En anvendelse af kropsfænomenologiens principper som bidrag til en ændring af læringsmiljøet på et gymnasium

AALBORG UNIVERSITET

ANVENDT FILOSOFI

Kandidatspeciale, 10. semester

02. juni 2025

Maria Skræddergaard, 20192811

Vejleder: Jes Lynning Harfeld

Samlede antal tegn: 166.064

Svarende til antal normalsider á 2400 tegn: 69,2

Indholdsfortegnelse

ABSTRACT **3**

DEL 1: INDLEDNING **4**

1.1 METODEAFSNIT 6
1.2 LÆSEVEJLEDNING 7
1.3 PROBLEMFORMULERING 7

DEL 2: KROPSFÆNOMENOLOGIENS BIDRAG **7**

2.1 KROPPEN SOM ERFARINGSHORISONT 8
2.2 LÆRINGSRUMMET FRA EN KROPSFÆNOMENOLOGISK POSITION 10
2.3 KROPPEN MÅ UDFØRE TANKERNES REFLEKSION 14

DEL 3: LÆRINGSMILJØ I EN KROPSFÆNOMENOLOGISK UNDERSØGELSE **23**

3.1 DET MUNDTLIGE, DET SKRIFTLIGE OG DET KROPSLIGE 25
3.2 FORSKELLIGHED MELLEM DEN ANDEN OG MIG 26
3.3 KROPPEN DER FORSTÅR 26
3.4 HVIS ERFARINGSGRUNDLAGET BLIVER NEGATIVT 28
3.5 DIALOG SOM EN BERØRING PÅ AFSTAND 29

DEL 4: DEN NYE FÆNOMENOLOGI **29**

4.1 ET FØLELSESMÆSSIGT PERSPEKTIV 30
4.2 KROPPEN SOM EN KROPSLIGHED 37

DEL 5: ATMOSFÆREN SOM EN DEL AF ERFARINGSVERDEN **43**

5.1 LÆRINGSRUMMETS ATMOSFÆRE OG ÆSTETIK 44
5.2 ATMOSFÆREN I EN SOCIAL SAMMENHÆNG 47
5.3 DANNELSE, EN LEGENDE TILGANG OG FORNUFTENS TILSTAND 51
5.4 LÆRINGSRUMMETS ÆSTETIK OG ATMOSFÆRE 52

DEL 6: AFSLUTNING **61**

6.1 FÆNOMENOLOGIENS BIDRAG TIL LÆRINGSRUMMET 62

LITTERATURLISTE **67**

Abstract

This article attempts to investigate and to understand how the happiness of Danish high schools can be maintained in the best way possible. It examines how much the community's and the individuals's importance has, to achieve the best potential for welfare in a learning space, both academically and socially. The investigation in this article participates in the understanding of how the learning space can be optimized, so that the good tendencies are kept and continually aims to improve the learning process. The examination must have interest in preventing unhappiness in the community. The basis of the investigation is the high-school life with a philosophic approach. It's a method that is introduced by Ulla Thøgersen, with a focus on the body phenomenology method, introduced by Maurice Merleau-Ponty. Afterwards, Hermann Schmitz is introduced, with his body phenomenology inspiration that draws perspectives in the shape of the new phenomenology method. It's a position that is inspired by this method but elaborates with an understanding of the individual human's way of perceiving the world. It is then to be guided towards the emotional parameters that has a special place with Schmitz.

Later in the article, a perspective from Gernot Böhme is introduced, that with his philosophy, is inspired especially by Schmitz. Böhme extends this perspective to an understanding of atmospheric layers that has an importance to our surroundings.

Ulla Thøgersen, Hermann Schmitz and Gernot Böhme's position are all theoretic viewpoints that in this article is used as perspectives. These perspectives contribute to the examination of how the body's expression has meaning in a learning environment. Perspectives from the teacher plan in the subjects Danish and Philosophy are included as well. Some material from Danske Gymnasier is included. Gymnasieskolernes Lærerforening is included, and Støvring Gymnasium is also included. These are included by an example that mention some visions of the trouble area in the Danish high schools.

Finally, the article concludes that the body's presence, in the learning environment, is important for the knowledge horizon the students and teachers learn by. It can be an advantage to implement these perspectives in the planning of the teaching. They can be used directly or in a practical sense in a specific part of the classroom tasks. The perspectives can also be used as a part of the reflective or unconscious part of the atmosphere in the classroom.

DEL 1: Indledning

I dette afsnit henvises der til en indledning, der introducerer emneområdet i opgaven. Der henvises til fænomenologien, der bruges som tilgang i opgaven. Der findes ligeledes også en læsevejledning. Nederst i indledningen findes den problemformulering, der er undersøgelsens udgangspunkt.

> "Indsatserne for faglig, social og emotionel trivsel går hånd i hånd, og det er dét, der er grundstenen i de almene gymnasiers velfungerende ungdomsmiljø" (Bødtcher-Hansen, 2025).

Nærværende undersøgelse tager udgangspunkt i et særligt håb om og en særlig motivation for at skabe det bedst optimerede læringsmiljø på landets gymnasier. Det er en særlig interesse, der udformer sig fra egne erfaringer - både som gymnasieelev og i rollen som underviser. Det er en interesse, der også med et særligt håb, vil styrke elevernes potentiale fagligt, men i ekstra grad også elevernes trivsel. Det bør være en trivsel, der strækker sig ud over det faglige og uddannelsesmæssige fokus. Det kan formodes, at mange gymnasieelever mærker en vis udmattelse i sin hverdag, fordi de skal forholde sig til et samfundsmæssigt uddannelses- og karrierepres. Det er måske ikke et pres, der kan fjernes, men det skal heller ikke ignoreres. Det er af min overbevisning, at det trygge læringsmiljø vil skabe en motivation for den enkelte, der kan skabe energi på en positiv facon. Det kan resultere i et bredere overskud for eleverne under deres uddannelse. Det er en indgangsvinkel, som den filosofiske undren kan påpege og bidrage til. Der er et potentiale til at optimere undervisningen kontinuerligt, så der skabes et læringsmiljø, der skaber trivsel for både eleverne og underviseren. Det bør gøres kontinuerligt, fordi det hele tiden kan skabe et fokus på, om undervisningen kan optimeres.

Læringsmiljøet skal værnes om, fordi det er en betydningsfuld ramme for, hvordan den menneskelige dannelse skabes. En dannelse der lægger vægt på trivsel og faglighed. Det er et fokus, der bør fastholdes, selvom der skabes en forståelse omkring, at elevernes trivsel er god. Det bunder i en forståelse om, at trivslen kan falde, hvis den ikke fastholdes. Det bunder også i en forståelse om, at der hele tiden er forbedringer, der er mulige. Det skal dog også anerkendes, når en trivsel mærkes som god. Trivsel kan være af individuel karakter. Eleven bør erfare, at dennes synspunkter har betydning. Det kan medvirke til et

inkluderende fællesskab. Det er for eksempel en erfaring, der er nødvendig, hvis eleven udsættes for tendenser, der er i modstrid med normens retfærdighedsmæssige position. Der er normative regler, der skal følges, men hvis eleven føler sig uretfærdigt behandlet inden for disse rammer, bør eleven altid anerkendes i den følelse, så eleven føler sig inkluderet.

Gymnasielærernes Fagforening (2025) henviser til, at "kernen i den danske gymnasieskoles formålsparagraf er *almendannelse* og *studieforberedelse.* Almendannelse handler om at udvikle elevernes evne til at agere i tilværelsen som myndige, kritiske, demokratiske og beslutningsdygtige borgere. Studieforberedelse handler om at forberede eleverne til de videregående uddannelser. Dannelse er et begreb, der rækker ud over skolen og omhandler, hvordan man begår sig i alle aspekter af tilværelsen. En delmængde heraf er den almene dannelse, som vi aktivt udvikler og anvender *i* gymnasiefagenes undervisning, men også *ud over*- og *på tværs af* fagene" (Gymnasielærernes Fagforening, 2025).

Det er den almene dannelse, der er et særligt fokusområde. Det skal styrke eleverne til et senere studie- og karrierevalg, hvor eleverne har forståelse for demokratiske og samfundsmæssige perspektiver.

Danske Gymnasier (2025), tager del i undervisningsmiljøerne i gymnasieskolen. De henviser også til deres vision om, at "Danske Gymnasier, vil forme fremtidens samfund ved at give gymnasierne gode rammer til at danne og uddanne unge. Det er et mål for Danske Gymnasier, at uddannelser betragtes som en investering i fremtiden, både for den enkelte og for samfundet" (Danske Gymnasier, 2025).

Gymnasieskolen lægger vægt på, at der er noget særligt ved fællesskabet, men også den individuelle dannelse. Eleven skal opnå en særlig selvstændighed. Der opstår dog for mig en undren ved, hvordan denne selvstændighed skal bestå i et fællesskab, og hvordan skal fællesskabet bestå, hvis der prioriteres et fokus på selvstændigheden. Det antages i samfundet, at det er en del af gymnasieelevens dannelsesprofil. Det fornemmes også i samfundet, at det er to selvfølgeligheder, der på trods af sine modsatte betydninger, alligevel er medspillere, der ikke skal afvige fra sine betydninger. Det mener jeg ikke. Ikke nødvendigvis. Der forekommer antagelser, der ikke nødvendigvis bør være naturlige, hvis der ikke først henvises til en dybere undren.

Ved filosofiens mellemkomst kan der vækkes en nysgerrighed, der forsøger at forstå mellemleddet mellem fællesskabet og den enkelte person. Disse er vigtige parametre i

samfundet, men er i sin kernebetydning modsatrettet. Der er en forståelse, som måske snarere kræver større opmærksomhed, inden det konkluderes som en naturlighed, at disse er en enhed. Det kræver i hvert fald en bredere undren, der ikke antager selvfølgeligheder eller sammenlægger disse, som om de ved en bred naturlighed indebærer samme perspektiv og forståelse. Vi bør undersøge læringsrummet med en dyb undersøgelse af, hvordan læringsmiljøet i sin rene sammenhæng bør erfares.

1.1 Metodeafsnit

Metoden der bruges i nærværende kandidatspeciale er fænomenologiens tilgang, som den udformes kropsfænomenologisk. Fænomenologien bruges som metode ved at undersøge, hvordan noget subjektivt på underfladen forekommer som almenmenneskeligt, foruden at ville ignorere det subjektive nærvær (Schiermer, 2013, 29). Ved fænomenologiens metode undersøges det, hvordan 'noget' i sin oprindelighed fremstår. Det er en opvejning mellem, hvornår noget ikke længere beskrives som en del af sin oprindelighed. Det vil sige, hvor til grænserne går for, hvornår 'noget' fremstår i sin absolutte fremtrædelsesform (Schiermer, 2013, 51). Det er et perspektiv, der inddrages som en del af forståelsen af et læringsmiljø på et gymnasium.

Fænomenologien kan kritiseres som metode, da undersøgelsen afhænger af observatørens udgangspunkt. Det er derfor gældende, at det er en metode, der kan afhænge af, hvem der benytter den. Det er derfor ikke en kvantitativ metode, der nødvendigvis kan gøres efter af enhver. Alligevel, findes der måder, hvorpå fænomenologiens metode berettiges (Schiermer, 2013, 16).

Fænomenologiens metode kan berettiges hos blandt andet Maurice Merleau-Ponty. Det er en position, der understreges af Ulla Thøgersen. Ydermere, henvises der til en videreudvikling af kropsfænomenologiens potentiale, når der henvises til den nye fænomenologiske metode, der udspecificeres af Hermann Schmitz og inspirerer Gernot Böhme. Kroppens betydning i en fænomenologisk tilgang til nærværende undersøgelse, vil dermed fremstilles ved en kropfænomenologisk tænkning samt skabe en forståelse ved den følelsesmæssige tilgang af affektive ramtheder, som de præsenteres i den nye fænomenologiske metode.

1.2 Læsevejledning

Nærværende kandidatspeciale bør først læses ved en forståelse af den position, som Ulla Thøgersen henviser til ved en introduktion til Maurice Merleau-Ponty, som relateres til en undren om det bedst optimerede læringsmiljø i en gymnasieklasse. Efter sammenkoblingen af Thøgersen og den fænomenologiske opmærksomhed på læringsmiljøet i en gymnasieklasse, vil der inddrages et perspektiv ved Hermann Schmitz. I den forbindelse inddrages der også til en særlig betydning ved kroppens tilstedeværelse ved elevernes og underviserens erfaringsverden i en gymnasieklasse. Schmitz uddyber den fænomenologiske metode ved at tilføje en position, der gør, at han henviser til, hvad der kaldes for den nye fænomenologi. Det er en position, hvor elevernes og underviserens følelsesmæssige parametre skaber betydning og undren. Thøgersens og Schmitz' position uddybes efterfølgende i et analyseafsnit med udgangspunkt i elevernes og underviserens læringsmiljø, der undersøges med udgangspunkt i gymnasieklassens atmosfære. Efterfølgende inddrages perspektiver af Gernot Böhme, der er inspireret af Schmitz' position, men hvor det skal ses sådan, at Böhme udspecificerer Schmitz' tanker. Afslutningsvist findes der eksempler på, hvordan fænomenologiens metode kan bidrage til den konkrete undervisning i læringsrummet, så det er et format, der har potentiale til at bevirke for eleverne og underviseren.

1.3 Problemformulering

Problemformulering: Hvordan kan en anvendelse af kropsfænomenologiens principper skabe yderligere forståelse og dermed bidrage til en ændring af læringsmiljøet på et gymnasium?

DEL 2: Kropsfænomenologiens bidrag

I følgende afsnit tages der udgangspunkt i bogen: *Krop og fænomenologi. En Introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi.* Bogen er skrevet af Ulla Thøgersen. Der introduceres en redegørende beskrivelse af denne positions fænomenologiske tilgang til kroppens betydning,

når menneskers erfaringshorisont undersøges. Redegørelsens hovedtræk inddrages i en analyse med udgangspunkt i en forståelse af trivslen i gymnasieregi.

2.1 Kroppen som erfaringshorisont

Det pointeres ved Thøgersen, at der ikke i denne sammenhæng skal skabes en forståelse omkring kroppen, som der gøres ved en mere traditionel vinkel. Den traditionelle vinkel findes for eksempel ved den mekanistiske fysiologi og den klassiske psykologi. I denne sammenhæng henviser Thøgersen til, at der ikke skal skabes denne sammenhæng til kroppen som en fysisk mekanisme på samme måde, som der gøres ved den fysiologiske. Den klassiske psykologi minder snarere om Thøgersens position, men den klassiske psykologiske vinkel vil alligevel modsat den fænomenologiske tilgang til kroppen henvise til den fysiologiske. Der er derfor en forskel i relation til den fysiologiske, som den fænomenologiske i denne forbindelse tager afstand fra, fordi den fænomenologiske har en anden tilgang til kroppens betydning (Thøgersen, 2004, 103).

Fænomenologi er en betegnelse, der tager udgangspunkt i fænomenerne. Ved Ulla Thøgersens inddragelse af Maurice Merleau-Pontys position, gøres det klart, at denne tilgang henviser til at mennesket og verden er to udgangspunkter. Disse bidrager hver især til en oplevelse af det, der tilsted kommer (Thøgersen, 2004, 21).

Der er forskel på, hvordan betegnelsen for et fænomen og betegnelsen for fænomenologi i sin betydning skal forstås. I undersøgelsen af et fænomen fremtræder der noget for os, som vi kan erfare. Selve fænomenologien vil fremtræde som vores evne til at tillære os en forståelse af det absolutte fænomen, der netop fremtræder for os (Thøgersen, 2004, 21-22). Fænomenologien beskæftiger sig med at forstå, hvordan verden er udformet, og hvordan denne verden skal erfares gennem disse fænomener, som er en del af vores verden. Det er ved vores erfaring af verden nødvendigt, at vi undrer os over, hvad disse fænomener er, og hvordan disse fænomener fremstår for os. Fænomenerne skal netop vise sig for en person, der erfarer disse i verden. Fænomenologiens position vil forstå, hvad fænomenerne i sin betydning indebærer, hvorfor de nøje vurderes med henblik på at forstå, hvordan disse er en del af vores verden. I fænomenologien vil det altså undersøges, hvordan disse fænomener fremstår for mennesket, og dermed bliver en aktiv del af menneskets erfaringsverden. Det er en form for

erfaringsverden, der hele tiden er i en proces for mennesket. Disse hviler på et udgangspunkt for, hvad personen allerede tidligere har erfaret i verden (Thøgersen, 2004, 22).

Thøgersen henviser til, at menneskets kropslige erfaring i verden har en særlig betydning. Mennesket erfarer ved sin kropslige eksistens. Det er en formulering, der henviser til, at mennesket ved sin kropslighed erfarer fænomener, der tilstedkommer for bevidstheden. Det skal forstås sådan, at kroppen erfarer gennem sansningen, der ved bevidsthedens perception tilkendegiver fænomenerne i verden omkring mennesket (Thøgersen, 2004, 22).

Det skal forstås sådan, at der ved Thøgersens position fremtones, at det særlige i denne tilgang er, at vi erfarer verden gennem vores evne til at sanse ved at bruge vores syn, samt lugtesans, hørelse, smagssans og berøringssans. Det indikerer også ved denne tilgang, at det er en aktiv proces ved menneskets måde at erfare verden på, som dermed ikke passivt bare fremstår for os. Det er i en proces, hvor et fænomen netop har draget mennesket til at ville forstå betydningen af det (Thøgersen, 2004, 22-23).

Processen skal ses i lyset af, at vi netop tillærer os nogle erfaringer ved vores verden, der gør, at vi ikke i en absolut forstand er optaget af, hvordan vi skal bevæge kroppen. Dette er gældende, hvis det er erfaringer, vi er i en overensstemmelse med. Det indikerer også, at vi som menneske kan føle os mere trygge i givne situationer, hvis vi blot er fortrolige med disse, og vi dermed har en særlig forståelse for dem. Det er hele tiden en opvejning mellem, hvordan vi som mennesker med vores kropslige eksistens allerede har tillært os nogle erfaringer, der sammenflettes med vores nytilkomne erfaringer i verden. Det er hele tiden en proces, der roterer mellem noget, der er velkendt og noget, der endnu er fremmed for os (Thøgersen, 2004, 23). Det er med vores krop som bindeled, der gør, at vi erfarer verden. Det kræver vores kropslige eksistens, hvortil vi vil erfare verden gennem noget, der allerede er etableret som velkendt for os, samt også dele der ikke er velkendte for os, men hvor disse snarere er fremmede fænomener. Thøgersen henviser til, at vi ikke alene forstår fænomenerne i verden gennem vores fornuft. Det kræver altså først en kropslig tilstedeværelse, der netop kan være vores adgang til brugen af vores sanser, der netop der vil erfare fænomenerne i vores verden. Det udelukker ikke, at vi ikke er i stand til at reflektere over fænomenernes fremtræden. Det er ved refleksionen af fænomenerne, at der netop findes en mulighed ved, at fænomenologien kan fremstå (Thøgersen, 2004, 23). Det vil sige, at menneskets evne til at sanse verden gør, at vi kan erfare verden, samt også tillære os en evne til at forstå den. Fænomenologien tillades, når der i en filosofisk forstand kan reflekteres over de erfarede

fænomener i vores verden, og på denne måde formår at kunne beskrive, hvad disse fænomener i vores verden kan beskrive (Thøgersen, 2004, 24).

2.2 Læringsrummet fra en kropsfænomenologisk position

Egenkroppen, står i relation til *kroppen* (Thøgersen, 2004, 103). Disse kan først forklares som en mere subjektiv erkendelse af verden, men strækker sig senere til en forklaring set i lyset af et socialt og kropsligt fænomenologisk portræt. Thøgersen bruger begrebet egenkroppen, som er en betegnelse, der henviser til, hvordan helheden af kroppen skal forstås. I denne sammenhæng er egenkroppen ikke en betegnelse, der henviser til en fysisk rumlighed (Thøgersen, 2004, 103). Det pointeres ved Thøgersens position, at der ved en forståelse af egenkroppen skal ses det, at der frembringes et perspektiv på personens følelsesmæssige indtryk. Det kan forklares ved egenkroppen, at det kan være hvis, der forekommer noget forstyrrende herved. Det er typisk i form af en lidelse i kroppen. Det er ved vores krops eksistens, at disse fremtrædener ved egenkroppen forekommer (Thøgersen, 2004, 106). Det er i forbindelse med egenkroppen, at vi også kan knytte eksistensen ved vores erfaringsverden. Det er sådan med kroppen, at den altid vil være i en relation til vores egenkrop. Det på denne vis, at vi kan erfare verden ved en varig tilkobling til vores eksistens. Det skyldes altså, at vi aldrig vil kunne adskille vores krop fra os selv. Det er grundlæggende vores krop, som vi uundgåeligt kan modbevise. Genstande kan dog modsat vores krop afvige fra vores egen krop, hvorfor andre genstande får en anden position i vores erfaringsverden, da vi kan frasige os nærværet af det, den eller dem. Det vil altid være kroppen, og ikke genstandene omkring os, som dermed vil være vores udgangspunkt for den perception, vi har (Thøgersen, 2004, 109).

Der er altså en afvigelse fra, hvordan kroppen fremstår ved den position, som Thøgersen henviser til. Det er for mennesket ikke muligt at iagttage eller erfare sin krop på samme måde, som det er muligt for mennesket at iagttage og erfare andre mennesker eller genstande. Det er en forskel, der findes i, at mennesket ikke vil kunne stå over for sin egen krop. Personens krop vil altid være en del af iagttagelsen, og vil selv ved sit spejlbillede ikke kunne se den reelle krop. Det vil være et spejlbillede af kroppen (Thøgersen, 2004, 109). Kroppens fremtræden kan mærkes gennem en smerte ved en *affektiv perception*, der kan udtrykkes ved følelsesmæssige tilstande (Thøgersen, 2004, 109). Det er ved smerten ikke nødvendigt for personen at undersøge, hvor personens krop kan findes, fordi personen allerede

er en del af en helhed med sin krop (Thøgersen, 2004, 109). I relation til dette indikeres det, at vores erfaringshorisont tager udgangspunkt i den krop, som vi har (Thøgersen, 2004, 109). Thøgersen henviser til betydningen af egenkroppen ved, at egenkroppen også kan beskrives under en kategori af at være i bevægelse. I sin beskrivelse af at kroppen også kan være i bevægelse, er det ikke alene en kategori som værende en genstand, som en computer eller en tavle for eksempel kan være. Det er enkelt, da det er genstande, der ikke selv er i stand til at bevæge sig. Medmindre noget andet eller nogle andre rykker rundt på det. I denne forbindelse skiller egenkroppen sig betydeligt ud. Det er her, hvor Thøgersen i sin beskrivelse af egenkroppen tilføjer rumlighed under denne kategori (Thøgersen, 2004, 110). Der henvises til, at egenkroppen oplever og erfarer i, hvad der foregår i situationen for personen, som den situation personen netop er til stede ved. Det er i denne sammenhæng, hvor der kan henvises til kroppens *rumlighed* (Thøgersen, 2004, 110). I den forbindelse nævner Thøgersen, at vi som mennesker *bebor* et rum (Thøgersen, 2004, 110). Ved beskrivelsen af rumlighed tilføjes det, at kroppen ikke anses som dele, der er ved siden af hinanden, men som en helhed af selve kroppen. Det er ikke tilsvarende, som når en blyant eller en computer er ved siden af elevens hånd. Hånden er ikke ved siden af armen, men som en tilhørende del af kroppens helhed. Det er, hvad der kaldes for et *kropsskema* (Thøgersen, 2004, 111). Betydningen af et kropsskema skal forstås i en fænomenologisk forstand, der gennem denne forståelse hænger sammen med en forklaring om kroppen (Thøgersen, 2004, 111). I relation til betydningen kropsskema, kan der henvises til den græske betydning af et skema, da det betyder holdning, der stemmer overens med denne positions forståelse af sin anvendelse af ordet (Thøgersen, 2004, 111). Thøgersen henviser til to kategorier under rumlighed, hvor der herunder er *positionsrumlighed* og *situationsrumlighed* (Thøgersen, 2004, 111). I en forståelse af positionsrumlighed gøres det klart, at kroppen netop erfarer med det udgangspunkt, som personen er til stede det aktuelle sted, som denne person netop befinder sig. I en forståelse af situationsrumlighed bruges kroppen som led til at erfare netop den givne situation med det udgangspunkt kroppen har (Thøgersen, 2004, 111).

Det er her, hvor vores handlinger og vores bevægelser har en indvirkning på vores omgivelser. Der er en betydelig opvejning i, hvordan man lader handlinger styre ens tilstedeværelse, selvom man ikke selv altid kan være grund til, hvordan disse hændelser fremtræder (Thøgersen, 2004, 114). Det er i henvisning til egenkroppens rumlighed af størst betydning, hvordan disse situationer håndteres, og ikke hvor situationen finder sted, eller hvordan man nødvendigvis har det i situationen (Thøgersen, 2004, 113).

Thøgersen har netop inden sin tilføjelse og forklaring af egenkroppens motorik henvist til, at der skal tillægges en forståelse af egenkroppen ved at benævne permanens og rumlighed. Vi kan se kroppen som noget, der kan være i bevægelse. Ikke nødvendigvis nogle bevidste bevægelser. Det kan være i en undervisningstime i idræt, hvor vi forskrækkes ved, at en bold er tæt på at ramme vores ansigt, hvor vi med hånden forsøger at skærme ansigtet. Det er en reaktion, hvor vi ikke tænker hånden som en ekstra genstand for vores krop, men netop som en del af vores krop (Thøgersen, 2004, 114).

Det pointeres, at mennesket ikke selv skal tage ansvar for alle situationer, der udfolder sig for dem gennem livet. Det skal forstås sådan, at der kan opstå situationer, som der ikke kan relateres til egne handlinger. Det er dog en position for Thøgersen, at disse handlinger kan være op til mennesket, der erfarer disse situationer selv at tillade, hvordan der reageres på den påfaldende situation. Med henblik på egenkroppen er det netop ikke en pointe, at der skal tages stilling til, hvordan personen følelsesmæssigt har det, samt hvor denne person befinder sig i en mere fysisk position. Det er dermed betydningsfuldt, hvad personen gør i disse påfaldende situationer (Thøgersen, 2004, 113).

I denne sammenhæng har det en betydning for vores handlinger og gøremål i diverse situationer, at vi som mennesker forstår og anerkender, at vores handlinger i verden har en betydning. Det er ved denne pointe, at der henvises til en forklaring af, at mennesket bebor det rum, der handles ved. I denne forbindelse vil der ved en beboelse af vores handlinger netop kunne opstå en fortrolighed, der skaber vores vaner i verden (Thøgersen, 2004, 114). Thøgersen henviser også til, at der er forskel på, hvilken bevægelse vi udfører. Der er *abstrakte bevægelser* og *konkrete bevægelser* (Thøgersen, 2004, 115). Disse skal ved sin betydning forstås ved, at når noget kaldes en abstrakt bevægelse, så er det ikke en bevægelse, hvor personen bevidst har til hensigt at udføre en handling ved at bruge sin krop. For eksempel brugen af sine hænder, når eleven skriver på sin computer. En konkret bevægelse er snarere, hvis personen bevidst vælger at ville bruge sin computer i undervisningen. (Thøgersen, 2004, 115). Thøgersen henviser til en pointe om, at hvis vi ved kroppens væren i verden kan gøre noget med den i en praktisk forstand og ikke kun ved et tankeeksperiment, så må kroppens bevægende betydning i verden være en indikation på måden, vi er i verden på, der ikke kan ignoreres. Der er altså noget særligt over motorikken, som udspecificeres i et "Jeg kan" og ikke kun et "Jeg tænker" (Thøgersen, 2004, 116). Vi fungerer dermed lettere spontant og ubevidst i vores bevægelser (Thøgersen, 2004, 116). Det er ved vores kropslige tilstedeværelse, at vi kan udtrykke vores

bevidstheds intentioner. Det kan for eksempel forklares ved, når vi træner brugen af en blyant, når der skal sættes nogle streger, tal eller bogstaver på et stykke papir, så kræver det en kropslig tilstedeværelse for at personen kan udføre opgaven. Det gælder også i andre tilfælde, hvor eleven skal udføre en opgave i undervisningen. Det er først og fremmest i den situation muligt at udføre opgaven, fordi eleven kan tænke sig frem til, at opgaven skal udføres (Thøgersen, 2004, 117).

Thøgersen nævner, at vi gennem vores vanetilegnelse ved særligt kroppens brug, kan opnå uforglemmelige evner gennem en erfaring, der gør, at mennesket tillærer sig at kunne reagere på situationer på en mere velkendt måde (Thøgersen, 2004, 118). Det kan forklares ved, at hvis en gymnasieelev skal kunne mestre noget i en faglig kontekst, så kræves det, at eleven øver sig i denne handling inden for det faglige område. Det er for at tillære sig en erfaring, der faktisk sikrer, at eleven tillærer sig evnen og den viden, så der skabes en indsigt og en vanemæssig tilgang til den faglighed (Thøgersen, 2004, 118).

Thøgersen henviser til og understreger, at der ved forståelsen af vane ikke skal tillægges en forståelse af, at det er en reaktion på nogle reflekser eller tanker, der rent mekanisk opstår. Der skal snarere skabes en forståelse af, at der faktisk ved vanetilegnelsen opnås det, at mennesket er i stand til at udføre handlingen, når eller hvis det ønskes, fordi det netop er en type af viden, der er lagret i kroppen hos for eksempel eleven (Thøgersen, 2004, 118). Det kan eksemplificering ved, at gymnasieeleven der er vant til at udføre faglige opgaver ved et gruppearbejde. Det vil på et tidspunkt forekomme naturligt for eleven, hvordan rammerne for det gode gruppearbejde forholder sig, når det bliver en naturlig del for eleven i dele af undervisningssektionerne (Thøgersen, 2004, 118).

Det er kroppen der erfarer under vanetilegnelsen. I forlængelse af forklaringen på hvad der ved forståelsen af vanetilegnelse oven for skitseres, så henviser Thøgersen til, at der også skal skabes en forklaring om et begreb som forståelse. Betydningen heraf er, at der netop ved opnåelsen af forståelse er genklang mellem 'det vi ser' eller 'det der viser sig' i samspil med, hvad der egentlig er 'givet' i en relation mellem intentionen og udførelsen, hvor det dermed netop er kroppen, der er bindeleddet for at udføre intentionerne i verden (Thøgersen, 2004, 119). Det skal ikke forstås sådan, at vores forståelse retter sig mod en tematisk oplevelse, hvor det ligefrem tænkes, at der i det påfaldende tilfælde er en overensstemmelse udelukkende, fordi personen kun tænker dette. Det gør sig heller ikke gældende alene, fordi personen ved en sproglig oplevelse udelukkende siger det. Forståelse kræver altså, at der er sammenhæng

mellem intentionen og udførelsen. Vi skal derved forstå, at der skal være en tydelig sammenhæng mellem "det *vi retter os mod* og netop det, der er givet" (Thøgersen, 2004, 119). Her henviser Thøgersen til, at det skal forstås som en *umiddelbar perceptuel pålidelighed* (Thøgersen, 2004, 119). Det kræver altså, at der er en sammenhæng mellem kroppen og genstanden, for at der kan skabes ren forståelse (Thøgersen, 2004, 119).

Den perceptuelle pålidelighed er netop i et tidligt stadie til stede, fordi personen gennem en vanetilegnelse har opnået den form for viden i verden. Dette gør, at personen føler sig forbundet med den pågældende situation, som der kan være en perceptuel pålidelighed til. Det gør sådan, at hvis personen tidligere har erfaret den pågældende situation, så kan der skabes en følelse af sammenhæng og overensstemmelse mellem personens intention og udførelse af denne intention på et tidligt stadie i forståelsen af en situation (Thøgersen, 2004, 119-120).

2.3 Kroppen må udføre tankernes refleksion

Betydningen af *det værende* nævnes (Thøgersen, 2004, 121). Det værende er netop, som det udfolder sig for personen, der iagttager. Det er derfor ikke alene en genstand, der udformes som noget objektivt. Det værende får sin betydning i det, at der er 'nogen', der tillægger 'noget' en betydning (Thøgersen, 2004, 121). Det kan for eksempel være i en gymnasieklasse, hvor der skal opnås en evne til visse faglige kompetencer. Det kan være en elev, der har en særlig evne til at regne ligninger ud i matematikundervisningen, eller en elev der mestrer et særligt litteraturmæssigt kendskab. De matematiske ligninger vil mestres, uanset hvilke tal og tegn der står i ligningen. Det litteraturmæssige kendskab kan påvise en forståelse om, hvilken genre litteraturen i undervisningen hører til. Det vil sige, om det for eksempel er en novellesamling eller en roman. Eleven er i stand til at afkode enten den matematiske vinkel eller den litteraturmæssige sammenhæng, selvom det er en opgave, der ikke er magen til de resterende, der hidtil har været kendskab til. Det er også genkendeligt i en eksamenssituation, hvor elevens kendskab til det faglige bør fremstå, fordi det efter en undervisningsperiode bør være tillært. Det er ikke elevens erfaring som studerende, der er den særlige i dette tilfælde. Det skyldes en genkendelighed ved ligningens omfang, novellesamlingens udtryk eller romanens karakter, der får eleven til at udføre opgaven alligevel. Det er ikke reflekser eller opgavens dele, der gør, at eleven er i stand til at udføre opgaven. Det er kroppens opmærksomme tilstedeværelse, der gør,

at handlingen udføres, hvorfor kroppens plads berettiges, fordi det ikke er opgaverne, der alene ved tankernes kraft kan udføres (Thøgersen, 2004, 121-122). Der kan i forlængelse af dette henvises til, hvad der kan forstås ved betegnelsen af et *udtryksrum* (Thøgersen, 2004, 122). Det kan være noget sprogligt, noget musikalsk, noget kunstnerisk, men det kan også være inden for andre lignende områder. Det skal ikke forstås som om, at kroppen alene fungerer som et middel til at udtrykke disse rum, men fungerer som en del af udtryksrummet gennem kroppen, der er den materielle del i udtrykket. Det er kroppen, der kan fungere som den del, der for eksempel udtrykker noget sprogligt. Kroppen er i sig selv også et udtryksrum, men er ikke i samme grad et udtryksrum som andre udtryksrum, da kroppen også er kilden til disse udtryksrums tilstedeværelse og muliggørelse. Det skyldes, at kroppen allerede eksisterer og i så fald sender signalerende udtryk til andre udtryksrum, der på sin vis kan udfoldes herefter (Thøgersen, 2004, 122).

Ved tanken om at egenkroppen fungerer som første led i andre udtryksrum tager alene del i udtryksrum, der er skabt i en kulturel verden. Det er derfor ikke kroppen, der skal forstås som værende første udtryksrum, når der tages udgangspunkt i naturen. Det er for eksempel ikke egenkroppen, der er skyld i, at et træ vokser. Egenkroppen kan bidrage, men naturen vil fungere i sig selv. Det vil fungere både før og efter kroppens tilstedeværelse. Det vil et ikke-malet maleri derimod ikke kunne. Der er derfor en forskel, når der tages udgangspunkt i disse udtryksrum (Thøgersen, 2004, 123). I sammenhæng med en kulturel verden må det derfor være gældende, at et læringsrum vil være et udtryksrum, der kan formes, skabes og forandres. Det er derfor af betydning, hvordan vi former dette læringsrum, når vi som menneske, altså har en betydning for rummets udgangspunkt og udfald. Det har en betydning for, hvordan en trivselsmulighed hos personerne i læringsrummet kan ændres. Det er et område, der har en effekt, der kan være betydningsfuld. Thøgersen mener, at der sker en adskillelse fra naturen, når mennesket overskrider kroppens naturlige udfoldelse, når det ved kulturen rent fysisk udfolder sig, skaber meninger og orienterer sig i en samfundsmæssig forstand. Det kulturelle er netop noget, som der udfolder sig i verden, når kroppen overskrider sine naturlige grænser. De kulturelle områder i vores verden er et resultat af, at mennesket er i stand til at udtrykke sig ved brugen af sin krop. Kroppen overgår ved udformningen af noget kulturelt, når det overgår fra sin naturlige habitus. I det øjeblik kroppen netop overskrider sin natur, så indgår mennesket i et udtryksrum, som afviger fra en ren naturlig del, fordi personen også indgår i noget i en kulturel sammenhæng (Thøgersen, 2004, 123-124). Det er et betydeligt område inden for denne fænomenologi at fastholde *meningsbegrebet* (Thøgersen, 2004, 124).

Det, der kan udtrykkes her er, at vi er i stand til at optimere eller opretholde vores verden, selvom at der lægges vægt på, at der allerede er en eksisterende verden. Vi indgår altså i en verden, der skal anses som værende meningsfuld. Det kan forstås på den måde, at det er muligt at skabe forandring i verden. Vi skal samtidig også bevare en mening i verden, der henviser til, at egenkroppen kan fastholde en mening og udtrykke en mening (Thøgersen, 2004, 124). Det meningsfulde kan overføres til en reflektion over, hvordan eleven i gymnasieklassen kan optimere sin tro gennem både de faglige krav, men også de sociale aspekter, der også kan have betydning for deres udvikling i en menneskelig og fællesskabsbaseret kontekst. Eleverne må i læringsrummet og dermed også i udtryksrummmet ikke afvige fra en tro på, at deres tilstedeværelse er betydningsfuld og meningsfuld. Det er selvom der er en verden, der i udgangspunktet allerede er etableret, så er det ikke en verden, der må tros værende i absolut stilstand. Det er en refleksion, der også kan henvise til læreplanen i for eksempel 'dansk' på landets gymnasier.

Ifølge Thøgersen er vores *sameksistens* baseret på, at verden er til stede for os alle sammen (Thøgersen, 2004, 151). Vi kan ikke tage verden fra hinanden, fordi vi alle sammen netop indgår i den med vores betydninger. Der er dog også en magt, som gør sig gældende i dialogen, hvilket kommer til udtryk i en tavs relation sammenlignet med, hvad talens magt kan have af betydning. (Thøgersen, 2004, 151). Det, der skal forstås ved 'den anden', er en, der ikke er 'mig', altså en anden end mig. Den anden har en eksistens tilsvarende mig, men vil aldrig nogensinde blive til mig og er dermed en anden. Der er altså altid en forskellighed mellem den anden og mig, selvom der også kan være ligheder. Det interessante er i denne sammenhæng at henvise til der, hvor der skabes en undren omkring, hvor den anden er 'til stede'. Det indebærer, at det aldrig helt er muligt at benævne og lokalisere den anden, fordi den anden netop også allerede er en af verden og dermed er i en form for bevægelse (Thøgersen, 2004, 151). Det er her, hvor Thøgersen henviser til en forklaring af *næsten koncentriske cirkler* (Thøgersen, 2004, 152-153). Der kan i en gymnasieklasse være et fælles mål om sociale aspekter, som kan komme til udtryk ved et socialt arrangement, hvor eleverne har samme forståelse for arrangementet. Det kan for eksempel være gymnasiets konkurrence om den bedste juleudsmykning eller en gallaaften. Det kan også være i en mere faglig kontekst, hvor der kræves en fælles forståelse for et gruppearbejde, så ingen føler sig overset eller misforstået i det, der skal være et samarbejde mellem eleverne.

I denne forbindelse undersøges det altså, hvordan den anden egentlig fremtræder for mig. Det er udgangspunktet for en undersøgelse om 'den anden' i en social verden.

I relation til den anden person skal denne ikke omtales eller ses som værende en genstand ligesom en ting, men Thøgersen nævner, at denne anden fremtræder for en selv i kraft af kroppen, som den anden fremtræder med. Tanken udspecificeres nedenfor, hvor synligheden af hinanden og ligeledes tilstedeværelsen kræver, at der netop er en eksisterende krop. Ved forståelsen af egenkroppen tages der netop udgangspunkt i et mere subjektivt grundlag, hvor der også tages stilling til, hvad der skal forstås på et mere socialt plan (Thøgersen, 2004, 145).

"Der ville for så vidt ikke gives andre for mig, heller ikke andre ånder, hvis ikke jeg havde en krop, og hvis ikke de havde en krop, hvorved de kunne liste ind i mit felt, mangfoldiggøre det indefra og fremtræde for mig som udsat for den samme verden og rækkende ud efter den samme verden som jeg" (Thøgersen, 2004, 145)

I denne forbindelse henvises der ikke til et spørgsmål om, hvorvidt vi indgår i denne sociale verden, da det pointeres, at vi allerede må antage, at vi uden at gøre noget netop indgår i en social verden. Det er en præmis, som vi ikke kan komme udenom. Det er her klart ved Thøgersen, at vi ved vores krops synlighed kan observeres og ses af et andet menneske, hvilket også er gældende omvendt. Vi kan altså konkludere, at vi eksisterer synlige for hinanden, fordi vores krop både er til stede for os selv og den anden. Vores synlighed er altså gennem vores kropslige tilstedeværelse (Thøgersen, 2004, 145).

Thøgersen undersøger i forbindelse med det mere sociale aspekt ved sameksistensen, begæret og talen (Thøgersen, 2004, 145) I forståelsen af et socialt aspekt af sameksistens henvises der til et spørgsmål om, hvordan vi fremtræder for hinanden. Under begær er det dermed følelserne, som der tages udgangspunkt i og forsøges at forstås. Til sidst er det talen, der undersøges gennem en forståelse af en vis sprogfilosofi (Thøgersen, 2004, 146). Det er ikke en tvivl om, om den anden eksisterer. Det, som er interessen her, det er netop hvordan, vi fremtræder for hinanden. Det interessante ved denne undersøgelse er, hvad det er, der gør, at vi netop lever i en verden, hvor vi indgår socialt med hinanden. Det vil sige som dele af fællesskaber i en sameksistens med hinanden (Thøgersen, 2004, 147).

Thøgersen henviser til, at vi har verden til fælles med hinanden. Vi deler for eksempel himlen og stjernerne. Månen og solen. Det kræver alene, at dette sanses. Naturen er tilgængelig for os alle, men det påpeges ligeledes, at kulturen også er gældende. Vi lever i en

kulturel verden, der indebærer forskellige objekter, vi forholder os til allerede fra fødslen af. Det henviser til en forestilling om det lille spæde barn, der undersøger verden gennem sit legetøj og andre genstande omkring barnet. Det kan for eksempel gøre sig gældende i en kulturel sammenhæng, hvor der i den tidlige barndom tillæres en brug af en farveblyant, og dermed styrker finmotorikken, fordi farveblyanten for eksempel bruges til at tegne med. Det kan også være, når det større barn skal lære at skrive alfabetet med sin blyant, fordi det er i sin spæde skoleopstart. Barnet skal her lære at forstå, hvordan blyanten bruges til at forme bogstaverne efter alfabetets regler (Thøgersen, 2004, 148).

> "Jeg har ikke kun en fysisk verden, jeg lever ikke kun i jordens, luftens og vandets miljø, rundt omkring mig har jeg veje, plantager, byer, gader, kirker, brugsgenstande, en klokke, en ske, en pibe. Hvert af disse objekter bærer et tegn på den menneskelige handling, som den tjener til. Hver af dem udsender en menneskelig atmosfære" (Thøgersen, 2004, 148).

Vores kulturelle verden er en del af vores og andres fortid og nutid. Vi lever i en verden, hvor også kulturen former vores tilværelse. Vi er altså en del af en verden, der allerede kulturelt er blevet formet af andre mennesker før vores egen tilstedeværelse i verden. Det kan forklares med et historisk indblik, hvortil Thøgersen med dette netop pointerer, at verden ikke alene er vores egen, fordi den også præges af andre (Thøgersen, 2004, 148). Her skitserer Thøgersen, at det er vores brug af kroppen og genstanden, der gør, at vi lærer brugen af den. For at cykle kræves det altså, at vi netop bruger cyklen og dets funktioner. Det samme gør sig gældende, når vi skal læse en bog, så kræver det, at vi har kigget i en bog og ovenikøbet har forstået bogens funktion ved at læse ordene heri. Vi er altså nødt til at åbne bogen for at læse bogens indhold. Dernæst ligger der en faktor i, at vi ikke er i stand til at træde uden for vores krop. Vi er altså altid en del af vores egen krop. Vi kan ikke se den udefra, som vi kan med andres kroppe (Thøgersen, 2004, 149). Det skal ikke forstås sådan, at den anden er på linje med en genstand. Når vi iagttager hinanden, er vi ikke indlejret i hinandens tanker, men i en sameksistens med den anden i verden (Thøgersen, 2004, 150).

> "Jeg nøjes nu ikke længere med at sanse: jeg sanser, at jeg selv bliver sanset, og at jeg bliver sanset i færd med at sanse netop dette, at jeg bliver sanset ... Det er ikke tilstrækkeligt at sige, at jeg herefter bebor en anden krop; dette ville kun frembringe en anden mig, give mig en anden bolig. Men *der er en mig, som er en anden,* og som befinder sig andetsteds ... "
> (Thøgersen, 2004, 153)

Det er forskelligheden mellem mig og den anden, der gør, at der kan opstå generende situationer, fordi vi netop ikke ser situationerne grundet vores forskelligheder. Vi ser ikke nødvendigvis situationerne på samme måde. Det kan henvise til, at ens egne hensigter ikke nødvendigvis forstås på samme måde, som personen selv har af ståfelt og holdning, fordi den anden ser situationen fra en anden vinkel. Det er en form for ydre blik. Derimod kan ens holdning til sig selv også fungere som et ydre blik, men hvor ens egen tilgang til sig selv, vil fungere på en anden måde end andres forståelse. Det skyldes altså, at det ikke er muligt at se sig selv uden for sin egen krop. I den forbindelse henviser Thøgersen til, at vores sansning af hinanden spiller en betydelig rolle, fordi vi altså i samspillet med hinanden registrerer hinandens blikke og dermed også sanser hinanden (Thøgersen, 2004, 153) Med vores krop udtrykker vi os. Det kan ikke undgås, at vi eksisterer i en social verden. Vi kan med brugen af vores krop udtrykke os i verden og skabe en betydning i den. Det udtrykkes i forklaringen om udtryksrum. I forlængelse af dette understreges det altså, at vi ved vores kropsbrug ikke kan undgå at kommunikere og signalere noget til vores omverden. Udtrykkene vi sender til andre omkring os, kan altså også ligesom tidligere eksemplificeres ved barnet, der skal lære at tale eller skrive alfabetet. Læringen kommer fra en anden person. Kroppens bevægelser og kroppens brug sikrer, at barnet på sigt vil tillære sig, hvad det iagttager, når det også aktivt selv bruger sin krop til det, der er i fokus (Thøgersen, 2004, 162).

Thøgersen udtrykker, at der ved kroppen også er et følelsesmæssigt parameter. Det pointeres, at der er en sammenhæng mellem vores kropslige tilstedeværelse og eksistens i verden. Dette er sammenlagt med vores følelsesmæssige tilstand i en sammenhængende relation til den anden person. Disse tre faktorer hænger altså sammen i forståelsen af vores følelser. Det kan eksemplificeres ved, at det lille barn følelsesmæssigt kan blive ramt af en tristhed, hvis nære relationer forlader det og er på afstand fra det, selvom barnet ønsker at være sammen med disse nære relationer. Det er som regel barnets forældre, der kan være afgørende for, om barnet græder, hvis det forlades af dem. I det tilfælde kan barnets følelser for eksempel ændres fra gråd til glæde, når forældrene kommer tilbage til barnet igen. Det er dermed barnets omgivelser ved den anden person, der kan påvirke barnets følelser i den pågældende situation (Thøgersen, 2004, 167). Det er altså gældende helt ned til det nyfødte barn, at det kan påvirkes af disse ydre faktorer. Det er derfor også selvsagt gældende i læringsrummet på et gymnasie, at personerne i dette kan påvirkes af de andre omkring sig.

Thøgersen skelner mellem en *tavs sameksistens* og en *sproglig sameksistens* (Thøgersen, 2004, 177), når hun i sine pointer henviser til en sammenhæng mellem kroppen og talen. Det kan eksemplificeres med det lille barn, der lærer at tilgå en sproglig sameksistens fra at have fungeret i en mere tavs sameksistens. Det vil altså sige, at barnet lærer at udtrykke sig med ord, da der er nogen i barnets omkringværende verden at tale til. Grunden til at barnet lærer at tale er altså ikke, fordi det allerede er bevidst om, hvordan grammatiske sætninger struktureres, men det er udelukkende baseret på, at barnet kan udtrykke sig ved brugen af sin krop og ud over kroppens tilstedeværelse. Det hører til en kropslig side, når der er nogen, der lærer barnet at tale, hvilket hører under en intersubjektiv side. Disse sider skal i forståelsen opvejes ligeligt. Det, at barnet allerede har nogen at lære talen af og ligeledes også at tale til, kan det pointeres, at der allerede inden barnets fødsel vil være et sprog i den verden, som barnet fødes ind i. Talen er altså allerede etableret i verden, der netop også rummer sine særlige betydninger uanset, hvilket sprog der tales på (Thøgersen, 2004, 177).

Thøgersen henviser til, at der ved en optaget samtale eller en transskriberet samtale vil gå noget tabt i fortællingen, da kroppen i så fald vil overses og glemmes i forståelsen. Det vil være en fejl, fordi kroppens bevægelser har en betydning i talen. Vi kan derfor ikke i samme grad bruge en undersøgelse af talen, hvis lyden først er optaget, for derefter at transskribere den til brug af en undersøgelse heraf. Det skaber et indblik i, hvor betydelig kroppens bevægelser er i kommunikationen for at opfange den rigtige forståelse af samtalen (Thøgersen, 2004, 178). Det skal forstås således, at kroppen ikke spiller kun en betydelig rolle i vores sprogfilosofi eller kommunikation, fordi vi med kroppen kan artikulere, bevæge og udforme ordene rent kropsligt. Kroppen er også betydelig, fordi den kan sende signaler, der ikke alene udformes ved at bevæge de nødvendige dele af kroppen. Det kan være signaler af mere politisk eller kulturel betydning, der kan opveje eller provokere i situationer (Thøgersen, 2004, 179). Ord skal i vores evne til at kommunikere forstås på samme måde, som vi forstår ved brugen af andre fænomener omkring os. Der er altså en mening med de ord, som vi bruger. På lige fod med for eksempel den mening, der kan tillægges en blyant eller en cykel. Ordets mening er allerede en etableret del af vores verden, som fremstår på den måde, som ordet i sig selv vil fremstå. Vi forstår dog ordets mening ud fra vores eget perspektiv, hvorfor ordet ikke fremstår, som ordets mening *i-sig-selv*, men snarere fremstår *i-sig-selv-for-os* (Thøgersen, 2004, 181) Thøgersen henviser til en forståelse af 'talen' og 'tanken' (Thøgersen, 2004, 181). I den sprogfilosofi som der fremlægges, udtrykkes det, at selve ordet netop har en betydning og en mening. I sin forklaring på at forstå sammenhængen mellem talen og tanken, så nævner

Thøgersen: “tanken stræber mod udtrykket som en fuldbyrdelse” (Thøgersen, 2004, 181). Det vil sige, at Thøgersen udtrykker, at der ved talen netop knyttes en allerede forestående mening, som ikke kræver, at en tanke skaber mening om ordet. For at uddybe citatet så henviser Thøgersen til, at hvis personen tænker en tanke, så kræves det, at den siges højt, for at tanken kan konkretiseres. Ellers vil tanken fastholdes i en ufærdig og uvidende konstruktion for andre og for personen selv (Thøgersen, 2004, 181). Hvis ikke en tanke udtrykkes vil den ikke være tilgængelig for personens omverden; “en tanke, der ville være tilfreds med at eksistere for sig selv uden talens og kommunikationens besværligheder, ville falde tilbage i det ubevidste i samme øjeblik, den viste sig, det vil sige, at den ikke engang vil eksistere for-sig" (Thøgersen, 2004, 181).

Thøgersen henviser til, at der er to vigtige forhold, når vi undersøger forståelsen af *tale*, *tanke* og *mening* (Thøgersen, 2004,181). I det, at vi udtrykker ordene mellem os i verden, så vil ordenes mening fremstå og dermed bliver ordene til fænomener, der også forekommer meningsfulde på samme måde som med andre fænomener i verden, ligesom for eksempel en blyant eller en cykel fremstår som fænomener. Ydermere, udtrykker Thøgersen, at der skal ord til for, at vi kan tænke vores tanker. I tankerne vil vi netop have brug for ord, så tanken kan udføres og eksistere. Det kræver altså, at der forekommer et ord i vores tanker, der ligeledes også kræves at være et meningsfuldt ord for, at tanken kan udfoldes i vores tanker og dermed eksistere for os (Thøgersen, 2004, 181).

> “Hvordan kan bevidstheden finde noget i sin erfaring, med mindre den selv har lagt det der? Det er også læringens problem. Problemet hænger sammen med talen: Hvordan kan talen lære os noget? Hvordan kan tale overbringe min tanke til den anden? Merleau-Ponty siger, at ved første øjekast kan man tro, at man først hører talen, og dernæst tillægger talen en betydning. Men det betyder, at man ikke kan finde noget i talen, medmindre man selv bibringer det til den” (Thøgersen, 2004, 183).

I denne forbindelse påpeges det, at vi som mennesker er i stand til at lære mere og forstå mere, end vi i det givne tilfælde allerede gør. Det eksemplificeres med barnet, der kognitivt eller kropsligt er i stand til at lære mere, end barnet endnu har tillært sig. Det kan eksemplificeres med barnet, der er i stand til at kunne evne at tælle til ti eller lære alfabetet. Det kan ligeledes lære brugen af en cykel, fordi barnet har potentiale til det. Det er gennem talen med andre, at vi kan tillære os egne evner. “Gennem talen sker der således en overtagelse af den andens tanke, en refleksion i den anden, en evne til at eftertænke den anden som beriger vores egne

tanker" (Thøgersen, 2004, 183-184). Det påpeges, at når den anden netop taler, så vil der være adgang til dennes tanker, fordi personen typisk ikke kan tænke på andet samtidig med, at det netop taler. Det skaber en indsigt i, hvad den anden tænker, hvilket bruges til at forklare, hvordan vi gavnligt kan lære af den andens tanker ved talens brug (Thøgersen, 2004, 184).

Thøgersen understreger og pointerer, hvad der ved en uddybelse af talens forståelse skal henvises til. Det skal ikke misforstås, at vi alene ved at høre talen fra den anden, vil kunne forstå den andens tanke. Det, den anden udtrykker kan misforstås af mig, så der er ikke nødvendigvis en absolut sikkerhed omkring, at man forstår den andens mening med ordene, som der udtrykkes og tales ud fra. Det kommer særligt til udtryk, når vi ikke forstår hinandens sprog eller i højere grad taler hinandens sprog. Det kan for eksempel være gældende for en gymnasieelev i en fransktime, hvis man snarere plejer at undervises i tysktimer (Thøgersen, 2004, 187). I kommunikationen er det vigtigt, at vi forstår, at vi ikke bare kan lade os blændes af en forestilling om, hvad den anden udtrykker med sine talte ord og dermed tro, at vi altid forstår meningen med den andens ord, for vi kan sagtens tage fejl og dermed misforstå den anden i situationen. Det er ikke ved kommunikationen mellem hinanden en enkel og lineær proces, som ikke kan afvige fra forståelsen. Det er i situationen et spørgsmål om, om jeg forstår ordets betydning i sig selv, eller om jeg misforstår ordets betydning og dermed hensigten med det (Thøgersen, 2004, 187). I talen udtrykker vi os og bryder dermed med tavsheden, der kan være mellem den anden og mig. Det er en bevægelse, som ved kroppens brug udfolder sig og giver dermed mening i relationen mellem den ene og den anden. Det kan altså fungere som en form for gestus, hvor der opstår en relation mellem "min krop, verden, den andens krop" (Thøgersen, 2004, 188), hvor vi dermed på den måde er i stand til at opfordre den anden til at indgå i en relation, der har til formål at skabe en forståelse mellem os (Thøgersen, 2004, 188).

Thøgersen henviser til, at en dialog mellem to (eller flere) personer kan fungere på samme måde som en berøring kan, men hvor dialogen fungerer som en berøring, der forekommer uden en fysisk berøring. Det er snarere som en form for berøring på afstand, der ikke rummer en direkte fysisk kontakt med den anden persons fysiske krop. I forbindelse med at vi begynder at interagere med hinanden gennem en dialog, så går vi fra at indgå i en eksistens mellem hinanden i tavshed, der kaldes for et *værensfællesskab* til, at vi dermed indgår i en dialog, der kaldes for et *gørensfællesskab* (Thøgersen, 2004, 192). I forbindelse med at vi går fra et værensfællesskab til et gørensfællesskab indleder vi til, at der kan blive en situation, hvor vi ved kroppens brug kan fremføre en betydning, som den anden kan lade sig rette mod.

“Kroppen skaber muligheden for en ‘dialog’. I dialogen ‘gør’ vi noget sammen” (Thøgersen, 2004, 192-193). I talen kan vi finde fælles ståsted, og dermed forstå hinandens perspektiv og kultur (Thøgersen, 2004, 192-193). I et perspektiv hvor vi både taler og lytter til hinanden, vil der opstå en dialog mellem os. I den forbindelse vil der opstå en betydning mellem dem, der indgår i sådan en dialog med hinanden. Vi berør dermed hinanden gennem dialogen. I dialogen vil der løbende komme en betydning, som hverken den ene eller den anden i dialogen på forhånd kender til. Betydningen vil opstå løbende mellem parterne. Det indebærer ikke, at vi nødvendigvis vil være enige om, hvad denne betydning indebærer, men muligheden for at vi finder en fælles betydning er mulig, når vi indgår i denne dialog (Thøgersen, 2004, 193). Gennem kommunikationen med hinanden vil det muliggøres at forstå hinandens udgangspunkter. Det er en handling, hvor vi ikke behøver være bevidste om, at vi taler eller kommunikerer. “Vi behøver ikke tænke for at tale. Vi behøver ikke tænke på, om talen er mulig. Vi taler, fordi dialogen kan forføre os og rive os med, og derigennem finder vi pludselig, at den andens vej er min egen vej” (Thøgersen, 2004, 194). Kommunikationen og dialogen med hinanden kan skabe en indsigt i den anden persons holdning og potentielt indgå i ens egen forståelse af den situation, der er i fokus i kommunikationen. Vi indgår i situationer, hvor vi tillærer os egenskaber både i en praktisk og social sammenhæng. Det er ofte i relation med hinanden, at vi gavnligt kan erfare nye perspektiver i verden.

DEL 3: Læringsmiljø i en kropsfænomenologisk undersøgelse

I følgende afsnit tages der udgangspunkt i Ulla Thøgersens position af Maurice Merleau-Pontys fænomenologiske perspektiv. Det er en sammenkobling, der relateres mere uddybende til en forståelse af de kommunikative principper. Der tages udgangspunkt i en kropsfænomenologisk undersøgelse, der sættes i relation til læringsrummet på et gymnasie. Der inddrages også perspektiver fra udvalgte læreplaner i ‘dansk’ og ‘filosofi’, som gymnasieområdet er påkrævet at følge af Børne- og Undervisningsministeriets. Der findes også her et konkret eksempel fra et gymnasie, der viser dettes vision og formål på deres gymnasie.

I læreplanen for ‘dansk’ for landets gymnasieelever står der noget, som kan relatere sig til en af Thøgersens positioner med Merleau-Pontys synsvinkler. Jeg har forinden dette kapitel henvist til, at dette ville udspecificeres mere i nærværende kapitel. Først, vil jeg henvise til,

hvad der står i læreplanen for 'dansk' på danske gymnasier, og som kan relateres til følgende refleksion. I denne læreplan står der blandt andet, at "undervisningen skal give eleverne en bevidsthed om forskellige traditioner for erkendelse og viden som forberedelse på at foretage et selvstændigt og modent uddannelses- og karrierevalg" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017, 3).

Dernæst, vil jeg henvise til en anden lærerplan. Det er læreplanen for faget, filosofi. Der henvises til forskellige læreplaner, da disse læreplaner er formuleret på forskellige måder. Følgende er en didaktisk vinkel i læreplanen for filosofi på landets gymnasier: "Da valgfaget findes på flere gymnasiale uddannelser, er det vigtigt, at man i undervisningen sørger for at tone valget af filosofiske problemstillinger og cases i forhold til den pågældende skoleforms identitet og formål" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024, 6).

Som eksempel på en skoleforms identitet og formål, kan der henvises til undertegnedes tidligere praksisområde, Støvring Gymnasium, der påpeger:

> "På Støvring Gymnasium udvikler vores elever deres faglige potentiale gennem kvalitetsundervisning af engagerede medarbejdere i et trygt, fællesskabsbaseret og inkluderende undervisningsmiljø. Vores aktive og initiativrige elever udvikler det sociale liv på skolen. Vi tror på, at elevinddragende undervisning og meningsfulde fællesskaber giver det bedste fundament for at uddanne sig og vokse som menneske og samfundsborger"
> (Støvring Gymnasium, 2025)

I dette citat nævnes der dele, som kan relatere sig til en vinkel som Thøgersen påpeger med sin tydelige vinkel fra Maurice Merleau-Ponty. Det er for disse betydningsfuldt at påpege det meningsfulde for menneskers ageren, som også er et adjektiv, der nævnes i visionen for Støvring Gymnasium. I denne forbindelse særligt i relation til det fællesskabsbaserede område. Thøgersen henviser til, at også den enkelte skal være bekendt med sin betydning i verden. Det er også gældende for visionen hos Støvring Gymnasium, hvilket kommer til udtryk ved, at de ønsker eleverne skal vokse som menneske og blive gode samfundsborgere.

3.1 Det mundtlige, det skriftlige og det kropslige

Der står i lærerplanen for det faglige område i dansk, at eleverne skal tillære sig en erfaring med fokus på mundtlige evner i en faglig kontekst. Det skal ligeledes også være i en faglig kontekst i relation til skriftlige udformninger. I samme forbindelse står der også; "og andre former" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017, 3). Der henvises ved følgende citat til, hvordan disse andre former skal forstås. "I arbejdet med elevernes udtryksfærdigheder lægges der vægt på dels at udvikle elevernes personlige stemme gennem kreative skriveøvelser, dels på elevernes studieforberedende kompetencer med fokus på faglig udtryksfærdighed mundtligt, skriftligt og i andre former" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017, 3).

Det er tydeligt, at der skal være et fokus på elevernes mundtlige og skriftlige dannelse, hvilket dermed ikke er svært at definere eller tage fejl af. Det, der kan forekomme i en mere besværlig tydning, er nævnelsen af 'andre former', men det ligger også op til en kreativ refleksion. Hvad indebærer det, at der også skal være fokus på 'andre former'? Det er et spørgsmål, der formentlig lades åbent, men hvis det ikke er en forståelse af noget 'mundtligt' eller noget 'skriftligt', kan det være her, at kroppens udtryk finder sin plads i læringsrummet. Det kan også antages, at det kropslige allerede er underforstået i nævnelsen ved det mundtlige og det skriftlige. Med Thøgersens position så er der flere grunde til at bevare en tro på, at disse ikke kan udfoldes uden kroppens fænomenologiske erfaringer. Kroppen må kunne stå alene i sine udtryksmuligheder, men det mundtlige og det skriftlige kan ikke stå foruden kroppens tilstedeværelse. Det mundtlige i læringsrummet for eleverne udtrykkes for eksempel ved en tillæring af at præstere foran plenum, hvilket kan komme til udtryk ved at forklare noget fagligt for den resterende del af læringsrummet. Det kan være udtrykt i en forklaring af et handlingsforløb i en litteraturmæssig sammenhæng, som eleverne har lært om. Det kan også komme til udtryk ved en mundtlighed, hvor der skal udregnes et matematisk regnestykke i eller for plenum. I en skriftlig sammenhæng henvises der til, hvordan eleverne kan udtrykke sine kundskaber i en sammenhæng, hvor der for eksempel skrives en aflevering, der indebærer et fagligt emne, som efterfølgende skal vurderes af underviseren. Det er dele, der står i relation til læreplanen i dansk og i filosofi. Der kan henvises til andre læringsformer, som der henvises til ved læreplanen for dansk. Det er dele i læreplanen for dansk ved nævnelsen af andre former, hvor der i dette tilfælde, vil tages udgangspunkt i en fænomenologisk tilgang.

3.2 Forskellighed mellem den anden og mig

I et læringsrum er der et fællesskab, der er uundgåeligt. Det er alene, fordi der er flere personer i samme lokale, der må følge samme retning. Det er forstået på den måde, at eleverne har samme overordnede formål, som er at modtage undervisning. Hvorvidt, disse elever er lige modtagelige for denne undervisning, vil være individuel. Der kan i et læringsrum være mange sammenhænge, der er afgørende for, hvordan eleverne modtager undervisningen. Alene ved tilstedeværelsen i læringsrummet er der forhold, der er gældende. I relationen til hinanden i et fællesskabsbaseret rum, kan der sættes fokus på den sameksistens, som Thøgersen henviser til. Eleverne er alene ved deres tilstedeværelse i rummet en del af sine omgivelser, hvor der er en sameksistens med de andre personer omkring dem. Der er i denne sameksistens en naturlighed ved at undersøge nogle sammenhænge i det læringsrum, der uundgåeligt kan indebære et fællesskab. Det er alene fordi, der er flere personer i rummet på samme tid. Disse har ofte samme overordnede formål. I fællesskabet befinder den enkelte sig også, som der med en nødvendig selvstændighed bidrager til læringsrummet. Måden der bidrages på, den er individuel, men er gældende uanset, hvordan der bidrages. Det kan være lettere ubevidst eller rettere af bevidste karakterer. I en ubevidst situation kan det for eksempel være, at eleven alene finder en sejr i at være fremmødt til undervisningen, men ikke deltager i undervisningen. Der kan på anden vis sidde en elev, der aktivt deltager i undervisningens spørgsmål og gøremål. Begge dele kan forklares som værende enten bevidst eller ubevidst. I den forklaring kan der også henvises til vanetilegnelse, som der forklares om med udgangspunkt i Thøgersens position.

3.3 Kroppen der forstår

Kroppen er i en forhenværende position for diverse situationer, som personen med denne krop erfarer. Personen kan som Thøgersen nævner det ikke 'flytte' sig fra sin egen krop, som denne person kan flytte sig fra andres kroppe eller andre genstande, da disse ikke er i en direkte relation til personens krop. Kroppen, er altså til stede før en mulig position eller situation. En position kan være stolen og bordet i læringsrummet, hvor situationen kan være selve den undervisning, eleven vil modtage og deltage i. Kroppen er dermed elevens uundgåelige udgangspunkt for at erfare læringsrummet og modtage undervisning. Eleven er både en del af

rummet og del af situationen på denne måde, som eleven ikke kan afveksle fra. Det kan lyde som en selvfølge, men det er også den selvfølge, der henviser til, at kroppens tilstedeværelse netop er en vigtig indikation på, at også kroppens tilstedeværelse i sit omfang har en betydning for, hvad personen erfarer ved sin bevidsthed. Det er en pointe, at kroppens tilstedeværelse ikke kan udelukkes fra erfaringen, som eleven eller underviseren gør sig, fordi kroppen netop er nærværende ved den situation, der erfares. I forbindelse med at kroppen er en del af erfaringen i læringsrummet, vil der også kunne henvises til den vanetilegnelse, som Thøgersen med sin position til Merleau-Ponty skaber fokus omkring. Eleverne, kan i læringsrummet erfare nogle situationer, der gør, at disse forekommer mere velkendte for dem, hvis det er situationer, der gentages. Det er en tanke, der kan henvise til, at der kan skabes et læringsmiljø, der skaber nogle rammer, så eleverne bliver lærte i at genkende specifikke læringssituationer. Det er ud fra, at deres erfaring med situationer i læringsrummet kan opnås gennem en vanetilegnelse. Det kan være i en læringssituation, hvor der er fokus på, at eleverne skal tillære sig en faglig viden gennem et gruppearbejde, hvor eleverne skal samarbejde om at løse en given undervisningsopgave. Desto bedre, eleverne kan erfare denne læringsmetode gennem en vanetilegnelse, kan det formodes, at resultatet vil optimeres. Det antages, at et godt gruppearbejde er noget, der skal tillæres, og det skal ikke antages, at det opstår uden en god tilegnelse af læringsmetoden.

Det kan også være en læringsstrategi, at eleverne selvstændigt skal udarbejde en undervisningsopgave, hvor det kun er den enkelte elev, der udformer undervisningsopgaven ved en individuel tilgang. Det er praktisk i eksamenssituationer på gymnasiet, hvor disse i overvejende grad er af individuel karakter. I andre sammenhænge er det praktisk, hvis eleverne lærer at løse et fagligt materiale i fællesskab. Fællesskabets betydning indgår for eksempel også som en del af visionerne på gymnasier. Det nævnes også, hvordan der tildeles en vigtighed ved elevens evne til at være en god samfundsborger. Det er eksempler på, hvor vanetilegnelsen ved den enkelte selvstændige elev i et fællesskabsbaseret læringsrum kan opnå uforglemmelige vanetilegnelser. Dette gør, at eleverne dermed kan tilgå undervisningen og eksamenssituationer på en velkendt måde. Det kan formodes, at hvis det mestres, så vil det være en viden, der giver eleven mulighed for at udføre disse velkendte handlinger, fordi kroppen 'husker' det.

Det er en fordel, hvis eleverne også opnår læring inden for en vanetilegnelse, der netop gør, at der naturligt deltages aktivt i undervisningen. Det kan være i en sammenhæng, hvor der er holdundervisning i et fælles læringsrum. Det vil formodes at styrke den enkelte

elev, og ligeledes også styrke de andre elever i lokalet. Ved et inkluderende og aktivt undervisningsfællesskab vil det faglige fokus kunne udvikles. I sammenhæng med at udvikle det faglige i læringsrummet, så kan det formodes, at det er særligt vigtigt, at der også er et læringsmiljø, hvor personerne heri forekommer trygge ved hinanden. Det kommer til udtryk ved, at der naturligt lyttes og værnes om sociale normer, hvilket også gøres på trods af mulige uenigheder, om end dette udtrykkes i en social- eller faglig kontekst.

I sammenhæng med at eleverne både skal kunne agere selvstændigt og individuelt i en fællesskabsbaseret konstruktion, samt agere socialt og fællesskabsorienteret i nærmest samme forbindelse, så kan det netop henvise til et udtryksrum. Det er ikke kun kroppens udtryksrum alene, men det bliver et læringsrum, hvor der også opnås et udtryksrum, der sættes gode læringsrammer omkring.

3.4 Hvis erfaringsgrundlaget bliver negativt

Egenkroppens erfaringsgrundlag kan blive negativt. I relation til at kroppen kan lagre viden, så denne viden huskes og forekommer som en vanetilegnelse, så vil der også i al naturlighed kunne henvises til, at egenkroppen også kan erfare negative situationer. Dette vil begrænse eleven, hvor det ikke længere er en fordel. Ved en pointe omkring, at egenkroppens erfaringsgrundlag også kan blive negativ, så kan det påvirke indlæringen af det faglige område. Det vil også kunne påvirke det sociale udgangspunkt for eleven negativt, hvis en negativ vanetilegnelse hos egenkroppen erfares. Det sociale og det faglige kan have en forbindelse til hinanden, men det behøver ikke nødvendigvis at være forbundet i relation til hinanden. En social erfaring er ikke nødvendigvis i relation til et fagligt udgangspunkt. Det sociale kan altså enten forekomme som noget i en pause fra undervisningen eller uden for skolen, men alligevel i en social sammenhæng til de andre pågældende elever fra hverdagens læringsrum. Det faglige kan være i relation til noget, der forekommer i undervisningen og ikke nødvendigvis afhængigt af de andre pågældende elevers inddragelse, men netop i en mere individuelt erfaret situation. Det kan for eksempel være noget fagligt, som eleven synes forekommer svært og udfordrende.

Disse vanetilegnelser er vigtige at være opmærksomme på, når der henvises til en undervisers ansvar i et læringsrum, der for eksempel er på et gymnasium, så det ikke er en erfaring, der bliver en grundlæggende barriere for elevens faglige- og sociale udtryksrum. Det

forekommer naturligt, når det bedst mulige undervisningsmiljø skal etableres og fastholdes. Det er gældende i relation til trivsel på hele det menneskelige plan.

3.5 Dialog som en berøring på afstand

I forlængelse af at Thøgersen henviser til pointen om, at vi ved en forståelse af en dialog vil kunne erfare denne dialog på en tilsvarende måde, som effekten af en berøring kan have. Det kan siges, at der er en type af magt i dialogen, fordi vi i dialogen interagerer med hinanden. Det gør sig uundgåeligt gældende i et læringsrum, hvor der er flere personer, der fokuserer på undervisning som hovedformålet med sin tilstedeværelse i rummet. Dialogen er ikke en fysisk berøring, men kan fungere som en berøring, der sætter aftryk hos den anden, der også er en del af dialogen. Forinden dialogen indgår eleverne og underviseren i værensfællesskabet med hinanden som på trods af sit tavse udtryk indgår i sameksistensen mellem dem. I forbindelse med at der inddrages en dialog til et værensfællesskab, så opstår der dette gørensfællesskab. Det er altså både uden og med en dialog, at der forekommer typer af kommunikation. Dette udtrykkes mellem eleverne og underviseren i et læringsrum. Ved en forståelse af at eleverne og underviseren udtrykker sig i fællesskabet både med og uden dialogisk kontakt i form af tale, så er det interessant i en læringssammenhæng, hvordan kroppen alene udtrykker sig. Det er interessant i en læringssituation, fordi læringssituationen bidrager til at oplyse eleverne om typisk noget fagligt, der bidrager til deres livsverden, trivsel eller karrierevalg i enten situationen eller til senere brug i livet.

Del 4: Den nye fænomenologi

I følgende afsnit henvises der til Herman Schmitz, hvor der tages udgangspunkt i bogen: *Kort indføring i den nye fænomenologi.* Der udtrykkes her, hvad der med den fænomenologiske metode kan drages af paralleller til den nye fænomenologi. Dette sættes i relation til kroppen og følelserne for mennesket.

4.1 Et følelsesmæssigt perspektiv

Der tages udgangspunkt i Hermann Schmitz' position, hvor det drejer sig om: "Personen og det præpersonale grundlag for dens selvbevidsthed; affektiv ramthed; subjektive vs. objektive kendsgerninger; primitiv nutid; kropslig dynamik; kropslig kommunikation; identitet og enkelthed; krop uden sjæl" (Schmitz, 2014, 23).

Schmitz gør sig overvejelser, som relateres til en undersøgelse om, hvordan disse *affektive ramtheder* fungerer i en både subjektiv og objektiv forstand (Schmitz, 2014, 23), samt en refleksion over elevernes og underviserens erfaringer i læringsmiljøet, hvor kroppens betydning har interesse, fordi der afgives uundgåelige reaktioner i læringsrummet. Det er selvsagt, at eleverne og underviseren har en bevidsthed, når de er til stede i læringsrummet. Disse skal formå at erkende, at de ved sin selvtilskrivelse, skal kunne præstere at tage ansvar for andet, andre og sig selv. Det er også gældende for Schmitz, at der er en evne, der henviser til, at man kan reflektere over sine omgivelser:

"En person er efter min begrebsbestemmelse en bevidsthaver med evne til selvtilskrivelse. Selvtilskrivelse består i at anse noget for at være sig (eller anse sig for at være noget). Alle specifikt personlige præstationer er en følge af denne evne: at man kan overtage ansvar, give regnskab for sig selv, at man kan anvise sig en plads i menneskenes, tingenes eller omstændighedernes omgivelser" (Schmitz, 2014, 23).

Eleverne og underviseren i læringsrummet kan ved sin selvtilskrivelse også skulle erfare gennem den affektive ramthed, som Schmitz henviser til. Den affektive ramthed indebærer for eksempel, at man er i stand til at mærke smerte på en ubevidst måde. Det kræver altså ikke en aktiv forståelse af smerten, for at smerten kan mærkes på ens egen krop. Vi kan lokalisere smerten ved direkte at mærke den. Vi skal ikke først undersøge, hvor smerten mon rammer os. Vi er altså ikke i tvivl om, at noget på os rummer smerte, hvis vi selv mærker smerten. Det er anderledes, når det gælder andre menneskers smerte, så vil vi ikke mærke den så umiddelbart, men skal derimod oplyses omkring den. I nogle tilfælde vil smerten ikke være lige så påfaldende for den enkelte, som rummer smerten i sin krop. Det kan være en situation, der bunder i en panisk angst eller anden lammelse (Schmitz, 2014. 24) Ved følelsen af disse affektive ramtheder findes personens selvbevidsthed. Disse affektive ramtheder bunder i subjektive kendsgerninger, som der uanset hvilken fornemmelse disse er, kan mærkes, fordi

der på forhånd findes denne *min-hed*, som Schmitz kalder det (Schmitz, 2014, 24). Denne min-hed er grunden til, at det kun er den enkelte ved de subjektive kendsgerninger, der er i stand til at mærke dem eller udtrykke sig om dem. Der kan være objektive eller neutrale situationer, der gør, at andre kan udtrykke sig om disse, men det kræver på trods af dette, at der er et vist kendskab til dem. Det er dermed kun muligt at udtale sig om denne affektive ramthed, hvis man selv mærker en subjektiv kendsgerning. Det er dermed kun personen selv, der kan udtale sig om dette, da det er en subjektiv forståelse af en situation, som kan eksemplificeres med en smerte (Schmitz, 2014, 24).

For at bevidsthaveren skal kunne forstå en affektiv ramthed kræver det dog, at bevidsthaveren i en subjektiv forstand altså er bevidst omkring, hvad der forekommer i situationer for, at det kan forblive en troværdig kendsgerning (Schmitz, 2014, 26). For mange vil disse situationer falde lettere ubemærket hen, fordi der ofte forekommer situationer, som vi ikke lægger mærke til. Det kan ofte være i situationer, hvor vi føler os tilpasse og dermed ikke aktivt lader os være opmærksomme i en given situation. I en situation hvor der opstår en type af konflikt med personen selv, vil dette ikke lade sig gå ubemærket hen, hvis personen pludselig opdager, at noget strider imod, hvad denne selv mener, der bør forekomme i den pågældende situation. Når dette ikke strider imod personens egne værdier, så vil situationen ikke forekomme i lige så tydelig en grad, som når noget strider imod. Når noget modstrider personen, vil det kropsligt kunne beskrives som en *kropslig trængning* (Schmitz, 2014, 25-26).

I den primitive nutid er det ikke endnu identificeret for personen, hvad der skal forstås ved situationen. Det kan forvirre personen, hvorfor personen ikke altid kan identificere situationen eller forstå situationen. Det skal ikke forstås sådan, at man ikke kan være i forståelse med sin *selv-finden* ved først at mærke den primitive nutid (Schmitz, 2014, 27). Det er altså ikke den primitive nutid, der nødvendigvis vil komme før en hver forståelse af nye situationer. Der kan også ved personen mærkes en stor glæde ved noget, som først efterfølgende virkeligt kan mærkes gennem en tydelig glæde ved personen, hvortil personen mærker i en primitiv nutid, når personen distanceres fra situationen, hvor denne glæde opstår (Schmitz, 2014, 27). I en lignende situation kan der ved det, som Schmitz kalder *mærken-sig-selv* opstå (Schmitz, 2014, 27). Det kræver altså, at personen bevæger sig væk fra situationen og på en måde ser situationen 'udefra' og altså forstår, at man får trangheden på afstand. Der forekommer altså på sin vis en vis afstand til situationen og det mærkbare ved glæden (Schmitz, 2014, 27). Når denne oplevelse af at få trangheden på afstand ikke længere er en hændelse, der lægges mærke

til, så beskriver Schmitz situationen som en tilstand, som kan sammenlignes med, når personen 'døser hen' eller 'falder i søvn'. Der opstår altså i sådan en situation en vis ligegyldighed i situationen, hvor personen ikke forekommer som en del af denne mærken-sig-selv (Schmitz, 2014, 27).

Schmitz understreger, hvad han mener med *kropslig* (Schmitz, 2014, 27). I forståelsen af kropslig henvises der ikke til den del af kroppen, der kan berøres eller omtales som et legeme, der kan røres ved i sin fysiske forstand. For Schmitz er noget kropsligt en betegnelse, der dækker over synet på en følelse hvor der for eksempel kan mærkes angst eller glæde. Det er en mærkbar krop, som rummer kropslige rørelser. Det kropslige ved Schmitz kan altså defineres ved, at den enkelte kan mærke sin krop, uden at tillægge sine sanser en betydning eller funktion for at forstå det kropslige ved sig selv. Det er en mærkbar krop, der kan opvejes gennem en *trængning* og en *vidning* (Schmitz, 2014, 27). Dette er dele af den mærkbare krop, der kan fungere i samspil med hinanden, men er ikke nødvendigvis to parametre, der gør det (Schmitz, 2014, 27). Schmitz henviser dermed til, at der ved kroppens forhold kan være en tendens til enten en vidning eller en trængning. Det afhænger af situationen, om der opstår en følelse af en vidning eller en trængning. Tendensen til trængning kan forklares ved en følelse af ubehag for personen, hvor det nærmest kan forestilles, hvordan noget i personen kan spænde og irritere en følelse ved personen, der mærker dette. I en modsat forstand kan der henvises til en vidning, som snarere indebærer en følelse af en veltilpas følelse (Schmitz, 2014, 28). Rent kropsligt kan denne vidning og trængning forklares som en bevægelse, der sker ved et blik, der iagttager noget eller nogen.

> "Et blik og som udadånding, idet disse fører ud af trangheden til vidden uden at kunne vendes om, som en vidning, der hverken er antagonistisk sammenflettet med trængning som en svulmen er, eller som løsriver sig fra den som en privativ vidning, men som tværtimod kan tage trængningen med sig, omtrent som et koncentreret blik og stødvis udånding" (Schmitz, 2014, 28).

Schmitz henviser også til en anden kropslighed, der strækker sig yderligere ud over forklaringen med trængningen og vidningen. Det er, hvad Schmitz også kalder *de protopatiske* og *de epikritiske* (Schmitz, 2014, 28). Til sammenligning hviler forståelsen af vidning tættest på en forståelse af den protopatiske forståelse, hvorimod den epikritiske forståelse kan relateres til forståelsen ved trængning. Schmitz påpeger samtidig også, at der kan kategoriseres med *protopatisk trængning* og ligeledes *epikritisk vidning* (Schmitz, 2014, 28).

Schmitz påpeger, at når vi rammes af en følelse, så skyldes det, at vi rent kropsligt er til stede, hvor kroppen mærker denne affektive ramthed. Det er en rørelse, der sker i kroppen. Det bunder i medgang og modgang. Det er ved denne affektive ramthed, at det gøres muligt at ændre en holdning eller en forståelse af et udsagn. Det sker i et slags samspil mellem vidningen og trængningen for personen. I trængningen vil vidningen fastholde den primitive nutid, som dermed vil lagres i hukommelsen for personen. Dette vil enten fremstå tydeligt eller uklart for personen (Schmitz, 2014, 29). Hvis ikke denne primitive nutid tilrettelægges et fokus, så vil vekslingen mellem vidningen og trængningen, samt ved at skille den primtive vidning ad ikke kunne opnå personens fulde identitet. Det skyldes, at der ikke ville kunne fremstå denne entydige og vedholdende tendens, der er nødvendig for personens selvforståelse og identitet. I forlængelse af at personen erfarer nye synsvinkler, så vil der ved indtrængningen kunne dannes nye sider af identiteten. Ved denne formåen vil

personen være anderledes eksponeret for denne indtrængning, hvis personen rammes af noget affektivt i en passende sammenhæng (Schmitz, 2014, 29).

Schmitz pointerer, at der ved vitaldriften skal forstås det, at den netop ikke alene gennemstrømmer egenkroppen, men den fungerer også som kommunikerende signaler til sin omverden. Det er en *spænding* og en *svulmen,* der kan relateres til signalerne i et læringsrum (Schmitz, 2014, 29). Den enkelte elev kan mærke en vis smerte i form af for eksempel en psykisk karakter, som ikke er en del af selve eleven. Det er en tendens, der kommer udefra og ikke en tilstand, som i sig selv er personens egen.

Smerten bliver dermed et eksempel på en tendens, der kan svare til en indtrængende modstander. Der altså kræver, at personen forstår denne form for mærken. Denne indtrængende modstander og smerte kan være en indgriben af angst. Angsten kan blive så indgribende en del af personen, at denne er så indlejret i smerten og angsten, at den helt overtager personens evne til at handle, hvilket dermed fastholder personen i sine svære tanker. Det kan også være gældende, at personen alligevel forsøger at kæmpe imod den smerte, som angsten følelsesmæssigt er (Schmitz, 2014, 29).

Det kan inddeles i denne tendens til vidning, hvor personen for eksempel kan udtrykke sig ved skrig eller anden udadreagerende reaktion, hvorimod den trængende rettere vil udtrykkes ved en mere stille reaktion. Det kan være, hvor personen for eksempel bider tænderne sammen, og personen derfor ikke reagerer med for eksempel skrig. Der er derfor for

Schmitz her forskel på, hvorvidt personen 'slipper fri' fra sin smerte. Personen er dermed påvirket af smerten på to måder, hvorfor personen altså er tvunget til at reagere og handle på smerten. Denne trængning og vidning i den enkeltes krop vil dermed være udgangspunktet for, hvordan kommunikationen udadtil vil fungere eller begynde. Parterne har dermed allerede forinden kommunikationen hvert sit kropslige udtryk. Det er udelukkende, fordi de har hver deres krop, som de iagttager og erfarer ud fra (Schmitz, 2014, 29-30). Det er ikke en indre kommunikation, der er afgørende for personens kommunikation. Der er også andre tendenser, der har betydning. Det kan være i situationer, hvor forskellige genstande i rummet observeres. Det kan for eksempel være i mødet med andres 'blikke'. "Det blik en anden kaster på mig, trænger mig. Så vider jeg mig mod trængningen, kaster blikket tilbage og trænger derved partneren, således at en fælles vitaldrift af trængning og vidning forbinder os" (Schmitz, 2014, 30) Det er den del af kommunikationen, som Schmitz kalder for *antagonistisk indkropning* (Schmitz, 2014, 30), hvor altså der opstår en opmærksomhed mellem de kommunikerende. Indvirkningen er ikke kun en tendens, der er gældende mellem mennesker. Det kan også være mellem et menneske og en genstand. Det kan for eksempel være en fodbold, der efter et spark med foden svæver i luften. "Dette beror på overgangskvaliteterne, som både kan mærkes på egen krop og som vil kunne iagttages på de gestalter man møder, både på de hvilende, de bevægede og på deres bevægelser" (Schmitz, 2014, 30).

Bevægelsessuggestioner betyder, at personen ubevidst bevæger sig i en eller anden retning, men hvor der ved *synæstetiske karakterer* er en bevidst reaktion i den påfaldende situation, der kommer til udtryk gennem *intermodale egenskaber* (Schmitz, 2014, 31). Det kan også omvendt udtrykkes gennem for eksempel stilhed og en mere trykkende fornemmelse, som ikke fremkommer tydelig på samme måde som det mere synlige udtryk. I de synæstetiske karakterer kan det sansemæssige overlappe det kropslige, som i situationer hvor der observeres for eksempel "det skarpe, grelle, blide, spidse, lyse, hårde, bløde, varme, kolde, tunge, kompakte, sarte, tætte, glatte, farvers ruhed, klange, lugte, lyd og stilhed, hoppende og slæbende gang, glæde, iver, tungsind, friskhed og træthed" (Schmitz, 2014, 31). Den antagonistiske indkropning kan mærkes på flere måder. Det kan komme til udtryk ved noget, der kan anses som værende ensidigt, der alene kommer i bevægelse. Det kan for eksempel være en svævende bold, der svæver mod personen, hvor personen er i en form for stilstand. Den antagonistiske indkropning kan også være vekselsidig, hvor det kommer til udtryk gennem en dominans fra mere end den enkelte position. Det kan komme til udtryk ved en samtale mellem

flere personer, der i samtalen for eksempel skiftende 'udveksler' sine blikke (Schmitz, 2014, 31).

Schmitz henviser til den antagonistiske indkropning, men henviser også til en forståelse af det, som han kalder *den solidariske indkropning* (Schmitz, 2014, 31). Den solidariske indkropning indebærer for Schmitz, at der i nogle situationer vil kunne inddrages flere kroppe på samme tid, selvom disse kroppe og personer ikke er i direkte kontakt med hinanden. Det er et tilfælde, hvor flere personer er rettet mod det samme formål. Det kan være i sammenhæng med sang i fællesskab. Der findes i vitaldriftens kanal netop det, som der indlejres under indkropning, men der henvises ved Schmitz også til udkropning, som netop hører under den *privative vidnings kanal* (Schmitz, 2014, 31). Det indebærer, at personen også kan befinde sig i en kropslighed, hvor der ikke er direkte opmærksomhed på omgivelserne, men snarere er i en tilstand, hvor kroppen ved trængningen fastholdes i en form for stillestående tilstand. Det kan for eksempel også komme til udtryk ved, at personen stirrer ud i rummet med en form for tomhed i blikket (Schmitz, 2014, 31). "Dette er en kommunikation, hvori kroppen absorberes, en tilbagestrømning fra den primitive nutids tilgængelighed til den grænseløse vidde, der ødelægges af den primitive nutids indtræffen" (Schmitz, 2014, 31). Det er, hvor personens følelser strækker sig fra at være enkle og lettere forståelige til at være af mere avanceret karakter, når noget i kommunikationen skal forstås. Det er en effekt, der kan beskrives som værende en del af måden kroppen erfarer disse følelser på.

Schmitz mener, at vi som mennesker lever i mønstre, der ikke afviger meget fra dyrenes måde at beskæftige sig på ud fra en vis vanetilegnelse. Schmitz henviser med denne beskrivelse til et fokus på den primitive nutid, hvor den primitive nutid henviser til, at vi som mennesker typisk er præget af at handle inden for visse rutiner. Det sammenligner Schmitz med dyrs måde at opnå en vis beskyttelse på (Schmitz, 2014, 32).

Affektiv ramthed er en stor del af Schmitz' forklaring på kroppens reaktioner. Ved kroppens tilstedeværelse vil personen mærke kendsgerninger, når denne mærker en 'affektiv ramthed'. For personens oplevelse i 'primitiv nutid', vil der i samspil med 'vitalkraftens' umiddelbare mærken erfare situationen. Det er først og fremmest kropsligheden, der i denne forbindelse er fokusområdet for, hvordan personen erfarer verden, og ikke en sjælelig forståelse af situationen, der er udgangspunktet for forståelsen. Gennem kroppen vil der netop udtrykkes en kommunikation, der udfolder sig gennem kropsligheden, hvoraf personen først vil opleve i denne primitive nutid (Schmitz, 2014, 34).

I kommunikationen med andre har et subjekt et ansvar for, hvordan der handles under forståelsen af frihed. Der er nogle moralske normer, der må gøre sig gældende. Det er en overvejelse, som personen skal vurdere i selve situationen, selvom det kan være af kompleks karakter. "Et subjekt S har 'moralsk ansvar' for en kendsgerning K og de moralske normer, om S fortjener moralsk ros eller moralsk dadel for K. Frihed skal derfor forstås som eksistensen af en ikke-trivial ækvivalent til moralsk ansvar" (Schmitz, 2014, 84). Det er vist, hvilken betydning friheden har i situationen, når der kan henvises til en forklaring, der viser, hvad der er nødvendigt i den givne situation. Der kan ikke nedskrives en retningslinje på forhånd, men må vurderes i en mere uafhængig overensstemmelse for at kunne vurdere, hvad der præcist stemmer mest overens at gøre i selve den erfarede situation, så det bedst mulige moralske valg foretages (Schmitz, 2014, 84). "Til frihed hører' eget initiativ, initiativets uafhængighed og regnskabsduelighed" (Schmitz, 2014, 84), i den forbindelse forklarer Schmitz, hvad han tillægger betydningen af personens eget initiativ. Her er det altså nødvendigt, at man tager stilling til, hvad der forekommer ud fra ens eget ansvar og perspektiv, og dermed ikke lader noget ske, som man ikke selv vil kunne understøtte eller tillade. Dernæst, henviser Schmitz til betydningen af at være uafhængighed, hvor man altså ikke foretager en handling udelukkende baseret på en anden magts henvisning, men det er en selvstændig ageren og indskydelse at gøre noget i en given situation. Der henvises i denne sammenhæng også til betydningen af *regnskabsduelighed*, der rummer, at personen er i stand til at tage egne beslutninger, der nødvendigt også stemmer overens med lovmæssige regler og normer i samfundet (Schmitz, 2014, 84).

I en forståelse af hvordan man moralsk kan forholde sig i en situation, hvor der kræves ansvarsbevidste valg ved personen, henviser Schmitz til, at udfaldet af sine valg ikke afhænger af andres forventninger til den pågældende beslutning. Det er dog ikke vigtigt for Schmitz, at man vedholder sig egne holdninger eller sin egen vilje. Det vigtige for Schmitz er dog, at hvis man forkaster sin vilje eller sin holdning, så skal det stemme overens med en selvstændig holdning til beslutningen, der ikke modstrider ens egen personlighed og moralske holdning, der altså også skal stemme overens med samfundets love og normer. Personen skal altså ikke tage beslutninger, der ikke er bevidste, da personen dermed ikke har taget stilling til, hvorvidt handlingen er optimal. I den forstand vil man netop være ansvarlig i en moralsk sammenhæng, mener Schmitz (Schmitz, 2014, 85). I nogle tilfælde vil der dog forekomme situationer, hvor det ikke er muligt for personen at reagere med omtanke, fordi der kræves en hurtig handling, hvor en bevidst overvejelse ikke er mulig at nå. I sådan en sammenhæng

henviser Schmitz til, at der er forskel på, om personen har reageret i tapperhed eller i fejhed. I en sammenhæng hvor handlingen har resulteret i tapperhed bør det hædres og roses, men hvis handlingen modsat i denne forstand snarere er en reaktion af fejhed, så er det berettiget med det modsatte (Schmitz, 2014, 85). I forklaringen på *andet-kunnen* skal det forstås, at det skal opvejes, hvorvidt der i situationen forekommer en sammenhæng mellem, hvad der er den sande overbevisning, og hvad der for personen ikke skal begrænse, hvad der bunder i personens selvforståelse (Schmitz, 2014, 85). Schmitz udtrykker, at mennesket skal forstå, at handlinger ikke sker uden vores handlinger. Vores handlinger kan få større eller mindre betydning for situationernes udfald. Det er vigtigt for Schmitz, at vi som mennesker vedholdes i troen på, at vores handlinger i livet har betydning. Hvis vi mister troen på, at vores egne handlinger kan have betydning, så kan livsmodet risikere at forsvinde eller forvrænges. Forstår vi snarere, at vi gennem vores indsats skaber betydning, så vil vi bevare et livsmod, så vi ikke ender i en position, hvor der opstår en ligegyldighed omkring vores selvforståelse (Schmitz, 2014, 85).

4.2 Kroppen som en kropslighed

I følgende afsnit vil det analyseres, hvordan Herman Schmitz samt Ulla Thøgersen i relation til hinanden kan bidrage til den pågældende diskussion og undersøgelse. Det relateres derfor til kropsfænomenologiens metode som bidrag til et læringsrum. Forinden har vi alene relateret Thøgersens position til kropsfænomenologiens tilgang til sin måde at undersøge og erfare sin omverden på. Thøgersen er med sin position inspirereret af en fænomenologisk position, som Maurice Merleau-Ponty henviser til. Schmitz indleder sin position med en retning, der uddyber fænomenologien med den nye fænomenologiske tænkning.

I relation til et læringsrum som eleverne er en del af, så kan der ved Schmitz henvises til en vinkel, hvor kroppen beskrives under en kropslighed, der kommer til udtryk gennem en kropslig trængning. Det er hvor eleven kan erfare noget, der modstrider elevens egen tryghed eller eget værdimæssige perspektiv. I nogle tilfælde vil det være lettere ubemærket for eleven, hvis det er tilfældet, men ved et mere synligt og mærkbart perspektiv vil det ikke gå ubemærket hen for eleven. Det kan der være flere grunde til, som er individuelle faktorer og afhænger af personens karaktertræk. I et læringsrum hvor der er et fællesskab, vil det være optimalt, hvis

overordnede værdier eller normer fastholdes, så der ikke er nogle elever, der føler sig trængt i et læringsrum. Det vil i sådan et tilfælde uhensigtsmæssigt kunne fjerne fokus fra undervisningen eller det sociale miljø. I en situation hvor eleven udsættes for noget, der strider mod personens tryghed og værdigrundlag, vil det i den primitive nutid kunne skabe forvirring for eleven, fordi det i nuet ikke nødvendigvis har forstået situationen. I den primitive nutid findes det ikke kun i en negativ forstand, men det findes også i en modsatrettet forståelse. Eleven kan ved en såkaldt mærken-sig-selv' fornemme en følelsesmæssig tilstand, som enten kan forefindes i selve situationen, men kan også på anden vis mærkes, hvis situationen forstås efterfølgende en hændelse eller oplevelse har fundet sted. I relation til den beskrivelse som Schmitz henviser til ved kropslig, vil det for eleven være en indikation der henviser til en følelsesmæssig tilstand. Det kan komme til udtryk, hvis en elev har eksamensangst eller glædeligt og uden tilbagehold deltager i klasseundervisningen. Det er forventeligt at alle elever deltager aktivt i undervisningen, men for nogle elever er det typisk mere naturligt end for andre elever. Der kan være forskel på, hvordan den enkelte elev føler sig bedst tilpas i læringsrummet.

Det kan ses i et perspektiv, hvor eleven mærker en trængning og en vidning i kroppen. I en læringssituation kan der være flere grunde til, at eleven mærker en trængning, men i et tilfælde hvor eleven mærker en følelse af eksamensangst, vil det trænge i kroppen, så det typisk kan modarbejde eleven. I en modsat sammenhæng hvor eleven føler sig tilpas, vil eleven snarere kunne 'udfolde' sig, og eleven kan derved være i en kropslig position, der kan relateres til denne vidning, som Schmitz henviser til.

I sådan en situation kan der være flere grunde og metoder til, hvordan eleven præsterer bedst muligt i en læringssituation eller i en eksamenssituation. I det tilfælde kan der drages paralleller til Thøgersen, der henviser til fordelene, ved vanetilegnelsen. Hvis eleverne i overvejende grad erfarer disse situationer med undervisning eller eksamenssituationer på en positiv måde, så vil det tillæres og lagres i kroppen, så det optimerer elevens præstation. Det skal dog ikke forstås som værende en automatisk reaktion. Det er et område, der er værd at være opmærksom på i det daglige læringsrum, så den enkelte elev mærker en tilpashed ved disse nødvendige og vigtige situationer, der skal til for at gennemføre ungdomsuddannelsen på den bedst tænkelige måde for eleven. Det gør sig både gældende på et fagligt, men også særligt på et menneskeligt plan, så også den positive vanetilegnelse opnås til senere perspektiver og performans situationer senere i karrierelivet og det personlige liv. Det er relevant, så den enkelte elev i overvejende grad mærker en vidning i kroppen, frem for en trængning. En

trængning der vil tilbageholde personen i en negativ forstand. Hvis vanetilegnelsen af positive erfaringer med eksamenssituationer eller andre undervisningsmæssige situationer opnås, vil det netop optimere disse situationer for eleven. Det er grundet, at kroppen forekommer mere tilbøjelig til en følelse af vidning, fremfor en følelse af trængning, hvilket i mindre grad vil spænde eller irritere eleven kropsligt i den pågældende situation.

Eleverne, vil som Schmitz beskriver menneskets kropslige tilstedeværelse kunne mærke denne affektive ramthed i følelsesmæssige sammenhænge, som kan være når eleverne oplever succesfulde situationer, eller ved situationer der mærkes en type af nederlag ved. Det kan være i en situation, hvor eleven har præsteret godt og har levet op til egne forventninger til den pågældende situation, som en eksamenssituation for eksempel kan være for den enkelte elev. Det kan også være i en situation, hvor eleven har erfaret noget positivt i enten socialt- eller fagligt regi. Modsat afhænger elevens følelse af nederlag af personens egne forventninger til den pågældende situation. Det kan for eleven for eksempel være forhåbningen om en retmæssig præstation i en faglig kontekst eller føle sig tilstrækkelig i en social sammenhæng. Det forekommer formentligt ofte vigtigt for eleverne, at de både præsterer godt socialt og fagligt på en ungdomsuddannelse.

I relation til Thøgersens position og Schmitz' position kan det forklares, hvorfor det er vigtigt, at eleverne ikke mærker denne affektive ramthed eller vanetilegnelse hyppigst i en negativ sammenhæng. Det vil skabe en vedvarende erfaring, der kan begrænse eleven i en udstrakt retning. Ved Schmitz' position vil det kunne skabe en type af kropslig fornemmelse, hvor eleven kan beskrives som at 'døse hen', hvilket for Schmitz ikke er en aktiv position, hvor eleven vil kunne deltage retmæssigt ved sin tilstedeværelse, fordi noget blokerer og snarere resulterer i, at eleven ikke vil kunne være følelsesmæssigt til stede i den pågældende læringssituation. I relation til Thøgersen vil der være en indikation ved egenkroppen, der kan begrænse eleven, hvis noget ubehageligt netop erfares og skaber en erfaringsmæssig vanetilegnelse i en faglig eller social sammenhæng, der begge to kan være særlige områder for elevens trivsel. Schmitz henviser også til en forståelse af egenkroppen, der netop også kan relateres til elevens synsvinkel. Det kommer til udtryk ved, at den såkaldte vitalkraft netop gennem egenkroppen udsender signaler, der kommunikerer til de pågældende personer i læringsrummet. Det er en tendens, der skal ses i sammenhæng med at alle personer i læringsrummet afgiver hvert deres signal, hvorfor der må siges at være lige så mange signaler, som der er personer i læringsrummet.

Der vil derfor være en type af spændingsfelt på kryds og tværs i læringsrummet, som er uundgåeligt, fordi personerne i læringsrummet er til stede i det. Personerne er, som Thøgersen henviser til i en sameksistens med hinanden. Det har en effekt for den atmosfære, som særligt Gernot Böhme udtrykker sig omkring, hvilket der vil blive udfoldet i del 5. Foruden Böhmes position kan der også henvises til Schmitz' position, der henviser til, at læringsrummet nærmest fungerer som et teaterstykke, der skiftevis indledes gennem en kommunikerende tendens, der vedholdes gennem en type af roller mellem personerne, der indgår i læringsrummet med hinanden. Det er et perspektiv, der henviser til, at eleverne og underviseren hver især indgår i en relation med hinanden, der tager udgangspunkt i noget, der ikke er en del af eleven eller underviseren selv. Det kan være en indtrængende modstander, der kan mærkes for den enkelte i noget, der typisk kan fornemmes som en form for smerte eller irritation. Det kan påvirke evnen til at modtage undervisning eller på anden vis afgive undervisning til eleverne fra underviserens side af.

Der er en forskellighed i et læringsrum, som er uundgåeligt, og som ikke nødvendigvis skal undgås, men som Thøgersen beskriver det er en faktuel forståelse mellem den anden person og mig. Der er forskel på, hvordan eleverne eller underviseren retter sit blik på en situation. Det er en situation, der med eleven som eksempel kan komme til udtryk på flere måder. Eleverne har forskellige reaktionsmønstre i forlængelse af deres personkarakter, så det skal ikke antages, at elevernes reaktion kan analyseres i en absolut forstand. Schmitz, henviser også til, at der kan være en særlig magt forbundet med kropssproget, der analyseres gennem for eksempel blikke mellem hinanden. Eleven, der mærker en type af smerte, vil kunne reagere tydeligt og udadtil, så det nemt kan overværes af andre. Elevens type af smerte kan også komme til udtryk i en mere tavs forstand, hvor elevens type af smerte ikke forekommer som en støjende reaktion for de andre i læringsrummet. Det gør læringsrummet ekstra dynamisk og kommunikationen mellem parterne i det kræves i en udstrakt grad endnu bredere opmærksomhed på hinanden, hvis vanetilegnelsen og sameksistensen med hinanden skal opfange en smerte af angst og modarbejde negative erfaringer for hinanden. Det kan være svært at opnå på alle elevers vegne, men det kan optimeres. Det starter alene ved en opmærksomhed omkring forskelligheden ved hinanden. Det kan netop være værd at italesætte og forstå, at eleverne i et læringsrum netop indgår i denne sameksistens med hinanden med hvert sit kropslige udgangspunkt.

Alene ved den antagonistiske indkropning vil personerne i læringsrummet være indlejret i en kommunikation med hinanden, når de for eksempel har øjenkontakt med hinanden, hvilket som regel ofte opstår i et læringsrum med flere personer i. Eleverne er derfor ofte i en kommunikerende position med hinanden, hvor de også forholder sig til hinandens tilstedeværelse i læringsrummet. Det er samtidig med, at de skal modtage dagens undervisning i den faglige kontekst. Det er også en indikation, der i elevernes faglige gruppearbejde kommer til udtryk, da deres blikke alene kan skabe et udtryk, når eleverne fører en samtale. Det kan i et fagligt gruppearbejde være mere intenst, hvis det er eleverne der sættes sammen i grupper, der er valgt af underviseren, frem for eleverne selv vælger deres grupper ud fra, hvem deres sociale fællesskab er bedst med. Den mere afslappede type af kommunikation, kan være positiv, men kan også føre til et mere useriøst samarbejde. Det afhænger af læringsrummets seriøsitet blandt både eleverne og underviseren. Et mere intenst samarbejde kan relateres til en mere utryg, social konstruktion der kan komme til udtryk i eleverne gennem trængningen og vidningen, hvor der ved overvægt af trængningen for eleven kan fokuseres mere på usikkerheden end på det faglige formål, hvorfor det faglige i svære tilfælde kan overskygge fagligheden og formålet ved undervisningen. I en situation hvor eleverne oplever en bred fornemmelse af vidning vil det formentlig også kunne gøre læringssituationen for afslappende, og det kan risikeres, at eleverne i gruppearbejdet i større grad ikke retter absolut fokus på selve den faglige læringssituations formål. En overvægt af vidning ved eleverne kan også føre til positive gruppesamarbejder, hvis det fordelagtigt medvirker til et trygt og fagligt arbejde i læringsrummet.

I sin beskrivelse af en kommunikativ situation, som der med Schmitz' position kan henvises til, så findes der også den kommunikationsform, som beskrives under den solidariske indkropning, som kan komme til udtryk ved et ydermere tavst udtryk end ved den antagonistiske indkropning. I et læringsrum med flere elever og en underviser er det uundgåeligt at denne type af kommunikation er en del af udtryksrummet, som er det rum, Thøgersen særligt sætter fokus på. Det kan både være positivt og negativt, at det er en uundgåelig form for kommunikation mellem hinanden. Der kan være forskel på, hvordan det påvirker de enkelte elever hver især, men for nogen kan det være mere forstyrrende end andre. Det positive findes ved, at eleverne kan finde et fællesskab i hinanden, når de til dagligt indgår i et læringsrum sammen. Det er uanset, om der tales sammen. Det kan være et sundt udgangspunkt for, hvordan eleverne i situationen har opbygget sit sociale netværk, der kan bidrage til en generel menneskelig trivsel. Både i den nuværende tilstedeværelse, samt senere

i livet både privat og karrieremæssigt. I en mere negativ rettet forståelse af, at der også alene bare ved den nonverbale kommunikation interageres med hinanden, kan det skabe erfaringer, der dræner den enkelte elev for energi. Det er ikke alene generelle fornemmelser ved den enkelte elev, hvorfor det ikke er en fornemmelse, der skal forstås som værende i stilstand, men snarere forekomme i varierende versioner for personen. Det er et standpunkt, der tages ud fra flere parametre, der kan variere både på selve dagen, men typisk også i større varierende grad udstrakt på flere af skoledagene. Det afhænger af elevens tilstand, som det kan forstås i en følelsesmæssig og kropslig situation.

Thøgersen henviser til det praktiske i vores vanetilegnelse, fordi vi dermed kan erfare nogle egenskaber, hvilket er særligt nyttigt i en undervisningssammenhæng for eleverne, da det vil skabe bedre kundskaber. Schmitz mener, at det for mennesket, herunder eleven, kan være en form for beskyttende effekt, hvis der er situationer, der genkendes. Schmitz henviser også her til, at vi som menneske ofte erfarer i primitiv nutid, hvilket også kan relateres til vanetilegnelsen. I forlængelse heraf kan hans beskrivelse bruges til at forklare hvordan eleverne, som de mennesker, de er, ikke afviger meget fra dyrs levemønstre, som Schmitz' position udfolder det. Det kan derfor i relation til eleverne ved forståelsen af en beskyttelse kunne bruges i situationer, der uden et kendskab hertil derfor kan virke skræmmende. Det kan være træning af en mundtlig præstation enten i plenum i læringsrummet, hvor det også kan være praktisk at træne en mere tydeligt afgørende eksamenssituation, for at kunne stræbe mod at opnå det bedst mulige resultat for den enkelte elev. Udgangspunktet og målet skal forstås som værende individuelt fra elev til elev. Målet tager afsæt i elevens egen forventning, og denne skal ikke forveksles med andre elevers individuelle forventninger. Erfaringen kan ønskværdigt styrke elevens selvværd, der kan bidrage til samfundets betingelser og elevens menneskelige forventninger i livet.

Samfundet som eleven indgår i, som den samfundsborger, denne er, så er det ved undervisningen optimalt, at eleven erfarer, at også dennes individuelle holdning er respekteret, hvilket samtidig også skal præsteres at gøres i en overordnet fællesskabsånd. Eleven må forstå, at deres individualitet er vigtig, men ikke med fællesskabet som kompromis. Schmitz henviser til, hvordan den moralske opfattelse skal tage afsæt i en respekt for egne holdninger, men aldrig i disse holdninger overstige samfundets lovmæssige regler og normer. Det er et perspektiv, der tydeligt kan relateres til det læringsrum, som eleverne er til stede i. Det er afgørende for, hvordan deres daglige udtryksrum udformes.

Eleven skal ved Schmitz' position forstå, at dennes handlinger afgiver en effekt, som kan udgøre situationers udfald både socialt og fagligt. Der er tilfælde som eleven, og herunder mennesket, ikke skal påtvinges et ansvar. Det skal forstås sådan, at elevens handling kan have betydning i deres liv. Det kan relateres til, hvordan både deres verbale og nonverbale kommunikation kan afgive effekter, fordi deres reaktioner og handlinger ved kroppens brug afsender signaler. Dette er forinden eksemplificeret ved en tilstedeværelse eller et blik i et gruppearbejde i en faglig kontekst, samt i faglige hensigter i plenum i læringsrummet. Dette er eksempler på situationer, der kan være i faglige konstellationer.

I en læringssituation er det vigtigt, at eleven ikke mister sin tro på, at denne er i stand til at opretholde de forventninger, der sætter elevens læringsrammer. Det er en position, som Schmitz henviser til ved menneskets tilstedeværelse i livet, hvorfor det også har potentiale til at blive fremhævet i en læringssammenhæng, som kan være både succesfuld, let, krævende og svær for eleven. Det er vigtigt, at eleven ikke mister sit mod. Det er parametre, som kan optimeres, hvis der fokuseres på, hvad også kroppens betydning i denne sammenhæng kan medvirke til. I den forstand kan det bedste udgangspunkt tages, når der henvises til både Thøgersens position og Schmitz' position i relation til, hvordan eleven, mennesket og fællesskabet bedst beskyttes. Det er perspektiver, som der inddrager et kropsligt perspektiv på en helt særlig måde, som der tillades ved et perspektiv på egenkroppen. I forlængelse af et kropsligt følelsesmæssigt perspektiv ved Thøgersen og Schmitz vil et bidrag fra Gernot Böhme belyse området med en tilgang, han henviser til ved nævnelsen af atmosfærer. Det vil uddybes i del 5.

Del 5: Atmosfæren som en del af erfaringsverden

I del 4 introduceres Gernot Böhme, der med sin teoretiske position henviser til særligt atmosfærer, der har betydning for menneskers erfaringsverden. Efterfølgende introduceres en analyse med Gernot Böhme, Hermann Schmitz og Ulla Thøgersen, der hver især bidrager til en besvarelse af problemformuleringen.

5.1 Læringsrummets atmosfære og æstetik

I følgende afsnit inddrages der perspektiver fra Gernot Böhme. Der inddrages synspunkter fra *Atmosphäre* (2020) og *Atmospheric architectures: the aesthetics of felt spaces* (2020) der undersøges, hvad der kan forstyrre, påvirke eller udvikle kommunikationen mellem mennesker.

Böhme beskriver *atmosfærer* som noget, der er en del af vores erfaringsverden (Böhme, 2020, 4). For at forklare en forståelse af atmosfærer henviser Böhme til naturen og miljøet, der er omkring os. Betegnelsen kommer egentlig fra meteorologien, som henviser til vejrfænomener. Det er for eksempel regnvejr eller solskin, der kan beskrives ved dette. I relation til filosofien vil beskrivelsen fremstå som noget, der henviser til fornemmelser, som for eksempel noget sansemæssigt eller noget følelsesmæssigt for mennesket. I den forbindelse henviser Böhme til, at mennesket reelt ér en del af naturen. Forskellen på menneskets og naturens måde at udtrykke sig på er gældende, hvor mennesket kan vise sine følelser gennem glæde eller sorg. Det kan komme til udtryk ved menneskets kropssprog. Naturen er derimod en del, der ændrer udtryk ved for eksempel, når solen lyser himlen op, eller når vejret fremstår grålig og regnfuld (Böhme, 2020, 4). Det kan for eksempel være, når vi ved forskellige vejrfænomener tildeler disse en sindsstemning, hvor Böhme mener, at vejrfænomener er en tendens, der har en indvirkning på os, som for eksempel kommer til udtryk ved en glæde, tristhed, tomhed eller nogle andre sindsstemninger. Der er forskel på, om solen skinner, om vinden rusker i træernes blade, eller om der er skybrud. I sammenhæng med Böhmes perspektivering mellem vejrfænomener og menneskets sindsstemning argumenterer han derfor for, at der ved denne konklusion er 'noget', der påvirker vores omgivelser. Böhme relaterer dette 'noget' til atmosfærer, der uundgåeligt fremstår for hvert subjektive perspektiv. Det er i denne forbindelse, at Böhme påpeger, at der kan skabes en forestilling om, at der er såkaldte *rum* omkring os, som vi erfarer indenfor (Böhme, 2020, 1). I disse rum som vi erfarer i, dannes der grundlag for vores sindsstemninger (Böhme, 2020, 1). Det forekommer interessant at undersøge, hvad det er atmosfæren i sociale sammenhænge pådrager situationer, hvor flere mennesker er indblandet. Atmosfæren fremkommer, men kan fremkomme på flere forskellige måder. Det er en atmosfære, der er en del af den sociale sammenhæng, som der for eksempel er i et læringsrum på et gymnasie. I dette læringsrum er der flere elever og en underviser, hvorfor fællesskabet præges af en atmosfære i læringssituationen. Det er et

læringsrum, der for eksempel kan bære præg af en munter og glædelig atmosfære, men det kan også være af en mere alvorlig karakter (Böhme, 2020, 97). Disse atmosfærers udspil er afhængige af, at der er et subjekt, der fungerer som bindeleddet mellem, hvad der objektivt i det givne tilfælde kan fremhæves i en subjektiv sammenhæng. Det kræves altså, at der er en person til stede i situationen for, at det kan erfares. Det er for eksempel gældende i læringsrummet, at eleven eller underviseren skal være til stede i læringsrummet for at erfare dets atmosfære (Böhme, 2020, 98).

Böhme henviser til, at det for mennesket er svært at beskrive, hvilken atmosfære de indlejres i, hvis den ikke er af tydelig karakter. Det skyldes, at sådan en beskrivelse kræver alt for komplekse forklaringer, som ikke er mulige, når mennesket netop selv er en del af en sådan atmosfære. Det, der er interessant for Böhme at undersøge er situationer, hvor en atmosfære er særligt påfaldende, hvor mennesker påvirkes i en mere seriøs grad af dem. Det er i den situation, hvor det er interessant for Böhme, hvordan en atmosfære ændres eller påvirkes på baggrund af, hvordan menneskets adfærd udfoldes (Böhme, 2020, 99).

Det er et rum, der i en tydelig sammenhæng for eksempel kan fremskabes ved scenekunst, da det er en del af formålet ved scenekunsten at skabe visse sindsstemninger. Det er, hvad atmosfæren i dette rum udtrykker. Det kan for eksempel være en scenekunst, hvor der skabes et lykkeligt og eventyrligt udtryk. I den forbindelse kan der vælges redskaber, der bidrager til den passende sindsstemning. Det kan være lyse og lette farver, der skaber en glæde for dem, der iagttager scenekunsten (Böhme, 2020, 3). I modsætning til denne scenekunst kan en dyster sindsstemning skabes, hvis der bruges mørke og tunge farvenuancer. Scenekunsten på et teater er et rum, der udtrykker sig i en mere bevidst forstand. Disse atmosfærer og sindsstemninger er også et fokusområde, der er gavnlig i en læringsmæssig sammenhæng. Det kan derfor være et læringsrum på et gymnasie. Det kan være retmæssig kunst, lyse nuancer eller naturprægede fællesarealer, der inspirerer til læring og bidrager til et sindsmæssigt overskud.

Genstande kan skabe en sindsstemning, der kan have en indvirkning på mennesket. På trods af genstandenes indvirkning, så er genstandene ikke hovedårsagen til, at disse har en indvirkning på menneskets sindsstemning. Genstandene afgiver en type af genklang, der reflekteres til personens sindsmæssige tilstand, hvor følelserne for mennesket kan fornemmes. Det er i den situation, hvor der opstår et *mellemfænomen* (Zwischenphänomen)

(Böhme, 2020, 3), der sker på baggrund af 'noget', der forekommer mellem et objekt og et subjekt. Det er subjektet, der afgør hvilken sindsstemning, der er den dominerende. Det indleder også til en forståelse om at hvert subjekt, kan erfare forskellige sindsstemninger på trods af, at der er taget udgangspunkt i det samme objekt. Det kan siges at være et problem ved den atmosfære, som Böhme beskriver betydningen af, fordi mennesker kan erfare rummene på forskellige måder. Det er dog ikke et synspunkt, der bremser Böhme i at udspecificere sine synspunkter, da han mener, at der alligevel er rum, vi erfarer med samme sindsstemning. Det skaber derfor en større interesse hos Böhme, at der er atmosfærer og sindsstemninger, vi erfarer ligeligt, end det interesserer ham, at der findes modsatte oplevelser. Det er interessant for Böhme, at vi på trods af vores subjektive erkendelser, alligevel ved flere perspektiver kan blive enige om udtrykket ved disse atmosfærer. Det er for eksempel typisk en glædesfyldt og opmuntrende atmosfære, der er gældende, når det er sommerligt, lyst og solskinsprægende naturfænomener, der er dagens udtryk (Böhme, 2020, 3).

Böhme inddrager *æstetik* til sit perspektiv (Böhme, 2020, 4). Böhme skelner mellem to typer af måder at beskrive æstetik på. Det er to måder, hvorpå de atmosfæriske tendenser kan undersøges og erfares. Under æstetik kan der henvises til disse to måder, som kaldes for *receptionsæstetik* (rezeptionsähstetischen) (Böhme, 2020, 4) og *produktionsæstetik* (produktionsähstetischen) (Böhme, 2020, 4). Böhme beskriver receptionsæstetik i relation til, når et subjekt følelsesmæssigt fornemmer og erfarer atmosfæren i det rum, som dette subjekt befinder sig i. I relation til produktionsæstetik beskrives det som, hvad der for subjektet skabes af indtryk på baggrund af konstellationen af rummets forskellige objektive faktorer (Böhme, 2020, 4). Hos Böhme beskrives også æstetikken, som værende en forståelse, der i første omgang bedst beskrives ved at lede mod en generel forståelse af *perception* (Böhme, 2020, 34). I den forklaring findes en forståelse af noget, der berører noget i mennesket, der indebærer en følelsesmæssig berøring i takt med det, som personen kan sanse (Böhme, 2020, 34). For at beskrive en atmosfære i relation til æstetikken, så må det først og fremmest beskrives som værende en del, der er mellemliggende for selve objektet og selve subjektet. Det fremkommer som en type af stemning der findes derimellem (Böhme, 2020, 14). I relation til Böhme henvises der til, at æstetikken kan være en sammenkobling mellem menneskelige fornemmelser og miljøets udfoldelse. Det er også imellem mennesket og miljøet at atmosfæren fremstår, som et særligt område for Böhmes budskab. Böhme henviser særligt til, hvordan atmosfæren udfoldes, og han udtrykker, hvordan æstetik ikke tidligere har taget oprigtigt

udgangspunkt i menneskers erfaringer i relation til den sansemæssige og naturprægede erfaring (Böhme, 2020, 14-15).

5.2 Atmosfæren i en social sammenhæng

Der findes en atmosfære i et fællesskab. Det er en del af den interpersonelle kommunikation. Det anses ofte, at kommunikationsformer kommer til udtryk ved verbale udtryk. Böhme er inspireret af, at disse talehandlinger skal være gensidige i kommunikationen, hvor talehandlinger har en effekt for udfaldet af handlinger og kommunikationen (Böhme, 2020, 100-101). Der er ved talehandlingen netop forskel på, hvordan effekten fremkommer for modtageren. Det kan være afhængigt af, hvordan afsenderens retorik fremtones. Det er her, hvor Böhme henviser til, at man kommer et niveau tættere på betegnelsen for en *kommunikativ atmosfære* (Böhme, 2020, 101). Det indebærer, at der under en samtale mellem flere parter uundgåeligt forekommer eller fremkommer en stemning, som kan være for eksempel truende eller opmuntrende. Atmosfæren vil dermed enten være spændt eller afspændt. Det er for Böhme klart, at talehandlinger ikke kun skal forstås som værende en del af et sprogspil uden virkning. Talehandlingerne vil dermed altid have en performativ betydning og effekt. Dette sætter rammerne for en særlig atmosfære mellem parterne (Böhme, 2020, 101).

Böhme henviser til, at en nystartet kommunikation hviler på en allerede eksisterende atmosfære og kommunikation. Det giver kun mening med en kommunikation, hvis den allerede hviler på en foregående forståelse af kommunikationen, som dermed hviler på en tidligere kommunikation. Böhme spekulerer ved, om det kan kategoriseres som en kommunikation, der hviler på præ-sproglige konstellationer, når vi kommunikerer. I forlængelse af denne pointe indledes der til et andet sprogspil end det forrige, som er inspireret af Hermann Schmitz, der undersøger betydningen af den kropslige kommunikation (Böhme, 2020, 102) I denne forbindelse henviser Böhme til Hermann Schmitz, der netop ved en kommunikationsteori inddrager kroppen som et særligt bindeled i en forståelse af, hvad der kommunikativt kan opstå mellem parterne, der kommunikerer. Schmitz henviser til, at mennesket føler gennem en kropsmæssig sansning, der ikke kun er en sansning, der rækker sig til kroppens overflade. Sansningen sker foruden kroppens legeme, der kan eksemplificeres med øjne, ørene, næsen eller smagssansen. Sansningen skal forklares med en indre følelsesmæssig

virkning. Det er en sansning, der kropsligt kan beskrives som en *spænding* (Ausleibung) eller en *udvidelse* (Einleibung), hvilket er en sansning, der ikke kun skaber en effekt ved den enkelte, der fornemmer disse sansninger, men sætter også et aftryk på verden omkring personen (Böhme, 2020, 102).

Böhme henviser til, at vi som mennesker tillærer os en forståelse af viden i samspil med en vis atmosfære. Det gør sig gældende allerede i barndommen, hvor vi opfanger særlige atmosfærer, som vi hver især er en del af. Det kan eksemplificeres ved opvæksten i den familie, vi fødes ind i. Det er dermed af betydning, hvordan barnet og familiens atmosfære forholder sig (Böhme, 2020, 103) Böhme henviser til, at det ikke kun er noget, der hører sig til i barndommen. Det strækker sig også på samme måde ind i voksenlivet, mener Böhme, som dermed ses ved vores forskellige personligheder, der netop med hver sin personlighed bidrager og påvirker til den fælles atmosfære, som der er en del af vores omgivelserne. Personligheden udtrykkes ikke i sig selv, men ved den måde som personlighederne udfolder sig på. Det kan være ved brugen af sin stemme eller ved en særlig bevægelse (Böhme, 2020, 104).

Böhme henviser til, at hvis vi skal forstå disse interpersonelle atmosfærer, så er det værd at starte med at undersøge dem der, hvor de netop forstyrrer kommunikationen. På den måde vil atmosfærer formentlig kunne fremstå mere 'synlig'. Atmosfæren kan anses ud fra, hvordan menneskers adfærd vises. Det kan eksemplificeres ved både negative og positive forstyrrelser. Det kan variere om, det er unødvendige eller negative forstyrrelser, der forekommer ved disse atmosfærer, hvor der også kan henvises til at mennesker kan mærke en tillid til hinanden eller en glæde omkring hinanden. Ens eget humør kan afspejles ved andres reaktion. Ofte påvirker glæde andre personer, og ligeledes på anden vis kan mere sørgmodige sindstilstande også påvirkes. I ekstra stor betydning, hvis det er mennesker, der står en nært (Böhme, 2020, 104). Ved den interpersonelle kommunikation skelner Böhme mellem en grundtone mellem de kommunikerende og en atmosfære, der aktualiseres i situationen. Böhme henviser dermed til, at der kan være en atmosfære, som allerede er etableret i fællesskabet, hvilket for eksempel kan være en følelse af tryghed mellem hinanden, som ikke ændrer sig i den aktualiserede situation. Det kan komme til udtryk ved en diskussion mellem nogen, man kender særligt godt, og samtidig er tryg ved – tætte venner eller nær familie. I selve situationen kan der være en atmosfære af negative udtryk, men hvor der samtidig stadigvæk er en tryghed, der netop gør, at personerne er trygge ved at udtrykke sig over for hinanden på trods af en uenighed mellem hinanden. Personerne her skal dermed kunne forholde sig til hvilke atmosfærer, der er mest

overvejende og grundlæggende i relationen eller situationen. I situationer hvor de kommunikerende glædes over noget positivt, som de netop mindes sammen fra tidligere oplevelser. Det kan være i en situation, hvor der kigges på fotografier med fælles oplevelser, eller det kan være interne ord, musik eller steder, der netop genkalder minder (Böhme, 2020, 105). Negative atmosfærer kan have store konsekvenser og kan skabe et kollaps i relationen og dermed særligt påvirke den interpersonelle kommunikation, men i situationer hvor det ikke forekommer nær så overvældende og dramatisk kaldes for *forstyrrelser*, som snarere bunder i en misforståelse i den interpersonelle kommunikation (Böhme, 2020, 106). I en anden situation hvor det drejer sig om, at det er to fremmede personer, der skal kommunikere, vil det også være en forstyrrelse, men det vil være en anden form for forstyrrelse. Det som det drejer sig om i denne situation skyldes, at der endnu ikke er etableret en atmosfære, som der ved den interpersonelle kommunikation kan drages erfaringer ud fra, hvorfor atmosfæren, situationen og kommunikationen ikke kan antages på forhånd. Det er også grunden til, hvorfor der ikke nødvendigvis forinden mødet findes et grundlag for kommunikationen (Böhme, 2020, 107).

Böhme henviser til, at det må være muligt at genoprette en atmosfære, der forinden har været præget af en vis irritation. Det er en situation, hvor atmosfæren straks forandres, men den forandres ikke i sådan en grad, at den ødelægges. Det er en atmosfære, der kan siges at være delt, men i forlængelse af at disse atmosfærer kan forstyrre og påvirke den interpersonelle atmosfære, må der også henvises til, at der kan forekomme et bidrag, der skaber en positiv atmosfære. Hvis en atmosfære forekommer negativ, vil det skabe afstand mellem relationer. Det kan for eksempel være ødelæggende for trivslen i et læringsmiljø, hvis atmosfæren opnår et negativt mønster. Det kan være en atmosfære, der kommer til udtryk ved elevernes sociale relationer, hvis der opstår relationer, der er mere præget af ironi end nærvær. Det kan komme til udtryk ved en diskussion, der afspejles ind i en læringsmæssig atmosfære. Böhme pointerer, at atmosfæren kan påvirkes negativt, men det kan ligeledes også antydes, at elevernes interpersonelle atmosfærer i læringsrummet kan modificere den negative atmosfære, hvis der henkastes et fokus på at opnå positive adfærdsmønstre (Böhme, 2020, 107).

Sammenfattet mener Böhme, at det forekommer vigtigt i den såkaldte atmosfære, at den har en betydning for vores fælles kommunikation med hinanden. Det skyldes, at disse interpersonelle atmosfærer er første foregående led i vores kommunikation, som vi uundgåeligt kan cirkulære udenom, når vi indgår i et fællesskab. Det er altså nødvendigt for en vellykket kommunikation. Böhme henviser til, at udgangspunktet for kommunikationen findes i en

interpersonel kommunikation. Udgangspunktet sikrer, at menneskerne i mellem kan forstå hinandens signaler eller grundlag for sine handlinger eller sin kommunikation. Vores humør kan påvirkes ud fra, hvordan vi mødes i kommunikationen med andre. Det er for eksempel to personer, der præger hinandens i en humørmæssig sammenhæng. Humøret forekommer som en indikator, der uundgåeligt deles med menneskerne omkring os. Det vil sige, at vores eget humør kan påvirkes ind i andre, hvormed andres humør dermed også vil kunne påvirkes i os selv ud fra, hvilket humør andre deler med os. Det er altså en form for to-vejs-kommunikation, som der deles interpersonelt. Böhme eksemplificerer, at der også i for eksempel politik vil forekomme situationer, hvor denne atmosfære er til stede, som dermed også forekommer i mere formelle rum. For Böhme er det dog særligt interessant at undersøge og fokusere på, hvordan der ved den basale hverdagskommunikation også forefindes atmosfærer. En af grundene til at Böhme retter sin opmærksomhed mod hverdagskommunikation er, at et øget fokus herved vil kunne optimere den interpersonelle kommunikation. Det er ofte, når noget i dialogen eller kommunikationen mellem mennesker ikke fungerer, at man bliver opmærksom på, at noget ved denne atmosfære fejler eller ikke er optimal, hvorfor det netop synliggøres i sådan en situation. Det er vigtigt, når den interpersonelle kommunikation skal fungere, da her ellers vil opstå en forstyrrelse i kommunikationen, der ikke gavner forholdet mellem de kommunikerende. Böhme henviser til, at atmosfæren kan gavnes eller påvirkes gennem 'småsnak' eller ved såkaldt 'sladder', hvortil han tillægger, at dette ikke just er situationer, som mennesker bevidst tillægger en betydning i en atmosfæremæssig forstand, når de netop er midt i den pågældende situation (Böhme, 2020, 108). Böhme interesserer sig for, hvordan en ubevidst atmosfære dernæst skal kunne forstås som noget bevidst. Han henviser til, at det også må begribes, at denne atmosfære netop også vil kunne anses som noget uden for mennesket selv, hvorfor det også bevidst må kunne opdages og justeres til det mest muligt optimale i den pågældende situation. Disse atmosfærer er allerede en tydelig del i vores omgivelser – de findes for eksempel i indretningen af huse, offentlige bygninger eller gadebilledets arkitektur. Det er dog ikke atmosfærer der alene kan fungere, hvis ikke menneskerne interagerer på en særlig måde herved. Det er derfor i sådan en situation af betydning, hvordan mennesket forholder sig til sine omgivelser og i mindre synlig grad hvorvidt de bagvedliggende indhold eller intentioner er. Böhme mener dermed ligeledes også, at det ikke i overvejende grad er, hvad der interpersonelt kommunikeres gennem det verbale, men snarere hvordan dette sagte også kommer til udtryk gennem for eksempel artikulation, intonation eller kropssprog. Det er dog noget, som man uundgåeligt kan lade ske. Det sker oftest uden overvejelse og bidrager til den

omkringværende atmosfære i fællesskabet (Böhme, 2020 108). Böhme undrer sig ved spørgsmålet om, hvordan denne såkaldte atmosfære kan bidrage i den bedst optimerede udgave:

> "One thing can be said generally: a willingness is required to turn one's attention to this interpersonal phenomenon as such, and a form of communication that is itself *retrained*, that is, in which people hold back their expressive and active intentions and confine themselves to contributing to something that *has to develop*" (Böhme, 2020, 109).

Det er nødvendigt, at der skabes en opmærksomhed omkring, hvordan atmosfæren og kommunikationen kan optimeres i et fællesskab, hvis den skal kunne vedligeholdes og kunne ændres (Böhme, 2020, 109).

5.3 Dannelse, en legende tilgang og fornuftens tilstand

Det kan undre Böhme, hvad det er for nogle mål, der skal nås for at være et oplyst menneske. Det relateres til kundskaber inden for kunst, hvilket også kan gøre sig gældende inden for alle andre undervisningsmæssige fagområder:

> "The peculiar collection of objectives shows that expectation may be justified, but its expression reads like a smorgasbord of assorted goals, since neither beginnings nor ends are guided by education. Neither are we told what the subject art, in its effort to form human beings, has to engage with (that is, the world in which we live and the way in which humans, including children, are determined by it), nor is there a question about the meaning of being human, that is, what the goals mentioned above are to achieve" (Böhme, 2020, 112).

I sammenhæng med at forståelsen af menneskets dannelse introduceres, henviser Böhme til *fornuftens tilstand*, som der også kaldes for en *moralsk tilstand* (Böhme, 2020, 112). Det er i sammenhæng med, at forståelsen af menneskets dannelse introduceres. Det er en dannelse, der må findes inden i mennesket selv gennem en naturlig fornuft (Böhme, 2020, 112) Det introduceres her, at mennesket opdrages ind i at skulle være et individ, der dannes som andre individer. Det gør, at der er en tendens til, at mennesker ligner hinanden i form af udviklingen af vores dannelse. Vi opdrages til samme evner i det sociale fællesskab, der er omkring os. Det

henviser til, at der skabes individer, der ikke har opfyldt sit fulde potentiale for netop at være det individ, som dette individ egentlig har potentiale til at være, fordi samfundets fællesskab er det dominerende ved opdragelsen af selve individet (Böhme, 2020, 114). Der henvises til en dannelse, der fremfører vigtigheden af det æstetiske i verden. Det er et udtryk, der kan findes gennem en legende tilgang ved individerne. Det er også en tanke, der kan beskrives som grunden til, at individet kan se det smukke i genstande i verden. Det er en sammenkobling med fantasiens udgangspunkt, der anses gennem en sanselighed og fornuft hos individet (Böhme, 2020, 114).

Böhme henviser til en legende tilgang til sine omgivelser som gældende, hvilket også påpeger at dannelsen for mennesket ikke i sig selv er et mål. Det er en indgangsvinkel til en viden om, hvordan vi skal fremstå som et menneske, der har en oprigtig menneskelighed, der er i stand til at veksle mellem en sanselighed og en fornuft, der både tillader en legende tilgang til verden, men også formår at vedholde en alvor, der også er nødvendig for menneskets dannelse (Böhme, 2020, 114). Der henvises til, at menneskets evne til at erfare en æstetisk dannelse må findes gennem en sanselighed, der også i et mellemperspektiv skelner mellem, hvad der er fornuftigt eller rationelt. Det skal ikke gøres gennem en forvirrende proces for mennesket, men snarere være en tilgang, der skaber en fornemmelse af, at dette opnås. Det skaber en bredere oplysning for personen på det område (Böhme, 2020, 115).

5.4 Læringsrummets æstetik og atmosfære

I følgende afsnit tages der del i særligt Gernot Böhmes position inden for den fænomenologiske forståelse, som der relateres til en kropsfænomenologisk forståelse for betydningen af læringsrummets kommunikative principper. Böhmes position og ved læringsrummets interesse sammenkobles, der også med Ulla Thøgersens position og Hermann Schmitz' refleksioner. Sammenkoblingen er en del af den overordnede undersøgelse, fordi Thøgersens position tager udgangspunkt i en kropsfænomenologisk forståelse på en anden måde end der gøres ved Schmitz og Böhme. Schmitz henviser ud over en kropsfænomenologisk forståelse også til en betydningsfuld inddragelse af, hvad han kalder affektive ramtheder, som i dette tilfælde kan henvise til gymnasieelevernes og underviserens følelsesmæssighed. Böhme finder en særlig inspiration i den position, som Schmitz gør sig, men han uddyber særligt sine refleksioner

omkring, hvordan en atmosfære kan have betydning for vores erfaringsverden. Thøgersen udtrykker sin position med afsæt i den fænomenologiske filosofi, hvor Schmitz og Böhme tager udgangspunkt i en senere fænomenologi, som der ved Schmitz og Böhme undersøges gennem den nye fænomenologi. Disse tre positioner henviser dermed til en undersøgelse om, hvordan kroppen, følelserne og atmosfæren i et læringsrum kan afsætte præg i udtryksrumme, som har indflydelse på det læringsmiljø, som gymnasieeleverne og underviseren har som forudsætning i sin hverdag.

Böhme interesserer sig for en særlig forståelse af en atmosfære, som den udfolder sig ved vores interpersonelle kommunikerende perspektiv. Vi har, som Böhme nævner, tillært os at indgå i visse atmosfærer, der har præget vores barndom. Disse atmosfærer har vi altid været en del af. Gymnasieeleven, har derfor som menneske været indlejret i disse atmosfærer hele livet. Det er en atmosfære, der også kan overdrages til en forståelse af, hvordan eleven skal modtage undervisning i læringsrummet med en atmosfære 'tilstede'. Det kan formodes, at eleverne hver især tilsted kommer og bidrager til læringsfællesskabet med hvert sit atmosfæriske udtryk fra sit eget hjem og sin egen barndom. Det er udgangspunktet for den atmosfære, der omkranser elevernes læringsrum både personligt og interpersonelt.

Böhme henviser til en atmosfære som værende noget, der findes i sociale sammenhænge, om end det er i et læringsrum eller andre fællesskabsbaserede udtryksrum. Der er forskel på, hvordan atmosfæren findes, hvor der for eksempel er forskel på, hvordan atmosfæren udfolder sig til en gallafest arrangeret på gymnasiet en fredag aften, sammenlignet med en morgentime i læringsrummet på gymnasiet, selvom det er de samme elever, der er tale om. Det er i situationen, at atmosfæren ændres for mennesker. Det er en atmosfære, der ændres i forskellige sociale konstellationer og sammenhænge. Det kræves, at der er et subjekt, der netop er til stede, som dermed udtrykker sig på baggrund af noget objektivt. Det kan være i en situation, hvor det mærkes, hvordan atmosfæren til en gallafest vækker glæde og begejstring. Det er en glæde og begejstring, der kun kan mærkes, hvis personen selv er til stede i situationen. Det kan antages, at det ved en fortælling fra andre, vil være en forestilling om, hvordan de andre personer har mærket denne glæde og begejstring ved arrangementet, men det vil være på baggrund af andres erfaringer. I en situation hvor en person bliver fortalt om gallafesten, uden selv at have været til stede, vil det derfor være en anden atmosfære, der mærkes for personen, der fortælles til. Det kan være en glæde over, at det har været en god dag for de andre personer. Det kan være en atmosfære, hvor det i overvejende grad ærgrer personen, at man ikke har deltaget i

arrangementet, hvorfor en anden atmosfære vil være den, der mærkes. For at forstå læringsrummets atmosfære kræves det altså, at underviseren eller eleverne rent faktisk er til stede i rummet. Det henviser også til, at den rigtige oplevelse af atmosfæren formentlig kun findes, hvis underviseren eller eleven selv er til stede i læringsrummet, og ikke alene får udtrykt en forklaring om atmosfæren i det givne læringsrum af andre. Det kan være gældende i situationer, hvor for eksempel to forskellige undervisere har hvert sit indtryk af en gymnasieklasse på trods af, at der er tale om den samme gymnasieklasse. Det henviser også til, at atmosfæren opleves af dette subjekt på anden vis, end hvordan den anden har erfaret læringsrummet. Det er dog muligt, at disse undervisere eller elever har samme indtryk af den erfarede atmosfære i læringsrummet. Det kan være afhængigt af, hvilket undervisningsfag de to forskellige undervisere ved sine forskellige erfaringer tager udgangspunkt i. Der kan for eksempel være forskel på, hvordan atmosfæren forholder sig i filosofiundervisningen og i fysikundervisningen. Der kan være forskel på, hvordan de forskellige gymnasieelever mærker sværhedsgraden af undervisningen, som også tager udgangspunkt i, hvor de forskellige gymnasieelevers interesse ligger. Der er også en naturlighed i, at undervisningsformen kan have to forskellige indgangsvinkler, hvor der rent fagligt kan være forskel på, hvordan der eksperimenteres med fagene. I fysikundervisningen kan der for eksempel være laboratorieforsøg, hvor eleverne skal bruge kroppen til at eksperimentere mere for at forstå fagligheden. I filosofiundervisningen kræver det ikke laboratorieforsøg, men undervisningen henviser til en anden litteraturpræget refleksion. Det er en undervisningssammenhæng som fænomenologiens metode kan bidrage til, så der eksperimenteres mere med, hvordan vores opfattelse af en traditionel undervisningsmåde forholder sig. Det uddybes i del 6, som er en afrunding med et afsluttende format for nærværende kandidatspeciale.

Det er en pointe hos Böhme, at det er svært for underviseren eller eleven at forstå den atmosfære, de egentlig er en del af, fordi det er for komplekst at forstå, når det samtidig er en atmosfære, der er indlejret i selve undervisningen og læringsrummet. I den situation kan forskellige syn på undervisningen i læringsrummet i visse tilfælde skabe et bredere og måske bedre perspektiv på, hvordan atmosfæren i det pågældende læringsrum erfares. Hvis der er uenighed om atmosfæren i læringsrummet, kan det dog skabe en vis forvirring, men hvis der snarere er enighed, kan det med større sandsynlighed skabe et bedre indblik i, hvordan atmosfæren i læringsrummet enten skal eller kan tolkes. Det er dog med fare for, at det der erfares ikke nødvendigvis erfares retmæssigt. Det kan være en balancegang, der kan være svær

at konkludere endeligt. Det er alligevel en fordel, hvis det forsøges at konkludere, hvilket med fordel kontinuerligt kan gøres. Det kan også medvirke til, at en mere sand erfaring erkendes.

Det, der er særligt vigtigt ved Böhmes undren er, at det kan undersøges, hvad disse atmosfærer har af indvirkning på eleverne og underviseren i læringsrummet. Det er ikke hovedformålet for Böhme, hvad der erfares, men hvordan det pågældende ved atmosfæren påvirker læringssituationerne og fællesskabet i et læringsrum. Det mest tydelige og mærkbare område er der, hvor eleverne eller underviseren rammes af en atmosfære. I en sådan grad at eleverne og underviseren rammes af en atmosfære i læringsrummet, kan det med Böhmes position henvises til, hvordan en påvirkende atmosfære med et fokus herpå kan ændres. Det er en atmosfære, der kan ændres, hvis eleverne eller underviserens adfærd forandres. Det er derfor værd at interessere sig for, hvis der er en atmosfære, der rammer læringsrummet i en negativ sammenhæng for personerne i læringsrummet, men det er også værd at interessere sig for, hvis noget bidrager til den positive atmosfære i læringsrummet. Det kan altså vurderes ved Böhmes position, at hvis noget påvirker læringssituationen og fællesskabet i læringsrummet, så må det formodes at kunne gøre det både i en negativ og i en positiv sammenhæng.

I andre sammenhænge er det ofte ved verbale konfrontationer af kommunikativ indvirkning i et fællesskab, der henvises til. I dette tilfælde er der forskel på, hvordan disse talehandlinger er gensidige for eleverne og underviseren. Det er en indvirkning, som der kan være på læringsrummet, hvor der er forskel på, om de verbale konfrontationer med hinanden har en effekt, der kommer til udtryk efter en situation, eller om det har indflydelse på udførelsen af en handling hos eleverne eller underviseren. Det er for Böhme ved det retoriske udtryk, der i dette tilfælde er afgørende eller påvirker situationen i den kommunikative konfrontation mellem hinanden. Det er i denne sammenhæng, hvor der kan henvises til læringsrummets kommunikative atmosfære, som Böhme også henviser til. Det er med denne position uundgåeligt, at der fremskabes en kommunikativ atmosfære i læringsrummet, når eleverne og underviseren er en del af det fælles rum. Det er en kommunikation, der findes på i hele læringsrummet, og kan komme til udtryk ved forskellige karakterer og sammensætninger. Det kan både være mellem eleverne, fra elev til underviser eller fra underviser til elev. Böhme gør det med sin position og holdning klart, at der i et læringsrum er nogle sprogspil, der har en betydning. Det kan henvise til, at disse sprogspil uundgåeligt vil være betydningsfulde for selve undervisningen og atmosfæren i læringsrummet, når der kommunikeres og tales mellem parterne heri. I læringsrummet er der en kommunikation, der netop tager udgangspunkt i en

tidlig erfaring rent kommunikativt, så den nyopstartede kommunikation hviler allerede på et erfaret standpunkt. Böhme henviser også til, hvad Schmitz inddrager betydningen af kroppens indvirkning på kommunikationen, som der uundgåeligt forekommer i et læringsrum mellem personerne i det. Det henviser til et synspunkt, hvor eleverne, samt underviseren udtrykker sig og fornemmer atmosfæren i læringsrummet ved sin kropslige tilstedeværelse. Det skyldes, at eleverne og underviserne fornemmer læringsrummet ved en kropslig sansning. Dette indebærer, at kroppen er en del af læringsrummet, hvor det ikke er evnen til at sanse med øjnene, ørerne, næsen eller smagssansen, der gør, at Schmitz og Böhme henviser til denne måde at sanse et læringsrum på. Det er i denne sammenhæng i stedet for, elevernes og underviserens følelsesmæssige reaktioner og virkninger, der gør, at noget kommunikativt opstår mellem personerne i læringsrummet. Det beskrives under denne kropslige tendens til en 'spænding' og en 'vidning', som dermed vil fornemmes i læringsrummet.

Det kan til en vis grænse relateres til den position, som Thøgersen har, for ved Schmitz og Böhmes henvisning til ovenstående kommunikation, så udtrykker Thøgersen, at kroppens brug netop kræves for at opnå denne vanetilegnelse, som hun henviser til. Böhme og Schmitz henviser til, at den kommunikative sansning i læringsrummet er mulig foruden kroppens evne til at sanse med øjne, øre, næse og mund. Imens der henvises til en følelsesmæssig sansning, som kan være gældende uden, så henviser Thøgersen til, at kroppen er grunden til, hvordan elevenerne og underviseren erfarer og tillærer sig visse evner. Det er relevant, når der for eksempel henvises til idrætsundervisningen på et gymnasie, så kræves det, at en bold netop forsøges kastes, førend det kan mestres af eleven.

Det kan ydermere pointeres ved Schmitz og Böhme, når der skabes en relation mellem dem og Thøgersen ved dette, så er der forskel på at tillære sig en evne for at forstå et læringsrums atmosfære sammenlignet med en fysisk evne. Det skyldes, at en forståelse af noget kommunikativ ved læringsrummets atmosfære ikke kan påpeges på samme måde, som en fysisk erfaring kan, da en atmosfære og de dertilhørende følelsesmæssige tilgange ikke er genstande, der ved sin tilstedeværelse i læringsrummet kan være fysiske genstande. Thøgersens position kan i dette tilfælde til en vis grænse henvise til egenkroppen, som er en faktor for elevernes og underviserens bevidsthed.

Hvis eleverne og underviseren tillærer sig en vanetilegnelse i form af at fastholde en atmosfære, der er tilstrækkelig for den bedst optimerede atmosfære i læringsrummet, så vil kommunikationen mellem parterne kunne optimere undervisningen og

elevernes potentiale for læring af de faglige krav. For Schmitz findes spændingen og udvidelsen hos hvert enkelte menneske i læringsrummet. Det gør sig gældende for både eleverne og underviseren. I relation til at eleverne mærker denne kropslighed, så vil det afværge en følelse i personen selv, men det vil også afgive en effekt på selve læringsrummet. Det er i denne forbindelse, hvor Böhme henviser til disse kommunikative sprogspil, som Schmitz også formulerer dem. Der er netop her et særligt fokus omkring kroppens udtryk i kommunikationen. Den kropslige kommunikation er betydningsfuld for, hvordan kroppens sansemæssige egenskaber i en følelsesmæssig forståelse fremtoner en atmosfære i kommunikationen mellem eleverne samt underviseren. Det gælder alle de personer, der er til stede i læringsrummet. Hvert enkelt menneske bidrager ved sin kropslighed til den atmosfære, der i overvejende grad er gældende for netop det pågældende læringsrum, der ved forståelsen af Schmitz' og Böhmes position tages udgangspunkt i.

Böhme udspecificerer, at vi indgår i et samspil med hinanden i vores kommunikation, der kommer til udtryk ved den dermed omkringliggende atmosfære. Det er et samspil i læringsrummet, der tager udgangspunkt i elevernes og underviserens tidligere erfaringer. Det er et udgangspunkt, som der strækker sig fra barndommen og gennem hele livet. I barndommen opfostres barnet ind i en atmosfære, der er gældende for netop denne familie. Det kan relateres videre til den atmosfære, som også eleven og underviseren påvirkes ved i læringsrummet samt også kontinuerligt bidrager til. Böhme mener, at det er et afsæt der udfolder sig med elevens og underviserens personlighedskarakter.

Det er et samspil mellem hinanden, der også henviser til Thøgersens position for sameksistens. Den magt som hver elev eller underviser kan have i læringsrummet, er betydningsfuld at værne om. Forstået på sådan en måde, at det er betydningsfuldt at være opmærksom omkring, at personernes udtryk i læringsrummet har en betydning for både andres og sin egen oplevelse og atmosfære i rummet. Det er altså en type af magt, der ikke skal misbruges. Det indikerer, at personerne i læringsrummet må påtage sig et individuelt ansvar for, hvordan andre behandles af den pågældende person. I forbindelse med at Böhme nævner, at vi uundgåeligt kan indgå i en sameksistens med hinanden, forekommer det ekstra nødvendigt, at vi ved sammenkoblingen af Thøgersens formuleringer anerkender, at elevens og underviserens kommunikative udtryk skaber betydning for den atmosfære, der er tilgængelig i læringsrummet. Det er passende at anerkende denne tendens, så atmosfæren ikke trænger eller vider det kropslige ved eleverne eller underviseren, som ved også Schmitz'

position igen i denne forklaring kan understrege vigtigheden af et perspektiv på kommunikationen i en kropslig forstand.

For Böhme giver det bedst et indtryk i sin forklaring af, hvordan atmosfæren kan udfoldes i et læringsrum, hvis der netop henvises til der, hvor atmosfæren forstyrrer eleverne eller underviseren i undervisningen og den pågældende trivsel. Det er der, hvor atmosfæren i læringsrummet forekommer mere bemærket i det, at der er noget, der forekommer lettere at beskrive eller forholde sig til. Det er derfor også et udgangspunkt, der kan bruges for at forklare vigtigheden af, hvorfor en undersøgelse af en atmosfære i læringsrummet har betydning for eleverne og underviseren i det. Det er netop alene i forklaringen ved noget forstyrrende, at der må siges at være noget at påpege og forandre. Udgangspunktet kan drages fra selve elevholdet, hvor noget forstyrrende kan modvirke potentialet ved undervisningen. Det kan ligeledes også være gældende i en omvendt forstand, hvor en atmosfære hos underviserens kommunikation er forstyrrende for en eller flere elever. Det er forstyrrelser, der kan påvirke undervisningen og læringsrummet på forskellige måder. Det skyldes, at magtfordelingen og ansvaret er anderledes fra underviser til elev end fra elev til underviser. Det er en holdning, der skyldes, at underviseren skal guide i læringsrummet på en anden måde end eleverne skal. Underviseren giver også karakterer på baggrund af sin egen uddannelse og erfaring.

Forstyrrelserne i undervisningen skal ikke kun forstås som værende tendenser, der udfolder sig i en modvirkende sammenhæng for undervisningen. Det er ikke kun negative tilstande, der kan udfoldes i en atmosfære i læringsrummet. Det er også gældende i positive retninger, hvor eleverne eller underviseren omkranses af en glædelig atmosfære. Det, der er en pointe hos Böhme er, at det er personernes humør i læringsrummet, der har sin indvirkning på atmosfæren. Elevernes og underviserens humør kan gøre indtryk på undervisningen og atmosfæren i læringsrummet, da det også er andres humør, der ifølge Böhme, kan påvirke og skabe forstyrrelser ved den andens humør. Det kan potentielt afspejles i elevernes og underviserens reaktioner mellem hinanden. I endnu større grad kan disse reaktioner afkodes og påvirke, hvis eleverne eller underviseren kender hinanden særligt godt, og de dermed forstår hinandens reaktionsmønstre bedre. Et særligt fællesskab i læringsrummet har derfor en betydning for afkodning af hinandens kommunikative udfoldelser. Desto, bedre fællesskabet er, desto bedre og mere positivt kan det formodes, at personerne i læringsrummet vil reagere på hinandens reaktionsmønstre. Det kan formodes at skabe færre misforståelser.

I et læringsrum vil der med Böhmes position netop kunne skelnes mellem en grundtone ved atmosfæren mellem personerne i læringsrummet, samt vil der også være en atmosfære ved kommunikationen, der etableres i nuværende situationer i læringsrummet. Eleverne og underviseren har i deres dagligdag en opfattelse af, hvordan atmosfærens udgangspunkt vil være på forhånd, når de møder ind til undervisningen. Det er en atmosfære, der kan variere og er ikke en absolut tilstand. Eleverne og underviseren kan for eksempel have en følelse og en forestilling om, at læringsrummet er trygt, når de møder ind til undervisningen. Det er en forestilling eleverne og underviseren vil have, hvis det allerede er en etableret del af deres fællesskab og læringsrum. Det er etableret i sådan en grad, at det ikke er en forventning, der ændrer sig. Det er en opvejning som personerne i læringsrummet gør sig, hvor det vurderes, hvilken form for atmosfære, der er mest grundlæggende. Forestillingen og forventningen om at eleverne og underviseren møder ind til et trygt læringsrum er også en position, der kan pointeres en vigtighed ved hos Schmitz og Thøgersen. Den grundlæggende opfattelse af atmosfæren i læringsrummet for eleverne og underviseren skal der værnes om for at vedholde den positive og trygge atmosfære. Det er gældende, selvom den fornemmes godt etableret. Böhme henviser til, at denne atmosfære kan nedbrydes, hvis der i overvejende grad mærkes en mistro i relationen mellem personerne i læringsrummet. Det kan påvirke atmosfæren i hele læringsrummet, selvom det ikke er en mistro, der findes ved hele fællesskabet. Det kan relateres til en tidligere pointe hos Böhme, at den enkelte elevs eller undervisers humør og kommunikative effekter er afgørende for, hvordan andres reaktion tilsted kommer i den påfaldende situation. Det kan for eksempel være i en situation, hvor der fra underviserens side af forklares noget fagligt i plenum i læringsrummet, men underviseren mødes ikke af elever, der lytter til, hvad underviseren forklarer, selvom det bør være hensigten, da det er en undervisningstime, der er startet. Det kan i situationen være nogle enkelte elever, der forstyrrer ved at snakke med pågældende studiekammerater, så det overskygger, hvad underviseren forklarer, for de resterende gymnasieelever i læringsrummet. Det kan påvirke atmosfæren i læringsrummet, fordi det forstyrrer og kan irritere den resterende del af læringsrummets elever, samt forstyrre underviseren, fordi der ikke er fokus på selve undervisningen, da den ved den forstyrrende kommunikation overdøver det faglige ved undervisningen.

For at imødekomme den mest vellykkede kommunikation i læringsrummet, kan der ved Böhmes position henvises til, at atmosfæren på rette vis kan formes positivt. Der henvises til, at disse interpersonelle atmosfærer er vores standpunkt for den kommunikation, der kan opstå mellem personer. I dette tilfælde i relation til læringsrummet fra elev til elev og

fra underviser til elev samt fra elev til underviser. I forlængelse af denne refleksion, kan der henvises til Schmitz, der påpeger vigtigheden af, eleverne og underviseren mærker et livsmod, som kommer til udtryk ved, at personerne i læringsrummet mærker, at deres tilstedeværelse på hver enkelte måde skaber betydning for fællesskabets helhed. Det kan styrke personernes trivsel i læringsrummet både socialt og fagligt, hvis denne tilgang til hver persons tilstedeværelse vindes. Det skal dog forstås som værende i sådan en grad, at fællesskabets styrke ikke undertrykkes af den enkeltes intentioner, hvis det indikerer negative indgreb på atmosfæren i læringsrummet, da vil livsmodet hos den enkelte elev eller underviser rettere være misbrugt.

Böhme henviser til, hvordan en ubevidst forståelse af en atmosfære i læringsrummet, kan blive til en bevidst forståelse af den pågældende atmosfære for personerne i læringsrummet. Böhme henviser til, at der også fremtones en atmosfære uden for os selv. Det kan komme til udtryk ved læringsrummets udtryk eller andre dele af de omkringværende genstande. Det er en tydelig del af vores omkringliggende atmosfære, men de er kun en del af personerne i læringsrummet, når der interageres ved dem, og dermed hvordan personerne også forholder sig til hinanden. I interaktionen mellem personerne i læringsrummet er det en særlig position ved Böhme, at disse reaktioner og den dertil værende atmosfære ikke afhænger af personernes ordmæssige valg i en verbal interaktion. For Böhme er det med større garanti en variation, der sker ved elevernes og underviserens intonation og artikulation i sine udtryk og ligeledes kropssprogets dynamik. Det er en tendens, der sker uden elevernes eller underviserens typiske overvejelser.

Böhme relaterer til dannelse som et udtryk, der forventes i en undervisningsmæssig sammenhæng, men han mangler svar på, hvad denne dannelse egentlig skal betyde. Det er en forståelse, der er særligt interessant i pågældende tilfælde med elevernes og underviserens tilgang til læringssituationen. Böhme kommer frem til, at en æstetisk dannelse er nødvendig, som skal komme til udtryk ved en legende tilgang. Böhme henviser til, at det kan omfavne den frie, legende og skønne tilgang til sine omgivelser for eleverne og underviseren. Det er en inspirerende tilgang til læringsrummet, som der har potentiale til at skabe det gode læringsrum. Det henviser til, at der ved en leg ikke findes samme alvorlighed. Det skal dog ikke udelukke en vis seriøsitet. Det kan i relation til atmosfæren i læringsrummet optimere den i en mere positiv rettet tilstand. Det kan gavne læringsrummet, så eleverne og underviseren fastholder den atmosfære, der forhåbentlig allerede er etableret som værende tryg

og positiv med henblik på at opnå det bedste potentiale for undervisningen. Tilgangen skal potentielt ligeledes optimere elevernes og underviserens trivsel ved både deres faglighed, socialitet og engagement.

En løsning ved Böhmes position kan indikere, at elevernes læringsrum skal genovervejes og lægge op til en særlig kreativitet. Det skal være impliceret i undervisningen, at der håndteres større skift i rammerne i det udtryksrum, som eleverne og underviseren skal udføre hvert sit faglige formål indenfor. Det kan skabe bredere indsigt i, hvordan undervisningen bedst udfoldes. Fænomenologien indbyder til, at det ikke skal gøres i mindre grad, end det øvrige og almindelige læringsrum, hvor der ved almindelig henvises til, hvad der oftest er forventeligt af rammerne for læringsrummet, og dermed det udtryksrum, som Thøgersen nævner omfanget af. Fænomenologien tilbyder, at vi bruger vores omgivelser, som en del af elevernes læringshorisont. Fænomenologien henviser til, at der rent kropsligt foregår mere i et læringsrum for eleverne og underviseren, end der alene ved fornuften kan gennemtænkes. Det er et læringsrum, der skal genovervejes ved at være til stede i det. Til stede i det med hele sin krops nærvær. Der udtrykkes ved den nye fænomenologi, hvordan læringsrummets erfaring mærkes ved en særlig følelsesmæssig tilgang, som der har en betydning for den læringsproces, som eleverne gennemgår. Den affektive ramthed har ved den nye fænomenologi en betydning for, hvordan undervisningen struktureres. Den kropslige, følelsesmæssige, atmosfæriske undersøgelse og det dertilhørende perspektiv er en treenighed, der tillader større kreativitet og opmærksomhed omkring, hvordan læringsrummets potentiale kan optimeres. Det er ikke en position, der behøver kræve mere tid, men det kræver en accept af, at metoden kræver nærvær og forståelse. Det er særligt et afsæt, der skal tages fra underviserens synspunkt, hvis det til en start skal blive impliceret i undervisningen.

DEL 6: Afslutning

I følgende afsnit drages der en sammenhæng mellem de perspektiver, der forinden er blevet præsenteret med kropsfænomenologien ved Ulla Thøgersens position, Hermann Schmitz' perspektiver ved den nye fænomenologiske tilgang til sin egen kropsforståelse i relation til andre med en selvbevidsthed, for afsluttende at inddrage Gernot Böhme som indleder med en særlig forståelse af en atmosfære. Dette undersøges gennem en problemformulering: Hvordan

kan en anvendelse af kropsfænomenologiens principper skabe yderligere forståelse og dermed bidrage til en ændring af læringsmiljøet på et gymnasium?

6.1 Fænomenologiens bidrag til læringsrummet

Fænomenologi er en metode, der kan bidrage til at optimere læringsmiljøet for gymnasieelever. Det er også en undersøgelse, der kan bruges i andre læringsmæssige sammenhænge. Det kan pointeres, fordi metoden frembringer en forståelse af, hvordan fænomener fremstår. Det er en direkte forbindelse og erfaring mellem, hvad der forekommer i læringsrummet med et udgangspunkt i en kropslighed, en atmosfære og følelsesmæssige sammenhænge. Det er positioner, der sammensætter en refleksion mellem, hvordan udtryksrummet udformes, samt hvordan læringsrummets udtryk kan være afgørende for trivsel. Det er en måde at erfare læringsrummet på, der kan fremstå som en type af 'opgør', der ønsker at reflektere over, hvordan udtryksrummet opleves og vanemæssigt bærer præg af rammer, der aldrig formidles, selvom noget uopdaget bør ændres, optimeres eller fremhæves. Det kan for eksempel være i en situation, hvor læringsforholdene bærer præg af gruppearbejde, selvom størstedelen af eleverne trives bedre i individuelt udarbejdede projekter. Undervisningen kan bære præg af tidligere undervisningssekvenser, hvor det har fungeret for andre elever end den nuværende elevgruppe, hvorfor det ikke til en start er en refleksion, der foruden en absolut undren vil fornemmes. Det er en situation, hvor der tages udgangspunkt i en vanemæssig tilgang til undervisningen. Det kan også være en vanemæssig tilgang, der bidrager til læringsrummet, fordi det er en situation, der mestres, og er oplagt for den specifikke undervisningssektion. I sådan en sammenhæng skal det ikke som udgangspunkt ændres, men bør alligevel forinden den konklusion bære præg af en undren om, hvorvidt den positive vinkel er gældende. Det kan også være passende, at noget i undervisningen ændres, selvom det fungerer godt, fordi det har potentiale til at blive udviklet mere.

Formand for Danske Gymnasier og gymnasierektor, Maja Bødtcher-Hansen nævnes ved sine perspektiver i ovenstående indledning. Det nævnes hvordan faglighed, det sociale i læringsrummet og det emotionelle forekommer som beskrivelser, der er gældende i et succesfuldt læringsmiljø. Det er også perspektiver, som der vægtes i nærværende undersøgelse.

I undersøgelsen tages der udgangspunkt i kropsfænomenologiens metode. Det er interessant, at Bødtcher-Hansens perspektiver kan relateres til disse perspektiver, som Thøgersen, Schmitz og Böhme i overvejende grad også indikerer, som værende perspektiver, der kan gøre nytte i en sammenhæng med trivsel som hovedformål. Det er henvisninger, der kan relatere sig til nuværende årstal (2025), hvorfor det i et samspil er perspektiver, der kan bevise sin grund til anvendelse i praksis.

Med udgangspunkt i gymnasieklassens bedst optimerede udtryksrum, gøres det klart, at kroppens betydning i læringsrummet vækker opsigt. Fænomenologiens betydning i læringsrummet er en metode, der også tildeler elevernes kropslighed en særlig position. Det er her, hvor både krop, følelser og atmosfæriske synspunkter sammensættes. Det giver plads i læringsrummet til at undre sig og reflektere over, hvordan læringsmiljøet udfolder sig. Det kan andre refleksioner uden for fænomenologens perspektiv dog også. Det særlige ved fænomenologien er, at der tages hensyn til hele personens kropslige tilstedeværelse i relation til læringsrummets atmosfæriske udtryk. Det forekommer på en absolut nærværende måde. Fænomenologien kan være en hjælp til at overveje, hvordan udtrykket i læringsrummet kan karakteriseres.

Det er i undervisningen et perspektiv, der særligt kan optimere elevernes læring og trivsel, fordi der ved fænomenologien kan skabes et indblik i, hvordan eleverne og underviseren kan erfare sine omgivelser. Det kan være på en måde, som de absolut bør erfares ved sit rene udtryk. Kropsfænomenologiens tilgang tilføjer et interessant perspektiv, fordi det inddrager kroppens tilstedeværelse i læringsrummet på en helt særlig måde. Kroppen er ikke en genstand, der bare er til stede, men et fænomen der medvirker til elevernes og underviserens erfaringshorisont i læringssituationer og i trivselssammenhænge.

I relation til kroppens erfaringshorisont inddrages også elevernes og underviserens følelsesmæssige faktorer, når der henvises til den nye fænomenologi, der ved sin tilgang særligt henviser til betydningen af disse. Det er også i denne sammenhæng, der kan henvises til en forståelse om elevernes og underviserens erfaringshorisont, der erfarer gennem visse atmosfærer, der også uundgåeligt er en del af et læringsrum. I en tilgang til undervisningen kan læringsrummet med fænomenologiens potentiale optimere både det sociale miljø og det faglige læringsmiljø, fordi det kan skabe en indsigt i, hvordan vores fænomener i verden fremtræder.

Der er noget over måden, som gymnasieklassen er bygget op på. Det vil sige, hvordan læringsrummets rammesætning er. Der er typisk en sammenhæng mellem, hvordan disse rum ser ud, når opsætningen med en tavle, flere stole og borde står placeret med fronten mod et kateder. Der er lagt op til en vis forventning om, hvordan undervisningen skal udformes. En underviser, der forventes at videregive sin faglige viden til nogle elever, der forventeligt skal optimere sin viden.

I undertegnedes studieorienterede praksisperiode forekommer der et eksempel, der er interessant, når det pointeres, hvor forventelige udtrykkende i læringsrummene kan være. Der er en pointe i, hvad eleverne er vant til, hvorfor situationen forekom anderledes. I læringsrummet blev gymnasieklassen i en filosofitime henvist til, at de skulle fjerne sig fra sine stole og sine borde. Der blev lagt op til en dialog om det faglige emne, som de havde forberedt til undervisningsgangen. Det skulle være en dialog men med frie rammer, der indbød til deres egne holdninger med udgangspunkt i deres egne erfaringer. Vi tog udgangspunkt i ordet "konkurrencestat", hvor eleverne ved deres borde forinden skulle skrive et enkelt ord, som de herved kom til at tænke på eller undre sig over. Alle disse papirstykker blev lagt foran os på gulvet, så aktiviteten fremstod mere legende. Underviserrollen var (forsøgt) 'lagt fra mig', så eleverne og jeg havde samme funktion i aktiviteten, så aktiviteten fremstod mindre formel og mere nærværende.

Det overraskende var, at eleverne fandt øvelsen forvirrende og en anelse svær, og typiske vanetilegnelser, som at række hånden op, når eleverne havde noget at sige, var svært at undgå for eleverne, selvom det var nævnt, at det ikke skulle gøres, da det skulle foregå som en uformel dialog mellem eleverne og underviseren. Det er et eksempel, der gav gode pointer i en faglig kontekst. Det er et eksempel, der også føres til en spændende position mod, hvad fænomenologiens perspektiv kan implicere i læringsrummet. Det er en tilgang, der nærmest kan fungere som et 'opgør' mod, hvad vi vanemæssigt har indlejret vores rammesætning ind i. Fag som dansk og filosofi i gymnasieklasserne er teoretisk, litteraturpræget, skriftlig og mundtlig på en særlig måde, der ved idrætstimerne, billedkunsttimerne eller musiktimerne i visse formater forekommer betydeligt anderledes. Der er en anden kropslighed i disse læringsrum, som lettere udfoldes. Det kommer til udtryk, når der for eksempel spilles rundbold i idrætstimen, og når der males portrætter i billedkunsttimen, eller når musiktimen gennemføres ved brugen af musikinstrumenter.

Denne kropslige, fænomenologiske og æstetiske udformning i læringsrummet kan vække en mere kreativ undervisningsmæssig tilgang, der får eleverne til at forholde sig til litteraturen på en helt anden måde, hvis udtryksrummet ændres. Det kan for eksempel være ved, at eleverne læser værker af J.P. Jacobsen, Karen Blixen eller Hannah Arendt, der med sin litteraturmæssige kreativitet kan 'omfavne' elevernes interesse, som ved fænomenologiens metode lader eleverne erfare verden på sin særlige og nærværende måde. Hvis udtryksrummet trækkes væk fra gymnasieklassens stamlokale, vil det med henblik på en fænomenologisk tilgang og metode indbyde til andre erfaringer, der kommer til udtryk i en anden kreativitet. Det forestilles, at eleverne kan være oplyste omkring en vis faglighed, der skal bruges til at udføre opgaven, hvor eleverne skal udtrykke sig i en skriftlig sammenhæng, der alene skal udarbejdes. Der er afsat en passende tidsmængde til opgaven, der hverken er så lang, at elevernes kreative umiddelbarhed visner mod opgavens resultat, men endnu heller ikke så kort, at eleverne ikke når at fordybe sig i opgaven. Et udtryksrum som opgaven kan udformes i, kan være i naturen eller ved kulturelle bygninger, der ved sit udtryk fortæller en særlig historie og lægger op til en vis kreativitet. Elevernes tekstudformning kan være et brev eller en tale, der efterfølgende skal læses for gymnasieklassen. I læringssituationen kan det optimere elevernes kreativitet, fordi deres synspunkter og sanser skal forholde sig til situationen på en anden måde, der ikke er på samme måde, som eleverne vanemæssigt typisk plejer at gøre i undervisningssektionerne. I en fænomenologisk sammenhæng vil kroppen i dette tilfælde være indlejret i situationen på en anden måde, fordi det ikke er en læringssituation, der minder om de øvrige. I den nye fænomenologiske tilgang vil det også særligt kunne optimere elevernes følelsesmæssige perspektiv, der optimerer kreativiteten på ny, fordi der tillægges et fokus på, hvordan følelserne kropsligt udfoldes.

Det er elevernes og underviserens kropslighed, der er udgangspunktet for, hvordan de erfarer læringsrummet. Det er kroppen, der fungerer som led til deres videns- og erfaringshorisont. Eleverne og underviseren erfarer læringssituationer med deres kropslige udgangspunkt. Det er derfor udgangspunkter, der fremkommer forskellige, men det er udgangspunkter, der skal forenes i et interpersonelt fællesskab. Det er ved Böhmes henvisning til det atmosfæriske og det æstetiske i læringsrummet derfor interessant, fordi læringsrummet kan anskues på samme måde for både elever og underviser, men måden det endeligt erfares på tager afsæt i, hvordan den enkelte anskuer det fra sin kropslige vinkel. I læringssituationen har eleverne, samt underviseren det til fælles, at de erfarer med et kropsligt perspektiv. De har også det til fælles, at læringsrummets rammer er det samme.

Læringsrummet er en objektiv erfaringshorisont, som kroppens erfaringshorisont også henviser til. Læringsrummet bliver en form for kropsligt redskab for personerne i det, fordi det er en objektivitet, der har betydning for, hvordan eleverne og underviseren kan fordybe sig i den faglige viden. Det har en betydning for læringsmiljøet, hvordan udtryksrummet og atmosfæren fremstår for personerne i læringsrummet, fordi det kan medvirke eller modvirke fagligheden og trivslen.

Litteraturliste

Bødtcher-Hansen , M. (2025, 29. marts). *Vi har opskriften på gode ungemiljøer*. DANSKE GYMNASIER . https://danskegymnasier.dk/vi-har-opskriften-paa-gode-ungemiljoeer/

Böhme , G. (1995). Staged Materiality. Daidalos .

Böhme, G., Böhme, G., & Engels-Schwarzpaul, A.-C. (2020). Atmospheric architectures : the aesthetics of felt spaces. Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc. https://doi.org/10.5040/9781474258111

Böhme, G. (2020). Atmosphäre . Online Encyclopedia Philosophy of Nature / Online Lexikon Naturphilosophie . doi: 10.11588/oepn.2020.0.77506

Børne- og Undervisningsministeriet . (2017). Dansk A, - stx, august 2017. https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/gym-laereplaner-2017/stx/dansk-a-stx-august-2017.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet . (s.d.). Vejledning til Filosofi C B : valgfag. *Børne- og Undervisningsministeriet* . Lokaliseret den august 2024 på https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/gym/pdf24/juli/240725vejledning-filosofi-c-b--valgfag-2024.pdf

Danske Gymnasier. (2025, 8. april). Politikpapir: Anbefalinger til justering af karakterskalaen. *DANSKE GYMNASIER*. https://danskegymnasier.dk/14103-2/

Elmstrøm Lauritsen, J. (2024, 02. september). *Person: Gernot Böhme: Mod en æstetisk økologi*. Paradoks TIDSKRIFT FOR FILOSOFI OG TEORI . https://paradoks.nu/person/gernot-bohme/

Frølund, S. (2016). Gernot Böhmes atmosfæreæstetik og vejrfænomenologi. Studier i Pædagogisk Filosofi .

Frølund, S. (2018). Gernot Böhme's Sketch for a Weather Phenomenology. Danish Yearbook Of Philosophy.

Husted, J. & Lübcke, P. (2007). Filosofi Håndbog (Bd. 3). Politikens Håndbøger.

Merleau-Ponty, M. (2009). Kroppens fænomenologi: (1. del af 'Perceptionens fænomenologi') (2. udg.). DET lille FORLAG. (Originalværk udgivet 1994)

Overthink Podcast . (2022, 10. juni). *Merleau-Ponty, The Phenomenology of Perception* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=

JFj8kWm_N-Y

Rasmussen, M. (2019). Mennesket og det andet: Bidrag til den eksistentielle fænomenologi (Bd. 1). Aalborg Universitetsforlag.

Schiermer, B. (2013). *FÆNOMENOLOGI: TEORIER OG METODER*. HANS REITZELS FORLAG.

Schmitz, H. (2014). Kort indføring i den nye fænomenologi: Skriftserie om eksistentiel fænomenologi. Aalborg Universitetsforlag.

Thøgersen, U. (2001). Kroppen som skitse til nærvær: en problematisering af kommunikationens kropslige grundlag [Kandidatspeciale]. Aalborg Universitet.

Thøgersen, U. (2004). Krop og fænomenologi: En introduktion til Maurice Merleau-Pontys filosofi. SYSTIME ACADEMIC.

Thøgersen, U. (2013). Filosoffen på arbejde: Dimensioner i anvendt filosofi. FORLAGET MINDSPACE 2013.

Thøgersen, U. (2016). Begær, Krop og Den anden. Aalborg Universitetsforlag.

Uddannelse : skaber samfund. (s.d.). *DANSKE GYMNASIER*. https://danskegymnasier.dk