

Pia Lundberg (red.)

Krop, Kultur & Kundskaber

Denne udgave af Cursiv fremlægger nye forskningsresultater om de kulturæstetiske fag-uddannelser – både om de klassisk, traditionelle fag-uddannelser som håndværksfaget, musikfaget, billedkunstfaget og om nyopståede, postmoderne uddannelsesdomæner som virtuel teknologi, materiel kultur mv.

Fælles for de forskellige æstetiske faguddannelser er, at kroppen og kropslig dannelse altid har indtaget en central og afgørende betydning igennem læringsforløbet såvel som i erhvervelse og den endelige opnåelse af faglige kundskaber. Det kan umiddelbart virke indlysende, at menneskets krop indtager en væsentlig position netop inden for de æstetiske fagområder (hænder og håndelag i håndarbejde, håndværk og i billedkunst etc.). Men til trods for det umiddelbart indlysende har det videnskabelige fokus på krop først inden for de sidste årtier gradvist frembragt resultater, der viser hvilken enorm betydning kroppen rent faktisk har for menneskets læring og erhvervelse af faglige kundskaber.

En vifte af videnskabelige studier har påvist, at krop, kropslighed, kropskultur spiller en afgørende og uomgængelig rolle for menneskets dannelse generelt. Dette Cursiv tidsskrifts artikler tilvejebringer en række nye perspektiver på betydninger af krop, kultur og kundskaber i uddannelse (og uddannelsesforskningen) – fx betydningen af stimulering af nysgerrighedens motiv og lysten til opdagelse, betydningen af teknologisk eksperimentering, betydningen af at fremme legende kreativitet med madens smagfuldheder, kunsthåndværkets muligheder med meget mere. Men førend tidsskriftets interessante artikler præsenteres, skal jeg skitsere den videnskabelige præmis for arbejdet med kropskultur og kundskaber.

Krop og historie: Videnskabens 'opdagelse' af kroppen

Fokus på krop og kropslighed som markante elementer er ikke en ny opdagelse. Men det er nyt, at kroppen igen placeres som afgørende i fx kulturstudier, lærings- og erkendelsesstudier.

Fokus på krop og kropslighed rækker helt tilbage til det antikke Grækenland, hvor kroppen blev ophøjet og lovprist i en krops-centreret kultur af filosoffer som fx Sokrates, Platon, Aristoteles (jf. Synnott 1993: 8). I antikken diskuteredes krop, ånd og sjæl i relation til moralsk eksistens, essens og kundskaber. Den næste læn-gerevarende kropsdominante epoke inden for filosofien betrædes af erfarings-filosofferne, som fx John Locke (1632-1704), George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1776), der alle opererede med krop og især kropsæstetik, som afgørende i forståelse af mennesket tilegnelse af erfaring, indsigt og viden (hvilket er fremlagt og analyseret andetsteds (Lundberg 2005)). Vægbillederne, der figurerer på dette tidsskrifts for- og bagside reflekterer datidens formelle forskrif-ter for *kropsholdning* (Ibid.: 259-270) og *kropshandling* (Ibid.: 277-306) – hvor den pædagogiske idé består i en (re-)præsentation af den 'rette' kropslig 'statur' og hvorfor en specifik statur skal respekteres; og den didaktiske pointe er baseret på mim-sis-princippet (i platons forstand, efterligningskunsten).

I 1970 og 1980'erne dukkede fokus på kroppen op på ny, og voksede gradvist indtil i 1990'erne, hvor et videnskabeligt fokus på kroppen blev anerkendt som et helt afgørende fænomen i udforskningen af menneskets gøre og laden (og denne gang i videnskabelige arbejder og ikke blot i de filosofiske). Den gradvist stigende betydning af krop og kropslighed inden for en række forskellige videnskabsgrene aflæses tydeligt i diverse titler – det gælder inden for eksem-pelvis udforskning af medicin og sygdom i fx *The Body in Pain* (Scarry 1985), *The mindful Body* (Scheper-Hughes & Lock 1987); inden for udforskning af religion og tro i fx *Body as Spirit. The Nature of Religious feeling* (Davis 1976); inden for udforskning af kønspolitiske forhold *Body Politics* (Henley 1977), *The Woman in the Body* (Martin 1987), *The Body Traps* (Rodin 1992); hjertetransplantation pionieren Barnard i *The Body Machine* (1981); inden for udforskning af forskel-lige samfunds sociale og rituelle kontrol af dets borgere i fx *Of torture in Primi-tive Societies* (Clastres 1977); udforskning af den æstetiske krop i fx *The Body Decorated* (Ebin 1979), *The Painted Body* (Thevoz 1981), *Body – the ultimate Sym-bol* (Vlahos 1979); udforskning af den sociale krop i fx *Natural Symbols of Bodies* (Douglas 1966), *The Body Social* (Synnott 1993); udforskning af kropslig erfaring i fx *The absent Body* (Leder 1990); historisk udforskning af krop i fx *Fragments for a History of the Body* (Feher 1989); filosofisk udforskning af kroppen i fx *The philosophy of the Body* (Spicker 1970) etc.

Indtil ca. 30 år siden var kroppen på forunderlig vis fraværende i videnskabelige studier af mennesket (sociologi, psykologi, pædagogik oa.). Den canadiske sociolog Anthony Synnott forklarer i sin samfunds- og kulturhistoriske udforskning af kroppen, at det kropslige fravær i videnskaben har en forklarende sammenhæng med de traditionelle menneskeopfattelser, der følger "en anti-krop og pro-intellekt tradition, der er kendetegnende for den græsk antikke tradition, den kristne tradition og den kartesianske tradition" (Synnott 1993: 251).

Synnotts kulturhistoriske og sociologiske studie af kroppen (der i dag må regnes for et af de klassiske kropsstudier), demonstrerer, at den måde mennesker i forskellige kulturer over forskellige epoker har 'tænkt og følt' kroppen på, har haft en afgørende indflydelse på den *måde liv leves på*, den *måde en person opleves og udfoldes på*, den måde tro udføres på etc. Der er fx tydelig forskel på, om kroppen opfattes som "en grav (Platon), et tempel (Sankt Paul), en fjende (Teresa af Avila), en maskine (Descartes), eller et selv (Sartre)" (Ibid: 7-37).¹ Der er forskel på, hvordan krop og kropslighed opfattes; hvilket er en forskel, der har betydning for de forskellige måder, lærdom og viden opfattes på.

Anskues kroppen fx som det fysiske, der *blokerer* for tilegnelse af lærdom, erkendelse, viden, koncentration eller motivation? Eller hersker anskuelsen, at lyst, vilje, motivation til at lære, opdage, erkende og vide *udspringer* fra kroppen? Eller antages det, at viden er noget, der kan 'sidde fast i kroppen'?

Antagelser om menneskets krop og dets betydning kan siges at spille en væsentlig betydning for hvordan læring, erkendelse og undervisning kan betragtes. For uddannelsesforskere indebærer Synnotts pointe om kroppens centralitet et overbevisende motiv til at undersøge og afsøge kroppens (og samtidens *antagelser* om kroppens) indflydelse på den måde lærdom tilegnes, læres og erkendes på, og den måde kundskaber erhverves, indarbejdes og udføres på, samt den måde viden skabes, dannes og udfoldes på. Kroppen er altså igen blevet gjort til objekt for en række videnskabers udforskende opmærksomhed. Det gælder også inden for udforskning af pædagogik, læring og didaktik. Kroppen er omdrejningspunktet for menneskets dannelse og uddannelse af diverse kundskaber, hvilket er en pointe, der rækker ud over de æstetiske fag og også gælder for andre fag – såsom matematik, dansk, historie, naturfag, sprogfag mv. Kroppens centralitet, hvis videnskabelige pointer udfoldes af de syv æstetisk-faglige eksperter i dette tidsskrift, er at betragte som eksemplariske for menneskets dannelse og uddannelse generelt.

Krop og kultur

Forskelle på kropsforståelse og kropspraksis er ikke udelukkende noget, der gør sig gældende over tid (historisk), eller mellem forskellige samfundssystemer (sociologisk); men forskelle på kropsforståelse og kropspraksis gør sig også gældende på tværs af kulturer (antropologisk).

En kulturanalytisk tilgang til forståelse af krop og kundskaber rækker ud over en biologisk kropsforståelse mod spørgsmålet om, hvordan menneskekroppen lærer på kulturelt forskellige måder. Allerede i 1935 forelagde den franske antropolog og sociolog Marcel Mauss en ny indsigt i, at kropsbaserede kundskaber ikke kun var et fysisk og biologisk anliggende, men at kropslige kundskaber og viden var under markant indflydelse af kulturelle forhold. Mauss foreslog, at menneskers kropsteknikker, kropslige bevægelsesmåder, forskellige måder at anvende diverse teknologier på var kulturspecifikke (Mauss 1979). Det afgørende ved Mauss' pointe om kulturspecifik variation af menneskers kropsteknikker, kropsbevægelser og forskellige måder at anvende de samme teknologier på er, at alle disse fordrer læring – *kropslig læring!*

Denne indsigt er stadig væsentlig i dag på en lang række af områder for uddannelsesforskere. For det første at læringsprocesser er at betragte som grundlæggende kropslige – kropslige læringsprocesser. For det andet at lærdom, erkendelse, viden og kundskaber er fænomener, der tilegnes kropsligt – og kan udforskes som sådanne. For det tredje at læring er et socialt fænomen, hvor flere lærende kroppe lærer samtidig (dog ikke nødvendigvis ens!) og af hinanden i fællesskab. Det sociale aspekt af kropslighed er også blevet kaldt "det korporeale felt" (Leder 1990: 24, Hastrup 1994: 277). For det fjerde at kropslige kundskaber, og ikke mindst læring af kropslige kundskaber, har en kulturspecifik dimension, der på den ene side udfordrer elementer af den biologisk baserede kropsopfattelse, som har betydning for antagelser om menneskekroppens læringsmuligheder (den biologiske udfordring er udforsket og analyseret andetsteds (Lundberg 2005, 2007)). På den anden side åbner den kulturspecifikke dimension for en række nye muligheder for at udforske andre kulturelle opfattelser af kropslige læringsprocesser, kropslige kundskaber mm. Eksempler på udforskning af kulturspecifikke læringsprocesser og kundskaber finder bl.a. sted i USA (fx *indigenous ways of learning and the nurturing of the learning spirit, duo-ethnography in cultural diverse knowledge creation*²). I Danmark tager det socio-kulturelle forskningsperspektiv en særlig drejning, når der fx fokuseres på børn med forældre (eller bedsteforældre) af anden etnisk herkomst, den multi-kulturelle skole (fx Gilliam 2008, 2008a, Valentin 2009). Især etnografiske feltarbejder i danske skoler bidrager med værdifuld viden om de socio-kulturelle tra-

ditioner, forandringer og brydninger inden for danske uddannelses-institutioner (fx Anderson 2004, Gulløv 2009).

De æstetiske spørgsmål

Det bemærkelsesværdige er, at de, som beskæftiger sig videnskabeligt eller filosofisk med menneskets læringsprocesser og videntilegnelse, altid ender med at skulle forholde sig til det, jeg vil kalde *de æstetiske spørgsmål*. Jeg anvender æstetikbegrebet, som det er forstået i dets oprindelige, etymologiske betydning fra aist-kós (græsk) og awisdh (indoeuropæisk) – at *udvirke sanseopfattelse*. Æstetik begrebet angår både dét, der sanses og den måde der sanses på – samt forholdet mellem disse.

De æstetiske spørgsmål udgør grundforskningsspørgsmål, idet de består i udforskning af menneskets *vej* til erkendelse, indsigt og viden – og hvorvidt der eksisterer en slags lovmæssigheder for menneskets erkendelse, for menneskets læring og for menneskets opfattelse?

Der er tydeligvis forskel på, om menneskets vej til erkendelse fx er erfaringsbaseret eller empirisk baseret (som erfaringsfilosofferne fremhævede), forstands- og fornufts-baseret (som fx oplysningsfilosoffer fremhævede – eksempelvis Descartes³ hvis pointer med nogle forbehold kan sidestilles med idébaseret erkendelse, som er centralt i Platons filosofi⁴ (jf. Johansen 1966), som i øvrigt er blevet alvorligt kritiseret og udskældt af Rousseau (1930[1762]), eller som en særlig læsestrategisk tilgang (som eksempelvis Althusser fremlagde⁵). De æstetiske spørgsmål drejer sig om forholdet mellem mennesket og menneskets omverden (dvs. andre mennesker – det sociale), samt om forholdet mellem mennesker og menneskets omgivelser (dvs. det materielle såvel som det immaterielle).

De æstetiske spørgsmål indgår som konstant, nærværende i netop de æstetiske fag – hvor praktisk (såvel som teoretisk) erfaring mellem menneske/mennesker og materiale spiller en central rolle.

Det fremgår med overbevisende tydelighed i de fag, der fx beskæftiger sig med mad, ernæring og sundhed, hvor forholdet mellem mennesket og materiale er mangefacetteret skabende og innovativt, der dels rækker langt ind i det biologiske og fysiologiske vidensområde, og dels i madens materielle betydningsforhold (fx i tilblivelsesforhold, vækstforhold for både mad og menneske). Tilsvarende gælder det for billedkunstfaget, håndværksfaget eller håndarbejdsfaget, at forholdet mellem materialitet og mennesket spiller en åbenlys central rolle.

Antropolog og filosof Bruno Latour udarbejdede en overbevisende analytisk argumentation i *Science in Action* (1987), der gjorde det muligt at inddrage de materielle objekter, der findes i menneskets omgivelser, i videnskabelige forsøg på at forstå menneskers handling i et dialektisk forhold med ting/omgivelser, der påvirker mennesker og vice versa. Det afgørende nye i Latours analyse er, at non-humane ting i omverdenen tillægges 'agens' – altså handlingspotentialer. Med afsæt i netop 'handling' forstås menneskers handling i sociale, kulturelle sammenhænge – forholdet mellem menneske og materialitet udfoldes af Latour som en aktør-aktant (acteur-actant) relation.

Også Drew Leder har beskæftiget sig med forholdet menneskets erfaring med og erkendelse af sin omverden og sine omgivelser. I *The Absent Body* (1990) præsenterede Leder en omfangsrig bio-filosofisk analyse af menneskets krop. Heri videnskabeliggør Leder koncepter som 'internalisering af oplevelse' i sin analyse af kroppens anatomiske perceptionelle kompleksitet via filosofisk uddybende forståelse af kroppens perceptionsorganer og deres struktur. Leder demonstrerer, at kroppen udgør et erkendelsesmatrix, som et "ground of experience[...] The body is never just an object in the world, but that very medium whereby the world comes into being" (Ibid.: 5). Leder præsenterer to kropslige opmærksomhedsbevægelser – den ekstatiske og den recessive (hvoraf jeg kun skal præsentere førstnævnte). Den ekstatiske kropslige opmærksomhed er kendetegnet ved kroppens aktive, dynamiske udfoldelse – der paradoksalt nok forbliver *fraværende* i menneskets bevidsthed, når den ekstatiske opmærksomhedsbevægelse aktiveres. Det betyder ikke, at den bevidsthed om den kropslige opmærksomhed er væk, men at det er fra-værende. Fraværet er karakteriseret ved et implicit "omnipresence, nowhere to be seen" (Ibid.: 112). Fraværet er altså stadig 'værende', det er ikke et andet sted, eller udenfor kroppen, men er dog skjult (self-concealed, Ibid.).⁶ Leders analyse har åbnet nye muligheder for samfunds-humanvidenskabelig indtænkning af kroppen, idet rammerne for at teoretisere handlinger som 'oplevelse', 'opmærksomhed' 'tilegnelse' og ikke mindst læring og erkendelse (en mere omfattende beskrivelse af de analytiske værktøjer er præsenteret andetsteds (Lundberg 1998: 45-53)).

De pointer fra Leders arbejde, der har særlig relevans for æstetikfaglig videnskabelig beskæftigelse med kroppen, er Leders tilgang til at anskueliggøre det lærende subjekt, som en lærende og oplevende krop (i et socialt 'corporeal field') – og samtidig en begrundet årsagsforklaring til at det lærende subjekt *ikke skal* opfordres til at iværksætte en dobbeltopmærksomhed på materiale og egen krop *samtidigt*. Den form for dobbeltopmærksomhed er et uhensigtsmæssigt, netop fordi mennesket ikke kan opleve sig selv opleve, mens det oplever. Det er dog et krav, der ofte stilles i læringssituationer både direkte og indirekte.

De æstetiske spørgsmål kan sikres videnskabelig opmærksomhed på forskellig vis. En tilgang er at udvide definitionen af didaktik til at omhandle den kulturelle dimension. Jeg vil foreslå begrebet *kulturdidaktik*, som en konceptuel tilgang til at imødekomme kropslige kundskaber, og de æstetiske spørgsmål, der er relevante for uddannelsesforskere. I forsøget på, at kanalisere de kulturæstetiske spørgsmål mod uddannelsesforskning skal det nye begreb *kulturdidaktik* præsenteres i den foreløbige og pionerende form, som en så ny idé nødvendigvis må have.

Kulturdidaktik – et forslag

I dette forslag om en decideret *kulturdidaktik* indgår følgende kulturdidaktiske elementer:

Motivation & Imagination – Noesis – Æstetik – Praxis – Tradition & kundskabstraditioner – Krop & kropslighed – Teknologi – Dannelse – Socialitet – Sprog & Kommunikation – Inkorporering & Embodiment & enskillment. Nogle af disse kulturdidaktiske elementer bliver ikke præsenteret nærmere i denne artikel, idet de kun mere indirekte omhandler de relevante tematikker om krop, kultur og kundskaber. Min hensigt med alligevel at nævne dem er at fremlægge den kulturdidaktiske idéns omfang så redeligt som muligt uanset. Det skal fremhæves, at den kulturdidaktiske idé er under stadig udvikling, hvorfor det er præliminære elementer i den kulturdidaktiske tilgang til uddannelse og uddannelsesforskning, som jeg tentativt vil fremsætte her – præsenteret i skitseform. I følgende kulturdidaktiske figur fokuserer jeg primært på følgende elementer (kultur)-æstetik, motivation & imagination, noesis, teknologi, krop og tradition; mens elementerne kundskabstraditioner, dannelse, socialitet, sprog & kommunikation, praksis, inkorporation & embodiment & enskillment må efterlades til senere redegørelser (forventeligt i 2010).

Figuren kulturdidaktik (se næste side) er intenderet som et visuelt overblik over de elementer, der kan indgå i forskning af didaktiske forhold og fænomener, hvor det er det kulturelle, der udgør omdrejningspunktet. De elementer skrevet i sort skal skitseres i det følgende, mens de elementer skrevet i grå skygges fremlægges ved anden lejlighed.

Æstetik drejer sig i realiteten om *kulturæstetik* (et begreb fremsat allerede i artiklens begyndelse). Som afsnittet 'de æstetiske spørgsmål' forsøgte at redegøre for, handler kulturæstetik om kulturspecifikke opfattelser af relationen mellem mennesket og dets omverden (såvel ting som mennesker). Det kulturæstetiske domæne handler derfor primært om *relationen* mellem kulturspecifik ontologi

og epistemologi. En af kulturvidenskabens væsentlige ambitioner er at udforske menneskers virkelighedsforståelse, påpeger antropologen Michael Taussig (1993), hvilket implicerer, at *indfødt læringspraksis, erkendelsesmodalitet* og opfattelse af, hvad *viden* er, endeligt tages alvorligt.



Motivation & imagination drejer sig om intention, vilje, lyst, nysgerrighed og opdagelsestrang. Det kulturspecifikke ved motivation handler om de opfattelser, der eksisterer om hvad det er, der *driver* menneskers nysgerrighed og vilje til viden og videntilegnelse. Det drejer sig om det, der skal til for at skabe *forestillingen* om en slags skattekasse af faglige områder, der kan opdages – som det enkelte lærende subjekt (eller et socialt, fællesskab af lærende subjekter) kan iværksætte, når (og hvis) lysten og viljen til videntilegnelse opstår.

Noesis (erkendelseslære) drejer sig om mangfoldige erkendelsesmodaliteter, og er derfor et velegnet begreb til at sætte fokus på kulturspecifikke antagelser om menneskets måder at tilegne erkendelse på (jf. Ong 1976). Det noetiske domæne i kulturdidaktikken beskæftiger sig med erkendelses kulturelle opfattelser af erkendelsens art og tekniske modalitet.

Teknologi elementet i kulturdidaktikken handler om kulturspecifikke opfattelser af forholdet mellem teknologi, teknik, menneske og viden. Antropologen

Gregory Bateson var én af forløberne i den videnskabelige debat om, hvordan forholdet mellem kundskaber (teknik), viden & teknologi, det lærende menneske (noetik), det anvendte materiale kan begribes. Med afsæt i en eksemplarisk anekdote om manden: øksen: træet (Bateson 1972: 465) demonstrerede Bateson en vifte af potentielle, måder at begribe og forstå de enkelte elementer hver for sig samt deres indbyrdes sammenhæng.

Dannelse drejer sig om erhvervelse af faglige og sociale kundskaber – og er relateret til identitet og tilblivelse af identitet. Her bliver sammenhængen mellem krop og identitet/persona fremhævet.

Tradition domænet i kulturdidaktik figuren sætter fokus på kulturspecifik opfattelse af de historiske elementer, der udgør baggrunden for det menneskesyn, samfundsopfattelse og moral, der eksisterer i det pågældende samfund (inspireret af Hobsbawm og Rangers pointer fra *The Inventions of Tradition* (1983)).

Krop og kropslighed domænet i kulturdidaktikken omhandler de kulturspecifikke forestillinger om menneskekroppen, som allerede skitseret i kapitlets indledende historiske afsnit og i afsnittet om krop og kultur. I Norbert Elias' sociokultur-historiske analyse af tilblivelsen af ideen om *civilisationen* i renæssancen (Elias 1939), påviste Elias, at opfattelsen af kroppen som *bærer* af civiliseret kultur, blandt andet var resultat af de kropscentrerede standarder for civiliserede manerer og handling, der udarbejdedes i renæssancen. De nye kropslige standarder skulle indgå i børns (ud)dannelse (Lundberg 2005: 43-56). Uddannelse af 'propre' kropslige standarder præsenteredes fx i Erasmus fra Rotterdams værk '*om drenges civilitet*' fra 1530, hvor han beskrev nødvendigheden af samfundets (sociale) kontrol med kropslige funktioner såsom at spise, drikke, spytte, pudse næse, måde at se på andre mennesker på etc. (jf. Elias 1994 [1939]). Kroppen fik en vigtig placering i tidens uddannelse af det civiliserede menneske – det var kroppen, der skulle uddannes, kroppen der skulle lære, kroppen der skulle dannes! Kroppen kan ligeledes udforskes som en social markør (Comaroff & Comaroff 1992), og vedrører et aspekt i det element, der i den kulturdidaktiske figur kaldes socialitet. Kroppen er en social markør i den forstand, at kroppen medierer den sociale samme, som den indgår i. Det er dobbelttydigt i den forstand, at kroppen medierer verden samtidig med, at kroppen medierer i verden. I forsøget på at indkredse metodiske og analytiske strategier til at udforske og forstå kroppen, som medierende mellem det individuelle eksistensniveau og det sociale eksistensniveau anvendes en række kulturforskere (antropologer, filosoffer og sociologer).

De kulturdidaktiske elementer kan også siges at blive adresseret af tidsskriftets forfattere. Eksempelvis det kulturæstetiske element behandles i flere af tidsskrif-

tets artikler på forskellig vis, blandt andre af Hanghøj i kapitel 1 og Flensborg i kapitel 2. Motivation & imaginations domænet behandles i flere af tidsskriftets artikler på forskellig vis, blandt andre af Buhl i kapitel 3. Noesis elementet behandles i flere af tidsskriftets artikler på forskellig vis, blandt andre af Pio i kapitel 6. Traditionselementet adresseres af flere blandt andre af Benn i kapitel 4 og Hastrup i kapitel 7. Æstetikelementet og kropselementet behandles i alle artikler.

Forslaget til ideen om *kulturdidaktik* – er udtryk for et forsøg på at lade de kulturelle forhold og fænomener udgøre såvel udgangspunkt som omdrejningspunkt i didaktisk forskningsarbejde. Perspektiverne for den kulturdidaktiske ramme for uddannelsesforskningen er at sikre muligheden for at udpege de kvalitative elementer, der skal til, for at fremme et stærkt uddannelsesniveau og uddannelsesklima med en høj pædagogisk, faglig standard.

Et uddannelsespolitisk kompas – præsentation af artikler

De artikelbidrag, der er udarbejdet til tidsskriftet Cursiv tematiserer *Krop, Kultur & Kundskaber*, og fremlægger nye perspektiver på betydninger af disse temaer i uddannelse og uddannelsesforskningen. Artiklerne er også tænkt som et uddannelsespolitisk kompas, idet de præsenterede forskningsresultater peger på væsentlige elementer, der bør indgå i uddannelsespolitiske overvejelser og nye tiltag. Såfremt der skulle være noget i rygterne om, at de æstetiske fag i grundskolen er blevet nedprioriteret siden fagenes stortid i 1970'erne, fordi de ikke kunne bidrage med noget af faglig og læringsmæssig værdi, kan det i dag smilende afvises med klask på de videnskabelige lår.

I kapitel 1 *KROPSVIDEN* sætter Sara Hanghøj fokus på håndværksfaget, og argumenterer for, at kropsviden skal indtage en afgørende position i den videnskabelige forståelse af håndarbejdets profession. Ligesom antropologen Igor Kopytoff, der lancerede teorien om tingenes kulturelle biografi som indebar, at forskeren fulgte genstande (snarere end menneskene) gennem deres 'livshistorie' (Kopytoff 1986) – har Hanghøj fulgt en håndvævet pude gennem dens skabelseshistorie, dens håndværksfaglige baggrund og tilblivelse, dens anvendelse og dens betydning. Hanghøj præsenterer en detaljeret beskrivelse af kroppens interaktive samarbejde med væveredskabet i sin udfoldelse af sammenhængen mellem krop, kultur og kundskaber – og pointerer, at det er væsentligt at anerkende *kropsviden*, som et kvalificeret og afgørende element i håndarbejds-

professionen. Det er en specifik tilgang til at indkredse en forståelse af profession og professionalisme, som Hanghøj advokerer for, der placerer erhvervelsen af kropslige kundskaber centralt i den lærendes tilblivelsesproces.

I kapitel 2 *OMGANGSKVALITETER* problematiserer Ingelise Flensborg tendenser til forsimplede løsningsstilgange til skabelse af gode rammer for dynamiske miljøer, der kan udvikle skoleelevers demokratiske, omgangsformer. Flensborg opererer med et analytisk begreb *omgangskvaliteter*, der muliggør en eksperimenterende undersøgelse af rammerne for skoleelevers dannelse og uddannelse af intersubjektive sociale- og materielle kundskaber. Flensborg demonstrerer, at empirisk baserede undersøgelser ikke blot handler om at indhente og vurdere elever og læreres ønsker og behov for gode miljøer – men også om at inddrage undersøgelse af de kulturelle rammer og vilkår, der eksisterer (for elevernes baggrund for overhovedet at kunne forestille sig det gode miljø og udvikling af det gode miljø).

I kapitel 3 *VIRTUELLE KROPPE* præsenterer Mie Buhl nye læringspotentialer i de nye digitale teknologier. Buhl demonstrerer, at de digitale teknologier tilbyder en ny slags sociale fællesskaber for menneskers midlertidige virtuelle kroppe. De virtuelle kroppe skaber adgang til nye virtuelle sociale fællesskaber og nye virkelige/virtuelle landskaber. Buhl åbner mulighed for at indarbejde de virtuelle teknologier til at skabe radikalt nye læringspotentialer. Digitale teknologier ændrer de sociale platforme, hvor mennesker er sammen og kommunikerer med hinanden, hvilket Buhl fremhæver bør indtænkes aktivt i didaktikken – som nye tilgange til læringsrum, læringsforhold og læringsfænomener.

I kapitel 4 *HVAD ER HJEMKUNDSKABSLÆREREN* sætter Jette Benn fokus på opfattelser af maduddannelser på det videnskabelige bord. Benn præsenterer sine undersøgelser af studerendes, de kommende underviseres og lærernes opfattelse af faget – og deres opfattelse af fagets potentialer. Med brug af en række madretter metaforer udfoldes hjemkundskabsfagets historiske, samtidige og fremtidige kreative og æstetiske forhold og muligheder.

I kapitel 5 *ÆSTETISKE LÆREPROCESSER SOM PERFORMATIVE HANDLINGER* præsenterer Helene Illeris en ny tilgang til at udforske og forstå æstetiske læreprocesser på. Illeris sætter fokus på anvendelse af det performative udtryk, som en måde for det lærende subjekt at lære på og argumenterer for at performative handlinger indeholder frugtbare pædagogiske potentialer.

I kapitel 6 *SANSE-ÆSTETISK ERFARING* anlægger Frederik Pio en filosofisk vinkel på spørgsmål om menneskets sanselighed i dets lærings- og dannelsesproces. Pio viser vigtigheden af, at det er *menneskets åbenhed* der næres i (ud)dannelsesprocessen for at skabe de optimale betingelser for menneskets hele dannelse såvel som dets specifikke skole uddannelse. Pios artikel udgør også et vagt-i-ge-

vær råb især overfor uddannelsesreformen, der forårsager en decideret *afvikling* og menneskets åbenhed. Afviklingen forårsages af en uddannelsespolitisk tendens til tilskyndelse til en privatisering af 'sansse-æstetisk erfaring' i danske skoler.

I kapitel 7 *POSITIONER OG POTENTIALER PÅ VEJ MOD EN KULTURDIDKTIK* præsenterer Lisbeth Haastrup en begrebsanalytisk tilgang til at udfolde de æstetiske fags vifte af kundskabs- og viden potentialer. Haastrup diskuterer gamle og nye begreber for de æstetiske fag – samt forskellige uddannelsespolitiske standpunkter og forslag til bevarelse/omstrukturering af de æstetiske fag. Haastrup giver udfordrende bud på især de *betydninger* nye begreber og nye 'policies' har for de kundskaber, skoleelever kan få mulighed for at udvikle. Haastrup præsenterer de gode intentioner i de uddannelsespolitiske udspil, og priser de forhold, der reelt skaber muligheder for elever i skolen; men går også bagom de gode intentioner og peger på de mere skjulte sider af vægtning af 'opfindsomhed', innovation, eksperimenter, kreativitet mv.

Hensigter

Denne udgave af Cursiv kom i stand da en række af de videnskabsfolk, der udforsker de æstetiske fag vurderede, at det er nødvendigt at gøre nogle af de nyeste uddannelsesfaglige forskningsundersøgelser kendt for uddannelsespolitikere, fagfolk og andre fagfæller.

KROP, KULTUR & KUNDSKABER tidsskriftsnummeret af Cursiv skal, udover at fremlægge forskningsresultater på det æstetiske fagområde, også anvendes som et kvalificeret oplæg til en dialog mellem uddannelsespolitikere, videnskabsfolk og fagfolk, der finder sted ved konferencen *Kulturelle og kreative kompetencer i fremtidens undervisning og uddannelse* den 14. september 2009. Konferencens poster er placeret bagerst i tidsskriftet.

Referencer

- Anderson**, Sally (2004), *Kunsten at drille en vikar. I: Pædagogisk antropologi*. København: Hans Reitzels Forlag. 100-121.
- Barnard**, Christiaan (1981), (Ed.), *The Body Machine. Your health in Perspective*. London: Hamlyn.
- Bateson**, Gregory (1972), *Steps to an ecology of mind*. London: Fontana.
- Clastres**, Pierre (1977 [1974]), *Of Torture in Primitive Society*. In: *Society against the State*. Transl. Robert Hurley. Oxford: Basil Blackwell.
- Comaroff**, Jean & Comaroff, John (1992), *Ethnography and the Historical Imagination*. San Francisco and Oxford: Westview Press.
- Csordas**, Thomas J. (1994), *Introduction: The body as representation and being in-the-world*. In: *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*. Red. Cambridge: Cambridge University Press. 1-27.
- Davis**, Charles (1976), *The Body as Spirit. The Nature of Religious Feeling*. New York: Seabury Press.
- Douglas**, Mary (1966), *Natural symbols of bodies*. In: *Natural symbols. Explorations in Cosmology* London: The Cresset Press. 93-112.
- Ebin**, Victoria (1979), *The Body Decorated*. London: Thames and Hudson.
- Elias**, Norbert (1994 [1939]), *The Civilizing Process. Sociogenetic and Sociogenetic Investigations*. Oxford and Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Feher**, Michel, (1989), Ed., *Fragments for a History of the Human Body*. New York: Zone.
- Gilliam**, Laura (2008), *Balladens fornuft. I: Tidsskriftet Ungdomsforskning 1.2*. - (2008a) *Svinekød, shorts og ballade: Børns forståelse af den danske og den muslimske identitet i skolen. I: Tidsskrift for Islamforskning 3*.
- Gulløv**, Eva (2009) *Integration eller segregering i børnehaven. I: Tosprogede børn i institution*. Red. Billesø & Mikkelsen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup**, Kirsten (1994), *Anthropological Knowledge incorporated: Discussion*. In: *Social Experience and Anthropological Knowledge*. Ed. K. Hastrup & P. Hervik. London: Routledge. 224-237.
- Henley**, Nancy M. (1977), *Body Politics*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Hobsbawm**, Eric & Ranger, Terence (eds.), (1983), *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes**, Dell (1972) *Directions in sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Ingold**, Tim (2002[2000]), *The Perception of the environment. Essays in livelihood, dweeling and skill*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Johansen**, Karsten F. (1966), *Platons filosofi: udvikling og enhed*. København: Gads Forlag.
- Kopytoff**, Igor (1986), The Cultural Biography of Things. I A. Appadurai (ed.): *The Social Life of Things: Commodities in a Cultural Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Latour**, Bruno (1999 [1987]), *Science in action. How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Leder**, Drew (1990), *The Absent Body*. Chicago and London: Chicago University Press.
- Lundberg**, Pia (2009), Dugfrisk forskning om vold, sammenstød og konflikt i skolen (til review).
- (2007), Synet på Blindhed. Det kulturelt selvfølkelige som metodiske og analytiske værktøjer. I: *Kultur og Forståelse*. Red. B. Pésceli. København: Hans Reitzels Forlag. 166-186.
 - (2005), *Blindhed. En antropologisk analyse af de blindes verden fra renæssancen til i dag*. København: Akademisk Forlag.
 - (2004), Perception. Kultur, opfattelsespraksis og viden. I: *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. Red.: K. Hastrup. København: Hans Reitzels Forlag. 31-51
 - (1998), *Etnografisk opmærksomhed. Teoretisering af den antropologiske Praksis*. Institut for Antropologi. Københavns Universitet. Speciale-afhandling. København: Akademisk Forlag.
- Martin**, Emily (1987), *The Woman in the Body*. Boston, Mass.: Beacon Press.
- Mauss**, Marcel (1979 [1935]), The Notion of Bodytechniques. In: *Sociology and Psychology. Essays*. London: Routledge and Keagan Paul. 97-123.
- Merleau-Ponty**, Maurice (2002 [1962/1945]), *Phenomenology of Perception*. Transl. C. Smith. London & New York: Routledge Classics.
- Ong**, Walter (1977), *Interfaces of the Word. Studies of consciousness and culture*. Ithaca: Cornell University Press.
- Rousseau**, Jean Jacques (1930 [1762]), *Emil*. Oversat af Vilh. Malling. København: Gyldendal Bibliotek. 67-95.
- Rodin**, Judith (1992) *Body Traps*. William Morrow an Co.
- Scarry**, Elaine (1985), *The Body in Pain*. New York: Oxford University Press.
- Scheper-Hughes**, Nancy & Lock, Margaret (1987), The Mindful Body. In: *Medical Anthropology Quarterly* 1. 5-41.

- Schmidt**, Lars-Henrik (1991), Marxistisk epistemologie. I: *Det videnskabelige perspektiv. Videnskabsteoretiske tekster*. (Red.). København: Akademisk Forlag A/S. 253-256.
- Spicker**, Stuart F. (1970), *The philosophy of the body. Rejections of Cartesian dualism*. Chicago: Quadrangle Books.
- Synnott**, Anthony (2003), *The Body Social. Symbolism, Self and Society*. London and New York: Routledge.
- Taussig**, Michael (1993), *Mimesis and Alterity; A Particular History of the Senses*. New York: Routledge.
- Thévoz**, Michel (1981), *The Painted Body*. New York: Rizolli
- Valentin**, Karen, Gulløv, Eva., Anderson, Sally (2009), Educational anthropology in a welfare state perspective - the case of Scandinavia. In: *Mapping Anthropologies of Education*. Red.: Anderson-Levitt, K. New York and Oxford: Berghahn Books.
- Vlahos**, Olivia (1979), *Body, the ultimate symbol*. New York: Lippincott.

Noter

- 1 Fokus på krop og kropslighed var meget dominant i det antikke Grækenland. Kroppen blev betragtet som noget ophøjet og blev lovprist i det, Synnott kalder en decideret krops-centreret kultur (skulptører, malere og pottemagere priste den nøgne kropsform i sten, malerkunst og ler (Synnott 1993:8)). Eksempler på filosoffer, der beskæftigede sig med kroppen er fx Aristippus (435-366), der forsvarede hedonisme, og Sokrates (466-399), der modsat forfægtede kroppen som sjælens fængsel, og en konstant, forhindrende, blokering for at kunne komme blot i nærheden af sandhed, og Platon (427-348) der endog mente, at krop og sjæl var hinandens ulige modsætning og at kroppen var at betragte som sjælens gravsted; eller fx Aristoteles (384-322), der var meget optaget af kroppen og anfægtede antagelsen om dualisme mellem krop og sjæl samt det kropsnegative perspektiv – og i stedet pointerede kroppens og sjælens sammensmeltning i én levende krop (jf. Synnott 1993).
- 2 Nogle af de nyeste forskningsprojekter og resultater i kulturspecifikke uddannelsesforhold foretages af amerikanske forskere inden for feltet *indfødt læring, pædagogik og didaktik*, som for nylig blev fremlagt ved konference i San Diego (beskrevet andetsteds (Lundberg 2009)). Forskning blev fremlagt ved AERA-konference i april i San Diego i år. AERA, American Educational Research Association afholder årligt en ca. fem dages konference med ca. 15.000 – 20.000 deltagere fra hele verden, og kan tilbyde foredrag, kurser og faglig dialog om alt det, en uddannelsesforsker måtte begære.
- 3 René Descartes' (1596-1650) distinktion mellem *res cognitans* og *res extensa* adskiller kroppen som maskinel og mekanisk fra intellektet (mind) som det mennesket er, det, 'jeg er'. Descartes distinktion bygger på Aristoteles' definition af homo sapiens som en 'ting, der tænker'. Pointen 'jeg tænker, derfor er jeg', der fejlagtig er tilskrevet Descartes' egen formulering, er nok *essensen* af hans tænkning; men rettelig formulerede Descartes følgende "It is certain that I, that is to say my mind, by which I am what I am, is entirely and truly distinct from my body" (Descartes 1637 i Synnott 1993: 139).
- 4 I sit værk *Staten* fremsatte PlåtMn (427-347) fx *hulelignelsen*, hvor fanger indelukkede og lænkede i et fangehul – med et bål bag sig, der var placeret ude af fangerens syne. Dette arrangement bliver et erkendelsesvilkår, der giver fangerne indtryk af, at deres egne skygebilleder på hule-væggen foran dem er kødeligt levende og virkelige (hvilket kun forstærker deres oplevelse af de lyde, der kastes tilbage fra væggen); kun kan opnå en form for erkendelse af omverdenen, der udgør en 'skygge erkendelse' af virkeligheden, som ville være en radikal anden form for erkendelse, hvis fangerne blev sat fri (jf. Staten VII 514A i Johansen 1988).
- 5 Louis Althusser (1918-1980) foreslog en *aflæsningsstrategi* for menneskets erkendelse, der fordrede en intens arbejdsindsats – for at læseren kan opnå en tilstand, hvor han kan fravriste et materiales erkendelse (jf. Schmidt 1991).
- 6 Leders pointe om det *fra-værende* kropsbevidsthed udfordrer Merleau-Pontys forslag, at 'kroppen er taktilt forstået ud fra 'the figure-background perceptual structure of the body' (Merleau-Ponty 1962).
- 7 Praxis domænet drejer sig om kulturspecifikke måder at engagere sig i eksperimentel erfaring (behandlet andetsteds (Lundberg 2005: 215-342).
- 8 De tre begreber er behandlet andetsteds (Lundberg 2004) – men skal udvikles yderligere i udarbejdelsen af den kulturdidaktiske idé. Det teoretiske grundlag for udvikling af disse elementer tager indledningsvist udgangspunkt i følgende akademiske arbejder. Inkorporation (jf. Leder 1990, Hastrup 1994), Embodiment (jf. Csordas 1994), Enskillment (jf. Ingold 2002 [2000]).
- 9 Kommunikation & sprog er et udtømmeligt domæne med et utal af teoretiske tilgange og hypoteser. Ud fra en kropskulturel tilgang til dette domæne foreslås de sprogetnografiske arbejder som blandt andre Dell Hymes har produceret (fx Hymes 1972), der præsenterer måder at kommunikere som særlige sprog- og kommunikationspraksis, hvor de specifikke tidspunkter, steder og begivenheder udgør væsentlige faktorer. Begreber som talehandling, talesituationer, talebegivenheder udgør Hymes' analytiske værktøjer.
- 10 Kundskabstraditionsbegrebet blev lanceret af etnografen Frederik Barth fx i *Manifestation og Proces* (Barth 1994 [1990]). Det der fokuseres på er primært indkredsning af kundskaber og deres betydning, og derudover kundskabers *tilblivelsesprocesser*. Barths pointe er, at kundskab bør udforskes over tid i en praktisk kontekst med det formål at erhverve indsigt i menneskets produktion af kundskab og indsigt, der anvendes til en specifik måde at forstå og tolke, den livsverden, mennesket lever i.
- 11 Socialitetsdomænet anslås indledningsvist i afsnittet om "krop og kultur" om 'det korporeale felt' (jf. Leder 1990, Hastrup 2004). Kulturelle fællesskaber, tilhørsforhold – om hvor, hvordan og hvorfor mennesker føler sig hjemme og knyttet til et sted og blandt specifikke andre mennesker, blev pionerende udforsket af Anthony Cohen i "Belonging" (1982).

”

*De æstetiske spørgsmål
udgør grundforsknings-
spørgsmål*



Pia Lundberg

Adjunkt, ph.d.

Institut for Didaktik

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

pilu@dpu.dk

www.dpu.dk/om/pilu



Denne artikel er et uddrag af CURSIV #4:

Krop, Kultur & Kundskaber

CURSIV

En skriftserie om didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. CURSIV udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

CURSIV er et tilbud til alle, som gerne vil følge med i den seneste forskning inden for didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. Skriftet henvender sig til forskere, lærere, pædagoger, studerende og politikere.

CURSIV er et peer-reviewed tidsskrift og er pointgivende i det bibliometriske system.

Indholdet i de enkelte numre kan enten være organiseret omkring et tema eller handle om et enkelt fagområde.

Redaktion

Ansvarshavende redaktør: Hanne Løngreen, institutleder, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Chefredaktør: Mads Haugsted, lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Bag skriftet står herudover en redaktionsgruppe af medarbejdere fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), samt gæsteredaktører. Redaktionen kan kontaktes på email: mads@dpu.dk

Kontakt og adresse

Iben Nørgaard
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, 2400 København NV.

ibno@dpu.dk
Tlf.: 8716 3565, <http://edu.au.dk/cursiv/>

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden skriftseriens- og forfatterens skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2012, CURSIV, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) samt forfatterne.

CURSIV nr. 2-10 kan (så længe lager haves) bestilles i trykt form på nettet: edu.au.dk/cursiv eller ved henvendelse til:

Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, Postboks 840
2400 København NV
dpb@dpu.dk

Alle titler (nr. 1-10) kan frit downloades på:
edu.au.dk/cursiv/