at det "efterhånden er ubærligt" at den poststrukturalistiske diskussion af "legemets genkomst"¹⁰ negligerer "den vel eneste konsistente teori om kroppen", som de mener Schmitz' kropsfænomenologi er.¹¹ Mange år senere gentager Gernot Böhme, i et tilbageblik på sin inspiration fra kritisk teori, beklagelsen over den lukkethed, som også tilhængerne af kritisk teori udviser over for Schmitz. Böhme sporer lukketheden tilbage til Horkheimers og Adornos totale afvisning af at *virkeliggøre* deres program om en besindelse på subjektets egen natur. De vil simpelthen ikke have noget at gøre med kroppen, som dog ellers er "den natur, som vi selv er", som Böhme forklarer.¹² Og i den kritisk teoris efterfølgende fase er

4 Böhme & Böhme ([1983] 1985).

5 Horkheimer, M. & Adorno, T.W. (1993): *Oplysningens dialektik*, overs. P. Øhrgaard, København: Gyldendal, p. 81. Originaltitatet lyder "Eingedenken der Natur im Subjekt", Horkheimer & Adorno ([1944] 2003): *Dialektik der Aufklärung*, Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag, p. 47.

6 Böhme & Böhme ([1983] 1985), pp. 19, 24.

7 Schmitz, H. (2005): *System der Philosophie. Studienausgabe I-V*, Bonn: Bouvier Verlag.

8 "affektiv ramthed" er oversættelsen af "affektive Betroffenheit", Böhme (1986), pp. 242, 243.

9 Böhme (1986), p. 242.

10 Böhme-brødrene hentyder formodentlig til Foucault-inspirationen i Kamper, D. & Wulf, Ch. (1982): *Die Wiederkehr des Körpers*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

11 Böhme & Böhme ([1983]1985), p. 499.

12 Böhme citerer følgende udsagn fra Horkheimer og Adorno: "Kroppen kan ikke forvandles tilbage til legeme igen. Den vedbliver at være lig, selv om den trænes aldrig så meget", Horkheimer & Adorno (1993), p. 319; Horkheimer & Adorno (2003), p. 248.

det Adornos dogme om den "totale formidling" og afvisning af fænomenologers snak om "umiddelbare" erfaringer, der blokerer for en frugtbar inspiration fra Schmitz' kropstænkning.¹³

Böhme har selv fastholdt programmet om at udvikle filosofier om natur, krop og følelser, og i nærværende artikel skal det handle om hans forsøg på at udvikle en vidensform, der specielt er rettet mod atmosfære og klima, nemlig hans skitse til en vejrfænomenologi. Artiklen vil følge Böhmes arbejde med at opbygge en naturfilosofi på grundlag af Schmitz' kropsfænomenologi. Målet for Böhme var, at beskrive en æstetisk, dvs. sansningsbaseret vidensform, hvor den 'ydre' natur tilgås gennem den 'indre' natur, nemlig kroppen. Og da kroppen er sædet for sansning af og fornemmelse for atmosfærer, må vidensformen forventes at besidde en særlig affinitet til vejrfænomener.

Når Böhmes projekt vejrfænomenologi er interessant beror det på, at klimaændringer nok er blandt de mest presserende og globalt forandrende miljøproblemer vi har i dag.¹⁴ Böhme leverer en vidensform for atmosfære og vejr, som på visse måder arbejder "tættere" på vejret end meteorologien. Og hans vidensform kan i princippet også sætte nogle rammer for hvilke atmosfærer og vejrformer, vi bør søge at skabe i tidsalderen antropocæn, hvor natur er delvist humaniseret natur, og hvor "den fremtidige tilstand i den terrestriske biosfære er op til os", som miljøgeografen Erle Ellis siger.¹⁵

Når Böhmes atmosfære- og vejrfænomenologi også er *pædagogisk* interessant, beror det på, at dens æstetisk-kropslige vidensform ikke retter sig mod enkeltgenstande eller -fænomener i naturen, men beskriver en slags affektiv "proto-erkendelse", der omfatter det atmosfæriske (klimaet, stemningen) i naturen. Det atmosfæriske er det første vi *fornemmer* af naturen, hævder Böhme, og denne fornemmelse eller viden er forudsætningen for at *forstå* enkeltgenstande og -fænomener, og for den videnskabelige tilgang til disse. Af samme grund må det atmosfæriske også være det primære i læreprocesser, og derfor interessant at undersøge i en situation, hvor vi, på grund af klimaændringerne, står over for store omstillinger af befolkningernes forhold til naturen, og har brug for flere tilgange til naturen, end de rent kognitive og videnskabelige giver.

Nu er det ikke første gang atmosfærebegrebet bliver sat i forbindelse med pædagogik, og jeg vil begynde med at skitsere filosofien og pædagogen Otto Bollnows teori om pædagogiske atmosfærer. Dernæst vil jeg præsentere Hermann Schmitz' kropsfænomenologi. De efterfølgende fire afsnit handler om Gernot Böhmes diskussion af naturfænomenologi, økologisk æstetik og atmosfæreteori, og i et femte afsnit kommer så turen til Böhmes vejrfænomenologi.

13 Böhme, G. (2008): *Ethik leiblicher Existenz*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 140ff.

14 Schnellhuber, H.J. (2015): *Selbstverbrennung. Die fatale Dreiecksbeziehung zwischen Klima, Mensch und Kohlenstoff*, München: C. Bertelsmann Verlag; Frølund, S. (2015): "Climate and Human History of Nature", in: Frølund, S. & Kemp, P. (eds. 2015): *Nature in Education*, Zürich: LIT Verlag, pp. 31-49.

15 Ellis, Erle C. (2011): "Anthropogenic transformation of the terrestrial biosphere", *Philosophical Transactions of the Royal Society A*, pp. 1010-1035, <http://rsta.royalsocietypublishing.org/content/369/1938/1010>, Fundet 4. juli 2017, p.1027.

Bollnows pædagogiske atmosfære og naturen

Det er i dag en ret udbredt pædagogisk opfattelse at de ændringer, som opdragelse og pædagogik tilsigter, ikke opnås gennem den blotte overførelse af informationer og faktisk viden fra person til person. Informationerne må ledsages af eller integreres i en følelsesmæssig relation, hvis modtageren skal kunne tilegne sig viden, og især hvis denne viden skal kunne sætte sig varige og motiverende spor. Denne pædagogiske indsigt er nok kendt fra oldtidens retoriske tradition, men blev i Oplysningstidens rationalisme svækket, for så at blive genopvakt af navne som Jean-Jacques Rousseau og Johann Gottfried von Herder i det 18. århundrede.

I 1920'erne genoptog Hermann Nohl (1879-1960) traditionen fra romantikkens pædagogik. Han understregede vigtigheden af hele den "pædagogiske relation" for læring, ved bl.a. at genformulere Johann Heinrich Pestalozzis (1746-1827) idé om, at undervisning og opdragelse skal være båret af "pædagogisk kærlighed" mellem lærer og elev. Otto Bollnow (1903-1991) videreudviklede Nohls teori ved at undersøge følelserne i den pædagogiske relation, og betydningen af det rum, som relationen udspillede sig i. Hans grundtanke var, at stemninger eller *atmosfærer* bærer relationen mellem mennesker.

Bollnows atmosfærebegreb blev udviklet i dialog med Martin Heideggers eksistentiale antropologi, som den blev udfoldet i *Væren og tid* fra 1927.¹⁶ Fra denne hentede Bollnow analyserne af "befindlighed" og "stemthed", med hvilke begreber Heidegger betoner, at menneskets relation til verden nok er forståelse, endda "værensforståelse", men det er en forståelse, der er båret af og bestemt af menneskets væren-i-verden, af hvordan det *befinder* sig i sin verden, af hvilken *stemning* det er i. Med Heidegger kan man derfor sige, at al forståelse er stemt og at de forskellige stemninger har bestemte måder at åbne verden for os på.¹⁷

Bollnow definerer i sin *Die pädagogische Atmosphäre* fra 1964 den pædagogiske atmosfære som "helheden af følelsesmæssige betingelser og menneskelige holdninger, som findes mellem opdrageren og barnet, og som danner baggrund for enhver opdragende

16 Heidegger afgrænser sin tilstedeværensanalytik (*Daseinsanalytik*) i forhold til den filosofiske antropologi (f.eks. Scheler, Plessner), fordi antropologien, i Heideggers øjne, tolker mennesket objektivistisk og empirisk som et forhåndenværende blandt andre forhåndenværende, og derved lukker af for menneskets "min-enkeltehed" (*Jemeinigkeit*), altså dets eksistentielle karakter eller jeg-karakter, jvf. Heidegger, M. (2007): *Væren og tid*, Aarhus: Klim, p. 63; Heidegger, M. ([1927]1967): *Sein und Zeit*, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, p. 42. Af samme grund undgår Heidegger at bruge termen "menneske" til at betegne det værende, som vi selv er" (Heidegger (2007), p.67/ Heidegger (1967), p. 46). Men han åbner alligevel op for en "eksistential antropologi" (Heidegger (2007), p. 212, 334/ Heidegger (1967), p. 183, 301), så det giver mening at læse et menneskesyn ud af hans tilstedeværensanalytik (*Daseinsanalytik*). Jf. Thomä, D. (2003, hrsg.): *Heidegger Handbuch*, Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, p. 333ff.; jf. Wenzler, T.S. (2012): "Eksistens, verden, endelighed", in: Pedersen, E.O. & Christensen, A.-M.S. (2012, red.): *Mennesket – en introduktion til filosofisk antropologi*, Aarhus: VIA System, pp. 83-101.

17 Jf. "I stemtheden er tilstedeværen på forhånd allerede stemningsmæssigt åbnet [...] Åbnet vil ikke sige: erkendt som sådan [...] Gennem befindligheden er tilstedeværen på forhånd allerede bragt hen foran sig selv, den har på forhånd allerede fundet sig selv, ikke via nogen iagttagende måde at forefinde sig på, men via en stemt måde at befinde sig på" (Heidegger 2007: 162ff.). Heidegger sammenligner stemninger med atmosfærer, jf. Heidegger, M. (1983): *Die Grundprobleme der Metaphysik*, GA 29/30, Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann, p. 100.

handling”¹⁸. Tanken er ikke at beskrive pædagogiske dyder som selvdisciplin, flid og lignende, men at beskrive den pædagogiske ”situation som helhed og særligt den fælles stemthed og afstemthed mellem den ene og den anden, som griber barn og opdrager”¹⁹; og som Bollnow beskriver som *sine qua non* for, at opdragelse skal lykkes. Han analyserer følelser som glæde, forventning, taknemmelighed, kærlighed, tillid, tålmodighed og flere andre følelser, som er til stede *mellem* lærer og elev i opdragelses- og læringssituationen. Men i bogen går han videre til at undersøge andre atmosfæreskabende aktiviteter, der løfter læringen, som f.eks. fest og fejring, og kommer endelig ind på naturvandringens ”uhyre pædagogiske betydning”.

Vandringen, mener Bollnow, fremkalder en helt særlig ”glad stemning og ægte livserfaring”. Hvis den arrangeres uden for stærk tidsbegrænsning og målrettethed, kan den foranledige en ”dybt erfaret tilbagevenden til de endnu uformørkede kilder til eksistens og fornyelse af et liv, der er stivnet i rationalitet”²⁰. Dette sker, fordi den frie vandring i naturen bringer mennesket i en særlig stemning af tidløshed, men også fordi den vandrende mærker sin krop gennem anstrengelser, der ikke har et specifikt mål. Og endelig, tilføjer Bollnow, kan vandring give ”ægte virkelighedskontakt og en reel bliven-optaget i naturen”²¹.

Med få bemærkninger får Bollnow således udvidet begrebet om den pædagogiske atmosfære, fra at være baseret på en to-personers-relation, til også at kunne omfatte relationen mellem menneske og natur. Denne relation bygger på vandrerens kropslige tilstedeværelse i naturen, og den giver, hvis vi skal tro Bollnow, vandrerens adgang til en naturerfaring af særlig eksistentiel, emotionel og livsforandrende karakter.²² Erfaringen retter sig ikke mod specifikke dele af naturen, men omfatter det naturlige rum som helhed, inklusive menneskets tilstedeværelse. Bollnow har tilsyneladende opdaget, at vandringens atmosfære ophæver afstanden og måske endog forskellen mellem menneske og natur, og giver mennesket en præsenserfaring af sig selv som naturvæsen.²³

18 Bollnow, O. (1965): *Die pädagogische Atmosphäre: Untersuchungen über die gefühlsmässigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*, Heidelberg: Quelle & Meyer, p. 11.

19 p.12.

20 P. 84.

21 P. 84.

22 Michael Bonnetts beskrivelse af vandringens pædagogik fremlægger lignende observationer: ”den opmærksomme vandrer i det naturlige rum, bliver ofte overrasket når de ting, han eller hun møder, indbyder til deltagelse i deres væren (...) åbner os for sandhed i dens grundlæggende form”, Bonnett, M. (2017): ”Environmental Consciousness, Sustainability, and the Character of Philosophy of Education”, in: *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 36, No. 3, May 2017 (Special Issue: 'Ecologizing Philosophy of Education'), p. 339.

23 Præsensbegrebet (”Presenz”) låner jeg her fra Hans Ulrich Gumbrechts Heidegger-inspirerede analyser af stemninger i litteraturen. Før vores beviste tolkning af tingene, skriver Gumbrecht, ”står tingene altid allerede (...) i et forhold til vores legeme. Jeg kalder dette forhold ’nærvær’”, Gumbrecht, H.U.(2011): *Stimmungen lesen*, München: Carl Hanser Verlag, p. 15. Præsens hedder hos Gernot Böhme ”tilstedeværelse” eller ”nærvær” (Anwesenheit). Se afsnittet om Böhmes æstetik nedenfor.

Hermann Schmitz om krop og atmosfære

Hermann Schmitz' filosofi byder på omfattende analyser af kroppen og følelserne, og tillader derfor et meget mere udarbejdet atmosfærebegreb, end vi finder hos Bollnow.

Udgangspunktet for Hermann Schmitz' fænomenologi er opfattelsen, at den vestlige kultur har udviklet en gal antropologi, som lægger hindringer i vejen for menneskers selvforståelse. Siden antikken, mener Schmitz, har vi måttet leve med en dualistisk antropologi, der ser mennesket som bestående af et offentligt tilgængeligt legeme og en indre, privat sjæl. Denne antropologi har "introjiceret" og "psykologiseret" følelserne, ved at placere dem inde i sjælens aflukke, hvor de er blevet til "subjektive" størrelser, uden relation til den fælles, objektive virkelighed. Motivet skal have været at få følelserne under fornuftens kontrol gennem den "suveræne opløftelse af den menneskelige person over koncerten fra de kropslige og øvrige rørelser, som personen er udsat for".²⁴

Schmitz' opfattelse er, at "sjælen" eller "psyken" er fiktioner.²⁵ Inspireret bl.a. af den klassiske filolog Bruno Snells værk om åndens opståen i den græske kultur,²⁶ mener Schmitz endda, at man kan identificere et før og et efter indførelsen af en "psykologisk" antropologi. I Homers *Illiaden* er følelser endnu ydre magter, der griber mennesket, som det ikke kan værges sig imod, og derfor er nødt til at forsone sig med. Men siden Demokrit og Platon (slutningen af det 5. århundrede f. Kr.) har følelserne været spærret inde i "sjælen". Ifølge Schmitz' tolkning, er denne konstruktion blevet videreført til vores tid, nu under navnet "bevidsthed", men med stort set uændret potentiale til at fratage følelserne erkendelsesværdi. Romantikens ironi, fænomenet *Weltschmerz* og den moderne *coolness* ser Schmitz som de sidste følgevirkninger af den psykologistiske introjektion.²⁷

Schmitz afviser altså eksistensen af en sjæl eller en bevidsthed, og følgelig afviser han også, at følelser er sjælelige fænomener.²⁸ Hans tese er i stedet, at *følelser er atmosfærer*, som ligger i rummet, og som griber og omstemmer mennesker gennem deres kroppe.²⁹ Schmitz hævder, at vores følelsesoplevelser leverer massiv empirisk dokumentation for tesen, og den påstand forsøger han i sin *Der Gefühlsraum* (fra 1969), så vel som i mange senere bøger, at finde støtte for i verdenslitteraturen, i psykiatrisk faglitteratur, i kunsten og i filosofien.

Med en psykologisk antropologi som den dominante menneskeopfattelse tages beskrivelser af stemninger som atmosfærer, der har besat rummet, imidlertid ikke alvorligt.

24 Schmitz, H. (2005, III, 2): *Der Gefühlsraum. System der Philosophie. Studienausgabe Bd. III,2*, Bonn: Bouvier Verlag, p. 10. Med begrebet "koncert" vil Schmitz' tilsyneladende sammenligne summen af påvirkninger, som personen er udsat for og ikke kan kontrollere, med lyd påvirkningerne under en koncert.

25 Schmitz, H. (1992): *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophische Therapeutik* (hrsg. Gausebeck, H. & Risch, G.), Paderborn: Junfermann-Verlag, p.93.

26 Bruno Snell ([1946]2009): *Die Entdeckung des Geistes*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

27 Schmitz, H. (2017a): *Kort indføring i den nye fænomenologi* (overs. S. Frølund), Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, p. 22.

28 p. 32; Schmitz, H. (2011a): "Emotions outside the box – the new phenomenology of feeling and corporeality", In: *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, June 2011, Vol.10, Issue 2, pp. 241-259. <http://link.springer.com/article/10.1007/s11097-011-9195-1>.

29 Schmitz, H. (2005, III, 2), p. 98; Schmitz 2017a, p. 56.

De bliver i stedet tolket som projektioner af indre, psykiske oplevelser.³⁰ Det betyder, advarer Schmitz, at vores selvforståelse systematisk bliver modsagt, og det kan hverken vores generelle befindende eller vores livsduelighed klare uden omkostninger.

Schmitz har taget det på sig som filosof at afhjælpe denne modsigelse. Han definerer ligefrem filosofi som "menneskets besinden-sig på at finde sig selv i sine omgivelser".³¹ Dette projekt har den pædagogiske vinkel at lære mennesker at komme nærmere på deres "uvil-kårlige livserfaringer",³² ved at befri følelserne fra sjælens og bevidsthedens fængsel. Metoden, Schmitz bruger, er hans såkaldte "nye fænomenologi".³³

Hvad er så mennesket? Grundlaget er kropsligt, og det kropslige forstår Schmitz som en dynamisk pulseren mellem en (ud-)vidende tendens og en (ind-)trængende tendens, som står i et kommunikationsforhold med de omgivelser, som kroppen lever sig ind i eller lader indleve i sig. Schmitz skelner kroppen (*Leib*) fra legemet (*Körper*), hvor legemet er den fysiologiske legemsting, medens kroppen er det, man *mærker*, og mærker som sig selv uafhængigt af de normale sanser, især uafhængigt af syns- og berøringssanserne. Hans definition af kroppen lyder:

"Kropsligt er det, man kan mærke af sig selv (som hørende til sig selv her og nu) i nærheden af sit materielle legeme (men på ingen måde altid ved dets grænser, hvilket for blikkets vedkommende er indlysende), uden at man betjener sig af de fem sanser (syn, hørelse, berøring, lugtesans, smagssans) eller af det perceptive legemsskema (den normale forestilling om ens eget legeme), der er afledt fra deres vidnesbyrd".³⁴

Som det fremgår af definitionen, er kroppen i grunden *måden*, man mærker sig selv, ikke en ting, og den holder sig ikke inden for legemets grænser.³⁵

Kroppen mærkes dels som "affektivt ramt" af rent kropslige rørelser som sult, tørst, træthed eller smerte, og dels idet den bliver grebet af følelser som f.eks. vrede, glæde, ængstelighed, bitterhed eller medlidenhed. Grebetheden af kropslige rørelser og følelser sker i varierende grader af styrke alt efter hvilke affekter, der er tale om, og hvilken kropslig

30 Schmitz, H. (2005, III, 2), p. 103.

31 Schmitz, H. (2005, I): *Der Gegenwart. System der Philosophie. Studienausgabe Bd. I*, Bonn: Bouvier Verlag, p. 15; Schmitz 2017a, p. 9.

32 Schmitz 2017a, p. 12.

33 Schmitz 2017a: p. 11.

34 Schmitz 2017b: *Kroppen* (overs. M. Strandby Nielsen), Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, p. 11.

35 Schmitz' afvisning af at tildele de klassiske sanser adgang til kroppen, kan læses som en kommentar til Maurice Merleau-Pontys kropsbegreb, som det fremstilles i *Phénoménologie de la perception*. Schmitz påpeger, at Merleau-Ponty ureflekteret blander sit begreb om "egenkroppen" (*corps propre*) med et fysiologisk kropsbegreb, som kan erkendes gennem objektiverende sanseakter, især netop syn og berøring. Denne ambivalens i kropsbegrebet tyder på, at Merleau-Ponty ikke konsekvent får overvundet den traditionelle dualistiske antropologi. Se Schmitz' vurdering af Merleau-Pontys kropsfænomenologi: Schmitz 2017b, p. 165ff. En kort fremstilling af denne kritik ses i Frølund, S. (2017): "Eksistens i Hermann Schmitz' 'nye fænomenologi'", in: Pahuus, M. & Rasmussen, M. (2017, red.): *Eksistensens teorier* (Skriftserie om eksistentiel fænomenologi, bd. 6), Aalborg: Aalborg Universitetsforlag (under udgivelse).

dynamik, affekterne griber ind i. Personen er ikke helt overladt til affekterne, men kan i vekslende omfang tage dem til sig eller forsøge at gøre modstand og distancere sig fra deres greb.

Det afgørende for Böhmes brug af Schmitz er i nærværende artikel, at Schmitz opfatter følelserne som rumligt udstrakte atmosfærer, som han mener, er "nært beslægtede" med klimaet og vejret.³⁶ Ligesom vejret kan atmosfærer ikke afgrænses eller eksakt lokaliseres i rummet. Og vi mærker både vejr og atmosfærer, når vi udsættes for dem, og de ændrer vores befindende.³⁷

For at nå frem til et naturfænomen som vejret, må Böhme dog give Schmitz' kropsfænomnologi og følelseslære en æstetisk drejning.

Böhme: fra kropsfornemmelse til æstetisk naturerkendelse

Det klassiske erkendelsesteoretiske problem om, hvordan man kan gå fra selverfaring til erfaring af den omgivende natur løser Böhme ved at påstå, at naturerfaringen allerede er givet med selverfaringen, som den bliver beskrevet i Schmitz' kropsfænomnologi. Kroppen er nemlig, siger Böhme, "den natur vi selv er",³⁸ og kropserfaringen er derfor en "egen-erfaring" af naturen. Det betyder, at Schmitz' beskrivelse af følelser og fornemmelser og af menneskets befinden sig i sine omgivelser, kan betragtes som beskrivelser af naturerfaringer. Mennesket "bliver dermed gennem sit eget befindende bevidst om beskaffenheden af omgivelserne. Man mærker, kunne man kort sige, på sin egen krop hvilke omgivelser man befinder sig i".³⁹

Denne måde at konvertere Schmitz' kropsfænomnologi til naturerkendelse forstærker Böhme ved at integrere Schmitz' følelseslære i sin "økologiske æstetik", som Böhme forstår som en "almen teori om sansningen".⁴⁰ Integrationen får to konsekvenser. Den ene er, at den relation, som Schmitz hævder der er mellem kroppens "mærken" og de rumlige følelser (atmosfærer), kan beskrives som en *sanserelation*. Den anden konsekvens er, at sansebegrebet udvides fra kun at være rettet mod entiteter i omgivelserne, til at omfatte det emotionale eller affektive grundlag, som Böhme mener sansningen har i menneskets befinden sig i sine omgivelser, altså i atmosfæren. Med dette udvidede begreb om sansning, kan Böhme hævde, at det primære tema for hans æstetik (altså hans almene teori om sansningen) ikke

36 Schmitz, H. (2005, III, 2), p. 98; Schmitz (2017a), p. 56; Schmitz (2011a). Tilsyneladende mener Schmitz senere i samme værk (p. 362), at følelser og vejr ikke er beslægtede. Se afsnittet nedenfor om vejr og atmosfære.

37 For en større dansk fremstilling af Hermann Schmitz' filosofi, se: Wolf, J. (2017): *Krop og atmosfærer. Hermann Schmitz' nye fænomnologi*, København: Eksistensen; en kortere fremstilling er: Frølund, S. (2017).

38 Böhme, G. (1989): *Für eine ökologische Naturästhetik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 9; Böhme, G. (1992): *Natürlich Natur*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, pp. 77-93.

39 Böhme (1989), p. 10.

40 Böhme (1989), p. 10; Böhme, G. (2001): *Asthetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*, München: Wilhelm Fink Verlag, p. 29. Böhme bruger fra 2001 betegnelsen "aestetik" om sin almene sanseteori.

er "tingene, som man iagttager (*wahrnimmt*), men det, som man fornemmer (*empfindet*): atmosfærerne".⁴¹

Ifølge Böhme sanser eller fornemmer man atmosfærer og den stemning, de sætter én i, før man iagttager og identificerer genstande og mennesker.⁴² Dette overses ganske vist i mange sanseteorier, som går ud fra genstandssansninger og øjensynligt lader en objektiverende, visuel sansning tjene som skoleeksempel på sansning. Et sådant eksempel kan være sansningen af et træ, som jeg står og ser på.⁴³ Her er genstandskarakteren af træet fremhævet, og samtidigt er jeg'et, der står og ser på, reduceret til at være udsigtspunktet eller den abstrakte subjekt-pol for sansningen. Som et sådant bliver jeg'et ikke selv sanset, men kommer udelukkende til at figurere som forudsætning for sansningen.

Böhme foreslår derfor at man tager udgangspunkt i et andet eksempel på en sansning. Han beskriver en situation, hvor jeg befinder mig i nærheden af et træ på en hed eller regnvåd dag. I dette eksempel er den iagttagende sansning af en genstand kun en lille del af en sansning eller fornemmelse af træets voluminøsitet, kraft eller 'mægtighed'. Og snarere end at blive set, føles eller mærkes disse egenskaber i kroppen, uden at man kan henføre sansningen til en bestemt sans, f.eks. synssansen. Eksemplet har med andre ord fremhævet en kraftig emotionel dimension i sansningen.

Med det emotionelle kommer det konkrete menneske ind i sansningen, mener Böhme. Det menneskelige subjekt er her ikke et abstrakt synspunkt over for en genstand, men befinder sig affektivt i verden sammen med, hvad der er dér. Analyser af andre eksempler på sansninger, ville give samme resultat ifølge Böhme. Undersøger man f.eks. sanseoplevelsen af at fryse eller at have smerter, vil tilbøjeligheden til at uddifferentiere en subjekt- og en objekt-pol i sanseoplevelsen heller ikke være oplagt, da det man sanser, slet ikke optræder som en selvstændig ting, og jeg'et dårligt kan udskilles fra sansningen og abstraheres som den instans, der 'har' sansningen. Jeg'et er sansningen i den aktuelle fryse- eller smertesansning. Denne identitet af jeg og sansning er sansningens grundlag. Her ud fra kan man differentiere et subjekt og et objekt, hævder Böhme, men det beror på en objektivering eller distancering, som vi ganske vist er i stand til at udføre, takket være vores evne til at tænke. Når eksempelvis smerten er aftagende eller overstået kan jeg distancere mig fra den, adskille mit jeg og sansningen, og omtale den som "den" og mig som "mig", ligesom jeg kan gå i detaljer med, hvilke sanser, der var involveret, hvordan smerten føltes osv. Men distanceringen giver kun mening, fordi den sker på baggrund af en affektiv identitetsoplevelse, som f.eks. at være ét med smerten eller kulden.

41 Böhme, G. (1995/2013): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Frankfurt a.M./Berlin: Suhrkamp, p. 15. Böhmes atmosfæreteori er blevet modtaget med stor interesse fra så forskellige fag og professioner som antropologi, sociologi, arkæologi, arkitektur, byplanlægning, design, scenografi, reklame og kunst (Bille, M., Bjerregaard, P. & Sørensens, T.F. (2015, eds.): *Emotion, Space and Society*, Vol. 15, May 2015 (Special Issue on 'Staging atmospheres: Materiality, culture, and the texture of the in-between'), pp. 1-90.

42 Her er Böhme i overensstemmelse med Schmitz. Jvf. Schmitz, H. (1996), "Anthropologie ohne Schichten", in: Barkhaus, A., Mayer, M., Roughley, N. & Thürnaus, D. (1996, hrsg.): *Identität Leiblichkeit Normativität. Neue Horizonte anthropologischen Denkens*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 133.

43 Böhme (2001), p. 36.

Böhmes påstand er, at eksemplet, hvor man står og ser på et træ, er et ret specielt eksempel på en sansning, og derfor uegnet til at demonstrere sansningers almene træk. Som mange analyser af synssansninger tager eksemplet udgangspunkt i den opfattelse, at sansning sker mellem to adskilte størrelser (subjektet og objektet). Men en sådan sansning er en derivet type sansning, en intellektualiseret sansning, hævder Böhme. Før intellektualiseringen, siger han videre, er

”det grundlæggende sansefænomen den atmosfæriske mærken af tilstedeværelse. Sansningen er *qua* mærken en erfaring af, at jeg er til stede dér, og af hvordan og hvor jeg befinder mig. Ud fra denne mærken vil specifikke sanseagttagelser og siden en jeg-pol og et iagttagelsesobjekt skridtvist kunne uddifferentieres. Hvad der mærkes, er primært noget atmosfærisk. Det er ikke uddifferentieret i sansekvaliteter, men man kan sidenhen specificere det, så det svarer til sanserne. Derimod har sansningen, kan man sige, altid en affektiv toning, dvs. den er truende, opløftende, trykkende, fristende osv.”⁴⁴

En sansning, der ikke kan tilskrives bestemte sanseorganer eller -typer – altså om det f.eks. er en syns-, berørings- eller smagssansning – kan man kalde en ”synæstetisk sansning”.⁴⁵ Böhmes analyse skal vise, at alle sansninger primært er synæstetiske fornemmelser, hvor identifikationen af specifikke sansers bidrag forudsætter den synæstetiske fornemmelse eller oplevelse. Konklusionen på Böhmes analyse kan derfor formuleres på følgende måde: Den grundlæggende sansning er en synæstetisk mærken af noget atmosfærisk.

Med sin æstetiske naturerfaring beskriver Böhme en anden type naturerfaring end den erfaring, der beskrives i naturvidenskaben. Den kropsligt-æstetiske egenerfaring af naturen kan f.eks. ikke påberåbe sig objektivitet. Til gengæld har den fordel af, at kunne give viden om, hvordan forskellige omgivelser atmosfærer har indflydelse på menneskets befindende, og måske også på, hvordan menneskets handlinger ændrer atmosfæren, altså ændrer, hvordan man befinder sig i omgivelserne. Det betyder i Böhmes øjne, at denne æstetiske naturerfaring giver en mere umiddelbar økologisk viden om menneske-omgivelse-forholdet, end naturvidenskaben yder, og tilmed en viden, som danner det erkendelsesteoretiske (sansemæssige) grundlag for den type viden, som sidstnævnte giver.

Den traditionelle naturvidenskabelige videnstype karakteriserer Böhme som en erkendelse af ”naturen, for så vidt den er fremmed for mennesker”.⁴⁶ Denne karakteristik mener han den fortjener, fordi den forsøger at gå bag om den umiddelbare erfaring med instrument, måling, kvantificering og teoretisk rekonstruktion.⁴⁷ På dette punkt viderefører Böhme den kritiske teoris beskrivelse af den instrumentelle fornufts fremmedgørelse af mennesket i forhold til dets livsverden. Böhme er også præget af den videnskabs- og tekno-

44 Böhme (2001), p. 42. Bemærk at ordet ”tilstedeværelse” er en oversættelse af det tyske ”Anwesenheit”, der også kan oversættes ”nærvær”.

45 Böhme (2001), p. 43, 87ff.

46 Böhme, G. (1993): *Am Ende des Baconischen Zeitalters*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 54.

47 Böhme, G. (1989), p. 11; Böhme, G. (1993), p. 64; Böhme, G. & Schieman, G. (1997, hrsg.): *Phänomenologie der Natur*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, p. 27ff.

logipessimisme, som både har kendetegnet kritisk teori og fænomenologi. Hvordan man end stiller sig til denne pessimisme, gør den ikke Böhmes arbejde med at udvikle en æstetisk-atmosfærisk naturerkendelse mindre interessant. For dels giver han simpelthen et bud på det videnskabsteoretiske problem om naturvidenskabens grundlag, dels kan han anføre gode miljømæssige grunde for, at undersøge forskellige naturtypers betydning for menneskets befindende. Og endelig åbner den æstetiske naturerkendelse didaktiske muligheder for naturvidenskaben.

Findes der følelser, som ingen føler?

Men hvad er følelser og atmosfærer, og hvilken ontologisk status har de? På dette punkt er Schmitz og Böhme uenige.

Hermann Schmitz afpsykologiserer, som beskrevet, følelserne og definerer dem som "rumligt udgydede, kropsligt overgribende magter" eller som "randløs besættelse af et fladeløst rum i området for det, der opleves som nærværende".⁴⁸ Schmitz er fuldt klar over, hvor kontroversiel hans tese er, f.eks. når han siger: "Følelserne er ikke mindre objektive end landeveje, blot sværere at fikse".⁴⁹ Hans identifikation af følelser og rumlige atmosfærer er da også omdiskuteret.⁵⁰ Schmitz forsøger dog at retfærdiggøre sin påstand med analyser af følelsesoplevelser. Her nogle af hans eksempler.

Vreden erfares som en slags tyngde, der "som et lyn angriber" og som driver én fremad, og som man lader sig rive med af, i al fald et stykke vej, indtil man kan løsrive sig fra den.⁵¹ Højtidelig *alvor* er en "mægtig følelse, der især viser sig som atmosfære i form af en bred, rolig, tæt samlet stilhed, og med en autoritet, der forbyder påtrængende snakken".⁵² *Glædens* kropslige udslag beskriver Schmitz således: "Glæde er en løftet atmosfære, der får kroppen til at svæve ('i salighed'), til at få en bevinget gang, ja til at hoppe ('glædesspring'), selvom intet har ændret sig med hensyn til kroppens vægt".⁵³ Og følelsens atmosfæriske *udbredelse* beskriver Schmitz med et eksempel, hvor en gruppe mennesker bliver pinligt berørte ved en persons *skamløse* optræden. Udbredelsen skyldes ikke "følelssmitte", hævder Schmitz, men skyldes, at "skammen er en atmosfære, der stråler fra sit fortætningsområde, altså fra den, der ... skammer sig og er beskæmmet, og ud til området for mærkbart nærvær".⁵⁴ Schmitz mener at atmosfærens intensitet falder, når man går ud over

48 Schmitz (2017a), p. 56.

49 Schmitz (2017b), p. 30.

50 Demmerling, C. (2011): "Gefühle, Sprache und Intersubjektivität. Überlegungen zum Atmosphärenbegriff der Neuen Phänomenologie", in: Andermann, K. & Eberlein, U. (2011): *Gefühle als Atmosphären. Neue Phänomenologie und philosophische Emotionstheorie*, Berlin: Akademie Verlag, pp. 43-55, <https://doi.org/10.1524/9783050061368.43>.

51 Schmitz (2017a), p. 56.

52 p. 57.

53 p. 57.

54 p. 57.

dens fortætningsområde. Herude stråler skammen stadig, men nu blot som en "pinlighed, som man nok berøres af, men ikke føler sig fuldt og helt grebet af".⁵⁵

Og endelig illustrerer han med følelsen *sorg*, at to følelser/atmosfærer godt kan besætte samme rum og konkurrere om magten. Han hævder, at sorgen har en "autoritet som en atmosfære, der fuldstændigt og eksklusivt gør krav på rummet for oplevet nærvær, og som med sin overvægt af autoritet mere eller mindre undertrykker atmosfæren af munterhed, der ligeledes påtvinger rummet for oplevet nærvær en kantløs besættelse".⁵⁶ Med eksemplet vil Schmitz også tilbagevise den indvending mod hans teori, der hævder, at dersom følelser er atmosfærer i rummet, bliver det ubegribeligt, hvordan enkelte mennesker kan modstå deres greb og f.eks. holde sig muntre i et trist selskab. Hans svar på indvendingen er, at selvom sorgen dominerer rummet, er munterheden ikke nødvendigvis slået helt af banen.

Böhme følger Schmitz' følelser-/atmosfæreteori et stykke vej, men han står af på i al fald to punkter, der har at gøre med den ontologiske status, Schmitz giver følelser/atmosfærer.⁵⁷ Schmitz hævder nemlig, at følelser/atmosfærer kan selvstændiggøre sig og eksistere, uden at nogen føler dem. Han skriver et sted:

*"Morgenen er den tid på dagen, som giver det bedste eksempel på følelsernes uafhængighed af et oplevende subjekts affektive ramthed. I morgenens sarte, dæmrende lys udfolder der sig undertiden atmosfærer, som endnu ikke eller endnu kun i ringe grad hjem søger det kropslige befindende, men snarere i næsten fortryllede afsondrethed fører sit sky og dog stærke egetliv".*⁵⁸

Böhmes opfattelse er modsat, at atmosfærerne "kun kan have i aktuelle sansninger",⁵⁹ og at man derfor kun kan sanse dem, hvis man udsætter sig kropsligt for dem, altså aktuelt lader sig ramme affektivt af dem. Det betyder, at det, fænomenologisk set, ikke giver mening at benægte, at følelser/atmosfærer har en "subjektiv andel".⁶⁰ Følelser skal være følt af nogen. Böhme tildeler følelser og atmosfærer en "mellemstatus ... mellem subjekt og objekt".⁶¹

Det er let at følge Böhmes kritik af Schmitz, hvad angår følelserne, for det virker kontraintuitivt, at der skulle kunne findes følelser, som ingen føler. Og i betragtning af, at Schmitz' følelslære er så tæt sammenvævet med hans kropsfænomenologi, forekommer det at være overraskende eller paradoksalt, hvis følelser skulle kunne eksistere uafhængigt af, at nogen føler dem kropsligt. Derimod går det nok lettere at acceptere, at der kan findes

55 p. 57.

56 p. 58.

57 Böhme (1995/2013), p. 30.

58 Schmitz (2005, III, 2), p. 393, 363.

59 Böhme (2001), p. 50.

60 p. 52.

61 Böhme (1995/2013), p. 22; Böhme (2001), p. 54. Noget lignende synes at være Heideggers opfattelse af følelser: "Stemningen (...) er ikke 'derinde' i en inderlighed (...) men den er ligeså lidt derude" (Heidegger 1983: 100).

atmosfærer, som ingen føler. F.eks. virker det ikke særligt mærkeligt at tale om et kirkerums eller et klasselokales atmosfære som noget, der forbliver i rummet, selv når alle har forladt dem, og ingen aktuelt mærker dem, men som kan mærkes i det øjeblik man atter træder ind i rummet. Det begynder først at blive rigtig problematisk, hvis man, som Schmitz udtrykkeligt gør, *både* identificerer følelser og atmosfærer, og samtidigt hævder, at atmosfærer eksisterer uafhængigt af, at nogen oplever dem.

Er atmosfærer "halvting"?

Uenigheden om følelsers og atmosfærers ontologiske status går videre i Böhmes diskussion af Schmitz' begreb "halvting".⁶² Schmitz afviser at følelser eller atmosfærer kan være "fuldting" (som jeg blot kalder "ting" i det følgende). Men da de jo heller ikke er ingenting, har han valgt termen "halvting" for dem.⁶³ Der er to egenskaber, der adskiller halvting fra ting: 1) halvting har ikke stabil, substantiel eksistens over tid, men kan komme og gå, uden at miste deres identitet, og 2) halvtings virkninger sker umiddelbart, og kan ikke adskilles fra halvtingen selv.⁶⁴

Schmitz eksemplificerer halvtingene med f.eks. stemmen, som her ikke skal forstås fysisk som luftmolekylers svingninger, men som et oplevelsesfænomen. Man hører et menneskes stemme som én og den samme stemme, hver gang man hører den, og ingen spørger, hvor den har været i mellemtiden (som man kan gøre med f.eks. en ting, der har været forsvundet). Og stemmen slår direkte ind i min oplevelse, uden mellemlid, og er identisk med sit indslag. Schmitz nævner også blikket og vinden, som eksempler på halvting (hvor vinden ikke skal forstås som bevæget luft, men som en følt eller mærket kvalitet). Andre eksempler på halvting er dunkelhed, natten, kulde eller kølighed.

Halvting ligger midt mellem ting og egenskab, kunne man sige. De er mindre stabile end ting og har ikke tingenes substantielle permanens. Til gengæld er de mere stabile og selvstændige end egenskaber, der er afhængige af de ting, som de er egenskaber ved. Til gengæld kan halvtingene, ligesom tingene, selv have egenskaber. Stemmer kan f.eks. være skærende eller behagelige. Og så har halvtingene selvstændig magt eller kraft til at påvirke os. Denne magt kan dog ikke ligge latent som en mulighed, der enten kan virkeliggøres eller forblive en ikke-realiseret mulighed, sådan som det er tilfældet med egentlige ting. Halvtingene er ren aktualitet, så snart de viser sig, medens ting kun har aktualiseret en brøkdel af deres egenskaber. Tings eksistens er i overvejende grad potentialitet: de kan meget mere, end de aktuelt fremviser.⁶⁵

62 Böhme, G. (1997): "Die Phänomenologie von Hermann Schmitz als Phänomenologie der Natur", in: Böhme & Schiemann (1997), p. 142ff.

63 Schmitz (2017a), p. 60.

64 p. 60.

65 Böhme (1997), p. 142ff.

Den afgørende forskel mellem halvting og ting er hos Schmitz, at halvtingene er defineret i forhold til vores kropslige mærken af dem, medens ting er defineret som uafhængige af vores oplevelse. Men når så Schmitz beskriver følelser og atmosfærer som om de har et "egetliv", uafhængigt af vores oplevelse, så tillægger han dem samme status, som kun egentlige ting har.⁶⁶ Der er med andre ord, i Böhmes øjne, en ambivalens eller en selvmodsigelse i Schmitz' teori om følelser og atmosfærer. Den mener Böhme, han kan undgå ved at lave en ny distinktion.

Atmosfærer vs. 'det atmosfæriske'

Böhmes naturfænomenologiske interesse er at identificere noget natur, der kan tilgås via erfaringen af egenkroppens sansninger. Han vil opspore den natur, som vi ikke selv er, men som kan erfares gennem den natur, som vi selv er. Det er dette område æstetikken skal arbejde i, og som han hævder naturvidenskaben hverken har blik for eller anerkender som natur, fordi den kun anerkender noget som natur, hvis det kan eksistere uafhængigt af en aktuel sansning, altså eksisterer som en ting (dvs. er det Schmitz kalder en "fuldting"). Da han ikke afviser naturvidenskabens opfattelse af natur eller denne opfattelses berettigelse, men vil finde dens mulighedsbetingelse i en kropserfaring, forsøger han at beskrive den glidende overgang fra den grundlæggende sanseoplevelse, den synæstetiske-kropslige mærken af atmosfære, til en sansning af den genstand eller ting, som kan uddifferentieres fra denne mærken af atmosfæren.

Han illustrerer overgangen med et nyt eksempel på en atmosfæresansning: en myg, som jeg pludselig mærker svirrer rundt derude et sted i mørket, når jeg er ved at falde i søvn. Den primære sansning er her, mener Böhme, at jeg mærker den truende atmosfære, som denne svirren udsender i rummet, og at jeg mærker atmosfæren som ubestemt tilstede i rummet. Straks efter jeg har mærket denne trussel, får jeg gradvist gjort mig klart, at jeg mærker, at der er 'noget' bestemt, der skaber atmosfæren. Dernæst hører jeg, at dette 'noget' faktisk er et insekt, og til sidst hører jeg, at det er en myg, der kunne true med at stikke mig.

For at udtrykke denne trinvis overgang, indfører Böhme en distinktion, som ikke findes hos Schmitz, nemlig mellem atmosfærer og 'det atmosfæriske'. Denne distinktion, som han indrømmer er diffus,⁶⁷ skal udtrykke to stadier på vejen fra et subjekt-objekt-sammenfald (kropslig mærken/sansning af atmosfære) til en første differentiering, hvor objekt-polen er blevet uddifferentieret eller udskilt ved at blive identificeret som noget atmosfærisk, der kan iagttages eller konstateres ved hjælp af vores sanser.

Böhme accepterer, at kalde den affektive mærken (følelsen) en atmosfære, men han accepterer ikke at kalde den en halvting, for atmosfæren har ikke den relativt selvstændige eksistens, som Böhme mener halvting har, men eksisterer kun, når den mærkes affektivt af

⁶⁶ p. 143.

⁶⁷ Schmitz (2001), p. 59.

nogen.⁶⁸ Derimod vil han gerne give betegnelsen halvting til det område, han kalder 'det atmosfæriske', for dette område har erhvervet tilstrækkelig stabil og selvstændig eksistens i forhold til det oplevende subjekt, til at fortjene betegnelsen. Men kunne også sige, at hvor atmosfærer erfares som 'indre' følelse, som jeg er mere eller mindre grebet af, så erfares 'det atmosfæriske' som noget 'ydre' og tingslignende, uden dog at være en rigtig ting. Böhme udtrykker dette, ved at sige, at atmosfærer har en "ikke-reducerbar subjektiv karakter ... hvorimod halvting helt igennem erfares som noget ydre. De kan *konstateres* med en vis distance".⁶⁹ Og han illustrerer forskellen på atmosfærer og 'det atmosfæriske' med morgendæmringen, som både kan ses som atmosfære og som noget atmosfærisk, afhængigt af tilgangen: "På denne måde er dæmringen noget atmosfærisk: det kan konstateres at dæmringen kommer nærmere. Men der findes også en dæmringsatmosfære, som jeg først får at mærke, når jeg i det mindste er partielt grebet af den".⁷⁰

Med disse bemærkninger mener Böhme, at han har fundet, hvad han søgte. Atmosfærerne mærkes på egen krop, som jo er et stykke natur, som vi selv er. Og 'det atmosfæriske' er et stykke natur, som vi ikke selv er. Det atmosfæriske er – som halvting – ganske vist ikke egentlig tingslig natur, men det er lige så meget natur, som den tingslige natur er.

Atmosfærer og vejret

Kan disse subtile analyser af kroppens sansning af atmosfærer udvikles til at beskrive en vidensform for fænomener som klima og vejr, som vi regner for at være (atmosfæriske) naturfænomener? Kan denne vidensform udvikles til at blive en vejrfænomenologi, altså en teori om sammenhængen mellem naturfænomenet vejret og vores lige så naturlige (*qua* kropslige) atmosfærefornemmelser?

Hos Schmitz finder vi ikke en vejrfænomenologi. Schmitz interesserer sig overhovedet ikke for natur, hævder Böhme. Han må med beklagelse konstatere, at selvom Schmitz har leveret det nødvendige kropsfænomenologiske grundlag for Böhmes eget arbejde med at udvikle en naturfænomenologi, har Schmitz aldrig selv berørt spørgsmålet om natur.⁷¹ Dette samme gælder for resten de fleste andre fænomenologer, mener Böhme. De accepterer ikke ideen om en menneskelig natur, de interesserer sig ikke for kropserfaringens berøring med naturen og de interesserer sig slet ikke for naturfilosofi som sådan. Det betyder, at de "uden kamp" overlader hele spørgsmålet om natur til naturvidenskaberne.⁷²

Trods Schmitz' angivelige desinteresse for naturen og for spørgsmålet om atmosfærenes naturlighed, har han faktisk forholdt sig til vejret som naturfænomen i en enkelt

68 Böhme (1997), p. 144. Jf. forrige afsnit.

69 p. 144.

70 p. 145.

71 Böhme (1997), p. 13, 133.

72 Böhme, G. (2003): *Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht*, Küsterdingen: Die Graue Edition, p. 25ff. Heidegger har dog skrevet om natur hist og her, og fra Merleau-Pontys side ligger der naturfilosofiske overvejelser i hovedværkerne, og – mere udfoldet – i forelæsningsform.

paragraf. Der beskriver han, hvordan lummert, fugtigt, lunt, friskt, køligt, forårsagtigt eller tordenagtigt vejr kan virke pirrende og ansporende på vores følelser. Og han tilføjer, at vejret "ligger i luften ... og nok kan mærkes, selvom det egentlig ikke er en tilstand i vores krop, men er en af disse indhyllende, udelte og kantløst udgydte atmosfærer".⁷³

Schmitz er altså på det rene med, at vejret mærkes kropsligt, men ikke er en 'indre' kropsfølelse, og han besvarer spørgsmålet om, hvorvidt "følelser og klimaer – begge forstået som fænomener – måske fra naturens hånd tilhører samme art"⁷⁴ benægtende. Det gør han bl.a. under henvisning til, at den person der mærker vejret, bedre kan frigøre sig fra det, end en person kan frigøre sig fra sine følelser og atmosfærer. Vejret kan man simpelthen gå væk fra.⁷⁵ Schmitz er med andre ord på vej til at konstatere, at vejret kan analyseres naturfænomenologisk som et fænomen, der nok erfarer gennem vores kropslige synæstetiske og altså følelsesmæssige mærken, men dog har status som relativt uafhængig af denne mærken. Deraf fremgår det, at på trods af, at Schmitz klart ser ligheder mellem følelser, klima og vejr, så har han vurderet, at vejret ikke er en atmosfære, fordi det har en relativt uafhængig status i forhold til den følelsepåvirkning, det udøver på os. Man kunne måske sige, at Schmitz grupperer vejret i den klasse af halvting, som Böhme valgte at kalde 'det atmosfæriske', og som tilhører den natur, som vi ikke selv er, uden dog at være en atmosfærisk "fuldting" i meteorologisk forstand.

Det er alt, hvad Schmitz siger om forholdet mellem vejret (forstået som naturfænomen) og atmosfærefornemmelsen. En egentlig vejrfænomenologi, der undersøger netop dette forhold, kan man ikke finde hos Schmitz.

Kuriøst nok er der en anden forsker, som har fremlagt en skitse til en vejrfænomenologi. Antropologen Tim Ingold (f. 1948) har arbejdet med atmosfærefænomenet under betegnelsen "the weather-world". Han forklarer, at denne "vejr-verden" er "vævet" (*meshwork*) af "linier" og interaktioner mellem mennesker, natur og alt andet i verden.⁷⁶ Ingold beklager, at mange antropologer har stillet sig tilfreds med at beskrive menneskers liv som forløb, der udspiller sig i landskaber, som tolkes som blotte geometriske flader. Dette giver fattige beskrivelser, for mennesker bor ikke kun på landskabets overflade, men bebor hele firmamentet, som inkluderer jord og himmel og alt inventaret derimellem. Til støtte for denne opfattelse henviser Ingold dels til antropologiske undersøgelser, og dels til Heidegger og Merleau-Ponty. Han låner disse to fænomenologers begreb "beboelse", og bruger det om den *aktivitet*, der skaber det naturlige miljø, ved at væve himmel, landskab, bjerge, dale, hav, vækster og dyr sammen til en vejr-verden. Når vi sanser vejr-verdenen, siger Ingold, sanser vi den ikke som et objekt, men sanser *i* eller *gennem* den. På denne måde har Ingolds vejr-verden visse ligheder med Heideggers begreb "Welt", og måske også med Böhmes beskrivelse af "det atmosfæriske", som ovenfor blev udlagt som genstanden for den grundlæggende,

73 Schmitz (2005, III, 2), p. 361.

74 p. 362.

75 p. 365.

76 Ingold, T. (2011): *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description*, London: Routledge, p. 126-135'.

synæstetiske sansning af noget, der endnu ikke er uddifferentieret som en meteorologisk fuldting, men optræder som atmosfærisk halvting.

Vejr-verdenens skiften ændrer vores perceptioner af verden – både de visuelle, de auditive og de haptuelle eller emotionelle - fortsætter Ingold. Og det lyder som en parafrasering af Heidegger, når han skriver: "the weather world is the world's worlding". Eller når han understreger sit begrebs ontologiske pathos ved at tilføje: "the weather-world is the very temperament of being".⁷⁷

Går vi nu tilbage til Böhme, viser det sig, at Böhme selv har skitseret elementer til en vejrfænomenologi i en artikel fra 2011.⁷⁸

Der er ikke tvivl om, indleder Böhme, at der er en vis sammenhæng mellem vejret og bestemte følelser. Vejret kan være både nedstemmende og opløftende, og sproget har adskillige adjektiver, som uden vanskeligheder kan bruges om både vejr og følelser: dystert, truende, køligt, lyst, friskt osv. Adspurgt hvad vejr "egentlig" er, vil de fleste måske svare, at det er det, man angiver med meteorologiske begreber som tryk, temperatur, vindretning, fugtighedsgrad osv. Men alle disse udgør ikke hver især vejret, der er en totalitet eller helhed, som går ud over disse meteorologiske parametre. Og spørger man folk, hvordan vejret konkret er i dag, svarer de fleste ved at angive et totalindtryk af vejret, mener Böhme. De siger f.eks., at vejret er dårligt, dystert, tungt, trist, blæsende, forårsagtigt, opfriskende, muntert eller godt, og bruger derved begreber hentet fra registeret over kropsligt-sanselige følelser af at *være* i vejret eller af at være udsat for vejret.

Böhme sammenfatter dette ved at sige, at vejret er noget "singulært og radikalt regionalt", nemlig en helhed, som korresponderer med vores kropsligt-sanselige følelse, altså med æstetiske, frem for med meteorologiske kategorier. Vejret er, således opfattet, egentlig ikke er en objektiv størrelse eller en ting i naturvidenskabelig forstand, selvom der kan angives meteorologiske betingelser for, hvilken slags vejr, det er eller vil kunne udvikle sig til.⁷⁹ For at støtte denne opfattelse, trækker Böhme en analogi mellem vejret og landskabet. Landskabet kan nemlig også opfattes som et æstetisk oplevelsesfænomen,⁸⁰ altså som et kropsligt-sanseligt fænomen, snarere end som noget objektivt forekommende, selvom der også for landskabet kan angives naturvidenskabelige (geologiske) betingelser for opståen og struktur.

Man får ikke fat i det nære slægtskab mellem vejr og følelser, hvis man tror, at vores adjektiver for vejret kun bruges metaforisk, når vi beskriver følelser med disse adjektiver, hævder Böhme.⁸¹ En sådan tolkning giver nemlig kun mening, fortsætter han, hvis man

77 P. 130. Ingold har en enkelt reference til en engelsk artikel af Gernot Böhme om atmosfære, men ikke i sammenhæng med sine overvejelser om vejr-verdenen.

78 Böhme, G. (2011): "Das Wetter und die Gefühle. Für eine Phänomenologie des Wetters", in: Andermann & Eberlein (2011), pp. 153-166.

79 Böhme (2011), p. 154.

80 Jf. Ritter, Joachim (1984): "Landskab", in: Dehs, J. (1984): *Æstetiske teorier*, Odense: Odense Universitetsforlag, pp. 27-64.

81 Böhme (2011), p. 155.

ureflekteret har overtaget introjektionen af følelserne, frem for med Schmitz at forstå dem som atmosfærer, der ligger i rummet.⁸² Og selvom atmosfærebegrebet oprindeligt var et meteorologisk begreb (*atmós* = damp; *sphaira* = kugle), har det de sidste 2-4 århundreder med samme smidighed og ret betegnet stemninger og følelser. Derfor, mener Böhme, er "atmosfære" både et begreb for vejret, som omgiver os, men lige så meget et begreb for følelsesrummet, som vi befinder os i. Og det beror på, at vejr og følelser simpelthen er nært beslægtede fænomener. Böhme søger at indfange slægtskabet i sin definition af atmosfæren som "sfæren for den mærkede, kropslige tilstedeværelse".⁸³

Disse bemærkninger om vejret giver kun mening på baggrund af Böhmes arbejde med et vidensbegreb, der knytter erfaringen af egen naturen (kroppen) med erfaringen af fremmed naturen. Vejret som atmosfære er både vejret som egenkropsligt følt, men også vejret som atmosfærisk halvting med "eget liv". Det er netop vejrets relative selvstændighed, der berettiger til at kalde det et stykke fremmed natur, som vi, med en relativt distanceret holdning, kan iagttage og konstatere som noget 'ydre', uden at vejret derved kan opfattes som identisk med de parametre, som meteorologien bruger til at beskrive det, mener Böhme. Meteorologien kan fortælle om enkeltbetingelser for vejret, men vejrets helhed er det, der sanses og mærkes kropsligt.

Böhme definerer vejr-fænomenologien som anvendelsen af atmosfæreteorien på vejret, og han beskriver dens ydelse som at "kategorisere den *lovmæssige natur i relation til den kropslige mærken*".⁸⁴ Vi må her tage til takke med at gengive artiklens få bemærkninger om, hvad disse ydelser kan være.

Vejr-fænomenologien har ifølge Böhme tre hovedtemaer: vejrets karakterer, "vejr-hændelser" og beskrivelse af de tinglige betingelser for fremstilling af atmosfærer.⁸⁵

Vejr-karaktererne bestemmer helhedsindtrykket af vejret gennem den måde, de fornemmes på, og det er dem, man i almindelighed betjener sig af, når man fortæller, hvordan vejret er ("det er trykkende", "det frisker op" etc.). Det er det synæstetiske og det stemningsmæssige ved vejret, som er grundlaget for at beskrive karaktererne, og ifølge Böhme kan disse karakterer henregnes til de *rumlige* aspekter af vejret.

Med *vejr-hændelserne* betegner Böhme de *tidslige* aspekter af vejret. Han fortæller, at i denne gruppe optræder gerne de samme fænomener, som før blev beskrevet som vejr-karakterer, nu blot i deres egenskab af verber, frem for af substantiver. Hvor f.eks. sne, storm, solskin og regn gælder for vejr-karakterer, er de tilsvarende vejr-hændelser: det sner, det stormer, solen skinner, det regner. Vejr-hændelserne er en slags "dramatisering" eller "fortættelse" af vejr-karaktererne, uddyber Böhme, og tilføjer, at vejr-karaktererne primært erfares i det kropslige befindende, medens vejr-hændelserne snarere erfares i vores livsførelse, som selvfølgelig ikke er adskilt fra det kropslige befindende.

82 p. 155.

83 p. 155.

84 p. 157.

85 p. 164-166.

Det sidste tema i Böhmes vejrfænomenologi skal være en redegørelse for de tingslige betingelser for, at bestemte vejrkarakterer kan opstå. Det handler om de objektive vejrdata, som også meteorologien bruger til at bestemme vejret, men tolket anderledes. Hvor meteorologien tolker disse data som faktorerne, der *bevirker* vejret, og får det til at fremtræde for os i sansningen, uden selv at træde frem, så tolker vejrfænomenologien data'ene som integreret del af helhedsindtrykket af vejret, som det fremtræder sanseligt-kropsligt for os. Man kan sige med Böhme, at fænomenologien "læser" disse data æstetisk som inkluderet i vejratmosfærerne, frem for som de bagved liggende virkeårsager.⁸⁶

Böhme afslutter sin fremstilling med at beklage dens ufærdighed, og med at gentage nødvendigheden af bedre at kende og kunne artikulere vejret som subjektivt, atmosfærisk faktum, der til trods for sin "for os"-modalitet, er lige så meget natur som meteorologiens vejr er.

Afslutning

Otto Bollnows arbejde med den pædagogiske atmosfære byggede på Heideggers teori om stemninger eller atmosfærer, der åbner verden for os, og dermed muliggør viden og handling i forhold til andre mennesker og til tingene, redskaberne, naturen og kunstværkerne. Bollnow overførte disse eksistentielle urbetingelser for viden og handling til den pædagogiske sfære, og udvidede denne sfære til ikke kun at bære læringen fra menneske til menneske, men også fra natur til menneske. Og endelig pegede Bollnow på, at den pædagogiske atmosfære mellem natur og menneske har noget med kroppen at gøre.

Nærværende artikel har på flere områder forsøgt at gå den samme vej, som Bollnow, blot langt mere i detaillien med forholdet mellem følelse og atmosfære, mellem krop og sansning og mellem sansning og natur. Afslutningsvist har artiklen forsøgt at opridse en mulig brug af atmosfæreteorien på et bestemt naturfænomen, nemlig vejret.

Ideen med at bringe en fænomenologisk atmosfæreteori på banen i forbindelse med miljøpædagogikken omkring klimaforandringer implicerer på ingen måde, at klassisk, empirisk klimaforskning skal forsømmes i denne pædagogik. Ideen har været, at hvis eksistenstænkere som Heidegger, Schmitz og Böhme har ret, så er det den æstetisk-kropslige atmosfære, der "åbner" verden for os til viden og handling, og dermed også åbner vejrverdenen for os. Konsekvensen af dette må være, at atmosfæren er den principielle forudsætning for, at alle de videnskaber, der bidrager til bestemmelsen af klimatiske forhold, overhovedet er forståelige for os, og gør det muligt for os at agere i forhold til deres beregninger. Derfor må det være en opgave for en fænomenologisk baseret miljøpædagogik at udarbejde sammenhængen mellem atmosfærens mærkede, kropslige tilstedeværelse og meteorologiens og klimatologiens vejr.

86 p. 166.

Lili-Ann Wolff & Pia Sjöblom

Det är inte enbart frågan om nomenklatur: Naturvetenskap och estetik

Abstract

This article discusses the way humans value nature, with a focus on the way they value nature aesthetically. Of particular interest are the values of children and adolescents and the role of aesthetics in scientific studies. The discussion is based on philosophical writings, especially aesthetic sources, and current environmental education empirical research. Our aim is to show the necessity the science lessons have of an unambiguous aesthetic dimension. With flexible teaching methods that partly take place outdoor, the students' own values and aesthetic experiences become a prompting starting point for understanding humankind's role in nature.

Nyckelord

Naturundervisning, estetik, miljöestetik, värderingar, naturvärde, naturvetenskap, utomhusundervisning, estetisk erfarenhet, estetisk upplevelse

Inledning

Naturvetenskapen har sedan länge haft en stark ställning inom västerländsk kultur och tilltron till naturvetenskaplig "sanning" är stor. På alla skolstadier, även i förskolan, lär barn och ungdomar sig naturvetenskapligt tänkande och naturvetenskapliga metoder. Vid sidan om naturvetenskapen har också miljömedvetenhet och förståelse för hållbar utveckling blivit en viktig kanon i skolutbildningen. Det har också gjort att naturundervisningen utvidgats och själva begreppet natur har dolts bakom nya mer trendiga begrepp, som är nog så nödvändiga, men som också lätt skapar förvirring. Till sådana begrepp kan räknas *miljö*, där naturen ryms under den del som går under namnet *naturmiljö*. Ett annat begrepp är *hållbar utveckling* eller med en annan nyans *hållbarhet*, där det som berör naturen inkluderas i den *ekologiska hållbarheten*. Ett tredje komplicerat begrepp är *biodiversitet* som handlar om *naturens mångfald* på genetisk, art- och ekosystemnivå. Då redan begreppet natur är diffust och svårt att enhetligt tolka, så är det inte nödvändigtvis lättare när begreppen blir fler. Det är inte heller alltid så lätt att dra gränsen för vad som hör till undervisning i natur-

Lili-Ann Wolff

University of Helsinki, Finland, e-mail: lili-ann.wolff@helsinki.fi

Pia Sjöblom

Åbo Akademi, Finland, e-mail: pia.sjoblom@abo.fi

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 5 | Nr. 2 | 2016 | side 38-61

vetenskap och vad som hör till andra ämnesområden. Hållbarhets- och miljvårdsfrågor är överlappande och hör till flera ämnen.

För att människan ska kunna värna om naturen behövs naturvetenskapligt kunnande och för att kunna skydda biodiversiteten krävs kännedom om systematik och taxonomi, men även förståelse av hur natur och naturvetenskap hör samman med samhället i övrigt, såsom politiska angelägenheter och humanitära frågor. Förutom kunskap behövs också praktiska färdigheter, handlingsberedskap och vilja, för att inte tala om sensibilitet. Såväl kunskaper som färdigheter baserar sig dessutom på värderingar, det vill säga hur lärare och elever ser på naturen rent värdemässigt. Även läroplanen betonar specifika värden, och utvärderingar av skolsystem gynnar i allmänhet kognitiva mål. Detta är ett generellt problem i många länder och det syns både i nationella utvärderingar¹ och i internationella jämförelser såsom PISA-undersökningarna.² Även läromedel fokuserar ofta på faktakunskaper.³

I den här artikeln kommer vi inte att koncentrera oss så mycket på ämnesområdet naturvetenskap, trots att vi anser att det är betydelsefullt att eleverna får en gedigen och mångformig kunskap om naturvetenskap. Vi kommer inte heller att fästa så stor uppmärksamhet vid undervisning om miljö och hållbarhet eller fokusera på något annat nyare begrepp, utan vårt fokus ligger på *naturen*. Vi intresserar oss främst för elevernas värderingar i förhållande till naturen och då i synnerhet hur de värderar naturen estetiskt. I och med detta vill vi uppmärksamma att enbart naturvetenskapliga utgångspunkter inte är tillräckliga för att vi ska kunna tillvarata all den brokiga mångfald av perspektiv som elever med bland annat olika ekonomisk, kulturell, geografisk och religiös bakgrund kan tillföra undervisningen. Trots att eleverna behöver lära sig mångsidiga fakta, behöver också utbildningen uppmärksamma andra aspekter av lärandet än de rent kunskapsmässiga och stödja eleverna i deras värdeskapande process, så också när det gäller deras estetiska värderingar i förhållande till naturen.⁴ Syftet med den här artikeln är därför att visa att det är nödvändigt att naturvetenskapen i skolan har en tydlig estetisk dimension.

Hur människan värderar naturen

Ordet natur är inte värdeneutralt. Det är präglad av olika världsbilder, där naturen mer eller mindre innefattar människan eller där människa och natur är åtskilda till den grad att naturen ses som ett objekt där beståndsdelarna klassificeras som vilka andra föremål som

1 Pirkko Kärnä, Riikka Hakonen och Jorma Kuusela, *Luonnontieteellinen osaaminen perusopetuksen 9. luokalla 2011* [Naturvetenskapligt kunnande i den grundläggande utbildningens nionde årskurs år 2011] (Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, 2012); Kaija Salmio, *Miksi jää sulaa? Ympäristö- ja luonnontiedon oppimistulosten arviointi vuonna 2006* [Varför smälter isen? Evaluering av inlärningsresultaten i naturvetenskap år 2006] (Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, 2008).

2 PISA = OECD Programme for International Student Assessment.

3 Anna Uitto, Pirkko Kärnä och Riikka Hakonen, "Työ- ja toimintatapojen yhteys biologian osaamiseen ja biologiasta pitämiseen peruskoulussa [Arbets- och verksamhetsformernas samband med förståelsen i biologi och intresset för biologi i grundskolan]," *Lumat* 1 (2013), 263-278.

4 Se även Daniel Olsson och Niklas Gericke, "The Adolescent Dip in Students' Sustainability Consciousness: Implications for Education for Sustainable Development," *Journal of Environmental Education* 47 (2016): 35-51.

helst. Det vilar en tung historisk börda i västerländsk tradition över den dualistiska synen på människa och natur som distinkta. Ändå talar man i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen i Finland⁵ om att "Människan är en del av naturen och helt beroende av livskraftiga ekosystem. Att förstå detta är centralt i att växa som människa". Emellertid är det inte heller självklart vad man menar när man talar om människan och naturen som ett och samma.

Som en levande organism är människokroppen naturligtvis ett stycke natur, men trots det har hon genom tiderna ansetts stå över djuren och ha andliga kapaciteter utöver det djuriska. Det här är i huvudsak ett västerländskt fenomen och det är oroväckande att naturen, som utgör en biologisk bas för allt det mänskliga, presenteras som något avskilt. För att människan skall kunna leva på jorden är hon helt beroende av olika naturliga processer som t.ex. de gröna växternas fotosyntes, nedbrytningsprocesser som i huvudsak tas om hand av evertebrater och mikroorganismer samt olika pollinatörer som möjliggör att viktiga grödor kan fortleva. Människor i många kulturer har också haft en tendens att uppleva en andlig samhörighet med den övriga naturen. Det här är mer eller mindre starkt sammankopplat med upplevelserna av naturens estetiska värden. Människan skapar mening i naturen genom den estetiska upplevelsen.⁶

Att reda ut vilket värde människan tillskriver naturen, är komplicerat och mångbottnat.⁷ Ekonomer har i stort sett delat in naturens värden i bruksvärden och icke-bruksvärden.⁸ Men gränsen mellan användning och icke användning är svår att dra, likaså gränsen mellan lokala och globala användare. En del gör en åtskillnad mellan materiella och inneboende naturvärden, naturens egenvärde.⁹ Bruksvärden är förbundna med markanvändning, naturresurser och naturbaserade varor, men även en icke-användare kan reagera känslomässigt på hot mot specifika naturområden och kan vilja försvara naturens inneboende värde. Materiellt värde står för att något är värdefullt när någon har användning för det, medan egenvärde innebär att någon värderar något för att det är vad det är. En tredje grundläggande skillnad som man gör inom miljöetiken är mellan antropocentriska och biocentriska naturvärden. Antropocentriska värden betyder att man prioriterar naturen enligt mänskliga intressen. Följaktligen behövs naturskydd på grund av behoven av nuvarande och framtida mänskliga generationers behov, och en mångformig natur (biodiversitet) är viktig eftersom människor förr eller senare kan behöva använda vissa genetiska

5 Utbildningsstyrelsen, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*, (Helsingfors: Utbildningsstyrelsen, 2014): 15.

6 Emily Brady, *Aesthetics of the Natural Environment* (Tuscaloosa, AL: University of Alabama Press, 2003).

7 R. Kerry Turner et al., "Valuing Nature: Lessons Learned and Future Research Direction," *Ecological Economics* 46 (2003): 493-510, [https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(03\)00189-7](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(03)00189-7).

8 *ibid.*

9 David Schmidt, "Value in nature," i *The Oxford handbook of value theory*, red. Iwao Hirose och Jonas Olson (New York, NY: Oxford University Press, 2015), 381-399.

material, arter eller biotoper. I motsats till detta står biocentriska värden som ser livet i sig som det centrala och där naturen har ett egenvärde.¹⁰

Forskare har också försökt att logiskt särskilja hur människan värderar naturen på många andra sätt, och även delat in värdena baserat på empirisk forskning. Socialekologen Kellert¹¹ har utvecklat sin teori om människans förhållande till naturen baserad på Edward O. Wilsons idéer om Biophilia¹² och flera stora empiriska studier som genomförts i olika länder under 1970- och 1980-talen. Syntesen av denna forskning är en typologi över olika sätt på vilka människan värderar naturen (Tabell 1). En kritisk granskning av dessa visar att gränserna mellan olika värderingar inte är lätta att dra, t.ex. när det handlar om att värdera naturen estetiskt och rekreativt. Hela användarkedjan när det gäller naturen och naturprodukter är ytterst komplex, och inte minst natur som etik är svårt att dela in enligt användning eller inte användning. Trots vissa brister utgör typologin dock en beaktansvärd sammanfattning av hur människan värderar naturen.

Tabell 1. Kellerts¹³ typologi över de olika värden människan tillskriver naturen.

Värde	Definition
Utilitaristiskt värde	Naturen som källa till materiella resurser och fysisk belöning
Naturalistiskt värde	Utforskande och upptäckande av naturen
Ekologisk-vetenskapligt värde	Kunskap om och förståelse av naturen
Estetiskt värde	Naturens fysiska attraktion och dragningskraft
Värde som källa till symboler	Naturen som en språk- och fantasikälla
Erövringsvärde	Herravälde och kontroll över naturen
Humanistiskt värde	Emotionell relation till naturen
Värde som källa till moral	Etisk och andlig relation till naturen
Negativistiskt	Rädsla för och motvilja mot naturen

Enligt Brady är estetiska värden ett av andra miljövärden.¹⁴ De övriga är det ekologiska värdet, raritetsvärdet, diversitetsvärdet, kulturella värdet, historiska värdet, sakramentala värdet, ekonomiska/resursvärdet och trivselvärdet (*amenity value*). Kellerts och Bradys indelningar avviker en hel del från varandra, då den ena är baserad på empiri och den andra på filosofi. Sist och slutligen är ingen indelning slutgiltig, utan bara exempel på hur man kan strukturera något så komplext som värden.

10 Sverker Sörlin, *Naturkontraktet: Om naturumgängets idéhistoria* (Stockholm: Carlsson, 1991); Mikael Stenmark, *Miljöetik och miljövärd. Miljöfrågornas värderingsmässiga dimension* (Lund: Studentlitteratur, 2002).

11 Stephen R. Kellert, *The Value of Life: Biological Diversity and Human Society* (Washington, D.C.: Island Press, 1996); Stephen R. Kellert, "Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development," i *Children and Nature. Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*, red. Peter H. Kahn Jr och Stephen R. Kellert (Cambridge: The MIT Press, 2002), 118-151.

12 Se Edward O. Wilson, *Biophilia* (Cambridge: Harvard University Press, 1984).

13 Kellert, *The Value of Life*; Kellert, "Experiencing nature", 130 (egen översättning).

14 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

Naturens betydelse för barn och ungdomar

För att kunna planera och bedriva undervisning om natur behöver läraren också förstå vad naturen betyder för de unga. En vanlig uppfattning bland barn är att naturen är en helhet uppbyggd av levande och icke-levande ting i en naturlig samexistens.¹⁵ Naturen anses vara fridfull, lugn,¹⁶ en plats för rekreation, fritid och ensamhet¹⁷ och uppskattas på grund av dess estetiska värde.¹⁸ Synen på naturen som ren och oförstörd hänger samman med att naturen uppfattas som någonting mer eller mindre fritt från mänsklig påverkan.¹⁹ Om människan förändrar en plats anses den inte längre naturlig. Såväl människans omgivning, som människan själv uppfattas ibland som åtskild från "den egentliga naturen".

Ungdomar värderar i själva verket naturen på många olika sätt. En finländsk intervjustudie där gymnasie studerande fick svara på frågor om sitt förhållande till naturen visade att de värderade naturen materiellt, som plats för rekreation, på grund av dess biologiska mångfald, med tanke på framtida behov och rent holistiskt. De värderingskategorier som synliggjordes i flest elevers argumentation var den materiella, den rekreativmässiga och den estetiska. Att ungdomarna värderade naturen estetiskt är en viktig komponent i ungdomars motiveringar för att naturen är värd att bevaras.²⁰ Gränsen mellan det rekreativmässiga och det estetiska värdet är dessutom inte helt knivskarp, utan att ungdomar värderar naturen estetiskt kan anses bidra till att de värderar naturen som plats för rekreation.

I denna artikel ska vi diskutera hur man i den naturvetenskapliga undervisningen bättre kunde beakta de olika sätt på vilka ungdomar värderar naturen. Vi fokuserar på estetiska värderingar, men som vi redan påpekat går det inte alltid att lösgöra olika värderingar helt från varandra. Som vi ser det är det estetiska inte något avskilt från människans övriga förhållanden, utan en del av hennes kultur och etiska orientering, som påverkas av hennes övriga värderingar, erfarenheter och kunskaper, men även av andra människors perspektiv. Det estetiska är således en del av att vara människa och förhålla sig till sin omvärld. På så sätt behöver det estetiska ses som en betydelsefull dimension av lärandet där att uppleva och förstå förenas och utvecklas i kontemplation, reflektion och dialog.

15 Michael Bonnett och Jacquetta Williams, "Environmental Education and Primary Children's Attitudes towards Nature and the Environment". *Cambridge Journal of Education* 28 (1998): 159-174; Phillip G. Payne, "The Politics of Environmental Education. Critical Inquiry and Education for Sustainable Development," *The Journal of Environmental Education* 47 (2016): 69-76, <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1075464>; Mark Rickinson, "Learners and learning in environmental education.: A critical view of the evidence," *Environmental Education Research* 7 (2001): 207-317.

16 Payne, "The Politics of Environmental Education"; Bonnett och Williams, "Environmental Education and Primary Children's Attitudes toward Nature and the Environment".

17 Bonnett och Williams, "Environmental Education and Primary Children's Attitudes toward Nature and the Environment"; Arjen E.J. Wals, "'Nobody Planted It, It Just grew!' Young Adolescents' Perceptions and Conceptions about Nature in the Context of Urban Environmental Education". *Children's Environments* 11 (1994): 177-93.

18 Bonnett och Williams, "Environmental Education and Primary Children's Attitudes toward Nature and the Environment".

19 Payne, "The Politics of environmental education".

20 Pia Sjöblom, *Naturen och jag: En studie av gymnasie studerandes förhållande till naturen ur ett miljöpedagogiskt perspektiv* (Doktorsavhandling, Åbo Akademi, 2012).

Natur och estetik

Den estetiska upplevelsen är en central del av människans relation till naturen. Människan kan uppleva naturen estetiskt på ett flertal olika nivåer, allt från att beundra vackra landskapsvyer och försommarens skira grönska till färgsättningen hos en fjäril och cellernas organisation i bladvävnaden. Det handlar inte bara om en visuell upplevelse, utan vi ser det estetiska värdet som en helhet som kan upplevas med alla sinnen. Och på samma sätt som alla sinnen engageras i estetiska upplevelser, så finns alla sinnen med i erfarenheterna²¹ och estetiska upplevelser bygger på erfarenheter, där människan interagerar med sin omgivning.²²

Jämfört med andra värden har naturens estetiska värde ofta underskattats, i synnerhet i politiken, trots att detta är ett värde som behöver tas på allvar.²³ Dock lyfter World Resources Institute²⁴ fram det estetiska värdet som en ekosystemtjänst, det vill säga en del av den nytta som människan har av ekosystemen. Det estetiska värdet hänförs till de kulturella (icke-materiella) tjänsterna, tillsammans med ekosystemtjänster som berör bl.a. utbildning, andlighet och kulturarv. Det är också tydligt att det finns ett samband mellan värdena etik och estetik när det gäller natur. Således påverkar en persons estetiska uppfattning om naturen högst sannolikt också hans etiska inställning till miljöfrågor.²⁵ Även de andra värdena i Kellerts lista kan relateras till estetik. För att förklara vad vi menar med det, ska vi nu diskutera vad som menas med att värdera naturen estetiskt.

Före 1700-talet var det inte vanligt att man beundrade naturen i Europa. Det var konsten som hade estetiskt värde.²⁶ Däremot har naturen sedan långt tillbaka ansetts helig på många andra håll i världen, inte minst i Japan, Kina och bland ursprungsbefolkningen i Nordamerika. Naturens *estetiska värde (aesthetic value)* är något man numera vill erfara i de mest extrema former och man dokumenterar och delar gärna med sig av sina naturupplevelser (inte minst genom fotografering). Skönheten i naturen återges inom konsten och med hjälp av språket och orden. I synnerhet metaforerna, har stor betydelse för att människan ska kunna uttrycka vad som hon anser vackert eller fult. Det oaktat är människans sätt att värdera naturen estetiskt också kopplat till tradition, kunskap, erfarenheter, personlighet med mera, och åsikterna om vad som är vackert eller fult är därför inte bara utslag för enskilda personers sinnesstämningar.

21 Steven C. Bourassa, *The Aesthetics of Landscapes* (London: Belhaven, 1991).

22 John Dewey, *Art as Experience* (New York: Perigree, 1934/1980).

23 Emily Brady, "Aesthetics in Practice: Valuing the Natural World," *Environmental Values* 15 (2006): 277-291, <https://doi.org/10.3197/096327106778226202>.

24 Joseph Alcamo et al., *Ecosystems and Human Well-being: A Framework for Assessment* (Washington: Island Press, 2003). Accessed May 20, 2017, http://pdf.wri.org/ecosystems_human_wellbeing.pdf.

25 Brady, "Aesthetics in Practice".

26 Allen Carlson, *Nature and Landscape: An Introduction to Environmental Aesthetics* (New York: Columbia University Press, 2009).

Redan i slutet på 1800-talet klagade Santayana²⁷ över att ordet estetik som filosofiskt begrepp fått ersätta skönhet. Detta såg han som typiskt i en tid som hyllade naturvetenskap och nomenklatur. Enligt Santanaya är estetik som begrepp för vidsträckt, då det innefattar så många olika former av förnimmelser. Därför föredrog han ordet skönhet. Han betonade att det är en värdering och inte en förnuftsmässig uppfattning om en sak eller en relation, utan bygger på ren känsla där var och en gör sina val och visar uppskattning för något på sitt egna subjektiva sätt. Ett objekt är då vackert om någon blir tillfredsställd av det och besitter alltså inte skönhet i sig. Från Santayana fortsätter vi med det historiska perspektivet.

En historisk tillbakablick

Konst som estetisk upplevelse har av tradition indelats i de sköna konsterna och brukskonst. Till de förstnämnda hör främst måleri, skulptur, arkitektur, poesi och musik. Dessa konstformer finns bara till för att skapa skönhetsupplevelser, medan brukskonst har en nyttofunktion.

Under 1700-talet började filosofi och konst överlag uppmuntra mer sympatiska känslor för naturen.²⁸ Från att tidigare sett den vilda naturen som skrämmande och otämjbar, blev den nu småningom intressant, men främst i form av vackra landskap.²⁹ När Rousseau beskrev naturen, talade han inte bara om en plats för vila och återhämtning, utan också å ena sidan som ett gudomligt system med sublimes eller transcendent landskap och å andra sidan om en plats fylld med fragment som ligger redo för empiriska undersökningar och användning. Ibland låter hans texter som han betraktade den naturliga världen som en nära vän, den bästa och mest tillitsfulla av dem alla. För honom var naturlandskapet en perfekt plats för drömmar; stunder av glädje bara för dess egen skull.³⁰ En samtida till Rousseau, som medverkade till att naturen började uppskattas estetiskt i Norden var Carl von Linné.

I *Kritik av omdömeskraften* diskuterar Kant estetik och natur och skiljer på två former av estetik: det *sköna* och det *sublima*. Skönheten finns i föremålet själv. *Skönhet* är en form av ändamålsenlighet hos ett föremål, i den mån ändamålsenligheten varseblivs hos det utan förställning om ett ändamål.³¹ Det är alltså främst förbundet med kvalitet, en ändamålsenlig form, medan det sublima snarare är förbundet med kvantitet. Det sköna förknippas med kultiverade landskap och parker³² och natur som känns tilltalande. Sinnena däremot både dras till och stöter bort den sublimes känslan: "*sublimt är det som hos sinnet, bara genom*

27 George Santayana, *The Sense of Beauty: Being the Outlines of Aesthetic Theory* (New York: Charles Scribner's Sons, 1896), <https://doi.org/10.1037/10861-000>.

28 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

29 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

30 se Jean-Jaques Rousseau, "The reveries of the Solitary Walker," i *Collected Writings of Rousseau: Vol. 8. The Reveries of the Solitary Walker, Botanical Writings, and Letter to Franquières*, red. Christopher Kelly, övers. Charles E. Butterworth (Hanover: University Press of New England, 1782/2000), 1-90.

31 Immanuel Kant, *Kritik av omdömeskraften* (Stockholm: Thales, 2003), 236.

32 Carlson, *Nature and Landscape*.

att det kan tänkas det, påvisar en förmåga som överskrider varje sinnlig måttstock".³³ I det estetiska omdömet om det sköna är sinnet lugnt kontemplerande, medan det sublima sätter sinnet i rörelse, och enligt Kant är det sublima i sig en känsla.³⁴ Den sublima känslan är både positiv och negativ och genom fantasin blir det överväldigande en känsla av frihet, att kunna möta utmaningar i den mäktiga naturen.³⁵ Samtidigt har filosofer ansett att det sublima väcker såväl en känsla av njutning som rädsla, fast Brady menar att det inte är frågan om en egentligen rädsla, utan mer en fantasi om att något kan vara farligt. Hon anser också att Kant med idén om det sublima förekom den romantiska inställningen till naturen. Vi skulle hellre påstå att han som i mycket annat teoretiserade sin föregångare Rousseaus tankar om naturen. Rousseau redogör för situationer som påminner om det sublima, men för honom är det något mer personligt och samtidigt en mer erfarenhetsmässig handling, som innefattar mer än det visuella.³⁶

Ty det sällsamma med min smak för tvärbranter är att de ger mig svindel, men i denna svindel finner jag ett stort behag bara jag är i säkerhet. Stödd mot bröstvärnet stack jag näsan över klyftan, och jag stannade där i timtal, skymtade då och då detta skum och detta blåa vatten vars brus jag hörde genom skriken av korpar och rovfåglar som flög från klippa till klippa och från busksnår till busksnår hundra famnar nedanför mig. På de ställen där det stupade mer lodrätt och där snåren var så glesa att de släppte igenom stenar gick jag och samlade ihop sådana, så stora som det var möjligt för mig att forsla med mig, samt staplade upp dem i högar på bröstvärnet. Sedan kastade jag ner dem den ena efter den andra och fröjdade mig åt att se dem rulla, studsa och krossas i tusen skärvor innan de nådde avgrundens botten.³⁷

Det här skrev Rousseau i sina memoarer på 1700-talet, men det är precis sådant som de barn och ungdomar vi varit tillsammans med ute i naturen skulle kunna hitta på att göra än i denna dag. Nog finns det vissa saker som naturen absolut lockar en till, och som inte är beroende av vad som ligger i tiden. Vad som behövs är bara ett lämpligt ställe. Det sublima är ett begrepp som passar in i dagens värld, enligt Brady,³⁸ som påpekar att den uppenbara dragningen till starka upplevelser hos många i dag i form av mäktiga stjärnhimlar och vattenfall, häftiga oväder, med mera, kan kännas igen på det centrala i begreppet sublimt. Precis som det sublima, så är också det sköna tillbaka i den estetiska diskussionen.³⁹

33 Ibid., 250.

34 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

35 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

36 Jfr Dewey, *Art and Experience*.

37 Jean-Jacques Rousseau, *Bekännelser: I oförkortad översättning med upplysande och kompletterande noter samt ett antal porträtt och bilder utgivna av David Sprengel* (Stockholm: Bonniers, 1917), 38.

38 Emily Brady. *The Sublime in Modern Philosophy: Aesthetics, Ethics, and Nature* (New York: Cambridge University Press, 2013).

39 Brady, *The Sublime in Modern Philosophy*.

Brady menar att naturen får oss att upptäcka nya sätt att förhålla oss till oss själva.⁴⁰ Det är något som man också kan utläsa ur Rousseaus texter. Han beskriver också på flera ställen hur han känner sig som ett med naturen:

...levandegjord av naturen och skrudad i sin bröllopsdräkt mitt bland rinnande vattendrags brus och fågelskarors sång, erbjuder jorden människan i harmonien mellan djurriket, växtriket och stenriket ett skådespel fullt av liv, intresse och förtrollning, det enda skådespel i världen, varpå hennes ögon och hennes hjärta aldrig tröttna.

...han förlorar sig med en ljuvlig berusning i oändligheten av detta sköna världssystem, med vilket han känner sig identifierad.⁴¹

En tredje estetisk kvalitet som utvecklades lite senare är det *pittoreska* (bildlik), som är något mellan det pastoralt sköna och det storslagna sublima. Ett pittoreskt landskap påminner om en landskapsmålning, och kännetecknas av tre egenskaper: grovhet, plötsliga variationer och oregelbundenhet. Ett pittoreskt sceneri innehåller ofta ett vattendrag med krusig yta eller någon byggnad, såsom en ruin.⁴²

När Mary Wollstonecraft reste till Norden, närmare bestämt Sverige, Norge och Danmark 1796 skrev hon en reseberättelse. I den prisar hon den storslagna nordiska naturen, och kallar det hon ser ömsom pittoreskt och ömsom sublimt. De norska fjällen och Atlanten upplevde hon som sublima.

The huge shadows of the rocks, fringed with firs, concentrating the views without darkening them, excited that tender melancholy which, sublimating the imagination, exalts rather than depresses.⁴³

I slutet av 1800-talet och början av 1900-talet svepte nationalromantikens över Norden, såsom i de flesta andra länder i Europa. Det var en tid då naturen, den egna hembygden och staten hyllades. Många författare, musiker och bildkonstnärer prisade det nordiska ljuset, de stora skogarna, fjällen, sjöarna, havet och åkerlandskapet i sina alster. Så gjorde även författaren och läraren Ellen Key,⁴⁴ som skriver så här 1889:

Luften var len och sval som silke; natten så ljus att den minsta förgrening av renmossan⁴⁵ syntes; tystnaden ljudlös, när icke en snöbäckes silverfina, kalla klang störde den.

40 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

41 Jean-Jacques Rousseau, *En enslig vandrares drömmier* (Stockholm: Aiolos. 1782/2000), 131.

42 Ibid.

43 Mary Wollstonecraft, *Letters on Sweden, Norway, and Denmark* (Cirencester: The Echo Library, 1796/2005), 29.

44 Ellen Key, "Åreskutans skönhet," i *Gyllene äpplen: Svensk idéhistorisk läsebok*, red. Gunnar Broberg (Stockholm: Atlantis, 1991), 746-751, 749.

45 Renlav kallas ofta felaktigt renmossa, trots att den är en lav.

Denna naturromantiska iver nådde således också skolan och några år senare, närmare bestämt år 1904 skriver Arvid G. Högbom⁴⁶ i *Svenska turistföreningens årsskrift* om hur viktigt det är att erbjuda skolbarnen möjlighet att vara ute i det fria och att få uppleva naturens skönhet.

Miljöestetik

Att man inom estetiken först intresserade sig för konst och först senare för natur har gjort att sättet att förhålla sig till konst har påverkat miljöestetiken. Natur som konst, det vill säga att avbilda eller inspireras av natur har ansetts finare än naturen i sig. Dewey var kritisk till att vissa föremål eller avbildningar på så sätt sattes på piedestal och avskildes från vanligt folk.⁴⁷ Han såg konsten som något vardagligt och som en del av de dagliga erfarenheterna. Estetik har oftast setts som något positivt,⁴⁸ men det vardagliga är inte nödvändigt det.

Santayana påpekar att ett landskap till skillnad från ett konstverk är obestämt.⁴⁹ Ögat som betraktar väljer perspektiv och sätter ramarna. Det är betraktaren som komponerar konstverket. Den så kallade *landskapsmodellen* inom miljöestetiken har att göra med det pittoreska, att se landskapet som en tvådimensionell representation (tavla), medan *objektmodellen* studerade naturen såsom om den skulle bestå av lösryckta objekt.⁵⁰ Ändå är naturen annorlunda än konstverken. Den omsluter oss människor och vi är en del av den. Naturen är tredimensionell, dynamisk och aktiverar många sinnen på en gång.⁵¹

Trots att skönhetsupplevelser hör till de vanligaste sätten att värdesätta naturen på⁵² och naturens estetiska värde har varit aktuellt redan några hundra år, så är miljöestetik en relativt ny gren inom den västerländska filosofin och uppkom först under 1960- och 1970-talen.⁵³ Det man avser med natur i miljöestetiska sammanhang är förutom pastorala landskap, också annan typ av natur såsom skogar, tundra, isflak, öknar eller natur i miniatyr som bara kan beskådas med hjälp av mikroskop.⁵⁴ Man har fört många diskussioner inom miljöestetiken, som påminner om de ontologiska diskussionerna om vad natur är och människans roll i förhållande till övrig natur. Inom miljöestetiken funderar man över huruvida de estetiska upplevelserna av naturen är subjektiva eller om det är möjligt att uppleva naturen helt objektivt och många olika åsikter har framförts. Man för också diskussioner om var gränsen för natur och kultur går och vilken typ av natur som kan uppskattas för

46 Arvid G. Högbom, "Det natursköna: Skogen, bergen, fjällen," i *Gyllene äpplen: Svensk idéhistorisk läsebok*, red. Gunnar Broberg (Stockholm: Atlantis, 1991), 763-766, 749.

47 Dewey, *Art as Experience*.

48 Dewey, *Art as Experience*.

49 Santayana, *The Sense of Beauty*.

50 Carlson, *Nature and Landscape*.

51 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

52 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

53 Ibid.

54 Ronald W. Hepburn, "Trivial and Serious in Aesthetic Appreciation of Nature," i *Landscape, Natural Beauty and the Arts*, red. Salim Kemal och Ivan Gaskell (New York: Cambridge University Press, 1993), 65-80.

sin skönhet. Likaså diskuterar man om all natur är vacker eller inte. Är det estetiken som är upphovet till miljörörelsen eller tvärtom – vem kom först hönan eller ägget.

Försök har gjorts till att bestämma reglerna för hur naturen ska uppskattas estetiskt, och vilken typ av natur människan är skyldig att skydda av estetiska skäl. Att sätta upp en kriterielista har inte lyckats, och det kan kanske anses helt omöjligt.⁵⁵ Man har inte heller varit ense om vilka alla sinnen som finns i en estetisk naturupplevelse, om det är bara hörsel och syn som räknas när man iakttar ett landskap eller om också lukt, känsel och smak har betydelse. Likaså är man oense om ifall den estetiska upplevelsen har en kroppslig dimension eller inte. För den som själv känt hur natursceneriet framkallar rysningar i hela kroppen är diskussionen om den kroppsliga upplevelsen irrelevant. Enligt Kant och Santayana handlar det inte om etik då man upplever en vindpust eller smak av en söt frukt, en åsikt som däremot inte delades av Dewey.⁵⁶ För honom var alla sinnen närvarande.

Inom miljöestetiken förekommer det både kognitiva och icke-kognitiva inriktningar.⁵⁷ Enligt den kognitiva inriktningen är det kunskapen som utgör grunden för estetiken (t.ex. vetenskap eller traditionell kunskap), och enligt de icke-kognitiva modellerna är den estetiska upplevelsen beroende av att människorna känslomässigt engagerar sig i naturen. Carlsons naturvetenskapligt inriktade naturestetik har mött mycket kritik för sin kognitiva orientering. Förutom vetenskap ser de kognitiva inriktningarna olika typer av kulturella och historiska faktorer som impulsgivare, såsom lokala och regionala berättelser och myter som endera är alternativ till eller kompletterar den vetenskapliga kunskapen.⁵⁸ Men det finns flera olika kognitiva synvinklar. Således ser den ena positionen vetenskaplig kunskap som väsentligast (*Natural Environmental Model*), en annan historia och traditioner, medan en tredje menar att naturen ska ses så som den är. Den sistnämnda positionen kunde nog anses vila på tämligen vaga grunder. Vem kan veta vad naturen är?

De icke-kognitiva inriktningarna ser andra faktorer som mer väsentliga än kunskap när det gäller det estetiska. De är ofta kritiska till Carlsons kognitiva inriktning och menar att naturen också behöver uppskattas estetiskt genom känslor, fantasi och sunt förnuft (främst grundat på erfarenheter). Av de icke-kognitiva inriktningarna bygger en på multisensoriskt engagemang, en annan på öppenhet inför naturen, en tredje på att naturen ses som ett mysterium, och en fjärde på fantasi (metaforisk, explorativ, osv.) och har även att göra med *ointerest*.⁵⁹ Inom konstfilosofi, använder forskarna ordet *ointerest* (*disinterest*) i betydelsen att en person inte har några personliga syften eller önskinningar med naturen.⁶⁰ Varken utilitaristiska, religiösa eller personliga intressen påverkar betraktaren.⁶¹ Det finns

55 Janna Thompson, "Aesthetics and the Value of Nature," i *Nature, Aesthetics, and Environmentalism: From Beauty to Duty*, red. Allen Carlson och Sheila Lintott (New York: Columbia University Press, 2008), 254-267.

56 Bourassa, *The Aesthetics of Landscapes*.

57 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

58 Carlson, *Nature and Landscape*.

59 Ibid.

60 Glenn Parsons, *Aesthetics & Nature* (London: Continuum, 2008).

61 Carlson, *Nature and Landscape*.

också mellanformer mellan kognitiva och icke-kognitiva inriktningar. Gränsen är inte entydig mellan dessa former, likaså är det inte heller entydigt inom estetiken var gränsen går mellan natur och icke-natur eller vad som kan räknas som estetiskt.

Enligt den icke-kognitiva positionen som bygger på engagemang förespråkas att naturen ska upplevas som en helhet och den bryter således mot dikotomin mellan subjekt och objekt.⁶² Kant såg den estetiska upplevelsen som en känsla som uppstår spontant hos betraktaren, som något mellan det subjektiva och objektiva, men som för den skull inte är unikt. Denna känsla finns således inte i själva objektet, men den är inte heller särskild hos ett visst subjekt, utan av allmänmänsklig karaktär.⁶³ Det här är en tanke som inte många längre håller med om. Ett generellt problem med naturupplevelser är att det är tämligen omöjligt att undvika en kognitiv påverkan – och inte alltid ens eftersträvansvärt – och bara sjunka in i en affektiv upplevelse av samhörighet. Likaså är det svårt för människan att ställa sig helt utanför och uppleva naturen helt objektivt, som en tavla eller kuliss. Det skulle betyda att meditativt stänga ut all kognitiv påverkan och bara gå in i känslorna. Något inte alla kan.

Saito menar att människan behöver lära sig att se naturen som den är och att lyssna till naturens egen berättelse i stället för att lägga sin mänskliga berättelse ovanpå naturens.⁶⁴ Enligt henne ger den konstbaserade estetiken en falsk bild av naturen, eftersom den ju också talar till oss på många andra sätt än det visuella. Det problematiska är inte att naturen ses som en tavla, utan problemet är om det stannar vid det. Naturen är inte bara människans historia, utan naturen har en egen historia, som människan har en moralisk skyldighet att bry sig om. Trots att Saito delvis håller med Carlson om naturvetenskapens betydelse för den estetiska naturupplevelsen, så förespråkar hon också andra kunskapsformer, såsom traditioner och myter som kan öppna förståelsen för naturen. Brady ser detta dock som en risk, då det är lätt att börja romantisera över myterna.⁶⁵ Däremot tror Saito inte att ett holistiskt närmelsesätt i överensstämmelse med Zenbuddismen, där människan frigör sig från det aktiva medvetandet (självtranscendens), och helt och hållet går in i naturupplevelsen, är tillräckligt för ett sporra till ett moraliskt ansvar för naturen.

Brady, som byggt sin estetik på Kants tankar, räknar sig till non-kognitivisterna och kallar sin miljöetiska position "integrerad estetik" (*integrated aesthetics*).⁶⁶ Enligt denna position innefattar den estetiska uppfattningen av naturen ett relationellt förhållande mellan människan och omgivningen, där människan är en del av ett föränderligt landskap. I denna relation spelar begreppet ointresse en viktig roll, eftersom Brady menar att det behövs en viss distans för att människan ska kunna bli positivt engagerad, visa respekt och ta moraliskt ställning för naturen. Samtidigt innebär engagemanget att alla sinnen är aktiva (inte passivt

62 Ibid.

63 Kant, *Kritik av omdömeskraften*; Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

64 Yuriko Saito, "Appreciating Nature on its Own Terms," i *Nature, Aesthetics, and Environmentalism: From Beauty to Duty*, red. Allen Carlson och Sheila Lintott (New York: Columbia University Press, 2008), 151-168.

65 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

66 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

kontemplerande), så distansen handlar inte om avståndstagande från naturen eller en själv, utan från de egna utilitaristiska intressena. Ointresse ger däremot tankarna möjlighet att röra sig fritt. Ändå ser Brady inte kunskap som ett problem i sig, men hon är inte villig att ge den en framträdande roll i den estetiska upplevelsen.

Miljöestetiken har alltmer också börjat intressera sig för andra miljöer än bara naturmiljöer, såsom urbana miljöer, både inom- och utomhus. På så sätt blir också de kulturella och sociala inslagen allt större. Den estetiska upplevelsen kan också bli en konflikt mellan natur och kultur, men den här dualismen kan lika gärna bli ett slags spel som skapar estetiska värden.⁶⁷ Många byggnader och andra kulturföremål har blivit en oskiljaktig del av sin naturomgivning.

De estetiska upplevelserna är dynamiska och därför fulla av överraskningar, som kan leda till att människorna börjar utforska nya existensformer.⁶⁸ Att ta ställning för såväl naturen som det sociala för att uppmärksamma att det behövs åtgärder mot klimatförändringar kan till exempel ta sig uttryck i form av en fredlig cykelparad i en småstad.⁶⁹ Frågan är om det då handlar om miljökonst eller miljöestetik och vad det har med natur att göra inställer sig säkert, men det är i alla fall ett sätt att ge naturens utsatthet ett estetiskt språk. Utbildningens roll är att utbilda den estetiska sensibiliteten genom att uppmuntra multisensorisk medvetenhet och fantasi.⁷⁰ Andra kulturer än den egna kan också öppna dörrarna till helt nya sätt att erfara naturen estetiskt.

Det finns uppenbara skillnader i vad som uppfattas som vackert i naturen på olika håll i världen. Likaså har konst skapats för olika syften i olika kulturer. Emedan estetik är ett relativt nytt teoretiskt fenomen i västvärlden så är estetik, och då speciellt naturestetik, en del av det dagliga livet i Japan.⁷¹ Där har naturen uppfattats som skön, väckt starka känslor och varit källa till glädje i tusentals år. Enkla vardagsnära naturfenomen och små detaljer, såsom tallar och deras grenar och enskilda barr, kan väcka lika stor förundran som storslagna vyer. Grunderna för vad som har ett estetiskt värde är följaktligen starkt kontextbundet, men den finländska forskaren Servomaa, som studerat interkulturell estetik, hävdar att dessa grunder dock inte är oföränderliga, utan de omformas hela tiden.⁷² I ett mångkulturellt sammanhang, där människor lever avskilda från sin familjära miljö kan detta skapa nya möjligheter för att uppleva naturen på både för dem som lever i en välbekant omgivning och för dem som ska anpassa sig till nya sammanhang. Det här gör lärandet med estetiska inslag dynamiskt, oförutsägbart och fullt av spännande överraskningar.

67 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

68 Ibid.

69 Jo Vergunst och Anna Vermehren, "The Art of Slow Sociality: Movement, Aesthetics and Shared Understanding," *Cambridge Anthropology* 30 (2012): 127-142.

70 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

71 Sonja Servomaa, *Beauty in the Pine: Creative Expressiveness of the Pine in Japanese Aesthetics* (Helsinki: Helsinki University Press, 2007).

72 Ibid.

Sammanfattningsvis vill vi framhålla att vi varken stöder en position där naturvetenskapen eller annan kunskap är kärnan i den estetiska upplevelsen, inte heller en position där enbart engagemanget är huvudsaken. Ointresse kan vara en bra utgångspunkt, men lika så också en naturvetenskaplig bas – perspektivet kan skifta från gång till gång. Vi ser inte vetenskaplig eller annan kunskap som något hinder för en estetisk upplevelse, eftersom vetenskapen dagligen bjuder oss själva på ett rikt utbud av estetiska naturupplevelser.

Estetik i relation till andra sätt på vilka människan värderar naturen

Att människan uppfattar något som estetiskt genom sina sinnen torde de flesta kunna hålla med om. Den estetiska upplevelsen kan därför inte vara helt neutral. Snarare är den beroende av sinneskapacitet och personlighet. Likaså påverkas den av intellekt, värderingar, kulturell och historisk kontext, och inte minst utbildning och erfarenheter. Att därför kunna skilja personen som upplever det estetiska (subjektet) från objektet för upplevelsen är svårt, trots att en del filosofer menar att det är möjligt. En estetisk upplevelse kan också vara mycket olika från gång till gång och uppfattas som både positiv och negativ. Olika personer har olika uppfattning (smak) när det gäller det estetiska i naturen, men en och samma person kan också reagera på olika sätt i olika situationer. Detta har att göra med såväl sinnesstämning, kontext, erfarenhet, kulturell bakgrund som med kunskap. När vi i undervisningssituationer har visat bilder av en segelbåt ute på havet åt vuxengrupper och bett dem säga vilka reaktioner bilden väcker är svaren mycket varierande, och uttrycker allt från stark längtan eller glädje till rädsla. Detta har bland annat visat sig ha att göra med var de är uppväxta och hur vana de är vid havet, men även med andra erfarenheter. Att ha varit med om en händelse (t.ex. en farosituation) som väckt rädsla eller andra överväldigande känslor påverkar också.

Den som är medveten om att ett kolkraftverk förorenar omgivningen kan definitivt ha en annan uppfattning om det estetiska i att en skorsten sticker upp på en solglitrande strand än den som inte vet vad ett kraftverk är och i vilken omfattning det smutsar ner omgivningen. Då irriterar hen sig inte nödvändigtvis över de stora rökmolnen som kommer ur skorstenspipan. Å andra sidan kan en som uppskattar energiproduktion se skorstenen som betydelsefull. I det senare fallet styr, enligt Kellert definition, det utilitaristiska sättet att värdera natur. Valet av värden visar människors intressen.⁷³ När individer och grupper styrs av olika värderingar i förhållande till naturen kan det uppstå intressekonflikter. Konflikterna kan uppkomma mellan grupper och individer, men även inom individerna själva som tampas med motstridiga personliga mål som står i konflikt med olika gruppsmål.⁷⁴ Det här gäller inte minst när temat berör miljö- och naturresursdilemman. Ett bra exempel på

73 Nicholas Rescher, *Vagaries of Value: Basic Issues in Value Theory* (New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 2014).

74 Lili-Ann Wolff, *Nature and sustainability: An educational study with Rousseau and Foucault* (Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011).

sådana konflikter, som tydligt tangerar det estetiska, är diskussionerna om var det är lämpligt att bygga vindkraftverk.⁷⁵

När det naturalistiska värdet är det som styr kan den som lärt sig uppfatta flyttfågelplogar och fågelsång få en estetisk upplevelse i en bullrig storstadsomgivning, vilket den som inte känner igen fågelsiluetter eller fågelsång lätt missar. Då påverkar miljökunskap och artkännedomen det estetiska.

Det utilitaristiska sättet att värdera natur sammanfaller delvis även med naturens estetiska värde, eftersom det är människor som njuter av naturens skönhet. Likaså sammanfaller, såsom redan sagts, rekreationsvärdet med det estetiska. Rekreation är en form av utnyttjande av naturen och således ett materiellt värde. Rekreationen i sig kan däremot ge upphov till en estetisk upplevelse, också oplanerat, såsom en kanottur i solnedgången, där tidpunkten var vald av helt praktiska skäl. En svamputflykt motiverad av nyttoaspekterna motion och föda, kan bli en estetisk upplevelse i och med att det är en vacker höstdag. Landskapet är tilltalande, dofterna friska och den gröna mossan fuktig av dagg. Erfarenhet och kunskap om naturen gör det lättare att välja tidpunkt för en utflykt och därmed maximera den estetiska upplevelsen.

Icke-materiella värden

Man kan också se de estetiska värdena som icke-materiella, det vill säga att naturen har ett egenvärde utan att vara relaterade till att väcka behag hos betraktaren.⁷⁶ Brady påpekar att man borde vara försiktig med att se människan och naturen som alltför sammankopplade, eftersom naturen som *den andra* ger större möjlighet att respektera dess egenvärde. Å andra sidan är nog risken större att en ung människa i dag känner sig för fjärrad från naturen än för nära. Det finns så mycket som stör, till exemplet att inte förmå sig gå in i den estetiska upplevelsen som gäller för stunden, utan att det ständiga behovet att fotografera och dela med sig av upplevelserna på sociala medier tar överhanden.

Att fokusera alltför mycket på en överväldigande upplevelse av att vara ett med naturen kan å ena sidan ha ett högt pris. Det kan göra att betraktaren missar att göra viktiga iakttagelser som kan leda till åtgärder för att skydda naturen. Å andra sidan kan en sådan inställning också leda till ett liv mer i harmoni med naturen. Marcello Di Paola uttolkar Wittgenstein och menar att estetiken och etiken är ett och samma i naturen:⁷⁷

The value of wild nature lies in its being a most powerful gesture towards the miracle of existence. The experience of wild nature shows us the good of being alive rather than not. This sort of experience is one in which ethics and aesthetics are one and the same.

75 Se även Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*.

76 Ibid.

77 Marcello Di Paola, "When Ethics and Aesthetics Are One and the Same: A Wittgensteinian Perspective on Natural Value," *Journal for the Study of Religion, Nature & Culture* 9 (2015): 19-41, 39.

Hepburn,⁷⁸ å sin sida, menar att det inte går att förbise att tankarna påverkar den estetiska upplevelsen, trots att upplevelserna kan vara nog så överväldigande och öka vår självförs-tåelse. Han påpekar att det finns en dualism i hur människan uppfattar naturen estetiskt. Dels vill hon söka den objektiva sanningen (t.ex. genom naturvetenskapen) och dels vill hon acceptera en ontologisk jämlikhet, där den vedertagna sanningen inte är mera värd än illusionen. Han frågar sig också om det här är något slags spel människan spelar med natu-ren för sitt eget nöjes skull. Det intressanta i den här tanken är att var och en inte nödvän-digtvis behöver ta ställning för det ena eller det andra sättet att uppleva naturen estetiskt.

Vi tror att man bra kan njuta av naturen genom en strängt naturvetenskaplig lins den ena dagen och känna sig helt tagen av en omtumlande skönhetsupplevelse den andra. Så kan en person uppleva stjärnhimlen som fascinerande vacker och kanske till och med magisk en mörk natt ute på landsbygden och en annan natt kan samma person studera stjärnbilderna med kikare och finna en skönhetsupplevelse i att få upptäcka och lära känna igen planeter, enskilda stjärnor och stjärnbilder när hen står i ett observatorium i en stor-stad. En tredje gång kanske samma person stiger ut på ett båtdäck och fångslas av den överväldigande stjärnhimlen, men gläder sig samtidigt åt att känna igen stjärnbilderna. Steget mellan distans och närhet behöver inte tas definitivt, utan i den ena situationen kan det vara naturligt att iakttä och studera naturen på distans och en annan gång att låta sig överväldigas av känslorna. En tredje gång är olika perspektiv samtidigt närvarande. Problem uppstår om distansen blir avståndstagande och ovilja att förstå konsekvenserna av människans i många avseenden ohållbara naturrelation.

Det är lättare att skydda platser som allmänheten finner estetiskt tilltalande, men ibland är priset högt för skönhet i naturen – t.ex. gräsmattor som kräver kemikalier, vatten och energi för att hållas kortklippta och frodiga.⁷⁹ Så människans intressen är inte alltid i linje med det som är ekologiskt bäst. Här behöver människan kultiveras. Medan hon försöker leva upp till sina skönhetsideal skadar hon lätt såväl sin omgivning som sig själv.

Skönheten är som sagt också kontextbunden. Det som är vackert på en bondgård, är inte nödvändigtvis vackert mitt i skogen. Allvarliga misstag kan begås om man glömmer att värderingar är platsspecifika.⁸⁰ Det finns också starka kulturella sedvänjor och normer när det gäller vad som är vackert.⁸¹ Det som ser vackert ut som sceneri (pittoreskt) är inte nödvändigtvis ändamålsenligt ekologiskt sett. Ibland är förändring viktigare än att bevara något prydligt och oförändrat av estetiska skäl. För mycket omvårdnad är inte alltid till fördel. Människan kan behöva lära sig att se det vackra i sådant som hon finner skräm-

78 Hepburn, *Trivial and Serious in Aesthetic Appreciation of Nature*.

79 Sheila Lintott, "Toward Ecofriendly Aesthetics," i *Nature, Aesthetics, and Environmentalism: From Beauty to Duty*, red. Allen Carlson och Sheila Lintott (New York: Colombia University Press, 2008), 380-396.

80 Marcia M. Eaton, "The Beauty That requires Health," i *Nature, Aesthetics, and Environmentalism: From Beauty to Duty*, red. Allen Carlson och Sheila Lintott (New York: Colombia University Press, 2008), 339-362.

81 John I. Nassauer, "Cultural Sustainability," i *Nature, Aesthetics, and Environmentalism: From Beauty to Duty*, red. Allen Carlson och Sheila Lintott (New York: Colombia University Press, 2008), 363-379.

mande och fult.⁸² Det går inte att bara skydda och värna om det som i allmänhetens ögon ser vackert ut. Vetenskaplig kunskap kan här vara till stor nytta, men även annan kunskap och andra sätt att uppleva natur behövs. Att uppskatta naturen estetiskt innebär ändå inte en relativism som tillåter allt och inte heller ett enda vedertaget sätt att förhålla sig.⁸³

Det genetiska arvet

Det debatteras om huruvida de känslor naturen väcker har att göra med en gudom eller är sekulära. Carroll framför en intressant synpunkt genom att han väljer att placera dessa känslor mellan vetenskapen och religionen⁸⁴ och tar därför tydligt avstånd från Carlsons kognitiva synvinkel. Carroll anser inte sin position vara religiös eller baserad på mysticism, utan snarare instinktiv. Om han har rätt kan det ju småningom finnas en vetenskaplig förklaring till denna hänförelse, som helt enkelt baserar sig på människans överlevnad i ett tidigare stadium av evolutionen. En annan konklusion blir också att sådana känslor är naturliga och legitima och behöver få utvecklas. Kellert ser också människans känslor för det estetiska i naturen som genetiska. Det här påminner om Deweys tankar, då han såg både en kulturell och en biologisk dimension i de estetiska upplevelserna.⁸⁵

Det finns mycket gemensamt i hur människor upplever det estetiska i naturen, enligt miljöpsykologisk forskning. Detta trots geografiska och kulturella skillnader.⁸⁶ Enligt Kellert kan människans grundläggande naturpreferenser uttrycka en djup andlig dimension.⁸⁷ Resultat från forskning under flera årtionden visar att människor av estetiska skäl föredrar samma slag av miljöer.⁸⁸ Dessa preferenser beror på underliggande mänskliga behov. Det är förvånansvärt att forskning som gjorts under helt olika omständigheter och i olika miljöer visar så lika resultat. Miljöer med starkt mänsklig påverkan, såsom industrimiljöer, har lägst preferens.

Alla miljöer influerade av människan har inte nödvändigtvis låg preferens, men naturdominerade miljöer har alltid fått högst preferens,⁸⁹ också när respondenterna har varit barn.⁹⁰ Enligt forskarna är det inte bara frågan om någon slumpmässig eller en ytlig förtjusning utan det ligger en djupare mening bakom som hänför sig till det genetiska arvet. Sådana

82 Lintott, "Toward Ecofriendly Aesthetics".

83 Ned Hettinger, "Objectivity in Environmental Aesthetics and Protection of the Environment," i *Nature, Aesthetics, and Environmentalism: From Beauty to Duty*, red. Allen Carlson och Sheila Lintott (New York: Columbia University Press, 2008).

84 Noël Carroll, "On Being Moved by Nature," i *Landscape, Natural Beauty and the Arts*, red. Salim Kemal och Ivan Gaskell (New York: Cambridge University Press, 1993), 65-80.

85 Dewey, *Art as Experience*.

86 Rachel Kaplan och Stephen Kaplan, *The Experience of Nature: A Psychological Perspective* (New York: Cambridge University Press, 1989); Rachel Kaplan, Stephen Kaplan och Robert L. Ryan, *With People in Mind: Design and Management of Everyday Nature* (Washington D.C.: Island Press, 1998).

87 Kellert, *The Value of Life*.

88 Se översikter i Kaplan och Kaplan, *The Experience of Nature*, samt Kaplan et al., *With People in Mind*.

89 Kaplan och Kaplan, *The Experience of Nature*; Kaplan et al., *With People in Mind*.

90 Kalevi Korpela, "Children's Environment," i *Handbook of Environmental Psychology*, red. Robert B. Bechtel och Arza Churchman (New York: John Wiley & Sons, 2002), 363-373.

landskap som erbjudit föda och skydd och gjort att människan kunnat ha en produktiv verksamhet upplevs i allmänhet som vackra.⁹¹ I preferenser finns också mycket som kan betecknas som smakrelaterat, men mycket anses också kunna ha en koppling till genetik.

Naturestetik i undervisningen

Ett liv anpassat till hur naturen sätter gränserna har aldrig värderats särskilt högt inom den västerländska utbildningen. Trots att den mänskliga arten är mycket beroende av en sund planet som sin livsmiljö, har utbildning behandlat naturen som en sekundär fråga, som ett kunskapsämne bland många andra. Naturen har studerats inom de naturvetenskapliga ämnena och likställts med vilka andra skolämnena som helst.⁹² Kultur inklusive konst har ansetts finare än natur och därför har natur inte heller varit intressant ur estetisk synvinkel.

Naturundervisning under modern tid

Människans förhållande till naturen har gradvis omformats under den moderna tiden. Naturen har förlorat sin magiska gåtfullhet och kommit att betraktas mer objektivt och distanserat. Då vetenskapen växte fram uppstod en dragningskraft mot teknik och vetenskap, och naturen som välstrukturerad och lagbunden. Utbildningen har främjat utnyttjandet av naturen som en resurs, och naturen har betraktats som ett objekt för utforskning, en plats för verksamhet eller ett redskapsförråd, som människan behöver för att uppehålla sina livsfunktioner och att utveckla sina samhällen och kulturer⁹³. Som undervisningsteman har naturen alltför sällan betraktats som något som är värdigt kärlek och setts som något som behöver åtnjuta respekt eller som man kan studera eller njuta av för dess egna inneboende värde (dess egenvärde), utan några som helst instrumentella avsikter.

Naturskyddstanken föddes i slutet av 1800-talet i USA och Europa, som en följd av att man börjat oroa sig för hur industrialismen påverkade miljön.⁹⁴ I Finland syns detta i lantfolkskolans läroplan från 1927,⁹⁵ då naturskyddet fanns med i formuleringarna "skonsamhet med djur och växter" och att barnen skulle få "utföra naturvård åsyftande uppgifter". I Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen⁹⁶ som nu är i kraft i Finland står det inget om naturen ur estetisk synvinkel. Orden etik och skönhet finns båda nämnda två gånger i andra sammanhang, bland annat står det så här: "Den grundläggande utbildningen ska stödja elevernas utveckling till humana människor som strävar efter sanning, godhet och skönhet samt rättvisa och fred".⁹⁷

91 Se också Bourassa, *The Aesthetics of Landscapes*.

92 Se Wolff, *Nature and Sustainability*.

93 Se t.ex. Wolff, *Nature and Sustainability*.

94 Yrjö Haila, "Ympäristöherätys. [Miljöväckelsen]," i *Ympäristöpolitiikka: Mikä ympäristö, kenen politiikka?*, red. Yrjö Haila och Pekka Jokinen (Tampere: Vastapaino, 2011), 21-46.

95 *Lantfolkskolans läroplan* (Helsingfors: Kommittébetänkande 1925:14, 1927), 14, 24.

96 Utbildningsstyrelsen, *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen*.

97 *Ibid.* (egen citering), 15.

Arvet efter Rousseau

Ända sedan 1700-talet har det ansetts viktigt att kunna namnge det man ser i naturen. Rousseau och många andra på hans tid betonade betydelsen av att känna arter och kunna systematisera och klassificera växter och djur.⁹⁸ Såsom en skicklig amatörbotaniker såg Rousseau det som inkonsekvent att studera botanik, men nonchalera nomenklaturen.⁹⁹ De latinska namnen ansåg han viktiga för att kunna kommunicera om växter med växtkännare från andra länder. Samtidigt uttryckte han tydligt att det inte naturstudier inte bara fick handla om nomenklatur och minneskunskap. Innan barnen lärde sig namn skulle de lära sig att iaktta och vara uppmärksamma genom att studera levande natur. Empirin skulle komma före teorin och den estetiska upplevelsen värdesatte han högt. För Rousseau handlade naturstudier inklusive botanik också om visdom och dygd och att kunna få distans till sig själv och omvärldens fördomar och uppleva sann kärlek till naturen. Det går heller inte att negligera att Rousseau såg naturen som ett manifest för Guds existens.¹⁰⁰ Men han uppmuntrade också till undervisning utomhus i boken *Émile* 1762:

Frågan är inte att lära honom vetenskaperna utan att ge honom smak för att älska dem och metoder för att lära dem när denna smak är bättre utvecklad.¹⁰¹

Innan *Émile* kunde börja studera vetenskap eller moral, måste han träna sin kropp och sina sinnen. Läraren ska vara ute med *Émile* i naturen från tidig morgon till sen kväll för att titta på soluppgången och solnedgången, lyssna på fåglar och iaktta vilda djur. Dessutom ska de gå ut mitt i natten så att *Émile* känner sig trygg i mörker och får träna andra sinnen än synen, speciellt känseln. Livet i naturen är i samklang med det mänskliga hjärtat och måste upplevas direkt, enligt Rousseau. Rousseaus inställning till naturundervisning är värd att begrunda i dag. Han förespråkade såväl estetik och naturupplevelser som artkunskap och vikten av att lära känna naturfenomen.

I den finländska läroplanen för folkskolan från 1952 betonas naturens andliga värden. I avsnittet "Om undervisning i naturkunnighet i allmänhet" står så här:

Kännedomen om naturen är viktig inte bara av praktisk-ekonomiska skäl, den behövs även för andliga världens skull. Människans förhållande till naturen får inte bli ett enbart utnyttjande av den. Kärlek till naturen och dess omvårdnad, som bland annat tar sig uttryck i naturskydd, är ett utslag av kultur.¹⁰²

98 Se t.ex. Michel Foucault, *The Order of Things: An Archeology of Human Sciences*, övers. anonym (New York: Wintage Books, 1970); Jean-Jaques Rousseau, "Botanical Writings," i *Collected Writings of Rousseau: Vol. 8. The Reveries of the Solitary Walker, Botanical Writings, and Letter to Franquières*, red. Christopher Kelly, övers. Alexandra Cock (Hanover: University Press of New England, 2000), 91-255.

99 Rousseau, "Botanical Writings".

100 Ibid. Rousseau förespråkade Deism.

101 Jean-Jaques Rousseau, *Émile or on Education*, övers. Allan Bloom (New York: Basic Books, 1762/1979), 172. Egen översättning.

102 *Läroplan för den egentliga folkskolan* (Helsingfors: Folkskolans läroplanskommittés betänkande II, 1952), 75.

Den estetiska naturupplevelsen är viktig i barndomen av flera olika orsaker. I naturundervisningen betonar man ofta att eleverna behöver få uppleva naturen med alla sina sinnen, och här spelar de estetiska upplevelserna en viktig roll. De intryck människan får i barndomen har även stor betydelse för hur hon relaterar till naturen i framtiden och till hennes behov av att bevara naturen. Kahn¹⁰³ lyfter fram begreppet *environmental generational amnesia* (*amnesia* = minnesförlust). Han förklarar detta teoretiska begrepp som att människors upplevelser av naturen i barndomen blir referensramen för det normala. Det är mot denna referensram som miljöförstöringen jämförs senare i livet, och då naturen degraderas mer och mer för varje generation blir denna referensram också mer och mer degraderad. Det betyder att det som man upplever som fin och oförstörd natur med tiden de facto blir mer och mer påverkad av människan. Å ena sidan är det positivt att varje generation får ett utgångsläge där den inte trycks ner av tidigare generationers misstag, men å andra sidan leder detta till att människan har svårt att förstå att den natur som hon upplever som ren och jungfrulig inte egentligen är det normala, utan redan har degraderats av tidigare generationer. Därmed blir naturupplevelserna speciellt viktiga i barndomen, då det är väsentligt att barnen får uppleva såväl mindre påverkad natur som olika typer av natur för att förstå naturens komplexa betydelse för det mänskliga livet.

Utomhusundervisningens betydelse

Förutom att kunskap i naturvetenskaper såsom biologi, geologi och kemi kan ge signaler om vilket tillstånd naturen befinner sig i, så kan vistelse i naturen vara bra för såväl människans mentala som fysiska hälsa och välbefinnande. Därför kan både djupa kontemplationer och aktivt motionerande ha sin plats i naturen. Gränsen mellan det instrumentella motiven och den inre motivationen suddas då lätt ut. Gemensamt för både rekreationsvärdet och det estetiska värdet är att de främjas av utomhusundervisning, men forskning visar att unga människor har blivit allt mer fjärrade från naturen.¹⁰⁴ I en undersökning som inkluderade 3626 finländska niondeklassare, fann man också att intresset för naturstudier var lågt, och att detta påverkar deras vilja att lära sig om naturen.¹⁰⁵ Resultaten visar att naturaktiviteter utomhus är betydelsefulla när det gäller att främja ett intresse för biologi. Regelbunden välplanerad utomhuspedagogik i grundskolan, även i form av småskaliga kontextuella studier och experiment som stöder klassrumsundervisningen. Trots att familjen och andra närstående personer har en viktig roll som dem som kan stimulera

103 Peter H. Kahn Jr, *The Human Relationship with Nature: Development and Culture* (Cambridge, MA: MIT Press, 1999), 7.

104 T.ex. Andrew Balmford et al. "Why Conservationists Should Heed Pokémon," *Science* 295 (2002): 2367; Arja Kaasinen, *Kasvilajien tunnistaminen, oppiminen ja opettaminen yleissivistävän koulutuksen näkökulmasta*. [Att känna igen, lära sig och undervisa om växter ur den allmänbildande skolens perspektiv]. (Doktorsavhandling, Helsingfors universitet, 2009); Irmeli Palmberg, "Artkunskap och intresse för arter hos blivande lärare för grundskolan," *NorDiNa* 8 (2012): 244-257.

105 Anna Uitto et al., "School Students' Interests, Attitudes and Values Concerning School Science Related to Environmental Issues in Finland," *Environmental Education Research* 17 (2011): 167-186, <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.522703>.

barns intresse för naturfrågor, kan lärare hjälpa unga människor att vidareutveckla detta intresse.¹⁰⁶ Utomhusundervisningen är då ett förträffligt sätt att förstärka elevernas redan existerande relation till naturen, medan de som inte har en relation kan få hjälp att i samverkan med de andra skapa en sådan relation.

Sammanfattande diskussion

Barn och ungdomar behöver få uppleva och erfara verklig natur med hela sin kropp, inklusive alla sinnen i olika sammanhang och miljöer. Samtidigt behöver de också få använda sig av allt som är en del av deras personer, såsom kunskap av olika slag, personliga liksom kulturbetingade erfarenheter, och upptäcka, fundera och resonera sig fram till vad de själva anser vackert eller fult och etiskt rätt, både enskilt och i grupp. På så sätt utvecklar de såväl sensibilitet som förståelse. För det behövs inga färdiga etiska eller estetiska mallar, utan snarare ett rikligt utbud av intressanta möjligheter i olika miljöer. Huruvida det estetiska eller etiska kommer först, och vad som leder till moraliskt miljömedvetet handlande, kan ingen exakt veta, men en elev som kan iaktta och reflektera och se olika perspektiv har åtminstone en förutsättning att utveckla en egen moraluppfattning.

Unga människors värderingar är inte stabila och kan vara motsägelsefulla och ambivalenta. Genom att i undervisningen samtidigt fokusera på naturvetenskapliga och kulturella teman hjälper läraren eleverna att klargöra och utveckla sina värderingar i förhållande till naturen. Samtidigt lär de sig att förlita sig på sina egna värderingar som en del av den egna identiteten i sitt gemensamma kunskaps- och erfarenhetsbygge. Det är en spännande utmaning att hjälpa eleverna att förstå hur egna och andras värderingar formar deras inställning till naturen och hur deras egen vardag (både den verkliga och den virtuella) påverkar deras världsbild och värderingar.¹⁰⁷ Det handlar också om att de ska lära sig ifrågasätta sociala normer och skapa nya värden och ny förståelse. En annan utmaning för skolan är att utveckla metoder som fokuserar på kognitiva resultat och samtidigt ger möjligheter för ungdomar att använda känslor, och reflektera över och utveckla egna verklighetsbaserade naturvärden. Kunskap och värderingar hör samman,¹⁰⁸ och värden är alltid immanenta i vetenskaplig kunskap. Ett val mellan teorier är intrikat normativt och värdeladdat.¹⁰⁹ Detta innebär att även om lärarna försöker undervisa om vetenskapen som något neutralt, så

106 M. Kyle Matsuba och Michael W. Pratt, "The Making of an Environmental Activist: A Developmental Psychological Perspective," i *Exemplar Methods and Research: Strategies for Investigation. New Directions for Child and Adolescent Development*, red. M. Kyle Matsuba, Pamela E. King, Kendall C. Bronk (Hoboken: Wiley, 2013), 59-74.

107 Se Philip Payne, "Children's Conceptions of Nature," *Australian Journal of Environmental Education* 30 (2014): 68-75, <https://doi.org/10.1017/ae.2014.26>.

108 Stefan V. Ghenea, "On Facts and Values," *The Scientific Journal of Humanistic Studies* 7 (2014): 11-14; Marcus M. Grace och Mary Ratcliffe, "The Science and Values that Young People Draw upon to Make Decisions about Biological Conservation Issues," *International Journal of Science Education* 24 (2002): 1157-1169, <https://doi.org/10.1080/09500690210134848>.

109 Ghenea, "On Facts and Values".

påverkas ändå undervisningen av deras värderingar¹¹⁰ och eftersom utgångspunkten skiljer sig bland studenter och mellan studenter och lärare, kan detta öppna en möjlighet för värdediskussioner. Därför behöver såväl lärare som elever reflektera över sina egna komplexa värderingar i förhållande till naturen, så att de blir synliga för dem själva och andra.

En persons värderingar bygger på många influenser, särskilt på kulturell bakgrund och kunskap. Samhället (stad eller landsbygd), familj och vänner, resor, religion, konst och media lämnar alla sina spår i unga människors medvetande, liksom även kunskap och känslor av många slag. Kunskap stimulerar uppmärksamheten, som i sin tur väcker behov av mer kunskap.¹¹¹ Kunskapen och den estetiska upplevelsen är båda incitament för lärandet. Det som är ekologiskt ohållbart och oestetiskt kan börja uppfattas som oestetiskt, då kunskapen påverkar värderingarna.¹¹² Ekologisk kunskap kan hjälpa en person att handla på bästa möjliga sätt med tanke på miljön. Det som är bäst miljömässigt kan också vara vackrast, men är det är inte alltid så. Däremot kan man i utbildningen sträva efter att få andra att se skönheten i det som är bra för naturen. Personliga naturupplevelser är viktiga för att bygga upp en känsla för platsen.¹¹³ Naturen studeras ofta som ett objekt "där ute", men i stället för att tala om naturen som ett objekt, behöver lärare inkludera verklig natur i aktiva lärsituationer.

Hur människan värderar naturen är individuellt, också hur människan värderar naturen estetiskt. Barn och ungdomars förmåga att observera kan emellertid kultiveras, likaså kan de tränas i att reflektera och minnas.¹¹⁴ Genom att ge utomhusmiljön en central roll i den naturvetenskapliga undervisningen får eleverna en chans att förstärka och utveckla sina värderingar. Då kan de bygga upp en känsla för platser som omfattar estetik och då stimuleras de till att utveckla känslöengagemang och relationer till den icke-mänskliga naturen. Det som händer i naturen är inte alltid predestinerat, utan naturen är föränderlig och full av överraskningar. En del förändringar är önskvärda, såsom att det blir vår i Norden, medan andra inte är det, såsom klimatförändringarna. För att kunna reagera på också oväntade förändringar i naturen, behövs kunskap, erfarenhet och en vilja att röra sig ute och iakttä med alla sina sinnen vad som sker i många olika biotoper, men också i näromgivningen. Den okunniga liksom den som bara sitter i laboratoriet eller vid datorn lägger inte märke till flygekorrspillning under ett träd i skogen eller en sällsynt växtart. För sådana upptäckter behövs både kunskap, terrängvana och en välutvecklad iakttagelseförmåga.

Olika naturtyper erbjuder arenor för olika typer av verksamheter och engagemang och olika årstider har sina särdrag. Allemansrätten gör att det är lätt att röra sig i den nordiska

110 se Grace och Ratcliffe, "The Science and Values that Young People Draw upon to Make Decisions about Biological Conservation Issues"; Wolff, *Nature and Sustainability*.

111 Eaton, "The Beauty that Requires Health".

112 Ibid.

113 Brady, *Aesthetics of the Natural Environment*; Kati Pitkänen, Riikka Puhakka och Matthew Sawatsky, "The Role of Nature in the Place Meanings and Practices of Cottage Owners in Northern Finland," *Norwegian Journal of Geography* 65 (2011): 175-187, <https://doi.org/10.1080/00291951.2011.598236>.

114 John Burroughs, "The art of Seeing Things," i *Nature, Aesthetics, and Environmentalism: From Beauty to Duty*, red. Allen Carlsen och Sheila Lintott (New York: Colombia University Press, 2008), 76-85.

naturen, men alla barn och ungdomar har inte hemifrån fått den vanan och de baskunskaperna som behövs. Skolan kan bidra till både en större kunskap och en större känsla för naturen genom att erbjuda en mångformig naturundervisning, där historia, fakta, fantasi och estetiska naturupplevelser blandas och varieras så att alla elever har möjlighet att utveckla en mångformad förståelse för fenomen i naturen. Då får de reflektera över och diskutera olika värderingar, inte minst estetiska naturupplevelser som är baserade på egna erfarenheter. Vetenskap och värderingar, även de estetiska behöver kopplas samman i undervisningen. En sådan utbildning ignorerar inte att förvaltning av naturresurser och miljöbeslutsfattande är komplexa fenomen, där åtgärder samtidigt styrs av många värden i kombination med mångformig kunskap. Den bortser inte heller ifrån det estetiska och sensibla. För att förklara vad vi menar med komplexiteten, avslutar vi med ett konkret exempel.

Svamp är mer än mykologi

När första utkastet till den här artikeln skrivs är det svamptider. Svamp är natur och att studera naturen i form av svampar låter sig göras ur ett stort antal synvinklar och med ett stort antal metoder. Rent vetenskapligt handlar det om mykologi. Med svampar i fokus kan man lära sig klassificera enligt svamptaxonomi (i t.ex. släkten och arter), studera nedbrytning och reproduktion, fördjupa sig i symbios mellan svamp och andra organismer, lära sig om naturens mångfald och ekosystem, skilja de ätliga från oätliga, samt hänge sig åt att utforska specialområden som radioaktivitet och mykotoxikologi. Förutom att studera svampar naturvetenskapligt är det också möjligt att pedagogiskt närma sig fenomenet svampar ur bland annat estetiska och ekonomiska perspektiv. Likaväl kan man studera dem som medicinska fenomen eller göra en koppling till odling, handel och miljöföreningar. Svampar väcker det konstnärliga med sina färger och former och det kulinariska med sina dofter och smaker. Svampar är en del av vår kulturhistoria, de kan plockas på skogspromenader och bli en motionsform, odlas kommersiellt och säljas, ätas och bli ett nyttigt livsmedel. En del svampar är lyxvaror, säljs till dyra priser och tillreds på fina restauranger. Ätliga svampar plockar folk också för eget bruk i skog och mark både för att de ger intressanta smakupplevelser och som källa till gratis protein. Svampar kan bidra till gemenskap och samvaro och svampar kan väcka starka känslor, från glädje till stark rädsla. När människan inmundigar svampar blir de näring och en del av hennes kropp. Vissa svampar har droglignande effekter och kan väcka hallucinationer, medan en liten bit av en starkt giftig svamp kan döda en människa. Själva svampplockandet kan också bli en del av en större landskapsupplevelse. Människor värdesätter svampar och naturen på många olika sätt, sällan bara på ett.

Att naturen kan studeras på så många olika sätt som här beskrivs, är ett exempel på hur mångfacetterad naturen är och hur mycket vetgirighet, känslor och kunskap som förknippas med undervisningen om en organism som svamp. Alla synvinklar på fenomenet svamp kommer inte till sin rätt i klassrummet. Genom att förlägga en del av undervisningen ut i fält blir såväl de kunskapsmässiga som de estetiska upplevelserna av annan art.

Burroughs¹¹⁵ menar att människor är mycket olika när det gäller att vara observanta på det som sker omkring dem i naturen. Han påpekar också att mycket av det som finns i naturen är smått och har lätt för att försvinna undan vår blick. Den här förmågan är ändå något som går att utveckla. Kunskap gör också att människorna inte så lätt förstör naturen medan de utforskar den,¹¹⁶ vilket lätt händer när människorna börjar invadera platser de uppfattar som vackra landskap.

Genom att lära känna igen växter, djur och naturföreteelser och genom att regelbundet vistas i naturen utvecklas människans iakttagelseförmåga och omdöme. I skolvardagen kan eleverna stimuleras till att själva upptäcka och lära känna naturen på många olika sätt. Då får de kunskap samtidigt med spännande och oförutsägbara upplevelser och möjlighet att estetiskt njuta av naturen. Att skilja det ena perspektivet från det andra är däremot svårt ute i naturen. Skönhetsupplevelser, erfarenheter, kunskaper och färdigheter blandas i utomhusundervisningen och hjälper var och en att enskilt och tillsammans skapa mening.

115 Burroughs, "The Art of Seeing Things".

116 Se Eaton, "The Beauty that Requires Health".

Pål Anders Opdal

Å kunne mer enn man har lært?

Om «generell kompetanse» i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk

Abstract

This paper is an analysis of the concept «generell kompetanse» (generic skill) as this is employed in Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR), the Norwegian footprint of the EQF. On the background of i) a thorough reading of the NKR, and ii) a discussion of «generell kompetanse» in terms of transfer of learning, I argue that «generell kompetanse» is intrinsically problematic when attempted applied as a didactical tool and, consequently, is best seen as indicating an area of hard challenges when it comes to planning teaching. As an example, «generell kompetanse» would seem to presuppose that knowledge, on the one hand, can be meaningfully distinguished from the application of knowledge, on the other. But this is not always the case. The conclusions of the text is mainly negative. It is not clear what «generell kompetanse» denotes or represents, and thus we do not know how to apply it in an educational setting. On the other hand, I develop some distinctions in the discussions in the text. These might prove fruitful if «generell kompetanse» is to play a real role in the planning of teaching.

Nøgleord

Generell kompetanse, overføringslæring, EQF, kunnskap, didaktikk, undervisningsplanlegging

Ingress: Går det an å kunne mer enn man har lært? Finnes det ferdigheter og kompetanser som er generelle? Kategorien «generell kompetanse» i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* forutsetter at svarene på disse spørsmålene er «ja». Men som jeg viser nedenfor er det ikke så enkelt.

1. Bakgrunn, problem, formål, struktur

Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR) er det nasjonale fotavtrykket av *Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket* (EQF) og dermed den overordnede læreplan for norsk høyere utdanning.¹ Planen tar til orde for en utdanning som er *utbyttebasert* til forskjell fra *innsatsbasert*, noe som innebærer at kvalifikasjoner i NKR beskrives som *læringsutbytte*, ikke ved hvilken innsats som skal til for å realisere dem.² Læringsutbytte rubriseres

1 Kunnskapsdepartementet, *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2011).

2 *Ibid.*, 9.

Pål Anders Opdal, UiT – Norges arktiske universitet, Norge
e-mail: pal.a.opdal@uit.no

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 5 | Nr. 2 | 2016 | side 62-78

som kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse i NKR. Å være kvalifisert ifølge NKR, er dermed å ha læringsutbytte i form av kunnskap, ferdighet og generell kompetanse.

Når det gjelder «kunnskap» og «ferdighet» er dette tradisjonelle termer med klare og innarbeidede betydninger. I tradisjonen fra Platon kan man definere «kunnskap» som «sann, begrunnet oppfatning».³ På bakgrunn av Dreyfus-brødrene kan man definere «ferdighet» som «tillært, nivå sensitiv evne til å utføre bestemte aktiviteter».⁴ I en pedagogisk kontekst har mange etter Bloom knyttet kunnskap til kognisjon, mens ferdighet knyttes til psykomotorikk.⁵ «Sokrates demonstrerer anamnese i *Menon*» er et eksempel på kunnskap. «Studenten kan bruke elektron-mikroskop under analyse av psykofarmaka» er et eksempel på en ferdighet. Når det gjelder «generell kompetanse» er dette derimot en begrepsmessig nyvinning i og med NKR, og det er uklart både hva uttrykket betegner, hvilket begrepsmessig innhold 'generell kompetanse' har, ja, om fenomenet generell kompetanse en gang finnes.

Hva skulle det innebære å ha en kompetanse som er generell? I det minste synes det nødvendig at kompetansens anvendelsesområde er stort, både i tid og rom. En generell kompetanse er overgripende, «treffer» mye og ofte, i motsetning til en spesiell kompetanse som er begrenset i sin bruk. I den forstand er kunnskap og ferdighet spesielle kompetanser. Å ha kunnskap om at Sokrates demonstrerer anamnese i *Menon* har ikke anvendelse ut over noen ganske få sammenhenger. Å kunne bruke et elektron-mikroskop er likedan begrenset til bestemte situasjoner. En generell kompetanse er derimot *utstrakt*. Et eksempel er kanskje dette: «Studenten kan påvise logisk brist i resonnement R». Påstanden er at studenten kan påvise logisk brist uaktet hvilket resonnement det er snakk om.

All læring skjer nødvendigvis på et bestemt sted til en bestemt tid. Hvordan kan noe som læres i tilknytning til bestemte eksempler og situasjoner ha generell anvendelse? På den ene siden er svaret på dette trivielt: – Mennesker er i stand til å lagre og gjenkalle informasjon. Når jeg har lært hva logisk brist og resonnement er, så er jeg i stand til å gjenkalle dette og gjøre bruk av det i nye, ulike sammenhenger. Hverdagen er full av generell kompetanse i denne forstand. Eksempler: – Har du lært at fortellinger har begynnelse, midte og slutt, kan du anlegge dette skjema ikke bare på McCarthys *The Road* og Murakamis *1Q84*, men også forstå hvordan Becketts *Waiting for Godot* innebærer en litterær nyskapning. – Har du lært at å røre er hensiktsmessig for å blande flytende ingredienser, kan du både sette brøddeig og gjøre klar for sommerens malejobb. – Har du lært at «logisk brist» innebærer at premisser og konklusjon ikke henger sammen, er du i stand til å påpeke *hva som brast så høyt* når Kronprins Haakon Magnus er fornøyd med norsk grunnskole samtidig som han lar sin egen datter utdannes i privat regi. Har du tilegnet deg nevnte kompetanser, så er du

3 Se for eksempel Platon, *Theaitetos* (Oslo: Vidarforlaget, 2004).

4 Dreyfus, S.E. og Dreyfus, H.L., *A Five-stage Model of the Mental Activities Involved in Directs Skill Acquisition* (Washington DC: Storming Media, 1980).

5 Se Bloom, B., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R., *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain* (New York: David McKay, 1956) og Simpson, E.J., *The Classification of Educational Objectives in the Psychomotor Domain* (Washington DC: Gryphon House, 1972).

i stand til å overføre disse mellom ulike situasjoner, også til andre situasjoner enn der hvor innlæring fant sted. Å betvile generell kompetanse i denne forstand virker å stride mot all erfaring.

På den annen side er svaret langt fra trivielt: – Hva logisk brist og resonnement er læres i bestemte situasjoner. Det som læres er dermed spesielt, ikke generelt. Anta at følgende er et læringsmål for et seminar på bachelor-nivå: – Studenten skal kunne identifisere «logisk brist» i ulike typer resonnementer. Eksempeltilfang: utdrag fra Vygotskys *Mind in Society*, utdrag fra Descartes *Meditasjoner*, utdrag fra *Nation at Risk*. Hva studenten lærer om logisk brist og resonnement avhenger dermed av hvilke eksempler som vektlegges. Hvordan dette kan resultere i en kompetanse som er generell, altså overgripende og utstrakt, er langt fra klart. Det siste eksemplet går i retning av å betvile realiteten til generell kompetanse. – Det finnes egentlig ikke generelle kompetanser, det bare ser sånn ut. Det som finnes er spesielle kompetanser knyttet til spesielle situasjoner. Mye forskning på ekspertise synes å understøtte denne konklusjonen.⁶ Det som skiller eksperten fra novisen er dermed at mens eksperten besitter mye spesiell kompetanse, besitter novisen lite, ikke at eksperten har en kompetanse som er kvalitativt ulik novisens (generell).

Denne teksten er en kritisk analyse av *generell kompetanse* som uttrykket brukes i NKR. Spørsmålet jeg er opptatt av er hvordan «generell kompetanse» skal forstås – om 'generell kompetanse' har et klart og koherent meningsinnhold, og det som resulterer er en tolkning av uttrykket. Det ligger i NKR at «generell kompetanse» skal ha anvendelse som læreplankategori, altså i didaktiske sammenhenger. Men i så fall er det en forutsetning at «generell kompetanse» gir klar mening. Det er dette spørsmålet som opptar meg i denne teksten. Hva mener vi å betegne eller representere når vi bruker uttrykket «generell kompetanse»? Er dette enhetlig? Først etter at dette spørsmålet er besvart, kan det avgjøres om og eventuelt i hvilken grad «generell kompetanse» kan være virksom som læreplankategori. I så måte kan man kalle denne teksten en *didaktisk forutsetningsanalyse*, siden teksten undersøker forutsetninger for koherent bruk av «generell kompetanse» og om disse er innfridd.

Det videre faller i 4 deler. Jeg starter (del 2) med å diskutere «generell kompetanse» på bakgrunn av NKR. For å få frem hva som ligger i «generell kompetanse» kontrasterer jeg her uttrykket mot kunnskap og ferdighet. En sentral ide i teksten er at det er både saksvarende og opplysende å forstå «generell kompetanse» på bakgrunn av litteraturen om *overføringslæring* (*transfer of learning*). I del 3 foretar jeg derfor en analyse av særlig sentrale bidrag fra denne litteraturen. Ett av problemene som beskrives i denne litteraturen er *hyppig mangel på overføring*. Flere av de toneangivende bidragsyterne til feltet hevder at overføring av læring er noe som i liten grad finner sted. I del 4 diskuterer jeg dette og foreslår noen grunner til denne mangel. Avslutningsvis (del 5) sammentrekker jeg trådene og antyder noen forsøksvise konklusjoner. Det er også her jeg presenterer min tolkning av «generell kompetanse».

6 Se for eksempel Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R., Donovan, M. S. & Pellegrino, J. W. (red.), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (Washington, DC: National Academy Press, 1999).

2. Om generell kompetanse i *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk*

I denne delen av teksten foretar jeg en nærlesning av NKR for å avdekke hva som ut fra Rammeverket ligger i «generell kompetanse».

Uttrykket «generell kompetanse» forekommer 28 ganger i NKR. Til sammenlikning forekommer «kunnskap» 157 ganger mens «ferdighet» forekommer 60 ganger. I 19 av de 28 tilfellene står «generell kompetanse» som overskrift eller som betegnelse på en sort læringsutbytte. Disse forekomstene skal jeg se bort ifra i det videre siden denne anvendelse ikke sier noe om betydningen til «generell kompetanse», men forutsetter at uttrykket har en klart avgrenset mening. Men det er altså nettopp meningsinnholdet i «generell kompetanse» som er spørsmålet i denne teksten. Korrigert for gjentakelser er 3 av de gjenstående forekomstene definisjoner av «generell kompetanse», mens 3 forekomster angir et meningsinnhold til uttrykket i videre forstand. Det er disse forekomstene jeg skal diskutere nedenfor.

«Med generell kompetanse forstås evnen til å anvende kunnskap og ferdighet på selvstendig vis i ulike situasjoner»⁷ På bakgrunn av dette sitatet betegner «generell kompetanse»

- (i) anvendelse av
- (ii) kunnskap og ferdighet i
- (iii) ulike situasjoner.

«Kunnskap» defineres i NKR som «forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker».⁸ «Ferdighet» defineres som «evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver».⁹ Det som skiller generell kompetanse fra kunnskap, er dermed at generell kompetanse innebærer en *anvendelse*, noe kunnskap ikke gjør. Kunnskap er forståelse, noe man kan ha uten å gjøre bruk av. Men *anvendelse* skiller ikke generell kompetanse fra ferdigheter, for ifølge definisjonen er også ferdigheter anvendte. Men mens ferdigheter ut fra NKR er anvendelse av kunnskap alene, er generell kompetanse sagt å være anvendelse av *både* kunnskap og ferdighet. En mulig tolkning av dette er at mens generell kompetanse kan anvendes i ulike situasjoner ((iii) ovenfor) er ferdighet begrenset til bestemte problemer og/eller oppgaver.

«[K]ompetanse ... er et begrep som forstås ulikt fra land til land, og flere land har derfor valgt sin egen betegnelse».¹⁰ På bakgrunn av en sammenlikning av terminologi mellom ulike land, fremgår det at (det norske ordet) «kompetanse» dårlig dekker den type kvalifikasjon som «generell kompetanse» er ment å betegne. Det er ikke klart ut fra NKR hvorfor «kompetanse» ikke er dekkende, men en mulighet er at «kompetanse» er for lite overordnet og overgripende. «Kompetanse» betegner i så fall en evne som er begrenset (spesiell i mot-

7 Kunnskapsdepartementet, *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*, 5, linje 33.

8 Ibid., 19.

9 Ibid., 19.

10 Ibid., 19, linje 6.

setning til generell) og kan dermed forstås i retning av ferdighet. Det sammenfaller i så fall med bestemmelsen av «ferdighet» foretatt i forrige avsnittet.

«[Man] valgte ... å bruke begrepet 'generell kompetanse' som overskrift for denne kategorien læringsutbyttebeskrivelser. Man fant at dette best falt sammen med den type tverrgående beskrivelser som skulle beskrives her».¹¹ Som det fremgår av dette sitatet er tverrgående den foretrukne metaforen for å beskrive «generell kompetanse» i NKR. Det motsatte av «tverrgående» er «langsgående». Hvis langsgående kompetanse er kompetanse som følger og tilligger de spesielle fag og disipliner, er «generell kompetanse» kompetanse som er anvendbar på tvers av faglige forskjeller. Ferdigheter kan i så fall bestemmes som langsgående. Merk at dette bidrar til å fylle ut hva «ulike situasjoner» ((iii) ovenfor) betyr. «Ulike situasjoner» betyr da situasjoner som ikke er fagspesifikke.

Å holde kunnskap atskilt fra ferdighet og generell kompetanse er en abstrakt øvelse. For å konkretisere hva som ligger i de ulike kategoriene, vurder følgende:

- (i) Studenten *kjenner* forskjellen mellom etos-, logos- og patosargumenter fra klassisk retorikk (kunnskap)
- (ii) Studenten *kan skjelne* mellom etos-, logos- og patosargumenter i en tekst av Georg Johannesen (ferdighet)
- (iii) Studenten *kan påvise* hvordan Statsministeren bruker patos-argumenter i en debatt på radio (generell kompetanse).

Et mulig problem med tolkningen antydnet så langt er at den indikerer at det som anvendes, altså kunnskap, er noe annet enn anvendelsen av det, altså ferdighet og generell kompetanse. Kunnskap, ut fra tolkningen, er noe man har, en innsikt eller forståelse, mens ferdigheter og generell kompetanse betegner anvendelsen av denne kunnskapen. Dette objektiverer kunnskap på den måte at kunnskap synes å være en gjenstand som kan brukes på ulike måter i ulike sammenhenger, omtrent som en hammer kan brukes både når man legger tak og når man spikrer opp panel. På den annen side kan man argumentere for at det å anvende kunnskap ikke er noe annet og mer enn anvendelsen av det. Ferdighet og generell kompetanse lar seg vanskelig forstå som en anvendelse av kunnskap for *noen ganger er de selve kunnskapen*. Slik sett er sammenhengene mellom kunnskap, ferdighet og generell kompetanse langt mer organiske og sammenvevde enn analysen indikerer.

«[B]egrepet generell kompetanse [er] allerede innarbeidet [på grunnskole- og studieforberedende nivå] og synes å være meningsfullt».¹² Tolkningen av generell kompetanse antydnet så langt motsies av dette sitatet. Her sammenliknes «generell kompetanse» med uttrykket «generell studiekompetanse» for å betegne kvalifikasjoner i grunn- og videregående skole. Men mens «generell studiekompetanse» betegner et minstemål av kvalifikasjon, og altså en kvantitet, går tolkningen ovenfor i retning av å betegne en *type* kvalifikasjoner, slike som

11 Ibid., 19, linje 13.

12 Ibid., 19, linje 17.

er generelle i den forstand at de treffer mye og ofte (altså en kvalitet). Det er da også denne tolkning som er mest plausibel gitt det følgende sitatet. Også her betones at «generell kompetanse» betegner kompetanser som er tverrgående.

*Generell kompetanse kan anvendes i nye/endrede sammenhenger, innebærer å kunne samarbeide og ta ansvar i komplekse situasjoner og at man kan ta ansvar for egen læring og videreutvikling.*¹³ Ved denne forekomsten av «generell kompetanse» innføres et nytt moment i diskusjonen: svar på hva det betyr at generell kompetanse kan brukes i ulike situasjoner. Så langt har utlegningen forutsatt at «ulike situasjoner» betyr situasjoner som er *forskjellige* fra hverandre uten å være *særegne*. Studenten gjør det samme når hun skjeler mellom argumentasjonsformer i en tekst av G. Johannesen og påviser bruk av patosargumenter i en radiodebatt. Situasjonene er riktignok forskjellige fra hverandre, men de er ikke egentlig ulike. Men ved denne forekomsten endres bildet. Her heter det altså at generell kompetanse kan anvendes ikke bare i nye situasjoner, men også i endrede sammenhenger.

Denne distinksjonen kan uttrykkes som et skille mellom *numerisk* og *strukturell* ulikhet. Numerisk ulikhet er knyttet til tellbarhet: for så vidt noe kan telles (nummereres) er det numerisk ulikt alt annet. I denne forstand er «Johannesen-situasjonen» forskjellig fra «Statsminister-situasjonen» fordi de kan identifiseres som to ulike situasjoner. Strukturell ulikhet er derimot knyttet til at situasjoner er forskjellige fra hverandre ikke fordi de kan telles som forskjellige (det kan de), men fordi de har ulike konstituerende trekk. I denne forstand er Johannesen- og Statsminister-situasjonene kanskje likevel ikke særlig ulike. Det er iallfall mindre åpenbart at de er det.

«[K]unnskap eller ferdighet på ett nivå vil kunne være så internalisert på et annet nivå at det beskrives som generell kompetanse ... ferdighet ... utvikles til en generell kompetanse på [et høyere nivå]». ¹⁴ Et positivt svar på om det finnes kompetanse som er generell, forutsetter at kompetansen forblir den samme uavhengig av hvilken situasjon den manifesteres i. Men ut fra dette sitatet er det usikkert. Sitatet synes i alle fall å indikere at en kompetanse kan endre karakter i den forstand at det som er en ferdighet under én beskrivelse, blir en generell kompetanse under en annen. Beskrivelsen av hvordan dette skjer er i NKR som følger: å kunne gjennomføre «et selvstendig, avgrenset forsknings- eller utviklingsprosjekt er på master-nivå karakterisert som en ferdighet». ¹⁵ På phd-nivå inngår denne ferdigheten i «kan styre komplekse tverrfaglige arbeidsoppgaver og prosjekter». ¹⁶ Men da beskrives den som en generell kompetanse.

At en ferdighet blir en generell kompetanse skjer ifølge Rammeverket ved en utviklings-/læringsmekanisme som ikke bestemmes nærmere enn ved at ferdigheten blir internalisert. En foreløpig konklusjon er uansett at kompetansen ikke nødvendigvis forblir den samme

13 Ibid., 20, tabell.

14 Ibid., 20, linje 5-7.

15 Ibid., 20.

16 Ibid., 20.

mellom ulike situasjoner, men at utviklingen kan innebære en sort transformasjon av kompetansen i spørsmål.

Gjennomgangen av «generell kompetanse i NKR kan sammenfattes i 5 hovedpunkter:

1. Generell kompetanse må holdes adskilt fra kunnskap og ferdighet. Kunnskap er ikke nødvendigvis anvendt. Ferdighet er anvendt men ikke utstrakt. Generell kompetanse er begge deler.
2. Generell kompetanse er tverrgående i motsetning til langsgående. Den er dermed uavhengig av faglige skillelinjer.
3. «Generell kompetanse» betegner anvendelsen av kunnskap og ferdighet i ulike situasjoner.
4. «Ulike situasjon» kan bety både numerisk ulik situasjon og strukturelt ulik situasjon.
5. Det som anvendes er dermed ikke nødvendigvis det samme på tvers av situasjoner. Strukturelt ulike situasjoner innebærer muligheten for at det som anvendes endrer karakter.

Det er sparsomt med referanser til forskningslitteratur både i NKR og forarbeider når det gjelder bakgrunn for «generell kompetanse».¹⁷ Som antydnet innledningsvis er det etter min mening både sakssvarende og opplysende å forstå «generell kompetanse» ut fra litteraturen om overføringslæring. For å sannsynliggjøre dette skal jeg nå presentere og diskutere sentrale deler av denne litteraturen. Dette leder over i en tolkning av «generell kompetanse».

3. Overføringslæring

Overføringslæring er en sentral interesse i utdanningsforskningen. James Desse sier det slik: «There is no more important topic in the whole psychology of learning than transfer of learning... There is no point of education apart from transfer».¹⁸ John Bransford og medforfattere fremhever på sin side *hvorfor* overføringslæring er så sentralt: «Educators hope that students will transfer learning from one problem to another within a course, from one year in school to another, between school and home, and from school to workplace».¹⁹

Ifølge Sarah Leberman og medforfattere kan overføringslæring bestemmes som det som skjer «when learning in one context or with one set of materials impacts on performance in another context or with related materials».²⁰ Læringen overføres da fra en situasjon til en

17 Kunnskapsdepartementet, *Forslag til nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for kvalifikasjoner i høyere utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe* (Oslo: kunnskapsdepartementet, 2007).

18 James Desse, *Transfer of Training: The Psychology of Learning* (New York: McGraw-Hill, 1958), 213. Sitert etter Leberman, S., McDonald, L. og Doyle, S., *The Transfer of Learning. Participants' Perspectives of Adult Education and Training* (Hampshire, UK: Gower Publishing limited, 2006), 2-3.

19 Bransford et al, *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, 51

20 Leberman et al, *The Transfer of Learning. Participants' Perspectives of Adult Education and Training*, 2.

annen. Merk likheten mellom denne bestemmelsen av overføringslæring og definisjonen av «generell kompetanse» i NKR. Generell kompetanse ut fra NKR er nettopp sagt å være anvendelse av kunnskap og ferdighet lært i én situasjon i nye situasjoner. Men merk også at det i sitatet ikke skilles mellom numerisk og strukturell ulikhet. Dette skillet er imidlertid Robert Haskell opptatt av når han hevder at overføringslæring er «to apply what we learn in different contexts, and to recognize and extend that learning to completely new situations».²¹ «Helt ny situasjon» i forrige setning (*completely new situation*) kan riktignok bety både a) ny situasjon numerisk sett og b) ny situasjon strukturelt sett (*forskjellig* i motsetning til *særegen* situasjon). Men én mulig tolkning av Haskell er at mens «different context» skal forstås i retning av numerisk ulikhet, så skal «completely new situation» forstås i retning av ulikhet som er strukturell. Skillet mellom *ulik* situasjon og *ny* situasjon er uansett bakgrunn for at flere av forfatterne som skriver om overføringslæring skiller mellom *nær* og *fjern* overføring. Ifølge David Perkins og Gavriel Salomon, for eksempel, er nær overføring noe som skjer «between very similar contexts» mens fjern overføring derimot skjer «between contexts that, on appearance, seem remote and alien to another».²²

Det er uklart hva «tilsynelatende» (*on apperance*) i forrige setning betyr. En mulighet er at det henvender seg til at overflate- og dybdestrukturen i situasjoner kan være forskjellig. David Detterman gir et eksempel på dette.²³ Dashbordet i biler kan ha instrumenter som per design ser svært ulike ut, men som likevel har samme funksjon. De måler fart, turtall og bensinnivå uaktet hvordan de er utformet. Dybdestrukturen bil-situasjoner imellom er dermed lik, ifølge Detterman, selv om overflatestrukturen altså kan være forskjellig. Instrumentene i et fly ser overflatisk ut omtrent som instrumentene i en bil, men fyller likevel helt andre funksjoner. De måler blant annet flyets høyde over bakken, himmelretning og krengeing. Dybdestrukturen i fly-situasjoner er dermed ulik dybdestrukturen i bil-situasjoner selv om overflatestrukturen situasjonene imellom kan være lik. Under denne forståelsen er likheter i dybdestruktur knyttet til likheter i funksjon, mens forskjeller i dybdestruktur, motsatt, er knyttet til funksjonelle forskjeller. Fjern overføring, på denne lesning, er dermed overføring til situasjoner som krever at nye (kognitive, affektive eller psykomotoriske) funksjoner iverksettes, siden dybdestrukturen da er ulik. I motsetning står nær overføring, det vil si overføring til situasjoner hvor den samme funksjonen kan opprettholdes siden dybdestrukturen da er lik.

Detterman sammenfatter skillet mellom nær og fjern overføring ved å si at «Transfer can be conceptualized as a continuum of situations progressively more different from the original learning experience».²⁴ Siden det er hensiktsmessig å ha et generisk navn på ytter-

21 Haskell, R., *Transfer of Learning: Cognition, Instruction and Reasoning* (San Diego: Academic Press, 2001), 3.

22 Perkins, D. og Salomon, G., "Transfer of Learning", i *The International Encyclopedia of Education*, red. T.N. Postlethwaite og Torsten Husen (Oxford: Pergamon Press, 1992), 6452.

23 David Detterman, «The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon», i *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*, red. David Detterman og Robert Sternberg (Norwood NJ: Ablex Publishing Company, 1996), 5.

24 Ibid., 5.

punktene på dette kontinuumet skal jeg kalle dem for henholdsvis *overføringskilde* og *overføringssted* i det videre. Overføringskilde er altså konteksten der læring finner sted og som det overføres fra. Overføringssted er derimot konteksten som læringen overføres til, hvor læringen demonstreres. Hva «ulike situasjoner» i NKR sin definisjon av «generell kompetanse» betyr kan dermed skaleres langs dette kontinuum: jo lenger avstand mellom overføringskilde og overføringssted, jo større strukturell ulikhet situasjonene imellom når det gjelder dybdestruktur. Strukturlikheten mellom situasjonene kan i så fall kalles *heteromorf*. For så vidt som forskjeller i dybdestruktur kan knyttes til forskjeller i funksjon, innebærer avstanden mellom overføringskilde og overføringssted også suksessivt økende forskjeller når det gjelder hvilke funksjoner som kan/må anvendes i de ulike situasjonene. Strukturell likhet kan på sin side presiseres som følger: et overføringssted som er likt overføringskilden når det gjelder dybdestruktur. Strukturlikheten mellom situasjonen kan i så fall kalles *isomorf*. Siden avstanden mellom overføringskilde og overføringssted i så fall er liten på grunn av felles dybdestruktur, er også de funksjonelle forskjellene situasjonene imellom *små* i motsetning til over. Skillet mellom strukturell isomorfisme og heteromorfisme går tilbake til Thorndike. Thorndikes oppfatning er at overføring, i den grad den finner sted, skjer mellom situasjoner som deler identiske elementer (er strukturelt isomorfe). Jeg skal diskutere Thorndike mer inngående nedenfor.

Så langt har diskusjonen dreid seg ikke om hva som overføres under overføringslæring, men om strukturelle trekk ved de kontekster som læring overføres imellom. Jeg går nå inn på hva som overføres.

Detterman skiller mellom spesifikk og ikke-spesifikk overføring.²⁵ Spesifikk overføring er når en lærende overfører innholdet i det hun lærer til en ny situasjon uforandret. Eksempel: – Anta at jeg lærer meg navn og høyde på de høyeste fjellene på verdens ulike kontinenter. Anta videre at jeg i løpet av høsten, etter at jeg har lært meg dette, deltar i en quiz og at et spørsmål er hva som er Afrikas høyeste fjell og hvor høyt det er. Jeg kan da svare «Kilimanjaro, 5149 moh.». Det vil være et eksempel på spesifikk overføring. Ikke-spesifikk overføring er ifølge Detterman overføring av prinsipper, generelle ferdigheter, strategier, motivasjon, selvkunnskap. Eksempel: – Anta at jeg har erfaring med at det er hensiktsmessig å lage en tre-struktur når jeg skal skrive en tekst, for så å plassere argumenter, ideer, distinksjoner i denne før jeg begynner å skrive. Anta at jeg gjør dette også neste gang jeg skal skrive en artikkel. Det vil være et eksempel på ikke-spesifikk overføring. Overføring av ikke-spesifikke ferdigheter mellom strukturelt heteromorfe situasjoner kaller Detterman *generell overføring*.²⁶ Det er klart at generell overføring, i denne forstand, er det mest interessante utdanningsmessig sett.

Det er et interessant spørsmål om «generell kompetanse» som uttrykket brukes i NKR, kan sies å være ekvivalent med uttrykket «generell overføring» som Dettermans forstår det, altså at «generell kompetanse» er overføring av noe ikke-spesifikt mellom hetero-

25 Ibid., 5.

26 Ibid., 5.

morfe situasjoner. Språkbruken i NKR («nye og endrede situasjoner») synes å indikere at svaret på dette er positivt. Som et motargument kan imidlertid anføres at for så vidt som heteromorf situasjon innebærer situasjon som er funksjonelt forskjellig, fremstår det som vanskelig å fastholde det som overføres, for så er jo funksjonene (ikke-spesifikke ferdigheter) ulike i de ulike situasjoner.

Thorndikes teori om identiske elementer går som antydnet ut på at overføring ikke finner sted med mindre det er identiske elementer i overføringskilde og overføringssted. Thorndike sier det slik: «Improvements of any single mental function rarely brings about equal improvement in any other function, no matter how similar, for the working of every mental function-group is conditioned by the nature of the data in each particular case».²⁷ Spørsmålet om overføring behandles eksperimentelt av Thorndike og han finner stort belegg for den oppfatning at overføring av mentale funksjoner ikke finner sted mellom heteromorfe situasjoner og knapt nok mellom isomorfe.

Hva «identiske elementer» betyr har imidlertid vært diskutert av flere. Haskell påpeker for eksempel at hva som er/oppfattes som identisk vil variere med kunnskapsbasen til den som oppfatter.²⁸ Eksempler: – Tonje vil vanskelig kunne oppfatte «Ta hit T25» som en beskjed om å hente og bringe *bit*, type *torx*, i størrelse 25, med mindre hun allerede vet at «T25» er identisk med «*bit*, type *torx* i størrelse 25». – For Terje vil «Gjør det på samme måte som hun gjør det» ikke være informativt med mindre han allerede vet hva i situasjonen han skal se etter. Disse enkle eksemplene illustrerer hvordan kunnskapsbasen til Terje og Tonje påvirker hva de oppfatter og dermed hva de er i stand til å oppfatte som identisk. Hva identisk betyr er altså ikke gitt på forhånd.

Det teoretiske bakteppe for Thorndikes arbeid var en teoritype kjent som *The formal discipline model*.²⁹ Ut fra denne teorien kan menneskesinnet sammenliknes med en muskel i den forstand at jo mer man trener det, jo bedre vil det være i stand til å utføre sitt arbeid: lære, forstå, kunne, evne. Formelle disipliner, for eksempel geometri, aritmetikk og logikk ble ansett å være særlig velegnede i denne sammenheng. Det er altså denne antagelsen Thorndike testet empirisk og han finner at den ikke holder stikk. Det er ikke noen empirisk påviselig sammenheng mellom trening i formelle disipliner (overføringskilde) og forbedret evne i overføringssted.

Charles Judd kontrasteres ofte mot Thorndike i diskusjoner om overføringslæring. Hans konklusjon er nemlig den motsatte av Thorndikes i den forstand at han mener å kunne belegge empirisk at forståelse av generelle underliggende prinsipper nettopp kan overføres fra overføringskilde til overføringssted. Eksemplet som ofte nevnes er pil-kast-eksemplet.³⁰ Kjernen i det er som følger: – To grupper studenter skal kaste piler på et mål som er senket under vann.

27 Thorndike, E.L. og Woodworth, R.S., "The Influence of Improvement in One Mental Function upon the Efficiency of Other Functions", *Psychological review* 8 (1901), 250.

28 Haskell, *Transfer of Learning: Cognition, Instruction and Reasoning*, 80.

29 Se for eksempel *ibid.*, 79-80.

30 Judd, C., "The Relation of Special Training to General Intelligence", *Educational Review* 36 (1908). Se også Greeno, J.G., Moore, D.R og Smith, D.R. "Transfer of Situated Learning", i Detterman og Sternberg red., *Transfer on Trial*:

Den ene gruppen får instruksjon om hvordan lysets brytning i vann påvirker persepsjonen av objekter som er nedsenket, noe den andre gruppen ikke får. Gruppen som mottar instruksjon gjør det etter hvert langt bedre enn kontrollgruppen. Påstanden er at instruksjon i prinsipper for lysbryting (overføringskilde) forklarer forbedret resultat (i overføringssted) ved at kunnskap om prinsippene for lysbryting overføres mellom de to situasjonene.

Detterman har argumentert for at mangelen på belegg for generell overføring er både overveldende og konsistent. «If there is a general conclusion to be drawn from the research it is that the lack of general transfer is pervasive and surprisingly consistent».³¹ Generell overføring er altså overføring av noe ikke-spesifikt, for eksempel generelle prinsipper og ferdigheter mellom heteromorfe situasjoner. Detterman skiller mellom overføring og det å følge instruksjoner.³² For at noe skal kunne karakteriseres som overføring krever Detterman at anvendelsen er spontan og ikke tvunget i overføringsstedet. Hvis man forteller subjektene i en undersøkelse at: – Det kan være lurt å tenke på det vi snakket om tidligere når dere skal løse denne oppgaven, så er dette ikke overføring, ifølge Detterman. Det viser ifølge forfatteren ikke annet enn at man kan følge regler. Det er ifølge Detterman dette Judd gjør seg skyldig i.

Et kritisk spørsmål er på sin plass. Som diskutert ovenfor har Haskell med flere argumentert for at situasjoner ikke simpelthen er de samme uavhengig av kunnskapen til personen som inngår i dem. Overføringssted er forskjellig fra overføringskilde ikke bare på grunn av strukturelle trekk i situasjonen, men også avhengig av kunnskapen til personen i spørsmål. Å kunne påpeke hvordan Statsministeren anvender patos-argumenter er ikke simpelthen å overføre kunnskaper man har fra analyse av G. Johannesen fordi anvendelsen i det siste tilfelle er ny, det vil i det minste si utvidet. Så er det et spørsmål om *utvidet* kunnskap også betyr *endret* kunnskap. Anta at det gjør det. – Å anvende kunnskap lært i analyse av en tekst av G. Johannesen på en radiodiskusjon med Statsministeren, endrer kunnskapen man har om argument-typene etos, patos og logos. Hvordan? Den får en ny dybde, eller den blir utstrakt på en annen måte enn før. Mindre metaforisk: kunnskapen endres ved at man erkjenner dens forbindelse til en ny situasjon. Dette er begynnelsen på et argument for at det som overføres ikke kan skiller fra situasjonene det overføres mellom. Jeg skal ha mer å si om dette nedenfor.

Susan Barnett og Stephen Ceci skiller mellom flere dimensjoner når det gjelder hva som overføres:

- a) the specificity-generality of the learned skill,
- b) the nature of the performance change assessed, and
- c) the memory demands of the transfer task.³³

Intelligence, Cognition, and Instruction, 110ff og Bransford et al, *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, 18.

31 Detterman, "The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon", 18.

32 Ibid., 13.

33 Barnett, M. og Ceci, S.J., "When and Where Do We Apply What We Learn? A Taxonomy for Far Transfer", *Psychological Bulletin*, vol. 128, 4 (2002), 621.

Påstanden er at man ikke bare kan bry seg om innholdet i det som overføres når man vurderer om overføring finner sted, men også må tenke inn overføringens modi. Den første av dimensjonene over går fra partikulært faktum til heuristisk innretning. For så vidt det er snakk om innholdet i det som overføres, kan dette altså være alt fra «Sokrates demonstrerer anamnese i *Menon*» til «Organiser innholdet i en tre-struktur før du begynner å skrive». Den andre dimensjonen angår hvordan overføringen eventuelt skal måles: i faktisk utførelse, som forhøyet fart i utførelse eller som presisjon i utførelse. Dette vil kunne variere avhengig av hvilke ferdigheter som omtales. Det er forskjell på å lese, å lese fort og å lese for forståelse. Den tredje dimensjonen angår hva respondenten skal være i stand til i overføringsstedet som vedkommende ikke kunne i overføringskilden. Er det for eksempel nok å kunne *utføre* U i overføringsstedet for at det skal bedømmes at overføring har funnet sted? Det kunne i så fall innebære at kandidaten får velge mellom oppgitte alternativer i overføringsstedet. Hvis adekvat valg av alternativ, så overføring. En annen mulighet er at kandidaten må velge uten oppgitte alternativer for at overføring skal bedømmes. Dette alternativet ivaretar Dettermans kritikk av Judd: at å få beskjed om å følge instruksjoner er en lite interessant form for overføring. I så fall kunne man tilrettelegge for at anvendelse av kunnskapen i overføringssted skal være spontan og utvunget. Da vil ikke Dettermans kritikk være rammende.

Barnett og Ceci foretar videre en grundig gjennomgang av forskningslitteraturen på overføringslæring innenfor (særlig) kognitiv psykologi. Resultatene er blandet men konklusjonen er langt fra så negativ som Dettermans. Funnene oppsummeres likevel slik: «There is often evidence of successful transfer of one sort or another from studies using a variety of methodologies, contents and participants. To be sure ... there are gaps in such studies, and there are some noteworthy failures to observe transfer».³⁴

Som oppsummering av denne delen: Hvis spørsmålet er hva som overføres fra overføringskilde til overføringssted deler konsulterte forskere seg i to leire. Noen, som vi har sett, benekter at overføring finner sted. Detterman kan stå som representant for denne leiren. Andre er mer positive. Barnett og Ceci kan representere denne gruppen. Som vi har sett inngår både partikulære fakta og generelle prinsipper i gruppen «gjenstander for overføring». Det er med andre ord få grenser for hva som i prinsippet kan overføres.

Men utlegningen ovenfor skiller dårlig mellom to (distinkte) spørsmål. På den ene siden kan man spørre hva som er mulige «objekter» for overføring. Svaret på dette, ut fra gjennomgangen ovenfor, spenner fra partikulære fakta til generelle prinsipper. På den annen side kan man spørre om overføringen av disse objektene faktisk finner sted. Dette er et empirisk spørsmål og bør undersøkes tilsvarende. Thorndike og Judd kan stå som representanter her.

Grunnen til at jeg setter «distinkte» i parentes ovenfor er at jeg i siste instans betviler om spørsmålene virkelig er distinkte. Ut fra et skille mellom teori og empiri er det klart at

34 Ibid., 619.

de er det. Det er dette skillet som ligger til grunn så langt i denne teksten. Det ene spørsmålet er altså dette: Hva kan overføres, og hvilke situasjoner kan det overføres mellom? Dette er et teoretisk spørsmål og svaret vil måtte innebære en redegjørelse for terminologi, en avgrensning av hva som menes med «situasjoner» og en identifikasjon av mulige overføringsobjekter. Det andre spørsmålet er dette: gitt et innledningsvis teoretisk arbeid, på bakgrunn av hvilket vi nå vet hva overføring er og hvilke krav som må stilles til (definisjonen av) overførings-situasjoner, finner overføring rent faktisk sted? Dette er et empirisk spørsmål og svaret vil resultere fra en sort eksperimentell undersøkelse. Grunnen til at jeg likevel er usikker på om spørsmålene er distinkte er at spørsmålet om overføringslæring er et sted hvor teori og empiri «møtes» i uvanlig grad. Det som undersøkes er altså anvendelsen av kunnskap og ferdighet i andre sammenhenger enn der hvor innlæring finner sted. For at det skal gi fornuft å skille det som overføres fra de situasjoner det overføres imellom må man forutsette at kunnskapen og ferdighetene forblir uforandrede på tvers av situasjonene, noe jeg ikke er sikker på er tilfelle. Å skille det som overføres fra de situasjoner mellom hvilke overføring skjer, synes derimot å forutsette den objektivering av kunnskap som jeg diskuterte ovenfor. En annen mulighet, allerede antydnet, er at den nye situasjonen endrer overføringsobjektet.

Dette poenget innebærer ikke noe egentlig nytt i denne teksten. Allerede under gjennomgangen av «generell kompetanse» i NKR fremgikk det at overføring kan tenkes å endre det som overføres – ferdighet under én beskrivelse blir generell kompetanse under en annen. Også i diskusjonene i denne delen av teksten (del 3) ble dette antydnet når det ble sagt at heteromorft overføringssted innebærer ikke bare (dybde-) strukturelle men funksjonelle forskjeller i forhold til overføringskilde. Thorndike synes å være forpliktet på at det foreligger funksjonelle forskjeller når han hevder at mentale funksjoner er determinert av de data som foreligger i situasjonen. For så er en implikasjon at hvis data er ulik så er funksjonen det også. En slik tolkning kan bidra til å forklare hvorfor Thorndike er så kritisk til at overføringslæring forekommer.

4. Mangel på overføring

I likhet med Thorndike er også Detterman sterkt kritisk til en påstand om at signifikant overføringslæring finner sted. Som jeg har vist påpeker også Barnett og Ceci «huller» og bemerkelsesverdige mangler når det gjelder å observere overføringslæring i eksperimentelle sammenhenger. Hvordan kan manglene forklares? Jeg skal nå diskutere mulige svar på dette spørsmålet. Ta av svarene er på bakgrunn læringspsykologiske oppfatninger mens det tredje er på bakgrunn av et argument om læringens natur.

Som diskutert innledningsvis lærer vi nødvendigvis på et bestemt sted til en bestemt tid. Dette åpner for to (logiske) muligheter når det gjelder overføring. På den ene siden at vi evner å overføre det vi lærer mellom overføringskilde og overføringssted. Dette er muligheten som har vært diskutert så langt. På den annen side at det vi lærer ikke overføres men forblir bundet til stedet for innlæring. Sistnevnte mulighet omtales i deler av litteratu-

ren som stedslæring. Eksempel: – En student lærer om halo-effekter i en forelesning men gjør ikke bruk av denne kunnskapen når hun vurderer om det Kronprinsen sier om skole-systemet er fornuftig og har god sammenheng med hans handlinger.

Stedslæring er en undergruppe av *fiksert læring*. En annen undergruppe av fiksert læring er læring som er funksjonelt fiksert. Læringen er da ikke knyttet til et bestemt sted for innlæring men til en bestemt funksjonell sammenheng. Eksempel: – Sensorene diskuterer prestasjonen til Kari etter en muntlig eksamen. De synes det er rart at Kari ikke gjorde det bedre siden hun har vært glitrende i diskusjoner i seminarsammenheng når det samme stoffet har vært diskutert. «Rart» er her plassholder for «funksjonelt fiksert læring». Det å være glitrende på seminar er ut fra denne ideen en annen funksjon enn å være glitrende på en muntlig eksamen.

Haskell diskuterer en tredje form for fiksert læring, nemlig at læring er så nært knyttet til et bestemt tema eller fag at man ikke evner å overføre fra denne til andre sammenhenger (2001, 79).³⁵ Eksempel: – For noen studenter kan «den opprinnelige posisjonen» være så nært knyttet til «studier i filosofi» at de er ute av stand til å se at Rawls' tankeeksperiment også kan angå grunnlaget for rettferdig fordeling i faktiske samfunn.

Funksjonell fikserthet henger sammen med det blant andre Robert Sternberg og Peter Frensch har diskutert under overskriften «Mechanisms of Transfer» (1996).³⁶ De påpeker her viktigheten av *kodespesifisitet* når det gjelder evne til å anvende kunnskap i andre sammenhenger enn der hvor innlæring fant sted. Kunnskap lagres ikke som isolerte atomer, ifølge forfatterne, løsrevet fra en sammenheng, men kodet for en brukssammenheng. Hvis kodingen er snever, det vil si hvis kunnskapen under innlæring knyttes til en bestemt bruk, så vil fremtidig anvendelse av kunnskapen være tilsvarende begrenset. Dette er ikke fordi man da ikke vil se kunnskapens anvendelse, som om man har kunnskapen for seg i ren form og lurer på hvordan den kan brukes. Kodespesifisitet er en sterkere påstand: siden kunnskap er knyttet til den sammenheng hvor innlæring fant sted så vil ikke kunnskapen aktiveres overhodet i andre sammenhenger. Forfatterne sier det slik: «Once an organization [of knowledge] is automatic, it is extremely difficult to change».³⁷ Så langt første svar-kandidat.

Andre svar-kandidat er den oppfatning at det har evolusjonære fordeler å undergeneralisere. Undergeneralisering er dermed en psykologisk (genetisk) egenskap ved mennesket. Hvis «Rødt smaker godt» skulle virke som leveregel for småbarn er det stor sannsynlighet for at arten aldri ville overlevd. Detterman sier det slik: «Conservative transfer protects the learner from overgeneralization. Protection from overgeneralization is adaptive».³⁸

På den annen side synes dette å motsi ikke bare mengder men nær sagt enhver hverdags erfaring med småbarn. – Noe rødt? I munnen med det. Noe brunt? I munnen med det.

35 Haskell, *Transfer of Learning: Cognition, Instruction and Reasoning*, 79.

36 Sternberg, R. og Frensch, P., "Mechanisms of Transfer" i Detterman og Sternberg red., *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*.

37 Ibid., 30.

38 Detterman, "The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon", 18.

Noe hårete? I munnen med det. Inntrykket når det gjelder småbarn er at det meste finner veien i munnen. Haskell sier det slik: «Children are famous for runaway transfer or overgeneralization».³⁹ Det vil føre for langt å forfølge dette spørsmålet her, men merk at tilslutning til Haskells oppfatning vil svekke Dettermans argument, altså at undergeneralisering har evolusjonære fordeler. For så er det ikke sant at vi undergeneraliserer.

Douglas Medin og Brian Ross har argumentert for at det at kunnskap er knyttet til bestemte kontekster, og ikke overføres eller generaliseres til andre, er en fordel snarere enn en ulempe.⁴⁰ Kodespesifisitet, som vi har sett, innebærer at kunnskap er fiksert til sted, funksjon og/eller fag. Ovenfor ble dette antatt å være en ulempe fordi det fører til at presumptivt relevante kunnskaper og ferdigheter ikke aktiveres. Påstanden nå er derimot at kodespesifisiteten er fordelaktig. Den gjør nemlig tilgang til relevant kunnskap enklere fordi den nuller et mangfold av potensielle valg. Man kan dermed tenke seg at kodespesifisitet beskytter det kognitive apparat og slik sett hele organismen i å gjøre uhensiktsmessige eller til og med farlige slutninger. Andre svar-kandidat kan dermed forklare hvordan det er under-generalisering som er adaptivt.

Tredje svar-kandidat er på bakgrunn av noen av momentene som så langt er diskutert. Momentene er følgende:

1. Det er mulig at det som overføres fra en situasjon til en annen endres ved overføringen
2. Kunnskap og ferdighet forblir dermed ikke nødvendigvis det samme i overføringskilde og overføringssted
3. Det som overføres kan dermed vanskelig skilles fra situasjonene det overføres mellom.

Ovenfor anga jeg to logiske muligheter når det gjelder overføring: at vi evner å overføre mellom overføringskilde og overføringssted, på den ene siden, eller at vi ikke evner det, på den annen. Men denne todelingen er ikke uttømmende. En tredje mulighet er nemlig at overføring endrer det som overføres – i større eller mindre grad, riktignok, men alltid i et visst mon. Jeg skal nå gi et eksempel som underbygger dette. Eksemplet viser at det er vansker med den oppfatning at det er mulig å overføre kunnskap uforandret fra overføringskilde til overføringssted. Eksemplet foreslår også hvorfor det er slik: fordi mennesker ikke er blanke tavler, men alltid allerede besitter kunnskap. Ut fra eksemplet synes det klart at kunnskap, definert som «forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer

39 Haskell, *Transfer of Learning: Cognition, Instruction and Reasoning*, 155.

40 Medin, D. og Ross, B., "The Specific Character of Abstract Thought: Categorization, Problem Solving, and Induction", i *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, Vol. 5, red. Robert Stenberg (Hillsdale NJ: Erlbaum, 1989), 190-1.

innenfor fag, fagområder og/eller yrker»⁴¹ ikke er noe som kan overføres uten å endres og at begrepet om en generell kompetanse derfor er problematisk. Eksemplet er dette:

– Jeg identifiserer det som er antatt enklest å overføre uforandret fra en situasjon til en annen. Presumptivt er dette kunnskap om et isolert faktum, la oss si «Kilimanjaro er 5149 moh.». Jeg viser deretter hvordan det å overføre kunnskapen om Kilimanjaro til en ny situasjon vil endre kunnskapen slik at det som overføres ikke er det samme i overføringskilde og overføringssted. For å sannsynliggjøre dette trenger jeg en beskrivelse av overføringskilde og overføringssted og av hvordan kunnskapen endres når den overføres mellom disse. Anta følgende beskrivelse: – I overføringskilden får jeg vite at Kilimanjaro er 5149 moh. I overføringsstedet har jeg dermed denne kunnskapen. Så langt ser dette ut som overføring av uforandret kunnskap. Imidlertid er kunnskapen om Kilimanjaros høyde ikke alt jeg har i overføringsstedet. Jeg har også kunnskap om andre fjell: Elbrus er 5642 moh., Aconcagua er 6962 moh. Dermed vet jeg i overføringsstedet ikke bare at Kilimanjaro er 5149 moh., men også at Kilimanjaro er lavere enn Aconcagua. Jeg vet også, hvis jeg regner litt, at Kilimanjaro er 493 meter lavere enn Elbrus. Ut fra denne beskrivelsen ser det ut til at kunnskapen endres fra overføringskilde til overføringssted. Beskrivelsen antyder også hvordan dette skjer: ved at kunnskapen knytter an til eksisterende kunnskap i subjektet.

Eksempelet ovenfor er selvsagt bare ett eksempel og det angår bare fakta-kunnskap. Det er et annet spørsmål om det eksemplet viser også gjelder for (generelle) ferdigheter og mer overordnede prinsipper. Men gitt at eksempelet angår et fakta-kunnskap, det som presumtivt er enklest å bevare uforandret mellom situasjoner, og likevel går i retning av at dette er noe som endres, så anser jeg en påstand om at overføring endrer det som overføres for sannsynliggjort.

5. Avslutning. Tolkning av «generell kompetanse» og forsøksvise konklusjoner

I oppsummeringen av «generell kompetanse» ovenfor ble «generell kompetanse» bestemt som anvendelsen av kunnskap og ferdighet i situasjoner som er ulike innlærings situasjonen. Generell kompetanse ble videre sagt å være uavhengig faglige barrierer (tverrgående). Det ble diskutert hva som ligger i uttrykket «ulike situasjoner» som uttrykket blir brukt i NKR, om dette innebærer *forskjellighet* (numerisk ulikhet) eller også *særegenhet* (strukturell ulikhet). Hvis «ulik» betyr «strukturelt ulik» er det et åpent spørsmål ut fra NKR om kompetansen forblir den samme på tvers av situasjonene, eller om den endres.

Som diskusjonene ovenfor viser er det både sakssvarende og opplysende å forstå generell kompetanse på bakgrunn av litteraturen om overføringslæring. Distinksjonene når det gjelder situasjonene det overføres mellom kan for eksempel danne utgangspunkt for følgende typologi: «generell kompetanse» betegner overføring mellom situasjoner som er

41 Kunnskapsdepartementet, *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*, 19.

nære/fjerne, som har lik/ulik overflate- og dybdestruktur, dvs. som er strukturelt isomorfe/heteromorfe. To tolkninger av «tverrgående» er dermed mulig på bakgrunn av litteraturgjennomgangen: generell kompetanse betegner kompetanse som er på tvers av nære, overflatisk like, isomorfe situasjoner (tolkning 1) eller på tvers av fjerne, dypt like, heteromorfe situasjoner (tolkning 2). Her vil skillene være flytende siden blandingstilfeller også er mulig. Det synes imidlertid klart at tolkning 2 er den mest interessante.

Går det an å kunne mer enn man har lært? Dette er et av spørsmålene jeg stilte innledningsvis. På bakgrunn av analysene går det nå an å foreslå følgende svar: Vi anvender rent faktisk og på daglig basis kunnskap og ferdighet lært i en situasjon i andre situasjoner. Men som bemerket innledningsvis er dette svaret trivielt. Grunnen til det, kan vi nå se, er at det forutsetter som uproblematisk, det vil si entydig, begreper som ikke er det, i særlig grad 'overføring' og 'situasjon'. Det er et resultat av analysene i denne teksten: at «generell kompetanse» ikke er enhetlig. Tvert imot, for så vidt som overføringssted betegner en situasjon som er strukturelt ulik overføringskilden, og for så vidt som strukturell ulikhet angår dybdestruktur, synes en konsekvens å være at nye situasjoner innebærer nye funksjoner. I så fall synes ideen om overføring vanskelig å opprettholde.

I ikke-triviell forstand er det dermed få positive konklusjoner å trekke på bakgrunn av gjennomgangen. Noen viktige resultater fremgår ikke desto mindre: «Generell kompetanse» er ikke et begrepsord men betegner eller representerer et felt eller område som er lite enhetlig. Ut fra diskusjonene over vet vi dermed egentlig ikke hva det betyr når NKR tar til orde for at «generell kompetanse» er å overføre kunnskaper og/eller ferdigheter til nye situasjoner. Snarere synes «generell kompetanse» å betegne et helt spekter av problemer, både terminologiske og begrepsmessige. De didaktiske forutsetningsanalysene i denne teksten munner dermed ut i en påstand om at reell bruk av «generell kompetanse» som læreplankategori er et usikkert forehavende fordi det er så uklart hva som ligger i begrepet. Et annet resultat av analysene i teksten er dermed følgende: At informert didaktisk arbeid må reflektere inn de distinksjonen som teksten problematiserer. Siden James Dese kanskje har rett når han hevder at «There is no point of education apart from transfer»⁴² (Dese 1958) er dette åpenbart et arbeid som er verdifullt. Men først må vi vite hva det betyr. Denne teksten kan forhåpentligvis sees som et bidrag i denne sammenheng.

42 James Dese, *Transfer of Training: The Psychology of Learning*, 213.

Jørgen Huggler

John Deweys kritik af liberal education

Abstract

The paper deals with John Dewey's aversion against liberal education and his concern about a 'dual track' educational system separating liberal education and vocational education. It investigates the reason why Dewey maintains that the philosophical 'dualisms' culminate in the question on vocation.

Nøgleord

John Dewey, *Democracy and Education*, liberal education, vocational education, vocation, method, subject matter, inquiry, Smith-Hughes Act

Dewey om metode og indhold

Centrale pointer i Deweys *Democracy and Education* (1916)¹ handler om forholdet mellem "metode" og "subject matter", lad os kalde det metode og indhold, eller måske metode og curriculum.² Dewey omtolker begge, idet han modsætter sig den sædvanlige skelnen mellem dem. Det gør han ud fra sin egen forståelse af tænkning som "inquiry" – med dén ændrede opfattelse af forholdet mellem teori og praksis, der impliceres deraf. Deweys tanker om *inquiry*, som kendes fra *How we Think* (1911) og senere fra *Logic: The Theory of Inquiry* (1938), udvikles ikke særskilt i *Democracy and Education*, men er klart nok basis for Deweys argumentation i bogen. Tænkning og ræsonnement er del af en aktivitet og en hermed forbunden problemløsning. Grundpræmissen er: "a vital connection between knowledge and activity".³

En anden grundpræmis er det svært gennemskuelige pædagogisk-hermeneutiske dogme, som Dewey kalder "The educational moral I am chiefly concerned to draw" ... "It is that no thought, no idea, can possibly be conveyed as an idea from one person to another. When it is told, it is, to the one to whom it is told, another given fact, not an idea".⁴

1 John Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Henvisninger i parenteser i teksten er til denne udgave. John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924* [nedenfor benævnt MW], Volume 9 (Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985). Henvisninger er til MW.

2 Jf. MW9, 188.

3 MW9, 366, jf. 171

4 MW9, 166.

Jørgen Huggler

Aarhus Universitet, Danmark, johu@edu.au.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 5 | Nr. 2 | 2016 | side 79-93

Baggrunden for denne påstand er Deweys særegne forståelse af hvad en 'idé' er, nemlig et forslag til at løse et opstået problem, altså en slags plan for, hvordan man kan søge at løse problemet. Andres kundskaber kan stimulere en persons egen erkendelse, men man erhverver kun erkendelse ved at reagere eller svare på det, der kommunikeres.⁵ På den baggrund må man ligeledes forstå hans reservationer over for viden forstået som information: "This static, cold-storage ideal of knowledge is inimical to educative development. It not only lets occasions for thinking go unused, but it swamps thinking".⁶ Mange lærere kan utvivlsomt knytte an til denne bemærkning af egen erfaring – de troede at have haft held til at forklare et emne godt, men hvor elevernes udbytte, som man så det i deres praksis, forblev beskedent.

Men ligesom Dewey i bogens kapitel 24 om "Philosophy of Education" fremhæver, at "Education is the laboratory in which philosophical distinctions become concrete and are tested",⁷ gælder det også opfattelsen af inquiry. Grunden til, at Dewey i 1916 ikke fremsatte en mere teknisk formuleret udgave af inquiry, men en række kontekstbestemte varianter af den, må formodes at være, at forbindelsen med uddannelse også påvirker funktionen af inquiry. Den opfattelse, der i *Democracy and Education* kapitel 12 fremlægges af "Thinking in Education" følger inquiry-modellens trin for problemløsning: experience, data, anticipation of solutions (ideas), testing.⁸ Tænkning, hedder det nu, "er metoden for en edukativ erfaring".⁹ I uddannelsessammenhæng betyder det, at eleven går ud fra en ægte erfaringssituation, hvor eleven er interesseret i en sammenhængende (continuous) aktivitet for dens egen skyld, og hvor der inden for denne situation udvikler sig et ægte problem som stimulerer tanker. Endvidere at eleven besidder den information og gør de observationer, der behøves for at håndtere problemet. Dernæst, at eleven støder på løsningsforslag, som han eller hun er ansvarlig for at udvikle på en systematisk velordnet måde, og endelig har mulighed for at teste sine ideer i en applikation for at gøre deres mening klar og opdage deres gyldighed (kap. 12: Thinking in Education, Summary).¹⁰ Erfaringen er iagttagelsen af forbindelsen mellem det, der forsøges, og det, der kommer ud af dette.¹¹ Den lære, som Dewey ønsker at uddrage heraf, er, at i virkeligheden er metode og subject matter uadskillelige. Deweys egen forståelse udtrykkes i udsagnet: "Method is not antithetical to subject matter; it is the effective direction of subject matter to desired results"¹² – i modsætning til en vilkårlig eller dårligt overvejet handling. Metode, også "pædagogisk" metode, er en effektiv måde at bruge et materiale med henblik på at opnå et mål.¹³ Materialet, the subject matter, fx tal, er ikke genstand for studium, fordi det tilhører en fagdisciplin kaldet

5 MW9, 196.

6 MW9, 165.

7 MW9, 339.

8 MW9, 159 ff.

9 MW9, 170.

10 MW9, 170.

11 MW9, 173.

12 MW9, 172.

13 MW9, 173.

matematik, men fordi tallene "represents qualities and relations of the world in which our action goes on" og fordi de: "are factors upon which the accomplishment of our purposes depends".¹⁴ Denne deweyske opfattelse sættes således i modsætning til en traditionel opfattelse, hvor der isoleres et lærestof, idet bevidstheden afsondres fra aktiviteter, der har at gøre med objekter med henblik på at virkeliggøre formål.¹⁵ Dette sker i forskellige sammenhænge – Dewey synes at spille an på den nyhumanistiske tradition:

"There is truth in the saying that education must first be human and only after that professional. But those who utter the saying frequently have in mind in the term human only a highly specialized class: the class of learned men who preserve the classical traditions of the past. They forget that material is humanized in the degree in which it connects with the common interests of men as men".¹⁶

Således nedvurderes demokratiske idealer ved at disse ikke regnes for realiserbare.¹⁷ Derfor antages, at mange mennesker i deres forberedelse til livet kan nøjes med en "mechanical efficiency" i henseende til at kunne læse, skrive, stave og regne. Dewey kommenterer her: "Such conditions also infect the education called liberal, with illiberality".¹⁸

Når man skelner mellem aktivitet og lærestof, skyldes det en refleksion over erfaringen, der lader os sondre mellem hvad (what) vi erfarer, og hvordan (how) vi erfarer. Men dette er en distinktion i tanken, ikke i eksistens, sådan som vi let forledes til at tro, fordi distinktionen ligger lige for.¹⁹ Det er denne distinktion, der ligger bag den sædvanlige uddannelses-tænkningens skelnen mellem "subject matter" og "method", mellem lærestoffet og måden, det skal bibringes eleverne. 'Lærestoffet' bliver en allerede foretaget systemiseret klassifikation af de facts og principper, der gælder for naturens og menneskets verden, mens 'metoden' kommer til at omhandle, hvordan dette stof bedst kan præsenteres for og fyldes på elevens bevidsthed.²⁰ Dette er ifølge Dewey en ødelæggende adskillelse, fordi det seriøse engagement givet ved omgivelser og involvering i aktivitet og problemløsning forsvinder. Eleverne, antager han i kapitel 12, har slet ingen interesse i de traditionelle skolers lærestof. Han taler her om: "the conspicuous absence of display of curiosity about the subject matter of school lessons",²¹ og lidt senere:

"The occasions and material of thought are not found in the arithmetic or the history or geography itself, but in skillfully adapting that material to the teacher's requirements. The

14 MW9, 141.

15 MW9, 141.

16 MW9, 199 f.

17 MW9, 200.

18 MW9, 200.

19 MW9, 173.

20 MW9, 171.

21 MW9, 162.

pupil studies, but unconsciously to himself the objects of his study are the conventions and standards of the school system and school authority, not the nominal 'studies'".²²

Til dette billede hører projektets pædagogiske radikalitet, herunder at Deweys reformpædagogik i 1916 også indebar et opgør med fagdiscipliner,²³ elevens brug af lærebøger etc.²⁴ Imidlertid gør Dewey det klart, at undervisere fuldt ud skal beherske den videnskabelige videns forståelse af, hvordan de forskellige facts er relateret til hinanden, netop for på optimal måde at kunne imødekomme elevens behov for at forbinde disse facts, ikke med hinanden, men med den lille verden, der er elevens eget udgangspunkt. For den lærde gælder, at "subject matter is extensive, accurately defined, and logically interrelated. To the one who is learning, it is fluid, partial, and connected through his personal occupations".²⁵ Denne meget interessante distinktion i det 14. kapitel i *Democracy and Education* – hvor der ikke er langt til synspunkter, som også forekommer hos Platon og i bog 3 af Rousseaus *Emile* og hos Herbart – kom imidlertid ikke til videre udfoldelse i bogens forløb, idet Deweys hovedærinde i den forbindelse er at fremsætte en kritik af opfattelsen af erkendelse som et lager af informationer, der er løftet væk fra handling. Dewey finder, at denne opfattelse er udbredt i opfattelsen af uddannelse, skønt den næppe ville findes meningsfuld i andre af livets sammenhænge.²⁶

Liberal education

I pædagogisk-filosofisk kontekst er den prominente konkurrent til Deweys ikke-adskillelse af metode og subject matter netop det, man somme tider kalder den klassiske tradition, eller "liberal education".²⁷ Dewey bruger sidstnævnte betegnelse,²⁸ idet han dog ofte supplerende taler om "cultural education".²⁹ En anden konkurrerende pædagogisk-filosofisk position i forhold til Dewey er behaviorismen. Men denne tematiseres ikke som sådan; det virker snarere som om Dewey ikke her ser behaviorismen som en egentlig konkurrent. En modsætning formuleres ikke eksplicit. Han bruger i meget vidt omfang begreber som behavior, stimulus og respons i sine egne ræsonnementer. Imidlertid blev stimulus-respons terminologien brugt af forskere, som måske ikke helt ville genkende sig selv som behaviorister i nutidens betydning, fx Edward Thorndike (1874-1949). Sammenhængene, Dewey giver disse begreber, peger ud over behaviorismens klassiske positioner og de senere behavioristers ensidige filosofiske materialisme mht. sjæl-legeme problemet. Dewey taler ikke kun om adfærd og handling, men også om tænkning. Det behaviorismen senere (efter

22 MW9, 163.

23 Jf. MW9, 141.

24 MW9, 190.

25 MW9, 191.

26 Jf. MW9, 193.

27 Se Thyge Winther-Jensen, *Voksenpædagogik – grundlag og ideer* (København: Akademisk forlag, 2004 [1996]), 72-93.

28 Fx MW9, 143 & 200.

29 Fx MW9, 78, 169 & 369.

1945) har erklæret som en "black box", nemlig det, der foregår mellem input og output, er netop det, der interesserer Dewey, selv om han ikke bryder sig om ord som bevidsthed (mind), netop fordi denne betegnelse tages som del af en mind-body dualisme.³⁰ Rutine som en vanemæssig adfærd (behavior) uden tænkning og engagement giver Dewey ikke meget for.

Liberal education-traditionen forekommer derimod at være en væsentlig modstander. Dette skal formentlig ses i en specifik US-amerikansk kontekst, hvor mange curriculum-aspekter ved liberal education var overtaget fra britisk tradition, men hvor forventninger til uddannelse om at skabe lige muligheder og dynamisk vækst i samfundet har en lang, demokratisk tradition, gående tilbage til Andrew Jacksons præsidenttid. Dewey peger på følgende retrograde træk ved liberal education, i en angiveligt 'herbartiansk' version:

"... the idea which underlies it is that education is essentially retrospective; that it looks primarily to the past and especially to the literary products of the past, and that mind is adequately formed in the degree in which it is patterned upon the spiritual heritage of the past. This idea has had such immense influence upon higher instruction especially, that it is worth examination in its extreme formulation".³¹

Det er også vigtigt for Dewey, at liberal education reduktionistisk fremhæves på bekostning af den uddannelse, "which shall count in the vocations of life".³² Nedenfor vil begge tendenser blive belyst.

Demokrati og uddannelse i Deweys bog

Det kan hævdes, at Dewey er en meget spiselig "feel-good philosopher", ikke mindst som pædagogisk tænkner og reformator. På pragmatisk vis afviser han absolutte sandheder og sammenkæder demokrati og uddannelse. Disse har ifølge Dewey en ganske særlig forbindelse, fordi demokratiet har brug for uddannelse som led i en sårbar reproduktion og fornyelse, og fordi uddannelse og demokrati kan indgå i et dynamisk synergiforhold. Derfor er det syvende kapitel i *Democracy an Education*, nemlig "The Democratic Conception in Education", det formentlig mest læste kapitel i bogen, med dette kapitel sympatiske, men måske ikke gennemargumenterede kvalitetskriterier for samfund (taget i bredeste betydning, samfund af enhver art, begyndende med røverbanden og familien, og sluttende med demokratiet, USA og verdenssamfundet), nemlig fællesskabet om mangfoldige interesser og en uhindret livlig interaktion mellem alle dele af samfundet. Dewey støtter eksplicit sko-

30 Vedrørende Deweys forsigtighed med at anvende begrebet 'consciousness' og hans betoning af kropsligt situeret erfaring, se: Oliver Kauffmann, "Deweys bevidsthedsbegreb". *Studier i Pædagogisk Filosofi* Årg. 1, Nr. 1 (2012), 32-54, <https://doi.org/10.7146/spf.v1i1.6289>.

31 MW9, 78.

32 MW9, 143.

lens rolle, som det at give alle lige muligheder³³ – og på platonisk vis bidrage til at opdage og udvikle den enkeltes talenter.³⁴ Hvad man så mere sjældent medtænker, er, at Dewey ikke rigtigt problematiserer demokratiets farer. Dewey er bevidst om, at demokratiet hele tiden må fornyes, og i *Democracy and Education* tematiserer han, at demokratiet frem for andre samfundsformer har grund til at interessere sig for "deliberate and systematic education",³⁵ ikke blot sådan, at dets vælgere og borgere er uddannede, men fordi "[a] democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience".³⁶ Men politisk og demokratisk dannelse undersøges ikke som sådan i denne bog. Ligeledes kommer Dewey ikke ind på at drøfte, om det overhovedet er en politisk teori, han leverer ved naturalistisk at forstå demokratiet som en særlig civiliseret form for samfund, der i lighed med andre grupper, ja allerede primitive organismer, har brug for selvopholdelse og fornyelse – for de mere avanceredes vedkommende gennem institutionaliseret uddannelse. Mangt og meget om sammenhængen mellem uddannelse og demokrati i kapitel 7 er godt udtrykt, men det er ikke rigtigt at hævde, at Dewey skriver en masse om demokrati her eller andetsteds i bogen. Tværtimod.³⁷

Derimod er det korrekt, at *Democracy and Education* taler om uddannelse i en politisk sammenhæng, en sammenhæng som angår demokratiets mulige vækst. Lad mig nævne passagen fra bogens forord:

"As will appear from the book itself, the philosophy stated in this book connects the growth of democracy with the development of the experimental method in the sciences, evolutionary ideas in the biological sciences, and the industrial reorganization, and is concerned to point out *the changes in subject matter and method of education* indicated by these developments".³⁸

Man bør hæfte sig ved den sidste sætning, da den netop fremhæver "the changes in subject matter and method of education indicated by these developments" som værende bogens centrale anliggende. Det gøres klart for læsere af bogen, at disse emner er helt centrale, og – som jeg allerede har fremhævet – hænger de nøje sammen med en med inquiry-metoden forbunden omvurdering af forholdet mellem teori og praksis. Derimod kan de forudgående ord i citatet fra Preface: "this book connects the growth of democracy with the development of the experimental method in the sciences, evolutionary ideas in the

33 MW9, 93 f.

34 MW9, 94.

35 MW9, 93.

36 MW9, 93.

37 Samme opfattelse kommer til udtryk i Richard Stanley Peters, "John Dewey's philosophy of education," in *John Dewey reconsidered*, ed. R.S. Peters (London, Henley & Boston: Routledge and Kegan Paul, 1977), 102-123. Peters fremhæver, at Deweys formuleringer om varierede, fælles interesser og fuld og fri interaktion mellem sociale grupper, mens de institutioner, som et demokrati forudsætter, ikke omtales, "is surely a strange characterization of democracy. What is significant about it, however, is the emphasis on the social" (Peters s. 103).

38 MW9, 3, min kursivering.

biological sciences, and the industrial reorganization”,³⁹ ved første øjekast forekomme noget henkastede, da elementerne deri tilsyneladende kun tematiseres lejlighedsvis og *en passant* i *Democracy and Education*. Jeg vil imidlertid nu vise, at disse formuleringer er alt andet end tilfældige, og at de tværtimod dækker over, at bogen – dens mangler som reflekteret politisk og demokratisk filosofi ufortalt – alt andet lige er en politisk, polemisk bog, der gennemgribende var bestemt af et i datiden brændende dagsaktuelt emne. Dette emne kommer til udtryk i bogens fjerdesidste kapitel, kapitel 23: ”Vocational Aspects of Education”.

Vocational Aspects

En overfladisk læser, der kigger indholdsfortegnelsen igennem, kan sagtens opfatte dette 23. kapitel som led i en sekvens om curriculum, begyndende med kap. 15: ”Play and Work in the Curriculum”, kap. 16: ”The Significance of Geography and History”, kap. 17: ”Science in the Course of Study”, kap. 19: ”Labor and Leisure”. Nu er Deweys diskussion tilsyneladende kommet til ”erhvervsuddannelse” som det sidste led – før den går over til de afsluttende, mere teoretiske kapitler om ”Philosophy of Education”, hvori bogen opsummeres og så de polemiske kapitler ”Theories of Knowledge” og ”Theories of Moral”. Bogen hedder i undertitlen trods alt: ”An Introduction to the Philosophy of Education”.

Så meget des mere overraskende bliver det for en sådan recipient at læse det fjerdesidste kapitel. Jeg er her ikke ene om denne overraskelse. Således skrev kommentatoren Herman Horne i 1932: ”What we are now going to say may arouse incredibility, but it is none the less true: vocational education is the focus of present conflicts in philosophic theories. Vocational and cultural education are antithetic to each other”.⁴⁰ Dette kapitel er filosofisk – ifølge Dewey selv⁴¹ – viser det sig, bogens højeste tinde! Men i virkeligheden burde det ikke komme bag på den opmærksomme læser, jf. kap. 9 om ”Natural Development and Social Efficiency as Aims”, hvor Dewey i forbindelse med kapitlets tredje afsnit om ”Culture as Aim”⁴² meget vredt beskriver modstillingen mellem ”high worth of personality” og ”social efficiency” som ”a product of a feudally organized society with its rigid division of inferior and superior”,⁴³ som *demokratiet*, hvis det har ”a moral and ideal meaning”,⁴⁴ skal ophæve, sådan at alle skal bidrage, og enhver have samme mulighed for at udvikle sine særlige evner.⁴⁵

39 MW9, 3.

40 Herman Harrell Horne, *The Democratic Philosophy of Education. Companion to Dewey's 'Democracy and Education'. Exposition and Comment* (Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1978 [1932]), 431.

41 MW9, 316, se nedenfor.

42 MW9, 128 ff.

43 MW9, 128.

44 MW9, 129.

45 Også D. C. Phillips har svært ved at finde en mening med begrebet om ’vocation’ i Deweys kapitel 23. I sin bog, *A Companion to John Dewey's 'Democracy and Education'* (Chicago, The University of Chicago Press, 2016), 160-166, ender Phillips med at oversætte ordet med ’occupations’, taget i en meget bred, fællesskabsorienteret betydning.

Lad os nu se på nogle citater fra kapitel 23 om Vocational Aspects: "At the present time", skriver Dewey, "the conflict of philosophical theories focuses in discussion of the proper place and function of vocational factors in education".⁴⁶

Imidlertid er denne hævde ikke så mærkelig endda. Det handler, mod hvad man måske ville tro, for Dewey ikke om erhvervsuddannelse som et isoleret fænomen. 'Vocation' forstås nemlig her i en meget bred mening – et kald til at leve et aktivt liv, snarere end optræningen til at virke inden for en bestemt profession: "A vocation means nothing but such a direction of life activities as renders them perceptibly significant to a person, because of the consequences they accomplish, and also useful to his associates".⁴⁷ Dette er altså de centrale aspekter ved et kald: dets aktiviteter skal betyde noget for den enkelte og være nyttige for hans fæller.

Det drejer sig om et menneskes kaldelse, om dets livsopgave, for ikke at sige: om dets virksomme livs mening: "To find out what one is fitted to do and to secure an opportunity to do it is the key to happiness".⁴⁸ Eller, hvis perspektivet vækst fremhæves: "The dominant vocation of all human beings at all times is living – intellectual and moral growth".⁴⁹

Dualismer

For en læser, som ikke tilhører Deweys form for pragmatisme, kan det være irriterende at læse hans gentagne påstand, at alle filosofiske problemer – de såkaldte "dualisms", dualismer – skyldes fortidens klassesdelte samfund, især det antikke Grækenlands. Forsvinder disse problemer, eller reduceres deres betydning, hvis man får held til at reducere klasseforskelle, spørger man sig? Hvortil Dewey formentlig ville kunne svare: Ja, deres politiske og praktiske betydning, altså deres betydning for det virkelige levede liv, vil forsvinde, dvs. deres samfundsmæssige skadesvirkninger vil blive reduceret. Som vi har set tidligere i forbindelse med distinktionen mellem metode og subject matter, er det ikke distinktionen som sådan, der er gal, men det, at den, som er et produkt af refleksion, gøres til et ontologisk vilkår. Læsere, der ikke er helt overbeviste deweyanere, deler måske ikke hans fremhævelse af det *handlende* menneske på bekostning af det *kontemplative* menneske⁵⁰ – og hertil behøver man kun at være en slags aristoteliker, – sådanne læsere vil imidlertid fortsat

For at nå til den konklusion griber han tilbage til tidligere skrifter af Dewey. Ud fra *Democracy and Education* lykkes det ham ikke at forstå det i en historisk kontekst. Således vækker termen 'social efficiency' i kap. 9 ikke hans nysgerrighed (ibid. 79-84). I sin indledning til MW9 argumenterer Sidney Hook for, at Dewey burde have holdt sig til betegnelsen "calling" (MW9, xvii). *Social efficiency* var nøgleordet for en samtidig strømning i USA, der plæderede for samfundsmæssigt fremskridt gennem erhvervsuddannelse. Se endvidere note 52 nedenfor.

46 MW9, 316, min kursivering.

47 MW9, 316.

48 MW9, 318.

49 MW9, 320.

50 Jf. Thyge Winther-Jensen, *Undervisning og menneskesyn hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey* (København: Akademisk Forlag, 1999 [1989]), 128-165.

undres over formuleringer som den følgende, hvor kulminationen nævnes eksplicit i relation til en række dualismer, og hvor liberal education gøres til en del af problemet:

“a mental review of the intellectual presuppositions underlying the oppositions in education of labor and leisure, theory and practice, body and mind, mental states and the world, will show that they *culminate* in the antithesis of vocational and cultural education. Traditionally, liberal culture has been linked to the notions of leisure, purely contemplative knowledge and a spiritual activity not involving the active use of bodily organs”.⁵¹

The Smith-Hughes Act 1917

Men bør man egentlig undre sig over denne forbløffende ”kulmination” på de klassiske, filosofiske ”dualismer”? Ja, måske, hvis man opfatter *Democracy and Education* som et teoretisk argumenterende indlæg, men næppe, hvis man ser det som et historisk betinget indlæg. Tværtimod sætter det 23. kapitel om ”Vocational Aspects”, uden at det siges eksplicit, bogen ind i en dengang dagsaktuel politisk debat. Det drejer sig om den såkaldte ”Smith-Hughes Act”, der i USA fra februar 1917 blev en lov, som gav finansiel støtte til landbrugsuddannelse. Denne lov, som blev begyndelsen til senere og mere omfattende US-amerikansk lovgivning om erhvervsuddannelse, blev til på baggrund af ideer, der udvikledes af Columbia University professoren David Snedden (1868-1951) og et udredningsarbejde foretaget af dennes kollega, filosofen Charles Prosser (1871-1952). Prosser blev den energiske organisatoriske hovedmand bag lovgivningen. Dewey bekæmpede Prossers synspunkter, fordi de lagde op til et ”dual-track” system, der lod boglig, litterært orienteret ”liberal education” stå parallelt med en mindre boglig, erhvervsrettet ”vocational education”, af Dewey associeret med ”apprenticeship”, lærlingeuddannelse.⁵² Det er i opposition til denne,

51 MW9, 316, min fremhævelse.

52 MW9, 321. Deweys position er blevet belyst især gennem en række arbejder af Arthur G. Wirth. Således først i rapporten *The Vocational-Liberal Studies Controversy between John Dewey and Others (1900-1917)*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare 1970. De filosofiske aspekter af Deweys kontrovers med Charles Prosser og med David Snedden er behandlet i Wirth, Arthur G., ”Philosophical Issues in the Vocational-Liberal Studies Controversy (1900-1917): John Dewey vs. The Social Efficiency Philosophers”. *Studies in Philosophy and Education* 8 (3) (1974), 169-182, <https://doi.org/10.1007/BF00368858>. Wirth opfatter Sneddens ideer som påvirket af Herbert Spencers socialdarwinisme og Prosser som inspireret af Edward Thorndikes behaviorisme. Snedden, siger Wirth, opfattede social ulighed som et uomgængeligt vilkår. Prosser ville udvikle vaner (habits) mht. korrekt *thinking* og korrekt *doing* gennem vocational education. Senere litteratur om emnet følger Wirths opfattelser, således fx James W. Garrison, ”Philosophy as (Vocational) Education”. *Educational Theory* 40, nr. 3 (1990), 391-406, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1990.00391.x>. Snedden forholdt sig i 1915 til Dewey i en artikel om ”Vocational Education”. Denne er genoptrykt som Appendix 2 i Deweys MW8, 460-465. Dewey replicerede til Snedden i ”Education vs. Trade-Training: Reply to David Snedden” MW8, 411-413. Man finder her en bemærkning, der klart udtrykker Deweys syn på ”social efficiency”- bevægelsen: ”The kind of vocational education in which I am interested is not one which will ”adapt” workers to the existing industrial régime; I am not sufficiently in love with the régime for that.” (MW8, 412). David F. Labaree, ”How Dewey Lost: The Victory of David Snedden and Social Efficiency in the Reform of American Education”, in *Pragmatism and Modernism*, ed. D. Tröhler, T. Schlag & F. Osterwalder (Rot-

at han vendte tilbage til den gamle, religiøst farvede påberåbelse af menneskets "kald" – det at finde sit virke i livet.

Deweys motivation er her klart politisk. Polemisk finder han, at "double track" systemet går i en politisk helt forkert retning. I stedet for at nedbringe klasseforskelle gennem en enhedsuddannelse, bidrager det til at cementere sådanne kløfter, idet autokratisk styrede samfund ofte helt bevidst forhindrer at fremme frihed og ansvarlighed, og dermed begrænser underklassens udvikling:

"In an autocratically managed society, it is often a conscious object to prevent the development of freedom and responsibility; a few do the planning and ordering, the others follow directions and are deliberately confined to narrow and prescribed channels of endeavor. However much such a scheme may inure the prestige and profit of a class, it is evident that it limits the development of the subject class; hardens and confines the opportunities for learning through experience of the master class, and in both ways hampers the life of the society as a whole".⁵³

Mere præcist frygtede Dewey, at "the industrial régime that now exists" på den ene side ville gøre krav på "a liberal, a cultural occupation (...) which fits for directive power", på den anden side en anden uddannelse til dem, der var "less fortunately situated", nemlig en uddannelse lagt an på "specific trade preparation", og dermed få uddannelse til at blive: "an instrument in accomplishing the feudal dogma of social predestination".⁵⁴

Dette ærgrer Dewey, eftersom han i samtiden ser nogle modgående, progressive tendenser, som han glæder sig over: (a) demokratiske samfunds stigende værdsættelse af manuelt arbejde, handel og mærkbare ydelser til samfundet, (b) globaliseringen af industriens hverv, (c) at industrien bliver teknologisk, idet den bygger på brug af maskiner, der er en frugt af videnskabelige opdagelser, (d) at søgen efter erkendelse i videnskaberne stadigt mindre bygger på litterær tradition og på dialektiske tankeformer. Samt (e), at fremskridt i læringspsykologi og børnepsykologi betoner, at allerede de primitive instinkter søger i retning af udforskning, eksperimentering og "trying on" – altså går i retning af Deweys egen inquiry-filosofi.⁵⁵

Dewey erkender her åbent at hævde en nærmest utopisk position med et bedre liv for alle:

terdam, Boston, Taipei: Sense Publisher, 2010), 163-188, diskuterer ud fra en sociologisk vinkel, hvordan Snedden kunne få mere gennemslagskraft end Dewey hos administrative progressive – med langtrækkende konsekvenser for det amerikanske skolesystem. Labarees svar er simple. Snedden var den rette mand på det rette sted: hans budskab om uddannelsesmæssig nytte og samfundsmæssig effektivitet var i tråd med policymagere og politikeres egne top-down tanker, den syntes at bygge på videnskabelig autoritet, den var utilitaristisk og ikke romantisk, den var salgbar over for skoleadministratorer, og endelig havde Dewey, efter at han i 1904 forlod sine skoleforsøg i Chicago til fordel for Columbia University, ikke mere den berøring med det praktiske skoleliv, som kunne give ham autoritet.

53 MW9, 320.

54 MW9, 328.

55 MW9, 323-325.

“It signifies a society in which every person shall be occupied in something which makes the lives of others better worth living, and which accordingly makes the ties which bind persons together more perceptible – which breaks down the barriers of distance between them. It denotes a state of affairs in which the interest of each in his work is uncoerced and intelligent: based upon its congeniality to his own aptitudes”.⁵⁶

Dewey indrømmer, at: “we are far from such a social state” og at: “we may never arrive at it”.⁵⁷

Tanken bag *liberal education* er netop det, der står i vejen for Deweys progressivisme. Det gør den af indre grunde, netop fordi den insisterer på, at “the subject matter” *per se* har en dannende virkning. Det fremhæver Dewey gennem en meget unfair læsning af Herbart, som finder sted under den (i forhold til Herbart) lidt underlige overskrift i kapitel 6: “Education as Conservative and Progressive”. Liberal education, her anbragt under dannelsesmetaforen “formation”, lægger ganske vist vægt på lærerens betydning, men det er kun en skolemesterdrøm:

“The theory represents the Schoolmaster come to his own.”... “The philosophy is eloquent about the duty of the teacher in instructing pupils” ... “It insists on the old, the past, and passes lightly over the operation of the genuinely novel and unforeseeable. It takes, in brief, everything educational into account save its essence, – vital energy seeking opportunity for effective exercise”.⁵⁸

Tanken om et dannende undervisningsindhold irriterer tydeligvis Dewey, der, uden reservation vedrørende sammenhængen, fortsætter sin gennemgang af Herbart med en omtale af nyhumanismen, dvs. en retning, som finder et specifikt dannelsesindhold refererende til antikkens Grækenland og Rom særligt dannende. Udbredelsen af herbartianske tanker i 1890'ernes USA (med talsmænd som Charles De Garmo (1849-1934) og brødrene Charles Alexander McMurry (1857-1929) og Frank Morton McMurry (1862-1936)), kan have været medvirkende til Deweys forudindtagne skildring af Herbarts opfattelser. Thyge Winther-Jensen skriver, at da amerikansk undervisning opdagede problemmetodens fem trin, “skiftede de amerikanske, progressive skoler Herbarts fem formaltrin (forberedelse, præsentation, association, system og metode) ud med Deweys fem trin”.⁵⁹ Parallellen er slående. Deweys fem trin i denne sammenhæng er ‘activity’, ‘problem’, ‘data’, ‘hypothesis’, ‘testing’. Eller, som han også formulerer sig i *Democracy and Education*, så er den reflekterende situations træk: problem, indsamling og analyse af data, udarbejdelse af forslag eller ideer, eksperimentel anvendelse og testning.⁶⁰ Men der er væsentlige forskelle, selv om Dewey reducerer Her-

56 MW9, 326.

57 *ibid.*

58 MW9, 77.

59 Thyge Winther-Jensen, *Undervisning og menneskesyn*, 141.

60 MW9, 180.

barts tilgang. Herbarts pædagogik blev af Dewey opfattet som en snævert intellektualistisk tilgang, hvad den ikke er. Herbart ved godt, at det menneske, han gerne vil danne til, skal indgå i et samfund, men med det indsigtfulde og velvillende enkeltmenneskes størst mulige integritet. Men på det teoretiske plan kan man måske nok forstå Deweys angreb. Herbart går psykologisk set ud fra ideer, som barnet allerede har fra erfaring og omgang⁶¹, og lægger vægt på at præsentere barnet for nye ideer, afklare disses indhold (klarhed), sammenligne dem (association) og forbinde dem i en systematisk sammenhæng (system), for endelig (metodisk) at lade barnet anvende sin forståelse på ukendte problemstillinger.⁶² Hvorimod Dewey går ud fra en handlingssammenhæng, hvor barnets interesse vækkes af, at det støder på problemer, som det må forsøge at afklare ved at studere dets data, og ved at danne hypoteser om løsningsmuligheder, for at ende med at teste disse hypotesers bæredygtighed. Modstillingen er bragt til udtryk af kommentatoren Horne, der ser de to tilgange som gensidigt supplerende: "Herkart is effective in the linguistic, literary, historical, and ideational fields; Dewey in the fields of the manual arts and the sciences".⁶³ Om imidlertid Dewey selv har følt sin metodes begrænsninger i forhold til det, han kalder "cultural education" eller "liberal education", kan man kun gisne. Den frie tid til at være optaget af noget og at fordybe sig i det for emnets eget skyld, som har været disse studiers kendetegn, afvises af Dewey som de fås lediggængeri (life of leisure) på bekostning af de manges nyttige arbejde (useful labor).⁶⁴ Men et er vist, Deweys opfattelse forklarer ikke grundene til, at humanistiske studier efter Humboldt-universitetets model forbliver så meget attraktive for studerende og lærere, og fortsat præger US-amerikanske "ivy league" universiteter.

Men Dewey har også en ydre grund til at forkaste *liberal education*, nemlig dens prestige. Denne gang er han ikke bare foragtende, men også vred: "While there is still much admiration and envy of those who can pursue lives of idle conspicuous display, better moral sentiment condemns such lives", skrev han.⁶⁵ Der er således en grund til Deweys engagement mod liberal education. Den repræsenterer for ham at se en uddannelseideologi, der (1) isolerer et dannelsesindhold (subject matter) uden for inquiry-metodens forbindelse af teori og praksis (med denne metodes dominans af praksis forstået som "doing"). (2) Det er en ideologi for lediggængere og kommende ledere. (3) Det er en ideologi som – i stedet for at indgå i en samfundsreform – befæster eksisterende klasse- og magtstrukturer.

Dewey opfatter i 1916 sin egen tilgang som teoretisk indiskutabel – og politisk og moralsk som den eneste holdbare. Der er ikke et gran af "inquiry" over Deweys egen retoriske form. Andre pædagogisk filosofiske tænkere inddrages, men netop i et retorisk og ikke i et filosofisk nysgerrigt projekt. Dewey kan belære dem, men intet virkeligt lære af dem, i hvert fald ikke vedgået. Der er blevet argumenteret for, at Dewey kritiserer tænkere som Platon,

61 Johann Friedrich Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen. Zweyte vermehrte Auflage* (Göttingen: Druck und Verlag der Dieterischen Buchhandlung, 1841), 22, 56 & 63 (§§ 36, 78 & 83).

62 Sst. § 67.

63 Herman H. Horne, *The Democratic Philosophy of Education*, 206 f., cf. sst. 86.

64 MW9, 259 ff.

65 MW9, 323.

Rousseau, Fröbel, Herbart og Hegel for at have en reduktionistisk opfattelse af uddannelse.⁶⁶ Disse store pædagogiske tænkere præsenteres imidlertid på en trivialiserende måde. Jo, Dewey vedgår at have lært noget af dem, men da slet ikke hverken hvad han faktisk har lært, eller hvad han ikke har vidst, at han kunne lære af dem. Af Platon kunne han have lært om demokratiets problemer,⁶⁷ af Rousseau om det politiske herredømmes problematiske legitimitet og om kulturens farer, af Herbart om livets og vel også retsamfundets behov for individuel karakterdannelse og dømmekraft.

Kritik versus alternativ

Jeg ser dette som resultatet af en kategorifejltagelse hos Dewey. Dewey præsenterer sine tanker som et brud med tidligere uddannelsestænkning. I forhold til Rousseau og Herbart kunne man i stedet have påpeget ligheder. Det gør fx Andrea English⁶⁸ ud fra en opfattelse af pædagogik, der er inspireret af Dietrich Benner. Men i *Democracy and Education* ligger det Dewey fjernt at pege på sådanne overensstemmelser.

Dewey peger flere steder i *Democracy and Education* på, at det at tænke er bedre end det at vide.⁶⁹ Det er jeg sådan set villig til at give ham ret i. Men jeg forfuskede hans udsagn. For det, han faktisk siger, er, at tænkning er bedre end viden. Tænkning er prospektiv, viden er retrospektiv.⁷⁰ Her er jeg uenig. Det er ikke to identiske sæt udsagn. Det første lægger op til det individuelle, og jo, det er meget svært at tænke. Det er lettere at vide. Man kan vide dette eller hint, man kan vide mangt og meget, som enkeltperson. Det bliver man ikke nødvendigvis klog eller tænksof. Nogle af Deweys reservationer, som er blevet omtalt her i artiklen, svarer da også til mange læreres mindre lykkelige erfaringer med at videregive informationer og bibringe eleverne kundskaber. Men når man taler – ikke om det at vide, men om *viden*, substantivisk – tales der om menneskehedens årtusinds-vidtstrakte udvikling af og gøren erkendelse eksplicit. Det er et overmod, hos forfattere som Dewey, Husserl og Heidegger, altid at ville begynde fra scratch: at ligestille en artikuleret kritik med et artikuleret alternativ.

Liberal education? – Deweys politiske perspektiv på uddannelse

Jeg har her argumenteret for, at et hovedanliggende i John Deweys *Democracy and Education* (1916) var at opponere mod adskillelsen mellem *liberal education* og *vocational*

66 Således fx Kersten Reich, Jim Garrison & Stefan Neubert, "Complexity and Reductionism in Educational Philosophy – John Dewey's Critical Approach in 'Democracy and Education' Reconsidered". *Educational Philosophy and Theory*, 48:10 (2016), 997-1012, <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1150802>.

67 Se Anne-Marie Eggert Olsen, *Staten – demokratiets fyrstespejl*. I Jakob Leth Fink & Jens Kristian Larsen (red.): *Platon – Værk og virkning* (København: Gyldendal, 2016), 306-331.

68 Andrea R. English, *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart and Education as Transformation* (Cambridge: Cambridge University Press, 2013), <https://doi.org/10.1017/CBO9781139177825>.

69 Se fx MW9, 304.

70 MW9, 158, jf. 336.

education. Jeg byggede her på, at Dewey selv udpeger dette tema som centralt og som kulminationen på de dualismer, han bekæmper – væsentligst dualismen mellem håndens og åndens arbejde – som igen er forbundet med dualismen mellem sjæl og legeme. I tillæg pegede jeg på, at dette tema i 1916 var af stor dagsaktuel betydning i forhold til overvejelser i USA om at yde finansiel støtte til erhvervsuddannelse inden for landbrug, en bestræbelse der for Dewey ville forspilde tidens muligheder for reform og i stedet understøtte en fortsættelse af et klasseopdelt samfund. Jeg argumenterede for, at dette er bogens øjeblikksbestemte politiske hovedanliggende. Mit belæg for, at dette emne imidlertid ikke bare dukker op tilfældigt og øjeblikksbestemt, er, at det er klart forbundet med Deweys gennemgående kritik i bogen af en af de andre hovedretninger inden for pædagogisk tænkning, nemlig *liberal education*-traditionen. Denne kritiseres af Dewey for ideologisk at tildække magt- og herredømmeforhold. Men den kritiseres også ud fra vigtige implikationer af Deweys egen inquiry-metode. Herunder finder Dewey især adskillelsen mellem "metode" og "subject matter" problematisk. Jeg har argumenteret for, at kritikken af denne adskillelse er bogens pædagogisk-filosofiske hovedanliggende, sådan som det også fremgår af bogens forord. Disse opfattelser måtte imidlertid søge hjemmel gennem en bred læsning af Deweys bog. En sådan læsning lider under den fare, at den bliver ensidig. Jeg indrømmer gerne, at min fremhævelse af bogens 23. kapitel om "Vocational Aspects of Education" som en nøgle til en samlet forståelse af bogen er usædvanlig. Men netop fordi "vocation" i denne forbindelse ikke af Dewey forstås som en erhvervsmæssig uddannelse, men nærmere som et kald, som det at finde sit særlige talent og sin livsopgave, har vi her at gøre med Deweys helt afgørende dannelsesideal. Jeg mener derfor, at mine opfattelser i høj grad har belæg i Deweys samlede tekst. I den sammenhæng må det imidlertid pointeres, at jeg netop ved at tale om vocation som et dannelsesideal ikke er ude på at kaste Dewey ud af enhver forbindelse med en dannelsesstradition. Deweys citat i kap. 7 af *Democracy and Education* om "The 'complete and harmonious development of all powers'"⁷¹ er et modificeret citat fra Wilhelm v. Humboldts *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (1792), selv om denne kilde ikke nævnes. Titlen "Democracy and Education" kunne på dansk udmærket oversættes til "Demokrati og dannelse", idet den sædvanlige oversættelse "Demokrati og uddannelse" indsnævrer begrebet 'education'. Hertil kommer, at nogle tolkninger af Dewey netop opløser den forbindelse, som han forudsætter mellem metode og indhold, og mellem uddannelse og samfund.⁷² Dette er naturligvis ikke denne artikels ærinde, da jeg netop går ud fra det modsatte. Man kan indvende, at den kritik, jeg fremfører af Dewey, er partisk for *liberal education*, og at jeg er mindre afvisende overfor "dualismer" end Dewey. Desuden, at mit synspunkt dermed ender med i uddannelsesmæssig henseende at være, hvad Dewey kalder konservativt i modsætning til hans eget progres-

71 MW9, 99.

72 For en kritik af sådanne opfattelser, se Thomas Aastrup Rømer, "Imagination and Judgment in John Dewey's Philosophy: Intelligent transactions in a democratic context". *Educational Philosophy and Theory* Vol. 44, Issue 2 (2012), 133-150.

sive. Denne indvending mod udlægningen er – med det århundrede, der skiller mellem os, taget i betragtning – fuldt berettiget. Deweys progressivisme satte kulturtradering gennem curriculum og undervisning under pres. Dermed var den med til at skærpe modsætningerne og skubbe curriculumbevidstheden i en konservativ retning af "great books" og kanon-tænkning. Således vandt, begyndende i 1930'erne, en "great books"-tradition fodfæste ved University of Chicago med fortalere som Robert Hutchins og Mortimer Adler.⁷³ Mod Deweys kritik kan det imidlertid indvendes, at hans opfattelse måske mangler en skelnen mellem på den ene side en politisk konservativisme og på den anden side en uddannelsesmæssig. Disse *kan* være forbundne, men de behøver ikke at være det, som Hannah Arendt viste det i en kritik af en Dewey-påvirket amerikansk skoletradition. Arendt vender sig i artiklen "The Crisis in Education" mod tre træk i US-amerikansk uddannelseskultur, nemlig (1) nedtoningen af forskellen mellem børn og voksne – hvilket for hende udleverer de umodne børn til gruppen af andre umodne børns tyranni og samtidig lader de voksne forsømme deres generationelle kulturelle opgave: at præsentere den eksisterende verden for børnene, hvad enten de selv kan lide den eller ej. (2) Uddannelsessystemet giver for meget plads til "doing" og for lidt til "learning". (3) Der gives for meget til "play" og for lidt til "work" inden for skolen. Dette er for hende ikke en ansvarlig måde pædagogisk at indføre den nye generation til den verden, de senere som voksne skal deltage i, bestemme over politisk og føre videre på deres egne præmisser.⁷⁴ I sin bog fra 1916 tilstræbte Dewey meget aktivt politiske forbedringer, som kunne opnås gennem en ændret indretning af uddannelsesvæsenet. Det må her (med Dewey) overvejes, om *liberal education* traditionen måske hinsides det holdbare opfatter sig som politisk neutral. På den anden side har Deweys 1916-opfattelser det store problem, at han er villig til at skippe den eksisterende kultur til fordel for en kommende, angiveligt bedre. Det kunne man betragte som en ulykkelig kulturtilintetgørende kulturrevolution, der på en måde står i modsætning til Deweys egen opfattelse af formel uddannelse som civiliserede samfunds måde til at bevare og forny sig selv.

73 Se fx Robert M. Hutchins, "Ideals in Education". *The American Journal of Sociology* XLIII, No. 1 (1937), 1-15, <https://doi.org/10.1086/217648>.

Digteren og litteraturforskeren Matthew Arnold fra Oxford (1822-1888) har formentlig været med til at inspirere denne tradition ved sit kultursyn. Et ofte citeret Arnold-udsagn i den sammenhæng er: "The whole scope of the essay [*Culture and Anarchy*] is to recommend culture as the great help out of our present difficulties; culture being a pursuit of our total perfection by means of getting to know, on all the matters which most concern us, the best which has been thought and said in the world, and, through this knowledge, turning a stream of fresh and free thought upon our stock notions and habits". Matthew Arnold, *Culture and Anarchy. An Essay in Political and Social Criticism* (London: Smith, Elder and Co., 1869), Preface, viii.

74 Hannah Arendt, "The Crisis in Education". In: *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought* (London New York: Penguin Books, 1993 [1961]), 173-196.

Anmeldelse

Gjerris, M., Borkfelt, S., Gamborg, C., Harfeld, J. & Kondrup, S. (red.):

Jagt. Natur, mennesker, dyr og drab

Aarhus: Klim 2016

Bogen belyser de problemer, som den undertiden ret hidsige debat for og imod jagt rejser. Da jagt indebærer drab bliver debatten ført med etiske argumenter og disse argumenter bygger igen på forskellige opfattelser af hvad natur er, og på hvor man anbringer mennesket og dyrene på natur-kultur-skalaen. Bogens fem forfattere har ikke selv jagtbaggrund (én er dog ved at tage jagttegn) og de deler ikke samme syn på jagt, ligesom de heller ikke har samme syn på dyr og kødspisning. Bogen får derfor karakter af pro-et-contra til stort set alle argumenter i jagtdebatten.

Bogen falder i 5 kapitler. Først redegøres for jagtformer fra lystjagt til jagt som levebrød, f.eks. hos inuitter. Dernæst belyses jægerne, deres køn og klassetilhør, motivation og argumentation for drabet. Sidstnævnte går ofte ud på, at jagt er oprindelig og derfor naturlig, selvom vi ikke længere er naturfolk. Men argumenterne kan også gå modsat, at det er nødvendigt at vi som kulturvæsner "regulerer det naturlige bestandsoverskud", som det formuleres, og under overholdelse af alle jagtetiske regler.

Tredje kapitel demonstrerer de mange måder jagtdyrene italesættes som bytte, vildt og trofæ, og de forskellige måder 'jagtlatinen' (som dog gerne er af tysk afstamning) tilslører de mere brutale sider af jagten. Interessant er det,

at jægerne i deres drab på dyr har et medsamsvorent dyr, jagthunden, som de næsten får et tættere forhold til, end de har til jagtkammerater og familie.

Kapitlet om natur inddrager filosoffer som Hume, Hans Fink og Løgstrup og får beskrevet forskellen ml. en rent instrumentel og en æstetisk-eksistentiel naturopfattelse. Den sidste opfattelse beskriver de fleste jægere som en essentiel dimension i deres jagtopplevelser, der kulminerer i skuddets autenticitet og næsten-enhed med al naturen.

Sidste kapitel behandler jagten som litterært og narrativt symbol på kulturel og racemæssig overlegenhed, maskulinitet, erotisme og – naturlighed.

Overalt fremlægges de stridende tolkninger rimeligt loyalt, og selvom forfatterne selv ikke helt 'forstår' driften mod at jage, får læseren god fornemmelse for jægerens kærlighed og lyst til den særlige naturoplevelse, jagten byder på. At jægere ikke kun er motiveret af blodrus, som mange jagtmodstandere mener, kan undertegnede desuden bekræfte efter selv at have set jægere komme vadende hjem fra en fuldstændig bytteløs morgen i styrtregn, vende sig om mod den drivvåde natur, de netop kom fra, og erklære den deres kærlighed. Hvordan denne stemning kan udløse skud til et dyr, der næppe deler jægerens samfølelse med naturen, er stadig en gåde, som bogen ikke løser.

Sune Frølund
e-mail: sufr@edu.au.dk
Aarhus Universitet, Danmark

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi udkommer to gange årligt og udgives med støtte fra Nordisk Publiceringsnævn for Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Tidsskrifters (NOP-HS) og Det Frie Forskningsråd – Kultur og Kommunikation. Lejlighedsvis udgives monografier inden for pædagogisk filosofi.

Studier i pædagogisk filosofi er i den elektroniske udgave gratis og tilgås via tidsskriftets hjemmeside <https://tidsskrift.dk/spf/index>. Her er det også muligt at købe tidsskriftet i papirudgave.

Studier i pædagogisk filosofi publicerer artikler på de skandinaviske sprog svensk, norsk og dansk samt i særlige tilfælde på engelsk. Indsendelse af manuskript til bedømmelse sker via hjemmesiden. Der henvises i øvrigt til <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/about/submissions#copyrightNotice>.

Retningslinjer for forfattere

Bidrag til *Studier i Pædagogisk Filosofi* og modtages reviews året rundt.

Krav til indsendte manuskripter:

1. I første omgang (altså for at kunne accepteres til fagfællebedømmelse (peer-review)): Det indsendte manuskript må ikke tidligere være blevet publiceret, og det må heller ikke være sendt parallelt til et andet tidsskrift med henblik på at komme i betragtning til at blive publiceret. Artikel manuskript uploades som Word fil eller RTF til tidsskriftet. Det kræver registrering som forfatter. Se <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/user/register> Manuskriptet bør indeholde et kort resumé (100 ord), der sammenfatter artiklens indhold og formål, ligesom forfatterne bedes angive max. 10 nøgleord. Manuskriptet skal være anonymiseret, dvs. ingen autoreferencer ("min artikel..."), fjern forfatter identifikation fra filens dokumentegenskaber. Omfang: 30.000-80.000 anslag inkl. alt (noter, mellemrum, litteratur etc.) Sprog: Dansk, norsk, svensk og engelsk
2. I anden omgang (altså hvis bidraget antages til publikation), så skal følgende gælde: Manuskriptet skal opfylde normerne for "Notes and Bibliography" på http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html Brug venligst fodnoter. Alle fremmedsproglige citater skal oversættes; angiv eventuelt originalt citat i fodnote. Forfatterne bedes ligeledes angive institutionel tilknytning og mailadresse. Manuskriptet skal indeholde et kort abstract (max. 100 ord) på engelsk.

Krav til indsendte anmeldelser:

1. Forslag om bog til anmeldelse med angivelse af anmelders postadresse sendes i første omgang til anmeldelsesredaktionen (spf-anm@paedagogiskfilosofi.dk).
2. Hvis forslaget godtages (som note, anmeldelse eller essay), sørger redaktionen for at bogen (bøgerne) tilsendes anmelderen. Bognoter 2.000 anslag, anmeldelser 8.000 anslag og essays 20.000 anslag inkl. alt.

Studier i Pædagogisk Filosofi

Årgang 5 Nummer 2 2016

Indhold

<i>Johan Dahlbeck</i> : Naturens ansikten	1
<i>Sune Frølund</i> : Gernot Böhmes atmosfæreæstetik og vejrfænomenologi	19
<i>Lili-Ann Wolff & Pia Sjöblom</i> : Det är inte enbart frågan om nomenklatur: Naturvetenskap och estetik	38
<i>Pål Anders Opdal</i> : Å kunne mer enn man har lært? Om «generell kompetanse» i Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk	62
<i>Jørgen Huggler</i> : John Deweys kritik af liberal education	79

Anmeldelse

Gjerris, M., Borkfelt, S., Gamborg, C., Harfeld, J. & Kondrup, S. (red.): <i>Jagt. Natur, mennesker, dyr og drab</i>	95
---	----