

Krop og læring - En undersøgelse af kroppen og kropslighed i den danske folkeskole.



Kandidatspeciale
Anvendt filosofi
Aalborg universitet januar 2018
Af Siv Fuglsang
Vejleder Kasper Porsgaard Nielsen
Anslag 150.054

STANDARDFORSIDE TIL EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Artikel	Speciale x	Skriftlig opgave
-----------------------------	---------	----------	---------	---------------	------------------

Uddannelsens navn	Anvendt filosofi	
Semester	10.Semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Kandidatspeciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Siv Fuglsang	20152637	
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Navn		
Afleveringsdato	02.01.2018 kl 12	
Projektitel/Synopsis titel/Speciale-titel/ opgave nummer	Krop og læring - en undersøgelse af kroppen og kropslighed i den danske folkeskole.	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	150.054	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Kasper Porsgaard Nielsen	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlige for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Abstract

The intent of this master's thesis is to explain different body perceptions, as well as to contribute to the general discussion about the role of 'the body' with a learning theoretical-, philosophical- and practical perspective.

The thesis begins with the perceptions of 'the body,' in which the body and mind are separated in a dualistic perspective. This is based on a long tradition, with roots dating back to Plato and René Descartes. It is a very rational approach to the body and mind that contrasts with the perception found in the phenomenology of the body, with Maurice Merleau-Ponty at the forefront, which views the lived body as a third element between the physiological and psychological body.

The second theme of this thesis is learning, in which the history of the concept of learning, which also originates from Plato, is reviewed. Also included are the three basic principles of learning, followed by Knud Illeris's current views on learning, which are based on a thesis that the body and mind are connected. The approach, which also has influenced practice, rejects the above mentioned rational perspective. The influence on practice is, among other things, seen in Danish elementary schools, where 'the body' has become part of the daily schedule. This is due to a demand in the purpose clause from the Danish school reform of 2014 that requires 'the body' to be implemented as movement and physical activity of 45 min per day per student.

Despite the fact that 'the body' has become part of the daily schedule and that the current learning concept demands a link between body and mind, it can be argued that the body/mind dualism still exists in Danish elementary schools to a large extent.

Therefore this master's thesis will attempt to answer the following question:

Is the perception of 'the body', represented in the Danish elementary school by movement and physical activity, sufficient to cover the corporeality found in the theories of learning, as well as sufficient to dissolve the body/mind dualism that still dominates the elementary school? Or are the relevant aspects lost in this specific

perception of 'the body'?

Methodologically the thesis is both theoretical and practical, and contains explanatory and analytical elements.

The study is based on the approach found in the phenomenology of the body, in which the perspective of 'the body' extends far beyond the body as more than, just physical and psychological. An ambiguous body is found with a conscious perception that 'the body' is capable. A lived body which makes perception possible. A perception where the body and mind are connected and where movement cannot be reduced to only physical nature and motor skills, since all actions have a purpose to the world.

In the study, several observations are collected and analyzed through classic qualitative field research.

In addition, the Dreyfus brothers' five-step model of skill acquisition, is used. The last part of the study includes results from recent neuro research. These results substantiate the claim that the perception of 'the body' in Danish elementary schools is still dominated by a rational perception of 'the body,' in which the body primarily appears as a physical element. Throughout the study it becomes clear that the big difference between the rational- and body phenomenological perception of 'the body,' is the differing fundamental perceptions of consciousness.

In practice, the perception of 'the body' found in the phenomenology of the body, is tried implemented by selecting some theoretical elements, such as more physical activity and movement.

However, according to the philosophy of the phenomenology of the body, it is not possible to pick and choose physical elements and then just continue as usual.

If the perception of 'the body' is to be changed in Danish elementary schools, there is a need for new perceptions of consciousness where both the practical and tacit element of 'the body' can be expressed.

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	1
Læsevejledning	4
Indledning	8
Problemfelt	10
Platons dialog Menon	10
René Descartes	11
Meditationerne	11
Den kartesianske dualisme	13
Den kartesianske dualismes indflydelse på vores kropssyn i dag	14
Opbrud med den kartesianske dualisme	15
Opsummering	16
Læring	16
Et filosofisk perspektiv på læring	17
Læringsteorier igennem tiden	19
Opsummering	22
Læring i dag	23
Skolastiske paradigme	24
Bevægelse i folkeskolen	25
Opsummering	28
Problemstilling	29
Problemformulering	30
Metode	30
Fænomenologi	31
Opgavens forløb	31
Vinkler på kroppen og kropslighed	32
Kropsfænomenologi	32
Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)	32
Shaun Gallagher (1948)	35
Læringstilgange med kroppen i fokus	36
Brødrene Dreyfus & Dreyfus	36
Neuroforskningsresultater	37
Praktisk empirisk materiale	38
Oprindelig undersøgelse	39
Analysedel 1	41

Kropsfænomenologi	
- Intentionalitet	41
- Perception	42
- Kroppen	43
- Egenkroppen	44
- Egenkroppens permanens	46
Kropsbillede & kropsskema	47
-Vanen	49
Krop og læring	50
Brødrene Dreyfus - Hubert og Stuart	50
De fem stadier - femtrinsmodellen	52
Neuroforskningsresultater og læring	54
Analysedel 2	57
Observation 1	57
Observation 2	59
Fortolkning	61
Observation 3	63
Observation 4	64
Observation 5	65
Fortolkning	67
Observation 6	67
Fortolkning	68
konklusion	70
Perspektivering	75
Litteraturliste	77
Hjemmesider	79
Projekter	79
Bilag	80
Bilag 1	80
Videnskabsteoretiske overvejelser	80
Bilag 2	82
Spørgeskemaundersøgelse	82
Bilag 3	82
Observationsundersøgelse	82
Bilag 4	84
Interviewguide	84
Bilag 5	85
Observation fra Det Skæve Rum	85
Bilag 6	86

Observation fra matematik 8. klasse	86
Bilag 7	87
Observation matematik 8. klasse	87
Bilag 8	88
Observation fra matematik 8. klasse	88
Bilag 9	89
Observation fra Det Skæve Rum	89
Bilag 10	91
Observation fra Det Skæve Rum	91

Læsevejledning

Specialet begynder med en indledning, hvor opgavens temaer *kroppen* og *læring* præsenteres, hvorefter opgavens begyndende problemstilling berøres kort. Herefter citeres Michael Polanyi, Platon og Sokrates, i et forsøg på at illustrere den forudgående specialeskrivnings-proces, hvor den følgende rapport er det færdige produkt.

Efter indledningen begynder opgavens problemfelt. Problemfeltet starter med en bred introduktion til opgavens overordnede diskussion omkring kroppen.

Herefter introduceres Platons Dialog Menon med fokus på Platons opfattelse af sjæl og legeme i en dualisme.

Herpå følger et introducerende afsnit om filosof René Descartes, hvor de seks meditationer gennemgås med fokus på Descartes tilgang til krop og sind. De forskellige temaer i meditationerne præsenteres og behandles derefter.

Foruden meditationerne kommer der her, et redegørende afsnit omhandlende den Kartesianske dualisme. Hvor adskillelsen af den tankemæssige akt og den fysiske verden sker.

Ovenstående afsnit vil lede over til afsnittet om den kartesianske dualismes indflydelse på vestens kropssyn i dag, der anskues som en konsekvens af Descartes adskillelse af krop og sind.

Herefter introduceres opbruddet med den kartesianske dualisme. Shaun Gallagher præsenterer det empiriske faktum, at vi er kropslige i vores perceptioner (Gallagher m.fl 2010). Også kropsfænomenolog Maurices Merleau-Ponty bringes på bane sammen med forfatter Per Aage Brandt igennem et par citater.

Herefter bevæger opgaven sig over i det andet overordnede tema, læring. Her refereres igen til Platons dialog, Menon samt til bogen: Klassisk og moderne læringsteorier, hvor læringsbegrebet deles op i de tre lærings syn: Det reaktive, det aktive og det interaktive lærings syn. Tre tilgange som allerede er introduceret hos Platons dialog Menon.

Tre lærings syn som igen kommer til udtryk i det følgende afsnit: Et filosofisk perspektiv på læring. Her gennemgås tre overordnede filosofiske tilgange, hvor de forskellige lærings syn findes implicit.

Efter afsnittet, om de tre filosofiske grundsyn, bevæger opgaven sig over i et afsnit om læringsteorier igennem tiden. Dette afsnit illustrerer, hvordan de tre lærings syn kommer til udtryk igennem de mange forskellige læringstilgange og overbevisninger. Samtidig er dette afsnit med til at illustrere, den teoretiske ballast som ligger til grund for læringsdebatten. Afsnittet begynder med Sokrates og Platon og bevæger sig op igennem de klassiske og moderne læringsteorier, hvor der bliver redegjort for de forskellige læringstilgange.

Afsnittet leder opgaven videre til et afsnit om læring i dag. Hvor læringsbegrebet, med udgangspunkt i Knud Illeris' teorier, introducerer, en læringsdefinition, som viser det flerfacetterede element ved begrebet og den aktuelle læringsforståelse.

Herefter introduceres læseren til det skolastiske paradigme, som er den tradition, den danske folkeskole bygger på. Hvor den begyndende diskussion om krop og læring endnu udfordres, da der i afsnittet refereres til en aktuel krop/sind dualisme i folkeskolen, dette til trods for den moderne læringsfortolkning og læringstilgang.

Derefter kommer afsnittet, bevægelse i folkeskolen. Her vises et praktisk eksempel på, hvordan krop og undervisning kobles sammen ved hjælp af bevægelse og fysisk aktivitet i folkeskolen. Her refereres til undervisningsministeriet, og en rapport der undersøger videnskabelig evidens for bevægelses positive indflydelse på læring.

Kroppen er, i form af fysisk bevægelse som didaktisk redskab, kommet på skoleskemaet efter skolereformen 2014.

Problemfeltet har indtil videre fungeret som en introduktion til forskellige vinkler, temaer og fokusområder, hvilket har været styrende i den indledende proces, som har været bred og undersøgende.

Nu snævres problemfeltet ind, og opgavens problemstilling introduceres. Her rides opgavens problemfelt op, de relevante vinkler trækkes op og problemformuleringen introduceres.

Herefter introduceres opgavens metode, i et afsnit der er inddelt i flere overskrifter. Metoden aftegner resten af opgavens forløb med tilvalg og fravalg af vinkler og teoretiske tilgange.

Metodeafsnittet begynder med en introduktion til fænomenologien, som er opgavens dominerende videnskabsteoretiske retning.

Hvor efter filosof Maurices Merleau-Ponty og hans kropsfænomenologi introduceres som den primære filosof, som vil tegne denne opgave. I dette afsnit introduceres læseren til hans forfatterskab og filosofiske agenda samt til hans inspirationer og motivationer.

Derefter kommer en kort introduktion til filosof Shaun Gallagher, og til hvordan hans tilgang til kroppen bruges i opgaven.

Herefter vil læseren blive introduceret til en læringstilgang med kroppen i fokus. Her introduceres og præsenteres brødrene Dreyfus. Her bliver deres motivationer og inspirationer introduceret, hvorefter der redegøres for deres femtrinsmodel i forbindelse med udvikling af færdigheder.

Herefter introduceres et afsnit om neuroforskning. resultater vi ser have indflydelse på den aktuelle læringsdebat, et område der vil være i fokus i afsnittet. Her

introduceres forfatterne Sofie Münster og Anette Prehn, der begge anvender nyere neuroforskningsresultater i deres forfatterskab om, hvad læring er, og om krop og læring hænger sammen.

Et afsnit som vil lede opgaven over til metodens sidste element. Det praktisk empiriske materiale. Hvor opgavens undersøgelse frem til nu har haft en teoretisk karakter, implementeres nu et praktisk empirisk element. Her bliver en Aalborgensisk folkeskole, med et nyudviklet læringslaboratorium, præsenteret, og en læringstese introduceres. I dette afsnit refereres der til opgavens bilag, hvor et undersøgelsesdesign sammen med flere observationer vil være at finde.

I forlængelse af analysens redegørende afsnit, vil opgaven munde ud i en analysedel 2, hvor de redegørende teoretiske afsnit, samt opgavens empiriske materialer vil blive analyseret og fortolket. En analysedel, som vil munde ud i opgavens konklusion, hvor opgavens problemformulering vil blive besvaret.

Sidste element i opgaven bliver perspektiveringen, hvor der sættes fokus på kritiske og nye vinkler på undersøgelsen og opgaven.

Indledning

Er kroppen en mekanisk maskine, der skal trænes og styres?

En genstand i verden hvori den altoplyste sjæl, i en begrænset periode, tager ophold i det jordiske element?

Eller er det i kroppen, at koblingen mellem den fysiologiske og psykologiske krop sker? Er det kroppen, som gør perception mulig,? Her hvor vi er dømt til at handle, da vi allerede er i verden, her hvor enhver bevægelse er udledt af bevidstheden "Jeg kan" og derfor ladet med mening? En bevidsthedsopfattelse som findes før det reflektive kommer til.

Kroppen er og har været omdiskuteret, hvilket vi ser illustreret i de forskellige kropsoptagelser, der er repræsenteret i linjerne ovenfor.

Dette speciale ønsker, at undersøge hvordan kroppen er blevet opfattet gennem tiden, samt hvordan den aktuelle kropsoptagelse kommer til syne i det filosofiske perspektiv, i læringsteorier, samt i det praktiske læringsfelt i den danske folkeskole. Det rationelle dualistiske kropssyn har domineret vesten, med tråde tilbage til Platon, med en kropsoptagelse, der for alvor slog igennem, med den moderne filosofi efter René Descartes.

I læringsteorier af forskellige karakter, finder vi en teoretisk udvikling af kroppens rolle i forbindelse med læreprocesser. En teoretisk udvikling, der ligeledes har et praktisk udtryk i folkeskolen. Her er kroppen kommet på skoleskemaet, i et tiltage fra skolereformen 2014. Her kobles krop og undervisning sammen. Her er kroppen repræsenteret ved bevægelse og fysisk aktivitet. Bevægelse og fysisk aktivitet bliver således synonymt med kroppen, men er dette den samme krop, som er repræsenteret i den læringsteoretiske kropslige opfattelse, eller er det blot det rationelle kropssyn der reproduceres, hvor ved krop og sind endnu er adskilt i en dualisme, en dualisme som teoretisk set, er erklæret for død?

Dette er en problemstilling som specialet ønsker at dykke dybere ned i, med et ønske om, at undersøge hvad det er for en krop, der er kommet på skoleskemaet i den danske folkeskole. Opgaven skal forstås som et bidrag til diskussionen omkring kroppen og læring.

Filosof Michael Polanyi (1891-1976) anslår, at forskning må tage udgangspunkt i et problem. For at være en succes må det være et godt problem, et originalt problem. At se et problem er det samme som at se noget skjult. At se noget som kan føre til store opdagelser, noget som resten af menneskeheden endnu ikke har en anelse om (Polanyi 2009).

Et udsagn som Menon, i Platons dialog, erklærede for håbløst ved sætningen: *“At man ikke kan søge det man kender, da man i forvejen kender det, og ej heller det, man ikke kender, da man ikke ved hvad man skal søge efter”* (Platon 1992 s. 240).

I forlængelse af Polanyi og Menon citaterne vil jeg i dette speciale alligevel forsøge at efterleve Sokrates' eksempel, hvor han siger: *“At mennesket må indse sin pligt, til at søge efter det vi ikke ved. I stedet for, at affinde os med, at det alligevel er umuligt, at finde ud af hvad vi ikke ved”* (Platon 1992 s. 271).

Projektet vil bære præg af at være et forsøg på at finde det skjulte i det åbenlyst naturlige, som vi ikke stiller spørgsmålstejn ved i dagligdagen. I dette tilfælde et kropssyn i læreprocesser, som teoretisk og praktisk set, opfattes som forbundet mellem krop og sind, en kropsopfattelse som sagtens tåler at blive undersøgt videre i opgaven.

Her vil jeg lede opmærksomheden hen på den hermeneutiske spiral, som har været et tydeligt element i denne specialeskrivnings-fase. Det er tydeligt for mig, at projektet har været i konstant proces. Denne specialeproces har været som at samle et puslespil, hvor alle brikkerne er nødvendige for at skabe den fulde helhed. Hvor helheden er afhængig af enkeltdelene og omvendt. Men samtidig et puslespil hvor resultatet ikke var muligt at aflæse på forhånd. Hvilket har gjort forløbet unikt, vanskeligt, fantastisk og til tider enormt frustrerende.

Problemfelt

I opgavens indledning er vi kort blevet introduceret til vinkler på den gamle diskussion om kroppen. En diskussion der trækker tråde til Platon, hvilket vi ser i Platons dialog Menon. Det kommende afsnit vil være en introduktion til Platons sjæl og legeme dualisme.

Platons dialog Menon

I Platons dialog Menon bliver vi præsenteret for adskillelsen mellem sjæl og legeme. Dialogen fremsættes som en samtale mellem Sokrates og Thessaleren Menon. Sokrates beklager sig over, at filosofisk arbejde er på tilbagegang i Athen. Han mener, at de vigtige spørgsmål, såsom hvad godhed er, negligeres. Samt spørgsmålet om hvorvidt godhed tilegnes ved undervisning, ved øvelse eller er en medfødt egenskab (Platon 1992 s. 250).

I dialogen Menon går diskussionen lystigt, Menon forsøger at definere godhed, men fejler gang på gang. På et tidspunkt siger Sokrates: *“at sjælen er udødelig og har eksisteret til alle tider. Inden sjælen indtager det legemlige liv, har den lært, og set alt. Han antager, at alt erkendelse bor i sjælen, og kan til enhver tid vækkes til live”* (Platon 1992 s. 263).

Som dialogen skrider frem, kommer de frem til, at godhed hører med til det, der bor i sjælen. Sokrates slutter herved, at så må godhed være fornuft. Sokrates drager herved slutningen, at alle menneskeskers ydre egenskaber afhænger af sjælen, og i sjælen finder vi fornuften (Platon 1992).

Ovenfor ser vi en dualisme mellem sjæl og legeme, som allerede blev etableret tilbage i det antikke Grækenland.

En dualisme som fik sit moderne gennembrud med filosof René Descartes (1596-1650) i første halvdel af 1600-tallet (Krogh Christensen m.fl 2004). I det kommende afsnit vil René Descartes blive præsenteret og introduceret, med fokus på hans adskillelse af krop og sind.

René Descartes

Værket "*Meditationer over den første filosofi*" af René Descartes anses som hans filosofiske hovedværk. Dette værk har fået en betydelig rolle i den europæiske filosofi historie, hvor han opfattes som ophavsmanden til den moderne filosofi (Descartes 2002).

Descartes' meditationer er et forsøg på at finde en metode, som kan give filosofien et sikkert grundlag. I Descartes' søgen efter et stabilt filosofisk fundament, søgte han afsides og alene (Descartes 2002).

I værket føres vi ind i seks meditationer med hver sit tema. Formen er i monolog og selvbiografisk form. Værkets titel refererer til betegnelsen *metafysik*, som igen refererer til værket *Naturfilosofi* af Aristoteles, som er grundlaget for et filosofisk system, en ontologi om det værende, som går forud for erkendelsen. Descartes omfortolkede metafysik til at gælde erkendelse. Herved ændrer første filosofien sig fra en ontologi til en epistemologi. Her forstås den første filosofi, som den første sikre erkendelse. (Descartes 2002)

Begrebet meditation kommer af latin, og betyder eftertanke (Descartes 2002).

Meditationer vil der blive redegjort for i afsnittet nedenfor. Ved denne redegørelse vil der blive sorteret og fortolket i forhold til, hvad der videre vil blive inddraget i projektet. Descartes har mange vinkler og tilgange i sine meditationer, eksempelvis gudsbeviset der i denne omgang blot nævnes, men ikke behandles yderligere. I dette projekt er det hans adskillelse af krop og sind, som er væsentlig, og det der bliver omdrejningspunktet i de kommende meditationer.

Meditationerne

Første meditation: *Om hvad der kan drages i tvivl*. I den første meditation refererer Descartes til, hvor tvivlsomt et fundament han har bygget sine sandheder på. Han ønsker derfor at starte forfra og vælte alt omkuld. I stk 3 erklærer han sanserne for bedrageriske, og det er klogt aldrig at stole på dem. I stk 6 nævner Descartes, at det hele måske er en drøm. Måske er det blot en drøm, at vi åbner øjnene, bevæger hovedet, at vi har hænder og en krop. I stk 8 antager han, at fysik, astronomi og

medicin er videnskaber, der beror på iagttagelsen af sammensatte ting, og derfor er tvivlsomme. I stedet må vi antage at aritmetik, geometri og andre videnskaber, som beskæftiger sig med enkelt dele, må være troværdige (Descartes 2002).

Anden meditation: *Om det menneskelige sinds natur: at det er bedre kendt end kroppen.*

I anden meditation stk 2 antager Descartes, at alt hvad han ser er falsk. Han tror, at alt hvad hans erindring viser ham, aldrig har eksisteret. Han har altså ingen sanser, krop, skikkelse, udtræk, bevægelse eller sted. Her kommer han frem til, at det eneste der kan være sandt er, at intet er sikkert. Videre i stk 3 bliver han overbevist om, at han er til. Dette munder ud i sætningen: *Jeg er, jeg eksisterer* (Descartes 2002 s. 82). Dette udsagn må, ifølge Descartes, være sandt hver gang det udtales af ham, eller tænkes i hans sind (Descartes 2002).

I stk 5 mediterer Descartes over kroppen, som han beskriver som et legeme, som kan afgrænses ved skikkelse og sted. Legemet kan opfattes ved berøring, syn, hørelse, smag eller lugt. Og så kan det bevæge sig, ikke af sig selv, da det ikke kan bevæge sig selv, sanse eller tænke.

Videre i stk 6 antager Descartes, at der må være en ondsindet bedrager som narrer ham. Samtidig betvivler han både kroppen og nu også sjælen. Mens han tænker over dette, kommer han frem til, at det må være tænkningen, som er uadskillelig fra ham. Nu er det sikkert han eksisterer, men hvor længe? Lige så længe som han tænker (Descartes 2002).

Descartes har nu fundet det ubetvivlelige, det som i sandhed eksisterer. En tænkende ting, en der tvivler, forstår, bekræfter og benægter. Videre undersøger han, hvad han ellers er, hvem *jeg* er? Hvor han refererer til, at han tydeligvis ikke er en sammenføjning af lemmer, som kaldes det menneskelige legeme. Herved kommer han frem til, at det der kommer fra kroppen til sindet, ikke er værd at tage med. Da det blot er forstanden alene, som forstår og erkender (Descartes 2002).

Tredje meditation: *Om Gud, at han eksisterer.* Her erkender Descartes, at Gud må eksistere i og med, at ideen om gud findes i ham, som en fuldkommenhed som Descartes kun kan berøre i sine tanker.

Fjerde meditation: *Om sandt og falsk*. Her konkluderer Descartes, hvad han må gøre for at nå til sandheden. En sandhed han opnår ved, at være opmærksom på alt hvad han forstår fuldkommen.

Femte meditation: *Om de materielle tings essens og endnu en gang om Gud, at han eksisterer*. Descartes finder sandheden og erkendelsen gennem beviset på Guds eksistens (Descartes 2002).

Sjette meditation: *Om de materielle tings eksistens og den reelle forskel mellem sindet og kroppen*. Descartes kommer her frem til, at der ikke er noget slægtskab mellem krop og sind, som han kan forstå. Mellem eksempelvis sult, knurren i maven og så at han vælger at spise. Andet end at dette må han have lært af naturen. Al hans erfaring har fået hans tiltro til sanserne til at vakle. Descartes kommer her frem til, at han tydeligvis er adskilt fra sin krop, og kan eksistere uden den (Descartes 2002). Descartes erkender, at der er stor forskel mellem krop og sind. Da sindet betragtes som udeleligt, modsat kroppen som er delelig. Når Descartes betragter sig selv som en tænkende ting, kan han ikke skelne nogle dele i sig, han er en hel ting. Modsat kroppen som eksempelvis kan miste en arm, herved er sindet fortsat intakt. Ligeledes kan evnerne til at ville føle og forstå ikke være en del af sindet, da det allerede er et og samme sind. (Descartes 2002).

Den kartesianske dualisme

I de ovenstående meditationer erklærede Descartes sanserne for utroværdige og bedrageriske. Igennem meditationerne fandt Descartes frem til, at alt legemligt kan betvivles, samtidig med at han kom frem til, at den tvivlende ikke kan betvivles. Herved konstaterede han, at han ikke kunne være legemlig, da han ikke kunne betvivles.

I forlængelse heraf erklærer han sætningen: "Jeg er, jeg eksisterer" for sand. Ligeledes erkender Descartes, at han tydeligvis ikke er sit menneskelige legeme. Istedet er det blot forstanden, som alene forstår og erkender, som er det ubetvivlelige og sande.

Videre redegør Descartes for, at der ikke findes en kobling mellem krop og sind. Da kroppen opfattes som delelig, modsat sjælen som er udelelig. Herved indtræder den

tydelige dualisme mellem krop og sind. Her erkender Descartes, at han sagtens kan eksistere uden sin krop.

Ved den kartesianske tradition løsriver vi os fra genstanden. Kroppen defineres som en sum af dele uden noget indre, og sjælen defineres for sig. Her findes en opfattelse af et gennemsigtigt subjekt, som er, hvad det tænker (Merleau-Ponty 1969).

Descartes adskiller den tankemæssige akt fra den fysiske verden. Verden opdeles i to substanser, de fysiske fænomener som kan opfattes, og sanses af mine øjne, hænder og fødder, og så de bevidsthedsmæssige fænomener som kun kendes indefra i form af tanker, følelser, impulser og stemninger. De to substanser er forskellige, og synes ikke at mødes nogen steder. Den menneskelige verden eksisterer altså først, når den bliver genstand for den menneskelige tænkning (Hangaard Rasmussen 1996).

Den kartesianske dualismes indflydelse på vores kropssyn i dag

At den kartesianske dualisme har haft indflydelse på vores syn på kroppen i Vesten, kommer eksempelvis til udtryk i den vanemæssige omtale, vi har af menneskekroppen, hvor den omtales som noget udvendigt, noget vi har, eller bruger til noget bestemt i bestemte situationer. Et objekt som kan forvandles til en fjøelig størrelse, som kan dirigeres og kontrolleres af tænkningen. Det kropsideal vi ser i Vesten, hvor kroppen kan gøres perfekt gennem øvelse, er et ideal som er tomt for tvetydighed. Kroppen skal være perfekt og programmeres i sit udtryk og udseende, ud fra rationelle principper (Hangaard Rasmussen 1996).

Her opfattes kroppen, som en smidig størrelse, som forvandler sig og kontrolleres af tænkningen, eller perfektioneres igennem øvelse. Hvor en smuk og veltrænet krop opfattes som ypperligt mål i forbindelse med kroppens fuldkommenhed (Hangaard Rasmussen 1996).

Kroppen emmer ikke af liv, men skal helst være perfekt i sin udstråling. En fremstilling vi ligeledes finder i reklamemæssige sammenhænge, hvor kroppens fremtræden er blottet for ekspressivitet (Hangaard Rasmussen 1996).

Ifølge Anne-Merete Kissow og Hanne Pallesen opfattes kroppen i flere

sammenhænge som tingsliggjort. Dette ses eksempelvis ved vores stadige fokusering på kroppens udseende og form. Her findes forskellige Apps til at styre vores indtag af kalorier og strukturere vores træning. Herved forsøger vi at registrere og kontrollere kroppen udvendig og indvendig (Kissow m.fl 2016).

I den kartesianske tradition reduceres mennesket til tilskuer i verden. Hvor verden betragtes, hvorefter der handles (Hangaard Rasmussen 1996).

Opbrud med den kartesianske dualisme

I de ovenstående indledende afsnit er vi blevet introduceret til en dualisme mellem sjæl og legeme, krop og sind. En dualisme som tydeligvis har sat sine spor på vores kropssyn i Vesten. I det kommende afsnit vil en diametral modsætning til diskussionen om krop og sind, som adskilte enheder blive inddraget. En inddragelse som vil illustrere en anden tilgang til krop og sjæl. En tilgang som ligeledes har sat gang i debatten om vores kropssyn i Vesten og ikke mindst på læringsbegrebet. Et begreb som videre i opgaven vil blive introduceret og defineret.

Med et indspark til diskussionen omkring hvorvidt mennesket består af krop og sind i en adskilt position, kan vi ifølge Shaun Gallagher med et empirisk faktum svare, at vi er kropslige, at vores perceptioner og handlinger afhænger af, at vi har en krop, og at vores kognition er formet af vores kropslige eksistens. Det bliver mere og mere anerkendt, at de hjerner vi har, er formet af de kroppe vi har og igennem vores handlinger. Herved bliver kognition ikke blot kropslig men også situeret i kraft af dens kropslighed (Gallagher m.fl 2010).

Filosof Maurices Merleau-Ponty skriver at: *“Skillelinjen mellem >>krop<< og >>ånd<< er udvisket. Menneskelivet betragtes fuldt ud som åndeligt og kødeligt, stadigt hvilende i kroppen. Modsat det forrige århundrede hvor kroppen blev opfattet som et stykke substans, et bundt mekanismer* (Merleau-Ponty 1969 s.228).

I udsagnet ser vi en tydelig reference til den kartesianske dualisme, hvor der i udsagnet hersker en overbevisning om, at denne dualisme er opløst og forældet. En opfattelse vi ligeledes finder hos sprogforsker og forfatter Per Aage Brandt, som

illustrerer det således: “Verden går direkte i kødet på os, under huden, hurtigt, tidligt - i hvert fald inden Descartes når at stå op” (Merleau-Ponty 1999 s. 15).

Opsummering

I afsnittene ovenfor er vi blevet introduceret til en sjæl/legeme - krop/sind dualisme, samt et indspark til denne opfattelse som hævder, at skillelinjen mellem krop og sind er udvisket, og med empirisk faktum slås det fast, at vi er kropslige. Ovenstående diskussion trækker ligeledes tråde ind i læringsdebatten. En debat som aktuelt raser, og har gjort det siden det antikke Grækenland. I det kommende afsnit bliver vi introduceret for tre overordnede læringsopfattelser. Opfattelser som ligeledes forplanter sig ud i tre filosofiske grundsyn, som i de kommende afsnit vil blive introduceret. Afsnit som vil snævre opgavens problemfelt en smule ind. Ovenstående afsnit illustrerer problemfeltets brede, hvorefter problemfeltet tager en drejning og snævres ind.

Læring

I dette afsnit er vi tilbage ved Platons dialog Menon, hvor vi foruden den dualistiske opfattelse af sjæl og legeme, bliver præsenteret for diskussionen om, hvordan godhed læres. Her blev der præsenteret tre udgangspunkter. Undervisning, øvelse eller medfødt kompetence (Platon 1992 s.250).

Disse tre tilgange er ligeledes grundfundamentet i de tre grundsyn som præsenteres i bogen: *Klassisk og moderne læringsteori*.

Her indeles læring i:

- Det *reaktive læringssyn*, hvor læring opfattes som en ydre ændring af adfærd, sindelag og tænkemåder. Her sker læringen fra noget andet end den lærende selv. I skolesammenhæng vil læreren være den ydre årsag. (Beck m.fl 2014)
- Det *aktive læringssyn* er knyttet til den humanistiske læringsopfattelse. Udgangspunktet her er, at ethvert menneske er unikt med personlige læringsmuligheder (Beck m.fl 2014). Læring opfattes som individuel og personlig, her tales om en indre kraft, som uafhængig af ydre påvirkninger, får

det personlige potentiale til at udfolde sig ved egen kraft og vilje. Her hævdes det, at ethvert menneske har samme muligheder og potentialer.

- Det *interaktive læringssyn* som udfordrer opfattelsen af mennesket som et unikt væsen med iboende potentialer. I stedet skifter disse potentialer, i takt med interaktionen, med en foranderlig verden. Her opfattes læring, som noget der sker mellem mennesker og deres omgivelser, hvor både den lærende og dens omgivelser ændrer sig (Beck m.fl. 2014).

Disse tre læringstilgange ser vi ligeledes som grundlæggende for tre filosofiske baggrunde, som vil blive præsenteret i det kommende afsnit.

Et filosofisk perspektiv på læring

Dette afsnit er et redegørende afsnit, der belyser tre forskellige filosofiske tilgange, som er baggrund for de forskellige læringstilgange. Tilgange som hænger sammen med idealer, holdninger og værdier. Disse filosofiske grundsyn er ofte ikke bevidste eller klart formuleret, men vil tydeligt præge den måde, man opfatter læring på (Kissow m.fl. 2016).

Naturvidenskabelig filosofi. En af de mest almindelige positioner her indenfor er positivismen. Positivismen hævder, at kun det, der kan opfattes gennem sanserne, er virkeligt. Den ydre virkelighed eksisterer forud for og uafhængigt af vores bevidsthed. Inden for positivismen hersker overbevisningen om, at menneskers reaktioner på bestemte ting kan forudsiges og forklares ud fra naturvidenskabelige lovmæssigheder. Her opfattes læring, som noget der kan observeres, kontrolleres og forudsiges. Hvor formålet er ydre målbare færdigheder, defineret af en underviser. Her har underviseren det rigtige svar, og korrigerer eleven herefter. Denne tilgang til læring og undervisning findes gavnlige i de tilfælde, hvor elever skal udvikle evnen til at reproducere færdigheder og viden (Kissow m.fl. 2016).

Åndsvidenskabelig filosofi er en retning, hvor der lægges vægt på den åndelige dimension. Retningen tager inspiration fra filosof G.W.F Hegel (1707-1831) som kaldes filosofisk idealist. Han var overbevist om, at menneskets åndelige erkendelse var det, som skabte virkeligheden. Her betragtes fornuften, som den mest

betydningsfulde dimension i forbindelse med at kunne forstå virkeligheden (Kissow m.fl 2016).

For at mennesket skal kunne udvikle kundskaber, har det brug for en dybere forståelse af, hvad det vil sige at være menneske som et åndsvæsen i et kulturelt fællesskab. Her opfattes mennesket som frit med et psykologisk liv, som i princippet er uforudsigeligt. Her opfattes læring som en dannelsesproces, der sker i mødet mellem personen og indholdet i undervisningen (Kissow m.fl 2016). Her skal arbejdes med materiale af både naturvidenskabelig og åndsvidenskabelig karakter. Læring vil i alle tilfælde have en hermeneutisk struktur. Forestillingen er, at det ikke er muligt at nå frem til objektive kundskaber uafhængigt af menneskets bevidsthed. Forståelsen begynder med en forforståelse, som revideres i mødet med detaljerne. Hvor detaljerne forstås igennem helheden, samtidig med at de påvirker helheden i en cirkulær proces. Kundskaber kan herved altid videreudvikles. Fortolkningen sker ud fra forskellige perspektiver, såsom et positivistisk, fænomenologisk eller sociologisk perspektiv (Kissow m.fl 2016).

Her opfattes læring som en personlig subjektiv proces, som sker i mødet mellem deltager, indhold og underviser. Læring kan ikke styres udefra. Mener, ansvar og frihed er centrale faktorer i læreprocesser. En undervisning med en åndsvidenskabelig baggrund er hensigtsmæssig, når eleverne skal udvikle kreativitet, samarbejdsevner og selverkendelse (Kissow m.fl 2016).

Kritisk filosofi karakteriseres ved en materialistisk virkelighedsopfattelse, hvor produktion og økonomi er det dominerende, og hvor menneskets bevidsthed er afledt af disse forhold. Alt, hvad vi opfatter som viden, står i forhold til produktionsbetingelserne. Viden er altså foranderlig og blot relativ. Mennesket betragtes som et produkt af den historiske udvikling og af virkeligheden her og nu. Tanken er, at mennesker i fællesskaber skal ændre samfundet frem for blot at tilpasse sig. Dette skal ske ved bevidstgørelse om samfundets uretfærdigheder - en ydre frigørelse, hvor viden er magt (Kissow m.fl 2016).

Filosof Jürgen Habermas (1929-) har haft stor indflydelse på udviklingen af kritisk pædagogik. Der må være en tydelig sammenhæng mellem teoretisk forståelse og handlinger. Kundskaber må kunne omsættes til handlinger, da det ellers bliver fremmedgørende og meningsløst for eleverne. Her planlægges og styres

undervisningen af lige dele underviser og elev. Her stilles store krav til den enkeltes ansvar for fællesskabet. Målet er, at eleverne udvikler bevidsthed, selverkendelse, fællesskabsfølelse og evnen til at forholde sig kritisk til sig selv og andre (Kissow m.fl 2016).

Læringsteorier igennem tiden

Det kommende afsnit vil være et redegørende afsnit, hvor traditionelle og nyere læringsteorier præsenteres for at give et indblik i, hvordan de forskellige læringsteorier har ændret sig over tid. Samtidig med, at det viser hvordan læringsbegrebet ændrer sig igennem tiden og de tre grundelementer, som vi fik præsenteret ovenfor, fortsat er implicite i de forskellige teoretiske retninger.

Flere filosoffer og læringsteoretikere har igennem tiden forholdt sig til, hvordan mennesket opnår viden.

Vi starter hos Sokrates (469-399 f.Kr) og Platon (427-347 f.kr), to herrer som vi allerede har stiftet bekendtskab med et par steder i projektet. Disse repræsenterer *Dialogisme - læring gennem samtale*, hvor eleven skal udvikle sig til et subjekt frem for et objekt, byggende på eksisterende viden og færdigheder. Hvor læring anses for en frigørelsesproces som er *svær* og *anstrengende*, men ikke umulig. Læring er en opsporingsproces, hvor mennesket har et spor at gå efter, hvor læringen bliver at følge sporet mod det gode selv. Lærerens rolle er at stille spørgsmål, som vækker elevernes refleksioner og egne erkendelser(Beck m.fl 2014).

Igennem Sokrates udstikker Platon et nyt dannelsesideal, som er basis for dette læringssyn. I Platons dannelsesideal ligger ikke blot et formelt ideal, men også en idealisme omkring, at ideén om det gode findes og at det er det tænkende menneskes opgave, at erkende sandheden og godheden. Tilgangen til at få viden er ved at gå bagom den sansende verden over til ideérnes verden (Beck m.fl 2014).

Formuleret til nutidig undervisning og pædagogiske aktiviteter handler det om, at vække elevernes egen undren, uden at tilføre noget udefra eller lære eleverne noget bestemt. En nutidig videreførelse af dialogismens dannelsessyn findes hos didaktikeren Wolfgang Klafki, som skriver, at det ikke er nok at undervise i færdigheder uden et overordnet orienteringsideal (*Beck m.fl. 2014*).

Aristoteles (384-322 f.Kr.) *Perfektionisme - læring gennem efterligning*, ikke forstået som papegøjesnak eller blot implementering af allerede eksisterende normer, men læring som forudsætter interaktion med lærer og forældre, som kan agere rollemodeller i den lærendes proces mod at blive menneske. Mennesket kan kun blive godt ved at øve sig og deltage i praksis livet. Modsat Platon er det i den aktuelle og sanselige verden, at vi opsamler viden. Efterligning opfattes som en kreativ proces, som kræver aktiv deltagelse fra den lærende. Ethvert menneske har et indre potentiale, som kun kan komme til syne gennem interaktion med mennesker og de omgivelser, som omgiver det. Aristoteles nævnte allerede dengang, at denne læringsproces måtte være *anstrengende*, da den kræver, at mennesket går mod sine tilbøjeligheder i læreprocesser mod det gode. Aristoteles tog sig i agt for det *behagelige* og for *nydelse* (Beck Steen m.fl 2014).

Fra oldtidens store humanistiske teorier om læring støder vi på *Rationalisme- læring gennem brug af fornuft*. En af de helt store franske tænkere, som anses som den første til at udvikle et gennem rationelt lærings syn, er René Descartes. Endnu en filosof vi allerede er blevet introduceret til i opgavens begyndelse.

Hvor formålet med at studere bør være at lære at benytte erkendelsesmetoder, så mennesket altid træffer sande domme. Descartes adskiller intellektuel og praktisk læring, da intellektuel læring består af én og samme fornuft. Læring består altså i at udvikle fornuften. Vi bør altså kun beskæftige os med emner, hvor vores erkendelsesmetoder er tilstrækkelige til, at vi kan opnå sikker og ubetvivlelig indsigt. Den rationelle tankegang indeholder en individualisme, hvor eleverne på egen hånd kan optimere egne erkendelsesevner (Beck m.fl 2014).

I følge den rationalistiske læringstilgang skal man ene og alene træne sin egen fornuft. Udtrykt med didaktiker Wolfgang Klafkis termer, så var Descartes fortaler for et formelt dannelsesideal. Herved opfattes Descartes teori som overvejende intellektualistisk, hvor målet er at fremme vores brug af fornuften. Den samme fornuft, som vi bruger til at nedfælde alverdens domme. Modsat praktisk læring hvor den rationalistiske opfattelse er, at man lærer en færdighed, og herved mister evnen til at lære endnu en færdighed (Beck m.fl 2014).

Fra rationalismen bevæger vi os over til *Empirisme - læring gennem sansning*, hvor vi finder filosofen John Locke (1632-1704). Målet med læring i den empiristiske

tankegang er, at skabe repræsentationer af verden sådan som den er, at danne erfaringer gennem sansning. *Jeg bliver våd, når det regner*. Her skal der fyldes viden på eleven, mennesket kommer til verden som tomme tavler. Viden - om er i centrum, man skal vide lidt om det hele. Inden for empirismen spiller behaviorismen en stor rolle som pædagogisk tilgang med belønning og straf som midler til formning af elevernes adfærd (Beck m.fl 2014).

Videre i teorien finder vi *Naturalismen - læring gennem naturlig udvikling*, med udgangspunkt i den pædagogiske filosof Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Her opfattes læring og dannelse som naturlige processer, som ikke kan eller skal forceres. Her er det afgørende, at mennesket ikke skal udvikles ud fra andres målsætninger men ud fra menneskets egen udvikling (Beck m.fl 2014).

Videre har vi *Konstruktivisme - læring gennem synteser* med udgangspunkt i filosof Immanuel Kant (1724-1804).

Den konstruktivistiske læringsteori bygger på den opfattelse, at mennesker lærer ved selv at opbygge og sammensætte deres kompetencer og verdensforståelser i gennem en aktiv indsats. Her opfattes læring som en konstruktionsproces, hvor hvert nyt element sættes ind i subjektets allerede eksisterende forståelser.

Læring sker gennem et aktivt synteseskabende arbejde, hvor erfaringer, fornuft, sansning, dialog, efterligning og indbildning sættes sammen til helheder, og hvor interaktion med omgivelserne er helt essentiel. Kant forbinder undervisning med arbejde for på den måde at skabe afstand til barnets leg, da undervisning ikke blot er behagelig, men en slidsom og ikke just positiv affære (Beck m.fl 2014).

Psykoanalyse - læring gennem psykodynamik, har ikke haft særlig stor interesse i læring og undervisning. Flere kendte læringsteoretikere ser bort fra det følelsesmæssige aspekt, og fremmaner herved et for rationelt billede af mennesket og dets kapacitet for læring. Når mennesker, ifølge psykoanalysen, skal lære noget, udsættes man for et ydre pres, som udfordrer ens eksistensforståelse og dermed ens egen selvopfattelse (Beck m.fl 2014).

Fra psykoanalysen bevæger vi os over til:

Jean Piaget - læring gennem ligevægtsprocesser. Jean Piaget (1896-1980) er en af historiens største navne inden for kognitiv psykologi. Han var optaget af at give et

originalt bud på, hvad tænkning er, og hvordan den udvikler sig i individets cyklus (Beck m.fl 2014).

Ifølge Piaget sættes læreprocesser i gang indefra, altså når vi møder et problem, som kræver indre og ydre handlinger for at kunne løses. Piagets læringsteori sætter individet i centrum som aktivt og handlende. Det er altså, når vi øver os og eksperimenterer på baggrund af undren, at læring bliver muligt. Læring kan først finde sted, når der er et defineret problem, altså der eksisterer en ikke-viden en undren i en form for frustration, som skal behandles (Beck m.fl 2014).

Lev Vygotsky - læring gennem tilegnelse. Lev Vygotsky har været til stor inspiration for socialkonstruktivismen. Han er en af de mest omtalte læringsteoretikere fra 1900-tallet. Socialkonstruktivismen har fokus på den individuelle læring, som er social situeret, hvilket vil sige, at læring er forbundet med kulturel tilegnelse gennem efterlignende processer, hvor man samarbejder med mennesker, og læreren involveres (Beck m.fl 2014).

John Dewey - læring gennem erfaring. Helt kort sagt finder læring sted, når nye muligheder, for at løse problemer i kraft af reflekterede erfaringer, opstår (Beck m.fl 2014). I de pædagogiske miljøer er Dewey blevet berømt for sloganet: "*Learning by doing*" (Beck m.fl 2014 s.397). Heri ligger en opfattelse af, at læring er forbundet med tænkning. Hvor ideén er, at få læring til at handle om forbindelsen mellem det praktiske, handlinger, refleksion og teori (Beck m.fl. 2014).

Tænkning sker, når vi befinder os i en tilstand af uligevægt, og aktivt ønsker at komme til en tilstand af ligevægt, som kan fjerne den tvivl, som er læringens udgangspunkt. Det er ønsket om at stoppe forvirringen, som er den vejledende faktor i processen (Beck m.fl 2014). Læring er resultat af erfaringers tilblivelse og bevægelse. Dewey advarer mod en for sentimental opfattelse af barnet, da lærerne har en stor opgave omkring at skabe læringsrum, hvor barnet bliver konfronteret med erfaringer og vejledning, som kan føre til fremskridt (Beck m.fl 2014).

Opsummering

I afsnittene ovenfor er vi overordnet set blevet introduceret til tre læringstilgange. Tilgange som vi så diskuteret i Platons dialog Menon. Tre tilgange som ligeledes er

dem, vi finder i det aktive, reaktive og interaktive lærings syn og i afsnittet med de tre grundfilosofiske tilgange. Disse tre tilgange er desuden repræsenteret i de læringssteoretiske retninger, som er præsenteret i afsnittet ovenfor. Læringsstilgange som diskuterer læring med hver deres udgangspunkt. I afsnittet kommer vi bredt omkring, for at illustrere de mangefacetterede elementer ved læringsbegrebet og den massive mængde af teoretisk stof, som allerede har bidraget til diskussionen om læring. I det kommende afsnit vil vi blive introduceret til, hvordan læringsbegrebet defineres i dag. Et læringsbegreb som endnu er bredt, og tydeligvis indeholder flere elementer fra de ovenstående afsnit. På den måde snævres problemfeltet endnu engang ind. Her vil det gå fra det brede læringsperspektiv, over i den mere konkrete og aktuelle læringsdefinition, hvor også den danske folkeskole vil blive præsenteret.

Læring i dag

Læring hænger uløseligt sammen med den danske folkeskole. Begrebet læring har siden 1990'erne afløst begrebet indlæring, da begrebet *læring* henviser til en bred forståelse af læring, som noget der sker hele tiden. Hvad der læres afhænger meget af elevens motivation. Fokuset på læring frem for undervisning viser, hvilken indflydelse det konstruktivistiske paradigme har haft på læringsopfattelsen de seneste 20 år. Ifølge konstruktivismen er viden ikke et lager af objektiv fakta, men en subjektiv konstruktion, struktureret af det lærende individ (Krog Christensen m.fl. 2004).

Læringsbegrebet har en kompleksitet, som ikke blot lader sig indfange, men hvor en tværfaglig forståelse er en nødvendighed. I den forbindelse vil jeg henvise til Knud Illeris og hans definition på læring i bogen: *49 tekster om læring*.

Læringsbegrebet er bredt, og omfatter flere forskellige temaer med væsentlige dimensioner (Illeris 2012).

En bred og tværfaglig forståelse af begrebet er nødvendig, da der ikke findes en enkelt videnskab, som endnu kan dække det omfattende felt.

Knud Illeris definerer overordnet set læring som "*enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring*" (Illeris 2004. s. 17).

Overordnet set tales der om positive kapacitets forandringer, indenfor forskellige områder såsom kundskaber, færdigheder, viden, kompetencer, reaktionsmåder, følelses mønstre, arbejdsmønstre, sociale mønstre og forståelse. Igennem læringen skabes mening, og den enkelte opnår muligheden for, at etablere et eksistensgrundlag hvor ved tilværelsen opleves, som sammenhængende og meningsfuld. (Thybo Peter 2013)

Ifølge læringsteoretiker Peter Jarvis, er det afgørende for vores forståelse for læring, at forstå at individet er socialt, og både har en krop og en psyke. Alt erfaring begynder med kropslige sansning, som omformes til hjerne og psykens sprog, og herved skabes en betydning for os. (Illeris 2004)

Mennesker er altså både krop og psyke, ikke forstået som to adskilte størrelser, men tæt forbundne. (Illeris 2004)

Den nyeste hjerneforskning slår dog fast, at det man kan kalde selve læringen, altså de kapacitets forandringer som sker, disse sker primært i hjernen. Hvor den menneskelige hjerne er et enormt kompliceret organ, bestående af mellem 10 og 100 milliarder hjerneceller. Hvor et menneske ikke tilnærmelsesvis udnytter sine fulde muligheder. (Illeris 2004)

Skolastiske paradigme

Diskussionen omkring krop og sind i forbindelse med læring er, som beskrevet og illustreret i afsnittene ovenfor, en diskussion med en lang tradition bag sig. Den kartesianske dualisme har sat aftryk på vestens kropsopfattelse, som fysisk element, samt i diskussionen omkring krop og læring. Som modpol hertil, finder vi et læringsbegreb, defineret ved hjælp af Knud Illeris, som lægger sig op ad opfattelsen af, at krop og sind er koblet sammen i en samhörighed. Samtidig siger professor Steen Wackerhausen, at den kartesianske dualisme endnu findes i folkeskolen, som bygger på det skolastiske paradigme, til trods for at man næppe kan finde ret mange teoretikere og praktikere, som eksplicit går ind for at forsvare denne dualisme (Nielsen m.fl 1999).

Det skolastiske paradigme har den dominerende position i den vestlige pædagogik. Den skolastiske tænkning indenfor uddannelsesområdet bygger på den tanke, at

man i særligt indrettede institutioner, lærer grundlæggende viden og principper, som så kan anvendes i praksis. Her sker den primære vidensoverførelse gennem sproget, ved sproglige redskaber såsom bøger, artikler, diskussioner etc. Vidensoverføringen sker i undervisningen ved forelæsninger, klasseundervisning, projektarbejde etc. (Kaya Roessler m.fl 2002).

Dualismen er en dominerende del af baggrundsantagelser og begreber i det skolastiske paradigme. Den moderne folkeskole er en bureaukratisk organisation, som kendetegnes ved formelle procedurer og metoder, hvor udgangspunktet er regelstyring og standardisering med udgangspunkt i loven. Hvor rationelle opfattelser af læring tages for givet. Læring opfattes som ensbetydende med, at det mentale apparat fyldes med fakta og regler. Hvor opfattelsen af viden er på linje med en teknisk rationel tilgang. Disse bureaukratiske skoler er i dag dårligt tilpasset det postmoderne samfunds mere fleksible organisationsformer (Nielsen m.fl 1999).

Dualismen erklæres herved i live og ved godt helbred (Nielsen m.fl 1999).

Bevægelse i folkeskolen

Der har igennem de seneste 20 år været et øget fokus på kroppen i forbindelse med læring og pædagogik og i forbindelse med den enkeltes liv igennem bl.a sundhed. Der er blevet forsket i kroppens betydning for læring, hvor flere læringsteoretikere er enige om, at kroppen er enormt betydningsfuld i forbindelse med læring (Kaya Roessler m.fl 2002).

Her ses en tendens til, at der i praksis er sket en udvikling, og kroppen er kommet på dagsordenen i folkeskolen. Tidligere var der tradition for at adskille fysisk aktivitet og undervisning i folkeskolen.

Skolereformen, fra august 2014, lægger op til, at fysisk aktivitet skal være en integreret del af skoledagen. Der findes flere veldokumenterede helbredsmæssige gevinster ved fysisk aktivitet, men det er i den forbindelse også vigtigt at se på flere sider af den positive effekt ved fysisk aktivitet, såsom læring og trivsel.

Tiden med bevægelse skal fremme elevernes motivation og læring (<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>).

Undervisningsministeriet udtrykker det således: *“Eleverne skal bevæge sig i løbet af skoledagen. Skolen skal sørge for 45 minutters bevægelse hver dag i gennemsnit”* (<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>).

I artiklen *“Bevægelse på gyngende grund”* af Esben Christensen henvises der til skolereformen august 2014, hvor bevægelse i folkeskolen udviklede sig fra at være en mulighed til at være et krav. Forstået som et didaktisk redskab som afveksling i undervisningen. Påstanden er, at bevægelse understøtter elevernes læring.

Hvor bevægelse gerne skal have effekt på de nye internationale mål, hvor eleverne skal lære mere og blive så dygtige som muligt

(<https://www.folkeskolen.dk/557916/bevaegelse-paa-gyngende-grund>).

Fra skolereformen 2014 finder vi blandt andet følgende tre mål:

- Eleverne i folkeskolen skal bevæge sig i gennemsnitligt 45 minutter i løbet af hver skoledag. Det gælder for alle klassetrin.
- Bevægelsen skal være med til at give børn og unge sundhed og trivsel, og det skal understøtte læring i skolens fag.
- Alle former for bevægelse i skolen skal have et pædagogisk sigte (<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>).

Professor Bente Klarlund Pedersen udtaler på baggrund af en offentliggjort rapport, at der findes stærk evidens for, at bevægelse og fysisk aktivitet har en effekt på sundhed, og nogen evidens for, at man også kan opnå effekt på faglige præstationer og trivsel ved bevægelse og fysisk aktivitet

(<https://www.folkeskolen.dk/557916/bevaegelse-paa-gyngende-grund>).

Rapporten som Bente Klarlund Pedersen henviser til, er udgivet af Vidensråd for Forebyggelse 2016, som i samarbejde med ministeren for børn, undervisning og ligestilling, ønskede at afdække effekten af bevægelse og fysisk aktivitet i skoleregion, på læring, trivsel og sundhed, i et videnskabeligt perspektiv

(file:///home/chronos/u-8448972eedb1426fbb9a0ecc934263828ef151a4/Downloads/vidensraad_for_forebyggelse_fysisk_aktivitet_laering_trivsel_sundhed_2016.pdf).

Rapport er baseret på videnskabelig litteratur omhandlende effekten af fysisk aktivitet. Her foruden er nyere studier med børn og unge op til 15 årsalderen og få enkelt studier medtaget.

Rapporten beretter, at der findes mange studier, der viser, at interventioner som øger børns fysiske aktivitet har positiv effekt på børnenes mentale sundhed og trivsel. Ifølge rapporten er det især idrætsaktiviteter, som er trivselsfremmende. Hvis aktiviteterne arrangeres, så de giver børnene oplevelsen af mestring, sociale relationer og medbestemmelse. Her er den personlige udvikling i høj kurs. I rapporten slås det fast, at fysiske aktiviteter påvirker flere biologiske processer i kroppen, og derved har en positiv effekt på børnenes generelle sundhed og på risikofaktorer såsom hjertekarsygdomme og type 2-diabetes.

Ifølge rapporten lyder anbefalingen, at skolerne skal satse på at øge elevernes fysiske aktivitetsniveau ved at understøtte aktive pauser, fysisk træning, bevægelse integreret i undervisningen, idrætsdag, fri leg / pauser og aktiv transport.

Ligeledes refererer rapporten til en øget polarisering i børns fysiske aktivitet. Der er flere og flere, der er meget fysisk aktive, og flere som er inaktive. Her anses skolen som en vigtig arena, hvor der er mulighed for at stimulere de mest inaktive børn til at være mere fysisk aktive.

Rapporten definerer læring som tilegnelse af færdigheder, viden og holdninger eller ændringer af adfærd. Læring opfattes som en proces. Modsat faglige præstationer der defineres som færdigheder, der er opnået efter en læreproces.

Trivsel defineres som at have det godt i graden af funktion og velvære i hverdagen. Med et fysisk, socialt og emotionel aspekt.

Sundhed defineres ud fra World Health Organization WHO. Her fokuseres på forskellige parametre så som kondition, styrke, motoriske færdigheder og overvægt.

Fysisk aktivitet kan indebære fysiologisk stimuli, der fremmer styrke og udholdenhed, eller være lavintensiv og have et andet sigte end fysiologiske ændringer. Alle former for fysisk aktivitet kan potentielt have betydning for faglige præstationer, trivsel og sundhed.

I rapporten henvises der til årtiers forskning, som har vist at stillesiddende tid kan have negativ helbredsmæssig effekt. Da stillesiddende arbejde kan påvirke insulinfølsomheden hos mennesker.

Rapporten slår fast, at det teoretisk set kan antages, at fysisk aktivitet har betydning for læring og udvikling af faglige præstationer på tre områder. Fysiologisk stimulans som fremmer kognitive funktioner og biologiske processer.

I rapporten beskrives der flere udfordringer i forbindelse med læreres og skolelederes intentioner om at inkorporere bevægelse i undervisningen.

Ifølge rapporten er der undersøgelser, som viser en positiv effekt, af fysisk træning som styrker motorikken, i forbindelse med faglige præstationer. Enkelte undersøgelser viser ligeså, at bevægelse integreret i undervisningen har positiv effekt på koncentration og fordybelse. Konklusionsmæssigt tegner det til at skoleaktiviteter, som styrker elevernes fysiske aktivitetsniveau, har en positiv effekt på sundhed, og meget tyder på, at det ligeledes har en positiv effekt på elevernes faglige præstation og trivsel. Selvom der endnu mangler forskning, som direkte belyser effekten af bevægelse og faglig præstation.

Der bliver i rapporten refereret til fysisk aktivitets mulige positive indflydelse på elevernes kognitive funktioner. Her defineres kognition som et sæt mentale evner og processer, som relaterer sig til viden, koncentration, hukommelse, arbejdshukommelse, evaluering m.m. Kort sagt evner som bruges til problemløsning, beslutningstagning, forståelse og sprogudvikling. I forbindelse med aktive pauser, eller *Brain breaks*, blev der rapporteret en positiv sammenhæng mellem dem og faglig præstation.

Opsummering

I de ovenstående afsnit er vi blevet introduceret til, at dualismen endnu findes i den danske folkeskole, dette til trods for at læringsbegrebet bærer præg af, en opfattelse af krop og sind som koblet sammen i en samhørighed. Hvor læringsbegrebet opfattes som et opbrud med den kartesianske dualisme. Samtidig viser formålsparagraffen fra skolereformen 2014, at bevægelse og fysisk aktivitet er blevet et krav i folkeskolen - 45 min pr. elev pr dag.

En tilgang som rapporten, der er introduceret ovenfor i afsnittet, har forsøgt at afdække effekten af.

Rapporten redegør for bevægelse og fysisk aktivitets positive effekt på flere områder, men krop og kropslighed bliver kun nævnt minimalt. I rapporten henvises der til, at der er fundet empirisk belæg for, at elever husker en tekst bedre, hvis de har arbejdet med den kropsligt frem for mundtligt. Samtidig står der, at opfattelsen af læring gennem erfaring, erkendelse og motivation, hvor der skabes et sanseindtryk, som erfares eller erkendes kropsligt, er et opgør med opfattelsen af læring som først og fremmest sker gennem bevidstheden. Et opbrud som ikke nævnes yderligere, hvor heller ikke det empiriske belæg tillægges nærmere betydning.

Problemstilling

I ovenstående problemfelt begynder der at tegne sig en problemstilling, der kort vil blive ridset op i dette afsnit, som til slut vil munde ud i opgavens problemformulering. I problemfeltet er vi blevet præsenteret for den ældgamle diskussion om sjæl og legeme, krop og sind som adskilt i en dualisme. En dualisme vi allerede møder hos Platon, men som slår rigtigt igennem med filosof René Descartes i 1600 -tallet. Herved døbes denne dualisme den kartesianske dualisme. Samtidig ser vi en tendens til, at den kartesianske dualisme har smittet af på vores opfattelse af kroppen i Vesten. Dette ser vi ved den måde vi behandler kroppen på, taler om kroppen og i læringsdebatten.

Her foruden har problemfeltet redegjort for en læringstradition, som overordnet set har tre udgangspunkter i sin oprindelse. Undervisning, øvelse eller som medfødt kompetence. Samtidig har vi at gøre med et bredt læringsteoretisk felt, som ledte opgaven over i læringsbegrebet i dag. Her blev vi introduceret til en læringsopfattelse, som forsøger at omfavne de tre forskellige læringstilgange under sin definition. Hvor der i det aktuelle læringsbegreb, blev gjort op med den dualistiske opfattelse af krop og sind. Videre opdagede vi, at der er en tendens til, at det rationelle lærings syn har været fremherskende og endnu dominerende i den danske folkeskole, som har sine rødder i det skolastiske paradigme.

Ligeledes finder vi i skolereformen fra 2014 et tiltag, hvor kroppen er kommet på skoleskemaet, med et krav om et minimum af bevægelse på 45 minutter pr elev pr dag. Hvor bevægelse skal bidrage til at optimere elevernes læring, trivsel og

sundhed. Et bevægelsesbegreb, hvor fysisk aktivitet fremhæves og begrebet krop reduceres.

Hvilket leder os videre til opgavens problemformulering.

Problemformulering

Er det kropssyn der er repræsenteret i den danske folkeskole, ved bevægelse og fysisk aktivitet, dækkende for den kropslighed der findes i læringsteorier, og fyldestgørende til at opløse den krop/sind dualisme, som endnu dominerer i folkeskolen? Eller går der relevante aspekter tabt, ved denne kropsopfattelse?

Metode

I opgavens problemformulering stilles ét hovedspørgsmål, samt ét underspørgsmål. Disse to spørgsmål vil være opgavens fortsatte røde tråd. To spørgsmål, som videre i opgaven vil blive undersøgt og analyseret. Overordnet set består opgavens undersøgelse af en analysedel 1, og en analysedel 2.

Analysedel 1 indeholder de redegørende teoretiske afsnit. Afsnit der bliver introduceret og præsenteret i afsnittene nedenfor. I disse afsnit vil den valgte teori blive introduceret, og her vil der blive argumenteret for til- og fravalg i undersøgelsen.

I forlængelse af de redegørende afsnit i analysedel 1, bliver opgavens analysedel 2 den anvendte del af analysen. Her vil de redegørende afsnit blive anvendt, hvor perspektiver og vinkler vil blive analyseret og fortolket, dette med problemformuleringens hoved- og underspørgsmål in mente. Opgavens undersøgelse vil være af teoretisk samt praktisk empirisk karakter. Hvor det teoretiske materiale består af en redegørende, samt en analyserende og fortolkende tilgang. Tilgange der videre i metodeafsnittet vil blive redegjort for. Overordnet set er det fænomenologien som videnskabsteoretisk retning og den kropsfænomenologiske kropsopfattelse, som vil dominere projektet.

Opgavens analysedel 2 munder ud i opgavens konklusion, hvorved undersøgelsen lukkes. Herefter afsluttes opgaven med en perspektivering, der på ny åbner op for vinkler på opgaven.

Fænomenologi

Helt overordnet betyder fænomenologi "læren om fænomener", hvor ordet fænomen kommer fra Græsk (phainomenon), og betyder "det der viser sig" eller "det der fremtræder" (Gallagher m.fl 2010).

Fænomenologiens opgave er, at beskrive de menneskelige erfaringsstrukturer som tillader fænomenerne at træde frem for mennesket, i en allerede erfaret verden. Fænomenologien kan forstås som en reflekterende praksis, hvor vi beskriver vores erfaringer med verden (Gallagher m.fl 2010).

Fænomenologien hverken be- eller afkræfter videnskabelige påstande, i stedet suspenderer den spørgsmål og domme, og begynder med erfaring. Herved mener fænomenologien at have en første-persons tilgang (Gallagher m.fl 2010).

Fænomenologiens hensigt er, at opnå forståelse for og at beskrive vores kropslige livs oplevelses-struktur. Fænomenologien forsøger at gå kritisk og udogmatisk til værks, ved at undgå metafysiske og teoretiske fordomme, for at skabe plads til vores oplevelser, der herved guider og informerer vores teorier (Gallagher m.fl 2010).

Kritikerer af fænomenologiske metoder er bekymrede for, om fænomenologien blot giver en subjektiv redegørelse for oplevelsen. Ifølge fænomenologien må der skelnes mellem en subjektiv redegørelse og en redegørelse for subjektive oplevelser (Gallagher m.fl 2010).

Opgavens forløb

Jeg vil undersøge den kropsfænomenologiske forståelse af kroppen for at afsøge, om denne kropsopfattelse kan bidrage med elementer til, at overkomme den krop/sind dualisme som præger folkeskolen, samt om denne tilgang kan supplere med væsentlige aspekter ved den kropslige betydning i forbindelse med læring. Aspekter som muligvis går tabt i den kropslige reducering til bevægelse og fysisk aktivitet i den danske folkeskole.

Vinkler på kroppen og kropslighed

På linje med begrebet læring, der i problemfeltet ovenfor er blevet præsenteret, findes der ligeledes et hav af vinkler og måder at tilgå kroppen og kropslighed på. Her kan nævnes den sociologiske, den antropologiske, den biologiske, og den *kropsfænomenologiske* tilgang som vil være den dominerende tilgang i denne opgave.

Kropsfænomenologi

Den kropsfænomenologiske tilgang er relevant, da den er et bud på en videnskabelig måde at overkomme den dualistiske forståelse af menneskets krop og sind på (Gallagher m.fl 2009).

Omkring 1900 tallet overgår den kropslige filosofi til den fænomenologiske retning. Her finder man den tyske filosof Edmund Husserl (1859-1938) (Schmitz 2017). Han vil i denne opgave kort blive præsenteret, men ellers ikke yderligere anvendt.

Igennem sit forfatterskab forstod Husserl kroppen som et materielt synligt legeme, som sjælen indtager til at være bevægelig og som mærknings- og sanseorgan. Her hersker det dualistiske forhold, hvor sjælen hersker over legemet. I løbet af Husserls forfatterskab udviklede hans opfattelse af kroppen sig. Sjælen griber sig et legeme, som den skænker kropslighed, som den hersker og oplever igennem (Schmitz 2017).

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)

I opgaven er det primært filosof Maurice Merleau-Ponty og hans kropsfænomenologi, der vil blive redegjort for i analysedel 1 og anvendt i opgavens analysedel 2.

I afsnittet om Merleau-Ponty, vil der blive henvist til bøgerne:

- *Kroppens fænomenologi* 2009 skrevet af Maurice Merleau-Ponty.
- *Om sprogets fænomenologi* 1999 skrevet af Maurice Merleau-Ponty.

- *Tegn - udvalgte essays* 1969 skrevet af Maurice Merleau-Ponty.
- *Perceptionens primat* 1995 skrevet af Maurices Merleau-Ponty.

Foruden ovenstående værker, vil bogen: *Krop og fænomenologi* skrevet af Ulla Thøgersen være relevant som sekundær litteratur. Bogen giver et godt indblik i hans forfatterskab og i flere af hans begreber. Også bogen: *Kroppens filosof - Maurice Merleau-Ponty* skrevet af Torben Hangaard Rasmussen, vil blive inddraget i afsnittet om Merleau-Ponty.

Merleau-Ponty videreudviklede igennem sit forfatterskab, Husserls sene subjektivistiske teori, over mod en intersubjektiv og hermeneutisk retning, med inspiration af Martin Heidegger (Schmitz 2017).

Den franske filosof Maurice Merleau-Ponty har placeret sig i filosofihistorien som kroppens filosof. Han ønskede at undersøge, hvordan vi kan forstå menneskets krop, og hvilken betydning kroppen har for vores perception af fænomener i verden (Schmitz 2017).

Merleau-Pontys fænomenologi om kroppen er et forsøg på et opgør med de traditionelle videnskaber og klassisk filosofi, hvor opfattelsen er, at kroppen er en ren biologisk mekanisme. Den fænomenologiske undersøgelse af kroppen er ikke en analyse af én genstand blandt andre genstande. Kroppen er dybt involveret i vores forhold til verden, og betragtes hermed, som et konstitutivt og transcendentalt princip, da den er involveret i muligheden for erfaring (Gallagher m.fl 2010).

I den fænomenologiske tilgang til kroppen sker der en tydelig afvisning af den kartesianske krop/sind dualisme. Målet med overvindelsen er ikke at opretholde skellet mellem krop og sind, og så blot skille sig af med det der findes på sindets side. Merleau-Ponty bearbejder kroppen som meget mere, end som blot værende forankret i naturens verden som et isoleret fænomen. Han ønskede at bearbejde kroppen som kropsligt til stede i verden, i sammenhæng med fænomener som perception, rumlighed og betydningsdannelse (Gallagher m.fl 2010).

Merleau-Pontys position understøtter hverken Rationalismen - tradition efter René Descartes, hvor perception opfattes som en subjektiv aktivitet, en erkendelsesproces med et transcendentalt ego, som forstår sig selv, andre og omverdenen.

Eller Empirismen - tradition efter John Locke hvor perception opfattes som en

objektiv begivenhed i naturen. Her findes ikke et subjekt i denne proces men en objektiv begivenhed, som finder sted inden for den empiriske virkelighed (Kaya Roessler 2002).

I Merleau-Pontys tidlige forfatterskab fandt han, at de klassiske videnskaber, i form af traditionel fysiologi og psykologi, overså en kropsforståelse med udgangspunkt i menneskets adfærd, som meningsfuld rettet mod verden. Herved forstod Merleau-Ponty den foreliggende verden som en oplevet eller erfaret verden, og verden kunne dermed ikke forstås som værende objektiv (Merleau-Ponty 1969).

Hos Merleau-Ponty finder vi en forståelse af, at det er i verden at mennesket erkender sig selv. Hans subjektforståelse hænger uløseligt sammen med verden. Der findes ikke en kerne af indre sandhed (Merleau-Ponty 1969).

Merleau-Ponty spiller en stor rolle inden for humanistisk tænkning. I forbindelse med den levede verden, indsatte han ligesom andre fænomenologer en konstitueret instans, som et tredje mellem det kartesianske subjekt og objekt. En fænomenverden der beror på menneskets kropslige og kødelige tilstedeværelse blandt tingene (Merleau-Ponty 1969).

Herved opfatter Merleau-Ponty ikke forståelse, som et reflektivt fænomen der udspringer af fornuften, men forståelse som værende forankret i den kropslige eksistens. Merleau-Ponty er udfordret på sin anvendelse af en rationel refleksion til at komme i kontakt med en verden, der ikke er rationel, men forankret i kropslighed. Fænomenologien kan aldrig blive et færdigt tænkt system, da fænomenologien handler om at vende tilbage til verden i en evig proces, hvor verden fremtræder med nye og fremmede træk. Merleau-Pontys fænomenologi er udtryk for en kropslig vending, en vending væk fra dualismen, som forstår kroppen som en objektiv genstand hen mod en fænomenologisk forståelse af kroppen som en egenkrop (Merleau-Ponty 2009).

I opgavens redegørende analysedel 1 tages der udgangspunkt i begrebet intentionalitet, dette for at nærme os en bevidstheds-forståelse der har kroppen som centralt udgangspunkt. Hvorefter begrebet perception, som udgangspunkt for alle handlinger, ligeledes inddrages. Hvorefter "kroppen" behandles, som der hvor krop og sind smelter sammen i eksistensens-bevægelse hvert øjeblik.

Derefter kommer et afsnit om egenkroppen, hvor kroppen har en anonymitet,

samtidig med at vi kun kan lære menneskets krop at kende, ved at leve den. Egenkroppen er tilgængelig for den anden, og hvor intersubjektiviteten kræver, at vi påtager os fødslen og døden, da egenkroppen allerede er i verden.

Herefter finder vi egenkroppens permanens, ikke en permanent i verden men en permanens for mig. Egenkroppen er allerede med i alle perceptioner, men kan ikke iagttages, da den følger mine intentioner som en skygge.

Derefter bringes begreberne kropsbillede og kropsskema ind i opgaven. Hvor kropsskema opfattes, som det der gør kroppen i stand til at bevæge sig i verden på en tilpasset måde i forhold til intentionaliteten.

Her findes de nonverbale motoriske færdigheder. Kropsskemaet er et udtryk for min krop i verden. Modsat kropsbillede som opfattes som subjektets reflekterende bevidsthed om sin egen krop.

Til sidst kommer et afsnit om vanen, hvor vanen ifølge Merleau-Ponty opfattes som "en ny mening" .

Shaun Gallagher (1948)

Foruden Merleau-Ponty vil filosof Shaun Gallagher også blive repræsenteret i opgaven, han er inspireret af Merleau-Ponty, og har videreudviklet nogle af hans tanker.

Shaun Gallagher er en amerikanske professor i filosofi, hvis forskningsinteresser omfatter, fænomenologi, bevidsthedsfilosofi, kropslighed, neuropsykologi, hermeneutik og tidsfilosofi (Gallagher m.fl 2009).

Gallagher har, i gennem sit arbejde forsøgt, at formulere en klar begrebsmæssig distinktion mellem begreberne kropsbillede og kropsskema. Disse to begreber tager fat i kroppen ud fra to forskellige vinkler. Begrebet kropsbillede forholder sig til kroppens tilsynekomst i det perceptuelle felt. Undertiden et bevidst system af perceptioner, holdninger og overbevisninger angående ens egen krop. Modsat begrebet kropsskema som bidrager til at besvare spørgsmålet om, hvordan kroppen former det perceptuelle felt. Et system af processer, der konstant regulerer stilling og

bevægelse - sensomotoriske processer, som virker uden reflektiv indsats (Gallagher m.fl 2009).

Begreberne kropsbillede og kropsskema vil blive nærmere introduceret i analysedel 1, og videre anvendt i analysedel 2. Med udgangspunkt i bogen: *Krop og læring, kapitel 1, Født med en krop*. Et kapitel som omhandler fænomenologisk og eksperimentel forskning om oplevelsen af kroppen skrevet af Shaun Gallagher. Til afsnittet om Gallagher, vil der foruden ovenstående bog, også blive henvist til bogen: *Bevidsthedens fænomenologi*, skrevet af Shaun Gallagher m.fl.

Læringstilgange med kroppen i fokus

Foruden ovenstående kropsfænomenologiske tilgang til opgavens undersøgelse ønsker jeg at undersøge en læringstilgang, hvor kroppen har en dominerende rolle i forbindelse med læring, hvor det dualistiske spænd mellem sjæl/legeme, krop/sind forsøges at løses i en konkret læringsteoretisk retning. Dette for at sætte fokus på aspekter, der kan gå tabt i fortolkningen af kroppen som bevægelse eller fysisk aktivitet i forbindelse med læreprocesser, samt til at undersøge hvordan kroppen fremstilles heri.

Brødrene Dreyfus & Dreyfus

Til det afsnit vil jeg anvende bogen: *Intuitiv ekspertise - Den bristede drøm om tænkende maskiner*. Skrevet af Hubert og Stuart Dreyfus. I afsnittet vil fokuset være, at give en introduktion til brødrene Dreyfus og Dreyfus og deres model for færdighedstilegnelse. Brødrene Dreyfus har også fundet inspiration i Merleau-Pontys analyse af kroppen. Inspiration de har brugt i forbindelse med udarbejdelsen af deres model for færdighedstilegnelse (Nielsen m.fl 1999).

I traditionel kartesiansk filosofi antages det, at når der studeres færdigheder med udgangspunkt i kognitivistiske metoder, tilegnes færdigheder ved, at der dannes passende symbolske repræsentationer. Her læres regler og kendsgerninger, og når disse regler er tilstrækkeligt udviklet, og er blevet ubevidste, er man blevet ekspert. Når en ekspert handler, skal han tænke på, hvad det er, han forsøger at gøre. Modsat er udgangspunktet hos brødrene Dreyfus, en forskel som videre i opgaven

vil blive belyst. Foruden ovenstående bog vil antologien: *Mesterlære - læring som social praksis*, af Klaus Nielsen m.fl. blive brugt som supplement til afsnittet om brødrene Dreyfus. Bogen diskuterer traditionelle former for mesterlære og deres relevans i forbindelse med moderne pædagogisk sammenhæng.

I mesterlære-tilgangen bliver det verbale sprog nedprioriteret eller endog overflødigt, da en del af de færdigheder, kundskaber og værdier som tilegnes, sker uden at være specificeret verbalt.

Mesterlære er blevet kritiseret for at være et middelalderagtigt system, som blot afføder imitation og reproducerende læring.

Brødrene Dreyfus har, i deres model for færdighedsindlæring vist, at det er nybegynderen, der lærer regler og fakta ved instruktion. Hvorimod de mere avancerede niveauer sjældent får kompetencer overført verbalt, her er det gentagende praksis, som er afgørende.

I denne opgave vil fokuset være på femtrinsmodellen i et redegørende afsnit i opgavens analysedel 1 samt anvendt i analysedel 2. Brødrene Dreyfus's teori indeholder flere elementer, enorme mængder eksempler samt en stor del om, hvad en computer er. Elementer som ikke vil blive yderligt udrullet i opgaven.

Neuroforskningsresultater

Foruden de ovenstående elementer i opgavens proces ønsker jeg at konsultere nyere international neuroforskning og se på nogle resultater herfra, for at undersøge hvordan det bidrager til diskussionen om den kropslige forståelse i forbindelse med bevægelse i folkeskolen.

Neuroforskning har kronede dage i disse år. Den daværende amerikanske præsident George Bush udnævnte 1990'erne til hjernens årti (Thaulow Raab 2015).

Filosof Vincent F. Hendricks beskriver neurovidenskab som en videnskabsboble, hvor der investeres og satses alt for meget i en videnskabelig retning kontra det forklaringsmæssige afkast.

Af investeringer ses eksempelvis, at Europa-kommissionen tilbage i 2013 bevilligede en milliard euro til projektet: Human Brain project, ligeledes støttede Obama et tilsvarende projekt med 1 milliard dollars i 2013 (F. hendricks 2016).

Noget af den nyeste forskning om hjernen bliver knyttet til læring som mulig forklaring på, hvordan man kan optimere elevernes læring, ved at kende til de neurologiske processer. Hvor et udsagn som: *“ny hjerneforskning skal løfte læringen i folkeskolen.”* Illustrerer det ret godt

(www.folkeskolen.dk/510939/ny-hjerneforskning-skal-loefte-laering).

I opgaven refereres der til professor Carol S Dweck og hendes motivationsforskning. Hun arbejder med to typer af tankesæt, som hun præsenterer i sin bog: *Du er hvad du tænker - Den nye mindset-teori om vejen til succes af Carol S. Dweck.*

Forskning som forfatterer Sofie Münster og Anette Prehn trækker på i forbindelse med bøgerne: *Klog er noget, man øver sig på*, skrevet af Sofie Münster, og *Hjerne smarte børn*, skrevet af Prehn Anette. De to forfattere har forsøgt at samle en bid af den nyeste neuroforskning, og koblet det på læringsbegrebet. Her ses en kropsopfattelse, som afviger fra den kropsfænomenologiske opfattelse. Neuroforskningen som inddrages i projektet, tyder på en bevidsthedsopfattelse som lægger sig op af den rationelle tilgang, illustreret ved “jeg tænker” samtidig med, at kroppen har en afgørende betydning. Men en betydning der opfattes som modsat af Merleau-Pontys bevidsthedsopfattelse “jeg kan”. Dette bliver interessant at inddrage i opgavens analysedel 1-2, først som et redegørende afsnit og videre som analyserende og fortolkende element.

Praktisk empirisk materiale

Opgavens praktiske empiriske materiale er et mindre udsnit af materiale der oprindeligt er indsamlet til en anden større undersøgelse. Materialet har derfor været brugt som primær empiri i en anden undersøgelse, men de udsnit som bruges i denne opgave, er ikke før blevet analyseret med det teoretiske udgangspunkt som denne opgave har. Herved fremstår observationerne som ubehandlede i forbindelse med denne opgave.

Den oprindelige undersøgelse vil kort blive introduceret i afsnittet nedenfor, med en kort redegørelse for de metodeovervejelser som ligger til grund for undersøgelsen.

I denne opgave bruges et mindre udsnit af det indsamlede materiale, i form af et mindre antal observationer, til, at underbygge og illustrere væsentlige teoretiske pointer med et praktisk udtryk i opgavens analyse. Her henvises til opgavens bilag 1-4, hvor det oprindelige undersøgelsesdesign er at finde. De oprindelige interviews transskriptioner, spørgeskemaer, øvrige observationer samt resultater er ikke medtaget i denne opgave, da det blot er et lille udsnit som repræsenteres her. I præsentationen af den oprindelige undersøgelse henvises der til projektet: *Den bæredygtige folkeskole og det svære begreb*, skrevet af Siv Fuglsang. Her foruden henviser jeg til bilag 5-10, her findes bilag på de observationer, der videre vil blive inddraget og bearbejdet i analysedel 2.

Oprindelig undersøgelse

I forbindelse med den oprindelige undersøgelse var casen, at eleverne, i 8.klasse på en folkeskole i Aalborg, skulle arbejde med det, der var svært.

“Svært er en aktuel læringstese, som går ud på: At eleverne skal arbejde med det, der er “svært”, og samtidig opnå en bevidsthed i form af refleksion omkring dette, i forbindelse med læreprocesser.

Let og svært hænger tydeligvis sammen med følelser, hvor målet er, at eleven skal udvikle en erfaring med de forskellige følelser, som let og svært skaber. Før eleven når dertil, er der brug for en underviser til, at skabe et stillads sammen med eleven, så eleven selv kan nå til sine faglige erkendelser” (Fuglsang 2017).

Helt konkret ville jeg undersøge, om der kunne findes empirisk belæg for, at eleverne optimerer deres læring i feltet “svært”, og om der kunne findes tegn på, at eleverne var i feltet “svært”. Og hvordan elevernes bevidsthedsforståelse og refleksion var omkring begrebet “svært” (Fuglsang 2017).

Indsamlingen af data til opgaven har været med et kvalitativt udgangspunkt. Med udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk tilgang, hvor jeg var interesseret i, hvordan begrebet "svært" blev italesat, samt hvordan det kom til udtryk i praksis (Fuglsang 2017).

Observationsstudier var en af de metoder, som blev anvendt i undersøgelsen. Hvad jeg helt præcis ville observere på, var fra starten endnu uklart, derfor var observationerne i begyndelsen åbne. Ved åbne observationer var det mest optimalt at være så neutral som muligt, så eleverne glemte, at jeg var der. På den måde kunne jeg minimere påvirkningen på respondenterne, og på den måde opnå størst naturlig adfærd hos eleverne og underviseren (Kvale m.fl 2009)(Fuglsang 2017).

Mine observationer startede ustrukturerede med henblik på, at de udviklede sig mod et struktureret observationsstudie. I min rolle som observatør var jeg bevidst om, at min tilstedeværelse ville have en indflydelse på det og på dem, jeg observerede. Et supplement til observationsstudiet var interview (Fuglsang 2017).

Målet med interviewene var, at komme så tæt på menneskets livsverden som muligt i de rammer et interview er underlagt. Livsverden er den verden, vi hver især kender og møder i vores hverdagsliv (Kvale m.fl 2009)(Fuglsang 2017).

Metoden, jeg brugte, kaldes for klassisk feltarbejde, indeholdte den uformelle samtale med deltagerne, de samme deltager, som jeg også havde adgang til at observere.

Ved denne tilgang var jeg påpasselig med ikke at opstille for stramme regler for interviewet, da jeg kunne være nødt til at ændre strategi over tid. Risikoen ved det løst strukturerede interview var, at jeg kunne have svært ved på forhånd, at have en plan om, hvor interviewet skulle bevæge sig hen, i stedet kunne jeg ende med en række interviews som strittede i mange retninger (Kvale m.fl 2009) (Fuglsang 2017).

I dette feltarbejde var det det løst strukturerede interview, krydret med struktureret interview, som var dominerende. For på den måde at indsamle mange svar samtidig med, at jeg kunne målrette specifikke spørgsmål til enkelte elever og underviseren. Foruden det ustrukturerede og strukturerede interview benyttede jeg mig ligeledes af den semistrukturerede interviewform. Hvor interviewene fandt sted i en interaktion mellem spørgeren og respondenterne, hvor flere spørgsmål allerede var nedfældet i en interviewguide, mens andre kom til i samspillet (Fuglsang 2017).

Igennem de mange interviews undersøgte jeg praksisfeltet omkring begrebet "svært", og hvordan elevernes forståelse og refleksion var for begrebet "svært" i gennem elevernes arbejde, og introduktion til begrebet, samt underviserens tilgang til begrebet.

Videre i opgavens undersøgelse og for at skabe et bredt perspektiv på begrebet og opnå et muligt sammenligningsgrundlag, fulgte jeg ligeledes de camps, som blev afholdt i Det Skæve Rum. Mellervangskolen har de senere år fået uddannet flere pionerer inden for innovation og kreativitet, hvilket har skabt grobund og rammer for, at begribe, belyse og eksperimentere med forudfattede grundantagelser omkring læring, folkeskolens traditioner og fremtiden, ud fra nye rammer og perspektiver. En udvikling som har resulteret i etableringen af Det Skæve Rum. Det Skæve Rum er et faglokale, hvor der eksperimenteres med læring. Et læringsrum i konstant forandring, hvor deltagerne bliver medskabere af rummet, og skabes i rummet. Overskriften på faglokalet: *Det Skæve Rum*, siger meget. Rummet er indrettet utraditionel i forhold til det traditionelle klasseværelse, her eksperimenteres med læringsrummet, som et didaktisk element i læringsprocessen.

I Det Skæve Rum hersker et pluralistisk mangefacetteret interaktivt læringssyn inspireret af den socialkonstruktivistiske tankegang, hvor læring handler om elevaktivitet, hvor eleven selv må konstruere sine egne erkendelser, forståelser og viden (Fuglsang 2017).

Her var mine metoder fortsat observationer og interviews i struktureret og ustruktureret form.

Det empiriske materiale som videre vil blive anvendt i opgavens analysedel 2, er observationer, som på forskellige måder illustrerer krop, kropslighed og bevægelse. Teoretiske vinkler, tilgange og opfattelser, som vil blive analyseret og fortolket i samspil med opgavens praktiske empiriske materiale, med opgavens problemformulering in mente.

Afslutningsvis vil opgavens analysedel 2 resultere i en konklusion, hvor undersøgelsen afrundes og lukkes. Hvorefter opgavens perspektivering på ny åbner op for vinkler og perspektiver på undersøgelsen, som kort vil blive redegjort for heri.

Analysedel 1

Kropsfænomenologi

- Intentionalitet

I fænomenologien opereres med begrebet intentionalitet. Hvilket vil sige, at være rettet ud mod verden. Mennesket er optaget af verden, men også optaget i verden, forstået som en del af verden.

Her opfattes vores bevægelser som sammenhængende med vores handlinger, på et plan før tankerne vækkes. Herved forstås motorikken som en oprindelig intentionalitet. Hvor bevidstheden forstås som "Jeg kan" modsat "Jeg tænker" (Merleau-Ponty 2009 s. 91).

Vores bevægelser udføres i et rum, som ikke er tomt, hvor vi er i et særligt forhold. Min hånds bevægelse, mod en genstand i rummet, rummer en henvisning om denne bestemte ting, vi allerede omgås, og på forhånd er hos. Bevidsthed vil altså sige, at være hos tingene i kraft af kroppen, når kroppen har lært en bevægelse, inkorporeres den i sin verden. Genstanden må altså eksistere, før kroppen kan bevæge sig mod den, det er altså ikke kroppen, som agerer tjener for bevidstheden. Kroppen eksisterer *nu*, den kan ikke blive fortid (Merleau-Ponty 2009 s. 93).

Man kan ikke sige, at vores krop er i tid og rum, men at kroppen bebor tid og rum. (Merleau-Ponty 2009)

"En bevægelse er lært, når kroppen har lært den, når den har indoptaget den i sin >>verden<<" (Merleau-Ponty 2009 s. 92).

Når vi er raske, kan vi ligeledes ikke bevare den levende erindring om sygdommen, eller som voksen, erindringen om vores krop som barn. Disse huller i erindringen ses som et udtryk for kroppens tidsstruktur. I hvert øjeblik af en bevægelse inkorporeres det forudgående øjeblik, hvor det indkapsles i nutiden (Merleau-Ponty 2009).

- Perception

Den perceptuelle erfaring er, ifølge fænomenologien, indlejret i en pragmatisk, social og kulturel kontekst. Den perceptuelle oplevelse er således formet af personens kropslige evner og færdigheder. Enhver perception er ufuldstændig i forhold til sin genstand. Da det ikke er muligt at se et objekt i sin helhed (Gallagher m.fl 2010).

Perception er ikke en videnskab om verden ikke engang en handling eller en velovervejet stillingtagen. Perception er en baggrund, hvor alle handlinger aftegner sig. Verden er ikke objektiv, men er i stedet mine tanker og tydelige perceptioner. Mennesket er i verden, sandheden bor ikke i >>det indre menneske<< (Merleau-Ponty 1969 s. 28).

Perception og tanke medfører begge en fremtidshorisont og en fortidshorisont. Hvor de fremtræder for sig som tidslige til trods for, at de ikke forløber med samme hastighed eller i samme tid (Merleau-Ponty 1995).

Hvor perception er grundlaget for enhver handlinger, heri ligger forståelsen af en fortid og en fremtidshorisont. Da perceptionens udgangspunkt ændrer sig i kraft af, at perceptionen sker, får den en fremtidshorisont, som på ny bliver en fortidshorisont. Det samme med tanken, den starter ét sted, og ender et andet sted, hvor kroppen forenes i nuet.

Dette forhold beskriver Merleau-Ponty som en intentionel bue. Som er den, der udgør sansernes og intelligensens enhed. Forståelsen af en kropslig væren-i-verden, hvor fortid, nutid og fremtid er indlejret i kroppen, der udgør subjektets udgangspunkt for at møde verden. Herved forstås kroppen, som ikke afsluttet og i konstant kontakt med det fremmede, hvilket skaber mulighed for læring af noget nyt (Merleau-Ponty 2009).

- Kroppen

Den fænomenologiske opfattelse af kroppen er, at den er menings- og betydningsskabende i sin fremtoning og i konstant dialog med andre kroppe.

Kroppen er væren-i-verden, at have en krop betyder at slutte sig til et bestemt miljø. At smelte sammen i et uafbrudt engagement. Kroppen må opfattes i en fuld oplevelse med et generelt aspekt, som en upersonlig væren (Merleau-Ponty 2009). Kroppens anonymitet er uadskillelig med frihed og trældom. Historie er altså ikke en vedvarende nyskabelse eller en vedvarende gentagelse, men de unikke bevægelser der skaber stabile former og sprænger dem (Merleau-Ponty 2009).

Mennesket er ikke en psyke knyttet til en organisme, snarere en eksistens som kommer og går ved at være kropslig og senere hengive sig til personlige omstændigheder. Det psykiske og kropslige kan knyttes sammen, fordi der ikke findes en eneste bevægelse i en levende krop, som er totalt tilfældig. Ligeledes findes der ikke et psykisk element, som ikke har sit udspring eller udformning i fysiologiske dispositioner (Merleau-Ponty 2009).

Sindet og kroppen forsegles, altså ikke mellem to ydre led objekt og subjekt. I stedet fuldbyrdes hvert eneste øjeblik i eksistensens bevægelse (Merleau-Ponty 2009).

Ved at betragte kroppen i bevægelse, finder vi en krop, som ikke underkaster sig rummet og tiden, men tager det aktivt på sig (Hangaard Rasmussen 1996).

Når en person har en sædvanlig opgave, skal personen ikke først finde sine hænder og knogler som genstande i det objektive rum. Herved er det aldrig en objektiv krop, vi bevæger, men den fænomenale krop som behersker og retter sig mod genstande, der skal gribes og perciperes. Her vækker motoriske hændelser i bevidstheden "jeg kan" et væld af intentioner, som retter sig dels mod kroppen og dels mod genstande. Hvor al bevægelse har en grund, her skelnes mellem den abstrakte bevægelse, hvis grund er den konstruerede verden med den konstruerede bevægelse, modsat den konkrete bevægelse hvis grund er den givne verden (Hangaard Rasmussen 1996).

- Egenkroppen

Ifølge Merleau-Ponty kan vi kun lære menneskets krop at kende ved at leve den.

Merleau-Ponty er kendt for at tale om kroppens tvetydige natur, hvor han argumenterer for, at den kropslige eksistens er en tredje kategori udover, det rent fysiologiske og psykologiske (Merleau-Ponty 2009).

Egenkroppen har altid en usynlig side med et tavst område, som er svært at nå og verbalisere. Dette anonyme felt får verden til at komme til syne (Hangaard Rasmussen 1996).

Hvor den levede krop ikke forstås som hverken ånd eller natur, sjæl eller legeme, indre eller ydre, subjekt eller objekt. Kroppen kan ikke reduceres til en genstand i verden, og er ikke blot en erfaringsgenstand, som tillader, at vi lugter, ser, føler etc. Kroppen forstås som et erfaringsprincip, det som tillader os at se, røre, lugte etc. (Merleau-Ponty 2009).

I forbindelse med at vi tilegner os nye færdigheder, er vi ofte opmærksomme på den kropslige udførelse, som vi overvåger. I stedet forstås en vellykket erhvervelse af nye færdigheder ved, at de kan eksekveres, uden denne særlige overvågning. Herved bliver den nye færdighed fuldt ud kropsliggjort i den kropslige bevidsthed "Jeg kan" (Gallagher m.fl 2010).

Herved forstås sætningen øvelse gør mester, da færdigheder herved bliver til vaner. Det jeg har øvet, bliver indlemmet i mit nuværende repertoire, som giver mig mulighed for at håndtere fremtidige situationer anderledes. Her kan egenkroppen udvides udover den biologiske krops grænser. Dette ses ved eksempelvis den blinde mand og hans stok. I takt med at tiden går, og manden mestrer redskabet, er stokken ikke længere en genstand for manden. I stedet forøger spidsen følesansens omfang, og er herved blevet analog med blikket (Gallagher m.fl 2010).

Vores kropslige formidling mildnes, når vi overværer interessante begivenheder, her er vi knap nok opmærksomme på de tilbagevendende afbræk, som eksempelvis øjenlåg der blinker, giver. Kroppen forsøger hele tiden, at undgå at komme i vejen, så vi i stedet kan fortsætte vores gøremål. Kroppen har en tendens til at udslette sig selv på vejen mod sit intentionale mål. Når vi rækker ud efter en kop, er min fornemmelse for gripen en orientering mod målet, og ikke mod min bevægelses specifikke karakter. Selvom flere kropslige processer forbliver ikke-bevidste i udførelsen, så er bevægelserne ikke selv ikke-bevidste eller blot mekaniske eller ufrivillige. De er derimod en del af vores intentionalitet, og opleves før-refleksivt (Gallagher m.fl 2010).

Oplevelsen af smerte minder os i den grad om vores kropslighed. I smerten mister vi kontrollen over kroppen og vores "jeg kan", som Husserl beskriver det. Dette

opløses, og vi forstyrres i vores definition af, hvem vi er. Det er ofte i fraværet, at vi lærer at værdsætte det, vi tager for givet. Det er først, når det ikke går gnidningsløst, at vi bliver klar over kroppens betydning (Gallagher m.fl 2010).

Kroppen gør opmærksom på sig selv som forhindring i det øjeblik, hvor kroppens grænser ikke stemmer overens med de muligheder, *jeg forsøger* (Gallagher m.fl 2010).

Det er åbenlyst at vores kropslige selvforståelse og måde hvorpå, jeg lever min krop, bliver påvirket af det sociale liv og hvorpå ens krop perciperes og forstås af andre. Når vi eksisterer kropsligt, eksisterer vi under den andens blik. Herved opstår intersubjektiviteten. Vi er tilgængelige for den anden. Herved får den kropslige adfærd et offentligt aspekt (Gallagher m.fl 2010).

Når vi tager kropsligheden alvorligt, indebærer det fødsel og død. At være født er ikke at være sit eget fundament, men i stedet at være situeret i både natur og kultur. Vi har altså en fysiologi, vi ikke selv har valgt. Det handler om at finde sig selv i en historisk og sociologisk kontekst, vi ikke selv har etableret. Hvor fødslen står for essensen af intersubjektivitet, i den selvfølgelige forstand, at man er født af en anden, og fordi ens hukommelse af ens fødsel og dødelighed er intersubjektivt formidlet. Da man ikke har nogle erindringer herom på egen hånd. Da vi ikke bevidner vores egen tilblivelse, men finder os selv som allerede værende i live (Gallagher m.fl 2010).

Filosof Simone de Beauvoir (1908-1986) beskriver kroppen over for sindet: *“At den hverken kommer først eller sidst. Kroppen betyder alt og intet, den er os selv og ikke os selv. “Kroppen” er hverken mål eller middel, men altid indblandet i sager der overgår dens forstand. Stærk nok til at modsætte sig mål, som kun er villet i sindet, men uden kraft til at stille spørgsmål, hvis vi spørger den”* (Merleau-Ponty 1999 s.110).

“Det man søger alt for målbevidst, finder man ikke” (Merleau-Ponty 1999 s. 110).

- Egenkroppens permanens

Egenkroppen udgør ikke en permanens i verden, men en permanens for mig. Den fremtræder altid for mig fra samme synsvinkel. Den er altid hos mig, og kan derfor ikke udfoldes for mit blik. Da den er med mig i alle mine perceptioner (Merleau-Ponty 2009).

Det er med min krop, at jeg iagttager ydre genstande, men min krop kan jeg ikke iagttage. Når kroppen betragtes i et spejl, følger kroppen mine intentioner som dens skygge, hvor den efterligner dens imitationer, i stedet for at reagere på dem i fri udfoldelse. Kroppens originalitet findes ikke i den ydre verden, mellem tingene, men på min side, denne side af ethvert syn (Merleau-Ponty 2009).

Foruden egenkroppens permanens er dobbeltsansning endnu et karakteristika ved egenkroppen. Egenkroppen er allerede ved mig, jeg behøver ikke lede efter den. Herved skabes et magisk forhold mellem min beslutning og min krop under bevægelsen (Merleau-Ponty 2009).

Egenkroppen er ikke en forening af syn, hørelse, berøring, stimuli, reaktion og bevægelse, men er i stedet en allerede levet helhed. Hvor egenkroppen opfattes som flydende i konsistens (Hangaard Rasmussen 1996).

Kroppen er parat til at sætte sig selv i bevægelse igennem den anonyme dynamik, som er erhvervet gennem utallige handlinger (Hangaard Rasmussen 1996).

- Kropsbillede & kropsskema

Definitioner af begreberne kropsskema og kropsbillede findes i mange afskygninger. Intentionelle handlinger opfattes som de bevidst reflekterede handlinger, og de dybere og mere grundlæggende intentionaliteter, som vedrører det at være menneske i socialitet. Bevægelse er derfor ladet med betydning og mening, og kan aldrig reduceres til blot motoriske kombinationer (Gallagher m.fl 2010).

Kropsskemaet tager bestik af kroppen og verden på en pragmatisk måde, derved gør kroppen det nødvendige.

Kroppen tilpasser, justerer, udvikler stillinger og bevægelser i forhold til intentionaliteten.

Modsat kropsbilleder er kropsskema ikke en perception, en overbevisning eller holdning. Dette er nærmere et system af motoriske funktioner eller motoriske programmer.

Kropsskemaet opererer på et nærmest automatisk plan, og behøver derfor ikke konstant kropssansning for at begå sig i verden. Betydningen af automatisk skal ikke forstås sådan, at kropsskema opererer pr. refleks (Kaya Roessler 2002).

Merleau-Ponty opererer med subjektets kropsbillede, som forstås som den reflekterende bevidsthed om ens egen krop. Modsat kropsskema er den udtalte viden om kroppens evner og kompetencer. Kropsskemaet er et udtryk for min krop i verden (Kaya Roessler 2002).

Kroppen er meningsskema - verden synliggør sig i kraft af kroppen i symbolske former som kunst, videnskab og leg. Vi er dømt til at udtrykke os, da vi allerede er i verden (Merleau-Ponty 2009).

Kropsskemaet er netop dette dynamiske system hvorigennem de motoriske opgaver er transponerbare. Hvilket vil sige, at det ikke blot er en oplevelse af min krop, men min krop i verden, som giver de verbale instrukser motorisk mening (Merleau-Ponty 2009).

Det er altså kropsoplevelsen, som får os til at erkende en meningsindstiftelse, som ikke tilhører en universel konstrueret bevidsthed.

Kropsskemaet virker som et medfødt kompleks, da det virker lige så stærkt og gennemgribende, men istedet er det en erhvervet vane med en udviklingshistorie (Merleau-Ponty 2009).

Kroppen er ikke en samling organer ved siden af hinanden, men en helhed for en. Hvor kroppens polariseres af sine opgaver, hvor den samles for at nå sit mål. Herved bliver kropsskemaet et udtryk for, at kroppen er i verden (Hangaard Rasmussen 1996).

Kropsskemaet udtrykkes som dynamisk, forstået som, at kroppen fremtræder for en som en tilgang til en opgave. Hvor det rumlige aspekt, ikke forstås som en positions rumlighed, defineret af koordinater, i forhold til genstande, men som en situations rumlighed. Herved skabes kropsrummet, som er det, som kan skelnes fra det ydre rum, og herved omslutte sine dele. Herved associeres kroppen med det mørke, som findes på en scene, som skal være tilstede for, at lyset på scenen er en

nødvendighed (Hangaard Rasmussen 1996). Derved skabes muligheden for, at figurer og punkter kan vise sig. Herved opfattes kroppen som mere end et brudstykke af rummet. Der ville ikke være et rum for mig uden min krop. Forstået som, at rummet eksisterer uafhængigt af mig, men for, at rummet kan fremtræde for mig, må jeg have en krop, hvorved rummet kan vise sig. Herved tegnes formålet for vores handlinger i handlingen. Forstået som, at kroppens rumlighed forenes i handlingen (Hangaard Rasmussen 1996).

I kraft af kropsskemaet udkaster kroppen sit eget fænomenale rum, hvor der ikke først skal vurderes højde og afstand mellem en genstand og ens hånd. Håndens bevægelser tilpasser sig let og elegant en genstands placering (Hangaard Rasmussen 1996).

Begrebet, at bebo rummet, dækker over kroppens anonyme og intime måde at være i verden på. Den vanemæssige måde, at bevæge sig rundt i et hus på, er i metaforisk betydning medvirkende til, at egenkroppen næsten vokser sammen med rummet.

Kroppen bebor rummet i en samlet bevægelse, og er derfor ikke koordineret (Hangaard Rasmussen 1996).

Kropsskemaet bruger vi til at lære med. Kropsskemaet bruges til at aflæse andre kroppes udtryk i form af mimik, berøring, tonelejer, stemmer osv. (Hangaard Rasmussen 1996).

-Vanen

Vanens magt er et tema inden for læringsteori, som er svær at komme udenom. Både den empiristiske og pragmatisk forklaring på vaner er, at de er en af naturens principper og forstår vanens magt som udelukkende naturlig i sin oprindelse (Kaya Roessler 2002).

Merleau-Ponty var dog af en anden opfattelse, i stedet for at forbinde vanen med tanken eller den objektive krop, opfattede han vanerne som forankret i kroppen som verdensmægler. Herved bliver vanen til en kropslig magt til at indtage verden med. (Kaya Roessler 2002).

Vanens tilegnelse opfattes som en social læreproces, hvor kroppens kropsskema

omdannes og fornyes (Kaya Roessler 2002).

Tænkning kan herved ikke reduceres til ydre association af tilfældigt sammenbragt indhold eller til en indre oplevelse. Da kropsoplevelsen knytter sig til bestemt indhold i de institutioner, vi fungerer i og indebærer en meningsindstiftelse i.

Ifølge Merleau-Ponty er en social institution afhængig af andre, hvor institution defineres som en *“intern cirkulation mellem fortid og fremtid.”* Forstået som en dialektisk relation mellem stiftelse og sedimentering (Kaya Roessler 2002 s. 66). Dermed kan tænkningen ikke tilhøre en universel konstitueret bevidsthed (Kaya Roessler 2002).

I menneskers institutionaliserede krop finder vi altså vanekroppen, som viser institutionel deltagelse som en temporal bevægelse. Vanekroppen forudsætter, at vi allerede har mødt andre, da kroppen giver sig selv ved deltagelse i sociale fællesskaber af institutionel karakter (Kaya Roessler 2002).

I den oprindelige verden eksisterer der en kropslig selvfornemmelse, ikke som en eksplicit selv-bevidsthed, men forstået som et latent selv, eller som Gallagher skriver en primær selv-bevidsthed. En oplevelse alle har i tilblivelsen af et opvoksende selv, en oplevelse som aldrig ophører, som vil fortsætte med at blive oplevet på ny i hver af vores perceptioner. Under forudsætning af, at den anden ikke er et alter ego, og selvet ikke er direkte klar over sig selv. Herved finder en intentionel transgression sted, i kraft af kroppens selskabelige og skabende evner (Kaya Roessler 2002).

“Tilegnelsen af en vane er en motorisk griben af en motorisk betydning.” (Merleau-Ponty 2009 s. 97).

Vaner er på samme tid motoriske og perceptuelle. I tilegnelsen af vaner dannes der nye forståelser, hvor vores gamle bevægelser integreres i nye motoriske helheder (Merleau-Ponty 2009).

Man siger “Kroppen har forstået og vanen er erhvervet, når den lader sig gennemtrænge af en ny betydning” (Merleau-Ponty 2009 s. 103).

Ifølge Merleau-Ponty overtager vi det, der gives fra vores forfædre, som vi så giver videre til vores efterkommere. Her forstås det givende på *min* måde, og herved forandrer vi historiske meninger, og sætter dem fra os med nye betydninger (Merleau-Ponty 1999).

“De store forandringer opleves så godt som ikke, når de indtræffer.” (Merleau-Ponty 1999 s.8).

Krop og læring

Brødrene Dreyfus - Hubert og Stuart

Med udgangspunkt i bogen: *Intuitiv ekspertise - den bristede drøm om tænkende maskiner*, vil det kommende afsnit være en introduktion til brødrene Dreyfus og deres femtrinsmodel for færdighedstilegnelse.

Brødrene Dreyfus, Hubert og Stuart, konkluderer i bogen, at den menneskelige intelligens aldrig kan erstattes af maskinintelligens. Simpelthen fordi vi ikke er tænkende maskiner. Ifølge brødrene Dreyfus så bruger mennesket i hverdagen sin intuitive intelligens, en intelligens som gør os i stand til at tale og klare os i det daglige. Brødrene Dreyfus er ikke fortalere for, at vi ophøjer den intuitive intelligens på bekostning af de analytiske evner. Brødrene Dreyfus ønsker ikke, at gøre sig til dommere i krop/sind diskussionen, og ønsker hermed ikke, at bekende sig til en pol i dualismen. I stedet ønsker de at diskutere og påvise, hvordan analyse og intuition arbejder sammen i den menneskelige bevidsthed. Ikke forstået som en mytisk intuition, men den daglige intuition vi alle anvender ifølge brødrene Dreyfus.

Intuition er det endelige resultat af færdighedstilegnelse, mens analytiske evner er nødvendige for begynderen, som skal tilegne sig en ny færdighed (Dreyfus 1991).

Brødrene Dreyfus har to forskellige udgangspunkter, Hubert Dreyfus underviste i filosofi, og Stuart Dreyfus arbejdede med at konstruere computere. Bogen er skrevet i forening af begge brødrene. Derfor vil jeg ikke udpensle de to brødre nærmere hver for sig, i stedet for henviser jeg til brødrene Dreyfus som en enhed.

Brødrene Dreyfus' udgangspunkt er diskussionen om kunstig intelligens, robotter og computere. Hvor der i tresserne kom massivt skub i forskningen omkring en maskine,

som skulle kunne percipere, forstå og koordinere perception og forståelse med bevægelse. Hvis det kunne lade sig gøre, så var alt det, filosoffer op gennem 2000 år havde diskuteret, spild af tid. Muligheden for en sådan maskine satte skub i

tingene for brødrene Dreyfus. Her blev reflekteret over, hvorvidt en computer som ingen krop, ingen barndom og ingen kulturelle mønstre har, kan indeholde intelligens?

Af filosofiske tænkere fortrak de Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, og Ludwig Wittgenstein, som blev anset som tænkere, der gik imod begge sider af den filosofiske tradition (Dreyfus 1991).

Brødrene Dreyfus var af den overbevisning, at når først man havde tilegnet sig en færdighed, kræver det ingen bevidst eller ubevidst regelefterlevelse at handle, lige så vel som det ikke kræver, at man har en repræsentation af sit mål i tankerne.

Modsat reagerer kroppen på situationens krav (Nielsen m.fl 1999).

I et opgør med kognitive regler for læring udviklede de femtrinsmodellen for færdighedslæring.

Her refereres til en viden, kaldet knowhow, eller praktisk viden. En viden som er opbygget gennem øvelse og smertelige erfaringer. Knowhow kan ikke udtrykkes i ord, da den ikke er tilgængelig i fakta og regler. Knowhow findes i utallige situationer, hvor vi gør noget, som ikke kan reduceres til teoretisk viden. Denne knowhow er ikke medfødt, men må læres, ved at man prøver sig frem, og ved at man efterligner dem, som er dygtigere.

I femtrinsmodellen er det ikke på alle områder, hvor alle nybegyndere når til at være eksperter, samtidig med at fordi man når ekspertniveauet, så klarer man sig ikke automatisk ligeså godt som alle andre, der viser samme tankeprocesser. Stadierne illustrerer, at ethvert individ vil gennemgå de forskellige stadier løbende, som de opbygger færdighederne.

I det følgende afsnit vil de fem stadier blive introduceret.

De fem stadier - femtrinsmodellen

De fem stadier kaldes: Nybegynder, avanceret nybegynder, kompetent udøver, kyndig udøver og ekspert.

Nybegynder: Her tilegnes færdigheder ved hjælp af undervisning. Her læres der forskellige objektive kendsgerninger og træk, som kan være relevante for den

gældende færdighed at tilegne sig. Her kan de genkendes uden reference til kontekst. Nybegynderen ønsker at gøre det så godt som muligt, men mangler stadig en sammenhængende forståelse af den samlede opgave. I processen bruger nybegynderen så megen koncentration for at udføre øvelsen, at samtale eller at lytte til råd begrænses (Dreyfus 1991).

Avanceret nybegynder: Den avancerede nybegynder opnår et acceptabelt niveau, når han har fået betydelig erfaring med virkelige situationer. I gennem den praktiske erfaring med konkrete elementer, som hverken læreren eller eleven kan definere ud fra objektive kontekstfrie træk. Her begynder den avancerede nybegynder at genkende elementer, når de er til stede, og få en forståelse for de områder, som færdigheden dækker. Fakta og regler, kan nu bruges i situationsbestemte og kontekstfrie situationer. Her opfattes erfaring som langt væsentlige end nogen form for verbal beskrivelse (Dreyfus 1991).

Kompetent udøver: Som erfaringen vokser, bliver antallet af genkendelige elementer i den virkelige verden ganske overvældende. Som kompetent begynder man at få en forståelse for en hierarkisk procedure, når der skal træffes beslutninger. Her lægges en plan, herefter undersøges de faktorer, som er vigtige i forhold til den valgte plan. Et eksempel er en bilist, som på dette stadie ikke længere blot følger regler for at føre sit køretøj sikkert frem. Her køres med et formål. Et andet eksempel er en sygeplejerske, som ikke længere går fra patient til patient ud fra en automatisk rækkefølge, her vurderes, hvor påtrængende de forskellige patienters behov er. Her skabes et nyt forhold mellem udøveren og omgivelserne. Modsat nybegynderen og den avancerede nybegynder som ikke føler meget ansvar for resultater eller handlinger, føler den kompetente derimod en stor ansvarlighed for den valgte plan, og er derfor emotionelt involveret i fremgangsmåden. En positiv erindring skaber tilfredsstillelse, hvorimod en let katastrofe er svær at glemme (Dreyfus 1991).

Kyndig udøver: Den kyndige udøver er ofte dybt involveret i sin opgave, og oplever denne ud fra forskellige perspektiver. Alt efter hvilket perspektiv den kyndige ser situationen fra, vil forskellige elementer træde frem eller træde i baggrunden eller

ignoreres. Der sker ikke objektive valg eller beslutninger, de træffes på baggrund af erfaring med tidligere situationer, som den kyndige har oparbejdet. Herved associeres nye situationer med tidligere erfaringer og resultater ved handlinger, som har vist sig.

Denne evne kaldes for intuitivt, at reagere på mønstre uden at opløse dem i bestanddele. Forstået som den ubesværede intuition eller knowhow som bygger på tidligere erfaringer. Intuition og knowhow bruges her som synonymmer. Intuition skal ikke forveksles med irrationel konformitet eller ubevidste begivenheder. Den intuitive beslutning er et produkt af et dybdegående situationelt engagement, og skal ikke forstås som gætteri eller overnaturlige evner. Men som en evne vi bruger hele tiden, når vi tilpasser vores gøremål i dagligdagen. Mens den kyndige forstår sin opgave intuitivt, tænker han alligevel analytisk på, hvad der skal gøres (Dreyfus 1991).

Ekspertise: En ekspert ved, hvad han skal gøre på baggrund af indsigt og erfaring. Herved skabes en engageret tilgang til problemerne omkring ham. Her bekymres ikke om fremtiden eller lægges planer. Ekspertens færdigheder er blevet en opslugende del af sig selv, i en sådan grad, at de er blevet en del af ham. Så længe alt forløber normalt, træffer eksperten ikke afgørelser eller løser problemer. Her gøres blot, hvad der plejer at virke. Her skal det ikke forstås, som om eksperten altid har ret, eller ikke tænker. Det meste af det eksperten gør, foregår løbende og uden refleksion, men eksperten overvejer en situation, inden der handles. Disse overvejelser kræver ikke en kalkulatorisk problemløsning nærmere en kritisk refleksion over intuitionen. En ekspert kan godt blive ledt på vildspor af begivenheder, han ikke havde forudset. Med ekspertisen følger ubesværet præstation (Dreyfus 1991).

Eleven lærer gradvist at mestre hele opgaven. Det kan derfor være vanskeligt at teste en ekspert i hver komponent, da færdigheder ikke læres komponent for komponent, men gennem små holistiske forbedringer (Nielsen m.fl 1999).

Det vi kan lære af femtrinsmodellen er, at intelligens, ifølge brødrene Dreyfus, er mere end kalkulatorisk fornuftstænkning. At optræde rationelt er ikke det endelige mål. I mellem det rationelle og irrationelle findes det arationelle, som betegner

handling, hvor der ikke foregår nogen bevidst analytisk opløsning. Den kompetente adfærd er rationel, den kyndige adfærd er mellemstadium, og eksperten handler arationelt.

Færdighedsmodellen ovenfor har mødt blandet kritik, eksempelvis opfattes den af flere som kartesiansk, da den synes at forudsætte et isoleret individ, der får feedback fra omgivelserne. I den kartesianske tilgang kan eleven lige så godt være en hjerne i en beholder. Hvor brødrene Dreyfus mener, at kontekst er afgørende for færdighedstilægnelse. Men tilsidesætter den sociale situation, som de anerkender som afgørende i visse tilfælde, men mener ikke, den spiller nogen rolle i forhold til, hvad der læres (Nielsen m.fl 1999).

Neuroforskningsresultater og læring

Forfatter Sofie Münster bruger begrebet selvkontrol, om det børn skal udvikle og lære for at opnå øget potentiale i fremtiden.

Selvkontrol defineres af Sofie Münster som børns evne til at stoppe op og stille spørgsmål ved deres tanker, reaktioner og følelser. En mulighed som gør børnene istand til at tænke over, hvad de helst vil i situationen. Hvilket giver børnene store muligheder. Selvkontrol forstås som en indre stemme, som sætter en i stand til at styre sine impulser (Münster 2016).

De nyeste hjerneforskningsresultater afslører, at ubevidste reaktioner rammer os et halvt sekund hurtigere end bevidste reaktioner. Menneskets hjerne ønsker, at vores adfærd er så automatisk som mulig, da hjernen på den måde bruger mindre energi, hvilket resulterer i vanedyr (Münster 2016).

Det limbiske system er den del af hjernen, som har med vores følelser at gøre. Mange af vores følelser er også automatiske ifølge neuroforskningen. Det tyder på, at det limbiske system kun kan vurdere en situation ud fra to vinkler. Er det her en mulighed for mig, eller er det en trussel. Ved en gevinst situation gøres vi parate til at præstere, modsat ved en trusselssituation hvor flere centre i hjernen lukker ned.

En fundamental menneskelig tilbøjelighed er, at søge mod det rare og nemme. Bevidsthedsmæssigt, i rationel forstand, ved vi måske godt, at noget andet vil være mest hensigtsmæssigt, men alligevel styres vi mod det med mest mulig glæde og

mindst modstand. Det trykke frem for det ukendte. Sat på spidsen så vil børn og voksne vælge slikket fremfor gulerødderne, afslapningen frem for arbejde og følelserne frem for fornuften (Münster 2016).

Menneskets præfrontale cortex, som er det lille område i hjernen placeret forrest ved hårgrænsen, tyder på at være den hjernefunktion, som adskiller os fra dyrene. Uden præfrontale cortex ville mennesket blot være styret af vaner, frygt eller lyst. Det er dette område, som hjælper mennesker med at stoppe op i vores automatiske handlinger (Münster 2016).

Inden for det seneste årti har forskning vist, at hjernen er et organ i konstant udvikling, en slags muskel som skal trænes og omstruktureres, og som forandrer sig gennem oplevelser og erfaring. Altså kan alle børn uanset gener øve brugen af deres præfrontales cortex.

Målet med selvkontrol er ikke at skabe små robotter, som lever på livets smalle sti, i stedet er målet at opnå frihed til at vælge det svære frem for det nemme, når man kan se, hvad man vil på sigt.

Når mennesker lærer nyt, frigives signalstoffet Dopamin, som er hjernens belønningssystem. Vi får det altså godt af at lære noget og af at bruge det.

Det er ofte eleverne, som begrænser sig selv i skolen, da vejen mod at lære nyt ofte ikke er særlig rar (Münster 2016)-

At lære er bestemt ikke en lineær proces, før det bliver godt, vil det være skidt.

De tre følelser ubehag, pres og usikkerhed kan være følelser, som har indflydelse på, hvorfor børn kan have svært ved at lære. Disse følelser kan ikke undgås, men vi kan lære at acceptere dem, og arbejde videre trods dem.

Forskning tyder på, at det børnene har svært ved at lære, lagrer sig bedre i hukommelsen end det, som var let at lære (Münster 2016).

Anette Prehn, sociolog og entreprenør i Centre for Brain-Based Leadership and Learning, har skrevet bogen: *Hjerne smarte børn - styrk dit barns hjerne for livet - og bliv selv klogere*. I bogen behandler Anette Prehn ligeledes en del af de nyeste hjerneforskningsresultater, og knytter det sammen med at styrke børns evner til at lære nyt, håndtere forandringer, regulere følelser og mestre livet.

Indtil slutningen af 1990'erne mente hjerneforskerne, at hjernen udvikler sig indtil 20-25 års alderen, hvorefter den begynder at aflære igen, at hjernecellerne

simpelthen døde. I dag ved man mere, og forskere har opdaget, at hjernen formår at danne nye hjerneceller. De forbindelser i hjernen, som ikke bruges ofte, bliver altså svækket, da præferencer skifter (Prehn 2015).

Amygdala er et område i hjernen, som er relevant at inddrage i forbindelse med læreprocesser. Amygdala har flere funktioner, men mest er den kendt som alarmklokke. Når Amygdala opfatter fare, skabes der voldsom muskulær aktivitet. Hvor hjertet galoperer, der trækkes sukker og ilt fra blodet, og kortisol og adrenalin frigives. Mekanismer som er brugbare i situationer, hvor du skal reagere hurtigt eksempelvis for at sikre overlevelse, så du får kræfter til at flygte, fryse eller kæmpe. Men knap så brugbare når vi beskæftiger os med læreprocesser (Prehn 2015).

Hvad vi hver især oplever som farligt, er individuelt, og kan ændre sig over tid. Amygdala er heldigvis plastisk, og kan omkodes til, at tidligere utryghedsskabende situationer kan vendes til motivation, spænding og måske ligefrem sjov.

Amygdala har en reaktionstid på 80 millisekunder, modsat opfatter den menneskelige tænkende bevidsthed først, at Amygdala er aktiveret 250 millisekunder efter (Prehn 2015).

Amygdala hæmmer vores muligheder for at lære, da den kanalisere energi til overlevelse, mens alt andet sættes i baggrunden. Paradoksalt nok er Amygdala samtidig nødvendig i læringssituationer, da der skal være en vis mængde aktivitet i Amygdala for, at eleven kan se relevansen for dem.

Amygdala kan altså både være overaktiv, så læring ikke er mulig, eller underaktiv hvor læring ligeledes ikke er muligt, men når aktiviteten i Amygdala er tilpas aktiv, kan læring forekomme (Prehn 2015).

Når noget er svært, kan man godt tro, at det har man ikke talent for, men faktisk hænger læring sammen med forvirring og fortvivlelse. Alle som er blevet rigtig gode til noget, har alle øvet og øvet (Prehn 2015).

Analysedel 2

Den rationelle bevidsthedsopfattelsen "jeg tænker" med tradition efter René Descartes, som har domineret Vesten, finder vi modsat hos Merleau-Ponty, en bevidsthedsforståelse der er illustreret ved "jeg kan"

Herved får vi mulighed for, at anskue en anden tilgang til krop og kropslighed, end hvad der hidtil har været tradition for.

Observation 1

Nedenfor vil jeg inddrage en observation fra en dag i Det Skæve Rum, rummet som kort blev introduceret i opgavens metodeafsnit. Eksemplet vil blive brugt til at analysere elevernes kropslighed, med de teoretiske termer fra kropsfænomenologien, brødrene Dreyfus og neuroforskningen. For at sætte fokus på bevægelses elementet i de forskellige teoretiske retninger. Observationen er fra en dag, der var besøg i Det Skæve Rum af en flok elever, som ikke havde været der før.

“Når eleverne ankommer til Det Skæve Rum sker det gennem et stort skab, der er musik på storskærme. Musikken er valgt ud fra elevernes referenceramme, i dag Ida og lærke fra MGP. Eleverne får besked på at de gerne må gå rundt, opleve og undersøge rummet. Eleverne reagerer med løb, snak, hoppen og dansen rundt i lokalet ” (Bilag 5).

I observationen finder vi et eksempel på en gruppe elever, som bruger deres kropslighed til at undersøge rummet. En tolkning af observationen, hvor Merleau-Pontys “Jeg kan” illustreres, samtidig med at vi ser elementer fra brødrene Dreyfus teori i spil. Eleverne får lov til at undersøge rummet, de kom ind i. Et konkret fysisk rum som var nyt for eleverne, men hvor elevernes kroppe situerede sig i rummet på baggrund af elevernes kropslige rummelighed. Hvor Det Skæve Rum allerede eksisterede, men fremstod som et rum for de forskellige elever afhængigt af elevernes egenkroppe. Her observerede jeg elevernes umiddelbare reaktioner og tilgange til undersøgelsen. Her blev der blandt andet løbet, hoppet, snakket og danset rundt i rummet i deres undersøgelse af dette. I eksemplet ser vi en flok elever, der går til undersøgelsen på forskellige måder, med udgangspunkt i elevernes egenkroppe. Her kan vi ligeledes inddrage brødrene Dreyfus femtrinsmodel. I observationen bruger eleverne deres intuitive viden i undersøgelsen

af rummet. Eleverne går til opgaven på forskellig vis, hvilket kunne tyde på elevernes forskellige niveauer af færdigheder som udgangspunktet for elevernes handlinger. Det Skæve Rum var et nyt rum, men eleverne har tydeligvis erfaring med rum og undersøgelse fra tidligere. Opgaven undersøg rummet er fri og fleksibel, herved kan den intuitive viden bringes i spil. Den analytiske tilgang ligger her implicit i elevernes tilgang til rummet. Hvis observationen fortolkes med "jeg tænker", en opfattelse som jeg fortolker, at vi finder i neuroforskningsresultaterne, som er repræsenteret i afsnittet ovenfor af Sofie Münster og Anette Prehn. Her vil bevægelselementerne i form af at løbe, hoppe, synge og danse, blive aktiveret af det tænkende element, hvorefter bevægelsen sættes i gang. Ved denne tilgang findes opfattelsen af, at eleverne skulle finde noget bestemt i deres undersøgelse af rummet, da rummet herved opfattes som objektivt. Hvor rummet ifølge Merleau-Ponty skabes på ny gennem bevægelsen modsat den tænkende tilgang, hvor rummet kan gennemskues ved den tænkende bevidsthed, hvorefter bevægelsen bliver et produkt heraf.

Hos Dreyfus brødrene finder vi argumenter for, at den menneskelige intelligens ikke kan reduceres til maskinintelligens af den simple årsag, at vi ikke er tænkende maskiner. Hos brødrene Dreyfus er det både den analytiske og den intuitive intelligens, som vægtes. Hvor det analytiske element er ekstra nødvendigt i den begyndende proces modsat intuition, som bliver målet. Brødrene arbejder med begrebet kaldet knowhow, en viden der bygges op gennem øvelse og erfaring. En viden der ikke er medfødt men tillært gennem øvelse og efterligning.

Brødrene knowhow eller intuition, skal ikke forveksles med mekanisk eller ubevidste handlinger i kraft af, at færdighedsniveauet stiger.

Observation 2

Den næste observation er fra en matematiktime med 8. klasse, hvor eleverne er i gang med gruppearbejde.

"På et tidspunkt skal pigerne vide hvor meget en kvadrat er. De snakker sammen i gruppen, og kommer frem til, at det er 1x1x1 meter. Men for at finde ud af hvor meget det er i et rum, bruger de en store lineal og måler 1

meter ud og 1 meter ned. Hvorefter de hopper flere felter frem for at finde svaret” (Bilag 6).

Med denne observation vil jeg forsøge at give et eksempel på en læringsituation, hvor kroppen træder frem.

Til fortolkningen af denne observation vil jeg blandt andet henvise til den fænomenologiske opfattelse af begreberne perception og intentionalitet. I den fænomenologiske tradition er perception ikke en handling eller en stillingtagen. Perception er derimod baggrunden for alle vores handlinger, enhver handling forudsætter perception. Hvor begrebet intentionalitet refererer til, at en oplevelse aldrig er isoleret, men altid en reference til verden.

I afsnittet om perception skriver Merleau-Ponty, at sandheden ikke findes inde i det enkelte menneske. Her opfattes perception som udgangspunktet for enhver handling afhængigt af vores kropslige evner. I afsnittet om perceptionen gør Merleau-Ponty op med forestillingen om, at perception er en bevidst handling eller en ubevidst passiv hændelse. I stedet opfatter han perception som anonym, i den forstand, at den tilhører alle kroppe. Perception tilhører altså ikke jeget. I begrebet perception findes allerede intersubjektivitet. Vores kropslige adfærd får et offentligt aspekt, vi er nødt til at omfavne fødsel og død. Den levede krop danner en enhed med verden, som findes før den reflekterende bevidsthed. Her opfattes følelser som kropslige fænomener, som ikke kan kontrolleres. Da den kropslige umiddelbarhed altid gør sig gældende i bevidstheden.

Et andet begreb Merleau-Ponty bruger, er egenkroppen og dens permanens ikke for verden men for mig.

Den er med mig i alle perceptioner, og kan ikke udfoldes for mit blik, den fremtræder altid ud fra samme synsvinkel.

Vores bevægelser i form af vores kropslighed hænger sammen med vores handlinger. Vi er allerede hos tingene i kraft af kroppen.

Her sker læring, når kroppen har lavet en bevægelse og herved optages den i verden. Her opfattes kroppen ikke som tjener for bevidstheden.

I kraft af vores kropslighed er vi på godt og ondt forbundet til andre. Vores kroppe er altså en del af verden, samtidig med, at den åbner verden. Kroppen fortolker altså selv uden først at konsultere tænkningen.

I observationen ovenfor observerede jeg en gruppe elever, som bruger kroppen til at udføre en opgave. Hvor kroppens tvetydighed bringes frem, og hvor kroppens fysiske element udvides. I observationen ses det, at pigernes rationelle redskaber eller kompetencer til at vurdere og løse en opgave ikke slår til. I stedet trækker de på deres kropslighed, og løser opgaven ved kropsligt at nærme sig elementet. Pigerne sanser, og sanses i denne observation. I opgaveløsningen har vi med en kropslig erfaring at gøre, som ikke kan italesættes, men gøres. Hvor læring sker i mødet med det fremmede, der hvor nye meninger kan opstå. Hvor elevernes kroppe samler sig mod målet, hvor kroppene bevæger sig, og tilpasser sig situationen. Hvor kroppen har en erfaring med det at hoppe, som gør den istand til at anvende disse erfaringer i en læringssituation, hvor en opgave skal løses. Herved udvider den fysiske krop sig, den forlænger sig ud over sine fysiske grænser, i perceptionen af en meter i hoppet. Hoppet bliver et fysisk bevægelselement samtidig med, at det indeholder et tavst element, som er opbygget af erfaring. Observationen viser ligeledes en gruppe elever, som, ifølge Dreyfus brødrene, har bevæget sig op af færdighedsmodellen. Da eleverne overskrider de analytiske evner, og kan bruge deres intuitive viden i en abstrakt situation, hvor hoppet er øvet i situationer uafhængigt af den konkrete læringssituation. Hvor hoppet bliver til resultatet, hvor opgavens svar kan verbaliseres igennem samarbejdet med den analytiske og den intuitive viden. Hvor kroppens bevægelse skaber grundlag for erfaring, som dermed skaber grundlag for ny erfaring, herved skabes en evig spiral af erfaring, som alle er med til at give eleverne bedre betingelser i læringssituationer, hvor kroppens indflydelse kan overkomme sine fysiske grænser.

Her bruger eleverne en kropslig erfaring, som pigerne ikke verbalt er klar over de besidder, men som det ses i eksemplet, så er det noget som sker i mødet med det fremmede i problemløsningen. Hvor den kropslige erfaring træder frem mod en intentionalitet mod verden, ved sit tvetydige element, de tre kategorier fysisk, psykisk og egenkroppen.

Fortolkning

I afsnittet med Sofie Munster og Anette Prehn refereres der til, at elevernes læringspotentiale skal optimeres ved fokus på hjernen og dens indflydelse på læreprocesser, ved at udvikle selvkontrol. Begrebet selvkontrol giver hurtigt en forforståelse af bevidstheden som det rationelle element og som det dominerende i forbindelse med læring.

Samtidig med at ubevidste mekanismer, følelser og reaktioner som i følge Münster skabes i hjernen, og ligeledes skal bekæmpes af hjernen. Denne dobbelthed kunne tyde på en evig cirkel, som virker reproducerede, frem for at være lærings-optimerende. I denne tilgang slås ned på automatiske eller ubevidste mekanismer, og alt tavst ønskes bevidstgjort. Noget som ikke er muligt ifølge den kropsfænomenologiske tilgang, hvor det tavse element, i form af egenkroppen, anses for det grundlæggende udgangspunktet, som gør alt perception mulig. Hvor ubevidste mekanismer ikke findes i begrebet kropsskema. Da de kropslige mekanismer altid udføres med en bevidsthedsforståelse, hvori der allerede findes en mening, hvor kroppen samler sig mod målet gennem bevægelse. Hvor den reflekterende bevidsthed ligeledes findes hos Merleau-Ponty, dog i en form, hvor krop og sind knyttes sammen i bevægelsen. Ifølge brødrene Dreyfus er det analytiske element i forbindelse med tilegnelsen af færdigheder ikke nok. Da den analytiske tilgang er fyldt med fakta, regler og vinkler som er vigtige i udgangspunktet, men som ikke skaber eksperter. En færdighed skal erfares og øves med kropsligheden som udgangspunkt. Med det udgangspunkt må en del af elevernes læring i folkeskolen tages ud af underviserens hænder. Hvis eleverne skal stige i færdigheder på

femtrinsmodellen, skal der indlevelse og engagement til. I kraft af at færdighedsniveauet stiger, så stiger elevernes ansvarsfølelse også, da de herved får en personlig involvering, en involvering med en stor ansvarsfølelse, da de intuitive og analytiske evner hos eleverne smelter sammen i elevernes læreprocesser. Det kropslige element er, hos brødrene Dreyfus, ikke defineret som en konkret fysisk aktivitet eller bevægelse. Handlingerne har som udgangspunkt en praktisk karakter,

men den grundlæggende kropsopfattelse, findes på et mere overordnede niveau i forbindelse med tilegnelsen af færdigheder.

Hvor det ikke handler om brain-breaks, fysisk aktiviteter i og omkring undervisningen, men om en anden bevidsthedsforståelse, som lægger sig op af Merleau-Pontys kropsfænomenologiske opfattelse.

Begrebet selvkontrol er et begreb, som ligger langt fra Merleau-Pontys kropsfænomenologiske opfattelse. Hvor sandheden ikke findes i den enkelte, men forekommer i øjeblikke, ved det intersubjektive perspektiv på verden. Hvor verden findes for én i kraft af egenkroppen. Herved synes begrebet selvkontrol at referere til Descartes gennemsigtige subjekt.

Bevægelses-definitionen i formålsparagraffen synes tomt for tvetydighed. Hvor bevægelse bliver et middel til at nå et *gennemsigtig* mål, forstået som forudfattede definerbare resultatorienterede mål. Hvor vaner opfattes som mekaniske og som menneskets naturlige tilbøjelighed, hvis ikke den tænkende bevidsthed får kontrollen over kroppens impulser.

Modsat finder vi hos Merleau-Pontys kropsfænomenologi den opfattelse, at bevægelse er processens udgangspunkt. Hvor bevægelse opfattes som det overordnede element, hvorved læring gøres mulig, da bevægelse skaber vaner, vaner som ved bevægelse altid er nye i sit udtryk.

Ved den rationelle tilgang til kroppen, opfattes kroppen som tjenestepige for bevidstheden, en opfattelse vi ligeledes finder anderledes hos kropsfænomenologien. Hvor det ikke handler om det modsatte, at den tænkende bevidsthed agerer tjenestepige for kroppen, i stedet forsøger Merleau-Ponty, at overkomme dette ved at argumentere for, at krop og sind forløber tidslige, og smelter sammen i et *nu* igennem de kropslige bevægelser.

Ifølge Shaun Gallagher er vi altid til stede i et udgangspunkt, hvor den tavse viden spiller en altafgørende rolle, og har indflydelse på vores handlinger. En tilgang som vi også ser hos Merleau-Ponty i udsagnet:

“En bevægelse er lært, når kroppen har lært den, når den har indoptaget den i sin >>verden<<” (Merleau-Ponty 2009 s. 92).

Observation 3

Den kommende observation er fra en matematiktime med 8.klasse.

“Underviseren præsenterer bevægelse i undervisningen.

Hvorefter underviseren lægger op til, at eleverne i grupper skal forberede noget bevægelse til undervisningen. Eleverne melder sig hurtigt til de kommende dage.

Opgaven går ud på, at de skal være robotter, de skal styre hinanden som robotter på skift igennem en bane. Eleverne går til opgaven og kommer tilbage på deres pladser. Hvorefter underviseren præsenterer eleverne for en ny opgave, de skal løse i fællesskab med dem de sidder i gruppe med” (Bilag 7).

I observationen introducerer underviseren bevægelse som fysisk aktivitet, fortolket som et element løsrevet fra matematikundervisningen. Samtidig ligger der implicit i bevægelseaktiviteten en lærings-forhåbning hos underviseren. Underviseren ønsker at eleverne øver ansvarlighed ved at tage ansvar for bevægelses-elementet i undervisningen, samt at de øver samarbejdskompetencer igennem den konkrete øvelse. Det antydes, at bevægelsesaktiviteten opfattes som et pause-element i undervisningen, hvorefter eleverne skal tilbage på deres pladser og fortsætte med “den rigtige” undervisningen. I eksemplet ovenfor ser vi en bevægelsesaktivitet, som er planlagt af underviseren. Bevægelsesaktiviteten har et konkret tydeligt fysisk aftryk samtidig med et implicit læringsmål. Hvilket giver stof til eftertanke. I observation 2, med eleverne, hvis kroppe hoppede i forbindelse med, at de skulle finde ud af, hvor meget en kvadrat var. Her observerede jeg, hvad jeg tolker som en intuitiv kropslighed, der kom til syne i forbindelse med den problemløsning eleverne stod overfor. Hvor det kropslige element, ikke blev det konkrete bevægelseselement, men kroppens udvidelse og elevernes erfaringsopbygning. I ovenstående observation ser vi, at bevægelsesaktiviteten er sat i gang af underviseren, som har haft et ønske om at bruge bevægelse i undervisningen. Modsat i observation 2, hvor

vi fandt, at det kropslige element udsprang af egenkroppen. Ifølge den kropsfænomenologiske opfattelse er kroppen allerede tilstede i undervisningen uden en undervisers indflydelse eller anvisning. Her ved fortolkes de planlagte bevægelsesaktiviteter som rationalistiske i sit udgangspunkt. Herved antager jeg, at bevægelse og fysisk aktivitet 45 min pr dagen pr elev ikke omfavner kroppens betydning i læreprocesser. Da der i ovenstående observation ikke observeres nogen ændring i underviserens bevidsthedsopfattelse.

Observation 4

I næste observation finder vi endnu et eksempel på bevægelse i undervisningen, som er anvist af underviseren, men planlagt af eleverne, og er af 10 minutters varighed.

“To elever har forberedt dagens aktive indslag, de har ca 10 min. Underviseren trækker sig tilbage, og eleverne får lov selv at styre og strukturere de næste 10 min.

Eleverne laver gulerødder trækkes op, en leg som danner brobygning mellem drenge og piger, og som skaber kontakt mellem eleverne og træner deres kommunikative samarbejdsevner og kompetencer”(Bilag 8).

I eksemplet ser vi ligeledes at kroppens indflydelse på læring ikke kan reduceres til bevægelse 45 min pr. dag. Hertil er kroppens indflydelse simpelthen for vigtig. I bevægelsesaktiviteten er der ikke defineret et eksplicit læringsmål, men som observationen viser, sker der en masse med elevernes samarbejde og med kommunikationen eleverne imellem. Her tolker jeg, at der i bevægelsesaktiviteten sættes parentes rundt om elevernes rationelle verbale fordomme og forforståelser, i stedet ser vi i aktiviteten, at elevernes intuitive kropslige handlinger gør dem istand til at samarbejde og kommunikere på et langt højere niveau på brødrene Dreyfus færdighedsmodel, end hvad der var tilfældet i den traditionelle undervisning. I aktiviteten tog eleverne ansvar, og der blev udarbejdet teknikker og metoder som blev forfinet i takt med, at aktiviteten skred frem og elevernes erfaringsgrundlag udviklede sig. I observationen ser vi, at bevægelsesaktiviteten endnu engang er

indlagt som et pauseelement i undervisningen, som en såkaldt "Brain break". Hvilket kan virke paradoksalt, når eksemplet viser store mængder af læring. Observationen er endnu et eksempel på, at undervisning og bevægelse er adskilt i forbindelse med traditionel undervisning.

Bevægelse er, med et kropsfænomenologisk udgangspunkt, altid tilstede og er altid udgangspunktet ved bevidsthedsopfattelsen "Jeg kan" modsat den traditionelle rationelle opfattelse "Jeg tænker". Når der skal læres traditionel undervisning såsom matematik, bliver bevægelselementet et pauseelement, hvor i, der ligger en forhåbning om læring, forstået som samarbejde, kommunikation etc. Hvor det rationelle element tager over, så snart bevægelsesaktiviteten er afsluttet. Hvilket er stik modsat den kropsfænomenologiske tilgang til kroppen, hvor krop og sind ikke kan adskilles, men konstant knyttets sammen igennem det tredje element egenkroppen i flydende form.

Observation 5

Den følgende observation er fra en dag i Det Skæve Rum. I observationen nedenfor har en flok elever idégenereret på, hvilke elementer der skal være i det fedeste klasseværelse. (Bilag 9)

- Hængekøje
- Cirkustelt
- Sodavandsrum
- Slikrum
- Sækkepuderum
- Læserum
- Stillerum
- Sted med sækkestole og små borde med holder til drikkedunk i
- Trampolingulv
- Puderum
- Badekar
- Flyvende paller

- Det øverste af en barnevogn, til at læse i
- Diskussionsrum med borde og stole

Som vi kan se på ideerne, er der flere af elementerne, som tydeligvis illustrerer krop i elevernes idégenerering.

Jeg tillader mig at fortolke, at elevernes udsagn illustrerer den opdaterede "rationelle" kropsopfattelse, hvor krop og sind rigtigt nok kobles sammen, hvilket vi ser illustreret i neuroforskningen, og i bevægelsesdebatten. Men hvor kroppen fortsat får tildelt en mekanisk rolle. Hvor bevidsthedsforståelsen endnu er stærkt domineret af "jeg tænker". I observationen ser vi, at eleverne ønsker, at det kropslige element skal have større opmærksomhed i forbindelse med læring i klasseværelset. Kroppen bliver, i ideerne, reduceret til, at være et fysisk element, dette illustreres ved, at der skal bruges mad og drikke, og de fysiske rammer skal helt konkret optimeres, så den fysiske krop kan bringes mere i spil. I elevernes ideer, finder vi ikke en tvetydig kropslighed, i den kropsfænomenologiske opfattelse. Hvor det kropslige element er en konstant faktor, som er i spil hele tiden, ikke blot som bevægelsesaktivitet eller som et fysisk rum, hvor det rationelle aspekt kan træne kroppen, som noget sindet har. I stedet kan man anskue egenkroppen som et kropsligt vilkår, hvor de ydre rammer har en indflydelse på kroppen, ligeså vel, som kroppen har en indflydelse på rammerne. Rummet eksisterer allerede, men fremtræder for *mig* i kraft af egenkroppen. Hvorved en ramme aldrig er objektiv, da meningen udkastes gennem bevægelse, hvor handlingernes mening vises igennem handlingen. I forbindelse med observationen kunne en fortolkning, ud fra et kropsfænomenologisk perspektiv, antage, at de fysiske rammer i læringslokalet ligeledes rummer et tavst element, et element som kan vække genkendelse hos eleverne, og som på ny er med til at skabe bevægelse hos eleverne, som på ny skaber muligheder for meningsindstiftelse. Hvilket de fysiske rammer er medskaber til, kan ske. Hvor de fysiske rammer kan fungere som det fremmede, som giver eleverne fornyede færdigheder til at handle i senere situationer.

Fortolkning

Merleau-Ponty definerer kroppen som tvetydig af natur. Hvor den kropslige eksistens er den tredje kategori foruden den fysiologiske og den psykologiske.

Begrebet egenkroppen forstås som et erfaringsprincip.

I forbindelse med læring er vi tit årvågne, og vil gerne opnå noget bestemt gennem den kropslige udfoldelse. Men ifølge Merleau-Ponty så er vellykket erhvervelse af nye færdigheder, at de optages uden vores overvågning. Herved bliver vores færdigheder fuldt kropslige. Ved øvelse skabes vaner. Vores nye færdigheder inkorporeres i vores allerede eksisterende system, som giver os muligheder for at handle anderledes i fremtidige situationer.

Observation 6

Begreberne kropsskema og kropsbillede er to elementer indenfor de intentionelle handlinger. Handlinger som dækker over de bevidst reflekterede og de mere grundlæggende intentionaliteter, som omhandler det at være menneske i socialiteten. Vores bevægelser kan derfor aldrig reduceres til blot at være motoriske. Hvilket også illustreres i observationen nedenfor i (*bilag 10*)

En observation, hvor en flok elever har evalueret på en dag i Det Skæve Rum. En evaluering som er illustreret i listen nedenfor.

- En pige nævner grænser. Ved at der ikke må siges nej, oplevede hun, at hun blev i stand til at overskride nogle grænser
- Samarbejde
- Kreativitet
- Relationer
- Mod på livet
- Sjovt
- Differentiering
- Styrker venskaber
- Fejl er fine

- Pres usikkerhed
- Tidspres, man skal igang

På listen ovenfor finder vi flere udsagn fra eleverne, som jeg her fortolker med udgangspunkt i den kropsfænomenologisk tilgang. Evalueringerne har et egenkropsligt udtryk, hvor en dag i Det Skæve Rum, sætter et forskelligt aftryk hos eleverne, alt efter hvilken krop der beboer rummet. De ovenstående udsagn tyder allesammen ligeledes på en kobling af krop og sind, hvor i det intersubjektive perspektiv ligeledes illustreres i elevernes evalueringer. Samarbejde kræver flere kroppe, relationer forudsætter flere kroppe, differentiering kræver mere end én krop, og det kræver ligeledes flere kroppe at styrke venskaber. Samtidig rummer flere af udsagnene følelser, illustreret ved overskridelse af grænser, tidspres, sjovt og usikkerhed. Hvor den kropsfænomenologiske opfattelse af følelser, er, at de er ladet med mening. Ikke forstået som impulser i neuroforskningens forstand, hvor følelser forklares som ubevidste impulser, som skal tackles og kontrolleres for at optimere elevernes læringspotentiale. Hos neuroforskningen lægges der ligeledes op til en gennemsigtig subjekt opfattelse, hvor vores følelser har to udgangspunkter, trussel eller gevinst for mig. Den menneskelige reaktion beror på en analyse herpå og derefter en handling. Hos neuroforskningen anses mennesket for at være et vedyr med automatiske handlinger som skal kontrolleres og styres. Hvor det menneskelige vilkår og eksistens blandt andet findes ved kontrol af impulser.

Fortolkning

Kropsskema bliver den pragmatiske tilgang, hvor kroppen gør det nødvendige i forhold til intentionaliteten.

Kropsskema er nærmest et system af motoriske funktioner, som opererer på et lignende automatisk plan. Ikke forstået som refleks. Men kropsskema behøver ikke konstant kropssansning.

Kropsbillede er opfattelsen af subjektets kropsbillede den reflekterende bevidsthed om ens krop. I modsætning til kropsskema som er vores udtalte viden om kroppen. Kropsskemaet er udtryk for min krop i verden.

Kropsskema giver de verbale instrukser mening.

Kroppen har forstået noget nyt, og har erhvervet sig en vane, når den lader sig gennemtrænge af en ny betydning.

Kropsoplevelsen skaber erkendelse og mening, som ikke tilhører en universel bevidsthed.

Kropsskema virker medfødt, men er erhvervede vaner med en udviklingshistorie.

Merleau-Ponty opfattede vanen som forankret i kroppen, som mægler til verden.

I stedet for at opfatte vanen som gentagende adfærd og automatiske processer, opfattede Merleau-Ponty vanen, som det gentagende adfærdsmønster med "en ny mening".

Herved udvikles vanen, og forstås som ensformig i kraft af kroppens praktiske rolle i læring.

Den kropslige læring forstås gennem vanen. Hvor vanen opfattes som væren i kroppen, som formidler af verden. Her medierer vanen mellem teori-tanke & viden-praksis. Læring opfattes som et forhold der optræder i situationer, hvor subjektet handler, og reflekterer over det.

Kroppen er præ-refleksiv kreativ, det er ikke ved at være beslutsomme og kreative, at vi opnår ny viden. Igennem vanen opbygger vi en forståelse af tingene i verden. Herved bygges en verden af vaner op omkring og gennem kroppen. Verden er altid velkendt samtidig med, at den er ukendt. Hvor de store forandringer ikke opleves, når de indtræffer.

Sofie Münstrer argumenterer modsat for, vanen som værende et ubevidst handlemønster skabt i hjernen i samspil med en kontekst. Hvor mennesket er kendt som vanedyr, hvor hjernen foretrækker det trygge og genkendelige i vanens magt. Uden præfrontal cortex ville mennesket blot være vaner, frygt og lyst. En opfattelse som ligger langt fra den kropsfænomenologiske opfattelse af vanerne og egenkroppen, som den levede krop, som det tredje element, knyttet sammen med den fysiske og den psykiske krop. Også følelser opfattes her som kropslige fænomener, som ikke kan kontrolleres.

konklusion

Opgavens analyse er afsluttet, og jeg er nu klar til at besvare opgavens problemformulering, som lød således:

Er det kropssyn der er repræsenteret i den danske folkeskole, ved bevægelse og fysisk aktivitet, dækkende for den kropslighed der findes i læringsteorier, og fyldestgørende til at opløse den krop/sind dualisme, som endnu dominerer i folkeskolen? Eller går der relevante aspekter tabt, ved denne kropsopfattelse?

I takt med at opgaven er skredet frem, er flere forskellige pointer og resultater kommet frem. Til spørgsmålet om kropssynet i den danske folkeskole, hvor kroppens betydning i forbindelse med læreprocesser, blev fortolket som bevægelse eller fysisk aktivitet, har vi i opgaven beskæftiget os med den kropsfænomenologiske tilgang med udgangspunkt i Merleau-Ponty og hans kropsanalyse og Shaun Gallaghers behandling af kropsfænomenologien og begreberne kropsskema og kropsbillede. Hvor kroppen er tvetydig, med den kropsfænomenologiske bevidsthedsopfattelse: "Jeg kan". I den forbindelse bliver spørgsmålet i problemformuleringen lidt kryptisk at besvare, for med den bevidsthedsforståelse in mente, kan der helt tydeligt svares nej til, at bevægelse og fysisk aktivitet er dækkende for kroppens indflydelse på læring, og denne kropsopfattelse er ikke repræsenteret i den kropslige fortolkning i folkeskolen. Med udgangspunkt i opgavens problemformulering konkluderes det, at der er forskellige kropslige interesser på spil. Neuroforskningsmæssigt kobles krop og sind sammen, en tilgang som har inspireret til læringsbegrebet og forståelsen herved. Bevægelselementer anses her for vigtige og relevante i den form, som det er beskrevet i folkeskolens formålsparagraf. Hvor kroppen tydeligvis har en fysisk karakter, som er dominerende. Samtidig er flere observationer blevet behandlet i opgaven, observationer som illustrerer kropslighed som mere end bevægelse og fysisk aktivitet. Samt en fortsat herskende "jeg tænker" bevidsthedsforståelse hos en flok elever, illustreret ved, at kroppen har brug for bestemte fysiske betingelser, for at optimere læring. En opfattelse som er højaktuel i tiden, da det tyder på, at det er det

kropslige vilkår, den danske folkeskole formår at repræsentere i sin krops fortolkning i praksis.

I opgavens analysedel 2 er flere observationer analyseret og fortolket med udgangspunkt i den kropsfænomenologiske tilgang og brødrene Dreyfus. Her er fundet flere ligheder og forskelligheder mellem de to. Der er enighed om, at krop og kropslighed ikke kan reduceres til bevægelse og fysisk aktivitet, da det kropslige grundvilkår altid er til stede ved bevidsthedsforståelsen "jeg kan" modsat den bevidsthedsopfattelse som tydeligvis er domineret ved "jeg tænker" i folkeskolen. En bevidsthedsopfattelse der ikke bliver rykket ved, i redueringen af kroppen til bevægelse 45 min pr dag pr elev.

Merleau-Pontys bevidsthedsopfattelse "jeg kan" er i stor kontrast til bevidsthedsopfattelsen "jeg tænker" en bevidsthedsopfattelse som anses for at være dominerende i forbindelse med bevægelse og læring i folkeskolen. Denne forskel på bevidsthedsopfattelser, må siges at være den meste betydningsfulde forskel. Herved går muligheden for en anden bevidsthedsopfattelse tabt, i fortolkningen af bevægelse og fysisk aktivitet som supplerende element, afstedkommet af den tænkende bevidsthed. I den danske folkeskole finder vi ifølge denne undersøgelse en kropsofattelse, hvor i, kroppens tvetydighed ikke er repræsenteret. Kroppen er repræsenteret ved sin fysiske tilstedeværelse, men det kropslige grundvilkår, det tavse element, opfattelsen af kroppen, som mere end blot fysiologisk og psykologisk repræsenteret, er aspekter som ikke er repræsenteret i kropssynet i den danske folkeskole, ved kroppens reduering til bevægelse og fysisk aktivitet.

Ifølge de ovenstående teoretiske og filosofiske retninger og tilgange, så kan det slet ikke lade sig gøre, at begrænse kroppen til blot at melde sig ved planlagt bevægelse eller aktivitet 45 minutter om dagen. Da kroppen allerede er implementeret i enhver læringssituation, om man vil det eller ej. Ifølge opgavens teoretiske og filosofiske udgangspunkt, er bevægelse og fysisk aktivitet ikke det afgørende element i forbindelse med at optimere læring i folkeskolen. Det kropslige element har en udadrettethed mod verden som et grundvilkår, vi som mennesker må tage på os. I forbindelse med næste spørgsmål i problemformuleringen, om hvorvidt der går nogle aspekter tabt herved? Kan jeg med udgangspunkt i ovenstående undersøgelse, med den kropsfænomenologiske tilgang i fokus, sige, at der tydeligvis går aspekter tabt,

ved at man tolker kroppens indflydelse på læreprocesser til at dreje sig om bevægelse og fysisk aktivitet 45 min pr dag.

Shaun Gallagher beskriver tilegnelsen af nye færdigheder som vellykkede, når de eksekveres uden den særlige overvågning af den kropslige udførelse, som vi ellers kan have en tendens til. Herved bliver en færdighed fuld kropsliggjort. Herved bliver øvelse til mester. Øvelse som giver mulighed for, at man kan håndtere fremtidige situationer anderledes. En færdighed opluges i den kropslige eksistens i kraft af, at færdigheder formateres til intuition. I kraft af at færdighedsniveauet stiger, bliver en færdighed mere og mere kropslig. Brødrene Dreyfus opererer med stadier i deres teori om femtrinsmodellen. Modsat Merleau-Ponty, hvor det kropslige allerede og altid er grundvilkåret og udgangspunktet for perception og tilegnelsen af færdigheder. Hvor egenkroppen er det vilkår, hvorved verden kan vise sig, og perception blive mulig. Kroppens bevægelse forstås som egenbevægelse, hvor kroppen aktivt tager rummet og tiden på sig. Herved findes formålet for vores handlinger i handlingen. I handlingen vækkes motoriske hændelser i bevidstheden "jeg kan", og herved får al bevægelse en grund. Hos Merleau-Ponty sættes bevægelsen ikke i gang af en analytisk tilgang, som den vi finder hos Brødrene Dreyfus. Hvor begynder niveauet kendetegnes ved den analytiske tilgang som dominerende. Som i takt med at færdighedsniveauet øges, og bliver til en intuition, giver muligheder for at færdighedsniveauet kan øges yderligere. Hvor det analytiske element bliver mere implicit i kompetencen i kraft af, at niveauet stiger. Hvor vi hos Merleau-Ponty finder en tilgang, hvor det kropslige grundelement er udgangspunktet, hvor efter det analytiske element tillægges en værdi. I stedet for at adskille disse elementer, kobles de samme ved egenkroppen.

Ifølge Merleau-Ponty har kroppen forstået, og en vane er erhvervet, når den lader sig gennemtrænge af en ny betydning.

En opfattelse som vi ligeledes finder hos brødrene Dreyfus. Hvor den intuitive knowhow, ligeledes, må være afhængig af kropsoplevelsen, som den erkendende instans, hvor meningen indfinder sig. En mening som ikke kan tilhøre en konstrueret universel bevidsthed.

Anette Prehn og Sofie Münster opfatter vaner som ensformige og gentagende reaktioner, som bliver til ubevidste, mekaniske handlinger. Hos Merleau-Ponty finder

vi en anden tilgang til vanen, forstået som "en ny mening", herved bliver en vane aldrig ensformig eller mekanisk. Herved er der opbakning til kroppens praktiske rolle i forbindelse med læring.

Hos brødrene Dreyfus gør den intuitive intelligens os i stand til at bære os i det daglige, her bruges begreberne intuition og analytisk intelligens, som to elementer i den menneskelige bevidsthed. Brødrene Dreyfus forsøger at koble krop og sind i et samarbejde, hvor det ene ikke kan stå alene.

Brødrene Dreyfus har øje for den intuitive viden, eller knowhow som er et begreb, de arbejder med. Forstået som al den viden vi har oparbejdet gennem øvelse og smertelige erfaringer.

En viden som er tavs, som ikke ligger under for fakta og regler. Da den intuitive viden, i færdighedsniveauet, er endnu mere forfinet og kompetent, end hvad fakta og regler kan udlede. Regler og fakta findes på det analytiske niveau, hvorefter de bliver opslugt i den tavse viden, og anvendt og formateret gennem øvelse og nye erfaringer i den intuitive viden, og færdighedsniveauet stiger i femtrinsmodellen.

Hos Brødrene Dreyfus finder vi ligeledes en opfattelse af, at der i femtrinsmodellen, er forskellige stadier med forskellige kompetencer og færdigheder, som man skal igennem for, at rykke et niveau op. Samtidig med at femtrinsmodellen ikke er en model, hvor færdigheder blot opnås og krydses af, der vil altid vil være forskellige niveauer inden for de forskellige trin.

En opfattelse, vi ligeledes finder hos Merleau-Ponty og Gallagher, hvor egenkroppen påvirker og påvirkes af, at verden viser sig for ens krop, hvori ens handlinger udføres afhængig af kroppen. Hvor kroppen har noget individuelt i form af dens afgrænsning og kropssituation, samtidig med, at den har en anonymitet, den deler med alle andre kroppe.

På nybegynder niveauet hos brødrene Dreyfus skal der undervisning til. Hvorefter niveauet stiger til avanceret nybegynder, et niveau hvor erfaring opfattes som langt mere væsentlig end verbal beskrivelse.

Hvor Merleau-Ponty beskriver det kropslige element som konstant og væsentligt. Han beskriver kroppens rummelighed som en situations rummelighed, hvor kroppen består af en helhed, hvor målet allerede er ved genstande, kroppen skal ikke først finde sine knogler og samle dem, da de allerede er positioneret. Hvor den kropslige

rumlighed bygger på erfaring, hvor kroppen har en erfaring, hvorpå en handling udføres, samtidig med, at læring kan ske og motiveres ved eksempelvis efterligning af andres handlinger. Samtidig med at undervisning ikke findes én til én.

I forbindelse med folkeskolen, ser det ud til at undervisningen primært sker på nybegynder niveau.

Ved bevægelses-elementet som er iværksat af en underviser, her antager jeg, at elevernes intuitive og analytiske viden anvendes og knyttes sammen, men ikke i den forstand som brødrene Dreyfus beskriver den i fremtidsmodellen, eller forstået som det kropslige element hos Merleau-Ponty. Ved den iværksatte bevægelse forventes et afkast eller på anden måde et resultat, som kan aflæses eller bruges. Hos Brødrene Dreyfus så vi, at den intuitive viden ikke kan verbaliseres, og hos Merleau-Ponty er bevægelse altid udledt af et mål, der kommer til syne og skabes i handlingen.

Brødrene Dreyfus anerkender den sociale situation, men tillægger den ellers ikke meget betydning. Modsat finder vi hos Merleau-Ponty en afgørende rolle i de sociale situationer, hvor kroppen allerede er forbundet med andre kroppe i en verden, som allerede eksisterer. Men eksisterer for mig i kraft af min krop. Hvor de sociale elementer har indflydelse på egenkroppen i verden, hvor følelser skabes og kroppene forener sig i erfaret handling.

I afsnittene, hvor der tages udgangspunkt i neuroforskningsresultater og læring, anvendes begrebet selvkontrol. Selvkontrol er det, der skal give eleverne mulighed for at stoppe op og stille spørgsmål ved følelser, impulser, tanker og reaktioner. Neuroforskningen slår ligeledes fast, at ubevidste reaktioner rammer os, før de bevidste reaktioner sætter ind. Begrebet bevidsthed henviser til den tænkende akt. Hvor vi hos Merleau-Ponty finder en forforståelse af de kropslige mekanismer som bevidste i opfattelsen "jeg kan". Her opfattes ingen reaktioner som mekaniske, men som sat i gang af kroppens helhed og intentionalitet til verden.

Når bevægelses-elementet introduceres, bliver bevægelsen defineret som mekanisk og kropslig på en fysisk måde. Hvor underviseren først i bevægelses-elementet konfronteres med det kropslige element hos eleverne.

Bevægelses-elementet er, ifølge Merleau-Ponty, mere end blot bevægelse, da bevægelse allerede rummer en mening, som skaber en helhed, som derved skaber

nye meninger.

At skolereformen og formålsparagraffen lægger op til bevægelse 45 min pr dag pr elev, skaber måske en større kløft mellem teori og praksis. Hvor det er tænkt som et minimum, og som noget underviseren skal huske i sin undervisning, at kroppen er en aktiv del af læring, hvilket illustreres i det aktuelle læringsteoretiske fundament. Men denne tilgang skaber muligvis blot en distance mellem bevidsthedsopfattelsen "jeg tænker" og "jeg gør". Her reduceres kroppen til bevægelse, en reducere som ikke er mulig ifølge den kropsfænomenologiske tilgang og heller ikke ifølge brødrene Dreyfus' femtrinsmodel. Men bevægelsesopfattelsen går fint i tråd med de neuroforskningsresultater, der er illustreret i afsnittet af Münster og Prehn. Hvor det kropslige element skal kontrolleres og styres, hvor bevægelselementet bliver et element, hvorved den tænkende bevidsthed får de bedste betingelser, ved at man inddrager kroppen i en fysisk aktivitet såsom en pauseaktivitet.

Perspektivering

Med ovenstående opgave klar i erindringen, strømmer det ind med nye spørgsmål, kritik og vinkler, som jeg kort vil introducere i dette afsnit. En kritisk indvending kunne være, er bevægelse så et problem? Er lidt bevægelse ikke bedre end ingenting? Hvor meget bevægelse skal der så til?

Her vil jeg indvende, at når kroppen er vigtig, hvilket vi ser i ovenstående teoretiske pointer, og når undervisningsministeriet allerede har accepteret denne kendsgerning, og det allerede er indskrevet i formålsparagraffen. I stedet for så, at diskutere bevægelse eller ej, hvor meget eller hvor lidt, så kræver det en helt anden forståelse af, at kroppen er allestedsværende og umulig at negligere eller styre. Herved bliver det irrelevant at udpensle, hvor meget bevægelse og fysisk aktivitet skal fylde i folkeskolens dagligdag. I stedet for kunne der skrives i bekendtgørelsen, at kroppen har indflydelse på læring 24/7, og kan ikke adskilles i krop og sind, hvor kroppen repræsenteres ved bevægelselementer, og sindet opfattes som det rationelle læringselement. I stedet må krop og sind opfattes som en helhed, ikke blot i teorien, men ligeledes i praksis. Hvor kroppen kan opfattes som medianen mellem verden og

erkendelse. Herved kan man forestille sig, at man også kan overkomme de ansattes problemer med, at implementere bevægelse i undervisningen, da det i den kropsfænomenologiske kropsopfattelse ikke handler om bevægelse eller ej, men om at "jeg kan". Herved skabes der mulighed for nye diskussioner. Kunne der så findes en mere hensigtsmæssig måde, hvorpå kroppen kan træde frem i den danske folkeskole? Kan det overhovedet lade sig gøre, at opfatte kroppen på anden måde, i den traditionelle danske folkeskole, hvor læring og praksis er adskilt i dertil indrettede læringsinstitutioner?

Litteraturliste

Beck Steen, Kaspersen Peter & Paulsen Michael 2014: *Klassisk og moderne læringsteori*. København Hans Reitzels Forlag

Bitsch Olsen, Poul 2006: *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog*. Gyllinge Roskilde Universitetsforlag

Descartes, René 2002: *Meditationer over den første filosofi*. Samlerens Bogklub

Dreyfus, Hubert & Dreyfus Stuart 1991: *Intuitiv ekspertise - Den bristede drøm om tænkende maskiner*. København Munksgaard

Dupont, Søren 2012: *Pædagogik og fænomenologi mellem demokrati og dannelse*. Frederiksberg Roskilde Universitetsforlag

Emmerik, Damgaard Knudsen & Sillesen, Agnete m.fl 2011: *Kroppen i læringsrum*. København Unge Pædagoger

F. Hendricks Vincent 2016. *Spræng boblen - sådan bevarer du fornuften i en ufornuftig verden*. Gyldendal

Gallagher Shaun & Zahavi Dan 2010: *Bevidsthedens fænomenologi- en indføring i bevidsthedsfilosofi og kognitionsforskning*. Gyldendal

Hangaard Rasmussen, Torben 1996: *Kroppens filosof Maurice Merleau-Ponty*. Brøndby Semi-forlaget

Herskind, Mia 2007: *Kropslig læring i daginstitutioner*. Værløse Billesø & Baltzer

Illeris, Knud 2012: *49 tekster om læring*. Frederiksberg Samfundslitteratur

Kaya, Roessler Kirsten m.fl 2002: *Krop og læring. Sport & psyke nr 29*. Aarhus Klim

Kissow, Anne-Merete m.fl 4.udgave 2016: *Mennesket i bevægelse - krop, læring, aktivitet og deltagelse*. København Munksgaard

Krogh Christensen, Mette m.fl 2004: *Krop og kompetence - Aktuelle begreber inden for pædagogik og sundhed*. København FADL's Forlag

Kvale Steinar m.fl 2009: *Interview - introduktion til et håndværk*. Gyldendal Akademisk

Merleau-Ponty, Maurice 1969: *Tegn - udvalgte essays*. København Rhodos

Merleau-Ponty, Maurice 1995: *Perceptionens primat*. København Det Kgl. Danske kunstakademi.

Merleau-Ponty, Maurice 1999: *Om sprogets fænomenologi - udvalgte tekster*. København Gyldendal

Merleau-Ponty, Maurice 2.udgave 2009: *Kroppens fænomenologi - 1. del af perceptionens fænomenologi*. Viborg Det lille Forlag

Münster Sofie 2016: *Klog er noget, man øver sig på*. Politikens Forlag

Nielsen, Klaus & Kvale Steinar 1999: *Mesterlære - læring som social praksis*. København Hans Reitzels Forlag

Platon 1992: *Platons skrifter 2*. København Hans Reitzels Forlag

Polanyi, Michael 2012: *Den tavse dimension*. København Mindspace

Prehn, Anette 2015: *Hjerne smarte børn*. København People's Press

Rienecker, Lotte m.fl 3.udgave 2010: *Den gode opgave - håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Frederiksberg Samfundslitteratur

Schmitz, Hermann 2017: *Kroppen*. Aalborg Universitetsforlag

Thaulow Raab, Thomas 2015: *Den foranderlige hjerne og den forunderlige bevidsthed*. København Fadl's Forlag

Thøgersen, Ulla 2004. *Krop og fænomenologi- en introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi*. Aarhus Systime Academic

Hjemmesider

<https://www.folkeskolen.dk/557916/bevaegelse-paa-gyngende-grund>

<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>

file:///home/chronos/u-8448972eedb1426fbb9a0ecc934263828ef151a4/Downloads/v
idensraad_for_forebyggelse_fysisk_aktivitet_laering_trivsel_sundhed_2016.pdf

www.folkeskolen.dk/510939/ny-hjerneforskning-skal-loefte-laering

Projekter

Fuglsang, Siv 2017: *Den bæredygtige folkeskole og det svære begreb*.

Bilag

Bilag 1

Videnskabsteoretiske overvejelser

Igennem min praktik fulgte jeg fast en 8. klasse, hvor en af de ansatte fra Det Skæve Rum netop var startet op på undervisningsmetoder, hvor omdrejningspunktet var, at eleverne skulle arbejde med det, som var "svært". Her skulle jeg følge undervisningen, hvor jeg i gennem observationer, interviews og samtaler ville indsamle data i kvalitativ form.

Helt konkret ville jeg undersøge:

- Kan der findes empirisk belæg for, at eleverne optimerer deres læring, ved at arbejde med det der er "svært"?
- Kan der findes "tegn" i praksis på, at eleverne er i feltet, hvor det er "svært"?
- Hvordan er elevernes bevidsthedsforståelse og refleksion omkring begrebet "svært" ?

Observationsstudie var en af de metoder, som blev anvendt i gennem min undersøgelse, i forhold til at komme nærmere praksis.

I starten af undersøgelsen var det åbne observationer. Ved åben observation er det mest optimalt, at være så neutral som muligt, så eleverne glemmer, at jeg er der. På den måde forsøgte jeg at minimere min påvirkning på respondenterne, og på den måde opnå størst naturlig adfærd hos eleverne og underviseren.

Mine observationer startede ustrukturerede, med henblik på, at de ville udvikle sig mod et mere struktureret observationsstudie. Dette i takt med, at synlige konkrete tegn blev mulige at observere på. I min rolle som observatør var jeg bevidst om, at min tilstedeværelse ville have en indflydelse på det, jeg observerer. Min forhåbning var at ved at starte undersøgelsen med at være ustrukturerede, ville der være plads til, at der i praksis kunne træde "noget" frem. "noget" som videre i undersøgelsen ville blive det strukturerende element. Som et supplement til mine observationsstudier koblede jeg metoden interview på.

Målet med interviewene var, at komme så tæt på elevernes og de ansattes livsverden, som muligt i de rammer et interview nu er underlagt. Livsverden er den verden, vi hver især kender og møder i vores hverdagsliv.

(Kvale m.fl 2009)(Fuglsang 2017)

Udgangspunktet i rapporten var som skrevet ovenfor, med socialkonstruktivistisk, hermeneutisk og fænomenologisk tilgang, med interesse i, hvordan begrebet "svært" blev italesat og hvordan det kom til udtryk i praksis.

Metoden som jeg brugte var klassisk feltarbejde, hvor den uformelle samtale med deltagerne, som var de samme som jeg havde adgang til at observere dominerede. Ved denne tilgang var jeg påpasselig med ikke at opstille for stramme regler for interviewet, da jeg kunne blive nødt til at ændre strategi over tid. Risikoen ved det løst strukturerede interview var, at jeg kunne have svært ved på forhånd at have en plan om, hvor interviewet skulle bevæge sig hen, i stedet kunne jeg ende med en række interviews, som strittede i mange retninger. (Kvale m.fl 2009) (Fuglsang 2017)

I dette feltarbejde var det, det løst strukturerede interview krydret med struktureret interview, som var dominerende. For på den måde at indsamle mange svar samtidig med, at jeg kunne målrette specifikke spørgsmål til enkelte elever og underviseren. Foruden det ustrukturerede og strukturerede interview benyttede jeg mig ligeledes af den semistrukturerede interviewform. Hvor interviewet fandt sted i en interaktion mellem spørger og svarer, hvor flere spørgsmål allerede var nedfældet i en interviewguide, mens andre kom til i samspillet.

Igennem de mange interviews ville jeg undersøge praksisfeltet omkring begrebet "svært", og hvordan elevernes bevidsthedsforståelse og refleksion var for begrebet "svært" i gennem elevernes arbejde og introduktion til begrebet, samt underviserens tilgang til begrebet. Det tredje element i min undersøgelse var, at knytte et spørgeskema på undersøgelsen.

Som supplement til opgavens undersøgelse og for at skabe et bredere perspektiv på begrebet og opnå et muligt sammenligningsgrundlag, fulgte jeg de camps, som blev afholdt i Det Skæve Rum. Her var mine metoder fortsat observationer og interviews i struktureret og ustruktureret form.

Bilag 2

Spørgeskemaundersøgelse

Forskningsspørgsmål	Metode	Evaluering
Hvordan er elevernes bevidsthedsforståelse i forhold til at kategorisere opgaver efter deres definition på let og svært, og hvilke opgaver foretrækker eleverne?	Til at kickstarte min undersøgelse vil jeg i samarbejde med underviseren i matematik i 8.klasse udarbejde et spørgeskema. Et spørgeskema som eleverne får udleveret i første time, hvor jeg er med. Et spørgeskema som vil være koblet til et opgaveark. Et opgaveark som underviseren har udviklet, med forskellige opgaver i forskellige sværhedsgrader. Her får eleverne 15 min til at udføre opgaverne, hvorefter eleverne skal svare på et spørgeskema tilknyttet de foregående opgaver.	Evalueringen vil blive inddraget i opgavens analyseafsnit.

Bilag 3

Observationsundersøgelse

Fra ustrukturerede til strukturerede observationer

Forskningsspørgsmål	Metode	Evaluering
<p>Jeg vil observere på mulige tegn på, at eleverne arbejder i feltet, hvor det er "svært"</p> <p>Jeg vil undersøge, hvilke elever der skal deltage i interviews senere i undersøgelsen</p> <p>Jeg vil observere på den generelle undervisning i matematiktimerne, og afvente interessante vinkler i forhold til, at belyse begrebet "svært" ud fra en empirisk vinkel.</p> <p>Jeg vil observere ved de afholdte camps i Det Skæve Rum, hvor mit fokus vil være</p>	<p>Mine observationer vil foregå i matematiktimerne i 8.klasse samt i de udførte camps i Det Skæve Rum.</p> <p>Da jeg skal undersøge, om der kan findes tegn, er mine observationer ved starten af undersøgelsen ustrukturerede og domineret af et aktørsyn - viden og virkeligheden skabes i samspillet og i relationerne mellem hinanden. Min overbevisning går på, at der vil træde noget frem i praksis, som vil blive strukturerende for mine videre observationer.</p> <p>Min tilgang til feltet er, at jeg forsøger at bevare min neutralitet, da jeg gerne vil</p>	Evalueringen vil blive inddraget i opgavens analyseafsnit.

<p>på praksis, camp lederne, deltagerne og de øvrige gæster i rummet.</p>	<p>agere som fluen på væggen i den udstrækning, det gør sig gældende indenfor en social konstruktivistisk tilgang med udgangspunkt i et aktørsyn på videns indsamling.</p> <p>I kraft af min personlige interesse og erfaring som pædagog, bliver en af mine udfordringer, at bevare observatørrollen samtidig med, at jeg er bevidst om, at virkeligheden skabes mellem mig og den subjektive praksis og deltagerne her i.</p> <p>Helt konkret vil jeg tage noter på computeren løbende, hvor jeg indimellem blot vil observere fra en stol i lokalet over til observationer, hvor jeg er mere inddragende og deltagende. Hvilken konkret tilgang og metode jeg vil bruge fra gang til gang og fra minut til minut, vil være domineret af den praksis, jeg kommer til at bevæge mig i. Mine observationer vil løbende bevæge sig mod et mere struktureret udtryk, hvilket vil kunne ses i opgavens analyse af den indsamlede empiri.</p> <p>Til slut i opgaven vil mit indsamlede observations empiri blive anvendt i analysen, her vil flere af observationerne fra matematik i 8.klasse og fra Det Skæve Rum blive sammenholdt med opgavens øvrige indsamlede empiri og de teoretiske afsnit fra opgavens problemfelt. I behandlingen af empirien er jeg bevidst omkring min rolle, som fortolker og hvordan materialet ændre karakter i forbindelse med nedskrevet og anvendt.</p>	
---	--	--

Bilag 4

Interviewguide

Forskningsspørgsmål	Metode	Interviewspørgsmål
<p>Eleverne i 8.klasse på Mellervangskolen , hvordan er deres bevidsthedsforståelse og refleksion for begrebet "svært"</p> <p>Hvordan definerer eleverne begrebet "svært"</p> <p>Sker der en udvikling i elevernes bevidsthedsniveau igennem undersøgelsen?</p> <p>Hvordan er underviserens tilgang til begrebet "svært" i praksis.</p> <p>Praksis i Det Skæve Rum set med de ansattes øjne, deltagernes perspektiv og øvrige gæster.</p>	<p>Mens undersøgelsen står på, vil jeg inddrage tre interviewteknikker.</p> <p>Ustruktureret, struktureret og det semistrukturerede. Dette for at komme så bredt omkring emnet som muligt.</p> <p>I 8. klassen går der 23 elever, pga. af logistiske overvejelser af tid til disposition osv, udvælger jeg flere elever fra klassen, som forhåbentlig vil være repræsentative for klassen for at opnå det bredeste kendskab til elevernes bevidsthedsforståelse for begrebet "svært"</p> <p>Processen mod udvælgelsen af eleverne vil ske på baggrund af observationer.</p> <p>Undersøgelsen kommer til at strække sig over længere tid, og jeg har i den forbindelse mulighed for at interviewe de samme personer, som jeg observerer. Denne undersøgelse får derfor karakteristikken feltstudie og interviewformen vil være bred.</p> <p>Her ved foreligger muligheden for at sadle om igennem processen, som undersøgelsen skrider frem. Jeg vil i løbet af undersøgelsen gennemføre mine interviews i samspil med den praksis, jeg er en del af.</p> <p>Ved deltagelse i camps i Det Skæve Rum vil jeg ligeledes benytte mig af de forskellige interviewmetoder i samspil med praksis.</p> <p>Interviews i alle former vil selvfølgelig blive gjort anonyme.</p> <p>Efter endt interviews vil de blive transskriberet og anvendt i opgavens analyse sammenholdt med opgavens</p>	<p>-Den interviewede præsenterer sig selv, navn alder.</p> <p>-Hvad betyder det for dig, at noget er svært?</p> <p>-Hvad tænker du på, når ordet svært bliver nævnt?</p> <p>- Har du prøvet at arbejde med noget, som var svært?</p> <p>-Kan du huske, hvad det var?</p> <p>-Kan du huske engang, hvor du arbejdede med noget svært, som du pludselig kunne finde ud af?</p> <p>- Kan du huske, hvad du følte?</p> <p>- I skolen hvad vil du helst arbejde med, det du allerede kan eller det, du endnu ikke kan finde ud af?</p>

	<p>øvrige empiri og teori fra problemfeltet. I transskriptionsprocessen er jeg bevidst omkring de forskellige til og fravalg som er til stede i denne proces. Hvor flere nuancer forsvinder i kraft af de forskellige processer interviewene indgår i.</p>	
--	--	--

Bilag 5

Observation fra Det Skæve Rum

I dag er det første gang 0. klasse besøger Det Skæve Rum, dagen i dag er blot en introducering til rummet. Der mangler 2 elever og en tredje pige vil ikke deltage.

Camplederne gør sig klar til at modtage eleverne, de henter eleverne ved døren hvor elevernes mobiltelefoner afleveres i en kasse.

Når eleverne ankommer til Det Skæve Rum sker det gennem et stort skab, der er musik på storskærme. Musikken er valgt ud fra elevernes referenceramme, i dag Ida og lærke fra MGP. Eleverne får besked på de gerne må gå rundt, opleve og undersøge rummet. Eleverne reagerer med løb, snak, hoppen og dansen rundt.

Camplederne siger velkommen og første øvelse starter. Eleverne skal gå sammen to og to ud fra yndlings is. Eleverne skelner ikke mellem drenge og piger. De første øvelser bliver taget godt imod, eleverne gik bare i gang. Eleverne udforsker indretningen af rummet, eksempelvis bliver badekarret indtaget. Eleverne søger de voksne i øvelserne.

Pige siger: "Hvad nu hvis vi ikke kan finde ud af det?"

Ved associations øvelsen bliver eleverne smittet af hinanden, flere elever tænker på det samme når de skal fortælle det til klassen. Andre elever formår at tænke totalt ud af boksen og skabe en bred associations historie til billedet. Ved fremlæggelserne af gruppernes gruppenavn og kampråb, er det det samme, første gruppe griner, hvilket går igen ved samtlige grupper.

Hver gruppe har fået 4 armbånd, disse armbånd repræsenterer en farve, camplederen siger til alle grupperne, at rød armbånd skal starte. Elev virker til at føle at han har vundet noget. Næste er hvid, som bliver lige begejstret og glad for at skulle præsentere for gruppen.

Da der skal ryddes op motiveres eleverne til at gøre det på tid. Hvilket er en kæmpe motivation for eleverne, de deltager alle sammen i oprydningen og lokalet er klar på kort tid.

Bilag 6

Observation fra matematik 8. klasse

Gruppe

Underviseren brugte tid med gruppen, for at forklare opgaven og guide eleverne i gang. Dette resulterede i at drengene kom godt i gang med opgaven.

Elev 1, var til en start afvisende og ville ikke deltage i at tegne. Elev 2, tog i startet initiativ. Elev 1 kom løbende med nye løsninger og ideer til løsninger af opgaven. I løbet af processen, ændre elev 1 indstilling, han blev deltagende og løsningsorienteret. Løbende støder drengene på nye udfordringer i form af mangler på deres skitse. Udfordringer som de løser løbende igennem diskussioner med hinanden.

Imellem de tre grupper i lokalet var der en faglig idé generering.

Gruppe

Den pige i gruppen som har gruppens materiale er syg, gruppen bruger derfor lang tid på at fremskaffe dette materiale. Gruppen får i løbet af undervisningen ringet til et firma som sælger swimmingpools for at undersøge prisen på deres pool. Ellers går tiden med snak om ikke faglige ting. På et tidspunkt skal pigerne vide hvor meget en kvadrat er. De snakker sammen i gruppen og kommer frem til at det er 1x1x1 meter. Men for at finde ud af hvor meget det er i et rum, bruger de den store lineal og måler 1 meter ud og 1 meter ned. Hvorefter de hopper flere felter frem for at finde svaret.

Gruppe

Bruger primært tiden på at finde møbler til huset, resten af tiden går med privat snak.

Gruppe

Kommer ind i rummet for at klippe papir til deres skitse. Drengene er godt i gang med opgaven og der er tydelig faglig kommunikation mellem dem i gruppen og de andre grupper i rummet. Der bliver udvekslet ideer og inspiration. Gruppen bruger hinanden til i fællesskab at løse en udfordring.

Elev: *"Jeg klipper lige lidt langsom, det skal gøres ordentligt."*

Elev: *"Så skrider jeg ind ved siden af."*

Bilag 7

Observation matematik 8. klasse

Underviseren starter med at samle klassen i klasseværelset og påbegynder brøker på tavlen. Flere elever deltager i besvarelsene, nogle svarer rigtig andre forsøger.

Underviseren flytter undervisningen ind i et tilstødende lokale. Dette lokale er neutralt og eleverne får besked på blot, at medbringe hæfte og matematikbog. Eleverne må sætte sig i grupper de selv vælger. Underviseren stiller forskellige opgaver på tavlen i lokalet og bevæger sig ellers rundt mellem bordene. Underviseren iagttager og støtter og vejleder ved behov. Rundt omkring i grupperne bliver der summet og udvekslet matematiske løsninger på de forskellige opgaver. Eleverne bruger hinanden i problemløsningen, nogen har fanget det, andre vejleder hinanden.

2 piger forsvandt da undervisningen flyttede ind i det tilstødende lokale.

Underviseren præsenterer bevægelse i undervisningen. Hvorefter underviseren lægger op til, at eleverne i grupper skal forberede noget bevægelse til undervisningen. Eleverne melder sig hurtigt til de kommende dage.

Opgaven går ud på de skal være robotter, de skal styre hinanden som robotter på skift igennem en bane. Eleverne går til opgaven og kommer tilbage på deres pladser. Hvorefter underviseren præsenterer eleverne for en ny opgave, de skal løse i fællesskab med dem de sidder i gruppe med. Eleverne får stillet 5 minutter før frikvarter som gulerod og motivation for at løse opgaven koncentreret. Der arbejdes med opgaveløsningen i grupperne rundt ved bordene. Der bliver forhandlet løsninger gennem samarbejde og diskussion af forståelser og opfattelser.

Bilag 8

Observation fra matematik 8. klasse

20 elever, underviseren snakker med eleverne om fremtidens mål for klassen. Dm i matematik i 2018. En anden aftale er, at klassen vil arbejde med sjove regneregler.

Underviseren begynder undervisningen ved tavlen, der henvises til sidste matematiktime og laves lidt opsummering. Flere af klassens eleverne deltager i fælles svar på klassen. Eleverne får stillet en mærkelig opgave, I får ti minutter til, at løse en mærkelig opgave i får ingen hjælp. Der bliver stillet kage i udsigterne til eleverne.

Elev: *"Må vi ikke få 15 min?"*

I får 4 geder, i vil lave en mark i køber 100 meter hegn. I skal lave den største mark. Underviseren forlader rummet, eleverne får lov til selv at læse opgaven. Flere elever går i gang med opgaven, De kommunikere om løsningen og begynder at regne det ud fra forskellige matematiske løsninger. De forsøger med radius og diameter. 5 drenge går ambitiøst til værks. De eksperimenterer med former for, at opnå størst mulige areal af marken. De forhandler for at finde løsningen, de bidrager hver især med vinkler på opgaven. Et par piger går også i gang med at prøve at løse opgaven, mens andre sidder med ipads og mobiler.

2 minutter tilbage drengene og et par piger knokler endnu på.

Elev: *"I har et minut."*

Elev: *"Det har I også, I har ikke lavet noget I får ingen hindbærnsnitte."*

Undervisningen rykker ind i lokalet ved siden af klasselokalet. Flere af eleverne kommer 5. min senere end de andre i klassen.

Eleverne får opgaven, hvad kan I finde ud af ved cirkler, eleverne grupperer sig ved bordene, flere af grupperne er gengangere, mens andre grupperes på ny. Piger og drenge er delt helt op, drengene sidder 2 og 2 ved to borde og 4 ved et andet bord. Ligeledes har pigerne delt sig op i 2 og 2 ved to borde og 4 ved et bord. Efter øvelsen laves der opsamling på tavlen. over halvdelen af eleverne deltager med svar til fælles opsamling på tavlen.

2 elever har forberedt dagens aktive indslag, de har ca 10 min. Underviseren trækker sig tilbage og observere og eleverne får lov selv, at styre og strukturere de næste 10 min.

Eleverne laver gulerødder trækkes op, en opgave som danner brobygning mellem drenge og piger og som skaber kontakt mellem eleverne og øve deres kommunikative samarbejds evner og kompetencer.

Underviser: *"Jeg er helt vild med dette rum."*

Elev: *"Også mig."*

Herefter skal eleverne lave matematik fra matematikbogen, de skal vælge let og svær mellem opgaverne på de kommende sider i matematikbogen.

Alle eleverne går i gang og de første 3 min er der helt ro, hvorefter de første spørgsmål kommer på banen. Underviseren går rundt mellem bordene. Eleverne må selv vælge hvor de vil sidde, alle eleverne bliver i lokalet og knokler på med opgaverne.

Elev: *"Tak for en god time."*

Bilag 9

Observation fra Det Skæve Rum

Elever og lærer fra 6. årgang er for første gang i Det Skæve Rum, de er 24 elever. Der er to campledere og to lærer med fra Vestbjerg. Dagens program præsenteres og de første øvelser går igang. Der er ro og eleverne deltager i øvelserne. Eleverne i hulen:

"Vi forstår ikke opgaven"

Eleverne idégenerer på hvad der skal til for at de yder 100% i skolen.

- Vigtig at jeg forstår opgaven
- Stilhed så der er mulighed for koncentration
- Det skal være sjovt
- Der skal pauser til
- Mad er vigtigt
- Grupper hvor alle deltager og ikke kun en som bestemmer

- Musik i ørene
- At læreren hjælper
- Gratis slik i skolen

I dagens camp er der tid til leg.

Det er meget forskelligt hvordan grupperne går til opgaven, flere grupper er gået igang med, at idegenerer en masse på vilde ideer, hvorimod andre grupper er gået mere realistisk til værks. Hvad tror vi egentlig vi kan få lov at gøre i vores klasse. En gruppe:

"Vi må ikke have guirlander i vores klasse til jul."

Ideer til det fedeste klasseværelse eller læringsrum:

Hængekøje

Cirkustelt

sodavandsrum

slikrum

sækkepuderum

læserum

stillerum

Sted med sækkestole og små borde med holder til drikkedunk i

Trampolin gulv

puderum

Badekar

Flyvende paller

Det øverste af en barnevogn, til at læse i

Diskussionsrum med borde og stole

Camplederen: *"I må meget gerne lave fejl."*

2 piger: *"Jeg har allerede en mega god ide, det har jeg også."*

Bilag 10

Observation fra Det Skæve Rum

16 lærerstuderende ankommer til rummet. Her bliver de ønske velkommen og rummets to regler bliver præsenteret. Hvorefter de første øvelser bliver sat igang. Camplederen, fortæller mellem øvelserne omkring sine faglige begrundelser for de pædagogiske metoder som hersker i Det Skæve Rum. Der trækkes på personlige erfaringer fra praksis og teoretisk inspiration.

Herefter deles de studerende ud i grupper efter tilfældighedsprincippet. De studerende får stillet opgaven, at de skal idégenerere på hvad der kan skabe begejstring til at gå i skole. Til sidst fremlægger de studerende deres resultater og campen munder ud i en fælles evaluering. Hvor camplederen fortæller om de væsentligste dogmer som hersker i Det Skæve Rum. Eksempelvis 20-80 metoden. Camplederen må kun snakke 20 % af tiden hvorimod deltagerne skal på banen 80 % af tiden. Maks 4 slide i et powerpoint show.

Herefter evaluere de studerende.

En pige nævner grænser, i og med der ikke må siges nej, oplevede hun at få overskredet nogle grænser.

Samarbejde

Kreativitet

Relationer

Mod på livet

Sjovt

Differentiering

Styrker venskaber

Fejl er fine

Pres usikkerhed

Tidspres, man skal igang

Kritik:

Hvordan får man eleverne til at være i feltet "svært"

Elev - lærer rollen, denne tilgang kræver at omgivelser accepterer og hylder fejl.

Kaos- man har ikke styr på hvad der sker. Vi laver rammerne deltagerne fylder selv på.

En af de studerende siger: *"Jeg synes det har været genialt det her, det vil jeg gerne hverdag."*