

# Studier i Pædagogisk Filosofi

Årg. 6 Nr. 2 2017

---

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 lærestudier 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

### *Assisterende chefredaktører*

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark,  
Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge og  
Sune Frølund, Aarhus Universitet, Danmark

### *Redaktionssekretærer*

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

### *Redaktion for fagfællebedømmelse*

Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge

### *Anmeldelsesredaktion*

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

### *Redaktionspanel*

Guðmundur Heiðar Frímansson, Akureyri  
Universitet, Island  
Hansjörg Hohr, Universitetet i Oslo, 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, Universitetet i Oslo, 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](http://www.werk.dk)

Kopiering sker inden for rammerne af aftaler  
med Copydan.

ISSN-nummer: 2244-9140

© Studier i Pædagogisk Filosofi og forfatterne.

# Liselotte Hedegaard

## Educated Tastes

### Abstract

*This paper explores taste in the context of phenomenology and outlines possibilities for situating a phenomenological approach to taste within the framework of educational theory. In such an approach, taste emerges as a complex interaction between all senses and as interplay between recollection and anticipation. In this respect, taste-experience is indicative of a privileged but hitherto relatively unexplored access to cognition. It is a sensory encounter that encompasses possibilities for learning, not only about taste but also about other subjects through taste.*

### Keywords

*taste, phenomenology, Merleau-Ponty, Dewey, aesthetic learning-processes*

## Educated Tastes

“[...] the central problem of an education based on experience is to select the kind of present experience that lives fruitfully and creatively in subsequent experiences”<sup>1</sup> With this phrase, John Dewey pinpoints that the employment of experience in education is more than the use of enjoyable distractions providing transient moments of pleasure. Experience, in the context of education, must be selected in a way that provides opportunities for expanding the horizon of the pupils and initiates incentives for growth.<sup>2</sup> The question that inevitably arises out of this context is which experiences fulfil the outlined requirement.

Dewey is not particularly clear in this regard. From an overall perspective, the critique of the separation between thinking and experiencing in traditional education forms a focal point. This critique results in an insistence upon experience as a basis for thinking<sup>3</sup> and the importance of experience in order to shape meaning.<sup>4</sup> Such experience is not confined to a narrow conception of sensory impressions caused by the material world,<sup>5</sup> but points towards bodily embeddedness or tacit knowledge that is acquired through continuous

---

1 John Dewey. *Experience and Education*. (Indianapolis: Kappa Delta Pi Publications, 1938), 5.

2 Dewey, *Experience and Education*, 9.

3 John Dewey. *Democracy and Education*. (New York: The Macmillan Company, [1916] 1922), 180-181.

4 Dewey, *Democracy and Education*, 166-167.

5 Dewey, *Democracy and Education*, 180.

---

*Liselotte Hedegaard, University College Lillebælt, Danmark*  
*e-mail: lihe4@ucl.dk*

---

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

---

Årgang 6 | Nr. 2 | 2017 | side 1-14

---

trials and subsequent adjustments cumulating into the formation of richer experience.<sup>6</sup> In Dewey's words, it is a process of doing and undergoing in terms of interplay between passive reception and active trying.<sup>7</sup> A process that is meant to foster action that must then consciously be connected to consequence. It seems, hence, that the employment of experience in education is supposed to create encounters with the world through which the pupil is encouraged to discover the connection between things. Encounters with an inherent capacity for movement and change, thus opening the mind and fostering curiosity.<sup>8</sup> Even if such experience seems inescapably to be based on sensory impressions, the employment of the senses is largely left in the margins by Dewey. Sensory experience is acknowledged as a means to form impressions of colour, shape, texture, taste and other sensory qualities, but is seen as insufficient in order to acquire knowledge of the meaning of things.<sup>9</sup>

The idea of sensory experience as influential on the motivation for exploring and learning is, however, widely employed in schools. Experience through sight, hearing or tactility has been used in various subjects as approaches to works of art, dramatic narratives or physical objects such as utensils from past centuries<sup>10</sup> with the purpose of awakening curiosity and thereby encouraging learning by means of surprise, appeal or provocation. Smell and taste, however, seem seldom to transcend the function as sensory stimuli in classes involving cooking. This relatively narrow focus may conceal possibilities for employing taste in the wider context of educational activities. Taste is much more than the transient experience through which we can distinguish the five basic tastes: sweet, sour, salty, bitter and umami. And, it is more than a capacity for expressing likes and dislikes or a differentiating concept with the capacity for separating 'good taste' from 'bad taste'. Taste is a way of experiencing our environment that offers a unique approach to learning, not only about taste in terms of the corporal encounter with edible goods, but also about other subjects through taste.

This may seem a rather eccentric note given the marginalised position of taste in the context of cognition throughout the history of philosophy. Not only taste, but sensory experience as a whole has been questioned. A questioning that is palpable in Plato's distinction between the world of material bodies and the world of forms<sup>11</sup> and is manifest in the Cartesian dualism that distinguishes between the clear and distinct ideas on one hand, and the unreliable sensory experience on the other hand.<sup>12</sup> Evidently, there have been proponents of sensory experience as the gateway to cognition. One such example is in John

---

6 Dewey, *Democracy and Education*, 166-167; Dewey, *Experience and Education*, 27.

7 Dewey, *Democracy and Education*, 163.

8 Dewey, *Democracy and Education*, 245.

9 Dewey, *Democracy and Education*, 35.

10 Peter Brodersen, "Oplevelse, fordybelse og virkelyst – et æstetisk perspektiv på undervisning". In *Oplevelse, fordybelse og virkelyst*, eds. Peter Brodersen, Thomas Illum Hansen and Thomas Ziehe (Copenhagen: Hans Reitzels Forlag, 2015), 25.

11 Plato. *Republic*, trans. Frances M. Cornford (Cambridge: Clarendon Press, 1941), 514a – 521b.

12 René Descartes. "Méditations métaphysiques". In *Discours de la méthode et Mediations metaphysiques* (Paris : Flammarion, [1637] 1900), 82-98.

Locke's allusion to the human mind as possessing no innate ideas,<sup>13</sup> but depending upon sensory experience in order to attain knowledge. The opposition between rationalists and empiricists embedded in this reference is commonly ascribed to the 17<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> century philosophers, though not always emphasising the complexity of the debate. What is clear, however, is that the debate largely ignored sensory experience in terms of the perception of what might be referred to in terms of beautiful qualities. In this context, Alexander Baumgarten's *Reflections on Poetry* represents a break in the sense that he positioned sensory experience – in his words, aesthetic sensibilities – within the sphere of cognition; as providers of knowledge that is different from logical reasoning, but nevertheless knowledge.<sup>14</sup> Though taste enters the sphere of cognition as a capacity for judgment with Baumgarten, taste in terms of the corporal, gustatory encounter with the world has for the most part been absent in philosophical discourse. Immanuel Kant offers a particularly clear example of this disregard in linking the gustatory experience to subjective pleasures guided by interest or desire, thus positioning the corporal experience in opposition to the intellectual pleasure in the aesthetic judgement that is believed to be valid for everyone.<sup>15</sup> There are exceptions, though. As in David Hume's work on the standards of taste where there is a parallelism between the corporal taste for the sweet or the bitter and the sensibility for beauty or deformity in the sense that both are rooted in human nature – both being demonstrated through the particular awareness of detail.<sup>16</sup> There can be little doubt that Kant's work has exercised great influence in the context of philosophical inquiry. Taste remains largely a concept employed in terms of aesthetic judgment, whereas the potential of the corporal, gustatory encounter with the world has been left relatively unexplored.

The interest of this paper is to explore taste in the context of phenomenology and to position this approach in the context of education. Hence, taste will be considered not only as an immediate sensory encounter with edible goods triggering likes or dislikes, but as sensory experience initiating learning *about* taste as well as *through* taste in its employment in educational activities. The paper will start by outlining the complexity of sensory experience with reference to Maurice Merleau-Ponty's *Phénoménologie de la perception*. In this context, the approach to our environment takes place in a synthesis of sensory impressions – not in the sense that sight, hearing, tactility, smell and taste are directed towards the same objects, but understood as a complex interplay between the contributions of each sense. Taste, however, is as good as absent in Merleau-Ponty's account for this interplay. Nevertheless, the following sections of the paper will use his insights as inspiration to

13 John Locke. *Philosophical works. Volume I.* (London: George Bell and Sons, [1689] 1892), 179-180.

14 Alexander Baumgarten. *Reflections on Poetry*, trans. Karl Aschenbrenner and William Holther (Berkeley: University of California Press, [1735] 1954), 78; Liselotte Hedegaard. "Filosofiske forståelser af smag". In *Perspektiver på smag*, eds. Liselotte Hedegaard and Jonatan Leer (Odense: Skriftserie Smag, 2017), 97.

15 Immanuel Kant. *Kritik der Urteilskraft.* (Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, [1793] 1974), B19-20/A19-20; Hedegaard, *Filosofiske forståelser af smag*, 97.

16 David Hume. "Of the Standard of Taste". In: *Four dissertations* (London: A. Millar in The Strand, 1757), 217-220; Hedegaard, *Filosofiske forståelser af smag*, 97.

the formulation of an outline of how the synthesis of taste-experience takes place and ask whether the complexity of taste might be indicative of a privileged access to cognition. The final part of the paper will take the previous sections as the point of departure for proposing a potential role for taste in educational activities. A role that merges a phenomenological approach to taste and an approach to learning based on experience. Not with the purpose of providing a full account for the employment of taste in education, but as initial considerations on the possibilities that taste offers in the context of education.

### Merleau-Ponty's synthesis of sensory impressions

Throughout his *Phénoménologie de la perception*, Maurice Merleau-Ponty formulated a critique of the fragmented and rational understanding of sensory experience embedded in the empirical sciences and proposed an alternative understanding that stresses the pre-reflective encounter with the world. An encounter through which sensory experience is separated from the trivial appreciation of sight, sound and spatial movement, and is rearticulated as a synthesis uniting the sensory aspects and making them understandable.<sup>17</sup>

In this context, sensations are not understood in terms of being caused by external stimuli and sensory experience is not conceived as a compilation of mental states.<sup>18</sup> Sensory experience is embodied, and even if we can observe both the body of others and our own body, the body is not analogous with an object that can be studied according to the criteria of the empirical sciences. Instead Merleau-Ponty emphasised the body as the fundamental condition for experience in the sense that being an experiencing subject is being immersed in a persistent relationship with the world and the other beings in the world.<sup>19</sup> The attention is, hence, directed towards the subject of experience – not with the purpose of neglecting what the experience is directed towards, but as a change in interest through which the differentiation between the concrete experience of an intended object and the fundamental conditions for such experience is accentuated. In this perspective, Merleau-Ponty thematised our incomplete experience of our environment as a correlation of present and absent profiles that appear to us as recognisable due to our capacity for movement.<sup>20</sup> Or, to state it otherwise, it is our capacity for movement that is fundamental to the unity of senses that we encounter in the elementary form of sensory experience in which all senses partake and translate into one another without the need for interpretation.<sup>21</sup>

There is no explicit hierarchy among the senses in the *Phénoménologie de la perception*. Unlike Aristotle who positioned sight as superior to the other senses in the very first

---

17 Hedegaard, *Filosofiske forståelser af smag*, 98.

18 Maurice Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*. (Paris: Éditions Gallimard, 1945), 240.

19 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 113.

20 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 235.

21 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 271.

sentence in his *Metaphysics*<sup>22</sup> and Descartes who called sight the noblest of the senses,<sup>23</sup> Merleau-Ponty emphasised the equal importance of all senses in our encounter with the world.<sup>24</sup> Taking this into account, it is noticeable that Merleau-Ponty actually prioritised sight and the correlation of sight and movement. This synthesis is brought up in a number of varieties. It is exemplified in the recognition of a cube through the correlation of sight and the experience of mobility.<sup>25</sup> And, it is illustrated in the aforementioned acknowledgement of vision as limited due to the momentary position of the body, yet open to new perspectives through movement.<sup>26</sup> Furthermore, it is outlined in the context of experiments through which the correlation between sight and movement is altered.<sup>27</sup> Tactility is thematised in the context of sight and movement as a mode of apparition through which terms such as the rough and the smooth are understood,<sup>28</sup> and it is illustrated through the synthesis of sight and touch in the identification of a table as the same table that is seen by the eye and felt by the hand.<sup>29</sup> Audible perception is mentioned in passing when criticising the concept of sensation in the empirical sciences in the process of approaching a definition covering the correlation of sight and hearing as phenomena.<sup>30</sup>

When it comes to smell and taste, however, the thematisation is sparse – in the case of taste, it is even absent. There is no explicit justification for this disregard. As the dominant critique in the *Phénoménologie de la perception* is targeting the narrow understanding of sensory experience in the empirical sciences, a likely motivation for leaving the olfactory and the gustatory sensations in the margins may well be the limited scientific interest in these two senses. Sight, sound and touch are instrumental to the empirical sciences, whereas smell and taste are peripheral. In the *Phénoménologie de la perception*, smell is referred to merely as a part of phenomena that will come to existence only through the other senses, as in paintings where the smell of the landscape emanates from the canvas<sup>31</sup> and taste is mentioned just once without being thematised.<sup>32</sup>

## An outline of the synthesis of taste-experience

The synthesis of sensory experience as it is presented in the *Phénoménologie de la perception* nevertheless provides a model-example of the complexity of the sensory encounter.

22 Aristotle. *Métaphysique*. I, trans. J. Tricot (Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. 2000), 980 a 21-25.

23 René Descartes. "La dioptrique". In: *Discours de la méthode, plus La dioptrique et Les meteores*. (Paris: Henri le Gras, [1637] 1658), A1.

24 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 260.

25 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 235.

26 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 250.

27 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 282-283; 311-312.

28 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 363-366.

29 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 266.

30 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 264-265.

31 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 368.

32 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 41.

Not only does it offer insights into the ways in which the senses merge the impressions and enable the cognition of external objects, it also draws the attention to the perception of one's own body as a facet of the same act.<sup>33</sup> This latter type of perception appears to be of particular relevance in the context of taste-experience, because the physical encounter in the mouth provides an exceptional case of sensation due to the actual dissolution of the object and the following incorporation.

When approaching taste as a synthesis of multiple impressions inspired by the works of Merleau-Ponty, taste stands out as a particularly complex experience that is much more than the immediate and transitory experience in the mouth. Each of the five senses contributes to the synthesis and they provide us with different aspects of the full experience. Nevertheless, we do not ordinarily contemplate the sensory impressions separately – in Merleau-Ponty's phrasing, such action requires a particular attitude that is different from the way in which we customarily perceive our environment.<sup>34</sup> In order to present the synthesis in a comprehensible manner, the following outline will focus on the contributions of each sense – separately and in combination with other senses. This is neither claiming that the sensory impressions are perceived in a specific order, nor asserting that the outline presents an exhaustive range of possibilities:

Sight presents food as an amalgamation of shapes and colours indicating the freshness of food-items, the progression of cooking-processes and the composition of food served on the plate or at the table. Our vision is partial, meaning that the food appears in one specific profile. We can, however, move the gaze or the body in order to make new profiles appear. In this process, the ability for movement contributes to the possibility of making the interplay between food-items and dishes emerge as a palatable whole. Tactility provides us with the capacity for making hitherto absent profiles of food-items or dishes available to the eye. In this context, movement is involved in the sense that we can examine a food-item by rotating it in our hands, thereby creating a succession of present and absent profiles. At the same time, the handling of the food-item enables a succession of tactile impressions through the hands indicating the tenderness of meat or the crispness of vegetables. Tactility, however, plays a role in the mouth as well. Here, impressions of the texture of food-items and dishes appear as mouth-feel, a type of sensation that changes in the process of chewing as the mechanical actions transform the food before swallowing. The olfactory sense enables the identification of ingredients such as spices, hence indicating the taste that will be discernible if we actually put the food into the mouth. Smelling is linked to tactility and movement in the sense that movement is needed in order to bring the food-items or dishes closer to the nostrils, whereas touch is needed in case it is the hands that are used to carry the food towards the face. Sound comes into play with the first bite and is closely connected to tactility as every possible texture is characterised by a specific sound. We experience the sound of crunchy food-items as sharp, the sound of liquid dishes as

33 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 237.

34 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 260-261.



slurping, the sound of tender ingredients as a soft squeaking. Only after the food is brought into the mouth-cavity is taste experienced as the impression that we commonly refer to as tasting and through which one or more of the five basic tastes: sweet, sour, bitter, salty or umami appear. In the course of the mechanical actions through which the food is gradually chewed and dissolved, different taste-profiles might stand out. The initial impression might be dominated by one basic taste, while another takes over when the food is crushed – and the remaining flavour after having swallowed the bite might be dominated by a lingering of a third basic taste.<sup>35</sup>

In Merleau-Ponty, as already indicated, the synthesis of the sensory impressions that enables the understanding of the intended object – in this example the food-item or the dish – does not take place in separated instants, but in a continuous process in which the present and absent profiles are merged into an understandable whole. Only then can we say that a food-item or a dish is *this* food-item or *this* dish. When combining these insights with the analysis of taste as a combination of direct, complete and reflected sensation as in Brillat-Savarin's *Physiologie du goût*,<sup>36</sup> new dimensions emerge. His account for the correlation of sensory impressions is not as elaborated as in Merleau-Ponty. His interest was to position gastronomy in the context of science by contemplating theoretically on sensory experience and in morality by separating the discernible gourmand from the uncivilised glutton.<sup>37</sup> Nevertheless, the two works complement each other in the sense that Merleau-Ponty lays out the foundations for the way in which we meet and understand our environment through sensory experience, while Brillat-Savarin contributes with insights into the reflections on taste.

In Brillat-Savarin, the five above-mentioned phases correspond to what he named the direct and complete sensations. In addition to these, he described a final phase, which he named the reflected sensation. This phase is where we contemplate the sensations in order to reach a final assessment – like or dislike at the most primitive level of assessment, verbally elaborated in the case of a more sophisticated response. Contrary to the outline of the synthesis of taste above, Brillat-Savarin limited the direct and complete sensations to the physiological process taking place in the mouth. But he was not oblivious to the influence of the other senses, in particular smell,<sup>38</sup> and he acknowledged sociability as significant to the reflected sensation.<sup>39</sup> This latter perspective is interesting in the sense that it seems to add a dimension to the synthesis articulated in *Phénoménologie de la perception*. A dimension that is hardly irrelevant in the context of tasting given the extensive amount of sources pointing out the cultural and social dimensions of eating – sources ranging from the mean-

35 Hedegaard, *Filosofiske forståelser af smag*, 98-100.

36 Jean Anthelme Brillat-Savarin. *Physiologie du goût ou méditations de gastronomie transcendante*. (Paris: Charpentier Librairie-Éditeur, 1865), 32.

37 Brillat-Savarin. *Physiologie du goût ou méditations de gastronomie transcendante*, 25, 305.

38 Brillat-Savarin. *Physiologie du goût ou méditations de gastronomie transcendante*, 30-31.

39 Brillat-Savarin. *Physiologie du goût ou méditations de gastronomie transcendante*, 162.

ing of commensality in the public meals in ancient Greece<sup>40</sup> to present-day accounts of the role of food in the shaping of identities.<sup>41</sup> This apparent lapse, however, does not mean that Merleau-Ponty ignored the influence of phenomena in the periphery of our attention. He referred to the surrounding world as a horizon that accompanies our perception permanently.<sup>42</sup> This horizon consists in the marginalising of certain profiles when directing the attention towards one particular profile of an object as well as in past profiles that fade and future profiles that emerge in the examination of an object.<sup>43</sup> There is, hence, a temporal perspective that seems particularly interesting because it emphasises the persistent relationship between us and the world as being a continuum in which the present is a product of the past and the future is an outcome of the present.<sup>44</sup> Neither former, nor future experiences are isolated mental activities that are added to the act of perceiving, but a continuous synthesis that is intimately linked to our consciousness.<sup>45</sup>

### A particularly strong corporal imprint?

Out of this context, the questions emerge of whether the temporal perspective suggests an important influence of recollection and anticipation on the taste-experience and whether the multi-faceted nature of taste is indicative of a privileged but hitherto relatively unexplored access to cognition. The questions are closely intertwined – and neither Brillat-Savarin, nor Merleau-Ponty offer explicit responses.

Focusing on the question of temporality, there is a passage in Marcel Proust's *À la recherche du temps perdu* that is cited so often that it is almost a cliché. It might, however, offer more nuanced insights into the role of recollection and anticipation in the context of taste.<sup>46</sup> Despite being borrowed from a work of fiction, the passage nevertheless carries some philosophical weight. In the passage, Proust's narrator tastes a bite of a *madeleine* left on a spoon from which he sips some leftover tea and when tasting it he realises that the joy accompanying the sensory impression refers to the Combray of his early childhood. To Sunday mornings in the company of his aunt who let him taste small bits of *madeleine* soaked in tea. When struggling to recall the images of these mornings, he repeats the tasting-process, expecting to recreate the gustatory encounter and thereby coming to understand the emotional response to the taste of the *madeleine*. In the course of this process,

40 Pauline Schmitt Pantel. *La cité au banquet. Histoire des repas publics dans les cites grecques*. (Paris: Les classiques de la Sorbonne, [1988] 2011).

41 Maurice Bloch. "Commensality and poisoning". *Social Research*. 66:1 (1999): 133-149; Christy Shields-Argèles. "Imagining Self and The Other: Food and Identity in France and the United States". *Food, Culture and Society*. 7:2 (2004): 13-28.

42 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, VII-VIII.

43 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 82-83.

44 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 470.

45 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 473-474.

46 Marcel Proust. *À la recherche du temps perdu*, 1. *Du côté de chez Swann*. (Paris: Folio classique, Éditions Gallimard, 1988), 43-47.

he understands that the images are neither in him, nor in the cake. They are in the connection that is formed in the sensory encounter. And, he realises that the recollection is mediated by taste and not by sight as he remembers having seen the cakes in the windows at the bakery without having formed the link to his early childhood. What the passage reveals is that what might be called the traditional hierarchy of senses in the context of cognition is reversed. The position of taste as a gateway to cognition is reinforced at the expense of sight – it is in the moment where the narrator tastes the *madeleine*, not when he sees it, that he is overcome with emotion and up of his teacup emerges a past that is no longer retrievable except in the form of mental images. The strength of these images is articulated as a distinction between, on one hand, the recollection of physical objects that are reconstructed in a reflective process and recalled in the form of rather vague mental images and, on the other hand, the stronger and more persistent recollection through taste. Hence, Proust suggests that in recollection the images of physical objects having appeared to the eyes are vague, while taste initiates a different kind of recollection that is stronger and more persistent, even if it is also more delicate. Furthermore, he implies interplay between recollection and anticipation in the sense that anticipation is a product of recollection – it is in the recreation of a former gustatory encounter that Proust's narrator anticipates a pathway towards understanding the emotional impact of re-taste.<sup>47</sup>

In the question of whether the multi-faceted nature of taste is indicative of a privileged but hitherto relatively unexplored access to cognition, the interplay between recollection and anticipation provides another component to the synthesis of the sensory impressions. An additional facet that might provide a basis for implying a particular strength in the taste-experience as indicated in Proust. The synthesis of an external object, a cube as an example, is also a synthesis of multiple sensory impressions in which the prior encounter with the object plays a role in the determination of the cube as a cube. What is it then that should make taste a stronger vehicle for cognition than sight or tactility or hearing or smell? Incorporation comes to mind. It was mentioned previously that the physical encounter that takes place in the mouth provides an exceptional case of sensation. It is a particular instance of the interplay between the perception of external objects and the perception of one's own body. Contrary to sight, as an example, where the intentional act is directed towards the external object and not one's own eyes, taste involves both the external object and the bodily sensation in the mouth. In the process that takes place in the mouth the food transforms significantly, culminating in the moment of incorporation. At this moment, the tasted food ceases to be an object. It enters the body and transforms into being part of the body. The corporal imprint left by this kind of sensation is, hence, of an entirely different nature than the lingering but vague images and effects derived from sight, sound and touch.

---

47 Liselotte Hedegaard. *The Taste of Place*. (Aalborg: Aalborg University Press, 2016), 77-78.

## Learning about and through taste

If, as put forward by Dewey, the task in education is to select the kind of present experience that provides opportunities for expanding the horizon of the pupils and inspire them to personal growth, then the question that arises out of the previous pages is how the apparent strength of experience through taste translates into educational activities. As already mentioned, a body of works referring to the employment of sensory experience in educational activities already exists. Such activities are often referred to as aesthetic learning-processes. However, aesthetics is a concept that is used in numerous contexts and not always with the same meaning, hence conceptual clarification seems relevant.<sup>48</sup>

In the context of this paper, aesthetics is to be understood in terms of *'aisthesis'*, meaning that aesthetics is more than a concept to be used in the context of art – it is about what we perceive, observe, notice and grasp.<sup>49</sup> Aesthetics is, hence, also more than a question of what is considered beautiful or tastefully arranged as it is often understood in everyday language. It is about sensory experience in a broad sense. In this broad sense, the capacity for separating various forms of experience is relevant, not the least because the English language leaves little room for distinguishing by means of language alone. In German language, there is a difference between experience in terms of *'Erlebnis'* and in terms of *'Erfahrung'*. Experience in the sense of *'Erlebnis'* emerges in our immediate and pre-conceptual encounter with the world<sup>50</sup> and is characterised by taking place in a limited time-frame. Experience in the sense of *'Erfahrung'* takes place in processes through which a thematisation of present and previous encounters with the world takes place, paving the way for new understandings.<sup>51</sup> This is not something that is merely subjective experience, but something that happens in the interplay with others.<sup>52</sup> Aesthetic experience in the context of *'Erlebnis'* and *'Erfahrung'* is, hence, to be understood in terms of either an immediate and temporally delimited encounter or a process through which the thematisation of experience contributes to new understandings. Lastly, a broad understanding of aesthetics encompasses aesthetic judgment – not merely in the form of assessing what is beautiful, pleasant or delicious, but as judgment regarding the whole spectre of sensory impressions. Whether such judgment is passed by means of rationality or emotion has been discussed in the course of the history of philosophy. The strongest position being that of Immanuel Kant, to who the aesthetic judgment referred to a human ability to perceive objects in a disinterested manner and, hence, reach universally valid judgments.

Transferring these insights to the field of educational activities, aesthetic experience in terms of *'Erlebnis'* might seem irrelevant due to the temporal limitations. However, taking

48 Hedegaard, *Filosofiske forståelser af smag*, 101.

49 Carsten Friberg. "Æstetik som 'aisthesis'". In: *Æstetisk erfaring*, red. Ole Thyssen, (Copenhagen: Forlaget Samfundslitteratur, 2005), 109.

50 Hans-Georg Gadamer. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. (Tübingen: Mohr Siebeck, [1960] 2010), 67; Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, 269.

51 Gadamer. *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 359.

52 Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, XV.

the afore-mentioned strength of the corporal imprint into account, this kind of aesthetic experience is interesting in the context of learning-processes because situations can be formed in the classroom that exercise an influence on the pupils and initiate reactions towards non-conceptualised impressions. Such experience is instantaneous and is quickly followed by identification, but before this identification there is a short window of time that calls upon the attention of the perceiver and influences his/her view of things and situations.<sup>53</sup> It is this attention or directedness towards a kind of disturbance that taste-experience can offer when integrated into the classroom as a means of prompting the curiosity of the pupils. This can take place through unexpected stimuli such as opening a class in physics/chemistry with a tasting of red cabbage. The means to catch the attention of the pupils is the glimpse of unrecognizability when the cabbage is presented in a range of different colours. This way of catching their attention is then subsequently used to let the pupils experiment with various recipes, thereby fulfilling learning-goals in physics/chemistry regarding pH-values and in home-economics regarding experiments in cooking involving the physical/chemical properties of foods.<sup>54</sup> The instantaneous encounter can also take place through puzzlement such as presenting the pupils with historical artefacts and local herbs – and utilise the attention prompted by surprise to guide the pupils towards specific learning-goals through the production and seasoning of mustard. In this case, the unexpected introduction of mustard-production can be followed by a session, in which they are asked to produce a commercial, promoting their mustard in order to meet learning-goals in the Danish language through the use of dramatic or interactive devices in media, and in history through the knowledge and understanding of the impact of historical events on local areas.<sup>55</sup>

Aesthetic experience in terms of '*Erfahrung*' may seem more adequate in the context of education as it refers to processes in which present and previous experience is thematised, thus forming a basis for new insights. According to Dewey, it is crucial that such processes apply to the principle of continuity in the sense that the knowledge and skill gained has the capacity for becoming instruments of understanding and mastering in future situations.<sup>56</sup> This can take place with reference to the afore-mentioned synthesis of sensory impressions through which the awareness of the contribution of each sense to the palatable whole modifies the quality of the experiences that follow because the pupil gradually acquires tools for discerning. In the classroom, the exploration of the role of each of the senses in the taste-experience is not limited to classes involving cooking, but speaks into the context of several other subjects. The role of sight can be explored by letting the pupils choose an apple from a larger bowl of different types of apples. Presumably, they will observe the

53 Friberg, *Æstetik som 'aisthesis'*, 131-132; Hedegaard, *Filosofiske forståelser af smag*, 102.

54 Smag for Livet. *Rødkålen, der skifter farve* Accessed on December 14th 2017: <http://www.smagforlivet.dk/materialer/pr%C3%B8v-selv-r%C3%B8dk%C3%A5len-der-skifter-farve>.

55 Smag for Livet. *Smag i alle fag*. Accessed on December 14th 2017: <http://www.smagforlivet.dk/sites/default/files/documents/Smag%20i%20alle%20fag.pdf>. 2016.

56 Dewey, *Experience and Education*, 13-14.

bowl of apples from various perspectives or take up different apples before choosing one. When each of the pupils has chosen an apple, the teacher can ask them to consider why they chose this particular one and discuss the considerations with their classmates. In this way, the preconceptions of the pupils are activated in the sense that they are likely to realise that previous taste-experiences have played a role in their choice – that they have sought to identify an apple with an exact colour, assuming that red apples are sweet, whereas green apples are acidic.<sup>57</sup> The role of hearing and tactility can come about by asking the pupils if they can mention food-items and dishes that are supposed to be crispy and what happens when they are not. Again, the pupils are likely to realise that their preconceptions determine the expectations linked to taste-experiences. In both cases, the awareness of the role of sight, hearing and touch will contribute to a modification of the quality of the experiences to follow. And, furthermore, the activities serve as instruments to meet learning-goals related to exploration and vocabulary in nature/technology and related to dialogue and linguistic awareness in Danish language. In continuation of such activities, the pupils can work with the creation of a language for taste by participating in situations in which they are part of open dialogues concerning what is called to mind by tasting either known or unknown food-items. In such activities, the pupils can be asked to express associations derived from prior experience in the form of essays, photos or video-clips as the basis of dialogues. In these processes, the principle of continuity applies in the sense that associations may establish connections that passed as unnoticed previously. Recollection may unfold as anticipation of future experience or it might trigger an emotional response through which the pupil is enabled to connect the present taste-experience with a place visited or an event having taken place at an earlier point in time. In this way, internal factors such as remembrance or expectation intermingle with external factors related to the tasting, thereby making up a model-example of the principle of interaction.<sup>58</sup> The communicative skills gained by sharing with other pupils the images that specific tastes bring forth or presenting these in larger forums might inspire personal growth in the sense that presenting what is called to mind by tasting provides tools for the participation in open dialogues in which listening and expressing carry equal weight.

Aesthetic judgment in terms of the assessment of sensory impressions is not merely a question of aesthetic appreciation, positioning aesthetic experience in the context of good manners and good taste as it is referred to in Dewey's work.<sup>59</sup> Rather, aesthetic judgment is positioned in the sphere between objective and subjective judgment. As mentioned above, Kant regarded the aesthetic judgment as universal based on the presumption that objects can be perceived in a disinterested manner – that is, without ascribing any personal needs or particular interests to them. In this sense, the aesthetic judgment is subjective because it is embedded in subjective experience, but objective because it is based on the

---

57 Hedegaard, *Filosofiske forståelser af smag*, 103.

58 Dewey, *Experience and Education*, 12-13.

59 Dewey, *Democracy and Education*, 21.

qualities of a specific object.<sup>60</sup> Transferring this to the context of education, the teacher can introduce a tasting of broad beans or similar types of large beans. First, the pupils can be asked to express their subjective judgment, in which case it is likely that they will come up with different expressions. Some might connect the taste to specific dishes or events, while others might limit their answers to expressions of like or dislike. Afterwards, the teacher can introduce the technical terms for the physical/chemical properties of food to the pupils.<sup>61</sup> When turning the attention towards these technical terms, the pupils will experience that regardless of their subjective experience, there is a precise vocabulary referring to properties inherent in food-items: in this case that the beans are mealy. In addition, the communicative skills gained in this context provide tools for understanding the distinction between everyday language and a precise terminology. Thereby learning-goals in Danish language concerning communication and interpretation are met as well as learning-goals in nature/technology regarding technical vocabulary and in home-economics regarding knowledge of ingredients. Furthermore, the exercise enables the pupils to surpass the spontaneous judgment of likes or dislikes and to qualify their judgment regarding taste.

## Educated tastes

Though limited in scope, these examples suggest that taste can be employed not only as a means to learn *about* taste, but also as a point of departure for learning *through* taste. The multi-faceted experience unfolding in the course of the sensory encounter provides a framework within which activities encouraging cumulative growth can be selected. The pupils can learn *about* taste when exploring the particular attention required in separating the contribution of each of the senses in the process of tasting, they can learn about basic tastes and they can learn about properties in food-items influencing the taste-experience. Furthermore, the pupils can learn about other subjects *through* taste when sensory experience is employed with the purpose of setting the stage for acquiring knowledge and skills in a variety of subjects ranging from home-economics to nature/technology, Danish language or any other subject.<sup>62</sup>

The specific contribution of a phenomenological approach within the framework of Dewey's educational theory lies in the combination of a more nuanced understanding of experience as an amalgamation of a synthesis of sensory impressions and the influence of the horizon that accompanies our perception permanently with a practice-based approach to learning. When taste makes up the focal point, the sensory experience transforms food-items into tools for analysis, craftsmanship and communication. The pupils can analyse

---

60 Hedegaard, *Filosofiske forståelser af smag*, 104.

61 Smag for Livet. *Teksturkort*. Accessed on December 14th 2017: <http://www.smagforlivet.dk/materialer/teksturkort-s%C3%A5dan-kan-du-beskrive-hvordan-maden-f%C3%B8les-i-munden>.

62 Smag for Livet. *Smag i alle fag*. Accessed on December 14th 2017: <http://www.smagforlivet.dk/sites/default/files/documents/Smag%20i%20alle%20fag.pdf>. 2016.

various properties and their impact on the taste-experience, they can translate this experience into cooking-skills and they can use their knowledge in communicative processes. There is, hence, indications of a double benefit by employing taste in educational activities. On one hand, the focus on taste seems to point towards wide possibilities for experimentation and creativity within the framework of education regulated by learning-goals. And, on the other hand, the de-contextualisation of food from questions of nourishment and health seems to provide opportunities for transforming food from a battleground into a valuable tool for learning,



Øyvind Lyngseth

## Instrumentalundervisningens problem

– en kritik af fraværet af instrumentalpædagogisk grundlagsforskning

### Abstract

*The problem of instrumental music teaching*

*– a critique of the absence of instrumental pedagogical foundational research*

The article argues that there is a need for a thorough philosophical inquiry into the epistemological basis of instrumental teaching. This kind of inquiry has not previously been undertaken. The article critiques the way in which practitioners within the instrumental-pedagogical field often make subjective and individual references to taste (taste-argument) and tradition (tradition-argument) in order to legitimize the self-understanding of the instrumental pedagogical field. Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics and his magnum opus, *Truth and Method*, are used as a basis for the hermeneutical and epistemological analysis and critique of the instrumental-pedagogical praxis. The aim of the article is not only to point to the absence of epistemological research in instrumental pedagogy, but also to sketch the foundation for a future constructive discussion about the cultivation of critical self-understanding within the field.

### Nøgleord

Musik, instrumentalundervisning, videnskabsteori, epistemologi, smag, tradition, viden og kunnen, dogmatisk, Hans-Georg Gadamer, filosofisk hermeneutik

## 1. Introduktion

Instrumentalundervisningen ved musikskoler og konservatorier hviler historisk set på en lang tradition. Vi kender til instrumentalpædagogiske refleksioner allerede fra værker som bl.a. Johann Joacim Quantz *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*<sup>1</sup> og Leopold Mozarts *Versuch einer gründlichen Violinschule*.<sup>2</sup> En række fremstående musikere har desuden gennem de sidste ca. 150-200 år publiceret værker omhandlende deres instrumentalfaglige forståelse og selvforståelse. Begrebet 'instrumentalfaglig selvforståelse' dækker her over den faglige forståelse, den enkelte udøver og instrumentalunderviser lægger til grund for hans eller hendes forståelse af sit eget spil og instrumentalfaglige undervisningspraksis. Spillet refererer her primært til den tekniske håndtering af instrumentet. Hertil hører end-

---

1 Quantz, Johann Joacim, *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen*, (Johann Friedrich Voß, Berlin, 1752).

2 Mozart, Leopold, *Versuch einer gründlichen Violinschule*, (Johann Jacob Lotter, Augsburg, 1756).

---

Øyvind Lyngseth, Aarhus Universitet, Danmark

e-mail: [filolyng@cas.au.dk](mailto:filolyng@cas.au.dk)

---

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

---

Årgang 6 | Nr. 2 | 2017 | side 15-40

---

videre hørelære-relaterede forhold (intonation, rytme) samt fraserings- eller fortolkningsmæssige forhold, der knytter an til det værk, udøveren fremfører eller spiller.

Inden for hvert enkelt fagområde (strygere, blæsere, sangere osv.) findes der instrumentalspecifikke problemstillinger, der præger de håndværksmæssige sider ved arbejdet med at lære at beherske det enkelte instrument (violin, bratsch, cello, klarinet, obo, trompet, klaver, osv.). Instrumentalundervisningsområdet er således præget af en lang række problemstillinger og særlige karakteristika, der knytter an til det enkelte instrument og den tradition, der ligger til grund for forståelsen af beherskelsen og udøvelsen.

Når nærværende artikel allerede i overskriften hævder, at instrumentalundervisningen som sådan har ét tværgående problem, antydes det, at der findes én særlig, men samtidig generel og tværfaglig problemstilling, der præger alle instrumentalfaglige områder. Kort fortalt består denne problemstilling i, at spørgsmålet om, hvad der legitimerer den enkelte underviseres instrumentalfaglige selvforståelse, ikke adresseres. Den manglende opmærksomhed over for dette helt centrale forhold ved instrumentalundervisningen gør sig gældende inden for både musikskole- og konservatorieområdet.

I det følgende skal baggrunden for den manglende opmærksomhed over for behovet for instrumentalpædagogisk grundlagsforskning udfoldes gennem en kritisk filosofisk analyse. Kritikken inddrager fænomenologiske og hermeneutiske forhold, der refererer til instrumentalpædagogiske og videnskabsteoretiske værker. Ambitionen er at pege på såvel behovet for samt perspektiverne i at inddrage instrumentalfaglig videnskabsteori i konservatoriernes undervisnings- og forskningsportefølje. Konkret vil dette på den ene side komme den enkelte musiker/studerende til gavn ved, at vedkommende trænes i at forholde sig kritisk til legitimiteten af det instrumentalfaglige paradigme/viden som hun allerede i studietiden indlejres i. På den anden side vil instrumentalfaglig og -pædagogisk videnskabsteori udgøre en anskueliggørende katalysator eller 'løftestang' i arbejdet med at udvikle en kritisk diskursiv praksis, der sætter instrumentalunderviserens viden og faglige selvforståelser i spil med hinanden. Således vil instrumentalfaglig videnskabsteori kunne medvirke til at løfte instrumentalunderviserens forholdsvis isolerede praksis ind i et udvidet og kritisk anlagt fagligt fællesskab.

Artiklen vil adressere betydningen af at skelne mellem individuelle og almene sider ved instrumentalfaglig viden og forståelse. I denne forbindelse skal spørgsmålet om den enkelte underviseres individuelle smag og erfaring som legitimitet for hendes praksis adresseres. Ligeledes skal spørgsmålet om 'traditionen' som legitimerende autoritet diskuteres. De to spørgsmål er meget tæt forbundne gennem den filosofiske hermeneutik og Hans-Georg Gadamers tænkning vil udgøre den primære reference i diskussionerne. Der vil dog også være henvisninger til Heidegger, Kant og Bourdieus tænkning.

Analysen af smags- og traditionsargumentet vil anskueliggøre, at udbredte forestillinger om smagens og traditionens legitimerende betydning for den instrumentalfaglige selvforståelse, bør revurderes. Artiklen fremhæver betydningen af, at smagens almene tilhørsforhold kan udgøre en legitimerende og validerende faktor for den instrumentalfaglige forståelse og selvforståelse. Men den peger ligeledes på vigtigheden af at hæve dette forhold

til kritisk bevidsthed gennem fælles faglig dialog, således at smagen ikke stivner i dogmatik. Kun på denne videnskabsteoretisk funderede måde kan disse sider ved instrumentalfagene og -undervisningen blive en del af en almen faglig diskurs og således føre til faglig udvikling. Traditionen bærer ligeledes på væsentlige sider ved den viden, vi er interesserede i at dele og udvikle. Men denne viden er typisk ikke eksplicit tilgængelig og må derfor belyses og afdækkes på hermeneutisk vis. Dette er også kun muligt gennem en formaliseret instrumentalfaglig kritisk diskurs, der må etableres og udvikles gennem institutionelle fora og et ændret fagligt curriculum ved landets konservatorier.

Inden smagen og traditionens instrumentalfaglige og -pædagogiske betydning diskuteres skal den eksisterende musik- og pædagogiske forsknings manglende opmærksomhed over for artiklens problemstilling adresseres.

## 2. Musikpædagogisk og instrumentalpædagogisk forskning

Instrumentalfaglig og -pædagogisk grundlagsforskning udgør på den ene side en del af det bredere musikpædagogiske forskningsområde. På den anden side synes forholdet mellem instrumentalfaglig forståelse og instrumentalpædagogisk praksis at anskueliggøre en humanvidenskabelig problemstilling, der kalder på særlige og grundlæggende videnskabsteoretiske refleksioner. Således afgrænses i det følgende artiklens instrumentalfaglige og -pædagogiske fokus fra andre musikpædagogiske forskningsområder.

Human- og samfundsvidenskabelige undersøgelser af musikpædagogiske og musikrelaterede områder er en selvfølgelig del af den almindelige akademiske forskning inden for feltet. Neuromusikologiske undersøgelser af hjernens bearbejdning af musikalske stimuli,<sup>3</sup> empiriske surveys og teoretiske refleksioner vedrørende folkeskolens musikundervisning samt psykologiske eller videnskabsteoretiske undersøgelser af musikkens effekt i forhold til kognitive eller sociale kompetencer, er eksempler på akademisk forskning, der publiceres som en del af en etableret kritisk videnskabelig diskurs.

Inden for disse forskningspraksisser relateres forskningen til velbeskrevne videnskabsteoretiske paradigmer. Det videnskabsteoretiske grundlag for forskningen fungerer som en afgørende reference og er et væsentligt korrektiv, når det gælder forskningens videnskabelige validitet. Videnskabsteoretisk og humanvidenskabelig forskning udgør desuden et særligt og selvstændigt forskningsområde inden for de enkelte discipliner.

3 Se f.eks. Hansen N.C., Vuust P, Pearce M (2016) "If You Have to Ask, You'll Never Know": Effects of Specialised Stylistic Expertise on Predictive Processing of Music. *PLoS ONE* 11(10): e0163584. doi:10.1371/journal.pone.0163584. Ved bl.a. Dansk Grundforskningsfonds *Center for Music in the Brain* ved Aarhus Universitet (<http://musicinthe-brain.au.dk/#>, (download 20. nov., 2016)) forskes der i neurovidenskabelige aspekter ved både musikforståelse og udøvelse. Forskningen bidrager med interessante perspektiver af såvel musikpædagogisk som musikfaglig relevans. Heri indgår både human- og samfundsvidenskabelig forskning.

Der findes desuden en omfattende musikpædagogisk forskning, der bl.a. udfolder pædagogiske, musikæstetiske, musikteoretiske og didaktiske sider ved musikfaget.<sup>4</sup> Denne forskning kan på den ene side siges at relatere til nærværende artikels tematik, men er dog kun af sekundær interesse i forhold til den instrumentalfaglige videnskabsteoretiske analyse. En pædagogisk, musikæstetisk, musikteoretisk eller didaktikfaglig redegørelse for forskningsfeltets 'state of the art' er således ikke umiddelbart relevant for denne artikels anliggende, men ville blot aflede opmærksomheden fra det videnskabsteoretiske og praksisfunderede interessefelt.

Finn Holsts Ph.d.-afhandling fra 2013 med titlen *Professionel musiklærerpraksis. Professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil*<sup>5</sup> adresserer f.eks. en række væsentlige sider ved instrumentalundervisningen og peger på behovet for at udvikle en forskningsbaseret undervisning ved musikkonservatorierne. Holsts perspektivering af begreberne 'professionsviden' og 'lærerkompetence' inddrager dog ikke den instrumentalfaglige videnskabsteori, der udgør en væsentlig side ved bestemmelsen af det, han betegner som genstanden for det pædagogiske virke (genstandsfaget), nemlig musikfaget. Som det vil fremgå af nærværende artikel, består musikfaget, i en instrumentalpædagogisk sammenhæng, af så mange musikfaglige, motoriske, sanssemæssige, fysiologiske, fænomenologiske og hermeneutiske forhold, at analytiske distinktioner synes påkrævet, inden musikfaget sættes i spil med f.eks. praksisteoretiske, psykologiske, musikvidenskabelige eller sociologisk anlagte pædagogiske teorier eller praksisformer.

Endvidere findes der en række journals og publikationer inden for professionsforskningen, der interesserer sig for, hvordan professionsfaglig selvforståelse konstitueres. Denne forskning relaterer til nærværende artikels analyser, der også udgør et praksisfunderet og videnskabsteoretisk bidrag til professionsforskningen. Men netop på grund af denne artikels meget fagspecifikke og praksisnære analyse, vil den mere generelle professionsforskning ikke være den mest oplagte reference.

Artiklen relaterer på flere måder til den såkaldte *Practice Theory* og dennes udfoldelse af læring som social praksisteori<sup>6</sup>. Her inddrages læringens situationelle og praksisbetingede

4 Det musikpædagogiske forskningsfelt er grundigt belyst og diskuteret i flere nordiske journals og litterære værker, der udfolder en videnskabelig kritisk diskurs relaterende til nærværende artikels problemstilling. Gennemgående bliver problemet vedrørende det instrumentalfaglige vidensgrundlag dog ikke konkret adresseret i disse fora eller publikationer. Se f.eks. Frede V. Nielsen og Sven-Erik Holgersen, *Musikpædagogisk Forskning og Udvikling i Danmark* (Danmarks Pædagogiske, Universitet, 2000, København, <https://doi.org/10.1080/0031383610050102>) samt Nordisk Musikpædagogisk Forsknings årbøger samt publikationer som *Journal of Research in Music Education*, *Norges Musikhøyskoles publikationer*, *The Finnish Journal of Music Education*, *Journal of Sports & Exercise Psychology*, *The Oxford handbook of music education*, *Music Education*, *Psychology of Music*, *Musicae Scientiae*, *Journal of Educational Psychology*, *American Education Research Journal*.

5 Finn Holst, *Professionel musiklærerpraksis: professionsviden og lærerkompetence med særligt henblik på musikundervisning i grundskole og musikskole samt læreruddannelse hertil* (Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, København, 2013).

6 Se Dreier, Ole, "The Conduct of Everyday Life and the Life Trajectory", I *Psychotherapy in Everyday Life* on pages 181 to 197, <https://doi.org/10.1017/cbo9780511619519.011>. Schatzki, T., "Practices, Governance, and Sustainabi-

forudsætninger, hvor det individualiserede læringsbegreb problematiseres og kritiseres for at udlægge læringsprocessen som et spørgsmål om en individuel, uændret og direkte overtagelse af en alment definerbar viden. Inden for *Practice Theory* spiller bl.a. etnografiske undersøgelser af mesterlærepraksisser<sup>7</sup> en væsentlig rolle. Her inddrages analyser af læringsprocesser på tværs af praksisser, der åbner feltet for tværfaglig kritik fra både forskellige filosofiske og videnskabsteoretiske discipliner og andre humanvidenskabelige fagområder (som f.eks. antropologi og sociologi). Sociale og situationelle forhold ved instrumentalfaglig selvforståelse vedrører betydelige sider ved de følgende hermeneutiske analyser og peger således på praksisfilosofi og *Practice Theory* som en interessant referenceramme for de videre analyser af artiklens problemstilling.<sup>8</sup> I denne artikel vil disse forhold dog ikke være af primær interesse, da de følgende kritiske refleksioner primært adresserer behovet for videnskabsteoretiske analyser af artiklens særlige instrumentalfaglige problemstilling.<sup>9</sup>

Endelig publiceres der forskningsartikler og større værker, der interesserer sig for både musikudøvelsens psykologi og fænomenologi. F.eks. undersøger Høffding og Schiavio i artiklen *Playing together without communicating? A pre-reflective and enactive account of joint musical performance*,<sup>10</sup> hvordan fænomenologiske strukturer indgår i og konstituerer musikudøvelsen i en strygekvartet. Artiklen ligger tæt op ad nærværende artikels tematik, men bidrager primært med analyser af koncertfremførelsens fænomenologi og 'kun' sekundært med refleksioner, der kan siges at relatere til instrumentaldiomatikkens fænomenologi.<sup>11</sup>

Inden for det instrumentalpædagogiske område findes der ikke en selvstændig og fagspecifik udfoldet videnskabsteori. Dette bevirker, at instrumentalpædagogiske undersøgelser eller redegørelser refererer til andre akademiske disciplinære områder med deres egen (og således ikke instrumentalfaglige) videnskabsteoretiske diskurs og referenceramme.

---

lity," *Social Practices, Intervention, Sustainability: Beyond Behavior Change*, Yolande Strengers og Cecily Maller (eds), London, Routledge, 2014), <https://doi.org/10.4324/9781315816494>, og "Art Bundles" *Artistic Practices: Social Interactions and Cultural Dynamics*, Tasos Zembylas (ed), London, Routledge, 2014, pp. 17-31, <https://doi.org/10.4324/9781315863092> samt "The Edge of Change: On the Emergence, Persistence, and Dissolution of Practices," i *Sustainable practice: social theory and climate change*, Elizabeth Shove og Nicola Spurling (eds), London, Routledge, 2013, pp. 31-46, <https://doi.org/10.4324/9780203071052>.

7 Lave, Jean and Wenger, Etienne, *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. (Cambridge: University of Cambridge Press, 1991), <https://doi.org/10.1017/cbo9780511815355>.

8 Se Lyngseth, Ø. "Mesterlære. En analyse af forholdet mellem viden, kunnen og forståelse – med referencer til den musikpædagogiske mesterlærepraksis". Indsendt til fagfællebedømmelse, *Nordic Research in Music Education, Yearbook 2018*, januar, 2018.

9 Læring udgør et central område inden for *Situated Learning* og *Practice Theory*, hvilket på væsentlige måder relaterer til nærværende artikels problemstilling (Ibid.).

10 Høffding, S., og A., Schiavio, "Playing together without communicating? A pre-reflective and enactive account of joint musical performance", *Musicae Scientiae*, 2015, Vol. 19(4) 366-388, DOI: 10.1177/102986491559333 (Artiklen er baseret på Høffdings Ph.d.-afhandling: "A Phenomenology of Expert Musicianship" (Københavns Universitet, 2015)).

11 Se Lyngseth, Ø. "Strygerspillet's fænomenologi. Indledende undersøgelser til en fænomenologisk funderet strygerpædagogik. Et fænomenologisk bidrag til den praktisk musiske pædagogik", *Studier i Pædagogisk Filosofi*, [S.I.]v. 3, n 2: 35-60, mar. 2015, ISSN 22449140. 2015', <https://doi.org/10.7146/spf.v3i2.18742>.

Dette kan typisk være sociologisk, psykologisk, medicinsk, pædagogisk eller samfundsvidenskabelig videnskabsteori.

Tilbage står spørgsmålet, om den instrumentalpædagogiske forskning er tilfredsstillende udfoldet inden for rammerne af de videnskabsteoretiske paradigmer, som f.eks. den musikteoretiske, -æstetiske, -pædagogiske eller -psykologiske forskning i al almindelighed refererer til.

Videnskabsteori opstår, når der reflekteres over forholdet mellem teori og praksis. Inden for professionsområder og faglige discipliner med en tilhørende højere og længerevarende uddannelse findes der generelt en veludviklet videnskabsteoretisk diskurs. Men dette forhold gør sig tilsyneladende ikke gældende på det instrumentalfaglige område.

### 3. Øget faglig interesse for artiklens problemstilling

I arbejdet med at formidle min forskning har undertegnede (i forbindelse med foredrag ved konservatorier og musikskoler) ved flere anledninger mødt den indvending, at kritikken af fraværet af en kritisk instrumentalfaglig diskurs fandt sted for ca. 10 år siden og således er en forældet problemstilling. Der berettes om større grad af åbenhed over for andre instrumentalundervisere og forskellige instrumentalfaglige skoler og traditioner. Gennem diskussionen af dette forhold viser det sig dog, at den øgede åbenhed mere drejer sig om, at der nu er en større gensidig og respektfuld accept af, at der eksisterer flere måder at udføre og undervise i de mange instrumentaldiomatiske og håndværksmæssige sider ved musikerfaget. Respekt og accept er i selvsagt afgørende, når ambitionen er at etablere en kritisk videnskabelig og faglig diskurs. Men spørgsmålet er, om dette i sig selv implicerer eller indikerer, at en sådan videnskabsteoretisk diskurs rent faktisk er etableret? En øget gensidig respekt og accept mellem fagfæller er på den ene side en positiv udvikling, men kan på den anden side også give anledning til, at den kritiske diskurs udebliver. Hvis kritik opfattes som noget, der henviser til den enkeltes personlige og individuelle smag, og således ikke anskues om et fagligt og alment anliggende, bliver den gerne på respektfuldt vis tilbageholdt for at bevare den gensidige respekt for faglige forskelligheder. Problemstillingen er helt central og gennemgående i de følgende analyser.

I positiv forstand, så kan den åbenhed, der er udviklet gennem de sidste ca. 10 år give anledning til at bringe mere eller mindre skjulte eller anonyme sider ved den instrumentalfaglige forståelse frem i lyset. Som sådan er åbenheden med til bane vejen for en diskursiv udvikling. Men som sagt, så implicerer dette ikke nødvendigvis, at instrumentalfaglige forståelser herved gøres tilgængelige for en kritisk og almen faglig diskurs.

Artiklens anliggende er slet og ret at anskueliggøre denne problemstilling for herigenem at pege på videnskabsteoretiske forhold, der kan være medvirkende til, at der kan etableres en egentlig fagkritisk diskurs.

#### 4. Forholdet mellem instrumentalfaglig viden og kunnen

En musikers udøvelse synes at unddrage sig kravet om eller behovet for kritiske refleksioner over musikfremførelsens vidensgrundlag. Hvordan en musiker spiller for at få det til at lyde godt er ikke væsentligt i forhold til selve fremførelsen. Det er først, når musikeren i en undervisningssituation skal formidle de tanker og refleksioner, der ligger til grund for hans eller hendes udøvelse, at der stilles krav til den forståelsesmæssige reference og baggrund. Det er således i den instrumentalpædagogiske formidling, situation eller proces, at den instrumentalfaglige selvforståelse artikuleres.

I forbindelse med musikkonservatoriernes akkrediterede instrumentalpædagogiske uddannelse er der selvsagt en systemiseret pædagogik- og musikfaglig evaluering af kandidaternes kompetencer. Eksaminationen af kandidaternes håndværksmæssige instrumentalfaglige 'viden' adresseres dog kun indirekte ved, at den ses som værende en mere eller mindre selvfølgelig del af deres instrumentalfaglige 'kunnen'. Det vil sige, at en kandidats instrumentalfaglige viden kun har sekundær betydning i forhold til hans eller hendes udøvende kunnen.<sup>12</sup> Problemstillingen refererer endvidere til spørgsmålet om, hvorvidt den instrumentalfaglige viden, som en dygtig instrumentalunderviser nødvendigvis må bygge sin praksis på, er indeholdt i det instrumentalfaglige område, der udgør fundamentet for hans eller hendes kunnen.

Udøvelse af musik indeholder altid en performativ del, der stiller krav til udøverens forståelse af musikfremførelsens håndværksmæssige udfordringer. Dette indebærer, at musikeren med nødvendighed forholder sig forstående til håndteringen af instrumentet. Dette vil være tilfældet, hvad enten forståelsen er refleksiv eller før-refleksiv. I forbindelse med spillet/udøvelsen, vil der være en hel række af forståelsesmæssige forhold, der hver især *kan* fordre, at musikeren på en analytisk eller refleksiv måde forholder sig til sin egen udøvelse (det vil i en fænomenologisk sammenhæng sige: at de (forholdene) gør opmærksom på sig selv). Disse forhold er dog ikke en del af tilhørernes musikalske oplevelse.

12 *Mål for læringsudbytte for kandidatuddannelsen til musikpædagog* (fra akkrediteringsrådets gældende akkreditering af kandidatuddannelsen til musikpædagog ved Det Jyske Musikkonservatorium (2012, red). – Akkrediteringsvurderingen er foretaget på baggrund af de mål for læringsudbytte, som aktuelt gælder for kandidatuddannelsen, og som fremgår her, citeret fra studieordningen for kandidatuddannelsen til musikpædagog. "Viden og forståelse: Skal have musikfaglig viden, som på udvalgte områder er baseret på internationalt anerkendt kunstnerisk og pædagogisk praksis, udviklingsvirksomhed og førende forskning inden for relevante fagområder. Skal kunne forstå og reflektere over musikfaglig viden samt kunne identificere kunstneriske og pædagogiske udfordringer og problemstillinger. Færdigheder: Skal mestre musikfaglige metoder, redskaber og udtryksformer samt beherske generelle færdigheder, der knytter sig til beskæftigelse inden for musiklivet. Skal kunne vurdere og vælge blandt musikfaglige metoder og redskaber samt opstille relevante løsningsmodeller og træffe kvalificerede og reflekterede kunstneriske og pædagogiske valg. Skal kunne varetage musikfaglig formidlingsvirksomhed og diskutere musikfaglige og professionelle problemstillinger med både fagfæller og ikke specialister. Kompetencer: Skal kunne styre komplekse og uforudsigelige, kreative udfordringer i udviklingen og udfoldelsen af et musikerskab i en globaliseret verden. Skal selvstændigt kunne igangsætte og lede musikalsk interaktion og tværfagligt samarbejde og påtage sig professionelt ansvar. Skal selvstændigt kunne tage ansvar for egne læringsbehov, specialiseringsmuligheder og kreative udviklingspotentialer samt strukturere tid og arbejdsindsats". ([http://www.musikkons.dk/fileadmin/pdf\\_musikkons.dk/Om\\_konservatoriet/%C3%85benhed/akkreditering/2012-464b\\_Kandidat\\_i\\_musik\\_DJM.PDF](http://www.musikkons.dk/fileadmin/pdf_musikkons.dk/Om_konservatoriet/%C3%85benhed/akkreditering/2012-464b_Kandidat_i_musik_DJM.PDF) [download, d. 17. nov., 2016].

En tilhører kan sagtens have sin egen forståelse eller fortolkning af udøverens måde at forstå sit eget spil på. Udøvelsens fænomenologiske henvisningsstruktur<sup>13</sup> eller forståelsesmæssige referenceramme er dog ikke tilgængelig for tilhørerne – og er derfor ikke en eksplicit del af musikken eller fremførelsen. Musikfremførelsens forståelsesmæssige referenceramme (dvs. den fænomenologiske henvisningsstruktur) er end ikke umiddelbart eksplicit tilgængelig for udøveren. Spørgsmålet om, hvorvidt forståelsens implicitte forudsætninger er tilgængelige for en rent eksplicit forståelse er et væsentligt anliggende i forhold til den instrumentalfaglige læreproces, og vil blive nærmere adresseret senere i artiklen. I forhold til redegørelsen for den manglende kritiske diskurs i forhold til udviklingen af det instrumentalfaglige område er det væsentligste her at gøre opmærksom på, at det er i den instrumentalpædagogiske proces, at problemstillingen artikuleres og viser sig.

Instrumentalpædagogisk forskning må – som al anden forskning – være funderet i en kritisk diskurs. Ved at åbne den instrumentalfaglige viden for kritik, vil man desuden kunne imødegå problemet med den faglige isolation, som mange instrumentalundervisere oplever i deres virke. Det kan måske forekomme underligt, at en sådan udvikling ikke er påbegyndt for længe siden, men dette hænger måske sammen med, at enkelte helt centrale videnskabsteoretiske forhold, problemstillinger og spørgsmål ikke – eller i meget lille grad – diskuteres inden for de instrumentalfaglige undervisningsmiljøer.

## 5. Instrumentalfaglig videnskabsteori – et opgør med den dogmatiske instrumentalpædagogiske traditionalisme

Det instrumentalpædagogiske område er især kendetegnet ved at være fokuseret på instrumentaltekniske forhold og problemstillinger. Hvert enkelt instrument (violin, klaver, osv.) har dets egen instrumentaltekniske idiomatik, der er tæt forbundet med spørgsmålet om, hvordan man skal, bør eller kan håndtere instrumentet. Det instrumentalidiomatiske handler her om de særlige begreber og forhold, der knytter an til det håndterlige<sup>14</sup> ved udøvelse på de respektive instrumenter. De instrumentalidiomatiske sider ved spillet er tæt knyttet til værkfortolkningen og det enkelte instrumentalværk (f.eks. Beethovens kla-

13 I Martin Heideggers analyser af forståelsens struktur skelnes der fundamentalt mellem de to forståelsesmodi af det, der er 'forhåndenværende' og det, der er 'vedhåndenværende'. I vor daglige brug af værktøj (f.eks. en hammer) kan vi have et refleksivt og tematiserende forståelsesmæssigt forhold til 'tøjet' og vi kan også have et upåfaldende, før-refleksivt og ikke-tematiseret forhold. Grænsen mellem de to forståelsesmodi beskrives bl.a. på følgende vis: "Det, at verden ikke bekendtgør sig selv, er mulighedsbetingelsen for, at det vedhåndenværende kan undgå at træde ud af sin upåfaldenhed og det er gennem denne ikke-træden-frem, at den fænomenale struktur for dette værendes i-sig-selv-væren konstitueres" (Heidegger, M. *Væren og Tid*, (Aarhus: Forlaget Klim, 2007 [1927]): 98.). "jo mere håndgribeligt den (hammeren, red.) bliver brugt, desto mere oprindeligt bliver forholdet til den, og desto mere utilhyllet kommer den i møde som det, den er, nemlig som brugstøj. Selve det at hamre afdækker hammerens specifikke "håndterlighed". Brugstøjets værensart, hvori det åbenbarer sig ud fra sig selv, kalder vi vedhåndenheden. (Note: Zuhandenheit. Dette begreb skal både formidle det, der er *ved* hånden (nær på og fortløbig) og *til* hånden (håndterligt)." (Ibid.: 91).

14 Begrebet 'håndterlig' refererer til håndens traktering af instrumentet. For blæsere og sangere refererer begrebet dog til andre kropsdele.



versionater eller Bachs sonater og partitaer for soloviolin) er i betydelig grad udformet på baggrund af instrumenternes idiomatiske karakteristika.

Inden for de forskellige fag eller instrumenter findes der forskellige 'skoler', 'retninger' eller 'traditioner' (som skolerne gerne benævnes) og de enkelte 'skoler' giver ofte meget forskellige svar på spørgsmålet om, hvordan de håndterlige sider ved spillet eller musikudøvelsen skal forstås og udføres. Når spørgsmålet om, hvad der legitimerer en musikers eller undervisers instrumentalfaglige selvforståelse, efterfølgende skal adresseres, er det det håndterlige ved den konkrete instrumentaltekniske idiomatik, der er anliggendet. Musikfaglige forhold som klang, intonation, rytme, stilsans og -forståelse kan dog ikke isoleres fra det rent instrumentaltekniske og håndværksmæssige. Det håndterlige aspekt ved den håndværksmæssige traktering af musikinstrumentet indgår fænomenologisk set i en forståelsesmæssig henvisningsstruktur, der også omfatter spørgsmålet om, hvad instrumentet skal bruges til (musikfremførelsen). Med andre ord, henviser spørgsmålet om, hvad instrumentet bruges til og, hvordan instrumentet bruges eller trakteres til den samme forståelsesmæssige struktur.<sup>15</sup> Denne struktur indgår i en større henvisningsstruktur som f.eks. det fremførte værk eller komposition. Spillet kan i sig selv også være det værk eller den større betydningssammenhæng som både det musikfaglige og håndværksmæssige refererer til. Selv om instrumentaltekniske og håndværksmæssige forhold ved instrumentalfagene ikke umiddelbart kan udskilles fra det musikfaglige, kan disse sider analyseres på fænomenologisk og hermeneutisk vis. Herigennem vil spørgsmålet om, hvordan den håndværksmæssige eller det håndterliges betydning viser sig eller fremtræder, kunne belyses. Spørgsmålet indgår som en nærmest selvfølgelig del i stort set alle instrumentalfaglige værker, der belyser denne problemstilling, uden at disse dog inddrager dens fænomenologiske eller hermeneutiske betydning.

Problemstillingen omhandler således ikke instrumentalpædagogiske metoder eller læringsstile, men de forhold, der danner eller udgør grundlaget for, at vi overhovedet har kunnet udvikle instrumentalidiomatiske metoder. Det er altså det rent håndværksmæssige område – det håndterlige – vi her interesserer os for.

Når vi videnskabsteoretisk skal undersøge disse meget komplekse forhold, bør vi indledningsvis understrege, at det 'håndterlige' ikke kan reduceres til blot at være et spørgsmål om f.eks. en håndstilling (på f.eks. klaver), en teori om bueføring (på f.eks. violin) eller andet, der har med det instrumentalidiomatiske eller -tekniske at gøre. Komplexiteten i og ved

---

15 "I distinktionen mellem de to forståelsesmodi af noget for- og vedhåndenværende (se fodnote 13) må der således skelnes mellem, hvilken henvisningssammenhæng, der er tale om. Er der på den ene side tale om en henvisning inden for den rent instrumentaltekniske og -idiomatiske håndtering af instrumentet, eller er der på den anden side tale om en henvisningssammenhæng inden for værket, hvor spillet som helhed forstås som 'et værk/værket'. Eller er der for det tredje tale om, at det musikalske værk eller interpretationen af dette, udgør den henvisningssammenhæng inden for hvilken håndteringen af instrumentet varetages. Henvisningssammenhængen er således afgørende, når den perceptuelle mangfoldighed ved det håndterlige skal analyseres med henblik på at afklare forholdet mellem den ene eller den anden forståelsesmodus (mellem det for- og det ved-håndenværende)." (Lyngseth, "Strygerspillet's Fænomenologi": 40-41).

musikfremførelsens håndterlige aspekter kalder på, at vi adresserer det håndterliges forståelsesmæssige forudsætninger.

### 5.1. Hvordan legitimeres instrumentalfaglig forståelse?

Den norske violinist og professor ved Norges Musikhøyskole, Ørnulf Boye Hansen reflekterer i sin violintekniske og -pædagogiske bog *Med Fag og Følelse i fiolinspillet*<sup>16</sup> over, hvorfor så mange strygerundervisere rundt om i verden ikke lægger det, han kalder for DEA – Det Ergonomiske Aspekt – til grund for undervisningen og spillet. I bogen udfolder Boye Hansen sin forståelse af, hvordan violintekniske og -idiomatiske forhold ved spilllets håndterlighed bør forstås og udføres, ud fra et rent ergonomisk perspektiv.

Samtidig med, at det undrer Boye Hansen, at så mange undervisere og udøvere ikke lægger det ergonomiske aspekt til grund for håndteringen af instrumentet, så argumenter han for, hvorfor netop hans forståelse af disse forhold er så betydningsfuld og væsentlig. Umiddelbart kan det se ud som om, at hans tilgang til 'det håndterlige' må være indlysende rigtig: at håndtere en violin med udgangspunkt i videnskabeligt funderet ergonomisk viden, må da være det bedste fundament for violinteknikken.

Spørgsmålet er dog, om almindelig ergonomi er et universelt svar på, hvad den rigtige instrumentaltekniske håndtering af en violin er. Hvis anliggendet er at undgå belastningsskader, synes en ergonomibaseret violinteknik (især for violinister, der plages af belastningsskader) at være en god måde at tilegne sig violinteknikken på. Der findes dog en række violinister, der gennem et langt professionelt musikerliv ikke kender til belastningsskader, selv om deres violintekniske håndtering ikke er baseret på de samme instrumentaldiomatiske og violintekniske principper som Boye Hansens.

Det interessante – videnskabsteoretisk set – er ikke, hvordan Boye Hansen argumenterer for relevansen af hans egne forståelse af den violintekniske håndtering. Det er heller ikke de begrundelser han giver for at holde violinen eller buen på den ene eller den anden måde. Det er derimod af videnskabsteoretisk interesse at reflektere over Boye Hansens manglende interesse for, hvordan andre 'skoler', 'traditioner' eller instrumentaltekniske praksisser forstår de håndteringsmæssige udfordringer ved violinspillet. Gennem udfoldelsen af validiteten og legitimiteten af netop hans tradition, overser Boye Hansen øjensynligt det faktum, at også andre (og væsentligt anderledes) 'skoler' kan fremkomme med udførlige forklaringer på spørgsmålet om, hvorfor netop deres 'skole' leverer de bedste løsninger på de instrumentaltekniske og – idiomatiske udfordringer. At Boye Hansens violinistiske forståelse henføres til noget andet end det rent (eller kun sekundært relaterede) instrumentalfaglige paradigme (ergonomien) styrker ikke argumentationen som sådan. Tværtimod anskueliggør og udstiller denne særlige argumentationsform behovet for en kritisk instrumentalfaglig videnskabsteoretisk diskurs.

16 Boye Hansen, Ørnulf, *Med Fag og Følelse i Fiolinspillet* (Høyskoleforlaget, Oslo, 1997).

Et interessant, men dog mindre væsentligt spørgsmål i denne kontekst er, hvorvidt Boye Hansens violintekniske forståelse i udgangspunktet er udviklet på ergonomiske principper eller om ergonomiske principper er anført som et disciplineksternt legitimerende forklaringsparadigme for en allerede etableret, tillært og udviklet violinteknik. Spørgsmålet er dog af spekulativ karakter og er derfor ikke videnskabeligt vedkommende eller relevant. Det peger dog på en relevant problemstilling, der omhandler spørgsmålet om, hvad der legitimerer en musiker og instrumentalundervisers instrumentalfaglige selvforståelse. Det giver anledning til at reflektere over, hvorfor Boye Hansens aldeles fremragende værk har behov for et eksternt forklaringsparadigme (ergonomien) til at legitimere dets violinfaglige værdi og betydning. Er anliggendet udelukkende at forhindre belastningsskader hos violinister eller er anliggendet at præsentere *den* mest korrekte, rigtige og bedste måde at spille på en violin på? Eller ligger det implicit i spørgsmålet, at den ergonomisk baserede violinteknik er den bedste og mest rigtige? I så tilfælde genstår det at udfolde en hel række komplicerede videnskabsteoretiske problemstillinger, der bl.a. omhandler forholdet mellem ergonomi og musikalsk færdighed – både i forhold til instrumentale (bl.a. motoriske, sanssemæssige) og musikfaglige (bl.a. rytmiske, intonationsmæssige) færdigheder. Uanset, hvordan man griber problemstillingen an, så vil man også på konsistent vis skulle forholde sig til det empiriske faktum, at en række af de mest fremtrædende violinister gennem historien har haft meget forskellige forståelser af disse forhold.

Lige som Boye Hansens egne violintekniske skole/tradition, kan andre 'traditioner' med betydelig anderledes violintekniske og instrumentalidiomatisk forståelse, henvise til flere af de mest fremtrædende repræsentanter i violinspillets historie. Det forekommer evident, at der findes flere violintekniske måder at løse de håndteringsmæssige udfordringer på. Spørgsmålet er: Hvorfor eksisterer der ingen gensidig kritisk diskurs på området mellem de forskellige 'traditioner'/'skoler'?

Der synes at mangle en almen faglig platform, hvor den instrumentalfaglige viden frit kan udfoldes uden, at individuelle referencer lukker af for diskussionen. Det skal understreges, at individuelle referencer ikke i sig selv udgør et problem. Tværtimod er de yderst værdifulde og nødvendige sider ved faget. Men for at de individuelle referencer kan blive en del af en almen instrumentalfaglig diskurs, så må deres almene tilhørsforhold afdækkes, belyses og udlægges. Det er således nødvendig med en videnskabsteoretisk analyse af forholdet mellem instrumentalundervisningens individuelle og almene sider. Her er der især to 'argumenter' eller forestillinger, der gør sig gældende i forhold til problemet med etablere en almen faglig platform for diskussionen og udviklingen, nemlig '*smags-argumentet*' og '*traditions-argumentet*'.

## 5.2. Smagsargumentet

Begrebet smag forbinder vi først og fremmest med smagssansen og dennes relation til lugtesansen. Men som vi kender det fra gourmetverdenen, smager vi også 'med øjnene'. Vi kan desuden smage med ørene, med føle- og berøringssansen og også med vor oplevelse

af omgivelserne.<sup>17</sup> Vi smager således på det, vi hører, det vi føler osv. Smagen er således en evne til at skelne, der går ud over det at indtage føde.

Smagsargumentet kan eksemplificeres på følgende vis, når det forbindes med spørgsmålet om, hvad der legitimerer en instrumentalunderviser eller musikers instrumentalfaglige selvforståelse. (Argumentet er af undertegnede her udformet som en af flere mulige anskueliggørende eksemplificeringer):

Jeg kan som instrumentalunderviser ikke forklare eller undervise i den instrumentaltekniske håndtering af mit instrument uden gennem de personlige erfaringer, jeg lægger til grund for min egen måde at spille på. Hvis jeg mente, man med fordel kunne eller burde spille på en anden måde, så havde jeg naturligvis gjort det i mit eget spil. Det er min individuelle 'smag' og oplevelse af mit eget spil, der bestemmer det instrumentalfaglige vidensgrundlag. Det former mit virke som instrumentalunderviser. Om smag kan man strides, men ikke dispute-re.<sup>18</sup> Spørgsmålet om, hvad der legitimerer min instrumentalfaglige selvforståelse er således besvaret ved min instrumentale kunnen.

Denne individuelle forståelsesreference vil på en mere eller mindre eksplicit måde være genkendelig for de fleste instrumentalundervisere. Gennemgående viderefører de fleste lærere deres egen instrumentaltekniske praksis og forståelse til deres elever og studerende. Der findes undtagelser<sup>19</sup>, men hos især helt unge studerende, der har opnået et forholdsvis højt niveau, vil man ofte se lærerens instrumentaltekniske forståelse overført temmelig direkte til elevens spil.

En studerende har, inden vedkommende påbegynder sin konservatorieuddannelse, ofte erhvervet en instrumentalteknik fra sin tidligere lærer, der måske ikke er funderet på de samme principper som den nye konservatorielærers spil. Her ser man til tider store forskelle mellem den studerende og dennes lærer i forhold til den instrumentaltekniske håndtering. Hvis den studerendes teknik er veludviklet, vil den ofte blive umiddelbart accepteret, og hans eller hendes nye lærer ser måske ikke nogen grund til at ændre på dette. Dette er

17 Ole Mouritsen beskriver, hvordan vi smager med tungen, næsen, øjnene, ørene, følesansen, mundfølelsen, og også med vores opfattelse af omgivelserne. Det er for at kunne overleve, at mennesket oprindeligt har fået den meget omfattende måde at opfatte smag på. Mennesket er fra evolutionen altædende, så vi har fået evnen til at smage med hele kroppen for at kunne navigere i al den mad, der er omkring os, og kun vælge de ting, der gør os godt. Neurologisk forbinder vi en bestemt smag med erindringer, og på den måde kan vi huske, hvilke fødevarer, der gør os godt, og hvilke der gør os ondt. Kilde: Ole G. Mouritsen, centerleder for Smag for livet. (<http://www.dr.dk/mad/artikel/7844fe4b-afb1-40ae-a418-d58f889ac4dc> (downlad, d. 5. dec., 2016)).

18 Kant, Immanuel, *Kritik der Urteilstkraft* (Suhrkamp Frankfurt am Main, 1974): § 56. Referencen til Kants tænkning vil blive nærmere adresseret i de følgende afsnit.

19 Blandt Leopold Auers (der er en af historiens mest prominente violinundervisere) elever ser vi, at f.eks. Jascha Heifetz og Mischa Elman havde meget forskellige venstrehåndsteknikker. Auer synes at have været i stand til at vejlede og undervise i mere end én måde at løse de violintekniske udfordringer på der forbinder sig med venstre hånd. Alternativt kan der spekuleres i, om hans forståelse af 'venstrehåndsteknikken' på et helt grundlæggende niveau dannede grundlag for meget forskellige måder at forstå og udvikle venstre hånds stilling, bevægelsesmønster, osv. I hans publikationer er der flere forhold, der antyder, at dette var tilfældet.

dog ikke altid tilfældet og der findes en række sørgelige eksempler på yderst talentfulde instrumentalister, der har fået deres udvikling ødelagt af en dogmatisk instrumentalfaglig underviser.

Der refereres ofte til smagen, når den enkelte underviser eller instrumentalist skal rede-gøre for den forståelse, der finder sted inden for instrumentalundervisningen. Det er dog typisk ikke eksplicit og konkret udfoldet i hverken litteraturen eller i instrumentalfaglige diskussioner.<sup>20</sup> Logikken synes at være: spiller man godt, er man også en god underviser. Sagt med andre ord: Den individuelle viden og erfaring, der knytter an til den dygtige udøvers kunnen er, hvad han eller hun vil formidle til den studerende.

I forbindelse med instrumentalundervisningen er der naturligvis en sammenhæng mellem 'viden' og 'kunnen', men relationen mellem de to sider ved faget er endnu ikke tilstrækkeligt klarlagt. Som tilhører vil vi være interesseret i, at udøverens 'kunnen' formidler en instrumentalfaglig og musikalsk viden og sans. Som studerende vil man være interesseret i, at udøveren/lærerens 'viden' formidler den 'kunnen', man erfarede som tilhører. Forholdet mellem viden og kunnen er altså proportionalt omvendt i forhold til, hvad der efterspørges ved fremførelse af et instrumentalt værk og ved instrumentalfaglig undervisning.

Forholdet berører ikke blot relationen mellem viden og kunnen. Inden denne relation kan beskrives, er det afgørende først at klargøre, hvad begrebet 'viden' egentlig dækker over. Den eksplicite viden som en udøver selv opfatter som værende sit eget spils forståelsesmæssige grundlag, udgør ikke med nødvendighed udøverens fulde forståelse. På baggrund af Heideggers forståelsesanalyser (i *Væren og Tid*, se fodnoterne 13 og 16) er det væsentligt at medtænke, at u-tematiserede, før-refleksive og ikke-eksplicite/implicitte forståelsesmæssige forhold er en del af den 'viden', som udøverens 'kunnen' refererer til. Disse før-refleksive forhold har udøveren hverken i forbindelse med musikfremførelsen eller undervisningssituationen et eksplicit forståelsesmæssigt forhold til. Forholdet berører væsentlige sider ved det man, især inden for mesterlære, benævner 'tavs viden'.<sup>21</sup>

### 5.3. Smagen – et humanistisk grundbegreb

Dette individuelt refererende aspekt ved det instrumentalfaglige legitimationsproblem fremføres her som værende knyttet til begrebet 'smag'. Smagen – den mest animalske af

20 Der er her tale om meget fremtrædende instrumentalisters instrumentalfaglige værker. Det man typisk forventer af sådanne værker er netop, at den instrumentalfaglige reference til vedkommendes egen erfaring bliver udfoldet. Værkerne er dog ikke videnskabelige publikationer og en videnskabelig eller teoretisk distance til faget kan som udgangspunkt således heller ikke forventes. Det giver dog anledning til eftertanke, at yderst få af disse værker placerer sig i forhold til andre værker inden for området. Der reflekteres heller ikke over nødvendigheden af, eller det faglige behov for, en kritisk distance til den enkelte musiker/forfatteres ofte meget selektive behandling af de mange instrumentalfaglige problemstillinger. Se f.eks. Dalton, David, *Playing the Viola, Conversations with William Primrose* (Oxford University Press, Oxford, 1988), <https://doi.org/10.2307/940759> samt Menuhin, Yehudi "Six Lessons with Yehudi Menuhin" (Faber Music Ltd, London, 1971).

21 Det er ikke muligt at behandle forholdet nærmere, inden for denne afhandlings rammer. For en mere udførlig gennemgang af problemstillingen, se Lyngseth, Ø. "Strygerspillets Fænomenologi og Mesterlære – en analyse af forholdet mellem viden, kunnen og forståelse – med referencer til den musikpædagogiske mesterlærepraksis" samt Hubert og Stuart Dreyfus, *Mind over Machine* (New York: Free Press, 1986).

vore sanser – kan i epistemologiens historie føres tilbage til Baltasar Gracian,<sup>22</sup> der udlægger smagen som en sansemæssig skelnen. På trods af, at smagen på en umiddelbar måde skelner eller dømmes, kan den skabe en distance til dens fysiologisk betingende sider, der gør den til noget, der både er sansemæssig drift og åndelig frihed. Denne sanselige skelneevne var for Kant den æstetiske smagsdom, der på trods af, at den ikke er begrebslig søger en almen tilslutning. "Derfor siger Kant, at den sande fællessans er *smagen*".<sup>23</sup>

Havde smagen ikke haft en almen (og åndelig) dimension, ville vi alle højst sandsynlig have haft den samme smag. Smagen ville i så tilfælde udelukkende være fysiologisk bestemt og således 'ufri'.

Når smagen her hævdes at være et væsentligt forhold ved en musikers eller musikundervisers instrumentalfaglige selvforståelse, skyldes det, at smagsbegrebet indgår i og relaterer til hele den sansemæssige og perceptuelle mangfoldighed, enhver instrumental udøvelse er indlejret i. Det vil sige; vi smager på det, vi hører, ser, mærker, fornemmer, føler og mærker. Smagen er her en sansemæssig skelneevne, der ledsager vore erfaringer af perceptuelle objekter. Smagen kan således siges at ledsage både aktive og u-tematiserede oplevelser af kroppens bevægelser (*kinæstetisk oplevelse*). Denne skelneevne er en sansemæssig dømmekraft og er hverken fysiologisk eller ahistorisk konstitueret. Selv om man i al almindelighed – som 'en naturlig indstilling'<sup>24</sup> – betragter denne skelneevne som værende ens egen, konstitueres dens åndelige dimension gennem et alment og fælles tilhørsforhold. Min påstand er, at den manglende forståelse og indsigt i henholdsvis distinktionen og relationen mellem smagens individuelle og almene sider i forbindelse med den instrumentalfaglige diskurs, synes at være en væsentlig årsag til den manglende kritiske faglige diskussion.

## 6. Gadamer's begreb om 'det almene'

Det almene – herunder smagen – som Gadamer i første del af sit hovedværk *Sandhed og Metode*<sup>25</sup> afdækker som et fundamentalt træk ved åndsvidenskaberne, inddrages i værket

22 Hans-Georg Gadamer, *Sandhed og Metode* (Systeme Århus, 2004): 38.

23 Ibid.

24 Det Husserlske begreb *Den naturlige indstilling* refererer til det, der allerede er til stede i vores før-filosofiske liv, og derved ikke eksplicit er forstået eller tillært. For at komme bag om den naturlige indstilling kræves det, at man gennem en grundlæggende filosofisk analyse (hvilket i artiklens sammenhæng kan ske gennem en faglig kritisk diskurs, hvor før-refleksive og implicite forudsætninger for den eksplicite forståelse bringes til belysning ved, at man aktivt vender sig væk fra denne indstilling). Edmund Husserl (1859-1938) udviklede 'epoché' som en metode til at gennemføre en sådan distancerende analyse. Der er dog en 'spænding' mellem Husserls epoché og Gadamer's analyser af forholdet mellem den refleksive og før-refleksive forståelse. Ifølge Gadamer's filosofiske hermeneutik er det ikke umiddelbart muligt at 'sætte parentes' om ens naturlige indstilling for herigennem at afdække den før-filosofiske, før-refleksive eller før-teoretiske livsverden. Ifølge Gadamer bringes den før-refleksive forståelse til bevidsthed eller belysning gennem mødet med andre meningsudkast eller forståelser. Denne betingelse synes ikke at være indeholdt i den enkeltes selv-refleksive anstrengelse med at sætte parentes om sin egen 'naturlige indstilling'. Forholdet er væsentligt for denne artikels ambition om at redegøre for betydningen af at etablere en kritisk instrumentalfaglig diskurs i arbejdet med at udvikle og forny den instrumentalpædagogiske praksis.

25 Gadamer, *Sandhed og Metode*.

anden del som delagtigt (som et forudgreb eller en fordom) i selve forståelsens struktur. Det er forståelse som sandhedshændelse, der udgør grundlaget for hævdelser af hermeneutikkens universalitet.<sup>26</sup> Universaliteten er således ikke at forstå som værende formål, men er derimod eksistentielt begrundet. Det er netop på denne grund, at Gadamer fundrer en egentlig hermeneutisk ontologi. Det er også på denne baggrund, at begrebet om smag indgår i nærværende behandling af spørgsmålet om, hvad der legitimerer den instrumentalfaglige selvforståelse.

I kritikken af den æstetiske bevidsthed refererer Gadamer bl.a. til Kants refleksioner over den æstetiske dømmekraft. Gadamer anvender således Kants opdagelse af et apriorisk element for smagens grundlag som baggrund for analyserne af den historiske bevidsthed. Meget kort fortalt, bliver Kants teori om det skønnes almene gyldighed, transformeret til at være et eksistentielt forhold ved den historiske bevidsthed i Gadamers værk: Det almene ved det skønne og ved smagen er for Gadamer ikke et apriorisk forudsættende element for skønheds- eller smagserfaringen, men bliver hermeneutisk set en (tidslig) forudsætning for forståelsen. Spørgsmålet om erfaringens gyldighed og almene forhold bliver i den filosofiske hermeneutik til et spørgsmål om historiske og tidslige betingelser for væren. Hvor begrebet om det almene transcendentalfilosofisk set refererer til spørgsmålet om inter-subjektivitet, refererer det hermeneutisk set til Daseins (Tilstedeværens) tidslige og historiske konstitution. Værens-erfaringens tidslige forudsætning er den enkeltes historiske tilhørighed med verden (væren-i-verden). Det er dette forhold, der udgør den filosofiske hermeneutiks grundlag for at hævde, at bl.a. smag og tradition er konstitueret af en almen tilhørighed.

Kants tænkning udgør en væsentlig baggrund for Gadamers diskussion af smagens almene tilhørsforhold og er – lige som Bourdieus sociologiske analyser af smagen<sup>27</sup> – et væsentligt bidrag til vor forståelse af smagsfænomenet. I forhold til denne artikels behandling af emnet er det dog afgørende at være opmærksom på, at Gadamers analyser tager udgangspunkt i et afgørende anderledes tidslighedsparadigme end det, vi finder i Kant samt Bourdieus tænkning.

I Kants transcendentalfilosofiske projekt tænkes tiden (den indre sans – i forstandens analytik) som et moment, som et 'nu'. For Gadamer (og Heidegger) er tiden udlagt som en forståelsesmæssig struktur af fremtid, fortid og nutid. Heidegger skriver:

*Kant giver så at sige et "ontologisk" bevis ud fra idéen om et tidsligt værende. I første omgang ser det ud som om, at Kant har opgivet det kartesianske udgangspunkt i et isoleret subjekt, der kan forefindes. Men dette er kun tilsyneladende".<sup>28</sup>*

26 Gadamer's behandling af smagsbegrebet begrundes den hermeneutiske erfarings universelle gyldighed med henvisning til den menneskelige erfaring og erkendelses endelighed. Dette indebærer, at den hermeneutiske erfaring er en eksistentiel hændelse af sandhed. I denne hændelse ses en sag pludselig i et nyt lys, og giver os en ny forståelse.

27 Bourdieu, P. *Distinktionen – En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (Oslo: Pax Forlag, 1995).

28 Heidegger, *Væren og Tid*, § 43: 234.

At det kun er tilsyneladende, at det isolerede subjekt er opgivet i Kants transcendentalfilosofi, afdækker Heidegger ved at vise, at der til grund for antagelsen af en verden udenfor mig (hos Kant), lægges til grund et forhåndenværende af det, der er fælles i det konstante og det vekslende værende. En forudsætning for den indre vekslen af det forhåndenværende (forestillingens mangfoldighed) er m.a.o. for Kant en tidlig tilstedeværelse af noget uforanderligt konstant uden for mig. Kant bestemmer, ifølge Heidegger, bevidstheden om tilstedeværen som en bevidsthed om noget forhåndenværende. Men: *"Det at noget fysisk og psykisk er forhåndenværende sammen med hinanden, er ontisk og ontologisk fuldstændigt forskelligt fra fænomenet i-verden-væren."*<sup>29</sup>

I Kants optik er den æstetiske doms desinteresserede interesse en forudsætning for erkendevnernes frie spil. Genstanden (naturens ting eller kunsten), der dømmes som skøn er i Kants paradigme allerede givet ved eller i apperceptionen. Dog er det ikke forstanden, der udgør den primære erkendelsesevne i disse evners frie spil, men snarere indbildningskraften. Som Gadamer udtrykker det:

.. at der selv hos Kant kan opstå den illusion, at begrebet går forud for den æstetiske idé, selv om det slet ikke er forstanden, men indbildningskraften, der har føringen i evnernes spil".<sup>30</sup>

Dog vil det af forstanden (qua indbildningskraften) fremstillede være det, der er muligt at dømme *'som skønt'*. At noget fremtræder *'som noget'* relaterer til den Heideggerske *'somstruktur'*, hvor det, der fremtræder, i selve dets fremtrædelse (som fænomen) ikke kan dissekere til noget, der først fremtræder og dernæst dømmes *'som noget'* (som skønt).<sup>31</sup>

Den Kantianske nutidsfokusering kommer til fuldt udtryk i ny-kantianeren Ernst Cassirers *De symbolske formers filosofi*. Her udlægges anskuelsesrummet ikke *'blot'* som noget, hvor noget *præsenteres i*, men som noget det *repræsenteres ved*. Anskuelsens indhold fremstilles for forstanden her som allerede repræsenterende – som et åndeligt, symbolkonstituerende og betydningsbærende erkendelseselement.<sup>32</sup>

Det er med al tydelighed en væsentlig forskel på den kantianske samt ny-kantianske tidsforståelse og Heidegger samt Gadamer's tidsforståelse. Dette forhold er særdeles vigtigt for forståelsen af forholdet mellem den hermeneutiske og den kantianske smagsanalyse.

29 Ibid.

30 Gadamer, *Sandhed og Metode*: 55.

31 Læser man ud af en syntetisk apriori dom (fx: alt det der finder sted, har en årsag), at denne tager udgangspunkt i kausalitetens temporalitet, og at denne igen udgør et formale for erfaringen – at den sidste (aprioriske) del af sætningen udgør en forudsætning for den første (posterioriske) del, kan man slutte, at tidens orden består som årsagens kausalitet, selv om tiden som forløb ikke er aktualiseret som et erfaringsselement. (Jfr. Den tredje erfaringsanalogi. Kant. *Kritik af den rene fornuft* (Det lille forlag, Frederiksberg, 2002): 189).

32 Cassirer refererer i denne forbindelse til Augustins tidsanskuelse: "Der er tre tider, fortid, nutid og fremtid. Måske skulle man korrekt sige: Der er tre tider, en nutid med henblik på fortiden, en nutid med henblik på nutiden og en nutid med henblik på fremtiden. Disse tre tider findes i sjælen, og andre steder kan jeg ikke se dem. Nutiden med henblik på fortiden er erindring, nutiden med henblik på nutiden er betragtning, og nutiden med henblik på fremtiden er forventning.", *Augustins bekendelser*, 11. bog (Sankt Ansgars Forlag, København, 1988): 11,20.



Gadamer diskuterer smagen i en større humanistisk sammenhæng, der anskueliggør og indgår i hans redegørelser for den historiske bevidsthed (som en kritik af den æstetiske bevidsthed). Det er i denne forbindelse, at baggrunden for nærværende artikels analogiske anvendelse af smags- og erfaringsbegrebet skal forstås. Dette er en væsentlig pointe i forhold til vores problemstilling.

Analysen har klare konnotationer til Bourdieus sociologiske analyser af smagen, men der er stadigvæk en afgørende forskel på Bourdieus og Gadammers tidsforståelse. Hvor Bourdieu interesserer sig for smagen som et regionalt (og ret lokalt) social-historisk strukturelt fænomen, der f.eks. kan yde en kritik af Kants opfattelse af den rene eller autonome skønhed, så er Gadammers analyser af smagens historiske betingethed eksistentielt begrundet. Bourdieus analyser kan i en vis udstrækning siges at være relevant at inddrage i forhold til nærværende instrumentalfaglige redegørelser for smagens almene karakter. Men dette kan dog give anledning til en indsnævring af problemstillingen ved at gøre diskussionen til et spørgsmål om konkrete (lokale) kulturelle forudsætninger for smagens legitimerende rolle for den instrumentalfaglige selvforståelse. Den filosofiske hermeneutiks eksistentielle baggrund anskueliggør behovet for at diskutere smagens universalitet på en større humanistisk baggrund, der går ud over, hvad en empirisk begrundet diskussion kan favne.

## 7. Smagsdommen som pædagogisk virkemiddel

Smagsargumentet er ovenfor udfoldet i forhold til udøveren og underviserens forståelse af sit eget spil. Således relaterer smagsargumentet kun sekundært til underviserens forståelse af den studerendes spil. Distinktionen er afgørende i forhold til nærværende problemstilling, da smagsdommen som et almenpædagogisk anliggende ville kræve en helt anden perspektivering og fordre en helt anden videnskabsteoretisk tilgang, end den nærværende analyse udfolder. Der er dog en interessant relation mellem en undervisers smagsmæssige oplevelse og forståelse af den studerendes spil og den smagsdom, der ledsager underviserens (og den studerendes) eget spil. Underviserens fortolkning af den studerendes spil vil være knyttet til en smagsdom af den studerendes mere eller mindre 'skønne', smagfulde eller harmoniske håndværksmæssige udførelse af spillet. Denne smagsdom modsvarer ikke nødvendigvis de smagsdomme, som ledsager underviserens egne håndværksmæssige udøvelse. Dommen kan naturligvis være en instrumentalpædagogisk observation, der kan give underviseren anledning til at inddrage sit (smagsmæssige) skøn af den studerendes håndværksmæssige kompetencer direkte i undervisningen. Dette kan give den studerende en fornemmelse af, hvad underviseren forstår ved en ideel håndværksmæssig instrumental håndtering og kan som sådan være yderst værdifuld. Vi finder dette udfoldet i bratschisten William Primroses sammenligning mellem det perfekte buestrøg og det perfekte golfsving<sup>33</sup> samt hos

33 Cf. Dalton, "Playing the Viola, Conversations with William Primrose", 92-94.

violinisten Anne Sofie Mutter, der i artiklen *Zu schön, um wahr zu sein*,<sup>34</sup> på samme måde interesser sig for forholdet mellem tennisspilleren Roger Federers tennissving eller slag og buestrøget. I disse eksempler lægges en smagsmæssig vurdering og dom i forhold til det skønne og smagfulde ved det håndterlige (golfkøllen, tennisketcheren, bratsch- eller violinbuen) til grund for forståelsen af det gode spil. De smagsdomme, der her er tale om, bliver dog ikke udlagt som noget, der konstituerer udøverens eller underviserens instrumentalfaglige selvforståelse. De vil højst blive inddraget som anskueliggørende eksempler på, hvad der ideelt set præger det gode spil – og altså ikke som det, der konstituerer det gode spil. Dog hævdede den prominente violinpædagog Ivan Galamian, at det violinspil, der ser godt ud, er godt og det, der ser grimt (ugly) ud, er dårligt. Denne forståelse lægger med al tydelighed en vurdering af det smagfulde til grund for den instrumentaltekniske bedømmelse og instrumentalpædagogiske praksis.<sup>35</sup>

## 8. Smagsdommens validitet

Til trods for, at smagsdommen på en umiddelbar og subjektiv måde forkaster eller antager, vil den referere til noget, der alligevel og samtidig er af almen karakter. Derfor dømmes man smagsmæssigt om instrumentalfaglige forhold og problemstillinger inden for en sammenhæng, hvor smagen findes. Det vil sige, at vi smagsmæssigt ikke dømmes om disse forhold i forhold til spørgsmålet om god eller dårlig smag. Vi dømmes inden for rammerne af smag (den gode smag). Alternativet er ikke den dårlige smag, men ingen smag.<sup>36</sup>

Når man dømmes om instrumentalfaglige forhold, vil man i den praktiske udøvelse eller undervisning lægge spillets/udøvelsens mangfoldige sansemæssige forhold til grund (for dommen). Dette betyder, at smagsdommen her er en bedømmelse af den samlede sanselige mangfoldighed, der udgør den instrumentale håndværksmæssige beherskelse. Det almene som denne dom søger at tilslutte sig, vil for den enkelte udøver og underviser bl.a. være traditionens eller referencerammens paradigmatiske 'skole'-tilhørsforhold. Her menes den smag, som denne referenceramme selv bestemmer som 'god smag' (i smagsbedømmelsen af de mangfoldige sanselige og fysiologiske forhold, der udgør referencerammens/'skolens' væsentligste elementer). Således vil man på en sanselig og umiddelbar måde dømmes om instrumentalfaglige forhold på både et individuelt og alment grundlag. Når smagens almene tilhørsforhold her defineres forholdsvis snævert (som et 'skole'-tilhørsforhold) er forholdet hermeneutisk set kun et enkelt eksempel på, hvad en sådan tilhørsforhold kan bestå af. Vurderingen af, hvad der er smagfuldt vil for de fleste musikere være ret tæt knyttet til den skole eller tradition, man rent instrumentalfagligt er indfældet i. Smagsdommen almene

34 Mutter, Anne Sofie, "Zu-schoen-um-wahr-zu-sein", *Süddeutsche Zeitung Magazin*: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/43854/Zu-schoen-um-wahr-zu-sein> (download, d. 1. nov., 2016).

35 Galamian, Masterclass on Dont Etude med Joshua Bell, 1980, <https://www.youtube.com/watch?v=nCxp57CdSeU> (download, d. 25. nov., 2016.)

36 Gadamer, *Sandhed og Metode*, 40.

tilhørsforhold vil dog kunne bestå af en række andre forhold og kan hermeneutisk set ikke fuldt ud beskrives eller analyseres.

Begrebslige refleksioner indgår ikke i dette forhold og i smagen er man umiddelbart sikker i sin dom. I en instrumentalpædagogisk situation vil smagsdommen ofte være udslagsgivende for, hvordan og hvorvidt den begrebslige refleksion over håndterlige sider ved instrumentalteknikken bliver udfoldet.

Nu er spørgsmålet så, om smagsdommens betydning for den instrumentalfaglige forståelse er et legitimt grundlag for instrumentalundervisningen. Dens betydning i forhold til spillet/udøvelsen står, på baggrund af overstående refleksioner, ikke til diskussion. Ligeledes forholder det sig med de sansemæssige referencer, instrumentalunderviseren umiddelbart lægger til grund for den instrumentalpædagogiske praksis. Man kan med andre ord ikke træde ud af den almene tilhørighed, som smagsdommen søger tilslutning i. Det er alment, og *derfor* gyldigt. At det er alment grunder ikke på empiriske henvisninger, men på smagsdommens særlige konstitution.

Smagsdommens gyldighed er dog ikke et svar på spørgsmålet om, hvad der kan angives som legitimerende for en instrumentalundervisers faglige selvforståelse. Nok er smagsdommen gyldig og absolut, og nok er dens gyldighed konstitueret af både sanselige og almene forhold, men som en del af en instrumentalpædagogisk refleksion, er den ikke et legitimerende grundlag for en undervisningspraksis. Smagsdommen refererer til underviserens 'kunnen'. Denne er som nævnt en legitim faglig dom, Men heraf følger det ikke, at den også legitimerer en eksplicit instrumentalfaglig viden. Smagsdommen er, som en implicit del af den 'kunnen' en instrumentalists 'viden' altid refererer til, ikke en begrebslig og eksplicit del af den instrumentalfaglige formidling.

Når man som underviser bruger 'smagsargumentet' som en eksplicit og udtømmende forklaringsmodel på, hvad der legitimerer ens instrumentalfaglige og -pædagogiske selvforståelse, lukker man for enhver mulighed for faglig dialektisk udvikling. Som ovenfor beskrevet, er den almenhed, man henviser til med smagsargumentet, ikke umiddelbart begrebsligt tilgængelig og vil derfor heller ikke umiddelbart kunne indgå i et dialektisk funderet svar på vort spørgsmål.

Når Gadamer fremfører, at historien ikke tilhører os, men at det er os, der tilhører historien, har dette implikationer for vor forståelse af smagsbegrebet. Det almene som smagen søger et tilhørsforhold i, er ikke fuldt ud eksplicit tilgængelig for os. Det står heller ikke til vor disposition som et eksplicit forklaringsparadigme eller begrundelse for vor smags legitimitet. Forud for eller bag ved det eksplicitte er der et implicit alment tilhørsforhold, som er kendetegnet ved umiddelbarhed. Umiddelbarhedens virke(lighed) er dog en anonym del af den instrumentalfaglige forståelse, og smagsdommens umiddelbare sikkerhed hviler på netop dette forhold. Det implicitte og umiddelbare tilhørsforhold tilhører ikke os. Det er os, der tilhører det givne og umiddelbare.

Refleksionerne over smagsbegrebet har på den ene side vist, at den instrumentalfaglige smagsdom lukker af for muligheden for en almen, kritisk diskurs, når den udlægges som et eksplicit individuelt og privat anliggende. På den anden side viser det sig, at smagsdommen,

fordi den også er konstitueret af almene forhold, er en gyldig og legitimerende reference for en musiker og musikundervises faglige selvforståelse. Udfordringen synes at være at indlemme smagsdommens almene tilhørighed i en dialektisk, kritisk instrumentalfaglig diskurs. Dette forekommer at være helt nødvendigt, hvis man har en ambition om at gøre de mangeartede instrumentaldiomatiske erfaringer og indsigter alment tilgængelige.

## 9. Traditionsargumentet

Traditionsargumentet trækkes gerne frem, når smagsargumentets almene gyldighed problematiseres som legitimationsgivende.

Argumentet kan antage forskellige former og den følgende udlægning er en forholdsvist generel karakteristik, som man ofte støder på i instrumentalfaglige diskussioner.

Jeg ved, at min instrumentaldiomatiske forståelse er den samme som tidligere generationers. Den tradition, som jeg tilhører, har i måske 150 år abonneret på den samme instrumentaldiomatiske forståelse, som jeg selv gør.

Derfor udgør den en faglig og historisk autoritet, der legitimerer min egen instrumentaldiomatiske forståelse, og derved min instrumentalpædagogiske praksis.

Argumentet forekommer nærmest indlysende rigtigt og reproduceres flittigt inden for de instrumentalpædagogiske og -faglige miljøer og værker.<sup>37</sup> Det fungerer gerne som svar på det problematiske ved at fundere en faglig selvforståelse på en individuel og subjektiv smagsdom.

Smags- og traditionsargumentet er hermeneutisk set meget tæt forbundne, idet både smagen og traditionen refererer til et alment tilhørsforhold, der ikke eksplicit og umiddelbart er tilgængeligt for os. Traditionens gyldighed er således ikke funderet i dens forståelsesmæssige eksplicitte tilgængelighed. Denne hermeneutiske indsigt synes dog ikke at have vundet indpas i den instrumentalfaglige diskurs. Det er således en række videnskabsteoretiske problemer med traditionsargumentets rationale.

En henvisning til nutidens forståelse af tidligere mestres instrumentaldiomatiske og håndværksmæssige *faktiske* forståelse, reproducerer den historicistiske opfattelse, at det er muligt for en given musiker eller musikunderviser at blive historisk *samtidige* med tidligere tiders forståelse. Dette synspunkt forudsætter, at der skulle findes et neutralt sted (uden for historien), hvorfra vi på objektivt vis kan redegøre for tidligere mestres forståelse. Argumentationen lægger således til grund, at man eksplicit kan dokumentere eksistensen

37 Argumentet optræder i en række instrumentalfaglige sammenhænge og publikationer, hvor referencer til tidligere (eller nulevende) mestres forståelse fremføres med henblik på at styrke en udøver eller forfatters argumentation for hans eller hendes udlægning af de instrumentaldiomatiske forhold. Se f.eks. Cf. Boye Hansen, *Med Fag og Følelse i Fiolinspillet*, 85.

af en trans-historisk instrumentalfaglig forståelse. Antagelsen bakkes ofte op med konkrete historiske dokumentationer.

Men således kan vi ikke bruge historien. Dels kan vi ikke blive samtidig med hverken udgangspunktet for et givent værk eller med tidligere repræsentanter for traditionen og dels råder vi ikke over historien på en sådan måde. Der findes ikke et forståelsesmæssigt neutralt sted, hvorfra vi på objektivt vis kan føre bevis for, at vor forståelse grunder på det samme, som tidligere tiders eller tidligere mestres forståelse grundede på.

Og lige som det var tilfældet med vor erfaring af smagens almene tilhørsforhold, så må der også i forbindelse med traditionsargumentet anføres, at historien basalt set ikke tilhører os. Det er os, der tilhører historien.

Forfølger man alligevel forsøgsvist den tanke, at vi på nærmest objektiv vis kan bruge historien til at legitimere vor egen instrumentalidiomatiske forståelse, så vil den gængse forståelse af (og det problematiske ved) traditionsbegrebet fremstå mere tydeligt. Det er et interessant forsøg, eftersom dette rationale fylder så meget i forestillingen om, hvad der legitimerer den instrumentalfaglige forståelse og selvforståelse.

Argumentets rationale understøtter den tanke, at historien udgør en autoritet, der legitimerer ens forståelse.

Historien som autoritet bliver i denne sammenhæng en tvingende nødvendighed, der fritager én fra at skulle forholde sig til spørgsmålet om legitimiteten, gyldigheden og ansvaret for ens egen instrumentalidiomatiske forståelse. Dette må siges at være kendetegnende for en dogmatisk forståelse. En sådan blind overtagelse af en autoritativ forståelse, implicerer en suspension af fornuften. Ansvaret for ens egen forståelse er her overgivet til en historisk autoritet.

Kritikken af den blinde overtagelse af en autoritativ historisk overlevering var et af oplysningstidens væsentligste bidrag til den videnskabelige og samfundsmæssige udvikling. Oplysningens ledetråd var fornuften. På fornuftens grund skulle man selv være ansvarlig for sin forståelse.<sup>38</sup> På fornuftens grund blev traditionen som autoritet for forståelsen afvist, men i Romantikken fattede man fornyet interesse for traditionens værdi. Oplysningstidens opgør med traditionens autoritative væsen blev her modificeret. Man indså nemlig, at der i det overleverede findes en anonym autoritet, der ikke finder sin legitimitet i kraft af fornuftsbaserede argumenter. Traditionens værdi blev nu styrket. Det ser vi også helt konkret på musikkens område, hvor folkemusikken kommer til at spille en væsentlig rolle i mange komponisters virke.

---

38 Immanuel Kant (1724-1804) "Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at betjene sig af den uden en andens ledelse. Sapere Aude! Hav mod til at betjene dig af din egen forstand! Er altså oplysningens valgsporg" Fra: "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?", (*Berlinische Monatsschrift*, 1784).

Lige som det er tilfældet med smagens almene tilhørsforhold, er der i traditionen en anonym autoritet, der indgår i en henvisningsstruktur. Man kan sige, at den 'spiller bag vor ryg'.

Enhver musiker kender dette forhold: Når en studerende forlader sin lærer og begynder at forme en selvstændig instrumentaldiomatisk forståelse, så betyder dette ikke, at vedkommende pludselig er fuldstændig fri eller er blevet sin egen herre – frigjort fra al sædvane og tradition.

Selve overleveringen gør, at de instrumentaldiomatiske sædvaner bliver gyldige. Nok kan man overtage disse vaner i frihed, men de bliver ingenlunde skabt gennem fri indsigt eller i kraft af begrundelse. De lever videre i os som en mere eller mindre anonym del af, hvem vi er.

Dette er, hvad tradition handler om og er. Det er 'at gælde uden begrundelse'<sup>39</sup>

Tradition er bevaring, men bevaringen er altså ikke udelukkende baseret på fornuften. Traditionen suspenderer dog ikke fornuften, så længe den ikke anskues som værende en dogmatisk autoritet. Men den kan heller ikke på eksplicit vis indfanges af fornuften.

Traditionsargumentet, sådan som det almindeligvis fremføres i forbindelse med spørgsmålet om legitimiteten af den instrumentalfaglige selvforståelse, synes at være uantageligt. Ikke blot er argumentet, som en eksplicit reference for forståelsens legitimitet, uantageligt. Det er også en hindring for, at en reel kritisk instrumentalfaglig diskussion kan etableres. Argumentet er desuden i dets eksplicitte historisk-autoritative form med til at opretholde et antagonistisk forhold mellem forskellige instrumentaldiomatiske 'skoler'.

I forhold til spørgsmålet om, hvad der legitimerer instrumentalfaglig selvforståelse, rummer traditionsbegrebet en sandhedsværdi. Traditionen er nemlig et væsentligt element i al forståelse. Her er det dog ikke det eksplicit definerede indhold af traditionen, der gør den til en autoritet. Måden, hvorpå vi relaterer til traditionen og det faktum, at traditionen vedblivende spiller bag vores ryg på en måde, som vi aldrig kan hæve fuldt ud til bevidsthed, validerer dens værdi og betydning.

## 10. Instrumentalfaglige hermeneutiske perspektiver

I forbindelse med både smags og -traditionsbegrebet er det fremført, at begge forhold rummer anonyme forståelselementer, der på en implicit måde spiller bag vor ryg. På denne måde hævder både den individuelle smagsoplevelse og traditionen deres sandhedsværdi i forhold til spørgsmålet om, hvad der legitimerer vores forståelse. Dette forhold er ikke kun gyldigt som en teoretisk eksistensfilosofisk forudsætning for forståelsen. Forholdets relevans og betydning viser sig med al tydelighed i forbindelse med den instrumentalfaglige praksis og diskurs.

39 Gadamer, *Sandhed og Metode*, 267.

Instrumentalidiomatiske eksplicitte forklaringsparadigmer, der på ukritisk vis anvender de nævnte udlægninger af smags- eller traditionsargumentet, er uantagelige. De risikerer at ødelægge muligheden for en videreudvikling af den faglige identitet og selvforståelse. Lægges smags- og traditionsargumentets implicitte og anonyme forståelsesmæssige sider derimod til grund for legitimitetsforståelsen, er det derimod muligt at finde en almen platform for en videre udvikling, som vil gavne faget. De anonyme sider ved den instrumentalfaglige forståelse må bringes frem i lyset. Disse sider vil, på trods af deres individuelt erfarede værdi, være en del af instrumentalfagernes almene tankegods, fælleseje, historie, tradition, almene og almengyldige faglighed.

For at disse anonyme og implicitte, men dog almene sider, skal kunne bringes til bevidsthed, er det afgørende, at de bringes i spil med vor eksplicitte forståelse. Den eksplicitte instrumentalfaglige forståelse møder dens implicitte forudsætning, bl.a. når en faglig kritik belyser det eksplicittes umiddelbarhed. Grundlaget for umiddelbarhedens selvfølgelige og naturlige indstilling, kan i mødet med en anden mening, bringes til bevidsthed.

I en kritisk instrumentalfaglig diskurs vil det være muligt, ikke blot at diskutere forskellige instrumentalidiomatiske og håndværksmæssige konkrete uenigheder, men også (i en vis udstrækning) at 'udhæve' og fremhæve de forståelsesmæssige forudsætninger, som den enkelte position implicit lægger til grund for dens gyldighed. Denne kritiske 'auseinandersetzung' forekommer uomgængeligt i forhold til en konstruktiv videreudvikling, der gør op med den herskende 'skole-antagonistiske' og instrumentalfaglige dogmatiske traditionisme.

## 11. En kort hermeneutisk analyse

Vender vi tilbage til det omtalte værk af Ørnulf Boye Hansen, *Med Fag og Følelse i folinspillet*, og kigger konkret på, hvordan forholdet mellem eksplicitte og implicitte forståelselementer kommer til udtryk eller holdes ude, finder vi interessante eksempler, der relaterer til nærværende hermeneutiske redegørelser.

Konkretiseringen behøver ikke at referere til specifikke violintekniske redegørelser eller forhold. I forhold til artiklens hermeneutiske anliggende, er det vigtigere at kigge nærmere på den hermeneutiske struktur i Boye Hansens argumentation. Som det blev fremført, udgør ergonomi en væsentlig (og legitimerende) del af grundlaget for hans strygerfaglige forståelse og pædagogiske praksis.<sup>40</sup> Denne erkendelse kan sagtens være opnået ved, at

<sup>40</sup> Ergonomen er naturligvis ikke Boye Hansens erklærede højeste mål for violinspillet, men kun et middel til at nå målet, der må antages at være af musikalsk art (derfor benævnes forholdet som et 'aspekt'). Selv om middel og mål her ikke klart kan adskilles, er det vigtigt at påpege, at ergonomen kun er af sekundær betydning i forhold til målet for den instrumentalfaglige beherskelse af violinen. Problemstillingen anskueliggør det forhold, at den instrumentale håndværksmæssige beherskelse altid må relateres til et højere musikalsk mål. Således indlejres bl.a. ergonomiske forhold i en forståelses- og erfaringsstruktur, der relativiserer f.eks. ergonomiens betydning og værdi. Derfor kan det heller ikke overraske, at andre udøvere og undervisere fremfører andre forhold/aspekter end (og andre fortolkninger af) de rent ergonomiske, som værende mere væsentlige for arbejdet med at nå det højere mål.

Boye Hansens eksplicitte violinistiske forståelse er blevet belyst gennem mødet med ergonomisk videnskab eller viden. Ergonomi har måske vist sig at have været en implicit del af hans violinidiomatiske forståelse. Denne er bragt til bevidsthed og er nu blevet os alle til gavn gennem udgivelsen af værket *Med Fag og Følelse i fiolinspillet*. Ergonomi kan som nævnt også være en eksplicit forklaringsmodel for en allerede etableret strygerfaglig forståelse. Det tilkommer ikke undertegnede eller andre at dømme om disse forhold, og sådanne domme er desuden uden betydning for selve sagen.

Det er dog af betydning at reflektere over, hvad der implicit ligger til grund for Boye Hansens violinidiomatiske og -tekniske forståelse. Med hans forståelse menes det, han selv udfolder i det omtalte værk. Som en væsentlig del af erfaringen af Det Ergonomiske Aspekt (DEA), vil den sanselige instrumentale håndtering være indlejret i den perceptuelle mangfoldighed, som smagsdommen udøver sit virke på. Hvis det almene tilhørsforhold, som smagen søger at subsumeres under, udgøres af et ergonomisk funderet forståelsesparadigme, vil den sanselige erfaring af et violinistisk bevægelses- eller fornemmelsesforhold skulle bedømmes inden for rammerne af dette paradigme<sup>41</sup>. Dette kan dog potentielt også være udtryk for et dogmatisk funderet alment forhold, der leder en violinist ind i en anonymt udspillende forståelse, der mere hæmmer end fremmer hans eller hendes violinistiske udvikling. Men forholdet skal ikke med nødvendighed udlægges på denne måde. Man kan også vælge at lægge vægt på en mere positiv fortolkning af smagsdommens almene tilhørsforhold.

Boye Hansens violintekniske analyser søger, lige som nærværende artikel gør det, på kritisk vis at etablere en instrumentalfaglig distance til traditionsbundne violinidiomatiske selvfølgeligheder. Hans værk inddrager desuden en række fænomenologisk relaterede refleksioner og forhold, der dog søges behandlet inden for et fysiologisk forklaret paradigme. Værket *Med Fag og Følelse i fiolinspillet* udfolder ikke en videnskabsteoretisk kritisk analyse af den violinidiomatiske forståelse. Der reflekteres således ikke over, hvordan de mange velbegrundede violintekniske redegørelser relaterer til det forhold, at Det Ergonomiske Aspekt med nødvendighed skal fortolkes og forstås inden for den enkelte udøvers mulige forståelseshorisont. Som det er fremført, rummer disse hermeneutiske betingelser for den instrumentalfaglige forståelse en række forhold, der måske har givet anledning til, at DEA bliver udlagt på mange og forskellige måder inden for de forskellige skoler eller traditioner.

Uanset med hvilke briller man anskuer ergonomien som værende et mere eller mindre almengyldigt eller universelt aspekt ved den violinfaglige forståelse og praksis, vil Det Ergonomiske Aspekt vise sig som noget, der udspiller sig på både det eksplicitte og refleksive plan

41 Ifølge Husserl, kan den refleksive forståelse synke ned i livsverden og blive en anonymt udspillende del af forståelsen og derved (ud fra en gadamersk fortolkning) også af det almene tilhørsforhold som smagen søger tilslutning i eller under. Husserl indfører begrebet *livsverden* i en beskrivelse af den før-videnskabelige erfaringsverden og anvender begrebet i flere forskellige sammenhænge. Husserls livsverdensbegreb er således flertydigt, og dets konkrete betydning afhænger af den sammenhæng, det indgår i. Denne fortolkning af livsverdensbegrebet udfoldes primært i Husserls sidste skrift *Krisis*, hvor begrebet anskues som et dynamisk, ikke statisk begreb, hvor den konkrete livsverden indoptager teoretiske antagelser. (Husserls, Edmund, *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie* (Husserliana VI. Udg. W. Biemel. Martinus Nijhoff, Den Haag, 1962), <https://doi.org/10.1007/978-94-010-1335-2>).



samt på det implicitte, anonyme og før-refleksive plan. Dette gælder både for violinspillet's fysiologiske sider og for disse sider's hermeneutiske og forståelsesmæssige forudsætninger.

## 12. Behov for instrumentalpædagogisk grundlagsforskning

Nu er spørgsmålet, om vi gennem belysning af vore fordomme<sup>42</sup> kan løfte disse implicitte forhold ud af deres anonymitet og herigennem finde en almen platform for en instrumentalfaglig diskurs. Det kan vi ikke til fulde, men ved at belyse forudsætningerne for 'den naturlige indstilling' (se også fodnote 24) kan vi afdække og beskrive sider ved de implicitte forståelsesmæssige forhold, der ligger til grund for, og er anonymt indlejret i den eksplicite forståelse.

En sådan afdækning sker, når vor anonymt udspillende meningshorisont møder noget (f.eks. en tekst, et udsagn eller faglig kritik), der formår at belyse vor forståelse. Denne øvelse kan meget vanskeligt ske selvrefleksivt (se fodnote 24) og en institutionelt etableret instrumentalfaglig kritisk diskurs synes således at være et godt udgangspunkt og grundlag for faglig udvikling og fornyelse.

Herigennem kan vi finde og beskrive interessante instrumentalfaglige grundlæggende forhold og forestillinger, der ligger bag den enkelte instrumentalfaglige 'tradition' eller 'skole'. På denne måde vil vi på et dybere niveau kunne høste og dele viden om forskelle og ligheder mellem 'skolernes' (og instrumentalisters) instrumentalidiomatiske forståelse. Denne viden vil på eksplicit vis kunne bruges som et betydeligt instrumentalpædagogisk virkemiddel. Det er nemlig ikke givet, at alle studerende i hele deres instrumentalfaglige håndtering, er bedst tjent med at stifte bekendtskab med én enkelt skoles idiomske forståelse. Underviseren kan med en sådan viden eller indsigt trække på en meget større instrumentalfaglig pallet. Denne fænomenologisk og hermeneutisk anlagte udvikling af instrumentalundervisningen vil naturligvis kræve, at det instrumentalfaglige vidensområde ikke blot funderes på underviserens 'kunnen' men på dennes (kunnens) implicitte og eksplicite forståelsesmæssige forudsætninger. Det omtalte værk *Med Fag og Følelse i fiolinspillet* er på mange måder et eksempel på en reflekteret instrumentalpædagogisk analyse, der dog ikke formår at forholde sig kritisk til dets forståelsesmæssige forudsætninger.

Hermeneutiske analyser og diskussioner af disse forhold vil kunne yde et væsentligt bidrag i udviklingen af en instrumentalfaglig og – pædagogisk kritisk diskurs. Målet må være kontinuerligt at udfolde, analysere, diskutere og beskrive instrumentalidiomatiske forhold gennem kritiske spørgsmål til forudsætningerne for enhver sandhed, antagelse eller forestilling.

Perspektiverne i en sådan instrumentalfaglig grundlagsforskning er, at den vil kunne gøre mange implicitte og skjulte indsigter inden for de forskellige 'skoler' og pædagogiske praksisser alment tilgængelige. Indsamlingen og beskrivelsen af denne viden synes kun at

<sup>42</sup> Begrebet 'fordomme' henviser her til domme, der fældes 'forud for' og ikke til den gængse betydning af ordet, der henviser til 'fordomsfuldhed'.

kunne ske gennem en kritisk diskussion, der adresserer forudsætningerne for den eksplícite viden, som vi i dag har kendskab til. Målet er dels at give den enkelte studerende/musiker et bredere og mere alment instrumentalfagligt fundament og dels at udvide instrumentalunderviserens faglige horisont. Udviklingen må antages at kunne ændre fundamentalt ved den instrumentalpædagogiske praksis ved både musikskoler og konservatorier. Instrumentalfaglig viden og videnskabsteori vil (forhåbentlig) blive et væsentligt – og for de studerende interessant og vedkommende – fag ved konservatorierne og vil kunne løfte musikundervisningspraksissen ved konservatorier og musikskoler ud af deres faglige isolation ved at fungere som katalysator for den faglige udvikling.

På et institutionelt plan kræves det, at værdien af og behovet for instrumentalfaglig og pædagogisk grundlagsforskning anerkendes. Herigennem vil der kunne dannes et formelt grundlag for, at instrumentalfaglig forskning bliver en del af konservatoriernes indsatsområde.

**Jessica Allen Hanssen**

## **How I Live Now**

### **The Project of Sustainability in Dystopian Young Adult Fiction**

#### **Abstract**

*It is impossible to ignore the enduring and sweeping popularity of young adult novels (YA) written with a dystopian, or even apocalyptic, outlook. Series such as *The Hunger Games*, *The Maze Runner*, and *Divergent* present dark and boding worlds of amplified terror and societal collapse, and their vulnerable protagonists must answer constant environmental, social, and political challenges, or risk starvation, injury, and various forms of pain and suffering. More frequently than not, the tensions of the dystopian YA universe turn to the natural world, one of sustenance and renewal, for resolution. The continued popularity of dystopian fiction written expressly for young adult readers requires critical examination, as teachers must prepare themselves to deal with the questions raised by these texts. The trend toward the dystopian seems like rather a bleak expression of political and social hopelessness, but it does offer certain insights into what young readers want from the world around them. Much of the appeal of the dystopian comes from imagining not just problems, but how to solve them. The ingenuity and resourcefulness displayed in dystopian YA novels is not only appealing, but becomes a bold and ultimately optimistic statement on the need for environmental and social sustainability. The optimal incorporation of dystopian YA into the English as a foreign language (EFL) curriculum relies on the preparation of instruction as understood by Wolfgang Klafki in a mode and format that feels fresh and encourages student-led engagement, genuine multimodality, and an organic progression from the closed circle of the classroom to the open arena of adult civilization.*

#### **Keywords**

*Dystopian, young-adult fiction, Klafki, sustainability, identity, ecocriticism*

## **Introduction**

It is impossible to ignore the enduring and sweeping popularity of young adult novels (YA) written with a dystopian, or even apocalyptic, outlook. While dystopian plots and settings have featured in novels throughout the 20th century, their resurgence in popularity in recent years, especially within the YA category, is notable. Series such as *The Hunger Games*, *The Maze Runner*, and *Divergent* present dark and boding worlds of amplified terror and societal collapse, and their vulnerable protagonists must answer constant environmental, social, and political challenges, or risk starvation, injury, and various forms of pain and suffering. The genre's popularity, even outside of school, is perhaps connected to the difficult choices that today's young people frequently have to make – or, just as likely, a reaction

---

*Jessica Allen Hanssen, Nord University, Bodø, Norway  
e-mail: [jessica.a.hanssen@nord.no](mailto:jessica.a.hanssen@nord.no)*

---

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

---

*Årgang 6 | Nr. 2 | 2017 | side 41-57*

---

to the lack of choices that young people feel they have: teenaged YA author Alex Campbell perceives a “correlation with the rise in dystopian fiction and social networking”,<sup>1</sup> and author and critic Laura Miller notes a connection between surveillance culture and the continued popularity of the genre,<sup>2</sup> social networking and surveillance culture being two sides of the same coin, a coin that ends up in an aggressor’s piggy bank. Quality YA novels of this type produce in their readers a sense of belonging, fighting a common enemy, and a general sense of catharsis: the critical question becomes how, and why, should this matter in the context of English education.

More frequently than not, the tensions of the contemporary dystopian YA universe turn to the natural world, one of sustenance and renewal, for inspiration and resolution. This is different from the adult dystopia that is popular, for example George Orwell’s 1984 (1949) or Margaret Atwood’s *The Handmaid’s Tale* (1985), in which their protagonists seek resolution through society. In these novels, Winston and Offred, respectively, do not abandon their homes or their societies, but rather attempt to subvert the existing political and social structures from within. This move is made from a position of adulthood, from being a fully enfranchised part of the society, even when being in sharp disagreement with its rules. The YA protagonist, still hovering between childhood and adulthood, experiences the “flight” aspect of “fight or flight” much more keenly than her adult counterpart, perhaps as an instinctual reaction to stimulæ seen as developmentally threatening, such as direct attack or dwindling resources.

Ecocriticism, which is briefly defined as “the study of the relationship between literature and the physical environment”<sup>3</sup> has been for some time an important way of understanding the impact of nature through the creation and interpreting of children’s literature: ‘classic children’s literature has long been preoccupied with natural history, ecology, and human-animal interaction’<sup>4</sup> What distinguishes a children’s novel or even a non-dystopian YA novel set in nature, from a dystopian young adult novel is the constant presence of ambiguity, which permeates the dystopian YA setting, plot, and theme like a heavy fog. With the rise of industrialization, and then its stagnation into an information-driven economy, and with population and temperature increases overtaking the Earth’s ability to sustain optimal conditions, it is difficult for young people to conceive of having what their parents or grandparents may have had, even in times of outright war or poverty – the sense of independence that comes from knowing that the earth can and will provide for them when called upon to do so. All of this fear may not be directly stated in contemporary dystopian YA novels, or by their readers, but it is baked into the extreme challenges their protagonists face. An impor-

---

1 Alex Campbell, “Why is Dystopian Fiction Still So Popular?” *The Guardian*, 18 November 2014.

2 Laura Miller, “Fresh Hell: What’s Behind the Boom in Dystopian Fiction for Young Readers?” *The New Yorker*, June 14 and 21, 2010.

3 Cheryll Glotfelty and Harold Fromm, eds., *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (Athens: The University of Georgia Press, 1996), xviii.

4 Sidney Dobrin and Kenneth Kids, eds., *Wild Things: Children’s Culture and Ecocriticism* (Detroit: Wayne State University Press, 2004), 4.

tant distinction in YA dystopian fiction is that the required resources, be they food, shelter, or safety, are to be found in nature, but unlike a child's story, these are not immediate or easily gained, but are often hard-fought and temporary comforts, and the protagonists do not have much time to reflect or process before they have to move on. Growing up is hard enough without having to additionally articulate one's environmental ethics on top of it. The actions YA protagonists take against a dystopian enemy model such an ethics through lived plot rather than stated theme, and are therefore more readily understood and articulated by YA readers, who become literate in the need for sustainability at the same time as they become literate in narrative: through understanding the YA dystopia, these literacies become one and the same. The quiet moments of environmental sanctuary in these texts become significant as spaces for reflection: the oasis of these moments becomes a primary signal of both grief for what was lost, and hope for what might be found.

Contemporary dystopian YA is, on its face, an expression of the fear of dwindling environmental resources and the impact of a changing biosphere, which has distinct ramifications for humanity, and especially for the young teenager caught between childhood and adulthood. Within these novels, there is a much greater narrative at stake, that of the very real threat of existing on a dying planet before ever getting the chance to truly live as an independent person, and fighting for a culture's safety, comfort, and security occur at the same time as fighting for personal acceptance and independence within that culture. Whereas in a typical interpretation of fiction, the "world" is that created within the fiction, the society and its interaction, "ecocriticism expands the notion of the world to include the entire ecosphere."<sup>5</sup> This opens up all kinds of ramifications and ambiguities in the text, and yet also all kinds of possibilities for meaning building. Ecocritic Ursula K. Heise states, in the context of the survival of endangered species, that it is the stories connecting humanity to nonhuman species (both flora and fauna) that "frame our perception...indirectly or indirectly, explain why we care, not just as individuals but as communities or cultures".<sup>6</sup> This is where the function of school as provider of the required interpretative tools becomes relevant; ecocriticism contains an inherent fusion of scientific, literary, and philosophical outlooks that makes it attractive as a teaching perspective, but it has to be approached systematically in order to function effectively and in a long-lasting way.

Wolfgang Klafki attempted to categorize and, in a sense, narrativize classroom instruction through his understanding of how preparation and methodology combine towards creating exemplary classroom experiences, and his ideas on the subject continue to shape the structure of educational practices in Scandinavia, Europe, and beyond.<sup>7</sup> There is, for Klafki, the basic, tangible task at hand that is the lesson and also its more significant func-

---

5 Glotfeldy and Fromm, xix.

6 Ursula K. Heise, *Imagining Extinction: The Cultural Meanings of Endangered Species* (Chicago: University of Chicago Press, 2016), 5.

7 Wolfgang Klafki, "Didactic Analysis as the Core of Preparation or Instruction" (1958, translated 1963), *Journal of Curriculum Studies* 27, Volume 1 (1995). 13-30. Accessed online: <http://faculty.education.illinois.edu/westbury/Abo/Klafki.html>.

tion as part of a larger, intangible structure. Moments and texts that teenagers perceive as authentic are important for the encouragement of lifelong learning, as it is only when “educational topics of *relevance* to the student’s present and future lives” (my italics) are engaged that they become prepared for assuming their adult role in society, one that requires not only participation but innovation. The careful teacher chooses learning materials and techniques that will not only impart the required lesson, but will motivate learners to seek a higher and more significant purpose, one that may not be as easy to articulate as immediate learning outcomes or skill, but can be accessed autonomously later as *Bildungsgehalt*. If, as Klafki posits, autonomy is part of the basis of achieving *Bildung* through the meeting of the student with the educational material, then a good way of encouraging such independence is to make sure that the educational material itself feels relevant and authentic to the student’s interests in the present time,<sup>8</sup> and while Ingvild Gjerdum Maus here relates this idea to classes in art and design, this sentiment is perhaps even more urgent in the subject of English, where authenticity, autonomy, and sustainability haven’t exactly been desired or encouraged.

Klafki himself recognized this need for consideration of the individual pupil and her lifeworld, and revised his original theory to include increased attention to the pupil and not just on the instructional method and content,<sup>9</sup> what is now familiar as the “didactic triangle between teacher, discipline and student”.<sup>10</sup> When engaging a dystopian YA novel, the reader abandons her own oppressors, and temporarily finds solace and escape in the protagonist’s lifeworld, and learns something about survival that she can perhaps apply, in a less-extreme arena, to her own lifeworld. Much of the appeal of the dystopian comes from imagining not just problems, but how to solve them. The ingenuity and resourcefulness displayed in dystopian YA novels is not only appealing, but becomes a bold and ultimately optimistic statement on the need for environmental and social sustainability.

English as a school subject, particularly when it is a foreign language (EFL) is all too often perceived as a way into other, more important, subjects, rather than a *Bildung* subject all on its own. The very obviously changing nature of the ways in which English is used speaks to the opposition between the need to preserve and protect the tradition of studying English, and also to think carefully about the various directions in which the tradition can evolve, as ways of creating sustainability from within the subject. The continued popularity of dystopian fiction written expressly for young adult readers, in a time when there are so many other attractive and more immediately authentic English-language outlets online, requires critical examination, as teachers must prepare themselves to deal with the moral,

---

8 Ingvild Gjerdum Maus, “Developing Holistic Understanding in Design Education for Sustainability,” in eds. Astrid Skjervén and Janne Reitan, *Design for a Sustainable Culture: Perspectives, Practices and Education* (London, Routledge, 2017), 162-63.

9 Wolfgang Klafki, *Dannelsessteori og didaktik – nye studier*, trans. Bjørn Christiansen, (Århus: Forlaget Klim, 2001).

10 Sigmund Ongstad, “The Concept of Lifeworld and Education in Post-Modernity: A Critical Appraisal of Habermas’ Theory of Communicative Action,” in eds. M. Murphy and T. Fleming, *Habermas, Critical Theory and Education* (London, Routledge, 2010), 58.

philosophical, and environmental questions raised by these texts if and when they choose to use them in school. Today's young readers, like the protagonists they admire, also find themselves faced with a constant barrage of societal challenges, and the literature they consume is perhaps a response to feelings of frustration and alienation. In order for the subject to "be absorbed by and fill the young mind while, at the same time, pointing forward to future tasks and opportunities of a mature life,"<sup>11</sup> it must address its learners on their own level, while also showing them the way forward. There is an important balance to be struck between the text and its interpretation, particularly with regard to environmental critique, if the full value of the text is to be realized later.

This paper therefore explores and develops the idea of sustainability in dystopian young adult fiction, with emphasis on engagement with the natural world in YA and a focus on how teachers might choose to use dystopian young adult fiction to engage their students in critical, reflective, and authentic classroom discussion per Klafki's understanding of sound methodology. Some of the research questions being addressed, through an examination of the role of dystopian YA in the English literature classroom, include:

1. How could careful pedagogical methodology, with respect to Klafki's understanding of Bildung and sensitivity to ecocritical perspectives, enable fuller engagement between the YA dystopian text and its readers?
2. What unities exist between the classroom and idea of the ecosystem, or between the YA protagonist and the reader? In what way does the idea of safety or sanctuary in the novels also serve as a metaphor for the exemplary learning experience?
3. What can teachers do to influence the young reader of dystopian YA to encourage a sense of environmental responsibility, hopefulness and societal renewal?

## History and terminology

The following section delineates the development of the YA genre since the 1950s, explores the 21<sup>st</sup> century trend toward the dystopian in YA, with a specific focus on some of its central themes, and introduces the idea of "sustainable development" as relevant within the field of teaching literature in the second-language English classroom.

The YA genre is characterized by its precise ability to address topics that concern the adolescent reader, and "refers to a story that tackles the difficult, and oftentimes adult, issues that arise during an adolescent's journey toward identity."<sup>12</sup> JD Salinger's 1951 *The Catcher in The Rye*, although not written specifically with a teen audience in mind, is often cited as its earliest example. Since the genre's development through the 1960's, popular subjects for exploration, usually in a realistic way (although, notably, not always in a realistic setting) include "changing family patterns, death, ethnic groups, and changing [gender]

---

11 Klafki, "Didactic Analysis"

12 Jonathan Stephens, "Young Adult. A Book by Any Other Name...Defining the Genre," *ALAN Review* (Fall 2007): 40-41.

roles” and frequently deal additionally with “taboo” subjects such as “pregnancy, adolescent physical change, birth, and drugs”.<sup>13</sup> The lure of the forbidden attracts young adult readers, and the immediacy of the plot keeps them captivated long enough for them to actually learn something about the world. YA novels present society in sociological terms, as a “symbolic universe”<sup>14</sup> in which conflict arises from whether the protagonist shares the given society’s values, beliefs, and behaviors surrounding those subjects. More often than not, the protagonist is correct to question society, and finds her rightful place in the symbolic universe having gained experience and maturity. Young adult fiction therefore provides relevant insight and understanding to its reader in an immediate and meaningful way,

The world for young adults has changed over the years, and so have the books. While teenagers today are of course concerned with the same coming to age issues such as identity and the Self, themes which were explored by in the late 1960s and 1970s YA “Golden Age,”<sup>15</sup> by writers such as Judy Blume, Paul Zindel, and Robert Cormier, they also face external and unforeseen pressures resulting from increasing globalization and environmental change. Revisiting Stephens’ view on adolescent issues being “oftentimes adult” in nature, YA fiction to a greater extent, now also tackles these in a more literal and direct way than previously. Whereupon the plot and resolution of “classic” YA novels, such as *The Pigman* (1968), *The Chocolate War* (1974), or *Forever* (1975) would have been dependent on the protagonist rebelling against his or her society from within, they would not have depicted environments that were actually stricken by poverty, famine, or economic collapse. The protagonist of a “classic” YA novel is already at the top of Maslov’s pyramid, seeking self-actualization, and not at its bottom, seeking the simple security of food and shelter. They have homes, however complex, and do not need to immediately leave them out of fear or direct threat. And yet, when one looks at the books and series which top the YA charts today, in what many consider to be a “Second Golden Age” of children’s and young adult literature, the idea of leaving home and making one’s way in a hostile and challenging landscape is par for the course. The whole idea of introducing the dystopian element, then, is somewhat Hegelian: every child, in order to become a free citizen, needs to experience the world developing dialectically between opposites.<sup>16</sup> Here, Honneth expands on Hegel’s idea of the meeting of two opposed subjects, which “are compelled to restrict their self-seeking drives as soon as they encounter one another”.<sup>17</sup> If we understand the act of reading as a meeting of the student and the subject, then the encounter with a dystopian YA novel pre-

13 Maja Pank Mertz, “The New Realism: Traditional Cultural Values in Recent Young-Adult Fiction,” *The Phi Delta Kappan* 60, Volume 2 (October 1978), 101.

14 Peter Berger and Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality* (Penguin, Middlesex, 1967), 94-104.

15 Michael Cart, “From Insider to Outsider: The Evolution of Young Adult Literature,” *Voices from the Middle* 9, no. 2, (2001), 96.

16 G.F.W. Hegel, *Encyclopedia of the Philosophical Sciences*, Vol. III, trans. William Wallace (Oxford, Oxford UP, 1971), 408.

17 Axel Honneth, “From Desire to Recognition: Hegel’s Grounding of Self-Consciousness,” *The I in We: Studies in the Theory of Recognition*, Trans. Joseph Ganahl, (Cambridge, Polity, 2012), 15.



sents a clear opposition to the world the reader would like to live in, and this natural opposition helps the reader form his or her worldview in an age-and skill-appropriate mode.

A 2013 study by Scholes and Ostenson yielded several common elements in YA dystopian literature of the last 20 years, including pressure to conform, limited or complete lack of individual freedom, and little hope for change.<sup>18</sup> In addition, they point to dystopian YA fiction as frequently sharing common themes, especially “inhumanity and isolation, agency and consciousness, and relationships (romantic and otherwise)” that are particularly relevant to adolescent development. The protagonist and target reading audience for the YA genre are in a position that is unique to human beings – that of being in a developmental state that is between childhood (defenselessness, helplessness) and adulthood (self-sufficiency, responsibility). In the dystopian landscape, young people’s access to moving from childhood to adulthood is threatened by external pressures such as economic, political, or societal forces, and the only way for the protagonist to move from adolescent liminality to adult agency is to leave their oppressors and engage a new society. This movement mimetically represents the developmental step of leaving home and taking care of one’s own needs for food and shelter, and also represents a biological imperative to move from non-reproductivity to reproductivity. Normally, the role of the parent-figure or society would be to provide the tools, skills, and encouragement to make these breaks. Yet, because in a dystopia, an oppressor limited the adolescent protagonist’s agency, the protagonist often lacks the physical and emotional resources required to move forward. It is in nature, then, that the necessary resources are found. Chief among these resources is a sense of safety or sanctuary, from within which further choices can be made. In a utopian situation, children would have no need to leave home, and only do so if and when they felt ready, and the natural world would be a source of joy and delight. In the dystopian world, parents are dead or dying, and it is up to the protagonist to compensate for this loss by independently engaging an as-yet untainted nature for sustenance and security.

The period between childhood and adulthood establishes an entirely new perspective on how young people picture the world and their place in it. Familiar elements such home and family that once were preserved as safe and comfortable become subjects of the strange and unknown. While the motives are diverse, teenagers nonetheless feel the desire to leave, a desire closely related to the wish of establishing identity and autonomy away from the parental home. The spaces the adolescent protagonists enter in these YA novels are characterized by their liminality. The characters are on the search for a safe space, a place they can call home. Terri Doughty discusses the connection between the adolescents’ rite of passage towards adulthood and liminal spaces in YA fiction, and states that “the liminal spaces provide opportunities for the protagonists to review the ways they see themselves, others, and their interactions, as well as moments of choice that becomes self-

---

18 Justin Scholes and Jon Ostenson, “Understanding the Appeal of Dystopian Young Adult Fiction”, *ALAN Review* (Winter 2013), 11.

defining”.<sup>19</sup> The liminal space, which in dystopian YA is frequently the wilderness, becomes a holding area where the characters are able to redefine their notion of home to a healthier one. The safety and security of food and shelter, what most of us like to refer to as home, is not only pleasant but a biological imperative. It is generally provided to the young, and it is during our adolescent years that we begin to feel a yearning for a home of our own. Our search for home is initially a search for a place or a state of mind in which we are able to develop and exist as stable and healthy human being, but this sense of home is nevertheless vulnerable to external changes that might cause disruptions to our sense of home as a place of safety. James Tuedio claims that “disruptions of this sort ‘deterritorialize’ our concept of home and problematize the orientation we have taken for granted, which will reveal a new ‘uncanny’ sense of home based on rejection, disruption, and the breakdown of expectations”.<sup>20</sup> The YA reader, frequently looking for fictional universes that present real-world problems once-removed, perhaps feels connected to this idea that in the dystopia, the misfits will somehow band together and become each other’s home. Therefore, when a protagonist enters a liminal space on their search for a true identity or home, it becomes a place of transition that gives them insight into themselves and the world around them, and help shape them as individuals, and, notably, the reader accompanies the protagonist in this transition.

The awareness that fiction is seen as a stabilizing force against rapid change – cultural, technological, and environmental – is not lost on today’s YA writers or teachers of literature to young people. Young adult literature is, by definition, meant to be explored in the classroom, and the savvy teacher would encourage this phenomenon as a way of ensuring a certain amount of continued interest: in literature and society in general. The idea of “sustainable development” is trendy in business and government to describe the idea of secure and stabilized resources, and is explained by David Selby as being “a range of distinctive philosophical responses to the question of humanity’s relationship with the environment, each response offering its own challenge to the learner on how to live ethically and responsibly on the planet”.<sup>21</sup> Sustainable development presents, on its face, a paradox: we simultaneously wish to both sustain and develop the world as we know it. Various concerns (political, educational, economic) seek to exploit aspects of the human-nature relationship under the same “sustainable development” umbrella. While the term is commonly used as a buzzword for energy consumption and management, for example the reduction of waste or carbon impact, other definitions of the word imply *nourishment*, and when we literature and language teachers think of our role in the outside world, are we wrong to think of

---

19 Terri Doughty, “Dreaming Into Being: Liminal Space in Charles de Lint’s Young Adult Mythic Fiction,” in *Knowing Their Place? Identity and Space in Children’s Literature*, eds. Terri Doughty and Dawn Thompson, (Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2011), 156.

20 James A. Tuedio, “Thinking About Home: An Opening for Discovery in Philosophical Practice,” in *Philosophy in Society*, ed. H. Herrestad, A. Holt and H. Svare, (Oslo, Norway: Unipub Forlag, 2002), 210-215.

21 David Selby, “The Firm and Shaky Ground of Education for Sustainable Development,” *Journal of Geography in Higher Education* 30, Volume 2 (July 2006), 359.

“cultural sustainability” as a relevant outcome? Even within the idea of sustainable development as an organizing principle for human development, there exists a split between meeting new challenges while preserving existing resources, that I can’t help but relate back to the subject of English, where there has been a certain schism between those who teach the subject as an extension of modern-day social sciences or business, and those who teach it as an extension of classical aesthetics. English has to address all of these things, and more, and there is only so much space allotted in the school day, and so choices are made.

I often wonder what we will all talk about when we are speaking a common language at last, and I sadly suspect that it will be about how to live now, when all of the earth’s ecosystems are damaged. Sustainability involves an explicit future perspective, one in which the relationship of nature and society is balanced in an acceptable way, and it is correct and even ideal that the literature used at school to promote language learning also seeks to illustrate this balance to its youth reader in an authentic and provocative way. We will need to be able to shape a narrative not only of extinction, but of renewal.

## Examples from dystopian YA

The following section presents specific examples of sanctuary and sustainability from several popular YA dystopian novels, and how these are created. By understanding how these respites from the dystopian are shaped on a technical level, learners gain access to the process of narrative at the same time as they encounter larger formative ideas.

In the YA dystopia, time is perhaps the most endangered of resources. There is never enough time to stop and think, or to rest; the protagonists must keep moving or risk peril. To add to this dreadful sense of time, the youthening of the YA protagonist (as opposed to the adult protagonist of a traditional dystopia, or even the older teen of “golden age” YA<sup>22</sup>) intensifies the reader’s feelings of angst and fear, and also intensifies her feelings of relief and safety when sanctuary is found. When moments of respite occur, they are all the more significant due to their scarcity. Time itself, although a uniquely human concept, becomes a natural sanctuary, and it is in the liminal spaces of a novel’s plot that the luxury of time is most readily felt.

Safety and sanctuary in dystopian YA comes from the way in which descriptions of setting provide moments of slower plot, brief respites from the fast paced action where the discourse time of explanation and description exceeds the story time of the novel’s plot. For example, when Thomas, in James Dashner’s *The Maze Runner* (2009), enters the Glade, the green sanctuary at the center of a deathly maze of monsters and traps, the reader is treated to a 5 page description of the Glade and the work that is done there that in no way advances the plot or explains Thomas having been dropped into this perilous situation. By allowing this much narrative space to make sure both the reader and Thomas are properly

---

22 Cart, “From Insider to Outsider”, 95.

introduced to the Glade and its functions, the idea of the Glade as a sustainable device of survival and security gains depth, and allows the reader to interpret scenes within the Glade with more precision. One finds the same kind of slowed discourse time in Philip Pullman's *The Golden Compass* (1995), where numerous pages are devoted to establishing the remote and icily exotic North in opposition to the crowded urban South,<sup>23</sup> and even *Twilight* (2005), where Stephenie Meyer lavishes pages of description on meadows, woods, and riverbanks, to no real plot advancement. These moments underscore the intense drama of the rest of the story, even if they don't directly contribute to it. Likewise, the most compelling moments of a story are not always direct combat or challenge, but indirect, personal challenges, such as when Daisy has to forage for food<sup>24</sup> for her and her younger cousin in *How I Live Now* (2004): since most readers of the book don't have to look farther than their parents' pantry for unlimited food, but nevertheless yearn for the independence to choose when and what they can eat, the idea of foraging for survival captivates readers and brings them closer to the protagonist.

The YA dystopian universe presents a unique paradox: the more immediately threatening a situation is for the protagonist, the more immediately engaging it is for the reader, thereupon less sanctuary for the protagonist creates more sanctuary for the reader. For the reader of YA dystopia, and as a partial explanation of its popularity, the narrative itself *becomes* the sanctuary, the free space between the societal and developmental pressures she faces. Unlike the aforementioned Glade, as well as the Capitol in *The Hunger Games* and Jordan College in *His Dark Materials*, while hyper-separated from reality, also present great dangers to those who would seek to defend them; they have become their own contained systems of corruption and misinformation. What sanctuary Katniss Everdeen of *The Hunger Games* or Lyra Belacqua of *His Dark Materials* find is in the natural world outside of these corrupt systems. While the typical YA reader might never find herself hunting and gathering for survival, physically fighting an enemy, or running away from an oppressor, her emotional connection to the protagonist's plight informs her attitudes about the societal pressures she faces in the "real" world. These protagonists do not conquer the wilderness, as in a typical person-versus-nature archetype, but immerse themselves in it, and have to learn coexistence with each other and the world around them. When Katniss hunts for food, she also relies on Gale's trapping skills and Peeta's camouflage expertise; likewise, when Lyra traverses the Arctic, she does so with the help of an armored bear, a witch, and several other human and non-human helpers. The reader, encountering these moments, is com-

---

23 Pullman's newest contribution to the *His Dark Materials* universe, *The Book of Dust: La Belle Sauvage* (2017), also makes extensive use of the home/safety trope, with protagonist Malcolm Polsted taking refuge from complicated situations in his mother's kitchen, and recalling these warm moments of safety and security later in the novel, when both are in short supply.

24 This food happens to be mushrooms, which turn out to be mildly hallucinogenic. Coincidentally, Schütz and Luckmann use the idea of eating mild mushrooms as an extended metaphor for relating "the actual experience" of a thing to the "the sedimentation of past situational problematics" (13)...too bad Daisy didn't study pedagogical theory first.

pelled to consider her own relationship to her ecosphere, and whether she could do what these heroes do, or in what way her life is different from theirs. An important yet often overlooked aspect for young readers is that reading is safe. You can read a book on the most “out there” of subjects, on anything you want to know, really, and the book can’t bite you or tell you you’re not allowed to read it – it can’t judge you. Much of the young reader’s information about how to react to life situations is in fact informed by literature, in which emotions are mimetically represented, and in the YA universe, these emotions are often amplified and explained carefully, more often than not in the first person. This returns to Klafki’s idea about the creation of *Bildung* over time, and what is immediately present in a lesson versus what comes later as a result of continued processing of the learning material.

## Discussion and classroom implications

The next section discusses the YA dystopian novel in the context of the English as a foreign language (EFL) classroom, and how correct pedagogical planning accounts for the authenticity and striated learning outcomes that these texts can represent. It contextualizes the use of dystopian YA in a historical philosophical/pedagogical framework, and additionally faces the future of the subject as multimodal and dynamic with some suggestions for how to engage the themes of dystopian YA through alternate text types.

The very subject of EFL is by definition both conservative and futuristic. We tweedy types hold on to, for example, our grammar charts, maps of the London Underground, illustrations of the three branches of American government, and especially the Anglo-American literary “canon” with two hands, as it is generally believed that to learn a language is to also learn its history and culture, and no one wants to be the one to pull up the ladder on the rich cultural impact that these ideas have had on decades of English learners. Holding on to all of this history, however, does not exactly leave teachers free for exploring new approaches to new problems, and yet students are encouraged to master English so that they can communicate freely with diverse peoples in an ever-changing world. It’s a difficult balance, and choices will have to be made.

Pedagogical planning in English that includes time devoted to reading a novel that is written specifically for the target audience is seen as the integration of instruction into a pupil’s *lifeworld*, which Schütz and Luckmann understood as “that province of reality by which the wide-awake and normal adult simply takes for granted in the attitude of common sense”.<sup>25</sup> As teenage readers are still working through what the everyday reality of their lifeworlds will eventually be, fiction becomes an important way in which experiences – of nature, of human interaction, or of systems that adults take for granted – are presented to them. When Habermas later identified the lifeworld as the relationship of

---

25 Alfred Schütz and Thomas Luckmann, “The Everyday Life-World and the Natural Attitude,” *The Structures of the Life-World, Volume 1*, (Evanston, IL, Northwestern University Press, 1973), 3.

the given to that which we experience together;<sup>26</sup> this also relates back to the idea of the shared interpretative community of classroom literature as being a central arena for gaining knowledge and awareness about the natural world. In this context, the selection and appreciation of literature for the target audience of teen readers becomes a particularly potent tool for presenting physical, social, and cultural phenomena that will enter and eventually become part of the reader's reality.

Dystopian YA could be an ideal vehicle for working with language at the middle and secondary grades levels, and for exploring significant philosophical or social issues such as justice, ecology, and feminism in a modern and authentic way, which Nation and Bonesteel clarify: "An authentic reading experience involves the second language learner in the same kinds of reading processes and reactions that we experience when reading in our first language."<sup>27</sup> Due to the wide variety of YA novels being published in English, it is relatively straightforward for EFL teachers to find novels that meet the length and complexity requirements of their learners. All too often, however, YA is left out of the school curriculum, or treated as an afterthought. In a time when international YouTube superstars seem to speak directly to teenagers about their interests, and the immersive MMO video game universe directly connects them to each other, in ways that are perceived to be authentic, the classroom frequently does not address such movements, and favors more traditional approaches to language learning such as grammar books, presentations of canonical fiction, and fact-based research on themes of limited teen interest. The *International Handbook of Research in Arts Education* explains that "The reality is that national policies on English curricula and assessments tend to prioritize traditional, print literacy and tend to marginalize the broader, richer definition of the subject endorsed by the research community".<sup>28</sup> All too often, at least in Scandinavia, EFL places emphasis on textbooks for instruction rather than "authentic" texts (Drew et al., 2007:30),<sup>29</sup> thus diminishing the ability of language to impart authentic culture. Today's EFL teachers, in addition to increased accountability such as standardized testing, which many teachers feel limits their time for working with novel-length texts in class (and when they do have the time frequently choose a so-called "classic," devoid of authentic presence or meaning in a teen reader's life), also face a situation in which the subject of English itself is quickly becoming inauthentic, that is, the English being taught in school is too far disconnected from the English used outside of school. The end result here is that, while interest in learning English remains high, it risks becoming a delivery device for vapid and base consumerism, as presented and modeled in the

---

26 Jürgen Habermas, *Theory of Communicative Action Volume 2: Lifeworld and System. A Critique of Functionalist Reason*, trans. Thomas A. McCarthy, (Boston, MA, Beacon Press, 1981/1987), 355.

27 Paul Nation and Lynn Bonesteel, "The Authentic Reading Experience: Building Reading Comprehension and Fluency," [http://www.pearsonlongman.com/tertiaryplace/pdf/authentic\\_reading\\_experience.pdf](http://www.pearsonlongman.com/tertiaryplace/pdf/authentic_reading_experience.pdf).

28 Kathy Hall (et al). "Assessing English Within the Arts," in *International Handbook of Research in Arts Education*, ed. Liora Bressler, (Springer Netherlands, 2007), 398.

29 Ion Drew, Ron Oostdam, and Han van Toorenburg, "Teacher's experiences and perceptions of primary EFL in Norway and the Netherlands: A Comparative Study," *European Journal of Teaching Education* (2013), 330.

“real” world of the internet but not in school. While it is unlikely that YouTube superstars or MMO gaming will find their way into an EFL curriculum, the dystopian YA novel is an economical way of bringing authenticity, sustainability, and a connection to the multimodal teen universe into the English classroom in an engaging and encouraging way, and is therefore worth making time for.

When introducing a dystopian YA text into the EFL classroom, a text which contains an inherent environmentalist critique, it is tempting for teachers who wish to impart the text’s significance as critique to move too quickly away from the text itself, or to use it merely as a “springboard for leaping into discussions of environmental analysis”.<sup>30</sup> This attitude, while common enough in first language instruction, doesn’t always translate well into a second language environment, because here we are also dealing with language barriers between the reader and the meaning, leading perhaps to the misunderstanding that literature is a code meant to be cracked rather than an art requiring interpretation, and so pupils wait for the teacher to crack the code for them, and meaning is given rather than created. It is not a *sustainable* approach, for it not only violates the presentation of the YA text as authentic, it removes the feeling of reading as sanctuary, and also strips the text of its future impact as environmental *Bildungsgehalt*. Instead of seeing this as a problem, we should interpret it as an opportunity, and create a new macro for second-language (i.e. English) literature studies, in which aesthetic reading is taught from the ground up with the language itself, and social meaning is generated as a product of reader-response interpretation; the process of narrative becomes a part of the way pupils think about English and think in English. Janice Bland refers to this movement in cartographical terms, as “redrawing the boundaries of EFL teaching to include authentic literature for young learners and teenage learners,” as a way of ensuring adequate attention to learning to read mindfully.<sup>31</sup> Correct methodology here would rather focus on the text’s narrator or narrative perspective, and how these interact within the given hostile or sanctuary landscape, and the metaphors to “real” life created herein, rather than working backwards. Dystopian YA is highly suited to this style of formalist-meets-ecocritical analysis, and by bringing it into the classroom students learn analytical and narrative techniques at the same time as they develop a heightened sense of environmental awareness.

When the teacher of dystopian YA literature wants to combat the fear, alienation, and frustration that so many young adults face, a conscious attempt should be made to treat the class time itself like the oasis or meadow where the dystopian protagonist finds temporary solace from a harsh and unyielding society. If a YA novel is used as a common class text, the assignments created to supplement it should not be objective tests, as this reinforces several kinds of competitive hierarchy: teacher vs. student and a so-called “stronger” stu-

30 McDowell, Michael J. “The Bakhtinian Road to Ecological Insight,” in *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*, Cheryll Glotfelty and Harold Fromm, eds. (Athens: University of Georgia Press, 1996), 383.

31 Janice Bland, *Children’s Literature and Learner Empowerment: Children and Teenagers in English Language Education*, (London, Bloomsbury, 2013), 211.

dent vs. “weaker” student. Discussions, projects, and creative writing exercises all achieve the same curriculum results as traditional comprehension-based evaluation, but without the stress of unnecessary competition. There are other lessons and texts that can be tested in this way, and should be, but in the case of dystopian YA the thematic clash between text and method becomes too strong, leaving a potentially confusing and certainly hypocritical takeaway message.

The curriculum is in the main open for teachers to include authentic reading materials, and it is up to the teacher to choose texts which will enable a positive and nurturing space for interpretation and exploration. Since dystopian YA novels are frequently chosen outside of school, a teacher who wanted to place the learning material closer to the learner would choose from this, even when the immediate value of the text seems less accessible. Not much here has changed from Wolfgang Klafki’s original ideas about the value of a curriculum:

“... the framework is, in the main, delineated by the curriculum or syllabus. This is no less applicable if the latter has assumed the desirable form of a set of guidelines which do not explicitly set out the individual items of subject-matter but give basic issues or thematic areas, mostly with supporting examples, leaving the selection of suitable details up to the school or the teacher”<sup>32</sup>

I see here an opportunity to expand this notion of Klafki’s “suitable details” directly as justification of the application of authentic reading materials in the second language. If properly managed by the teacher, nothing will be lost in terms of social engagement: according to the originator of reader-response theory Louise Rosenblatt, the literature teacher

“can play an especially important part in this process, since it is very likely that the student’s social adjustments will be much more powerfully influenced by what he absorbs through literature than by what he learns in the usual impersonal and theoretical social-science courses”<sup>33</sup>

By choosing a good authentic text for exploration, and teaching it methodically with an emphasis on aesthetic appreciation and generating response, teachers and learners alike gain a lot, and lose little.

Good pedagogical planning takes into account the idea of pupils as being members of multiple lifeworlds, each with their own rules and norms: “As people are simultaneously members of multiple lifeworlds, so their identities have multiple layers that are in complex relation to each other. No person is a member of a singular community. Rather they are members of multiple and overlapping communities – communities of work, of interest

32 Wolfgang Klafki, “Didactic Analysis”.

33 Louise Rosenblatt, *Literature As Exploration*, (New York, Appelton-Century, 1938), 22.



and affiliation, of ethnicity, of sexual identity, and so on.”<sup>34</sup> Schütz’s 1945 essay “On Multiple Realities” considered the various kinds of interaction as “zones of potentiality,” where it is “intimacy and anonymity, strangeness and familiarity, social proximity and social distance, etc., which govern my relations with consociates, contemporaries, predecessors, and successors”.<sup>35</sup> Since each learner belongs to multiple lifeworlds, and also relates to them through these oppositional zones of potentiality, a considerate teacher must be able to understand and attempt to negotiate these roles. Having a common basis for discussion of various challenges to identity formation, such as those presented in the contemporary dystopian YA novel, makes this process considerably easier.

As for the idea of nature as a source of freedom, inspiration, and sanctuary in the literary education of young readers, the line from Rousseau to Dewey is clear. This influence, particularly Dewey’s idea that reading should be “wild” and without undue influence, can be found in his 1897 “Pedagogic Creed”: “The teacher is not in the school to impose certain ideas or to form certain habits in the child, but is there as a member of the community to select the influences which shall affect the child and to assist him in properly responding to these influences”.<sup>36</sup> For Dewey, authenticity in education comes from enabling eventual adult functionality through consciousness-raising via “expressive and constructive activity”:

“I believe that the only way to make the child conscious of his social heritage is to enable him to perform those fundamental types of activity which make civilization what it is ... I believe, therefore, in the so-called expressive or constructive activities as the center of correlation.”<sup>37</sup>

He indicates in this same creed that through literature, and not expressly through nature as a subject unto itself but in the presentation of nature through social interaction, interpretation and unification arise simultaneously.

Dewey’s sentiments are later echoed in Rosenblatt’s development of reader-response theory, that the individual reader’s reaction to a text depends heavily on her influences and personality.<sup>38</sup> While a teacher may have more experience reading and discussing literature, her experience is but one in a plurality of voices of lived experience. Classrooms influenced by these attitudes to teaching literature center the teacher as a guide more than as a leader to avoid undue hierarchical influence. The YA genre, as early as its inception in the 1960’s, consciously attempts to eliminate or mitigate parental involvement, so that the protagonists – and by extension the reader – can come to terms with its (frequently

34 The New London Group, “A Pedagogy of Multiliteracies.” in *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, eds. Bill Cope and Mary Kalantzis, (London, Routledge, 2000), 17.

35 Alfred Schütz, “On Multiple Realities,” *Philosophy and Phenomenological Research*, Volume 5, No. 4 (June 1945), 548.

36 John Dewey. “My Pedagogic Creed” *School Journal* Volume 54, (January 1897), 77-80.

37 Dewey, “My Pedagogic Creed”.

38 c.f. Louise Rosenblatt, *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, (Carbondale, IL, Southern Illinois University Press, 1978).

difficult) themes without the anxiety of parental or adult influence. The books don't *feel* like school, and in that way they can be more effective than a "traditional" class novel in teaching important life skills, because they don't inspire a sense of dread, conformity, and hierarchal expectation the way "traditional" class novels so frequently do. Wilberg's understanding of Klafki's exemplary as the combination of subject matter and relevance, what she terms "mimetic didactics" is central here: "...giving students the possibility to interpret the examples as both subject matter and something relevant to their own lives is facilitated through imaginative work."<sup>39</sup> The subtle use of contemporary dystopian YA in the English classroom directly connects the very imaginative realm of the dystopian to their future, hopefully non-dystopian lives through multiple layers of meaning-making and interpretation, all of which can be guided by the teacher through thoughtful classroom preparation.

I would also propose here that modern video games and board games, with their open-ended narratives and richly developed settings, create interesting possibilities for class texts and pairings with YA novels: it would be rewarding to combine, for example, SimCity or the strategy game Settlers of Catan with *The Hunger Games* or *Divergent*, or even in the place of a class novel, as an immersive exercise in the development of a better and more sustainable society, and also raises new and important questions about the role of technology in said society. Expanding dystopian YA to the multimodal platform addresses the criticism leveled in the *International Handbook of Research in Arts Education*, and also bridges the gap between what Klafki establishes as the exemplary experience, which Wagenschein refines as those "in which a person is completely gripped, body and soul, by a fundamental experience. Such a formative experience stimulates true education."<sup>40</sup> If video game culture is so immersive as to be chosen by many teenaged learners to the exclusion of all other activities and the consternation of adult society, then why not lean into it, and treat the game as a complementary text, with the respect and consideration a classroom text deserves? This speaks to Wagenschein's desire to reduce the curriculum without diminishing it through an economy of text and interest. Ultimately, a text, no matter how rich in content, is only as meaningful as its reader wants it to be. Generating and encouraging good responses from literature, by which is meant at a minimum the ability to connect what one reads to one's own experience, is at the heart of what the language teacher should work for: "the mind as it meets the book...is the center of a curriculum in literature";<sup>41</sup> and in this case the incorporation of video games as a supplementary literary text becomes an organic, multimodal, and flexible way to allow the meeting of young mind and YA novel; an immersive extension of the alternate and safe universe that young readers frequently select for themselves.

39 Ilmi Wilbergh, "The Representation of Reality in Teaching: A 'Mimetic Didactic' Perspective on Examples in Plenary Talk," *Scandinavian Journal of Educational Research* 61, no. 5 (May 2016), 617.

40 Martin Wagenschein, "Teaching to Understand. On the Concept of the Exemplary in Teaching." Translated by J. Salted and C. Holdrege. 2008. Originally published as *Zum Begriff des exemplarischen Lehrens. Verstehen lehren*. (Weinheim, Beltz Verlag, 1997), 27-59. [http://natureinstitute.org/txt/mw/exemplary\\_full.htm](http://natureinstitute.org/txt/mw/exemplary_full.htm).

41 Alan C. Purves, Theresa Rogers, and Anna O. Soter. *How Porcupines Make Love II: Teaching a Response-Centered Literature Curriculum*, (New York, Addison-Wesley, 1990), 15.

Perhaps the easiest and yet greatest way teachers can encourage positive reading experiences for young is to incorporate, not just directly but indirectly, elements of reader-response critical theory into their lesson plans and activities, whatever the text ends up being. To engage pupils using reader-response strategies is a modern and approachable way into what Klafki idealized as the “special case” of the classroom in which it is the *structure* of the classroom content, rather than the content itself, which renders the subject interesting, stimulating, vivid, and tellingly, conceivable.<sup>42</sup> While the school is not a natural culture, and cannot reflect a truly authentic language use, it does have its own internal logic and language, one where the presentation of teenage protagonists with authentic-sounding teen voices facing dystopian situations might be exactly jarring enough to wake up and engage a room full of learners used to more rote lessons and/or condescending or irrelevant selections from readers. If the literature teacher can harness the explosive power of a reader-response environment, and structure lessons which engage pupils to respond to texts on their level and in a democratic and meaning-forming way, then his or her job has just become a lot easier. YA novels exist for exactly this purpose, and should be used to encourage quality and meaningful reading experiences that mimic the ideal societies the texts promote.

## Conclusion

The trend toward the dystopian in contemporary young adult fiction (YA) seems like rather a bleak expression of political and social hopelessness, but it does offer certain insights into what young readers want from the world around them. Literature featuring young protagonists in war or other traumatic circumstances has become increasingly popular during recent years, and English teachers wishing to impart lifelong learning of the second language ought to capitalize on this trend. Novels such as *The Hunger Games*, *The Maze Runner*, *Divergent*, *His Dark Materials*, and *How I Live Now* feature young protagonists who are in the midst of conflict or facing great threat, which sends them on a quest that forces them away from their safe haven, their *home*, and towards something strange and unknown in order to restore the world to its original state. One might surmise from the staggering popularity of the YA genre that young people are looking for solace from their feelings of disenfranchisement, and looking for answers to questions about how they are supposed to live when they, like the protagonists they admire, might feel trapped and isolated. Sensing a shared enemy, both protagonist and reader find a sense of belonging, and of working together, in authentic and natural ways, toward cathartic renewal. The genre’s popularity also suggests that these selfsame readers believe that the answer is out there somewhere, and so they keep reading, they keep fighting. English teachers should look at this trend not as a distraction from the so-called “classics” or an existing local or national curriculum, but as a way of celebrating an adolescent’s natural development, and choose organizational strategies and critical lenses such as ecocriticism that promote lifelong reading as a kind of cultural sustainability.

---

42 Klafki, “Didactic Analysis”.

# Martin Blok Johansen

## Etisk afgørende øjeblikke

### – en pragmatisk-dualistisk forskningsetik

#### Abstract

*[Ethically decisive moments – a pragmatic-dualist research ethics]*

*This article analyses and discusses research-ethical dilemmas, ambivalences and problematic issues. This is done firstly by making a distinction between procedural research ethics and particularistic research ethics. Such a distinction reflects a theoretical construction and generalization – in practice there can be a very close correlation between the two types. Hereafter, the distinction will therefore be used as a jumping-off point for the presentation of a pragmatic-dualist research ethics. The approach is dualist because it draws on the presence of two independent, contrasting understandings, which are essentially different yet equal aspects of good research ethics; and it is pragmatic because this dualism is first and foremost structural and institutional by nature, and designed with an eye to what can realistically and expediently be done in practice. Thus the intention of the article is to both analyze and discuss two different understandings of research ethics and simultaneously qualify a research ethics that draws on both these understandings. At the same time, the intention is to try to visualize a different understanding of research ethics which others can address and elaborate on or qualify but even at this point can be included in an arsenal or catalogue of research-ethical understandings and approaches that can be exploited in research-ethical practice.*

#### Nøgleord

*forskningsetik, partikularistisk, procedural, pragmatisk, dualistisk, dilemmaer*

## Indledende overvejelser

For nogle år siden er der en sag i Norge, der optager mig meget. Sagen handler om en forsker, der gennem en længere periode har udført feltarbejde i et højreekstremistisk miljø, og som nu er fanget i et dilemma om fortrolighed. Forskeren har på et tidspunkt været vidende om, at højreradikale vil angribe det såkaldte Blitz-miljø, der er centrum for Oslos punkere, anarkister og venstresocialister, men af fortrolighedshensyn har hun undladt at anmelde det. Efter hun har formidlet sin forskning i forskellige artikler,<sup>1</sup> skriver folk fra Blitz-miljøet et brev til *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og huma-*

---

1 Katrine Fangen, "Fangens dilemma". *Nytt Norsk Tidsskrift*, vol. 15, no. 3 (1998), 257-269; Katrine Fangen, "Right-wing skinheads: Nostalgia and binary oppositions". *Nordic Journal of Youth Research*, vol. 6, no. 3 (1998), 33-49, <https://doi.org/10.1177/110330889800600304>.

---

*Martin Blok Johansen, VIA University College, Danmark*  
*e-mail: blok@via.dk*

---

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

---

Årgang 6 | Nr. 2 | 2017 | side 58-72

---

niora (NESH), hvor de stiller spørgsmålet, om hendes undladelse kan forsvares med denne hensyntagen til forskning og derfra til spørgsmålet, om ikke potentielt tab af menneskeliv bør veje tungere end tillids- og fortrolighedshensyn. NESH henviser i deres svar til §18 i deres retningslinjer: Forskeren har en "rettslig pligt til å avverge særlig alvorlige fremtidige lovbrudd, for eksempel ved anmeldelse til politiet". Det virker jo umiddelbart ligetil. Men hvordan afgør man egentlig, om lovbruddet er alvorligt? Hvor mange gange i løbet af et forskningsprojekt i et højreradikalt miljø kunne eller skulle forskeren have anmeldt potentielle lovbrud til politiet, og hvilke risici vil hun udsætte sig selv for ved at anmelde de personer, hun har lovet fortrolighed? Sådanne spørgsmål optager mig, da jeg læser om sagen.

Måske optager spørgsmålene mig, fordi jeg selv har stået i beslægtede situationer adskillige gange. I disse situationer har jeg draget god nytte af de forskningsetiske retningslinjer, som findes, og som jeg er forpligtet på at overholde. Men samtidig har det ofte været min oplevelse, at sådanne præformulerede og generelle retningslinjer ikke kan stå alene. At de sjældent er tilstrækkelige, fordi det viser sig, at forskningsetiske dilemmaer snarere er et epistemologisk vilkår gennem hele forskningsprocessen, og ikke blot et forhold, der kan reduceres til en indledende eller afsluttende notits om, at de er overholdt. De må tværtimod overvejes og genovervejes, forhandles og genforhandles, gennem hele forskningsprocessen.

I løbet af mine egne projekter kommer jeg således til at savne en forskningsetisk forsvarelig forholden sig, som ikke blot er knyttet til generelle prædefinerede retningslinjer, men som heller ikke hviler på en relativistisk ad hoc-forholden-sig-efter-forgodtbefindende.

På den baggrund konstruerer jeg en tentativ distinktion mellem en *procedural* og en *partikularistisk* forskningsetik. Procedural forskningsetik klassificerer jeg som den form, der følger bestemte på forhånd fastlagte retningslinjer, der typisk er formuleret i standardiserede, kontekstafhængige principper for god forskningsetisk adfærd, mens jeg klassificerer partikularistisk forskningsetik som den form, der foretager en konkret og kontekstafhængig vurdering af de specifikke etiske problemstillinger og dilemmaer, som de viser sig i praksis gennem hele forskningsprocessen. En sådan distinktion er naturligvis udtryk for en teoretisk konstruktion og generalisering – i praksis kan der være en ganske nær sammenhæng mellem dem – og som jeg får de to typer beskrevet og reflekteret i forhold til konkrete projekter, viser det sig hurtigt, at de ikke kan betragtes som kontradiktoriske alternativer, men derimod som to selvstændige og væsensforskellige sider ved god forskningsetisk praksis, der kan berige og understøtte hinanden.<sup>2</sup>

I denne artikel vil jeg med afsæt i en distinktion mellem *procedural* og *partikularistisk* forskningsetik derfor forsøge at give et bud på, hvordan de kan sammentænkes. Ikke som en addition eller en forsoning, men som en pragmatisk-dualistisk tilgang, der både træk-

---

2 I artiklen arbejder jeg ikke med en distinktion mellem etik og moral, ligesom jeg ikke i nævneværdig grad forholder mig til den almene etik, som givetvis spiller en rolle for forskningsetikken. Det kan blot nævnes, at en procedural forskningsetik på nogle måde har rødder i regeletikken, mens en partikularistisk forskningsetik på nogle måder har rødder i dydsetikken. En pragmatisk etik har naturligvis en lang (virknings)historie fra fx John Deweys *Ethics* og frem.

ker på selvstændigheden og væsensforskelligheden mellem dem, og som samtidig er konstrueret med henblik på, hvad der er hensigtsmæssigt og realistisk at gøre i en konkret forskningspraksis. Intentionen med artiklen er således både at analysere og diskutere to forskellige forståelser af forskningsetik og samtidig kvalificere en forskningsetik, der trækker på begge disse forståelser.<sup>3</sup>

## Et forskningsetisk snit

Når man tænker over, hvor væsentlige forskningsetiske overvejelser er, er det påfaldende, hvor lidt der typisk gøres ud af dem i forskningsprojekter. Ofte har de en slags appendix-placering, hvor forskeren i separate afsnit fortæller, at han har overholdt etiske retningslinjer i henhold til en bestemt institutionelt reguleret ordning og ikke mere end det.<sup>4</sup> Derfor kan der være en risiko for, at forskningsetik reduceres til noget, som kan identificeres og formuleres i begyndelsen af et projekt og beskrives ved afslutningen af det. I teorien kan der således være en fare for, at man som forsker associerer forskningsetik med en idealistisk tro på, at man på forhånd kan sikre sig, at man gør det rigtige; i praksis er det derimod oftest forbundet med svære valg, som det er mere end vanskeligt at give en apriorisk bestemmelse af.

Forskningsetiske dilemmaer er netop karakteriseret ved, at der er flere forskellige muligheder, som ikke kan realiseres samtidigt, og at der derfor løbende må foretages valg, som er reflekterede og begrundede. Det betyder, at man må respektere de etiske retningslinjer, der findes inden for ens eget forskningsområde, men det stiller samtidig krav til forskerens eget ansvar og moralske dømmekraft, hvor han må have mod til at tage beslutninger, som nogle gange afviger fra disse retningslinjer. Kan man fx indhente informeret samtykke én gang for alle i begyndelsen af et projekt? Hvad hvis projektet ændrer sig undervejs? Hvis tematikken forrykker sig? Hvis der dukker andet op, man er nødt til at forfølge. Hvor meget information kan man give deltagerne, så man er sikker på, at de ved, hvad de har sagt ja til? Og hvis man formår at give dem så detaljerede informationer, at man må formode, at de ved, hvad de har sagt ja til, har det så indflydelse på den måde, de efterfølgende agerer på?

Etymologisk kan *etik* knyttes til såvel 'sædvaner' som 'karakter'.<sup>5</sup> Oprindeligt er det et kunstord, en neologisme, som er konstrueret af Aristoteles (og oversat til latin som 'moralis' af Cicero). *Ethos* kan ifølge Aristoteles' nikomacheiske etik netop knyttes til sædvanernes formning af menneskets karakter.<sup>6</sup> Etik relaterer sig til både mennesket selv og den kultur

3 Artiklen bygger videre på tidligere præsenterede tekster: Martin Blok Johansen, "Dic cur hic", *Nordic Journal of Applied Ethics*, vol. 8, no. 2 (2014): 50-68, <https://doi.org/10.5324/eip.v8i2.1853>; Martin Blok Johansen, "We See a Complicated Network of Similarities", paper præsenteret til konferencen Etiske trusselbilleder og professionell respons, Bergen (2015).

4 Tine Tjørnhøj-Thomsen & Helle Ploug Hansen, "Overskridelsens etik", in: Kirsten Hastrup, *Mellem Mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik* (København: Hans Reitzels Forlag, 2009), 223-248.

5 Julia Annas, "Ethics and Morality", in: Lawrence Becker & Charlotte Becker, *Encyclopedia of Ethics* (London: Routledge, 2001): 485-487.

6 Aristoteles, *Den nikomacheiske etik* (København: Det lille forlag, 1995), 32-33.

og socialitet, som er med til at forme det. Dette kommer til udtryk i forskningsetikken, hvor også almenetiske begreber som fx ansvar og dømmekraft spiller en naturlig rolle.

Snittet for, hvilke forskningsetiske tematikker man forholder sig til, kan naturligvis lægges forskellige steder. Jeg vil ganske kort gøre rede for, hvor jeg lægger mit. I et kapitel om universitetsfagenes etik fra bogen *Universitet og videnskab* sonder filosofen Hans Fink mellem forskerens ansvar i forhold til forskningsprocessen og i forhold til forskningens genstand.<sup>7</sup> Ansvar over for *processen* handler mest om videnskabelig uredelighed. Det vil sige, at man som forsker ikke må fabricere data, plagiere andre eller forfalske data, så de bekræfter ens tese (fx selektion og skjult kassation), og man må heller ikke bevidst vildlede, forvride eller fordreje gengivelsen af andres resultater eller afgive urigtige oplysninger om forfatterskab (plantede eller afståede forfatterskaber). Ansvar over for *genstanden* handler derimod om, at hensynet til det enkelte menneske aldrig må underordnes hensynet til videnskaben, og her forholder Fink sig til fx informeret samtykke, fortrolighed, anonymitet, respekt, omhu og saglighed.

De forskningsetiske overvejelser i denne artikel handler kun om ansvaret over for forskningsgenstanden, og det er altså her, jeg lægger mit snit. Det er den anden af Finks to typer, jeg forholder mig til, ikke den første. Så vidt jeg kan se, er der nemlig afgrundsdyb forskel mellem de to typer. Forskerens ansvar over for forskningsprocessen kan for mig at se ikke forhandles. Den er indiskutabel. Som forsker må man ikke fabricere eller forfalske data eller plagiere andre forskeres resultater. Men der gør sig noget andet gældende i forhold til forskningens genstand. Her kan der netop være vedvarende forhandlinger og genforhandlinger mellem forskere og deltagere gennem hele forskningsprocessen. Mine overvejelser i det følgende handler ikke om det indiskutable, men om det, der faktisk kan diskuteres: ansvaret over for forskningsgenstanden. I analysen og kontrasteringen af mine to teoretisk generaliserede typer, den procedurale og den partikularistiske, vil jeg bruge 'informeret samtykke' som gennemgående eksempel på dette ansvar overfor forskningsgenstanden.

## Procedural forskningsetik

Den form for forskningsetik, der følger bestemte på forhånd fastlagte retningslinjer, benævner jeg *procedural* forskningsetik for at signalere, at den i udpræget grad trækker på procedurer, der ofte er reguleret af formelle regler. Det er en forskningsetik, som formuleres i standardiserede, kontekstafhængige principper for god etisk adfærd, hvor der fx lægges vægt på at indhente informeret samtykke fra deltagerne og sikre dem fortrolighed og anonymitet, og hvor fx respekt, godgørelse, ærlighed, ansvarlighed og det at undgå at skade nogen (nonmaleficence) fremhæves.

7 Hans Fink, "Universitetsfagenes etik", in: Hans Fink, Peter C. Kjærgaard, Helge Kragh & Jens Erik Kristensen, *Universitet og videnskab* (København: Hans Reitzels Forlag, 2003), 193-221.

Procedural forskningsetik formuleres typisk i forskellige adfærdskodekser som fx "professional codes",<sup>8</sup> "professional ethics"<sup>9</sup> eller "ethics of conduct".<sup>10</sup> Den bagvedliggende tanke er, at mange af de udfordringer, som knytter sig til forskning, kan imødekommes ved brugen af etiske retningslinjer, og at man kan undgå de massive krænkelse af menneskerettigheder i videnskabens navn, som historien ellers er propfyldt med – fx *The Tuskegee Syphilis Experiment* (1932-1972), hvor mere end 400 mænd smittet med syfilis forblev ubehandlede, så man kunne undersøge langtidsvirkningerne af sygdommen,<sup>11</sup> eller DES-forsøgene (1950-1952) hvor flere hundrede gravide kvinder fik et syntetisk østrogenlægemiddel (*diethylstilbestrol*) uden at vide det, og hvor hovedparten af dem efterfølgende fik børn med ekstrem høj forekomst af medfødte abnormaliteter og markant øget risiko for at udvikle cancer.<sup>12</sup> Den mest gentagede begrundelse for procedural forskningsetik findes i processen mod de læger, som under 2. verdenskrig udførte rædselsvækkende forsøg med mennesker interneret i de nazistiske koncentrationslejre. Denne proces udgør et internationalt referencepunkt for de efterfølgende udmøntninger af formaliseret forskningsetik.<sup>13</sup> Efter processen udfærdiges fx *The Nuremberg Code*, som indeholder 10 principper for forskningsetik, og nogle år senere følger *the World Medical Association's Declaration of Helsinki*, som indeholder 32 principper ordnet i tre afsnit.

I disse tilfælde har det netop vist sig, at forskere ikke altid selv besidder den nødvendige moralske dømmekraft, og for at forhindre, at lignende sager gentager sig, formulerer man derfor nogle formelle retningslinjer, der fx betoner, at deltagerne skal informeres om forskningsprojektets tematik og formål, og at man skal sikre sig selv deres informerede samtykke og sikre dem anonymitet.

Retningslinjerne kan have forskellig karakter, men formuleres ofte som fx "five key ethical principles"<sup>14</sup> eller "three principles of respect".<sup>15</sup> Det kan også være en lang række af retningslinjer, hvor det umiddelbart kan være svært at vurdere, hvornår man helt kon-

8 Faye Thompson, "Moving from Codes of Ethics to Ethical Relationships for Midwifery Practice". *Nurse Ethics*, vol. 9, no. 5 (2002), 522-536, <https://doi.org/10.1191/0969733002ne542oa>.

9 Anastasia Samaras, *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry* (Thousand Oaks, CA: Sage, 2011), 147.

10 Rob Aitken, "The democratic method of obtaining capital – culture, governmentality and ethics of mass investment". *Consumption Markets & Culture*, vol. 6, no. 4 (2003), 293-317, <https://doi.org/10.1080/1025386032000168320>

11 Adil Shamoo & David Resnik, *Responsible conduct of research* (New York: Oxford University Press, 2009); Arthur Caplan, "Twenty years after. The legacy of the Tuskegee syphilis study". *Hastings Center Report*, vol. 22, no. 6 (1992), 29-32.

12 Diana Barbara Dutton, *Worse than the disease: pitfalls of medical progress* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988); Alexander Capron, "Human experimentation", in: Robert Veatch, *Medical ethics* (Boston: Jones & Bartlett, 1989), 125-172.

13 Deborah Zion, Lynn Gillam & Bebe Loff, "The Declaration of Helsinki, CIOMS and ethics of research on vulnerable populations". *Nature Medicine*, vol. 6, no. 6 (2000), 615-617, <https://doi.org/10.1038/76174>.

14 Anjum Halai, "Ethics dilemmas in qualitative research". *HEC News & Views*, no. 2-4 (2006). Retrieved 16.01.18 from <http://www.edqual.org/publications/workingpaper/edqualwp4.pdf>

15 Dilmi Aluwihare-Samaranayake, "Ethics in Qualitative Research: A View of the Participants' and Researchers' World from a Critical Standpoint". *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 11, no. 2 (2012), 64, <https://doi.org/10.1177/160940691201100208>.



kret minimerer, øger eller sikrer, at man gør som foreskrevet: "Guidelines and principles are set with a view to protect participants and researchers, minimize harm, increase the sum of good, assure trust, ensure research integrity, satisfy organizational and professional demands, and cope with new and challenging problems from concern to conduct".<sup>16</sup> Typisk er også en slags tjeklister med termer eller principper om "autonomy, confidentiality, respect, beneficence, nonmaleficence, and justice".<sup>17</sup>

Respekten for sådanne retningslinjer er en stor og vigtig del af det at udarbejde et forskningsprojekt, og selvom det ikke er meningen, at retningslinjerne skal løse de uforudsete og vanskelige situationer, der kan opstå i løbet af processen, kan de stadig være til stor hjælp, hvis man løbende forholder sig reflekteret til dem. Retningslinjer kan således fungere som en påmindelse om at være opmærksom på de hensyn, der skal tages undervejs i et forskningsprojekt. Men samtidig kan der være en risiko for, at man som forsker tror, at en tilslutning til nogle generelle retningslinjer med nødvendighed vil føre til en etisk forskningspraksis. Det vil sige, at man opfatter retningslinjerne som generiske, og at man dermed reducerer forskningsetiske overvejelserne til prædefinerede regler og adfærdskodekser, der er gældende og dækkende for alle typer af forskningsaktiviteter og inden for alle fagområder. God forskningsetik vil på den måde blive identisk med et kontekstuaafhængigt regelsæt, der er snævert knyttet til noget, man på forhånd kan og skal sikre sig.

Det betyder naturligvis ikke, at man blot kan underkende procedurale etiske retningslinjer og selvsagt heller ikke, at man skal undlade at udvise respekt og ansvarlighed i forskningsprocessen. Men det betyder, at en procedural tilgang til forskningsetik ikke bør stå alene, og at der kan være visse udfordringer knyttet til den.

Hvis man kigger på kravet om at indhente 'informeret samtykke' som et eksempel på en generel anvisning, så er det oprindeligt en juridisk term, der blev indført i sundhedsvæsenet i midten af det 20. århundrede. Her handler den om, at lægen skal give patienten alle de informationer, som patienten har brug for, og patienten herefter skal give samtykke om, at han er informeret, og at behandlingen må udføres.<sup>18</sup> Senere bliver termen anvendt i fx antropologisk og etnografisk forskning, hvor det – som i den biomedicinske forskning – overordnet handler om at tage hensyn til de mennesker, der deltager i videnskabelige undersøgelser.

'Informeret samtykke' er en væsentlig del af god forskningsetik, og det er naturligvis fundamentalt grundlæggende i læge/patient-forhold. Men når det ukritisk overtages af andre fagområder, kan der opstå gråzoner. Kan man overhovedet informere så detaljeret om et forskningsprojekt, at man er sikker på, at deltagerne ved, hvad de giver samtykke til? På den måde kan 'informeret samtykke' komme til at have en konstraintentionel karakter,

16 Norman Denzin & Michael Giardina, *Decolonizing and politics of knowledge: Ethical futures in qualitative research* (Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2007).

17 Melanie Mauthner & Maxine Birch, *Ethics in qualitative research* (Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002).

18 LBK nr. 1188 af 24/09/2016: *Sundhedsloven*, kap. 4-6. Retrieved 16.01.18 from <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=183932>. Se også *Helsinki-deklarationen*, §22-26. Retrieved 16.01.18 from <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki-ethical-principles-for-medical-research-involving-human-subjects/>.

fordi det prætenderes, at forsker og deltagere har samme forståelse af projektets formål, tilgange og implikationer – og således skabe unødvendige spændinger senere i projektet.

Men spørgsmålet er i lige så høj grad, hvad det har af konsekvenser for et forskningsprojektets troværdighed og udsigelseskraft, at deltagerne kender til detaljer i fx forskningsspørgsmålet og undersøgelsesdesignet. Handler deltagerne på samme måde, hvis de i detaljer kender til forskningsprojektets tematikker? Kan det ikke påvirke deltagernes måde at agere på, og hvor efterlader det projektets mulighed for at drage plausible konklusioner (i hvert fald hvis ikke disse risici diskuteres).

Hermed naturligvis ikke sagt, at informeret samtykke altid vil være anfægteligt (der vil givetvis være store forskelle mellem de forskellige fakultære hovedområder), og man kan sagtens forestille sig, at der også her blev opstillet relevante retningslinjer, der fx fastslår, at hvis et forskningsprojekt ændrer karakter, skal et informeret samtykke genindhentes. Problemstillingen er således langt fra entydig.

Det væsentlige er her, at procedurale retningslinjer for forskningsetik ikke kan overføres ukritisk fra én forskningspraksis til en anden, og samtidig at de ikke bør stå alene. Der kan være en risiko for, at de bliver omsat til et mekanisk forhold til forskningsetik, hvor det blot handler om at få vinget af, så man efterfølgende kan dokumentere, at man har indhentet informeret samtykke, anonymiseret deltagernes navne og sikret dem fortrolighed. Der kan endvidere være en risiko for, at de forskningsetiske problematikker, som dukker op i løbet af forskningsprojektet, men som man ikke på forhånd har kunnet udpege, og som derfor ikke er medtænkt i planlægningen, bliver negligeret eller bagatelliseret.

Hovedindvending overfor procedural forskningsetik handler således om, at hverken forskere eller deltagere på forhånd kan vide, hvilke etiske dilemmaer eller problemstillinger der dukker op i løbet af forskningsprocessen, og at det derfor er hensigtsmæssigt at tilføje en forskningsetik, der også medtænker problemstillinger, som opstår undervejs i forskningsprocessen. Ordet 'retningslinje' er netop et udtryk for, at man lægger en linje, hvorefter man følger den retning, som linjen udstikker. Men problemet med en sådan forskningsetisk retningslinje er, at man ikke på forhånd kan vide, hvilken retning forskningsprocessen tager, og når man som forsker og deltager ikke ved, hvordan forskningsprocessen kommer til at forløbe, er det vanskeligt alene at henholde sig til den type præformuleret forskningsetik, som de procedurale er udtryk for.

## Partikularistisk forskningsetik

Samtidig med, at der inden for forskningsverdenen har været tiltagende fokus på forskningsetiske retningslinjer, har der været en så omsiggribende kritik af disse retningslinjer, at man har talt om "the new Research Ethics Framework".<sup>19</sup> Kritikken retter sig mod at

19 Andrew Webster, Mary Boulton, Nik Brown & Graham Lewis, *Crossing boundaries: social science, health and bio-science research and the process of ethics review* (2004). Retrieved 16.01.17 from [http://www.york.ac.uk/res/ref/docs/REFpaper1\\_v2.pdf](http://www.york.ac.uk/res/ref/docs/REFpaper1_v2.pdf).

betragte forskningsetik som dekontekstualiseret, men rummer derudover en lang række forskellige indsigelser. Orb, Eisenhauer og Wynaden<sup>20</sup> er nogle af de første til at fremhæve, at forskningsetiske retningslinjer ikke med nødvendighed sikrer et etisk forsvarligt forskningsprojekt, hvilket er på linje med Ramcharan og Cutcliffe,<sup>21</sup> som endvidere betoner, at det kan være vanskeligt at forholde sig til sådanne retningslinjer forud for et projekts gennemførelse. Haimes pointerer, at forskningsetiske overvejelser bør tage udgangspunkt i "the embodied reality" og "the lived experiences";<sup>22</sup> som opstår mellem forsker og deltagere.<sup>23</sup> Denne opfattelse kan genfindes hos Popke,<sup>24</sup> som endvidere introducerer "relational ethics" forstået som en etik, der betoner *intersubjektivitet* og *forbundethed*. Guillemin og Gilliam<sup>25</sup> argumenterer for, at den forskningsetiske praksis bør knyttes til begrebet *refleksivitet*, mens Redwood<sup>26</sup> mere radikalt hævder, at forskningsetiske retningslinjer forarmer forskningsprocessen, fordi alternative tilgange til forskningsetik bliver undergravet i en sådan grad, at det vanskeliggør partcipatoriske undersøgelser. Redwood og Todres<sup>27</sup> pointerer, at det er nødvendigt med helt nye ord, hvis en ny forskningsetisk tilgang skal kunne fungere, og de byder selv ind med *ansvar* og *omsorg* knyttet til det, de kalder "ethical imagination". Med udgangspunkt i Aristoteles' etik bruger Schwandt<sup>28</sup> begrebet *phronesis* til at tale om god moral i forskningsprocessen, mens Skovdal og Abebe er fortalere for, at forskningsetik foregår som en dialog med deltagerne og som en måde at bygge bro mellem lokale og globale forskningsetiske forståelser.<sup>29</sup> Indenfor moderne antropologi kan der identificeres en lignende kritik, hvor der i stedet argumenteres for en "emergent ethics",<sup>30</sup> som er forankret

20 Angelica Orb, Laurel Eisenhauer & Dianne Wynaden, "Ethics in Qualitative Research". *Journal of Nursing Scholarship*, vol. 33, no. 1 (2001), 93-96, <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2001.00093.x>.

21 Paul Ramcharan & John Cutcliffe, "Judging the ethics of qualitative research: Considering the 'ethics as process' model". *Health and Social Care in the Community*, vol. 9, no. 6 (2001), 358-366, <https://doi.org/10.1046/j.1365-2524.2001.00323.x>.

22 Erica Haimes, "What can the social sciences contribute to the study of ethics? Theoretical, empirical and substantive considerations". *Bioethics*, vol. 6, no. 2 (2002), 89-113, <https://doi.org/10.1111/1467-8519.00273>.

23 Se også Btihaj Ajana, "In Defence of Poststructural Ethics in Sociological Praxis". *Enquire*, vol. 1, no. 1 (2008), 1-8.

24 Jeffrey Popke, "Poststructuralist ethics: subjectivity, responsibility and the space of community". *Progress in Human Geography*, vol. 27, no. 3 (2003), 298-316, <https://doi.org/10.1191/0309132503ph429oa>.

25 Marilys Guillemin & Lynn Gillam, "Ethics, Reflexivity, and 'Ethically Important Moments'". *Research Qualitative Inquiry*, vol. 10, no. 2 (2004), 261-280, <https://doi.org/10.1177/1077800403262360>.

26 Sabi Redwood, "Colliding discourses: deconstructing the process of seeking ethical approval for a participatory evaluation project". *Journal of Research in Nursing*, vol. 10, no. 2 (2005), 217-230, <https://doi.org/10.1177/174498710501000201>.

27 Sabi Redwood & Les Todres, "Exploring the Ethical Imagination: Conversation as Practice Versus Committee as Gatekeeper". *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, no. 2 (2006), 1-11, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-7.2.129>.

28 Thomas Schwandt, "The pressing need for ethical education: A commentary on the growing IRB controversy" in: Norman Denzin & Michael Giardina, *Decolonizing and politics of knowledge: Ethical futures in qualitative research* (Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2007), 67-84.

29 Morten Skovdal & Tatek Abebe, "Reflexivity and Dialogue: Methodological and Socio-Ethical Dilemmas in Research with HIV-Affected Children in East Africa". *Ethics, Policy & Environment*, vol. 15, no. 1 (2012), 77-96, <https://doi.org/10.1080/21550085.2012.672691>.

30 Peter Pels, "Professions of Duplexity: A Prehistory of Ethical Codes in Anthropology". *Current Anthropology*, vol. 40, no. 2 (1999), 114, <https://doi.org/10.1086/200001>.

og indlejret i forskningens sociale praksisser.<sup>31</sup> I Kirsten Hastrups antologi om antropologisk forskningsetik, *Mellem Mennesker*, fokuseres netop på at vise, hvordan de etiske problemstillinger udspringer af konkrete udfordringer og dilemmaer i konkrete projekter.<sup>32</sup> Derudover kan man finde mere eller mindre eksplicitte problematiseringer af formaliserede forskningsetiske retningslinjer hos en række andre forskere allerede i 1990'erne.<sup>33</sup>

Ovennævnte kan samlet set betragtes som en kritik af forskningsetiske retningslinjer, når de dekontekstualiseres. Pointen er, at sådanne retningslinjer ikke kan indfange den kompleksitet, der er i praksis, og at de derfor kun meget sjældent kan bruges til at sige noget om, hvad der måtte være det mest hensigtsmæssige at gøre i en konkret og specifik situation.<sup>34</sup>

Det, der skal trækkes frem og gøres til genstand for analyse og videreudvikling i det kommende afsnit, er således de forskningsetiske overvejelser, der har udgangspunkt i det kontinuerlige ansvar, som forskeren også har undervejs i forskningsprojektet.

Ved partikularistisk forskningsetik forstår jeg en forskningsetik, som tager udgangspunkt i de enkelte, afgrænsede hændelser eller situationer (etymologisk kommer det af det latinske *particularis*, som betyder 'speciel'). Det er altså en forskningsetik, der ikke søger prædefinerede retningslinjer, men i stedet er knyttet til de konkrete situationer, som de etiske problemstillinger optræder i. En partikularistisk forskningsetik er så at sige ensbetydende med at argumentere ud fra det partikulære i stedet for at tage udgangspunkt i principper.

En filosofisk begrundelse er, at bestemmelsen af det etiske altid vil være under tilblivelse, og at man derfor ikke kan udarbejde en apriorisk bestemmelse af forskningsetik.<sup>35</sup> Pointen er altså, at forskningsetik ikke alene kan betragtes som et vedhæng, der kan afdækkes, klargøres og implementeres én gang for alle, men at den er indlejret i hele forskningsprojektet – fra de indledende overvejelser om tema og problemstilling til de afsluttende omformidling.

Det vil sige, at man som forsker må overveje, hvordan man fortløbende og dynamisk kan arbejde etisk undervejs i forskningsprojektet. De øjeblikke i forskningsprocessen, hvor en bestemt tilgang vælges eller fravælges, eller hvor der træffes vigtige beslutninger, omta-

31 Lynn Meskell & Peter Pels, *Embedding Ethics: shifting boundaries of the anthropological profession*. Oxford, GB: Berg Publishers, 2005), 1-26; Christian Kordt Højbjerg, "Hemmeligheden: Det etiske dilemma", in: Kirsten Hastrup, *Ind i Verden. En grundbog i antropologisk metode* (København: Hans Reitzels Forlag, 2003), 297-324; Tine Tjørnhøj-Thomsen, "Samværet. Tilblivelser i tid og rum", in: Kirsten Hastrup, *Ind i Verden. En grundbog i antropologisk metode* (København: Hans Reitzels Forlag, 2003), 93-115.

32 Kirsten Hastrup, *Mellem Mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik* (København: Hans Reitzels Forlag, 2009).

33 Peggy Field & Janice Morse, *Nursing research. The application of qualitative approaches* (London: Chapman & Hall, 1992); Jennifer Mason, *Qualitative researching* (London: Sage, 1996); David Campbell & Michael Shapiro, "Introduction: from ethical theory to the ethical relation", in: David Campbell & Michael Shapiro, *Moral Spaces: Rethinking Ethics and World Politics* (Minneapolis: University of Minnesota, 1999), vii-xx.

34 Tina Miller & Mary Boulton, "Changing constructions of informed consent: Qualitative research and complex social worlds". *Social Science & Medicine*, vol. 65, no. 11 (2007), 2199-2211, <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.08.009>.

35 Tjørnhøj-Thomsen & Hansen, "Overskridelsens etik", 227.

ler Marilys Guillemin og Lynn Gillam som "ethically important moments".<sup>36</sup> Guillemin og Gillam nævner i den forbindelse et eksempel, hvor en kvinde i forbindelse med et forskningsprojekt om hjertelidelser pludselig fortæller interviewer, at hun lige har fundet ud af, at hendes mand har misbrugt deres datter, siden datteren var barn.<sup>37</sup> Skal interviewer nu bryde den lovede fortrolighed for at forhindre fortsat misbrug af datteren? Det er et etisk vigtigt øjeblik, hvor det valg, der træffes, får store konsekvenser. I sådanne øjeblikke handler det om at udvise reflektiv årvågenhed og erkende, at der er situationer, hvor der ikke alene kan søges hjælp i præformulerede retningslinjer.

Samtidig er det vigtigt at fremhæve, at procedural forskningsetik netop blev til, fordi forskere ikke var i stand til at udvise denne form for årvågenhed og dømmekraft, og det er svært at pege præcist på, hvorfor det skulle have ændret sig. Vil forskere ikke stadig have vanskeligt ved altid at udvise rettidig og agtsom omhu?

Partikularistisk forskningsetik efterlader endvidere andre ubesvarede spørgsmål: Hvordan finder man ud af, hvad der er en etisk forsvarlig fremgangsmåde, når der opstår etiske afgørende øjeblikke, og hvem skal definere og bestemme, hvad det er rigtigst at gøre? Den største svaghed ved en partikularistisk forskningsetik er nok, at forskning stort set aldrig er så kompleks og uforudsigelig, at der ikke findes tidligere erfaringer eller praksis, man kan trække på og forholde sig til eller indarbejde som en slags rettesnor. En partikularistisk forskningsetik, hvor den rette fremgangsmåde alene tager udgangspunkt i den konkrete situation, kan således vende sig og blive konstraintentionel, fordi man som forsker forsømmer at medtænke tidligere tilfælde og opstille retningslinjer for, hvordan man vil håndtere det, hvis lignende situationer opstår senere.

Spørgsmålet bliver derfor, hvordan man forholder sig til disse to væsensforskellige typer forskningsetik? Tilslutter man sig den ene af dem og lader den anden marginalisere, eller harmoniserer man dem og udglatter forskellene? I det følgende vil jeg forsøge at tænke de to typer sammen. Ikke som en addition eller en forsonlig mediering, men som det jeg har kaldt en pragmatisk-dualistisk forskningsetik.

## En pragmatisk-dualistisk forskningsetik

Den type forskningsetik, jeg foreslår i det følgende, har ikke til hensigt at afskaffe retningslinjer og er ikke relativistisk. Den anerkender således vigtigheden og nytten af retningslinjer som en integreret del af forskningsetik, men ikke som essensen af den, og den anerkender vigtigheden af at tage afsæt i de konkrete og kontekstafhængige problemstillinger og dilemmaer, som viser sig gennem hele forskningsprocessen, men ikke hvor det blot er op

36 Guillemin & Gillam, "Ethics, Reflexivity, and 'Ethically Important Moments'", 261-280. Allan Kellehear omtaler dem som "delicate situations", se Allen Kellehear, "Unobtrusive methods in delicate situations", in: Jeanne Daly, *Ethical intersections: Health research, methods and researcher responsibility* (Sydney, Australia: Allen & Unwin, 1996), 97-105.

37 Guillemin & Gillam, "Ethics, Reflexivity, and 'Ethically Important Moments'", 264-265. Deres bestemmelse har selvagt inspireret mig til titlen på nærværende artikel.

til den enkelte forsker at forholde sig til hver eneste situation, som om den er løsrevet fra tidligere situationer.

Den er således ikke udtryk for misbilligelse af hverken procedurale eller partikularistiske tilgange til forskningsetik. Tværtimod tager den netop afsæt i disse to.

Jeg har valgt at benævne tilgangen pragmatisk-dualistisk forskningsetik.<sup>38</sup> Tilgangen er *dualistisk*, fordi den trækker på tilstedeværelse af to selvstændige, modsatrettede forståelser, der er væsensforskellige, men samtidig ligeværdige sider af god forskningsetik, og den er *pragmatisk*, fordi denne dualisme først og fremmest har strukturel og institutionel karakter og altså er konstrueret med blikket rettet mod, hvad der vil være realistisk og hensigtsmæssigt at gøre i praksis.

I denne dualistisk-pragmatisk forskningsetik tilstræber jeg en tilgang, hvor nye situationer behandles med et retrospektivt analytisk blik på tidligere situationer. Det vil sige en tilgang, hvor paradigmatisk cases medtænkes, og hvor beslutninger af forskningsetisk karakter baseres på tidligere erfaringer og praksisser og ikke blot besvares interimistisk af den enkelte forsker. På den måde har jeg ikke opstillet generelle og standardiserede principper, hvilket også blot ville være udtryk for en ny type procedural forskningsetik, men jeg har konstrueret en fremgangsmåde, som jeg har søgt tilflugt i, når etiske problemstillinger har trængt sig på.<sup>39</sup> Fremgangsmåden er naturligvis ikke absolut, men altid afrundet af og indlejret i den konkrete kontekst, jeg er i:

- (1) Case-fremstilling
- (2) Sammenligninger
- (3) Beslægtede beslutninger
- (4) Handlemuligheder

Indledningsvis laver jeg en *case-fremstilling*, der fx fortæller mig, hvem der er de implicerede parter, hvad der sker, hvornår, hvor og eventuelt hvorfor. Alt det gør jeg så beskrivende og nøgternt som muligt. Så forholder jeg mig til nogle paradigmatisk cases, som jeg bagefter sammenligner med den konkrete case, jeg står i. Det kan være aktuelle, empiriske cases lige så vel som nogen, jeg konstruerer teoretisk. I denne sammenligning skabes betingelserne for *beslægtede beslutninger*, fordi jeg her kan analysere forskelle og ligheder mellem det, jeg aktuelt står i, og de cases, jeg sammenligner med. På den baggrund når jeg afslutningsvis

38 Titlen og den indledende rammesætning trækker på Niels Lehmanns diskussion af dannelsesbegrebet som en 'pragmatisk dualisme' mellem rationalitet og rationalitetskritik, se Niels Lehmann, "Pragmatisk dualisme: dannelse mellem rationalitet og rationalitetskritik", in: Martin Blok Johansen, *Dannelse* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2002), 257-275.

39 Fremgangsmåden søger inspiration hos Bruce McLaren & Kevin Ashley, "Case Representation, Acquisition, and Retrieval in SIROCCO", in: Klaus-Dieter Althoff, Ralph Bergmann & Luther Branting, *Case-Based Reasoning Research and Development* (Berlin: Springer, 1999), 248-262 og står i særlig gæld til Per Strand & Åshild Slettebø, *Grunnleggende verdier, moral og etikk* (Oslo: Politidirektoratet, 2012). Retrieved 16.01.18 from [https://www.polit.no/vedlegg/rapport/Vedlegg\\_1939.pdf](https://www.polit.no/vedlegg/rapport/Vedlegg_1939.pdf).

frem til de *handlemuligheder*, der fremstår som de bedste ud fra den samlede analyse, jeg har udarbejdet.

Som eksempel kan nævnes, at to væsentlige forskningsetiske begreber er 'informeret samtykke' og 'troværdighed'. De skal overholdes. Men i et af mine projekter opstår der på et tidligt tidspunkt et dilemma mellem netop disse to. Da jeg lige har indledt projektet, snakker jeg med en af de involverede lærere og fortæller hende i detaljer om projektets tese om, at der i folkeskolen er en tendens til at kompleksitetsreducere og facilitere, og at der måske kan være et potentiale i at skabe rammer for, at vanskeligheder kan udnyttes i undervisningen. I timerne derefter er der ingen grænser for, hvor mange vanskeligheder hun indlægger for sine elever. Hun vil ikke svare dem, når de spørger om noget, hun gentager adskillige gange "du må selv finde ud af det" eller "det ved jeg ikke" og underviser i det hele taget på en måde, som jeg ikke kan genkende fra hendes tidligere timer.

Her er spørgsmålet: Handler deltagerne på samme måde, hvis de i detaljer kender til forskningsprojektets tematikker? Kan det ikke påvirke deres måde at agere på, og hvor efterlader det i så fald projektets udsigelseskraft og mulighed for at drage transparente konklusioner? Så vidt jeg kunne se, gik det ud over projektets troværdighed, at hun kendte til detaljer i projektets forskningsspørgsmål og undersøgelsesdesign. Men hvordan kunne jeg løse det? Hvor meget skulle jeg fortælle? Hvor lidt? Kunne jeg undlade at fortælle om det i det hele taget?

For at finde et muligt svar på det, bruger jeg den fremgangsmåde, jeg har skitseret ovenfor. Jeg udarbejder en nøgtern case-fremstilling, hvor jeg indleder med at notere, hvem der er de implicerede. Det er først og fremmest den lærer og de elever, jeg observerer. Jeg skriver læreren øverst, fordi det er hende og hendes undervisning, jeg frygter vil blive anderledes, hvis jeg i detaljer informerer om projektets antagelser. Jeg overvejer, om fx kollegaer og forældre er implicerede, men vurderer, at det er de ikke. Jeg noterer den konkrete anledning: at læreren, umiddelbart efter jeg har fortalt om mit projekts antagelser, på påfaldende vis afstår fra at hjælpe eleverne, når de efterspørger det. Mine overvejelser er herefter at undlade at fortælle lærerne detaljeret om mine forskningsspørgsmål – og altså derfor også at gå på kompromis med kravet om at indhente samtykke på informeret grundlag, hvis dette forstås som *fuldt informeret samtykke* (måske handler det i højere grad om at betragte 'informeret samtykke' som et kontinuum med flere variationer og forståelser). I bestræbelsen på at afklare, om det overhovedet er gangbart, finder og analyserer jeg nogle paradigmatisk cases, som jeg sammenligner min aktuelle problematik med. Det drejer sig fx om artikler fra placebo-forskningen eller nogle af de medicinske undersøgelser, som ikke indebærer sundhedsmæssige risici, og hvor der derfor typisk dispenseres fra kravet,<sup>40</sup> men også konkrete og mere pædagogiske og samfundsvidenskabelige studier som fx Rosenthal og Jacobsons analyser af interpersonelle selvopfyldelsesprofetier i *Pygmalion*

40 Jf. BEK nr. 695 af 12/06/2013: *Bekendtgørelse om god klinisk praksis i forbindelse med kliniske forsøg med lægemidler på menneske* (GCP-Bekendtgørelsen; §13, stk. 3). Retrieved 16.01.18 from <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=152402>.

*in the Classroom*,<sup>41</sup> Glennys Howarths undersøgelser af bedemænd og begravelsesritualer,<sup>42</sup> Shirley Brice Heaths analyser af "enforced transition zones"<sup>43</sup> og Katrine Fangens studier i et norsk højreekstremistisk miljø,<sup>44</sup> som jeg nævnte i denne artikels indledning. Jeg sammenligner de forskellige projekter og mit eget projekt. Jeg undlader ikke at inddrage projekter, hvor det ikke at oplyse detaljeret har været ekstra problematisk som fx i Milgram-eksperimentet, Philip Zimbardos fængselsforsøg og de tidligere omtalte DES- og Tuskegee-forsøg. I analysen af sammenligningerne forsøger jeg at skabe beslægtede slutninger for på den baggrund at tilbyde en handlemulighed, som ud fra den samlede analyse fremstår som den bedst tænkelige. Forskellen mellem den første række af de nævnte forsøg og den anden er, at der ikke er personer i de første forsøg, som lider fysisk eller psykisk overlast. Det at undlade at informere om projektet i detaljer gør således ikke graden af videnskabelig omhu mindre, ligesom det ikke udleverer eller gør skade på nogen (*nonmaleficence*). Man kan diskutere forskningsetiske begreber som ærlighed og måske ansvarlighed, men på baggrund af sammenligningerne med andre projekter, hvor der er undladt at give detaljeret informeret samtykke – som fx kunne være, at "den viden der blev frembragt ville have været umulig at fremdrage ved hjælp af en total professionel hæderlighed"<sup>45</sup> – når jeg frem til en begrundelse og et rationale for at undlade. Jeg har ikke, som de førstnævnte projekter heller ikke har, forsøgt at camouflere min identitet som forsker, og jeg kommer ikke til at gøre fysisk eller psykisk skade på nogen. Jeg betragter det også som vigtigt, at jeg *har* indhentet informeret samtykke, men at jeg blot ikke med god samvittighed kan sige, at det har været på et detaljeret grundlag. På den baggrund ender jeg med at informere om, at mit projekt handler om "nye undervisnings- og læringsformer", hvilket er et af satsningsområderne i den afdeling, hvor jeg er ansat, og i mine noter kalder jeg det efterfølgende *acceptabelt informeret samtykke*.

På den måde har jeg arbejdet mig gennem case-fremstilling, sammenligninger, beslægtede beslutninger og til sidst nået frem til en konkret handlemulighed. Tilgangen opstiller på den måde en konkret fremgangsmåde, som har affinitet med procedurale forskningsetik, men har samtidig den partikularistiske forskningsetiks blik for tilblivelser, ambivalenser og dynamikker.

41 Robert Rosenthal & Lenore Jacobson, *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* (New York/London: Holt, Rinehart and Winston, 1968).

42 Glennys Howarth, "Investigating Deathwork: A Personal Account", in: David Clark, *The Sociology of Death: Theory, Culture, Practice* (London: Blackwell Publishers, 1993), 221-237.

43 Shirley Brice Heath, in: Jonathan Franzen, *How To Be Alone* (London: Macmillan, 1996), 75.

44 Fangen, "Fangens dilemma"; Fangen, "Right-wing skinheads: Nostalgia and binary oppositions".

45 Michael Hviid Jacobsen & Søren Kristiansen, *Hvor farligt er det farlige feltarbejde? Sociologisk arbejdspapir*, no. 4, Aalborg Universitet, 1999), 69. Retrieved 16.01.18 from [http://sociologi.samf.aau.dk/fileadmin/user\\_upload/dokumenter/Sociologiske\\_arbejdspapirer/Arbpapir\\_nr4.pdf](http://sociologi.samf.aau.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/Sociologiske_arbejdspapirer/Arbpapir_nr4.pdf).



## Afsluttende overvejelser

I indledningen beskrev jeg de forskningsetiske dilemmaer, som den norske forsker Katrine Fangen stod i, da hun blev vidende om et forestående højreradikalt angreb i et venstreorienteret miljø. Fangen var spændt ud mellem kravet om fortrolighed og anonymitet på den ene side, og kravet om at afværge lovbrud på den anden. Fangens dilemma peger imidlertid også på det faktum, at vi kan komme til at begrænse den samlede vidensproduktion, hvis der er særlige restriktioner knyttet til undersøgelse af specifikke tematikker. Hvis vi bliver for rigide i vores forskningsetiske praksis.

I et arbejdspapir nævner sociologerne Michael Hviid Jacobsen og Søren Kristiansen, at man ofte diskuterer, hvor uetisk man *kan* tillade sig at være, og hvor uetisk man bliver *nødt til* at være. Jacobsen og Kristiansen foreslår i stedet, at man diskuterer det omvendte spørgsmål: Hvor uetisk *skal* man tillade sig at være, og hvor uetisk bliver man *nødt til* at være.<sup>46</sup> Pointen er, at man i det første tilfælde betragter etik som uretfærdige hindringer eller forbud, man er blevet pålagt, mens man i det andet tilfælde betragter etik som en nødvendig del af forskningsprocessen og vidensproduktionen, og dermed som noget man skal værne om og tage højde for i sin forskning.<sup>47</sup> Det er en temmelig præcis analyse af forskningsprocessens etiske karakter. Man skal naturligvis bestræbe sig på at tænke og handle uetisk, men i løbet af forskningsprocessen vil der opstå situationer, hvor man – paradoksalt nok af forskningsetiske hensyn – bliver nødt til at agere uetisk. Det er netop derfor, vi ikke må blive for rigide i vores forskningsetiske praksis.

I denne artikel har jeg udarbejdet en tentativ distinktion mellem to væsensforskellige forskningsetikker, en procedural og en partikularistisk. En procedural forskningsetik følger bestemte på forhånd fastlagte retningslinjer, som typisk er formuleret i standardiserede, kontekstafhængige principper for god etisk adfærd, mens en partikularistisk forskningsetik foretager en konkret og kontekstafhængig vurdering af de specifikke etiske problemstillinger og dilemmaer, som de viser sig i praksis gennem hele forskningsprocessen. Begge typer besidder styrker og lider samtidig under nogle svagheder, som jeg har identificeret og analyseret.

I artiklen har jeg ikke forsøgt at afskaffe hverken procedurale eller partikularistiske forståelser af forskningsetik. Jeg har derimod argumenteret for, at de repræsenterer to sider af god forskningsetik. Samtidig har jeg med afsæt i dem forsøgt at give et bud på en pragmatisk-dualistisk forståelse af forskningsetik, der både trækker på selvstændigheden og væsensforskelligheden mellem dem, og som samtidig er konstrueret med henblik på, hvad der er hensigtsmæssigt og realistisk at gøre i en konkret forskningspraksis. Intentionen med artiklen har således både været at analysere og diskutere to forskellige tilgange til forskningsetik og samtidig kvalificere en forskningsetik, der trækker på netop disse tilgange.

Den pragmatisk-dualistiske forskningsetik, jeg har diskuteret, og som jeg vil plædere for, tilstræber at behandle nye situationer med et retrospektivt analytisk blik på tidligere situa-

46 Jacobsen & Kristiansen, *Hvor farligt er det farlige feltarbejde*, 81-82.

47 Ibid.

tioner, således at beslutninger af forskningsetisk karakter baseres på tidligere erfaringer og praksisser. Det er en tilgang, der tilstræber at have blik for de dilemmaer, modsigelser og vanskeligheder, der vil opstå i løbet af forskningsprocessen, men som samtidig ikke lader det være op til den enkelte forsker alene at afgøre hver problemstilling, som om den er løsrevet fra de tidligere.

Det er naturligvis langt fra givet, at en pragmatisk-dualistiske forskningsetik er anvendelig for alle forskningsprojekter, og den skal selvsagt tilpasses det konkrete projekt, man sidder med. Den kan derfor mest af alt betragtes som et eksempel på en forskningsetik, som andre kan tage op og videreudvikle eller kvalificere, men som samtidig allerede nu kan indgå i et arsenal eller katalog af forskningsetiske forståelser og tilgange, man kan trække på i den forskningsetiske praksis.

**Mathias Mark Christensen**

# **Mod en teori om kausale hukommelsesprocesser**

## **Præliminære bemærkninger**

### **Abstract**

*[Towards a Theory of Causal Memory Processes: Preliminary Remarks]*

*This paper argues for a theory of memory that I have coined "the theory of causal memory processes". The central claim of the paper is that it is more empirically sound to construct theories of memory in accordance with the theory of causal processes rather than in accordance with causality as regulation. In order to put this claim forward I will, first, describe what kind of function causality serves in philosophical theories of memory. Secondly, I will show that regularity theories of causation is dominant in the causal theories of memory. Thirdly, I will account for the theory of causal processes. Lastly, I will sketch a definition of the theory of causal memory processes.*

### **Keywords**

*Memory, Causality, Regulation, Process, Wesley Salmon, Kourken Michaelian*

## **1 Indledning**

Denne artikel fremsætter nogle indledende bemærkninger til en teori om kausale hukommelsesprocesser. Teorien er en kritisk videreførelse af en række snævre hukommelsesfilosofiske positioner – der i deres forskellighed mest af alt har karakter af et for andre uvedkommende familieskænderi. Fælles for positionerne er, at de forsøger at imødekomme et problem, der vedrører hukommelsens fejlbarlighed og muligheden for at stole på vores erindringer og minder. Teorierne anerkender problematikken i, at personers sanseerfaringer – på en eller anden vis – skal bevares, for at vi senere kan genkalde erfaringen. De spørgsmål, der bearbejdes, er f.eks.: Hvor bliver mindet af? Forsvinder mindet, mens det ikke er præsent for bevidstheden? Eksisterer mindet kun, når det er præsent for bevidstheden? I så fald, hvad sker der med mindet, når det ikke er præsent? I denne forstand er hukommelsen underlagt kausalitet i en eller anden form; der er en årsag til en efterfølgende effekt. Det er min antagelse, at hukommelsesfilosofien hidtil enten har negligeret eller forsimplet kausalitetens rolle.

Læseren vil på nuværende tidspunkt formentlig forholde sig kritisk til, hvad snævre hukommelsesfilosofiske positioner betyder for den pædagogiske filosofi. Her vil jeg pege på, at sigtet med artiklen er en diskussion af grundlaget for, hvordan vi skal forstå den men-

---

*Mathias Mark Christensen, Aarhus Universitet, Danmark*

*e-mail: mamc@edu.au.dk*

---

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

---

Årgang 6 | Nr. 2 | 2017 | side 73-94

---

neskelige hukommelse. Som sådan vedrører artiklen ikke direkte den mere praktiske dimension af den pædagogiske filosofi. Men indirekte berøres dette. Tænk f.eks. på øjenvidner. Dette er en diskussion, der længe har fyldt meget i retslige og efterforskningsmæssige sammenhænge, hvor forståelsen af vidners hukommelse kan have stor betydning for udfaldet af en retssag. Den pædagogiske praktiker er som oftest udsat for øjenvidne situationer. Børn der slås i skolegården, kollegial supervision og lignende. Den underliggende tese for denne artikel er således, at hvis vi forstår hukommelsen bedre, da kan vi givetvis også bedre forstå, hvordan vi skal agere i en kompleks pædagogisk praksis. Der forskes imidlertid forsvindende lidt i, hvordan vi i den kontekst skal forstå hukommelsen. Mainstream hukommelsesforskning er centreret omkring klassifikation af forskellige hukommelsessystemer (f.eks. dikotomien deklarativ/non-deklarativ) samt kortlægning af, hvordan erfaringer indkodes i arbejdshukommelsen og senere lagres i langtidshukommelsen. Efterhånden ved vi en masse herom, men vi mangler stadig at komme nærmere, hvad hukommelse er. Det er sjældent, at begrebet 'hukommelse' diskuteres, men der udtrykkes i forskningslitteraturen et behov for en sådan diskussion, således at der kan skabes en egentlig hukommelsesteori.<sup>1</sup>

Mit bidrag til en diskussion af begrebet hukommelse er, at jeg i nærværende artikel vil argumentere for, at der findes sandhedsgyldig<sup>2</sup> hukommelse til trods for, at en del af hukommelsens natur er, at den fejler. Dette vil jeg gøre gennem et opgør med den dominerende kausalitetsforståelse i hukommelsesfilosofien. Artiklen er således et indledende forsøg på at nå frem til overhovedet at diskutere kausalitet i hukommelsesfilosofien. Kausalitet er et af de vigtigste begreber for, at vi i en epistemologisk sammenhæng kan forstå, hvordan mennesker kan huske og erindre. Yderligere er et kausalitetsbegreb vigtigt for at forstå, hvad der adskiller sandhedsgyldige erindringer<sup>3</sup> fra erindringer af fantasi, illusion og hallucination.<sup>4</sup>

Hukommelsesfilosofi i dag bygger, ofte meget implicit, på en regularitetsopfattelse af kausalitet, hvilket jeg vil vise. Et af problemerne med en regularitetsopfattelse er, at den har

---

1 Yadin Dudai, Henry L. Roediger III and Endel Tulving, "Memory Concepts", I *Science of Memory: Concepts*, red. Henry L. Roediger, Yadin Dudai og Susan M. Fitzpatrick (New York: Oxford University Press, 2007): 1-13: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195310443.003.0001>.

2 Begrebet 'sandhedsgyldig' er oversat fra det engelske 'veridical', der i perceptionsfilosofi ofte bruges som 'tilfælde, hvor man perciperer et objekt for det det er'. 'Sandhedsgyldig' skal i denne sammenhæng forstås som en erindring, der er i overensstemmelse med de faktiske forhold. Eksempelvis kan jeg kun have en sandhedsgyldig erindring af at have oplevet en bilulykke, hvis jeg rent faktisk var til stede da ulykken fandt sted og perciperede ulykken. Konsekvensen af denne terminologi bliver, at det netop er muligt at diskutere, hvad der adskiller sandhedsgyldige erindringer fra erindringer af fantasi, illusion og hallucination.

3 Jeg bruger 'hukommelse' som et overbegreb, der skal dække over det, at vi mennesker kan tilegne os noget, som vi kan bevare og senere genkalde. Erindringer er i denne sammenhæng synonymt med genkaldelse.

4 Det skal understreges, at hvis man har fx haft en illusorisk oplevelse, så kan man godt genkalde sig denne oplevelse. Denne genkaldelse vil være sand, men det genkaldelsen handler om er ikke sandt. Således vil jeg konkludere, at der i hukommelsesfilosofien bør skelne mellem *memoriens* (det, der erindres) og *memorandum* (det, der skal erindres). Her vil jeg tilføje, at *memoriens* og *memorandum* kan eksistere i et asynkront forhold; det, der rent faktisk erindres, behøver ikke at stemme overens med det, der skal erindres, eller med de objektive forhold, som erindringen retter sig imod. I sådanne tilfælde kan man selvfølgelig erindre *noget*, men det vil ikke være sandhedsgyldigt, da erindringen ikke er i overensstemmelse med de objektive forhold.

betydning for måden, vi opfatter sandhedsgyldig hukommelse på. Regularitetsopfattelsen fordrer, at der lægges vægt på hukommelsens *gyldighed* på bekostning af hukommelsens *genese*. Problemet ved at gyldighed dominerer hukommelsesfilosofien er, at vi mister et blik for, at en oprindelig erfaring kan ændre sig i kraft af ny viden og nye erfaringer. Dette problem er ikke kun vigtigt at diskutere i en teoretisk sammenhæng, da diskussionen også har betydning for hvilken vægt, vi skal lægge på observationer af mennesker i forskellige institutionelle sammenhæng. Hele den mere praksisrelaterede diskussion vil jeg dog undlade at bevæge mig ind på i denne sammenhæng.

Således vil jeg argumentere for, at vi eksplicit skal opbygge hukommelsesfilosofi efter teorien om kausale hukommelsesprocesser, fordi denne stemmer bedre overens med, hvordan hukommelsen faktisk fungerer, end den regularitetsopfattelse, der på nuværende tidspunkt implicit dominerer i hukommelsesfilosofien. Derfor vil jeg give et indtryk af kausalitetsbegrebets funktion i hukommelsesfilosofien, for at underbygge min vurdering af, hvilken filosofisk hukommelsesteori, det synes mest rimelig at følge (afsnit 2). Dernæst vil jeg vise, at regularitetsopfattelsen af kausalitet dominerer i de kausale hukommelsesteorier (afsnit 3). Videre vil jeg redegøre for teorien om kausale processer (afsnit 4), for at kunne bruge den til afslutningsvis at skitsere en definition af – hvad jeg kalder – teorien om kausale hukommelsesprocesser (afsnit 5).

## 2 Kausalitetsbegrebets rolle i hukommelsesfilosofien

Kort fortalt er kausalitetsbegrebets rolle at forklare, hvordan vores erindringer kan være sande. Hvis personer skal kunne tilskrives at have sandhedsgyldige erindringer, så må erindringerne ikke følge af en tilfældighed, men der må være en form for kobling eller overensstemmelse mellem erindringen og oplevelsen af en faktisk begivenhed. Sagt på en anden måde, så må erfaringen være årsag til erindringen (effekten).

Der eksisterer overordnet to positioner – hvert fald i den analytiske tradition – som danner rammen for hukommelsesfilosofien. Positionerne er *den realistiske hukommelsesteori*<sup>5</sup> og *den kausale hukommelsesteori*.<sup>6</sup>

Den 'realistiske hukommelsesteori' bygger på en ide om, at vi gennem hukommelsen har en "immediate knowledge of things past",<sup>7</sup> som det hedder i Thomas Reids klassiske udlægning. Det centrale i denne position er, at hvis vi har en umiddelbar opmærksomhed på en tidligere begivenhed, så er denne opmærksomhed ikke medieret af en repræsentation af begivenheden. Yderligere vil fortalere for den realistiske hukommelsesteori afvise, at der er en kausal forbindelse mellem oplevelsen af en tidligere begivenhed på tidspunktet  $t_1$  og genkaldelsen på  $t_2$ . Et eksempel herpå finder vi hos Gilbert Ryle, der i afsnit 8, del 7,

5 Til tider også kaldet 'den direkte hukommelsesteori'.

6 Til tider kaldes denne også 'den repræsentationalistiske hukommelsesteori'. Se f.eks. Don Locke, *Memory* (Norwich: Fletscher and Son, 1971), 21.

7 Thomas Reid, *Inquiry and Essays* (Indiana: Hackett Publishing Company Inc., 1983), 206.

af *The Concept of Mind* behandler hukommelsen.<sup>8</sup> Argumentet hos Ryle er, at en person *S* husker *P*, hvis og kun hvis, *S* véd at *P*, fordi han vidste at *P*. Ryle skriver eksempelvis: 'At huske' kan betyde "... having learned and not forgotten",<sup>9</sup> hvilket han anser for at være en overset og vigtig betydning af 'at huske'. Denne form for hukommelse knytter Ryle tæt til 'at vide': "'Remember' in this use is often paraphrase of the verb 'to know'".<sup>10</sup> Det at erindre handler således om *ikke at have glemt*. At kunne oversætte græsk til engelsk er ikke et udtryk for at noget genkaldes, men derimod et udtryk for, at noget ikke er glemt.

Den 'kausale hukommelsesteori' er afvisningen af den realistiske hukommelsesteori, ved at placere repræsentation og kausalitet som noget centralt. Skoleeksemplet på fortalere for denne teori er C.B. Martin og Max Deutscher, der udvikler teorien i 1996 i artiklen *Remembering*.<sup>11</sup> Den underliggende motivation i artiklen er at besvare spørgsmålet: "Hvordan kan vi vide, at en erindring er sandhedsgyldig?". De stiller spørgsmålet, hvordan kan vi vide, at erindringer i tidspunktet  $t_2$  er en erindring af den oplevede begivenhed i  $t_1$ . Spørgsmålet søger Martin & Deutscher at besvare ved at indføre repræsentationer. De hævder, at et kriterium for at have sandhedsgyldige erindringer er, at den, der erindrer, repræsenterer begivenheden 'Within certain limits of accuracy'.<sup>12</sup> Hertil hævder de, at repræsentationer er ønskelige i en definition af sandhedsgyldig hukommelse, fordi uden repræsentationer vil den blotte observation af en begivenhed være en tilstrækkelig betingelse for, at vi husker og erindrer en begivenhed. Man kan desuden notere sig, at i kognitionsvidenskaberne er repræsentationer en almindelig måde at tale om det, vi er opmærksomme på, når vi erindrer.

Det er ikke altid tydeligt, hvordan repræsentationer skal forstås, men et godt tankeværktøj er at dele repræsentationer op imellem deres indhold og dettes vehikel. Indholdet vil således være en tidligere oplevelse, f.eks. af en bilulykke. Vehiklet er det, der bærer indholdet frem for bevidstheden. I hukommelsesfilosofien er vehiklet et hukommelsesspor, men hvad der skal forstås ved hukommelsesspor er ofte uklart. For Martin & Deutscher er hukommelsessporet en kausal kæde,<sup>13</sup> der udgør en strukturel analogi<sup>14</sup> mellem den oprindelige oplevelse af begivenheden og den nuværende erindring af begivenheden.<sup>15</sup>

8 Gilbert Ryle, *The Concept of Mind* (Aylsbury: Penguin Books, 1976), 257.

9 Som bekendt benytter Ryle distinktionen 'viden at' versus 'viden hvordan': En distinktion mellem propositionel og non-propositionel viden. Ligeledes kan der hos Ryle skelnes mellem 'hukommelse at' og 'hukommelse hvordan'. 'Hukommelse at' har hos Ryle to former: En faktuel og en episodisk form. Jeg finder, se nedenfor, at netop vedrørende den faktuelle hukommelse knytter Ryle hukommelse og viden for tæt sammen.

10 Ryle, *The Concept of Mind*, 258.

11 Charles Martin og Max Deutscher, "Remembering", i *Knowledge: Reading in Contemporary Epistemology*, red. Sven Bernecker og Fred Dretske, (Oxford: Oxford University Press, 2000).

12 Martin og Deutscher, "Remembering", 515.

13 Martin og Deutscher, "Remembering", 525.

14 Martin og Deutscher, "Remembering", 532.

15 'Strukturel analog' forstår Martin & Deutscher som "For any increase in pitch of the music, there is an increase in the number of wriggles per unit length in the groove", Martin & Deutscher, "Remembering", 532. Det der menes er, at den oprindelige oplevelse skaber en repræsentation som lagres. Denne repræsentation afspejler tilnærmelsesvis den oprindelige oplevelse.

Der er en række problemer med Martins & Deutschers hukommelsesteori, som bliver tydelig gennem en grundig læsning, som jeg desværre ikke har plads til at gå detaljeret ind i. Jeg kan overordnet nævne, at især deres begreb om hukommelsesspor er problematisk, da det bygger på en kopimetafor. Ikke desto mindre er det den kausale hukommelsesteori, der – i en hukommelsesfilosofisk sammenhæng – dominerer billedet med Martins & Deutschers artikel som paradigmatiske. Robert Audi hævder eksempelvis, at det er mest plausibelt, at en teori om hukommelse konstrueres som en kausal teori.<sup>16</sup> Audi kommer ikke selv med belæg for denne påstand, men det synes som om, at den kausale hukommelsesteori har en større forklaringskraft end den realistiske.<sup>17</sup> Den realistiske hukommelsesteori i Ryles udlægning synes at være udtalt problematisk. Problemet er, at han knytter hukommelse og viden for tæt sammen. Begreberne er nærmest indbyrdes udskiftelige. Jeg medgiver, at hukommelse og viden er intimt forbundne, men de dækker ikke over det samme. Post-Gettier, om man må sige det, så har der været meget diskussion om formodningers funktion for sandhedsgyldig viden, men det er alment accepteret, at formodninger er epistemisk nødvendige for, at man kan tale om viden. Anderledes forholder det sig med hukommelsen, hvor formodninger ikke er afgørende for, at vi kan tilskrives at kunne erindre. Vi kan nemlig ofte erindre noget, uden at vi faktisk formoder, at erindringen er sand. Derimod kan vi ikke formode, at vi ved noget uden også at formode at vores viden er sand.<sup>18</sup> Et eksempel er barndomsminder. Jeg har en klar erindring om den danske EM triumf 1992 i fodbold – jeg var 6 år. Især kampen mod Holland står lysende klart for mig. Dog har jeg set kampen ved flere lejligheder efterfølgende. Desuden er begivenheden stadig et samtaleemne ved middagsbordet, hvor min involvering også nævnes. Kombinationen mellem de mange genoplevelser og min dengang beskedne alder bevirker, at jeg betvivler, hvor meget jeg egentlig kan huske fra selve begivenheden. Kampen er sand. Jeg er i kraft af mine forældre også begrundet i at kunne erindre begivenheden; de bekræfter min tilstedeværelse. Men jeg har stadig en formodning om, at jeg ikke erindrer selve begivenheden – blot de efterfølgende. Jeg mener således, at Ryles forsøg på at definere hukommelsen er utilstrækkelig, ganske enkelt fordi vi ønsker en definition af hukommelse, der muliggør, at hukommelse og formodning kan skilles ad.<sup>19</sup>

Et yderligere problem for Ryle er, at han synes at fjerne kausalitetsbegrebet helt. Ryle argumenterer for, at der ikke finder to mentale begivenheder sted, når noget første gang opleves og bevares, og når det senere genkaldes. Ryle binder sit argument op på ideen om, at hukommelse er noget, der ikke er glemt. Argumentet skal ifølge Ryle forstås som i det følgende. En koncertgænger har hørt en violinist spille et musikstykke, hvorefter koncertgængerens reproducerer stykket ved at fløjte. Koncertgængerens er imidlertid uvidende om,

16 Robert Audi *Epistemology: A Contemporary Introduction to the Theory of Knowledge* (New York: Routledge, 1998), 67. Teorien har dog haft sine prominente kritikere f.eks. Norman Malcolm, *Memory and Mind* (Cornell: Cornell University Press 1977).

17 Sven Bernecker, *Memory – a Philosophical Study*, (Oxford: Oxford University Press 2010): 127.

18 Se Bernecker, *Memory*, 85.

19 Se Bernecker, *Memory*, 85.

at der har sneget sig en fejl ind i stykket, som violinisten har fremført. Her hævder Ryle, at hvis koncertgængerens fejl skal tilskrives at kunne erindre stykket som hørt, da må han gentage fejltagelsen. Herom siger Ryle:

“He whistles what he whistles because he has not forgotten what he heard the violinist do. But this is not a cause-effect ‘because’. His whistling is not causally controlled or governed either by the violinist misperformance, or by hearing of it. Rather, to say that he has not forgotten what he heard is to say that he *can do some such* things as faithfully reproduce the mistake by whistling it”.<sup>20</sup>

Ryles argument er, at hvis noget er i hukommelsen således, at det ikke er glemt, da er der intet kausalt forhold. En almindelig måde at tale om kausalitet er – hvert fald i en hume’sk forstand – at der er to distinkte begivenheder involveret, hvor årsag går forud for effekt i tid. Albuen rammer kaffekoppen på skrivebordet, koppen vælter ned fra bordet og smadres mod gulvet. Albuen er årsagen – den første begivenhed – og effekten heraf er, at koppen går itu – den anden begivenhed. Men for Ryle er det meningsløst at tale årsag og effekt, da vi kun kan erindre en begivenhed, fordi vi ikke har glemt den. Således er der for Ryle ikke tale om et årsagsforhold mellem to mentale begivenheder, fordi der aldrig finder en aktiv erindring sted. Der findes kun den ene begivenhed, hvor noget tilegnes. Når det senere erindres, så er det blot ”fordi” det ikke er glemt. Derfor mener Ryle, at verbet ’at vide’ ikke indbefattet af kausale forhold.

I eksemplet med violinisten forsøger Ryle at vise, hvorledes det er muligt at forstå erindringer som ’ikke at glemme’, uden at der finder to mentale begivenheder sted.<sup>21</sup> På tidspunktet  $t_1$ , hvor koncertgængerens hører stykket første gang kan der (muligvis) tales om en mental begivenhed, men på tidspunktet  $t_2$ , hvor gentagelsen, som indeholdt den medfølgende fejl, finder sted, kan der ikke tales om en mental begivenhed. Derfor er der heller intet kausalt forhold mellem  $t_1$  og  $t_2$ ; at gentage fejl er noget koncertlytteren gør, ’fordi’ han ikke har glemt det. Normalt forstår vi konjunktionen ”fordi” som et udtryk for kausalitet. Man kan f.eks. sige ”Jeg er mæt, fordi jeg har spist”, eller udtrykt i kontrafaktiske termer: ”Jeg er sulten, fordi jeg ikke har spist”. Således mener Ryle ikke, at vi kan forstå ”fordi” i forbindelse med hukommelse. Mary Warnock udtrykker Ryles forståelse af kausalitet i forbindelse med hukommelse ret præcist, når hun konstaterer:<sup>22</sup>

20 Ryle, *The Concept of Mind*, 262f.

21 I en forstand er der selvfølgelig to begivenheder til stede. Da koncertgængerens første gang hører stykket spillet ( $t_1$ ) og da han gentager, idet han fløjter stykket ( $t_2$ ). Dette er dog ikke et kausalt forhold.

22 To ting skal holdes for øje her. Warnock hævder ikke selv dette synspunkt, og hun kritiserer i denne forbindelse Norman Malcolm og ikke Ryle, men selve citatet giver efter min opfattelse en præcis udlægning af Ryles hukommelsesteori.



“For to speak of a cause is to speak of two events, one of which brings about the other. But memory is nothing but the retention of knowledge. There are not two events which could be related to each other, causally or in any other way”.<sup>23</sup>

Det er stadig et åbent spørgsmål, hvorvidt hukommelsen er et kausalt fænomen. Det er bestemt værd at forfølge hukommelsesteorier, der ikke konstruerer hukommelsen som et kausalt fænomen – især fordi der i dag er konsensus om, at hukommelsen er et kausalt fænomen. Det ser dog ud til, at ens tid i øjeblikket er bedre brugt på de kausale teorier, der findes, da ikke-kausale hukommelsesteorier som Ryles forekommer at være i dyb krise. Krisen består af to ting. Først og fremmest er det svært at konstruere en ikke-kausal hukommelsesteori, der ikke knytter hukommelse og viden for tæt sammen. Dernæst er det simpelthen både logisk og empirisk forkert at hævde, at hukommelsen er intet andet end bevarelse af viden. I fald man ønsker at argumentere herfor, må man også vise, at fænomener som genkaldelse ikke også spiller en rolle for hukommelsen. Dette virker som en tung bevisbyrde.

Når man tager et blik på, hvor hukommelsesfilosofien står nu, så er det mest rimeligt at konkludere, at kausalitet på en eller anden måde spiller en rolle for hukommelsen og for sandhedsgyldige erindringer, fordi den kausale hukommelsesteori forekommer – på nuværende tidspunkt – at være en bedre forklaring. Ryles modstand mod de kausale hukommelsesteorier er formentlig en reaktion på ideer svarende til den om hukommelsesspor.

Kausale hukommelsesteorier skal imidlertid løfte en tung bevisbyrde, om hvorledes forbindelsen mellem tidspunkterne  $t_0$  og  $t_x$  ikke er en tilfældighed, men snarere en nødvendighed eller lovmæssighed. Her indsættes hukommelsessporet for at løfte denne bevisbyrde.<sup>24</sup> Ifølge Sven Bernecker konstruerer Martin & Deutscher hukommelsesspor som en *strukturel isomorfisme*.<sup>25</sup> Hukommelsesspor er strukturelt isomorfe med virkeligheden, i den forstand, at hukommelsessporet er en analogi til den tidligere repræsenterede eller til en observeret begivenhed.<sup>26</sup> En faldgrube ved at forstå hukommelsesspor som en strukturel isomorfisme er, at det ikke ligger langt fra en forståelse af hukommelsesspor som en kopi af virkeligheden. Eksempelvis hævder Martin & Deutscher at følgende er en analogi, hvormed vi kan forstå hukommelsesspor: “... there is an increase in the number of wriggles per unit length in the groove. For any increase in the loudness of the music, there is an increase in the deflection of the groove, and so on”.<sup>27</sup> Martin & Deutscher er dog klar over, at de kommer nær til at hævde, at hukommelsesspor er en spejling af virkeligheden, og de stiller derfor spørgsmålet, om der overhovedet er “... sense to the idea of mirroring all the

23 Mary Warnock, *Memory* (London: Faber and Faber, 1987).

24 Man kan notere sig, at fortalere for hukommelsesspor – mest i filosofisk sammenhæng – ofte postulerer, at hukommelsesspor *må* eksistere, fremfor at søge et bevis eller argument for deres eksistens (John Heil, “Traces of Things Past”, *Philosophy of Science*, 45 (1978), 62).

25 Bernecker, *Memory*, 134.

26 Se Martin & Deutscher, “Remembering”, 532.

27 Martin & Deutscher, “Remembering”, 532.

features of a thing ...".<sup>28</sup> Et spørgsmål, de lader stå hen i det uvisse. Men hvis Martin & Deutscher ikke besvarer dette spørgsmål og samtidig hævder, at hukommelsesspor "... may rely on as simple an explanation as that of a print of a coin in wax",<sup>29</sup> så bliver det let se, hvorfor Ryle – der har stærke argumenter imod ideen om repræsentationer som mentale afspejlinger – allerede tidligere protesterede imod den kausale hukommelsesteori.

Efter at Martin & Deutscher fremsatte deres hukommelsesteori i 1966, er hukommelsesfilosofien gået væk fra at tale om hukommelsesspor som en strukturel isomorfisme. I dag taler man i stedet om distribuerede hukommelsesspor.<sup>30</sup> Her berører vi grunden til, at kausale hukommelsesteorier for tiden er mere plausible end den realistiske (ikke-kausale) hukommelsesteori; de kausale teorier har et svar rede, når de bliver bedt om at løfte en bevisbyrde.<sup>31</sup>

### 3 Kausalitetsopfattelser i hukommelsesfilosofi

Der findes mange forskellige opfattelser af, hvad kausalitet er og hvad en teori om kausalitet skal bidrage til, hvis man orienterer sig bredt i den filosofiske litteratur på området. Men som jeg vil vise, er der primært én kausalitetsopfattelse, der dominerer de kausale hukommelsesteorier. Denne er regularitetsopfattelsen.

Hos David Hume finder vi en tidlig forståelse af kausalitet som regularitet. Men vi finder også en af de mest banebrydende og omdiskuterede teorier om kausalitet. Humes kausalitetsteori er et opgør med obskure metafysiske ideer som kraft, energi og nødvendig forbindelse.<sup>32</sup> I afvisningen af disse ideer opbygger Hume en teori om kausalitet, der bygger på tre principper. *Berøring* (contiguity) i tid og sted, *prioritet* i tid (årsag før effekt) og *konstant forbindelse* (conjunction).<sup>33</sup> Dette opgør med metafysiske opfattelser af kausalitet, der havde forsøgt at forklare kausal nødvendighed ved at postulere kræfter (powers), kraft (force) og lignende entiteter, kalder Stathis Psillos for en kausal regularitetsteori. Denne

28 Martin & Deutscher, "Remembering", 532.

29 Martin & Deutscher, "Remembering", 532.

30 D.E. Rumelhart, G.E. Hinton og J.L. McClelland red., *Parallel Distributed Processing – Explorations in the Microstructure of Cognition Volume 1: Foundations* McClelland (Boston Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1986) og D.E. Rumelhart, og J.L. McClelland red., *Parallel Distributed Processing – Psychological and Biological Models Volume 2: Foundations* McClelland (Boston Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1986) har haft stor indflydelse. Men man kan også bemærke, at Friedrich Hayek, *The Sensory Order – An Inquiry into the Foundations of Theoretical Psychology* (Chicago: Chicago University Press, 1947) har lignende ideer.

31 For en mere dybdegående analyse af ikke-kausale hukommelsesteorier se Bernecker, *Memory*, 104-112. Her analyserer Bernecker *the evidential retention theory*, som kan findes hos især Norman Malcolm i *Knowledge and Certainty*. Ideen bag denne teori er "... for S to remember that p he must know at  $t_2$  that p, he must have known at  $t_1$  that p\*, and his grounds for believing at  $t_1$  that p\* must be the same as his grounds for believing at  $t_2$  that p" (Bernecker, *Memory*, 105). Yderligere undersøger Bernecker, hvad han kalder *the simple retention theory*, hvor han ligeledes henviser til Ryle. Bernecker udlægger teorien således "S remembers p at  $t_2$  only if S knows at  $t_2$  that p, S knew at  $t_1$  that p\*, and S has not forgotten that p in the interval from  $t_1$  to  $t_2$ " (Bernecker, *Memory*, 110).

32 David Hume, *An Enquiry Concerning Human Understanding*, (Oxford: Oxford University Press, 2007): 45.

33 Hume, *Enquiry*, 137. Jf. David Hume, *A Treatise of Human Nature* (Floating Press, 2009): 112.

teori argumenterer for, at der ingen nødvendighed er i naturen, og at kausalitet i sidste ende er afhængig af regelmæssigheder.<sup>34</sup> Psillos gør teorien overskuelig på følgende måde:

*c* causes *e* iff:

- (i) *c* is spatiotemporally contiguous to *e*;
- (ii) *e* succeeds *c* in time; and
- (iii) all events of type *C* (i.e. events that are like *c*) are regularly followed by (or are constantly conjoined with) events of type *E* (i.e. events like *e*).

Centralt for denne en kausalregelmæssighedsteori er ideen om kausale kæder. Generelt skal kausale kæder forstås således, at to begivenheder (årsag og effekt) må være i berøring i tid og sted samt i konstant forbindelse. Ideen om kausale kæder bliver til hele grundlaget for Martins & Deutschers hukommelsesteori – og den kausale hukommelsesteori som sådan.

Martins & Deutschers ide om kausalitet i forbindelse med hukommelse udtrykker de således:

“To remember an event, a person must not only represent and have experienced it, but also his experience of it must have been operative in producing a state or successive states in him finally operative in producing his representation”.<sup>35</sup>

Her hævdes det, at hvis vi skal tale om, at en person erindrer, er det ikke tilstrækkeligt, at denne person blot repræsenterer og har oplevet en begivenhed, idet erfaringen af begivenheden skal fungere operativt for produktionen af efterfølgende tilstande, der igen kan producere den nuværende repræsentation. ‘Operativ’ skal derfor forstås som styrende for, at vi kan have erindringer. Hvis der ikke kan findes en operativ betingelse for, at personen nu erindrer noget, da vil Martin & Deutscher hævde, at der ikke er tale om en erindring – i hvert fald ikke en sandhedsgyldig erindring. Som uddybning giver de følgende eksempel:

“Kent observerer en bilulykke. Han beretter om ulykken til vennen Gray. Senere er Kent udsat for endnu en ulykke, hvor han selv får et slag i hovedet, der får ham til at glemme bilulykken. Gray opdager, at Kent ikke kan huske bilulykken, og Gray fortæller derfor Kent om ulykken. Senere glemmer Kent, at Gray har fortalt Kent om sin observation af ulykken, men Kent husker stadig, hvad han er blevet fortalt om bilulykken”.<sup>36</sup>

Dette eksempel er et led i en lang argumentation vedrørende de nødvendige og tilstrækkelige betingelser for sandhedsgyldig hukommelse, men lige her er Martins & Deutschers

34 Stathis Psillos “Regularity Theories”, i *The Oxford Handbook of Causation*, red. Helen Beebe, Hitchcock Christopher & Peter Menzies (Oxford: Oxford University Press, 2009): 131.

35 Martin & Deutscher, “Remembering”, 521.

36 Martin & Deutscher, “Remembering”, 525.

argument, at Kent ikke har en sandhedsgyldig erindring af bilulykken, da den kausale kæde er brudt ved at gå *udenfor* Kents krop – altså gennem Grays krop i stedet. Martin & Deutscher benægter dog, at Kent kan tilskrives at erindre begivenheden eftersom den kausale kæde mellem den tidligere observation og den nuværende repræsentation skal kunne fortsætte uafbrudt inden for personens krop.<sup>37</sup> En af fordelene ved at tale om kausale kæder er, at det giver en relativt simpel afgrænsning mellem hukommelse og genlæring. Det er tale om genlæring, hvis kæden går uden for personens krop, og der er tale om hukommelse, hvis kæden forsætter uafbrudt inden for personens krop. Men problemet er, at sandhedsgyldig hukommelse er mulig til trods for, at den kausale kæde ikke forsætter uafbrudt inden for personens krop. I lyset af Andy Clark & David Chalmers artikel *The Extended Mind*<sup>38</sup> forekommer dette at være åbenlyst problematisk. Clark & Chalmers argumenterer overbevisende for, at personer kan være afhængige af artefakter og have en lige så pålidelig hukommelse, som hvis personen udelukkende var afhængig af egen krop for at kunne huske og genkalde oplevelser. Hvis Clark & Chalmers har ret, så vil det betyde, at Martins & Deutschers argumentation for en kausal hukommelsesteori møder store udfordringer. Disse udfordringer kan være – vil jeg påstå – svære at imødekomme med et kausalitetsbegreb, som bygger på ideen om kæder, der er i konstant forbindelse. Her er det desuden værd nævne, at når en erindring ikke er aktiv, så kan der ikke peges på et fysisk 'token' i form af et spor i hjernen, der svarer til erindringen. Hvilket vil sige, at vi kun kan pege på erindringerne, når der er aktivitet.<sup>39</sup> Derfor stemmer regularitetsteorien heller ikke overens med empiriske opdagelser vedrørende hukommelsen.

Således ser jeg to muligheder. Den ene er at afskrive, at kausalitet spiller en rolle for menneskets hukommelse. Den anden er at udfordre grundlaget for kausale hukommelsesteorier. Det burde være åbenlyst, at jeg ikke finder den første mulighed tilfredsstillende, og at jeg derfor griber til den anden mulighed. Derfor forsøger jeg i afsnit 4 og 5 at udfordre disse teorier.

Hukommelsesfilosofi har ikke fyldt meget i det filosofiske landskab siden 1980'erne, men i senere tid er den igen begyndt at fylde mere, hvilket har bidraget til en del spændende teorier. Fælles for de nyere teorier er, at de ikke udfordrer selve hukommelsesfilosofiens kausale grundlag, da de alle køber Martins & Deutschers regularitetsopfattelse. Her vil jeg nævne to fremtrædende hukommelsesfilosoffer, hvor nissen er flyttet med.

Den første, der er værd at nævne i denne sammenhæng, er Sven Bernecker, der med to udgivne bøger om hukommelsesfilosofi står for det mest grundige forsøg på en hukommelsesteori i nyere tid. Bernecker forsvarer, hvad han kalder *the causal retention theory*. Jeg skal ikke gå dybt ind i denne, for selvom Berneckers analyser er grundige, så tilføjer de ikke meget til selve indholdet af Martins & Deutschers kausale hukommelsesteori. Dog skal det

37 Martin & Deutscher, "Remembering", 526.

38 Andy Clark og David Chalmers, "The Extended Mind", *Analysis* 58 (1998).

39 Bruce Whittlesea, "Two Routes to Remembering (and Another to Remembering not)", *Journal of Experimental Psychology*, 131 (2002) og Fergus Craik, "Levels of processing: Past, Present ... and Future?", *Memory*, 10 (2002).

understreges, at Bernecker eksplicit diskuterer kontrafaktisk kausalitet, hvilket han definerer således: "If S hadn't represented at  $t_1$  that  $p^*$  he wouldn't represent at  $t_2$  that  $p$ ",<sup>40</sup> men denne form for kausalitet forklares igennem ideen om kausale kæder, hvilket bevirker, at det er svært at se, at Bernecker forlader regularitetsteorien. Jeg mener derfor, at der er plads til at gå mere radikalt til værks.

Dette forsøger Kourken Michaelian med teorien om *radikal generationisme*.<sup>41</sup> Michaelian argumenterer for, at hukommelse involverer kausalitet. Han opdaterer Martins & Deutschers kausale teori ved at inkludere hukommelsesspor forstået som distribuerede repræsentationer – hvilket Bernecker i øvrigt også gør. Når hukommelsessporet er distribueret, betyder det, at mennesket modtager et input, som det ikke lagrer ét sted gennem én proces, men derimod lagrer mange steder og gennem mange processer, hvilket betyder at indholdet dekonstrueres, når det lagres. Når dette input skal produceres som output, altså genkaldes, så må det undergå en rekonstruktiv (eller konstruktiv) proces.

Michaelians teori bliver kaldt radikal, fordi han ikke blot forsøger at inkludere elementer af *generativisme* (se fodnote 41 for en uddybning), men adskiller sig fra andre generativister, der primært interesserer sig for gyldigheden af hukommelse og erindringer. Michaelian derimod har, gennem læsning af en stor mængde empirisk litteratur,<sup>42</sup> et blik for hukommelsens udvikling, altså dens *genese*. Men han formår ikke at efterleve denne radikalitet, når det kommer til diskussionen af kausalitet, da en sådan diskussion er fraværende. Om kausalitet skriver Michaelian eksempelvis: "the causal chain goes continuously via a (distributed) memory trace with the content  $P$  (or something sufficiently close to  $P$ )".<sup>43</sup> Michaelian skriver om kausale kæder. Det bliver derfor svært at se, at han adskiller sig radikalt fra tidligere teorier. Det kan i hvert fald konstateres, at han ikke udfordrer grundlaget for kausale hukommelsesteorier.

En måde at udfordre de kausale hukommelsesteorier er gennem 'teorien om kausale processer'. Kernen i teorien om kausale processer er, at kausalitet kan forstås som processer og interaktioner. Dette synspunkt tilskriver Phil Dowe primært Wesley Salmon.<sup>44</sup> Teorien udviklede Salmon mestendels i *Scientific Explanation and the Causal Structure of the World* fra 1984. Her ønsker Salmon at behandle kausalitet som en kontinuerlig proces. Salmon

40 Bernecker, *Memory*, 124.

41 Kourken Michaelian, "Generative Memory", *Philosophical Psychology* 24 (2011): 335: <https://doi.org/10.1080/09515089.2011.559623>. 'Radikal generationisme' er en teori Michaelian videreudvikler fra Jennifer Lackeys *generativisme*. Teorien går i grove træk ud på, at hukommelsen ikke kun præserverer indhold, men hukommelsen kan også generere nyt indhold. For et indblik i diskussionen se også (Jennifer Lackey, "Memory as a Generative Epistemic Source", *Philosophy and Phenomenological Research* 70 (2005); Jennifer Lackey, "Why Memory really Is a Generative Epistemic Source: A Reply to Senor", *Philosophy and Phenomenological Research* (2007): <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2007.00010.x>; Thomas Senor "Preserving Preservationism: A Reply to Lackey", *Philosophy and Phenomenological Research* (2007) og Jordi Fernandez "Epistemic Generation in Memory", *Philosophy and Phenomenological Research* (2015).

42 Ligeledes henviser han også til Alvin Goldmans *genetiske epistemologi*.

43 Kourken Michaelian, "Generative Memory", *Philosophical Psychology* 24(3), 335.

44 Phil Dowe, *Causal Process Theories*, i *The Oxford Handbook of Causation*, red. Heleen Beebe, Christopher Hitchcock og Peter Menzies (Oxford: Oxford University Press, 2009), 217.

udvikler teorien om kausale hukommelsesprocesser i et opgør med regularitetsteorien, som han hævder begrænser sig til at tale om begivenheder frem for processer. Forskellen på begivenheder og processer er, at begivenheder er relativt lokale i rum og tid, hvorimod processer har meget større temporal varighed og større rumlig rækkevidde.<sup>45</sup> Hvis Salmon har ret, så har – når der er tale om hukommelse – teorien om kausale processer en klar fordel overfor regularitetsteorien, da en kausal hukommelsesteori skal kunne imødekomme, at oplevelsen af en oprindelig begivenhed på tidspunktet  $t_1$  først erindres på  $t_2$  20 år efter. Eller sagt på en anden måde: En kausal hukommelsesteori skal kunne imødekomme, at hukommelsen ofte har stor temporal og rumlig udstrækning. Hvis regularitetsteorien medfølger *berøring i tid og sted og konstant forbindelse*, så er det svært at se, hvordan denne skal danne grundlag for en hukommelsesteori.

#### 4 Teorien om kausale processer

Jeg har hidtil søgt at vise, hvordan kausale hukommelsesteorier har en stærkere forklaringskraft end ikke-kausale. Jeg har desuden skitseret, hvilken kausalitetsopfattelse, der dominerer i hukommelsesfilosofien. I dette afsnit vil jeg komme med en kort udredning af teorien om kausale processer, der skal synliggøre, at hukommelsesteorier kan opbygges efter en anden kausalitetsteori end regularitetsteorien.

Hos Salmon finder vi en måde at udfordre Humes kausalitetsforståelse, som synes at have domineret hukommelsesfilosofien. Selv mener Salmon, at Humes kausalitetsbegreb<sup>46</sup> er 'profoundly mistaken'<sup>47</sup>, og der skal derfor udvikles en radikal anderledes forståelse af kausalitetsbegrebet<sup>48</sup>, hævder han.<sup>49</sup> Problemet for Salmon mht. at have et kausalitetsbegreb, der bygger på regularitet, er, at regularitet ikke medfører direkte årsag-effekt relationer. Eksempelvis følger nat efter dag og dag efter nat, men ikke desto mindre er dag ikke årsagen til nat – eller omvendt<sup>50</sup>. Kuren til dette problem er at tale om processer i stedet for begivenheder<sup>51</sup>, kæder og regularitet. Udfordringen ved at læse Salmon er, at han ikke

45 Wesley Salmon, *Scientific Explanation and the Causal Structure of the World* (Princeton: Princeton University Press, 1984), 139.

46 Hvilket han kort beskriver som "The general idea is that we have two (or more) distinct events that bear some sort of cause-effect relations to one another" (Salmon, *Scientific Explanation*, 137f). På side 136-137 har Salmon dog også er en mere indsigtsfuld beskrivelse af Humes kausalitetsbegreb.

47 Salmon hævder fx, at vi har brug for et kausalitetsbegreb, der ikke afhænger af "... such epistemic notions as knowledge and inference, for the existence of the vast majority of causal processes in the history of the universe is quite independent of human knowers", se Salmon, *Scientific Explanation*, 145. Salmon søger altså efter et epistemisk neutralt kausalitetsbegreb.

48 Om Salmon udvikler dette, eller om han blot tilføjer til Humes begreber, er en helt anden diskussion, som jeg vil lade stå hen i denne sammenhæng, da begrebet stadig adskiller sig fra regularitetsteorien og således tjener sit formål i denne artikel.

49 Salmon, *Scientific Explanation*, 138.

50 Salmon, *Scientific Explanation*, 135.

51 Salmon er opmærksom på, at vi ikke kan undgå at tale om begivenheder. Han hævder, at vi kan tale om begivenheder i forbindelse med kausale processer så længe, at vi hele tiden holder for øje, at kausale processer er kontinuerlige og undgår at blande kausale kæder ind i terminologien. Se Salmon, *Scientific Explanation*, 156.

forsøger at definere begrebet stringent, men udlægger det gennem eksempler.<sup>52</sup> Salmon skriver dog alligevel, at:

“The main difference between processes and events is that events are relatively localized in space and time, while processes have much greater temporal duration, and in many cases, much greater spatial extent”.<sup>53</sup>

Hertil konstaterer Salmon, at i rum-tid diagrammer markeres begivenheder med prikker/punkter, hvorimod processer repræsenteres som linjer. På denne måde kan man forstå begivenheder som diskrete trinvis fremkomster eller handlinger med en definitiv begyndelse og en definitiv afslutning. Salmon afviser på ingen måde, at der findes begivenheder, men processer er noget andet – og mere. Salmon forstår en bolds sammenstød med et vindue som en begivenhed. Men boldens bevægelse fra battet til vinduet konstituerer en proces. Når en fotocelle aktiveres af lys, så er det en begivenhed, men lysglimtets bevægelse fra en fjern stjerne konstituerer en proces.<sup>54</sup> Denne ide henter han i stor stil fra Bertrand Russell, som han også selv henviser til. Russell er ellers berømt for at være skeptisk vedrørende kausalitet. I *On the Notion of Cause* skriver han:

“The law of causality, I believe, like much that passes muster among philosophers, is a relic of a bygone age, surviving, like the monarchy, only because it is erroneously supposed to do no harm”.<sup>55</sup>

I Russells *Human Knowledge* (1948) er der stadig en skepticisme at spore vedrørende kausalitetsbegrebet, men der blødes op i kraft af ideen om *causal lines*:

“A causal line may always be regarded as the persistence of something – a person, a table, a photon, or what not. Throughout a given causal line, there may be constancy of quality, constancy of structure, or a gradual change of either, but not sudden change of any considerable magnitude”.<sup>56</sup>

Dybest set tvivler jeg på, at de tidligere nævnte hukommelsesfilosoffer finder talen om processer problematisk, hvis der tænkes på kausale processer som en konstans i tid og struktur eller som en gradvis ændring. Desto mere passende finder jeg det, at vi diskuterer, hvilket kausalitetsbegreb der ligger til grund for kausale hukommelsesteorier. Det centrale for Salmon i denne sammenhæng er, at processer indeholder fysiske og materielle objekter,

52 Salmon, *Scientific Explanation*, 139.

53 Salmon, *Scientific Explanation*, 139.

54 Salmon, *Scientific Explanation*, 139.

55 Bertrand Russell, “On The Notion of Cause”, *Proceedings of the Aristotelian Society* 13 (1912-1913): 1. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/13.1.1>.

56 Bertrand Russell, *Human Knowledge* (George Allen & Unwin, 1948): 477.

der eksisterer over tid, og at selv materielle objekter, der er i hvile, har berettigelse som objekter.<sup>57</sup> Her ses en analogi til hukommelsesprocesser, hvor en erindring – i form af et fysisk hukommelsesspor<sup>58</sup> – kan være fraværende i lange perioder, for så at dukke op igen. Enten aktivt eller som en mere passiv foranledning.

Hvis kuren er at tale om processer frem for begivenheder, så er medicinen (som kuren udgøres af) to, for Salmon, basale 'common sense' kausalitetsbegreber: *Transmission* og *produktion*. Salmon giver os ingen stringent definition af transmission, men vi får nogle eksempler. Lyd kan f.eks. transmitteres fra en sendestation til en modtager i kraft af elektromagnetiske bølger, så vi kan høre radio. Vi kan desuden høre et overlydsbrag, der gør os opmærksomme på, at et jetfly passerer. Dette sker i kraft af en forstyrrelse i luften, der transmitteres fra den øvre atmosfære til en lokalitet på jorden. Dette tager Salmon som eksempler på, at begivenheder i et tidsrum kan udøve betydelig indflydelse på et andet tidsrum, fordi noget transmitteres.<sup>59</sup>

Salmon adskiller, i forlængelse heraf, kausale processer fra pseudo-processer. Forskellen er, at kausale processer kan transmittere indflydelse. Pseudo-processer kan ikke transmittere indflydelse.<sup>60</sup> Der kan gives et langt og komplekst eksempel på, hvad Salmon mener med pseudo-processer, som jeg ikke evner at gå ind i her. I stedet kan man stille spørgsmålet: Er hukommelsen en kausalproces eller en pseudo-proces? Et kriterium for at udpege en kausalproces er et *mark of transmission*. Kausale processer kan transmittere et mærke. Et mærke er at forstå som en hvilken som helst lokal karakteristisk modifikation. Salmon udvikler ideen om transmission, fordi det ikke er tilstrækkeligt, at A er i *berøring* med B. Der må også kunne peges på en *overføring* fra A til B, for at der kan være tale om en kausal proces. Dowe eksemplificerer dette ved at hævde, at en bold, som, med en markering (en indridsning) fra en kniv bevæger sig gennem luften, indgår i en kausal proces, fordi mærket vil, givet at der ikke er mere interaktion, vedbliver at eksistere (til et senere tidspunkt) i boldens bane gennem luften. En lysplet, der bevæges over en væg, transmitterer derimod ikke et mærke på væggen. Der efterlades heller ikke et mærke, hvis væggens overflade forvrænges. Dette må derfor forstås som en pseudo-proces.<sup>61</sup> Man kan også notere sig, at mange regulariteter ofte vil være pseudo-processer, der er parasitiske på de kausale processer. Eksemplet er en bil, der bevæger sig. Bilens bevægelse er en kausalproces, men skyggen<sup>62</sup> er en pseudo-proces, da skyggen ikke efterlader et *mark of transmission*.<sup>63</sup> Svaret på spørgsmålet, om hukommelsen er en kausal- eller pseudo-proces, afhænger derfor af, hvor-

57 Salmon, *Scientific Explanation*, 140.

58 Der er to sider til hukommelsesspor. Der er et vehikel og et indhold. Vehiklet er den fysiske og kemiske bevægelse og reaktion i hjernen. Vehiklet bærer et indhold frem, som vi ikke kan pege på eksisterer fysisk. Indholdet kan både være propositionelt og non-propositionelt.

59 Salmon, *Scientific Explanation*, 139.

60 Salmon, *Scientific Explanation*, 141.

61 Dowe, *Causal Process Theories*, 217. Se også Salmon, *Scientific Explanation*, 145.

62 Skygger kan dog være en form for kontrafaktisk kausalitet. Planter dør eksempelvis, hvis de ikke også får skygge. Men det er ikke det, er er på spil her.

63 Salmon, *Scientific Explanation*, 145.



vidt der transmitteres et mærke. Hvilket Salmon hævder er tilfældet. Han konstaterer, at vi kan have tidligere erfaringer, der påvirker vores nuværende adfærd. Det kan forstås således, at hukommelsen transmitterer indflydelsen fra de tidligere erfaringer til den nuværende handling eller adfærd.<sup>64</sup> Nu bliver spørgsmålet imidlertid: På hvilken måde transmitteres indflydelse fra en tidligere erfaring til den nuværende adfærd? Det er uklart, hvad Salmon vil mene i denne sammenhæng. Men hvis jeg skal spekulere, så vil jeg formode, at Salmon – med inspiration fra Russell – vil mene, at hukommelsen er en selv-determinerende kausal proces, hvilket må betyde, at hukommelsen er i stand til at transmittere sit eget indhold eller struktur.<sup>65</sup>

Til den kritiske læser må det medgives, at teorien om kausale processer har et forklaringsproblem her. Jeg kan frygte, at udfaldet er en erstatning af et tvivlsomt kausalitetsbegreb med et andet, da det også er uklart, hvordan denne selv-determination foregår. Dog kan bemærkes to ting. Først, at nøglen til at forstå Salmons kausalitetsbegreb er hans eksempler. Disse eksempler, vil jeg mene, kan stå som en analogi til hukommelsen. Desuden formulerer Salmon et princip for, hvorledes vi kan identificere transmission:

“If a process is capable of transmitting changes in structure due to marking interactions, then that process can be said to transmit its own structure”.<sup>66</sup>

Det er ligeledes værd at bemærke, at Salmon påpeger, at vi kan have en uklar ide om, hvordan et mærke transmitteres. Dette betyder dog ikke nødvendigvis, at der ikke er tale om en kausal proces. Det kan blot betyde, at vi har en uklar forståelse af processen.<sup>67</sup>

Det andet er en bemærkning fra Russell (som Salmon også bider sig fast i): Selv-determinerede kausale processer kan forekomme ulogiske, og ifølge Russell er disse processer svære at redegøre for, men ikke desto mindre er vi afhængige af deres eksistens for at kunne tilegne os viden. Det er, med andre ord, begrænset hvad vi kan sige om sådanne processer, men vi kan pege på, at de eksisterer i kraft af deres funktion. Her må igen medgives, at dette ikke er særligt overbevisende, men jeg vil stadig fastholde behovet for at udfordre de kausale hukommelsesteorier gennem et begreb om kausale processer.

Det sidste, jeg vil hæfte mig ved i dette afsnit, er begrebet *produktion*. Produktion eksemplificerer Salmon blandt andet gennem et slag fra en hammer, der nagler et søm fast i et stykke træ. Her forstår vi, at slaget producerer penetration. Ligeledes siger vi, at et lyn kan antænde en skovbrand, hvilket er det samme som at sige, at en elektrisk ladning kan producere ild.<sup>68</sup> Med et begreb som produktion får vi en ide om, hvordan kausale processer kan gribe ind i hinanden i kraft af *forgreninger* (forks). Jeg skal ikke gået meget

64 Salmon, *Scientific Explanation*, 139.

65 Salmon, *Scientific Explanation*, 145.

66 Salmon, *Scientific Explanation*, 154.

67 Salmon, *Scientific Explanation*, 154.

68 Salmon, *Scientific Explanation*, 139.

ind i dette, men alligevel påpege, at vi på denne måde får et kausalitetsbegreb, der består af mange forskellige interaktioner. Dette er også en måde, hvorpå teorien om kausale processer adskiller sig fra regularitetsbegrebet. Sidstnævnte medfølger ofte en ide om kausale kæder. Hvis vi følger Russell, så kan regularitetsteoriens ide om kæder gøre, at vi forsøger at spore enkeltårsager. Dette finder Russell problematisk, da han bemærker, at årsager og effekter ikke kan bindes op på en begivenhed, men på interaktioner.<sup>69</sup> Dette knytter sig til en pointe, som jeg desværre ikke kan forfølge her, nemlig at hukommelsesfilosofien har en tendens til at se hukommelsen som en kognitiv evne, der er isoleret fra andre kognitive evner. Dette kan skyldes flere ting. (i) Der er som nævnt en tendens til at se på gyldighed og ikke genese i hukommelsesfilosofien. (ii) Epistemologer taler om rene kilder til erkendelse, hvor hukommelsen blot er til hjælp for de rene kilder, såsom perception eller kontemplation. (iii) Hukommelsen opfattes som en formodningsafhængig kilde til erkendelse, og er derfor afhængig af formodningsuafhængige kilder, som perception. Et skel, der må være yderst problematisk, da udfaldet er, at hukommelsen opfattes som en sekundær kognitiv evne. (iv) Endelig kan dette skyldes, at ideen om kausale kæder ikke efterlader et blik for, at hukommelsen er en kognitiv evne, der er i interaktion med andre kognitive evner. Disse fire punkter må her stå som et postulat.

Det centrale er, at Salmon forsøger at argumentere for et interaktionistisk kausalitetsbegreb ved at argumentere for eksistensen af *kausale forgreninger* (causal forks). Salmon peger på tre kausale forgreninger. Først taler han om en *forbindende* (conjunctive) *forgrening*. Nogle gange giver den samme årsag sig udslag i to forskellige effekter afhængig af omstændighederne. Eksempelvis kan erindringen af A nogle gange give udslag i adfærd B og andre gange i adfærd C.<sup>70</sup> Om dette hævder Salmon: "... forks of that sort occur in situations in which separate and distinct processes, which do not directly interact, arise out of special background conditions".<sup>71</sup> De to andre forgreninger er den *interaktive* og den *perfekte*. Jeg vil ikke gå ind i en diskussion af den perfekte som gren, men blot nævne, at det er en måde, hvormed forbindende- og interaktive forgreninger kan skelnes fra hinanden i tilfælde, hvor der ikke er tydeligt skel. Set ud fra et hukommelsesfilosofisk synspunkt er også den interaktive forgrening relevant. Denne forgrening vedrører en gensidig modifikation imellem mindst to uafhængige kausale processer. Tænk f.eks. på to billardkugler, der rammer hinanden og forårsager, at begge skifter retning eller momentum. Salmon understreger det faktum, at to kausale processer, der gennemskærer hinanden, kun udgør en nødvendig betingelse for produktionen af gensidig modifikation og ikke en tilstrækkelig betingelse. Begrundelsen er, at der findes kausale processer, der kan gennemskære hinanden uden at der opstår en gensidig modifikation.<sup>72</sup> Eksempelvis hævder Salmon, at lysstråler passerer gennem hinanden uden en vedvarende gensidig modifikation. Det vigtige her er, at teorien

69 Bertrand Russell, *Human knowledge: Its Scope and Limits*, (London: George Allen and Unwin LTD., 1948), 476f.

70 For mere herom, se Salmon, *Scientific Explanation*, 158-168.

71 Salmon, *Scientific Explanation*, 169.

72 Salmon, *Scientific Explanation*, 196.

om kausale processer kan understøtte (re)konstruktive elementer i en hukommelsesteori på en måde som regularitetsteorien ikke kan.

## 5 Teorien om kausale hukommelsesprocesser

Jeg vil i dette afsnit præsentere et bud på en definition af en hukommelsesteori, der bygger på teorien om kausale processer. Definitionen sammenfatter fire kriterier, hvortil kriterium (iv) har to klausuler. De fire kriterier udgør tilsammen de nødvendige og tilstrækkelige betingelser for en definition af sandhedsgyldig hukommelse.<sup>73</sup>

S husker P hvis:

- i.  $P$  er en faktisk begivenhed som  $S$  har oplevet.
- ii.  $P$  er enten offentlig observerbar eller kun kognitivt tilgængelig for subjektet.
- iii.  $S$  har på  $t_0$  og  $t_x$  haft de mentale tilstande, der er nødvendige for, at  $S$  på pålidelig vis kan repræsentere  $P$ .
- iv. Den på  $t_0$  repræsenterede begivenhed transmitteres via et distribueret hukommelsesspor til  $t_x$ , hvor der i kraft af hukommelsessporet produceres en passende repræsentation.
  - a. Indholdet af repræsentationen på  $t_0$  ligner indholdet af repræsentationen på  $t_x$  i tilstrækkelig grad.
  - b. Indholdet af repræsentationen produceres aktivt gennem opmærksomhed eller passivt på foranledning fra miljøet.

### 5.1 Betingelse (i)

Den første betingelse (i) skal afskære definitionen fra at handle om ikke-sandhedsgyldige erindringer som f.eks. illusioner, hallucinationer og ikke-forekommende begivenheder ved at konstatere, at definitionen vedrører sandhedsgyldig hukommelse, således, at der er tale om oplevede begivenheder, der faktisk har fundet sted. Martin & Deutscher inkluderer en lignende betingelse i deres definition. Formålet for Martin & Deutscher er, videnskabs-teoretisk set, at indskrive sig i en realistisk position, ved at give en definition, der dækker: "... direct memory of events".<sup>74</sup> Kriterium (i) i teorien om kausale hukommelsesprocesser er ikke tiltænkt at opfylde samme funktion. Jeg ønsker ikke at bevæge teorien over i en stærk form for anti-realisme som radikal konstruktivisme, men teorien skal på den anden side heller ikke underlægges strenge (direkte) realistiske betingelser. Begrundelsen er, at en teori om sandhedsgyldig hukommelse må følge en objektiv virkelighed,<sup>75</sup> og samtidig levne plads til et subjekt, der oplever denne virkelighed.

73 Jeg skal desuden påpege, at denne definition er stærkt influeret af Martin & Deutscher, Bernecker og Michaelian, hvilket vil være tydeligt, hvis man er bekendt med deres tekster.

74 Martin & Deutscher, "Remembering", 512.

75 Sven Bernecker, *The Metaphysics of Memory* (Springer 2008), 103.

## 5.2 Betingelse (ii)

Betingelse (ii) er tiltænkt at sikre en balance mellem eksternalisme og internalisme vedrørende hukommelse. Martin & Deutscher inkluderer følgende kriterium: "If the thing was 'public' then he observed what he now represent. If the thing was 'private', then it was his".<sup>76</sup> Det er helt igennem uklart, hvad Martin & Deutscher faktisk mener med dette kriterium, men en sandsynlig tolkning er, at de ønsker at tillade både offentligt observerede begivenheder, som en bilulykke, og private tilstande, f.eks. kløe, som mulige erindringer. Bernecker har en fin redegørelse for, hvad han kalder *epistemisk eksternalisme* og *epistemisk internalisme*. Begge vedrører, hvordan erindringer begrundes. 'Epistemisk eksternalisme' er det synspunkt, at de begrundende faktorer kan være eksterne i forhold til subjektets kognitive perspektiv. 'Epistemisk internalisme' er derimod synspunktet, at alle nødvendige faktorer for, at en formodning kan være begrundet, må være kognitivt tilgængelige for subjektet. Jeg hævder på denne baggrund, at 'offentlig'/privat' kan forstås som eksternalisme/internalisme. Tolkningen begrundes i Martins & Deutschers afvisning af introspektion som den primære begrundelse for sandhedsindholdet af en erindring. Faktisk argumenterer de for, at det er muligt at erindre uden at have en formodning om, at det erindrede er sandt. På dette punkt modsætter de sig Bertrand Russell, der hævder at: "... if a person remembers something, then he must believe that it happened".<sup>77</sup> Russell adskiller forestillinger fra erindringer ved at argumentere for, at formodninger er det distinktive element i erindringer.<sup>78</sup> Uden en formodning ville vores erindringer, som Russell udlægger det, være forestillinger. Men ifølge Martin & Deutscher er det ikke ualmindeligt, at vi stiller os selv spørgsmålet 'Jeg ved ikke, hvorvidt jeg erindrer eller forestiller mig dette'.<sup>79</sup> De hævder, at vi kan forestille os en landskabsmaler, der maler et detaljeret billede af en gård, som han selv antager for et resultat af sin frie forestilling. Senere hen identificerer forældrene billedet som en nøjagtig gengivelse af en scene, maleren har set blot én gang i sit liv. Maleren formoder selv, at hans billede er malet efter fri forestilling, men beviserne taler imod. Martin & Deutscher hævder således, at maleren kan erindre gården, uden at han behøver at formode at erindringen er sand.<sup>80</sup> Derfor er det ikke tilstrækkeligt at begrunde en formodning om en erindring 'at  $P$ ' blot er kognitivt tilgængelige for subjektet.

Med 'privat' ønsker Martin & Deutscher som sagt at tillade erindringer som kløe, der ikke nødvendigvis kan observeres af andre. 'Privat' modsætter sig muligheden for et rent eksternalistisk perspektiv. Det svarer til at hævde, at begrundelser for formodninger er eksterne i forhold til subjektets kognitive perspektiv. Formulert anderledes er det ikke kun muligt at erindre begivenheder, som muligvis kan observeres af andre, men også indre begivenheder og mentale tilstande, som andre ikke har haft mulighed for at observere. Kløe

76 Martin & Deutscher, "Remembering", 515.

77 Martin & Deutscher, "Remembering", 516.

78 Bertrand Russell, *Analysis of Mind* (Watchmaker Publishing 2010), 128.

79 Martin & Deutscher, "Remembering", 517.

80 Se Bernecker, *Metaphysics*, 85-88 for en dybere behandling af adskillelsen af formodninger og sandhedsgyldige erindringer.

er kun 'offentlig' såfremt, at jeg opfører mig på en måde, der passer til 'at have kløe'. Jeg kan f.eks. klø mig, eller jeg kan bevæge mig uroligt. Det forekommer helt muligt at huske en kløe, der ikke manifesteres i offentligheden. Heraf følger, at hverken internalisme eller eksternalisme alene kan opfylde de nødvendige eller tilstrækkelige betingelser for at kunne huske.

### 5.3 Betingelse (iii)

Betingelse (iii) har to formål. (a) At introducere begrebet repræsentationer og (b) at inkludere ideen om pålidelige mentale tilstande i teorien. (a) skal jeg ikke bruge meget tid på, selvom det er yderest relevant. Centralt i kausale hukommelsesteorier er ideen om hukommelsesspor. Uden hukommelsesspor er det problematisk at argumentere for, at sandhedsgyldige erindringer er kausale. Uden en ide om repræsentationer bliver det svært forklare hukommelsessporets funktion.<sup>81</sup>

(b) Ideen om pålidelige mentale tilstande overses ofte i kausale hukommelsesteorier. Michaelian er den første til at diskutere dette inden for rammerne af den kausale hukommelsesteori. Det kan lyde redundant at introducere 'pålidelig' som underbegreb til 'sandhedsgyldig'. Begrebet pålidelig skal i denne sammenhæng ikke forstås som "i overensstemmelse med noget objektivt", men i stedet som 'driftsikker'. Michaelians kausale hukommelsesteori er et forsøg på at underlægge hukommelsen (re)konstruktive processer. Michaelian er klar over, at hukommelsen vil fremstå som fejlbarlig og til dels også som upålidelig. Michaelians argumenter er både logiske og empiriske. Det logiske argument henter han hos Alvin Goldman, der hævder, at en kognitiv evne er epistemisk pålidelig, såfremt denne evne generelt producerer gode eller succesfulde outputs.<sup>82</sup>

Det empiriske argument kommer – blandt mange andre – fra Daniel Schacter og Donna Addis, der, gennem en videreudvikling af DRM paradigmet,<sup>83</sup> argumenterer for, at nogle typer af hukommelsesfejl egentlig ikke er fejl, men et udtryk for: "... the healthy ope-

81 For et grundigt forsvar for hukommelsesspor se Deborah Rosen, "An Argument for the Logical Notion of a Memory Trace", *Philosophy of Science* (1975): <https://doi.org/10.1086/288614>. For et omfattende og historisk forsvar for hukommelsesspor se John Sutton, *Philosophy and Memory Traces* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).

82 Se Alvin Goldman, "What is Justified Belief?", i *Reliabilism and Contemporary Epistemology: Essays*, red. Alvin Goldman (Oxford: Oxford University Press, 2012): 42.

83 Deese-Roediger-McDermott. Et eksperimentelt paradigme, der også kaldes for 'false recognition' test. Det er en test, hvor testpersoner forsynes med en række ord, de bedes huske. Ordene er f.eks. "bord, sidde, blød, ben, sæde, skrivebord, arm, sofa, træ, pude, hvile og taburet". I forsøgsopstillingen har eksperimentatoren valgt et kritisk ikke-repræsenteret ord, der fungerer som *lure* (lokkemiddel), hvilket i dette tilfælde er 'stol'. Se Henry Roediger og Kathleen McDermott, "Creating False Memories: Remembering Words Not presented in Lists", *Journal of Experimental Psychology*, 21 (1995): 805: <https://doi.org/10.1037/0278-7393.21.4.803>. I tillæg til kritiske lures opstiller Roediger & McDermott ikke-relaterede og svagt relaterede lures. DRM testen viser, at forsøgspersonerne er tilbøjelige til at genkende de kritiske lures, som ord der faktisk optræder på listen. Derfor, hvis forsøgspersonerne erindrer, at ordet 'stol' har været på listen, da er det et udtryk for falsk genkendelse, hvilket – afhængigt af, hvordan eksperimentet udføres – viser sig at gælde for mellem 40% - 55% procent af testpersonerne. Se Roediger & McDermott, "Creating False Memories", 806, 809). Dette skal måles op imod, at alle andre ord i det engelske vokabular kun trænger sig på i 14% af tilfældene (Roediger & McDermott, "Creating False Memories", 806). Roediger og McDermott ser sig derfor i stand til at konkludere, at reproduktiv og reduplicerende hukommelse ikke findes, at hukommelse snarere

ration of constructive processes that support the ability to remember what has actually happened in the past".<sup>84</sup> Dette kan de konkludere, fordi de mener at have bevist, at det vi husker er en *gist* (en *essens*) af en objektiv erfaring.

Schacter & Addis undersøger hukommelsestab som følge af en skade i hippocampus og den mediale tindingelap, samt hos Alzheimer-patienter. Forsøget går ud på, at testpersonerne skal erindre ord fra en liste, f.eks. skammel, sofa, sidde. Hertil er der et lokkeord (*lure*) som er associeret med ordlisten, men testpersonerne skal undgå at nævne dette ord. Begge grupper udviser reduceret falsk genkendelse, hvilket vil sige, at de, sammenlignet med raske patienter, er bedre til at undgå at erindre, at lokkeordet var på listen.<sup>85</sup> Ideen er, at hvis testpersonerne erindre et lokke ord – altså et ord, der ikke er på listen –, så har de rent faktisk lavet en fejl. Resultatet er, at testpersoner med en normalt fungerende hukommelse nævner flere lokke ord end Alzheimer-patienter. På denne måde så kan en konklusion være, at Alzheimer-patienter har en mere eksakt hukommelse, da de laver færre fejl. Men allerede i 1932 pegede F.C. Bartlett<sup>86</sup> på, at en normalt fungerende hukommelse vil associere elementer, der ikke var til stede i udgangspunktet. Således mener Bartlett, at hukommelsen er både konstruktiv og rekonstruktiv. Det samme gør sig gældende i Schacter & Addis' konklusion. De tolker ikke ud fra forsøget, at personer med hukommelsestab eller Alzheimers klarer sig bedre end kontrolgruppen. De mener i stedet, at personer med hukommelsestab og Alzheimers lider af "... false recognition 'deficit' ...".<sup>87</sup> Resultatet fortolkes som, at raske personer danner og bevarer en velorganiseret repræsentation af den semantiske eller perceptuelle essenser fra den studerede liste. Personer med hukommelsestab eller Alzheimers danner eller bevarer derimod kun en svag eller forringet essens af repræsentation og genkender således færre falske ord end kontrolgruppen.<sup>88</sup>

Pointen i denne sammenhæng er, at repræsentationer ikke skal forstås i en streng og snæver forstand. Det, vi husker og erindre, er aldrig en direkte repræsentation af virkeligheden. Repræsentationen er konstrueret og rekonstrueret i kraft af forudgående erfaringer. Ligeledes viser Schacter & Addis, at en teori om hukommelse ikke kan bygges op omkring en stringent forståelse af pålidelighed. Hensigten med at indføre pålidelighed er i denne sammenhæng at pege på, at hukommelsen kan være sandhedsgyldig uden at være eksakt.

---

er konstruktiv (Roediger & McDermott, "Creating False Memories", 812), fordi der er en signifikant forskel på, hvor meget luren optræder hos testpersonerne i forhold til alle andre ord i det engelske vokabular.

84 Schacter & Addis, "Constructive Memory", 777.

85 Schacter & Addis, "Constructive Memory", 775.

86 Bartlett, F.C. *Remembering – A Study in Experimental and Social Psychology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1995 [1932]).

87 Schacter & Addis, "Constructive Memory", 775.

88 Schacter & Addis, "Constructive Memory", 775 f. Et lignende forsøg findes hos Scott Slotnick og Daniel Schacter i "A Sensory Signature that Distinguishes True from False Memories", *Nature Neuroscience* 7 (2005), hvor de benytter sig af et 'prototype recognition paradigme'. Her er det dog ikke semantik, der ligger til grund for metoden, men geometriske figurer.

#### 5.4 Betingelser (iv)

Betingelse (iv) og de tilhørende klausuler er et forsøg på at introducere teorien om kausale processer til definitionen, gennem begrebet 'transmittere'. Jeg vil undlade, endnu engang, at redegøre for, hvad begrebet dækker over, og blot konstatere, at 'transmittere' skal imødekomme ideen om, at selve erindringen ikke eksisterer før den genkaldes, hvilket regularitetsteorien ikke kan, da denne indbefatter 'conjunction' og 'contiguity'. Det andet begreb, der introduceres i betingelse (iv) er distribueret hukommelsesspor. Michaelian inkluderer også dette begreb, der stammer fra konnektionismen.<sup>89</sup> Ideen er, at hukommelsesspor ikke har én lokation, men eksisterer i et netværk og gennem mange processer. Når en erindring lagres, så vil denne blive dekonstrueret, og når selvsamme erindring genkaldes, så vil den undergå en rekonstruktionsproces.<sup>90</sup>

Begrebet 'produktion' fra teorien om kausale processer introduceres også i betingelse (iv), hvilket jeg også tidligere har redegjort for. Dette begreb er tiltænkt at understøtte hele ideen om, at hukommelsen er (re)konstruktiv, ved et pege på, at der findes forskellige former for forgreninger, der gør, at en proces kan ændres over tid, men stadig have en kausal forbindelse mellem  $t_1$  og  $t_2$ .

##### 5.4.1 Klausul (a) til betingelse (iv)<sup>91</sup>

Problemet med at introducere begrebet 'produktion' – og i det hele tager begrebet '(re)konstruktion' – i betingelse (iv) er, at det bliver uklart, hvornår man kan tale om erindringer, der er i overensstemmelse med noget objektivt. Derfor er klausul (a) nødvendig, da betingelse (iv) ikke kan stå alene. Desuden er det et almindeligt kriterium i en kausal hukommelsesteori, da man ofte vil forsøge at undgå en alt for stærk identitet mellem  $t_1$  og  $t_2$ . Samtidig ønskes der heller ikke en alt for bred identitet. Jeg medgiver at 'i tilstrækkelig grad' er et løst begreb, og at det er uklart, hvad løsningen skal være. Det, der er på spil her, er, hvad Bernecker kalder, *memorial contextualism*,<sup>92</sup> hvilket dækker over tilbøjeligheden til at tilskrive personer erindringer afhængigt af konteksten. Eksempelvis vil vi sige, at en dreng i 3. klasse kan erindre Hamlets monolog til trods for en række fejl i fremførelsen. Men vi vil ikke hævde, at en uddannet skuespiller på Det kongelige Teater kan erindre Hamlets monolog, hvis han begår samme fejl. Derfor er det i dette tilfælde bedre at konstruere forholdet mellem  $t_0$  og  $t_x$  svagt. Et for stærkt forhold herimellem vil bevirke, at  $t_0$  og  $t_x$  skal være identiske.

89 Se D.E. Rumelhart, G.E. Hinton og J.L. McClelland, "A general Framework for Parallel Distributed Processing", *Parallel Distributed Processing – Explorations in the Microstructure of Cognition Volume 1: Foundations*, red. D.E. Rumelhart, G.E. Hinton og J.L. McClelland (Boston Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology 1986) og J.L. McClelland, "Connectionist Models of Memory", *The Oxford Handbook of Memory* red. Endel Tulving og Fergus Craik (New York: Oxford University Press, 2000).

90 Daniel Schacter, Kenneth Norman og Wilma Koutstaal, "The Cognitive Neuroscience of Constructive Memory", *Annual Review in Psychology*, 49 (1998): 291.

91 De to klausuler er subsumeret under betingelse iv. De skal opfattes som en slags forbehold for betingelse iv.

92 Bernecker, *Metaphysics*, 172.

#### 5.4.2 Klausul (b) til betingelse (iv)

Indtil nu har ingen af kriterierne i definitionen nævnt forholdet mellem aktivitet og passivitet i forbindelse med hukommelsen. Klausul (b) er stærkt inspireret af Martin & Deutscher og deres argumentation for at inkludere foranledigede erindringer i en definition af hukommelse. Det passive element har Michaelian imidlertid udeladt fra sin definition, modsat Martin & Deutscher, der ikke finder det nødvendigt at argumentere for det aktive element. Med andre ord, så hævder klausul (b) altså, at vi kan styre vores erindringer, men vi kan også blive styret af dem. Der findes tilfælde som hypertemesia. En neurologisk lidelse, der bevirker, at det er umuligt at styre, hvornår noget genkaldes og hvad der genkaldes.<sup>93</sup> Denne lidelse kan blokere for indlæring. Men dette er et patologisk tilfælde, der afviger fra den gennemsnitlige hukommelse.

## 6 Konklusion

Jeg har artiklen igennem favoriseret de kausale hukommelsesteorier på bekostning af de realistiske hukommelsesteorier, da jeg vil påstå, at førstnævnte har en bedre forklaringskraft. Derpå har jeg forsøgt at pege på en række områder, som har ligget i den kausale hukommelsesfilosofis "blindspot". Hvilket har ledt frem til en teori om sandhedsgyldig hukommelse, der skal imødekomme disse "blindspots". Jeg konstaterer i titlen, at artiklen skal læses som en række præliminære bemærkninger.

Begrundelsen er, at jeg på nuværende tidspunkt ikke mener at kunne komme med et knockdown argument til den regularitetsopfattelse, der dominerer 'den kausale hukommelsesteori'. Dog finder jeg heller ikke, at der kan gives et knockdown argument til 'teorien om kausale hukommelsesprocesser'. Alt andet lige antager jeg, at det er en retning, som bør undersøges for at kunne opbygge en mere robust hukommelsesteori.

---

93 Elizabeth Parker, Larry Cahill og James McGaugh, "A Case of Unusual Autobiographical Remembering", *Neurocase*, 12:1 (2006), 35-49: <https://doi.org/10.1080/13554790500473680>.



# Per Jepsen

## Hvad var dannelse?

### Abstract

[What was "Bildung"?)

The article reconstructs the history of the concept of "Bildung" from its origin in the philosophy of Enlightenment to the crisis of education in the middle of the 20<sup>th</sup> century. After a presentation of the rise of the concept in the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> century (Kant, Humboldt), the article discusses Horkheimer and Adornos critique of the classical tradition of Bildung and their diagnosis of the intellectual and educational climate in *The Western World after the 2<sup>nd</sup> World War*. Following this it presents the even more pessimistic view of the Austrian philosopher Konrad Paul Liessmann, who in his book *Theorie der Unbildung* from 2008 claims that the concept of "Bildung" today has no longer any normative impact on the theory and practice of education. In the final section I second this view by claiming that the tradition of Bildung is now closed: What is left of it is its history.

### Nøgleord

Dannelse, dannelsekrise, normativitet, samtidskritik, Kant, Humboldt, Horkheimer, Adorno, Konrad Paul Liessmann

## Indledning

Hvad er dannelse? Og hvad var dannelse i den klassiske filosofiske og pædagogiske tradition, der oprindeligt gav begrebet sin betydning? De to spørgsmål hænger uløseligt sammen, og det ene kan ikke besvares uden det andet. Som den tyske pædagog og didaktiker Wolfgang Klafki skriver i bogen *Dannelsesteori og didaktik* fra 2001, er det ikke muligt "i dag at udlægge dannelses- og almindannelsesbegrebet på ny og samtidig se bort fra dannelsesbegrebets historie"<sup>1</sup>. Alt for ofte når der appelleres til dannelsesbegrebet i samtidige politiske og pædagogiske diskussioner, er det imidlertid netop dette, der sker. Alt for sjældent bliver det i sådanne diskussioner gjort eksplicit, hvad vi overhovedet kan og skal forstå ved dannelse. Men *at være dannet* kan betyde alt fra at kunne holde rigtigt på kniv og gaffel, at have læst Musil og Goethe og kunne høre forskel på en symfoni af Beethoven og en kvartet af Haydn til at være "en myndig samfundsborger, der kan tage ansvar for sig selv(...)[og] andre mennesker"<sup>2</sup>. Og hvad betyder for eksempel det begreb om "digital dannelse", som er

---

1 Wolfgang Klafki, *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (Århus: Forlaget Klim, 2001), 28.

2 Interview med Per Øhrgaard in: Rune Eklund Meidell, "Vi skal nytænke den almene dannelse i gymnasiet", *Information* (7.4.2016)

---

Per Jepsen, Aarhus Universitet, Danmark  
e-mail: perjfilo@gmail.com

---

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

---

Årgang 6 | Nr. 2 | 2017 | side 95-109

---

indskrevet i forslaget til en ny dansk gymnasielov fra 2016, og som mange gymnasieskoler efterfølgende har forsøgt at implementere?<sup>3</sup> Og er der forskel på en sådan *digital dannelse* og så de "digitale kompetencer", der omtales i samme lovforslags § 28, stk. 6? Lever vi i det hele taget, som filosofen Peter Kemp hævder, i en tid, hvor "dannelse" forveksles med "færdigheder" og "kompetencer"?<sup>4</sup> Eller sågar, med den østrigske filosof Konrad Paul Liessmanns formulering, i en tidsalder, hvor "ideen om dannelse i enhver henseende er ophørt med at have en normativ eller regulativ funktion", og simpelthen bare er "forsvundet"?<sup>5</sup> For at kunne svare på disse spørgsmål, må vi naturligvis først forsøge at svare på, hvad dannelse overhovedet er – og det vil på samme tid sige, hvad dannelse *var* i den klassiske filosofiske og pædagogiske tradition. Jeg vil i denne lille "øvelse" over dannelsesbegrebet indledningsvist forsøge at skabe klarhed over dets forskellige betydninger i filosofiens og pædagogikkens historie. Herigennem vil det blive lettere for os at forholde os til de mange forskellige bud på, hvad dannelse er i dag – og om dannelsesbegrebet overhovedet stadigvæk har og bør have normativ betydning.

## To begreber om dannelse

Dannelsesbegrebet kan i en meget bred betydning ses som et træk ved det menneskebillede, der kendetegner hele den vestlige idehistorie – og måske ikke blot den vestlige – fra antikken og frem. Dannelse betyder her, at mennesket ikke bare er et væsen, der fra naturens hånd er, som det er, men tværtimod et væsen, der kan og skal gøre sig selv til noget, det ikke uden videre er. Mennesket er et *formbart* væsen, som det hedder hos den tyske filosof Johann Friedrich Herbart, der på denne måde – i de første årtier af 1800-tallet – ikke blot formulerede, hvad der allerede var tanker i tiden, men også gav sit bidrag til formuleringen af en menneskeopfattelse, der rækker langt ud over filosofien i det 18. og 19. århundrede.<sup>6</sup> Som Herbarts forgænger Immanuel Kant havde slået til lyd for i bogen *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* fra 1798, er det vigtige, når det handler om mennesket, ikke hvad naturen har gjort mennesket til – den af Kant såkaldte *fysiske antropologi* –, men derimod hvad mennesket kan og skal *gøre sig selv til* – den af Kant såkaldte *pragmatiske antropologi*.<sup>7</sup>

Dannelse betegner i denne første, idehistorisk brede betydning den proces, hvorigennem det enkelte menneske bliver til menneske i egentlig forstand; hvorigennem det frembringer og danner sig selv i det ene eller andet billede. Og det betegner de forskellige selvbilleder eller idealer, mennesker i forskellige kulturer og perioder har dannet sig efter. Forstår man dannelsesbegrebet således, er der på det nærmeste ikke det område af kultur- og idehistorien, der ikke rummer et dannelsesperspektiv. Det kan man forvise sig om, hvis man læser

3 Jf. "Bemærkninger til lovforslaget: Almindelige bemærkninger", *Lovforslag nr. L 58* (Folketinget 2016-2017), 21.

4 Peter Kemp, *Løgner om dannelse: Opgør med halvdannelsen* (København: Tiderne skifter, 2015), 18.

5 Konrad Paul Liessmann, *Theorie der Unbildung* (Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2008), 70.

6 Johann Friedrich Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1984), 5.

7 Immanuel Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (Stuttgart: Reclam Verlag, 1983), 9ff.

den skandinaviske antologi *Danningens filosofihistorie* fra 2013. Antologien rummer således ikke blot artikler om de filosoffer, der selv har anvendt begrebet om "dannelse" i en pædagogisk eller moralfilosofisk sammenhæng, men også om dannelsesidealer i evangelierne og den tidlige kristendom, i den kinesiske konfucianisme og i den arabisk-islamiske tradition.<sup>8</sup> I alle disse forskelligartede sammenhænge kan vi tale om "dannelsesprojekter"<sup>9</sup>, fordi vi kan pege på, at bestemte forestillinger om, hvad mennesket er og bør være, bliver afsæt for en opfordring til det enkelte individ om at *skabe sig selv om* efter disse forestillinger. For så vidt den filosofiske tradition i vesten begynder med opfattelsen af filosofien som en *livsform*, kan vi ligeledes sige, at der ved roden af filosofien selv ligger en dannelsesstanke, eftersom målet for det filosofiske liv, som den franske filosofihistoriker Pierre Hadot peger på, er en "dannelse (formation)" eller "transformation" af individet.<sup>10</sup>

Ved siden af dannelsesstanken i denne brede betydning, der som oftest er til stede, uden at ordet "dannelse" selv optræder, kan vi så også tale om dannelse i en mere snæver betydning, der går tilbage til den idealistiske og nyhumanistiske filosofi i slutningen af 1700-tallet og første halvdel af 1800-tallet. Dette dannelsesbegreb, der i vid udstrækning er det, vi tænker på, når vi i dag bruger begrebet om dannelse i en skolemæssig og pædagogisk sammenhæng, forbindes fremfor alt med den tyske filosof og politiker Wilhelm von Humboldt, men også med filosoffer som for eksempel Immanuel Kant, Johann Gottfried Herder og Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Dannelse betegner her noget mere specifikt end bare det, at mennesket skal *gøre sig selv til* menneske, selvom en sådan "åben" eller "plastisk" opfattelse af menneskets natur også ligger til grund for dannelsesstanken i denne mere snævre betydning. Også den dannelsesstanke, vi finder hos Humboldt og nyhumanisterne, er med Konrad Paul Liessmanns formulering et "program for menneskets selvdannelse, en formning og udfoldelse af krop, ånd og sjæl, af talenter og begavelser, der [skal] føre den enkelte til en udviklet individualitet og gøre ham til en selvbevidst deltager i fællesskabet og dets kultur".<sup>11</sup> Men det særlige ved dannelsesbegrebet i nyhumanismen og en stor del af den med denne samtidige filosofi, er den måde, hvorpå dette selvdannelsesprogram tænkes udfoldet. Det gælder fremfor alt det forhold, at selvdannelsen forstået som den fulde udvikling af personligheden nu bliver gjort til mål for opdragelse og uddannelse. Peter Kemp kan nok have ret i, at der heri lå en tanke om, "at skolen skulle opdrage [mennesker] til at leve i et fællesskab og være del af et samfund",<sup>12</sup> men den afgørende pointe var, som det fremgår af Liessmanns formulering, at det kan skolen kun, for så vidt den allerførst hjælper den enkelte til en fuld udfoldelse af sin personlighed. Dannelsens mål er at udfolde "menneskeheden i

8 Halvor Moxnes, "Den som vil følge mig": Jesu dannelse av disciplene i Markusevangeliet", in: *Danningens filosofihistorie*, ed. Ingerid Straume (Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 2013), 92-101; Fengshu Liu, "Kultivering av det relationelle selv: Kunfuciansk *Xiushen*", in Straume, *Danningens filosofihistorie*, 56-66; Lars Gule og Hanada Kharna, "ADAB – Om danning i den arabisk-islamiske traditionen", in Straume, *Danningens filosofihistorie*, 102-114.

9 Moxnes, "Den som vil følge mig": Jesu dannelse av disciplene i Markusevangeliet", 93.

10 Pierre Hadot, *La Philosophie comme manière de vivre: Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson* (Paris: Editions Albin Michel S. A., 2001), 149-150.

11 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 54.

12 Kemp, *Løgner om dannelse: Opgør med halvdannelsen*, 19.

vores person”, som Humboldt skriver i fragmentet ”Theorie der Bildung des Menschen” fra 1793/1794.<sup>13</sup> Så 1800-tallets dannelsestanke angår ikke bare dannelsen af mennesker til samfundsborgere, men den rummer ligeledes et ideal for, hvad mennesket bør gøre sig selv til, der ikke er udtømt med tanken om mennesket som borger: Det enkelte menneske bør i videst mulige omfang bringes til at udfolde sin fulde menneskelighed, altså samtlige de fysiske, intellektuelle og moralske anlæg, der ligger i det enkelte individ såvel som i den menneskelige natur. Kernen i Humboldts dannelsesfilosofi, som ikke blot kom til udtryk i hans filosofiske og pædagogiske skrifter, men nok så meget i hans korte, men virkningsfulde periode som direktør for den preussiske kirke- og undervisningssektion i 1809, er således den tanke, at uddannelse skal føre til en så alsidig udvikling af personligheden som muligt, til en træning og skærpelse af såvel hukommelse og intelligens som af dømmekraften og den moralske sans.<sup>14</sup>

## En teori om dannelsen:

### Dannelsesbegrebet i det 18. og 19. århundredes filosofi

Det moderne dannelsesbegreb, som vi siden 1800-tallet har anvendt det i sammenhæng med skole og uddannelse, er altså ikke blot den tanke, at menneske er noget, man bliver – at mennesket må dannes eller formes for at blive menneske i egentlig forstand –, men nok så meget den tanke, at denne formning er knyttet til uddannelse og tilegnelsen af viden. Heri ligger der en tydelig arv fra den europæiske oplysningsfilosofi og ikke mindst fra Kant. For Kant udfolder både menneskeheden og det enkelte menneskes historie sig igennem en række faser, hvor det gradvist fjerner sig fra sin rent dyriske natur og langsomt udfolder de særlige anlæg, det er udstyret med som et fornuftsvæsen. Kant benævner disse faser ”disciplinering”, ”civilisering”, ”kultivering” og ”moralisering”.<sup>15</sup> Mennesket arbejder sig igennem den proces, de fire faser benævner, langsomt ud af naturens ”råhed”, og nærmer sig sin egentligt menneskelige bestemmelse.<sup>16</sup> Lidt forenklet sagt, er det netop denne proces, hvori menneskeheden ”oplysning” ifølge Kant består. Som det hedder med de berømte åbningslinjer til artiklen ”Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?” fra 1783: ”Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er den manglende evne til at betjene sig af sin egen forstand uden en andens ledelse. Denne umyndighed er selvforskyldt, når årsagen til den ikke ligger i en mangel på forstand, men i manglen på

13 Wilhelm von Humboldt, ”Theorie der Bildung des Menschen”, in *Werke*, Bd. I, ed. Andreas Flitner & Klaus Giel (Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung), 235.

14 Jf. Ingerid Straume, ”Wilhelm von Humboldt: Fra Antikkens Hellas til det moderne universitet”, in Straume, ed., *Danningens filosofihistorie*, 192.

15 Jf. Kant, *Über Pädagogik*, ed. Theodor Rink (Königsberg 1803), 9-10.

16 Jf. Kant, ”Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, in Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 1*, ed. Wilhelm Weischedel (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2000), 61.

beslutsomhed og mod til at betjene sig af den uden en andens ledelse. Sapere aude! Hav mod til at betjene dig af din egen forstand! er altså oplysningens valgsprog”<sup>17</sup>

I denne sammenfatning af oplysningsprojektet er det moderne dannelsesbegreb på samme tid anlagt. Mennesket skal blive til menneske gennem en frisættelse af dets evne til selvtænkning såvel som gennem en udvidet ret til at tænke og mene, hvad man vil, uafhængigt af statslige og gejstlige autoriteter, hvad Kant i oplysningsskriftet forsvarede som en frihed i den offentlige – i modsætning til den private – brug af fornuften.<sup>18</sup> Menneskets udfoldelse af sine fornuftige naturanlæg skal ske igennem en proces, hvor de ydre forhindringer for den enkeltes frie og uhindrede brug af sin egen fornuft langsomt ryddes af vejen til fordel for en fri offentlig meningsudveksling. Herigennem *dannes* mennesket og bliver i en afgørende betydning allerførst til menneske, nemlig et moralsk og selvansvarligt individ. Selve begrebet ”dannelse” (Bildung) spiller dog en underordnet rolle i Kants filosofi.

Alligevel hænger Humboldts tanke om, at det enkelte menneske igennem studium og uddannelse skal bringes til at udfolde såvel sin egen unikke individualitet som ”menneskeheden” i dets person, idehistorisk snævert sammen med Kants tanke om oplysningen som en frisættelse af mennesket til selvtænkning og myndighed. Ligeledes kan man, som Jens Erik Kristensen gør det i *Pædagogikkens Idehistorie* fra 2016, se Humboldts reformer af det preussiske uddannelsessystem og grundlæggelsen af Humboldt Universitetet i Berlin i 1809/1810 som en praktisk udmøntning af Kants tanker om universitetets formål og om forholdet mellem fakulteterne i *Streit der Fakultäten* fra 1798.<sup>19</sup> Humboldts skole- og universitetspolitiske tanker, der blandt andet rummede den tanke om forskningsbaseret undervisning, der stadig er styrende for den måde, vi driver universiteter på i dag, indebar, at dannelse blev sat over uddannelse i spørgsmålet om, hvad undervisningen på gymnasier og universiteter overhovedet var til for.<sup>20</sup> Sagt med andre ord var formålet med de højere læreanstalter ikke i første række at kvalificere til bestemte erhverv; til *at gøre sig godt i samfundet*, men netop individets udfoldelse af sin fulde menneskelighed gennem dets tilegnelse af den viden om mennesket og verden, der var blevet gjort tilgængelig for det igennem den filosofiske og videnskabelige tradition såvel som igennem kunsten og dens historie. I den forbindelse spillede studiet af den antikke kunst og litteratur som bekendt for Humboldt og nyhumanisterne en særlig rolle, for så vidt særligt den græske antik blev betragtet som en *dannelsesnorm*, altså som et eksempel på en særligt forbilledlig udfoldelse af menneskets fornuftige, æstetiske og moralske anlæg.<sup>21</sup> I praksis betød dette, at netop studiet af de klassiske sprog og den klassiske kultur fik en særligt fremtrædende rolle på det humanistiske gymnasium, herunder også på det, der i Danmark indtil 1903 hed ”de

17 Kant, ”Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, 53.

18 Kant, ”Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, 55.

19 Ove Korsgaard & Jens Erik Kristensen & Hans Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2017), 207-208.

20 Korsgaard & Kristensen & Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie*, 209.

21 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 57ff. & Korsgaard & Kristensen & Siggaard Jensen, *Pædagogikkens Idehistorie*, 176.

lærde skoler” – de tidligere latinskoler.<sup>22</sup> Denne tanke om antikkens og særligt græcitetens forbilledlighed, der i øvrigt ikke blot deltes af nyhumanisterne, men tillige af romantikere som for eksempel Schiller, kan dog i en vis forstand betragtes som en *underordnet* tanke, når det handler om at opnå en filosofisk forståelse af, hvad dannelse betyder, selvom den naturligvis ikke kan tænkes væk fra for eksempel det nyhumanistiske dannelsesbegreb, uden at dette også selv forsvinder. Den overordnede tanke, som det gælder om at fastholde, hvis man vil forstå, hvad dannelse var i den klassiske tradition, er derimod selve den tanke, at tilegnelsen af lærdom og viden på de højere læreanstalter handler om en udfoldelse eller sågar en *perfektionering* af mennesket, hvad enten man så finder sit forbillede for denne udfoldelse i den antikke kultur eller andre steder. Det centrale indhold i den klassiske dannelsestanke i dens forskellige udformninger er, som Max Horkheimer formulerer det i artiklen ”Der Begriff der Bildung” fra 1952, at uddannelsens praktiske formål og hensynet til dens samfundsmæssige nytteværdi er underordnet det formål, at undervisningen – og her særligt undervisningen på universiteterne – skal bidrage til ”en rigere udfoldelse af de menneskelige anlæg”.<sup>23</sup> Lærdomstraditionernes *raison d’être* er ikke først og fremmest at skabe nyttige borgere, men derimod at skabe *hele* mennesker; at bidrage til udfoldelsen af en rig og fri individualitet og af en sand menneskelighed eller humanitet. Netop en sådan udfoldelse, Kant havde for øje, når han hævdede, at det vigtige spørgsmål, når det handlede om mennesket, ikke var, hvad mennesket fra naturens hånd *var*, men derimod hvad det kunne og skulle *gøre sig selv til*.<sup>24</sup>

## En teori om halvdannelsen: Horkheimer, Adorno og dannelsens krise

Horkheimer skriver imidlertid allerede dette i en situation, hvor det klassiske dannelsesbegreb – og hermed også de klassiske dannelsesinstitutioner i den form, de havde fået i kølvandet på nyhumanismen – er i krise. Det er, som Horkheimer selv konstaterer i ”Der Begriff der Bildung”, ikke længere muligt at holde uforandret fast ved det klassiske dannelsesbegreb.<sup>25</sup> Noget lignende havde allerede Nietzsche sådan set hævdet i sine forelæsnings *Om vore dannelsesanstalters fremtid* (Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten) fra 1872, hvor han i begyndelsen af det fjerde foredrag konstaterer, at de forhåndenværende dannelsesinstitutioner er blevet til ”overlevelseseanstalter” – ”Anstalten der Lebensnot” – og hermed slet ikke længere er ”dannelsesanstalter”.<sup>26</sup>

For Horkheimer er det, der har bragt dannelsen i krise, ikke ulig, hvad Nietzsche hævder i det citerede foredrag, en i stigende grad instrumentel tidsånd, der ikke længere tillader

22 Korsgaard & Kristensen & Siggaard Jensen, *Pædagogikkens Idehistorie*, 200ff.

23 Max Horkheimer, ”Der Begriff der Bildung”, in Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, Band 8, ed. Gunzelin Schmid Noerr Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt a/M 1985, s. 409.

24 Kant, *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*, 9ff.

25 Horkheimer, ”Der Begriff der Bildung”, 411.

26 Nietzsche, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, in Nietzsche, *Werke*, Bd. III, ed. Karl Schlechta (München: Carl Hanser Verlag, 1955), 233-234.

det åndehul for den enkeltes frie og alsidige udfoldelse af sin egen menneskelighed, der var uomgængeligt for begrebet om dannelse i 1800-tallets nyhumanistiske og idealistiske filosofi. Dannelsen er blevet afløst af "forarbejdning" (Verarbeitung), den moderne instrumentelle videnskab og de moderne uddannelsesinstitutioner giver sig ikke længere den nødvendige tid til at dvæle ved tingene, der først gør noget sådant som dannelse muligt, men den har travlt med at blive færdig med dem – at kategorisere og klassificere dem – hurtigst muligt: "Forarbejdningen lader ikke genstandene nogen tid; tiden bliver reduceret. Men tid står for kærlighed. Den sag, som jeg skænker tid, skænker jeg kærlighed. Volden er hurtig".<sup>27</sup> Dannet bliver man, med Horkheimers egne ord, kun igennem "hengivelsen til sagen".<sup>28</sup> Derfor er forarbejdning og dannelse modsætninger. Hvor forarbejdningen og den instrumentelle fornuft hersker, bliver tanken om en dannelse til humanitet til en tom frase.<sup>29</sup>

Det, der i de moderne videnskaber og uddannelsesinstitutioner modarbejder en "hengivelse til sagen" er fremfor alt den tænkemåde, Horkheimer andre steder kalder for subjektiv eller instrumentel fornuft.<sup>30</sup> For den instrumentelle fornuft er der ikke andre værdier end det, der er af værdi for mennesket, og det vil til syvende og sidst sige den samfundsmæssige nytte. Tanken om, at en aktivitet eller sag kan være af værdi i sig selv, er derimod utænkelig for den instrumentelle fornuft. Netop dette har ifølge Horkheimer udhulet dannelsen og ført til rovdrift på naturen både i og udenfor mennesket. Som han indledningsvist konstaterer, betyder *dannelse* "formning", men der er ganske enkelt ikke noget tilbage at forme, for alle områder af den menneskelige eksistens såvel som den ikke-menneskelige natur er blevet underlagt en altomsiggribende samfundsmæssig styring og forvaltning. Derfor omtaler Horkheimer, ligesom i øvrigt også Adorno, det senkapitalistiske samfund som "den forvaltede verden": Den forvaltede verden er en verden, hvor der ikke længere er noget *udenfor*, hvor der ikke længere er plads til det, der ikke på forhånd lader sig styre og kontrollere.<sup>31</sup> Hermed er der heller ikke længere plads til den uregulerede erfaring af verden, igennem hvilken individet ifølge de klassiske dannelseteorier skulle danne sig selv som menneske.

Horkheimer hævder imidlertid på samme tid, at afviklingen af dannelsen på paradoksalt vis er anlagt i den klassiske dannelsesstanke selv: "Den såkaldte dannelse af personligheden, inderliggørelsen og den skabende viljes venden sig væk fra alt andet end sig selv, har utvivlsomt bidraget til forhærdelsen af det enkelte menneske, til hovmodet(...)og til for-

27 Horkheimer, "Der Begriff der Bildung", 411.

28 Horkheimer, "Der Begriff der Bildung", 415.

29 Horkheimer, "Der Begriff der Bildung", 417.

30 Horkheimer, *Eclipse of reason* (London/New York: Continuum Publishing Company, 1974), 3-39.

31 Horkheimer, "Die verwaltete Welt kennt keine Liebe", in *Gesammelte Schriften*, Band 7, ed. Gunzelin Schmid Noerr (Frankfurt a/M: Fischer Taschenbuch Verlag, 1987), 358-362 & "Verwaltete Welt", in Horkheimer, *Gesammelte Schriften*, Band 7, 363-385.

Adorno, "Kultur und Verwaltung", in Adorno, *Gesammelte Schriften*, Band 8, ed. Rolf Tiedemann (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1997), 122-146

mørkelsen af verden”.<sup>32</sup> Dannelsestanken har, for så vidt den i alt for vid udstrækning var bundet til en tænkemåde, der satte individet og mennesket i centrum, selv forberedt sin egen krise. Det er i eftertiden Adorno – og ikke Horkheimer – der er blevet forbundet med denne kritik af det klassiske dannelsesideal. Dannelsens ”forfald er teleologisk anlagt i dens oprindelse”, skriver han i ”Theorie der Halbbildung” fra 1959: Sådan som dannelsen blev tænkt – og sådan som den blev praktiseret –, måtte den nødvendigvis blive til det, den ifølge Adorno blev, nemlig ”halvdannelse”. Den måtte med andre ord nødvendigvis mislykkes. Adornos tese om en ”teleologisk” sammenhæng imellem den nyhumanistiske dannelsestanke og dannelsens krise i det 20. århundrede er imidlertid allerede foregrebet i Horkheimers syv år ældre artikel.

Hvad Adorno gør, som Horkheimer ikke gør, er dog, at han præciserer og skærper denne tese ved hjælp af begrebet om ”halvdannelsen” som det, dannelsen *blev til*. Halvdannelse skal her ikke forstås som en halvfærdig dannelse, som en omtrentlig eller ufuldstændig dannelse, men simpelthen som modsætningen til det, dannelsen oprindeligt var tænkt som. ”Det halvforståede og halverfærdede er”, med Adornos egne ord, ”ikke dannelsens forstadie, men dens dødsfjende”.<sup>33</sup> At dannelsen er blevet til halvdannelse er netop udtryk for et dannelsesforfald; dannelsen er slået om i sin egen modsætning, ligesom oplysningen var det ifølge Horkheimer og Adornos *Oplysningens dialektik (Dialektik der Aufklärung)* fra 1944/1947,<sup>34</sup> og i øvrigt som en del af den samme historiske bevægelse eller dialektik. ”Den fuldt oplyste jord stråler i den triumferende katastrofes tegn”, skriver Horkheimer og Adorno i bogens første kapitel.<sup>35</sup> Oplysningen ville frigøre menneskene fra tvang og gøre dem til herrer over sig selv og den ydre natur, men har i realiteten bare gjort den sociale tvang over mennesker og natur stadigt mere fintmasket og altomfattende. Den samfundsmæssige katastrofe, som brød ud i Europa i 1930’erne og -40’erne var på denne måde en konsekvens af oplysningen selv. Den var resultatet af, at oplysningen ikke havde frigjort sig fra herredømmet, men selv var forblevet forbundet med det. Denne katastrofe rammer al kultur, herunder også dannelsen, der med Adornos formulering fra ”Theorie der Halbbildung” ikke er andet end ”kulturen set fra dens subjektive tilegnelses side”.<sup>36</sup>

Hvor oplysningsfilosofferne og de nyhumanistiske dannelsestænkere endnu troede på, at kultivering af mennesket også ville skabe frie og moralsk gode individer, står denne tanke i lyset af kulturens katastrofe ikke længere til troende. ”Dannelse alene garanterer ikke et fornuftigt samfund”, som Adorno skriver.<sup>37</sup> Det viste sig om noget derved, at dannelsen netop ikke kunne udgøre en modgift, der var stærk nok til at forhindre de totalitære regimer i Europa i midten af det 20. århundrede, men at den tværtimod viste sig at være *forenelig med* totalitarismen: At mennesker i nazitidens Tyskland på samme tid

32 Horkheimer, ”Der Begriff der Bildung”, 414.

33 Adorno, ”Theorie der Halbbildung”, in *Gesammelte Schriften*, Band 8, 111.

34 Horkheimer & Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, in Adorno, *Gesammelte Schriften*, Band 3, 13.

35 Horkheimer & Adorno, *Dialektik der Aufklärung*, 19.

36 Adorno, ”Theorie der Halbbildung”, 94.

37 Adorno, ”Theorie der Halbbildung”, 98.



kunne dyrke de klassiske dannelsesidealer og være med til at sende millioner af jøder i døden i de nazistiske gaskamre, gør dannelsesidealene selv til løgn.<sup>38</sup> Fremfor alt hviler den klassiske dannelsestanke ifølge Adorno på den løgn, at menneskets frie og humane selvudfoldelse er mulig i et samfund, der fortsat bygger på ufrihed og på udbytningen af mennesker og natur. Fordi dannelsen i oplysningsfilosofien og nyhumanismen blev gjort til et rent åndeligt anliggende, har den således på forhånd undermineret sig selv. Udfoldelsen af en fri og rig individualitet er umulig uden en fornuftig indretning af samfundet, der også i realiteten giver individerne den autonomi, dannelsen forudsætter. I et ufrit samfund, der fortsat bygger på individernes undertrykkelse og heteronomi, forbliver dannelsen derimod afmægtig; den slår om i halvdannelse.

At dannelsen er blevet – og hele tiden har været – halvdannelse, betyder således helt konkret, at den kun er en karikatur af det, den kunne og burde være. I det dannelsen er forblevet et rent åndeligt eller inderligt anliggende, er den på samme tid forblevet falsk. Den er blevet til form og manerer i stedet for at være en del af den frie udfoldelse af individets humanitet, den var tænkt som. Åndsprodukterne bliver til kulturgoder, der sælges på markedet og som individet kan bruge i sin markedsføring af sig selv. Men hermed mister dannelsen, som også Horkheimer bemærker i "Der Begriff der Bildung", sin substans. "Hvis erfaringen af kunst ikke står i sammenhæng med et liv, der vil noget i og med verden, forbliver den tom og blind, også selvom konsumenten i sin bil har gennemrejst alle italienske byer med deres museer og domkirker, og også selvom han føler sig hjemme i alle verdens koncertsale og ejer alle plader med alle symfoniorkestre".<sup>39</sup> Hvor dannelsen forbliver yderlig, hvor dannelsesprodukterne bliver reduceret til at være varer og dannelsen selv til en social markør, er den ikke længere dannelse. Adorno selv nævner som et eksempel på en sådan yderliggørelse af dannelsen bogen *Great Symphonies: How to recognize and remember them* af den amerikanske musikteoretiker Sigmund Spaeth. Bogen, som Spaeth udgav første gang i 1936 og som var en bestseller i både Europa og USA i 1940'erne og -50'erne, giver læseren en række konkrete teknikker til at memorere temaer og motiver fra den klassiske musiks mesterværker. Til det første hovedtema i Beethovens 5. Symfoni – den såkaldte "skæbnesymfoni" – opfordrer Spaeth for eksempel læseren til at memorere ordene "I am your fate, come, let me in", der passer med rytmen og det melodiske forløb i symfoniens første fire takter. Hermed hjælper han læseren med at tilfredsstille det med Adornos formulering "håbløst halvdannede behov" at "fremstå som kultiveret". Det forhold, læseren ad denne vej udvikler til den klassiske musik og dens værker, forbliver med andre ord rent yderligt: "De idiotiske sætninger(...)har intet med værkernes indhold at gøre, men suger sig fast til deres succes som blodigler".<sup>40</sup>

Halvdannelsen indebærer på denne måde et erfaringstab. Den halvdannede *forstår* og *erfarer* netop kun overfladisk og halvt, og derfor slet ikke. Dannelsen bliver til en samfunds-

38 Adorno, "Theorie der Halbbildung", 94.

39 Horkheimer, "Der Begriff der Bildung", 415.

40 Adorno, "Theorie der Halbbildung", 113.

mæssigt kontrollerbar norm, til noget, der kan måles og vejes igennem eksaminer og test, og den er derfor ikke dannelse, men netop: halvdannelse.<sup>41</sup>

## En teori om u-dannelsen:

### Konrad Paul Liessmann og dannelsens afvikling i videnssamfundet

Adorno mente imidlertid stadigvæk, at den klassiske dannelsestanke og dens idealer om selvbesindelse og autonomi udgjorde den eneste mulige modgift imod dannelsens forfald til halvdannelse. I det øjeblik, hvor dannelsen er fordømt, "viser den(...)en forsonende farve", skrev han i "Theorie der Halbbildung".<sup>42</sup> Ifølge den østrigske filosof Konrad Paul Liessmann, der i 2008 udgav bogen *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft (En teori om u-dannelsen: Videnssamfundets fejltagelser)* deler selv Adornos teori om halvdannelsen på dette punkt en dannelsesoptimisme, som der i lyset af de senere årtiers videns- og uddannelsespolitiske udvikling ikke længere er dækning for: "Det er ikke længere halvdannelsen, der er vores epokes problem, men fraværet af enhver normativ ide om dannelse, ved hjælp af hvilken noget sådant som halvdannelse ville kunne lade sig aflæse".<sup>43</sup> Det adækvate diagnostiske begreb, når det gælder om at forstå den videnskultur, vi i dag selv er en del af, er ikke *halvdannelse*, men *u-dannelse* forstået som negationen af den omgang med viden og lærdom, der kendetegnede de klassiske dannelsesinstitutioner. *U-dannelse* betyder således ikke mangel på kultur, men simpelthen "en indimellem endda særdeles intensiv omgang med viden *hinsides enhver idé om dannelse*".<sup>44</sup> Begrebet betegner en videnskultur, der endegyldigt er holdt op med at abonnere på dannelsestanken som et svar på spørgsmålet om, hvad undervisning og uddannelse, ja, hvad viden selv overhovedet er til for. I stedet for dannelsestanken står i dag en altomfattende industrialisering og økonomisering af viden, og i stedet for tanken om det dannede menneske, der udfolder sin humanitet igennem tilegnelsen af viden om verden og sig selv, står idealet om det omstillingsparate og fleksible individ.<sup>45</sup> Den yderliggørelse af dannelsesindholdet; af informationer og viden, som Adorno selv pegede på som et træk ved halvdannelsen, er i det såkaldte "videnssamfund" blevet total. Ingen ved noget i videnssamfundet, skriver Liessmann.<sup>46</sup> Ingen ved noget, fordi ingen *forstår* noget, og fordi viden og forståelse slet ikke er det, det handler om i videnssamfundet. Hvor målet for tilegnelsen af viden i nyhumanismen var dannelsen af individets myndighed og autonomi, er de eneste mål i den aktuelle uddannelseskultur den umiddelbare nytte og anvendelighed. For så vidt sand viden kun eksisterer der, "hvor noget kan forklares eller forstås", og hvor subjektet kan danne sig selv gennem tilegnelsen af denne forståelse, er det derfor ikke længere viden i nogen substantiel betydning, der er videnssam-

41 Adorno, "Theorie der Halbbildung", 106-107.

42 Adorno, "Theorie der Halbbildung", 102.

43 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 9.

44 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 10. Min fremhævelse, PJ.

45 Liessmann, , s. 8 & 53.

46 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 53.

fundets mål: Det, det kommer an på i videnssamfundet, er "life long learning", ikke "viden eller sågar visdom".<sup>47</sup> *Life long learning* betegner ret beset ikke andet end idealet om individernes ubegrænsede omstillingsparathed og fleksibilitet, deres villighed og evne til hele tiden at tilegne sig nye færdigheder for at kunne varetage de skiftende funktioner, der er behov for. Hvad der egentlig læres eller hvorfor, er der derimod ikke rigtig nogen, der ved.<sup>48</sup> Læringsbegrebet i *Life long learning* er med Liessmanns egen formulering tomt, og selve idealet om en livslang læringsproces ikke andet end det seneste udtryk for den samfundsmæssige "tvang til tilpasning".<sup>49</sup> Fremfor alt har "viden" i videnssamfundet ikke længere noget med dannelse at gøre.<sup>50</sup> Tværtimod er "det, der forener uddannelsesreformatorer fra alle retninger, deres had imod den traditionelle idé om dannelse". Idealet om det dannede menneske står nemlig i grel modsætning til "de gnidningsløst fungerende fleksible, mobile og samarbejdsdygtige kloner, som mange gerne så som resultatet af uddannelse".<sup>51</sup>

Nietzsches allerede citerede diagnose fra *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* står således ikke blot stadig ved magt, men den synes at være uden alternativer. Vores skoler og uddannelsesanstalter er endegyldigt blevet overlevelsesanstalter, ikke rum for individernes dannelse til myndige og selvtænkende individer, endsige til hele mennesker. Hermed har de moderne uddannelsesinstitutioner prisgivet selve skolens idé: "En skole, der er holdt op med at være et sted for lediggang (Muße), for koncentration, for kontemplation, er holdt op med at være en skole. Den er blevet til et sted for overlevelsesnøden (Lebensnot). Et sådant sted dominerer derfor projekter og praktika, erfaringer og netværk, ekskursioner og udflugter. Tid til at tænke gives der ikke".<sup>52</sup> Skolernes og uddannelsesinstitutionernes eneste formål er blevet indøvelsen af de færdigheder, der er nødvendige for at overleve i samfundet, som det nu engang er. Derfor nærer det moderne uddannelsesystem og de moderne uddannelsespolitikere et slet skjult had imod "de fag, i hvilke tankeformer erfares og indøves, der ikke har nogen relation til praksis". Det gælder såvel enhver form for refleksionsfag som de klassiske dannelsesfag som for eksempel oldtidskundskab og de antikke sprog.<sup>53</sup> *U-dannelse* betyder, at enhver normativ idé om dannelse eller almen-dannelse som målet med undervisning og uddannelse er forsvundet, fordi "oplysningens program" med Liessmanns egen formulering "ikke længere har noget retsgrundlag". Også Liessmann knytter altså retrospektivt set den klassiske dannelsesstanke, som vi finder den hos Humboldt og nyhumanisterne, til den oplysningsfilosofiske tanke om en frisættelse af mennesket til myndighed og autonomi gennem en udbredelse af fornuften i samfundet. Netop denne tanke er i videnssamfundets omgang med kundskaber og viden blevet tømt for enhver normativ betydning: "Enhver idé om myndighed(...)forudsætter netop det kon-

47 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 27.

48 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 33.

49 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 36.

50 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 47.

51 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 52-53.

52 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 62.

53 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 64.

cept om dannelse, der ikke længere indrømmes nogen kredit(...) Blot ikke tænke selv – det synes at være det hemmelige program for al uddannelse i dag”.<sup>54</sup>

## Dannelse i dag?

Liessmanns påstand om en afvikling af dannelsestanken i videnssamfundet bakkes op af Peter Kemps diagnose i bogen *Løgner om dannelse: Opgør med halvdannelsen* fra 2015. Selvom politikere og uddannelsesforskere stadigvæk påberåber sig ideen om dannelse, er dannelsestanken ifølge Kemp reelt blevet reduceret ”til et spørgsmål om færdigheder og besiddelse af viden, som man sammenfatter i et begreb om *kompetence*, der betyder berettigelse eller beføjelse til at handle”.<sup>55</sup> Målet med uddannelse og undervisning er i den aktuelle skole- og uddannelsespolitik udelukkende, at individerne skal klare sig bedst muligt ”i en konkurrence med andre”,<sup>56</sup> at de skal dygtiggøres og hermed ”blive i stand til at overgå andre, uden at de også skal give noget til andre”.<sup>57</sup> På denne måde forsvinder dannelsens ”sociale aspekt”, det vil sige dens sigte imod at gøre individerne til gode og ansvarlige samfundsborgere.<sup>58</sup> I stedet fremelsker man individer, der udelukkende er optagede af at maksimere deres egen nytte og af at klare sig så godt som muligt i kampen om samfundets ressourcer.

Både Liessmann og Kemp forudsætter dog, at den klassiske dannelsestanke stadigvæk kan udgøre en normativ målestok for kritikken af den aktuelle uddannelsespolitik. I den forstand er dannelsestanken ikke endegyldigt afgået ved døden, men den forbliver hos begge tænkere i live som kontrast til den reduktion af formålet med viden og uddannelse, de peger på som et træk ved deres egen samtid. Idehistorikeren Jens Erik Kristensen går i artiklen ”Dannelse – forældelse eller omdannelse?” fra 2013 endnu videre, idet han hævder, at ”dannelse er en af disse historiske ideer, som bare ikke vil dø”.<sup>59</sup> Tværtimod er dannelsesbegrebet ifølge Kristensen ”blevet et uerstatteligt restbegreb, som både venstre og højre, kritikere og fortalere for den aktuelle skole- og uddannelsesudvikling trækker frem ved enhver given lejlighed”.<sup>60</sup>

At dannelsesbegrebet trækkes frem i den aktuelle debat om skole og uddannelse, betyder dog selvsagt ikke, at den nyhumanistiske dannelsestanke spiller nogen som helst rolle for den politik, der i dag reelt føres på uddannelsesområdet. Tværtimod er det jo netop påstanden hos både Kemp og Liessmann, at det i dag stort set kun er ordet ”dannelse”, der er tilbage af den klassiske humanistiske dannelsestanke. I realiteten er dannelse derimod ifølge

54 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 71.

55 Kemp, *Løgner om dannelse*, 18.

56 Kemp, *Løgner om dannelse*, 19.

57 Kemp, *Løgner om dannelse* 105.

58 Kemp, *Løgner om dannelse*, 19 & 116.

59 Jens Erik Kristensen, ”Dannelse – forældelse eller omdannelse?”, *KvaN: Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, no 96 (August 2013): 18-19.

60 Kristensen, ”Dannelse – forældelse eller omdannelse?”, 19.

begge tænkere trådt til side til fordel for begreberne om kompetence og livslang læring, der ikke længere sigter mod en alsidig udfoldelse af individernes humanitet, men udelukkende om deres tilpasning til samfundet. Omvendt hævder Kristensen, at begreberne om kompetenceudvikling og livslang læring selv kan ses som "en art moderniseret dannelsesforestilling", der "bygger videre på ideen om udviklingen af 'det hele menneske' og dets 'humane potentialer'".<sup>61</sup> Hvis man følger Liessmanns overvejelser i *Theorie der Unbildung*, er problemet med en sådan betragtningsmåde imidlertid, at den tilslører dén væsentlige forskel mellem den klassiske dannelsestanke og den moderne videnskultur, at uddannelse i dag ikke længere ses som noget, der handler om en udfoldelse af menneskeheden i den enkeltes person, men simpelthen om tilpasning til de skiftende samfundsmæssige krav og omstændigheder. Kristensen vedgår i sin artikel selv denne forskel, når han konkluderer, at det personlighedsideal, der fremelskes med begrebet om livslang læring, er "den opportunistiske person"<sup>62</sup> – altså med Liessmanns formulering "det fleksible og omstillingsparate individ".<sup>63</sup> Det opportunistiske personlighedsideal er ikke som dannelsestanken fastlagt på en bestemt normativ teori om mennesket, men det står ganske enkelt i modsætning til enhver tanke om 'humane potentialer'. Uddannelse og læring skal følgelig, i overensstemmelse med dette ideal, ikke længere hjælpe det enkelte individ til at udfolde sig som et helt menneske, men udelukkende kvalificere det til at gøre det, der til ethvert tidspunkt kræves af det for at overleve i samfundet.

Et simpelt svar på spørgsmålet om, hvorvidt dannelsestanken fortsat spiller en afgørende rolle for den måde, vi bedriver skole og uddannelse på i dag, er derfor nej. Og det uagtet, at begrebet, som Kristensen påpeger, stadigvæk trækkes frem i den uddannelsespolitiske diskussion, herunder også, som det fremgik af *Gymnasieskolens* temanummer i november 2017, af uddannelsessystemets egne aktører.<sup>64</sup> Hvor dannelsesbegrebet igennem hele det 18. århundrede, sine forskellige romantiske, idealistiske og nyhumanistiske udformninger til trods, bevarede sin identitet som normativt kraftcentrum for tidens opdragelsesfilosofiske og uddannelsespolitiske ideer, udgør det i dag ikke længere en sådan kraft. Selv når vi taler om 'dannelse' – som for eksempel i *Gymnasieskolens* tema –, er det ikke længere dannelse, vi mener. I bedste fald øver begrebet indflydelse i en stærkt reduceret form, hvor det ikke betegner ret meget andet end tanken om, at uddannelse skal gøre eleverne til gode samfundsborgere. Denne forståelse af begrebet er gennemgående for de tre artikler i *Gymnasieskolen*, og al kritik af samtidens "halvdannelse" til trods også for Kemps udlægning af det i *Løgner om dannelse*. Der er imidlertid ikke noget ved denne tanke, der for alvor er uforeneligt med de alternative uddannelsespolitiske mantraer om kompetenceudvik-

61 Kristensen, "Dannelse – forældelse eller omdannelse?", 23. – At tanken om livslang læring kan ses som en modernisering af dannelsesforestillingen, er dog ikke nødvendigvis Kristensens eget synspunkt. Snarere synes formuleringen hos Kristensen at sammenfatte, hvordan pædagogiske forskere af forskellig observans selv forsvare sig overfor tesen om en afvikling af dannelsesidealet.

62 Kristensen, "Dannelse – forældelse eller omdannelse?", 27.

63 Liessmann, *Theorie der Unbildung*, 9.

64 Jf. *Gymnasieskolen*, no 10 (november 2017): 10-20.

ling og livslang læring. Også et uddannelsessystem, der orienterer sig efter disse mantraer, sigter imod at skabe gode samfundsborgere. Forskellen ligger alene i, hvordan individernes *samfundsduelighed* defineres: om den, som hos Kemp, defineres som evnen til solidarisk og ansvarsfuld handlen, der drager omsorg for hensynet til det fælles bedste, eller, som i en stor del af de aktuelle pædagogiske diskurser, som tilpasningsevne og fleksibilitet.

Hvad der i dag er eklatant fraværende, også i den pædagogisk-filosofiske debat, er derimod den normative antropologi, der bar den klassiske dannelsesstanke, og som er forbundet med den første og mere almene betydning af dannelsesbegrebet, som jeg ridsede op i denne artikels indledning. Anderledes sagt har dannelsesstanken mistet sin betydning, fordi vi af forskellige grunde ikke længere kan stille noget op med den tanke, at uddannelsens formål er at udvikle individernes humanitet – at gøre dem til den bedst mulige version af sig selv. Mens det at være menneske, som Peter Sloterdijk påpeger i artiklen "Menschenverbesserung" fra 2008,<sup>65</sup> på den ene side er at være et "vertikalt udfordret" væsen, konfronteret med muligheden for at gøre mere eller mindre ud af sig selv,<sup>66</sup> er moderniteten omvendt kendetegnet ved forsøget på at eliminere denne "vertikalspænding" ved at omtolke den til den horisontale forskel imellem ligeberettigede udfoldelsesmuligheder.<sup>67</sup> Hvor den vertikale spænding forsvinder, forsvinder dog ligeledes enhver mulighed for at formulere en dannelsesstanke, der også i praksis kan blive normativt forpligtende. Lad mig afslutningsvist kort uddybe dette.

I de klassiske dannelsesfilosofier, med deres forskellige rødder i oplysning og romantik, blev dannelsen utvetydigt tænkt som en *dannelse til humanitet*; som en fuld udfoldelse af de anlæg – fornuftsmæssige, æstetiske og moralske –, der i hvert tilfælde slumrede i det enkelte individ. Hos Kant var målet for såvel artens som individets udvikling en *moralisering* af mennesket, mens Humboldt som nævnt så den konkrete udfoldelse af "menneskeheden i vores person" som dannelsens mål.<sup>68</sup> En sådan udfoldelse var hos Humboldt knyttet til overskridelsen af de enkelte åndsformer – for eksempel naturvidenskab, kunst og filosofi – til fordel for et mere overordnet perspektiv, der forenede de ellers adskilte enkeltperspektiver. Både hos Kant og Humboldt er der tale om, at mennesket skal blive til noget, det ikke allerede er, mens dette 'noget' dog på sin side heller ikke er fuldstændig ubestemt. Tværtimod er det foregrebet af det, man kunne kalde en *dynamisk* – eller måske netop med Kants formulering *pragmatisk* – teori om mennesket, der favoriserer udviklingen af bestemte anlæg på bekostning af andre. Mennesket *kan* måske nok gøre sig selv til hvad som helst – eller i hvert fald til næsten hvad som helst – men det er ikke alt, det *bør* gøre sig selv til. Det befinder sig i en spænding imellem et mere og et mindre, altså netop i det, Sloterdijk kalder for en *vertikalspænding*. En sådan opfattelse af mennesket forekommer

65 Artiklen er første gang trykt i *Was bedeutet Leben?*, ed. Urs Baumann (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2008), men citeres her efter udgaven i Peter Sloterdijk, *Nach Gott* (Berlin: Suhrkamp Verlag, 2017), 210-228.

66 Peter Sloterdijk, "Menschenverbesserung", 211.

67 Sloterdijk, "Menschenverbesserung", 216.

68 Humboldt, "Theorie der Bildung des Menschen", 235.

ikke blot hos Kant og Humboldt, men den lader sig genfinde i hele den klassiske dannelsesfilosofi, ja i enhver "pædagogisk tænkning" frem til midten af det 20. århundrede. Af samme grund omtalte det 17. århundredes pædagoger, som Sloterdijk fremhæver i "Menschenverbesserung", endnu sig selv som *antropogoger* eller *menneskeførere*.<sup>69</sup>

Favoriserer man omvendt, som det er tilfældet i vor tids pædagogiske diskurser, fleksibilitet og læringsparathed som mål i sig selv, bliver det derimod ubestemt, hvad dannelsen overhovedet er dannelse *til*. Idet vi ikke længere råder over et filosofisk-antropologisk vokabular til at formulere spændingen imellem et mere og et mindre, har vi på samme tid tømt det klassiske dannelsesbegreb for ethvert muligt indhold. Hvor mennesket ikke længere *bør* gøre sig selv til noget snarere end andet, er der ikke tale om dannelse, men simpelthen om udvikling, uden andre mål end dem, den samfundsmæssige udvikling selv foreskriver. Uddannelse og viden bliver, som Kemp ganske rigtigt bemærker, et middel til at klare sig i konkurrencen med andre,<sup>70</sup> såvel for de enkelte individer, der kæmper for at sikre sig en fordelagtig placering i de sociale hierarkier, som indbyrdes imellem staterne. Dannelsesbegrebet bliver i denne situation ikke andet end et restbegreb fra tidligere tiders pædagogiske traditioner, som man smykker sig med på grund af dets historisk nedarvede autoritet, uden at man vil have noget at gøre med substansen. Nogen reel betydning har begrebet ikke længere.

---

69 Sloterdijk, "Menschenverbesserung", 223.

70 Kemp, *Løgner om dannelse*, 19.





## Studier i Pædagogisk Filosofi

*Studier i pædagogisk filosofi* udkommer to gange årligt og udgives med støtte fra Nordisk Publiceringsnævn for Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Tidsskrifter (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](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](mailto: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 6 Nummer 2 2017

---

## Indhold

<i>Liselotte Hedegaard: Educated Tastes</i> .....	1
<i>Øyvind Lyngseth: Instrumentalundervisningens problem</i> – en kritik af fraværet af instrumentalpædagogisk grundlagsforskning .....	15
<i>Jessica Allen Hanssen: How I Live Now.</i> The Project of Sustainability in Dystopian Young Adult Fiction .....	41
<i>Martin Blok Johansen: Etisk afgørende øjeblikke</i> – en pragmatisk-dualistisk forskningsetik .....	58
<i>Mathias Mark Christensen: Mod en teori om kausale hukommelsesprocesser.</i> Præliminære bemærkninger .....	73
<i>Per Jepsen: Hvad var dannelse?</i> .....	95