



**HAL**  
open science

## Læring i praksis - fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv

Nina Bonderup Dohn

► **To cite this version:**

Nina Bonderup Dohn. Læring i praksis - fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv. 2005. hal-00190362

**HAL Id: hal-00190362**

**<https://telearn.hal.science/hal-00190362>**

Submitted on 23 Nov 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Læring i praksis

Fremstruktureringen af  
et handlingsorienteret perspektiv

**Nina Bonderup Dohn**

Institut for Læring – Aalborg Universitet  
Ph.d.-afhandlinger – nr. 7

# Læring i praksis

**Fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv**

**Nina Bonderup Dohn**

**Institut for Læring, Aalborg Universitet**

Ph.d.-afhandling  
indleveret ved  
Det Humanistiske Fakultet  
Aalborg Universitet  
Januar 2005

Hovedvejleder: Kurt Dauer Keller, Aalborg Universitet

Bivejleder: Steen Wackerhausen, Aarhus Universitet

# **Læring i praksis. Fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv**

© 2005 Nina Bonderup Dohn

ISBN 87-91543-09-6 (e-book)

Institut for Læring – Ph.d.-afhandlinger nr. 7

<http://www.learning.aau.dk/dk/forskning/publikationer/phd-afhandlinger.htm>

Udgivet af

Institut for Læring

Aalborg Universitet

Fibigerstræde 10 – 9220 Aalborg Øst

tlf. 9635 9050 – [learning@learning.aau.dk](mailto:learning@learning.aau.dk)

## Indholdsfortegnelse

Forord.....	7
<b>Introduktion .....</b>	<b>10</b>
Kapitel 1. Introduktion.....	11
1.1. Baggrund.....	11
1.2. Problemformulering.....	27
1.3. Filosofisk grundsynspunkt.....	29
1.4. Læringsteoretisk grundantagelse .....	33
1.5. Generelle betingelser for læring.....	35
1.6. Tentative begrebsbestemmelser .....	40
1.7. Afhandlingens metode og argumentatoriske form.....	43
1.8. Afhandlingens struktur.....	48
<b>Del 1. Viden i praksis .....</b>	<b>51</b>
Kapitel 2. Viden i praksis.....	52
2.1. Viden som en sproglig repræsentation.....	54
2.2. Regler og regelanvendelse .....	62
2.3. Eksempler på 'viden i praksis' .....	67
2.4. Praktisk kunnen.....	79
2.5. Kendskab.....	85
2.6. Viden i praksis som en tilgrundliggende forståelse .....	92
2.7. Opsamlende bemærkninger .....	102
<b>Del 2. Kroppens rolle i læring.....</b>	<b>112</b>
Kapitel 3. Den handlende krop. ....	113
3.1. Begrebet 'kropsskema' .....	115
3.2. Kort om forholdet mellem det neurologiske og det fænomenologiske niveau	123
3.3. Opmærksomhed og 'umiddelbar indstillen sig' .....	127
Kapitel 4. Læring 'as we go along' .....	136
Kapitel 5. Intentionel læring .....	148
Kapitel 6. Kroppens strukturerende rolle.....	157
6.1. Rumlig strukturering.....	158
6.2. Figur-baggrund-perception .....	161
6.3. Gibsons 'affordance'-begreb .....	165
6.4. 'Affordance'-strukturering.....	169
6.5. Kropslig metaforisk strukturering.....	180
6.6. Kroppen som semantisk skabelon.....	196

Kapitel 7. Kroppen som lærende subjekt.....	200
7.1. Relationen mellem levet kendskab og viden i praksis .....	203
7.2. Kropslighed i viden i praksis .....	207
7.3. Intentionel eller 'as we go along' læring af viden i praksis.....	215
<b>Mellemspil. Opsamlende bemærkninger .....</b>	<b>220</b>
Kapitel 8. Opsamlende bemærkninger.....	221
<b>Del 3. Kreativitet og engagement.....</b>	<b>233</b>
Kapitel 9. Forholdet mellem læring, kreativitet og nyskabelse .....	235
9.1. 'Radikal nyskabelse' versus praksistilegnelse .....	235
9.2. Uddybende eksempler.....	244
Kapitel 10. Forholdet mellem involvering, kreativitet og læring .....	248
10.1. Relationen mellem engagement og erkendelse i gængse læringsteorier .....	248
10.2. Polanyis begreb om 'commitment' og 'personal knowledge' .....	252
10.3. Involveringens betydning eksemplificeret ved klassisk mekanik.....	256
10.4. Involveringens betydning eksemplificeret ved læring af matematik.....	260
10.5. Involveringens betydning generelt.....	263
Kapitel 11. Metaforers rolle i kreativiteten.....	272
11.1. Metaforer i fysikken.....	272
11.2. Metaforisk åbning af verden .....	280
11.3. Metaforisk strukturering på det sundhedsfaglige felt .....	285
11.4. Metaforisk transformation mellem felter .....	289
11.5. Afsluttende bemærkninger.....	293
Kapitel 12. Det generelle kropslige forståelsespotentiale.....	297
12.1. Rekapitulation af pointer fra del 2 .....	297
12.2. Betydningen af lakoff-johnsonske metaforer mv. i tilgangen til nye felter...300	
12.3. Vores generelle kropslige forståelsespotentiale.....	307
12.4. Kropsskemamæssig relatering mellem felter.....	313
12.5. Transformation af viden i praksis mellem felter.....	321
Kapitel 13. Afsluttende bemærkninger .....	327
<b>Del 4. Læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv.....</b>	<b>337</b>
Kapitel 14. Læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv.....	338
14.1. Hvad er læring?.....	339
14.2. Intentionel læring og læring 'as we go along' .....	352
14.3. Bevidsthed og kropslighed i de to læringsformer .....	361
14.4. Kropslighed og kreativt engagement .....	364
<b>Konklusion .....</b>	<b>371</b>
Kapitel 15. Konklusion .....	372

<b>Dansk abstract af afhandlingen .....</b>	<b>389</b>
<b>Abstract in English.....</b>	<b>396</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>403</b>

## Forord

Med den markante forøgelse af tempoet for den teknologiske og samfundsmæssige udvikling er kravene til befolkningens viden og kompetence i forskellige sammenhænge blevet skærpet betydeligt. Således kræves der nu, i højere grad end tidligere, fleksibilitet og tilpasningsevne for at kunne fungere i og gøre brug af de konstant ændrede betingelser, vi møder i dagligdagen, såvel i arbejdslivet som i privatsfæren. Dette betyder, at vi til stadighed må være parate til at lære nyt og til at omtolke den viden og kompetence, vi allerede har, så den kan anvendes i nye situationer. Læring kan derfor ikke forstås som noget, der kun finder sted i bestemte uddannelsesinstitutioner i visse, begrænsede perioder af livet, men må ses som et fænomen, der foregår hele livet igennem i de konkrete praksisser, vi er del af. Samtidig er de skærpede krav et tegn på, at dét, der skal læres – den viden og kompetence, som skal tilegnes – ikke er af statisk, men af fleksibel art, ligesom det er relateret til konkrete kontekster frem for at have en abstrakt, almengyldig karakter.

I erkendelsen af disse forhold er begrebet 'læring' i de senere år kommet i søgelyset såvel i samfundsdebatten som i forskningsmæssige sammenhænge. Fra forskelligt hold – psykologisk, pædagogisk, antropologisk og sociologisk – er der søgt redegjort for, hvori læring består, og hvilke betingelser læring har af psykologisk, social og praktisk art. Dette er i vid udstrækning sket med udgangspunkt i forståelsen af viden som en kontekstrelateret størrelse. Parallelt hermed er der foregået en filosofisk diskussion af traditionelle erkendelsesteoretiske spørgsmål som hvad viden er, hvordan viden kan begrundes, og i hvilken udstrækning menneskets viden svarer til en verden uafhængig af det selv. Imidlertid savnes en systematisk filosofisk sammentænkning af traditionelle erkendelsesteoretiske spørgsmål med læringsteoretiske overvejelser og pointer knyttet til opfattelsen af viden som et kontekstuel betinget fænomen, der er tilegnet i praksis. Især savnes en filosofisk udredning af, hvad der kendetegner en sådan viden, og en spørgen til generelle betingelser ved vor menneskelige eksistens, i kraft af hvilke vi kan lære den.

Formålet med min ph.d.-afhandling er at foretage en sådan filosofisk sammentænkning af erkendelsesteoretiske og læringsteoretiske problemstillinger. Der rettes et filosofisk blik på centrale læringsteoretiske tematikker og der diskuteres erkendelsesteoretisk belæg for og betydning af at betragte viden og læring som situeret i praksis. Der sættes et særligt fokus på spørgsmålet om generelle mulighedsbetingelser for læring, og konkret argumenteres der for, at kropslig eksistens, kreativitet og engagement alle udgør betingelser af denne art. Igennem afhandlingen inddrages og diskuteres en række opfattelser inden for såvel den angelsaksiske som den kontinentale filosofiske tradition, ligesom også forskellige antropologiske, sociologiske, psykologiske og pædagogiske positioner behandles i relation til begreberne 'handling', 'sprog', 'viden', 'erkendelse' og 'læring'. Da afhandlingen imidlertid sigter mod at



give et selvstændigt bud på, hvad viden og læring er, indgår disse andre standpunkter udelukkende i den udstrækning, de kan bidrage med problematiseringer, nuanceringer og perspektivering af dette bud.

At skrive en ph.d.-afhandling bliver af mange betragtet som en ensom proces, der finder sted i ophøjet isolation. Det har på ingen måde været tilfældet for mit vedkommende. Min ph.d.-tid har tværtimod, i kraft af de forskellige stimulerende forskningsmiljøer jeg som ph.d.-stipendiat har været del af, været præget af stor og udbytterig faglig dialog med rigtig mange inspirerende mennesker.

Særlig tak fortjener mine to vejledere, hovedvejleder Kurt Dauer Keller og bivejleder Steen Wackerhausen, for mange inspirerende diskussioner, konstruktivt kritiske bemærkninger til afhandlingen undervejs i processen og i det hele taget for deres stadige opbakning og tro på projektet og deres hjælp til etablering af relevante faglige kontakter. Ligeledes retter jeg en særlig tak til Hubert Dreyfus for invitationen til et syv måneders forskningsophold ved University of California, Berkeley, og for de hyppige og yderst udbytterige time-lange diskussioner om kroppens rolle i læring, om Heidegger og om kunstig intelligens. Inspirationen fra disse tre forskere for min afhandlings udformning vil være tydelig for enhver, der kender dem.

Min ansættelse på Institut for Læring (tidligere Videncenter for Læreprocesser), Aalborg Universitet, med dens store gruppe af engagerede forskere, ph.d.-stipendiater såvel som videnskabelige medarbejdere; min deltagelse i det internationale forskningsnetværk, Network for Non-scholastic Learning, støttet af Statens Humanistiske Forskningsråd; og de kontakter, jeg fik etableret under mit forskningsophold i Berkeley, med støtte fra Knud Højgaards Fond, har alle bidraget til at gøre min ph.d.-tid rig på udfordrende, tværvideenskabelig diskussion om viden og læring. Også min nuværende ansættelse som adjunkt i humanistisk informationsvidenskab ved Institut for Fagsprog, Kommunikation og Informationsvidenskab, Syddansk Universitet, danner rammen om et givtigt interdisciplinært samarbejde, der har været stimulerende for den endelige færdiggørelse af min afhandling. En stor tak til deltagerne i disse forskningsmiljøer for et væld af værdifulde kommentarer ved de mange projektfremlæggelser og projektrelaterede oplæg, som jeg igennem årene har haft lejlighed til at holde. Især vil jeg takke Maxine Sheets-Johnstone og Albert Johnstone for deres altid venlige, positivt udfordrende protester mod mit Merleau-Ponty-inspirerede syn på kroppen; Palle Rasmussen, Erik Laursen og Birthe Lund for den indsats, de har ydet i etableringen af en velfungerende ph.d.-forskergruppe ved Institut for Læring, og de gode kommentarer de i den forbindelse har givet mig; og Hanne Dauer Keller og Tina Bering Keiding for mange fagligt inspirerende samtaler og personlig opbakning under hele forløbet.

Sidst men ikke mindst ønsker jeg at takke min familie. Tak til mine forældre, Gerda og Ejvind, og mine svigerforældre, Else og Michael, for den store vedvarende interesse i mit

projekt og for megen støtte af personlig og familiemæssig art undervejs i processen. En særlig stor tak til min mand, Niels, for opbakning og opmuntring på både det personlige og det familiemæssige plan og for de rigtigt mange inspirerende læringsteoretiske diskussioner, som vi har ført siden projektets start, med rod i et konstruktivt samspil mellem min teoretiske indfaldsvinkel og først hans praktiske erfaringer som gymnasielærer, siden hans empiriske ph.d.-projekt inden for biologididaktik. Endelig ønsker jeg at takke mine børn, Simon, Rasmus og Andreas, for ved deres almindelige glade, livlige væren i verden til stadighed at fastholde mig på, at 'læring i praksis' vitterligt er en proces, der finder sted hele tiden. I praksis.

## Introduktion

*Introduktionen præsenterer afhandlingens emnemæssige baggrund, problemformulering og metode. Den traditionelle angelsaksiske erkendelsesteoretiske opfattelse af viden hævdes at have komplementære modpoler i læringsteorierne behaviorisme og kognitivism. Disse positioner problematiseres med eksempler fra hverdagsmæssige sammenhænge såvel som med en række forskningsmæssige resultater. På baggrund heraf fremsættes problemformuleringen, som lyder:*

Er det muligt at udvikle et begreb om viden som situeret i praksis og kun fuldt realiseret heri? Kan der peges på nogle generelle karakteristika ved menneskets eksistens, der muliggør læring af en sådan viden?

*Problemformuleringen begrundes metateoretisk i et wittgenstein- og heideggerinspireret filosofisk grundsyn på mennesket som aktør i konkrete handlingssammenhænge og i en læringsteoretisk grundantagelse om, at der på et metaniveau kan være fællestræk for viden og læring på tværs af sådanne handlingssammenhænge. Der fremsættes fem bud på generelle betingelser for læring, og det pointeres, at afhandlingen fokuserer på de tre af disse. Afhandlingens metode præsenteres som et dialektisk samspil mellem teoretiske analyser af filosofisk og læringsteoretisk art på den ene side og fænomenologisk og sprogfilosofisk inspirerede analyser af konkrete eksempler på den anden.*

## Kapitel 1. Introduktion

### 1.1. Baggrund

*Den filosofiske og læringsteoretiske baggrund for afhandlingens problemformulering præsenteres. Den traditionelle angelsaksiske erkendelsesteoretiske bestemmelse af viden som 'velbegrundet sand tro' hævdes at bero på en underliggende præmis om, at viden består af sprogligt artikulerbare repræsentationer. Denne præmis er forenelig med de læringsteoretiske positioner, behaviorisme og kognitivism, der fremstilles som komplementære til den angelsaksiske erkendelsesteoretiske tradition. Imidlertid kan præmissen problematiseres med rod i såvel dagligsprogs mæssige overvejelser som forskningsmæssige resultater inden for filosofi, pædagogik, psykologi og antropologi. På tilsvarende måde kan behaviorismens og kognitivismens opfattelse af læring som hhv. adfærdændringer og mentale erkendelseskonstruktioner problematiseres. Der gives eksempler på disse former for problematisering.*

Inden for den angelsaksiske filosofi er der tradition for at bestemme viden som 'justified true belief', dvs. som 'velbegrundet sand tro/overbevisning'. Meget ofte diskuteres enkelte domme og en given persons adkomst til at sige 'jeg ved' om det pågældende, og et af de mest omdebaterede spørgsmål har da også været, om visse typer af domme er 'givne', 'sikre', 'ubetvivlelige', 'inkorrigerbare' el.lign.<sup>1</sup> Imidlertid er det en (ofte underforstået) grundpræmis, at vore overbevisninger, om end de ifølge flere af filosofferne meget muligt opstår relativt isoleret på et bestemt givet tidspunkt, alligevel vil indgå i vores såkaldte 'overbevisningssystem', dvs. i det sæt af overbevisninger, som vi angiveligt har om os selv og verden. Ønsket om at kunne udpege visse typer domme som 'sikre' eller 'ubetvivlelige' skyldes netop ønsket om at finde et *fundament*, hvorpå resten af vores viden kan bygge.

Der er i denne sammenhæng flere forhold, der sædvanligvis tages for givet: For det første, at en person har direkte adgang til sine overbevisninger, dvs. altid er klar over, hvilke overbevisninger han har, og hvad de går ud på. For det andet, at overbevisninger er relativt afgrænsede, atomistiske størrelser, der nok har logiske og forklaringsmæssige relationer til andre overbevisninger i 'overbevisningssystemet', men som alligevel kan identificeres som særskilte enheder. For det tredje, at en 'rationel person' vil tilstræbe at gøre sit 'overbevisningssystem' konsistent, herunder sortere dele fra, som ikke er i overensstemmelse med andre, mere 'sikre' dele. Og for det fjerde, at en persons samlede viden netop udgøres af summen af de atomistiske overbevisninger i 'systemet', der ud over at være velbegrundede også er sande. Under disse forudsætninger ligger to yderligere, der kun sjældent nævnes

---

<sup>1</sup> Jf. f.eks. Ayer, 1956, Chisholm, 1957, Ammerman & Singer, 1970, Ackermann, 1973, Margolis, 1973, Lehrer, 1974, Woolzley, 1977, Bonjour, 1985, Moser, 1986.

eksplicit *som* forudsætninger og endnu sjældnere søges begrundet, nemlig dels at overbevisninger er *repræsentationer*, dels at disse videre enten i sig selv er af sproglig art eller har en direkte og uproblematisk relation til sprogliggørelse, dvs. umiddelbart lader sig udtrykke i sprogligt artikulerede domme. Som følge heraf forstås viden derfor også sædvanligvis i den angelsaksiske filosofiske tradition udelukkende som *sproglig* viden, dvs. som bestående af *sprogligt artikulerede* eller umiddelbart artikulerbare *repræsentationer* af givne sagforhold i verden. Selvfølgeligheden i denne forståelse af viden gør, at termer som 'tavs viden' opfattes enten som selvmodsigende, som et *contradictio in adjecto*; eller som henvisende til et helt andet fænomen, eksempelvis 'knowledge by acquaintance', der netop i kraft af den ikke-sproglige karakter ikke har nogen relation til den 'virkelige viden'<sup>2</sup>, 'knowledge by description'. Dette 'andet fænomen' ses derfor som uden betydning for den 'virkelige viden', og flere vil mene, at den rettelig burde betegnes med et andet ord for at undgå misforståelse af begrebssammenhænge og af karakteristika ved fænomener i verden (jf. Churchland, 1985, Rorty, 1980, Ayer, 1956. Terminologien er Russells, jf. Russell, u.å.).

Spørgsmålet om, hvorvidt vore overbevisninger i sig selv er sproglige eller eksisterer som ikke-sproglige bevidsthedstilstande, der umiddelbart, uproblematisk lader sig udtrykke sprogligt, har haft mindre betydning for den angelsaksiske diskussion, end man måske skulle tro. Dette skyldes for mig at se i høj grad to faktorer: dels en implicit forståelse af disse ikke-sproglige bevidsthedstilstande som alligevel 'pseudosproglige', som udtrykt, ikke i det talte sprog, men i et 'tankens sprog', dels den form, vidensdiskussionen har haft, og den fokusering, der har været på viden som 'justified true belief'. Hvad det første angår, vil jeg sige, at de filosoffer, der ikke som eksempelvis Putnam og Burge (Putnam, 1981, Burge, 1979) *eksplicit* hævder, at tanker er sproglige størrelser, sædvanligvis *implicit* har en opfattelse af tanker meget lig den, som Wittgenstein kritiserer Augustin for i *Philosophische*

---

<sup>2</sup> Dette betyder naturligvis ikke, at empiriske input ifølge den traditionelle angelsaksiske filosofi er irrelevante for vores overbevisningssystem og i videre forstand for vores viden. Pointen for traditionen er blot, at det er det *sprogliggjorte* empiriske input, dvs. den sprogligt artikulerede eller umiddelbart artikulerbare *repræsentation* af inputtet, der har erkendelsesmæssig relevans; ikke selve inputtet. En stor del af traditionen opfatter relationen mellem input og sprogliggørelse som umiddelbar: Et empirisk input menes direkte at forårsage en repræsentation af inputtet i bevidstheden, og denne repræsentation opfattes da enten som i sig selv sproglig eller som umiddelbart sprogligt artikulerbar. Rorty har kritiseret dette synspunkt for at opfatte bevidstheden som et 'spejl' og viden som et spørgsmål om at 'spejle verden' mest præcist, jf. Rorty, 1980. I stedet har Rorty, på linie med andre pragmatister som Peirce og Sellars argumenteret for, at der ikke er nogen umiddelbar, entydig forbindelse mellem det empiriske input, fysiologisk forstået, og vores oplevelse af inputtet. Dette sidste ses som en sprogligt formidlet størrelse, der på afgørende vis afhænger af vores øvrige viden (underforstået som 'øvrige sproglige viden') (jf. Peirce, 1966, Sellars, 1963): Denne muliggør nemlig vores oplevelse af inputtet *som* noget bestemt, eksempelvis 'et træ', 'en bil', 'farven rød' mv. Ifølge Rorty gør ikke-pragmatister sig skyldige i en "confus[ion of] *contact* with reality (a causal, non-intentional, non-description-relative relation) with *dealing with* reality (describing, explaining, predicting, and modifying it - all of which are things we do under descriptions)" (Rorty, 1980, s. 375). I denne sammenhæng er det væsentlige dog, at såvel pragmatister som ikke-pragmatister opfatter viden som *sproglig* viden, og at i den udstrækning 'knowledge by acquaintance' anerkendes som en 'ordløs' kendskabsform, er den *ipso facto* uden relation til vores overbevisningssystem og dermed til vores 'virkelige viden', 'knowledge by description'.

*Untersuchungen* (Wittgenstein, 1984), nemlig en opfattelse ifølge hvilken det at tænke simpelthen er som at tale til sig selv i et andet sprog, 'tankens sprog'. Relationen mellem bevidsthedstilstand og sprogligt udtrykt tanke bliver da en oversættelsesrelation<sup>3</sup> – et spørgsmål om at finde det passende talte ord til at dække det tilsvarende 'tænkte ord'. Dette er naturligvis ikke altid en helt simpel sag<sup>4</sup>, men det vigtigste i denne sammenhæng er, at det tilsyneladende problem angående sprogliggørelsen af ikke-sproglige bevidsthedstilstande reelt ikke giver sig som problem for den angelsaksiske tradition: Denne sprogliggørelse forstås i praksis, implicit, slet ikke *som* en sprogliggørelse, dvs. som artikulationen af noget ikke-sprogligt, tavst, gennem et sprogligt medium, men i stedet som en transformation inden for *samme* overordnede eksistensform, nemlig den sproglige repræsentation. Konsekvensen af dette for vidensbegrebet er den nævnte, at viden, forstået som klassen af sande og velbegrundede tanker/overbevisninger, med den største selvfølgelighed giver sig for den angelsaksiske tradition som nødvendigvis *sproglig* viden.

Dette understøttes af den anden faktor, vidensdiskussionens form og fokuseringen på viden som 'justified true belief'. Her kan man nemlig sige, at debatten om, hvad viden er, i meget høj grad har formet sig som et spørgsmål om, hvornår en person er berettiget i at sige 'jeg ved, at...' og komplementært, hvornår man med rette kan sige om andre, at 'han/hun ved, at...'. Den har med andre ord i vid udstrækning omhandlet, under hvilke omstændigheder man har ret til at hævde at en person (én selv eller andre) har en bestemt viden om et givet fænomen. Dette fokus på at *tilskrive* sig selv eller andre viden og på *berettigelsen* af en sådan tilskrivelse indebærer en primær interesse for *domme* og for *fremsettelsen* af sådanne, og dermed for viden som sprogligt udtrykt. Hvorvidt meningsindholdet, hvilket ifølge den angelsaksiske forståelse vil sige den overbevisning, som dommen udtrykker – *propositionen* – er en sproglig størrelse (som Burge og Putnam vil hævde, jf. Burge, 1979 og Putnam, 1981), eller om det er en ikke-sproglig bevidsthedstilstand<sup>5</sup> (som BonJour vil sige, jf. BonJour, 1985), er her i praksis, dvs. i den konkrete vidensdiskussion, af mindre

---

<sup>3</sup> Som Augustin beskriver sin læring af modersmålet, var det præcis en sådan oversættelse, der fandt sted. Han siger nemlig: "Det fæstnede sig i min hukommelse, når man nævnede ting ved navn og derefter flyttede de samme ting. Jeg så og huskede, at man kaldte tingene med de lyde, der blev brugt, når man viste dem frem; og at det var det, man ville, fremgik af bevægelserne. Det er jo alle folks naturlige sprog, der består af miner og gebærder, af blikke og stemmeføring til at angive sindsstemninger, idet man enten beder om noget, besidder, afviser eller undgår det. Sådan forstod jeg efterhånden, hvad de ord betød, som jeg ofte hørte brugt i bestemt forbindelse i forskellige sætninger, og jeg begyndte selv at bruge dem for at udtrykke mine ønsker, så snart min mund havde vænnet sig til lydene." (Augustin, 1988). Således bestod læringen reelt i en koordinering af ord fra hans 'tankens sprog' med de ord, han hørte udtalt af de mennesker, han var sammen med. Wittgenstein siger herom: "Augustinus beschreibe das Lernen der menschlichen Sprache so, als käme das Kind in ein fremdes Land und verstehe die Sprache des Landes nicht; das heißt: als könne das Kind schon *denken*, nur noch nicht sprechen. Und "denken" hieße hier etwas, wie: zu sich selber reden." (Wittgenstein, 1984, § 32).

<sup>4</sup> Siden Quines afvisning af meningsbegrebet og fremsættelse af tesen om teoriens og oversættelsens underdetermineret-hed har det tværtimod været et yderst omdebatteret spørgsmål, jf. Quine, 1969, 1970, Davidson, 1974 Rorty, 1982a, Newton-Smith, 1981, BonJour, 1985.

<sup>5</sup> Som nævnt sædvanligvis alligevel opfattet som en 'pseudosproglig størrelse'.

betydning, da det er dens fremsættelse, diskussionen omhandler<sup>6</sup>. I overensstemmelse hermed har diskussionen af viden som 'justified true belief' også netop centreret sig om første term, 'justified', nærmere betegnet om, hvori en sådan 'justification' bestod. Nok har der været enkelte indlæg, der problematiserede, at viden er en art overbevisning (Radford, 1966, Margolis, 1973), nogle få har stillet spørgsmålstegn ved sandskravet (Gill, 1985), og andre har ment, at denne betingelse er redundant i forhold til kravet om velbegrundethed, idet sandhed for dem ikke består i andet end netop dét at være tilstrækkeligt begrundet (Rorty, 1980). Denne type problematisering er dog ret sporadisk i forhold til den massive debat, som spørgsmålet om begrundelse afstedkommer mellem erklærede fundamentalister, empirister, rationalister, kritiske rationalister, kohærentister, eksternalister, pragmatister<sup>7</sup> for blot at nævne nogle af de mere gængse, dog ikke nødvendigvis gensidigt udelukkende, positioner – en debat, der præcis behandler viden som et sprogligt udtrykt fænomen, som bestående af repræsentationer i sprogligt artikuleret form.

Denne generelle accept af viden som sprogligt artikulerede repræsentationer har komplementære modpoler inden for læringsteorien, såvel i den behavioristiske tilgang til denne, repræsenteret ved eksempelvis Hull, som i kognitivismen, repræsenteret ved Piaget og Kolb. Således giver den behavioristiske afvisning af indre bevidsthedstilstande som enten ikke-eksisterende, dvs. som ontologiske fejltagelser (Watson, 1913), og/eller som kategorifejl, dvs. logiske fejlkonstruktioner (Ryle, 1949) og/eller som metodologisk ubrugelige i forskning (Watson, 1957, Skinner, 1993, Hull, 1943) og i pædagogisk praksis (Bjerre Andersen, 1998) en tilgang til viden og læring, som meget udtrykkeligt bestemmer disse begreber som sprogligt udtrykte repræsentationer og forandringer i relation hertil: Viden<sup>8</sup> behandles nemlig forskningsmetodologisk og praktisk pædagogisk som en form for verbal adfærd<sup>9</sup> eller

---

<sup>6</sup> Noget andet er, at den manglende klarhed over, hvorvidt en proposition er en sproglig størrelse eller blot en størrelse, der lader sig *udtrykke* sprogligt, og i fald det sidste, hvilken ontologisk status propositionen da i givet fald mere præcist har – om den er en bevidsthedstilstand, en 'indbygger' i Freges 3. rige (jf. Frege, 1966) eller noget helt tredje – har gjort en række relaterede debatter om mening, reference, a priori domme m.m. temmelig forvirrede og har betydet, at adskillige af indlæggene i disse debatter taler forbi hinanden. Således synes f.eks. BonJour i sin diskussion af Quines syn på a priori domme ikke til fulde at tage højde for sidstnævntes opfattelse af, at en proposition er *lig* dens sproglige udtryk, og hans kritik af Quine rammer derfor lidt ved siden af (BonJour, 1985). Ligeledes bærer Searles kritik af Burges meningsteori præg af en manglende anerkendelse af sidstnævntes underliggende præmis, at tanker er sproglige størrelser (Searle, 1983, s. 210ff). Omvendt er Burges opfattelse fundamentalt afhængig af denne præmis, der i det store og hele tages for givet (Burge, 1977 og 1979).

<sup>7</sup> Disse positioner, og kombinationer af dem, repræsenteres på forskellig vis af BonJour, 1985 og 1986 (rationalistisk, kohærentistisk fundamentalist), Lehrer, 1974 (kritisk rationalistisk kohærentist), Goldman (eksternalist), Rorty, 1980 og 1982b (pragmatistisk kohærentist), Quine, 1961 og 1969 (empiristisk kohærentist).

<sup>8</sup> Ryle drager, som jeg vender tilbage til i kapitel 2, en distinktion mellem 'know how' og 'know that' med henblik på at redegøre for førstnævnte. Han diskuterer således stort set kun viden som 'paratviden' som illustrativ modpol til 'know how'. Hans pointe angående indre bevidsthedstilstande som logiske fejlkonstruktioner fremsættes dog lige fuldt for 'know how', ligesom hans dispositionsbegreb udvikles i relation hertil.

<sup>9</sup> Ontologiske behaviorister som Watson opfatter ydermere viden som ontologisk set bestående af verbal adfærd.

disposition herfor, altså som (dispositionen til at fremsætte<sup>10</sup>) bestemte sprogligt udtrykte domme. Læring behandles tilsvarende som en ændring i den verbale adfærd, fremkommet grundet bestemte stimuli, der har medført respons fra den lærende, og den forstærkning (positiv og negativ), som den lærende har fået på disse responser. De konkrete sproglige domme, som falder under betegnelsen 'viden' bestemmes i denne sammenhæng ikke nødvendigvis mere præcist<sup>11</sup> – i behavioristisk pædagogisk praksis tages det sædvanligvis mere eller mindre selvfølgelig som 'lærebogsstof' el.lign.<sup>12</sup> – men de kan uproblematisk karakteriseres som 'justified true belief', i overensstemmelse med den erkendelsesteoretiske tradition, hvor 'belief' da blot skal forstås adfærdsmæssigt, dvs. netop som den verbalt ud-

---

<sup>10</sup> Begrebet 'disposition' er yderst problematisk i denne sammenhæng, da det synes at henvise til en tilstand 'bag' den faktiske adfærd. Ikke desto mindre er det et begreb, som anvendes af flere behaviorister, eksempelvis Ryle (Ryle, 1949), der søger at udlægge det, ikke som refererende til en 'bagvedliggende tilstand', men på linie med eksempelvis skørhed for glas: Ifølge Ryle fremsætter man en dispositionsdom, når man siger, at 'glas er skørt' – mere præcist hævder man, at 'glas er tilbøjelig til/disponeret for at gå i stykker under bestemte omstændigheder såsom et fald på hårdt flisegulv'. At tilskrive en person en disposition er, hævder Ryle, på tilsvarende måde et hypotetisk udsagn om, hvad personen vil gøre under bestemte omstændigheder. Ryle nuancerer dog dette synspunkt ved at sige, at menneskelige dispositioner kan være 'flerstrengede', eller med andre ord, at der ikke nødvendigvis hver gang følger den samme virkning/respons på samme stimulus. Dette gør for mig at se brugen af dispositionsbegrebet om mennesker mere acceptabel, men kun fordi der herved rent faktisk implicit henvises til en form for 'indre tilstand' hos individet, dvs. fordi denne udlægning går imod den behavioristiske afvisning af sådanne indre tilstande. Jeg mener derfor ikke, at Ryle giver en adækvat *behavioristisk* analyse af dispositionsbegrebet. Der er imidlertid ikke i denne sammenhæng mulighed for at forfølge spørgsmålet yderligere.

<sup>11</sup> Behavioristiske læringsteorier beskæftiger sig rent faktisk mere med begreber som 'indlæring' og 'adfærdændring' end med begrebet 'viden'. Dette skyldes meget muligt, at 'viden' er et begreb, der har mange bevidsthedsmæssige konnotationer, og som det derfor kan synes en behaviorist retorisk set uheldigt at anvende, uanset at han selv ville analysere det behavioristisk som bestemte former for verbal adfærd. En yderligere forklaring kan være selve den type eksperiment og den form for eksperimentel situation, som udgør den empiriske base for de behavioristiske læringsteorier: Typisk undersøger sådanne eksperimenter, eksempelvis hvor hurtigt og hvor præcist forsøgspersonerne kan lære at genkende bestemte ord- eller figursekvenser (jf. Hull, 1943). Med andre ord undersøger de ikke tilegnelsen af f.eks. lærebogsstof, videnskabelige teorier, kendskab til konkrete forhold i verden eller andet, som sædvanligvis vil blive betegnet 'viden', men ser mere snævert på tilvænningen til/genkendelsen af/den ændrede respons i forhold til relativt begrænsede fænomener. På den baggrund kan det synes rimeligt at undlade at benytte begrebet 'viden', selv i behavioristisk analyseret form. Med denne bemærkning om den begrænsede brug af vidensbegrebet i behavioristiske læringsteorier skal dog ikke være sagt, at begrebet falder helt ud af behavioristisk orienterede læringssammenhænge. Så langt fra at være tilfældet bygger mange undervisningssystemer og eksamensformer i praksis på en behavioristisk opfattelse af viden som sproglige responser på sproglige stimuli, tillært gennem 'transfer' af sproglige udsagn fra lærebøger og lærere til eleven/den studerende.

<sup>12</sup> Selve spørgsmålet om *læreprocessen* eller *videnstilegnelsen* forsvinder reelt i vid udstrækning fra den behavioristiske pædagogik, og det pædagogiske hovedspørgsmål bliver i stedet, hvordan elevernes adfærd modificeres, således at de opfører sig ordentligt nok til, at de kan lære. Læringen selv synes, hvis bare omstændighederne er til det, for behavioristerne at måtte komme af sig selv. Dette ses tydeligt i Bjerre Andersen, 1998, i hvilken artikel han under overskriften "En behavioristisk og adfærdsmodificerende pædagogik" primært diskuterer, hvordan forskellige problemsituationer bedres vha. anvendelse af den rigtige forstærkning – intetsteds diskuterer han, *hvordan* og *hvad* eleverne lærer, når en given problemadfærd er blevet bragt til ophør. Grunden til denne fokusering på problemsituationer og -adfærd frem for på selve læreprocessen er for mig at se den simple, at læreproces/videnstilegnelse finder sted *imellem* stimulus og respons, og når der som hos behavioristerne (metodologisk og/eller ontologisk) ikke tillades noget 'imellem', da bliver pædagogik et spørgsmål om at fremkalde den ønskede respons frem for om, hvordan læring konkret finder sted. Præcis *fordi* behaviorismen kun beskæftiger sig med adfærd og ikke tillægger 'indre' tilstande nogen irreducibel forklarende kraft, bliver viden noget, som bare kommer, og læring noget, som bare opstår, forudsat den korrekte forstærkning er eller har været der, således at eleverne 'udsender' læringsadfærd frem for problemadfærd.



trykte dom. Ligeledes vil den præcise bestemmelse af, hvad der gør dommene velbegrundede, for behavioristen være givet på empiristisk (logisk positivistisk) vis. Nærmere betegnet vil retfærdiggørelsen af en sætning være sammenfaldende med konstateringen af dens sandhedsværdi og bestå i den (påståede) værdi- og teorifrie observation af det pågældende fænomen eller i den induktive generalisering af sådanne observationssætninger<sup>13</sup>. Den behavioristiske læringsteori er således fuldt ud forenelig med (og delvis udsprunget af) den angelsaksiske erkendelsesteoretiske tradition.

Som læringsteoretisk modpol til og reaktion på behaviorismen står den kognitivistisk-konstruktivistiske tradition med dens pointering af viden som en bevidsthedsmæssig erkendelseskonstruktion og læring som konstrueringen af denne. Piaget er her en central figur, idet hans biologisk inspirerede erkendelses- og udviklingsteori har dannet udgangspunkt for en lang række senere tiltag af både læringsteoretisk og praktisk pædagogisk art<sup>14</sup>. Ifølge Piaget er erkendelse en *adaptation*, hvor individet stræber efter at opnå en *dynamisk kognitiv ligevægt* med sine omgivelser ved enten at *assimilere* de indtryk, det får fra sidstnævnte, til sine allerede eksisterende *kognitive skemaer* for handling og tænkning, eller omvendt at *akkommodere* disse skemaer i tilfælde, hvor omgivelsernes påvirkning ikke lader sig assimilere. Igennem denne stadige adaptationsproces konstruerer individet sin viden, såvel den konkrete om bestemte empiriske fænomener og hændelser, som den abstrakte i form af strukturer for erkendelsen. Disse to former for viden er endvidere naturligvis ikke uafhængige, idet barnets forståelse af konkrete empiriske fænomener vil afhænge af, hvilken intellektuel struktur der ligger bag dets tænkning og opfattelse af verden, og denne struktur omvendt vil formes i relation til konkrete empiriske indtryk. Piaget mener her, at barnets intellektuelle

---

<sup>13</sup> Som Bjerre Andersen udtrykker det: "Adfærdsvidenskab tager sit udgangspunkt i *dataplanet*. Man har indsamlet data og opstillet love på grundlag af disse. Med andre ord sidder man ikke ved skrivebordet og opstiller en hypotese, som man så går ud og efterprøver i praksis..." og "[Den behavioristiske] pædagogik [støtter sig] på de videnskabelige fund, som indlæringspsykologien har gjort. Disse fund har været *observerbare, målelige og reproducerbare*. Er en adfærdsproces reproducerbart [*sic*] i 99,5 % af forsøgene, begynder vi at kunne tale om en *lovæssighed* – i lighed med andre naturvidenskabelige lovæssigheder." (Bjerre Andersen, 1998, s. 77 og 76. Kursiv i original).

<sup>14</sup> Heriblandt kan nævnes Kolbs læringsteori med dens betoning af forskellige læringsstile relateret til Piagets begreber om assimilation og akkommodation. I Kolbs læringsteori integreres disse begreber med Guilfords begreber om konvergent og divergent intelligens, hvorved der fås 4 forskellige overordnede læringsstile. Disse benævnes med hver af de fire begreber: assimilativ, akkomodativ, divergent og konvergent (Kolb, 1984, Guilford, 1967). Af væsentlige Piaget-inspirerede læringstilgange kan yderligere nævnes Paperts Logotilgang til computerprogrammering og dennes uddannelsesmæssige anvendelsesmuligheder (Papert, 1993); samt en række pædagogisk-didaktiske tiltag i praksis. Disse deler sig i to hovedgrupper, hvoraf den ene – den tidligere – primært fokuserer på de stadier, som Piaget hævder, børns udvikling gennemløber, dvs. på de dynamiske *ligevægtsprodukter* af konstruktionsprocessen, der ifølge Piaget forefindes på forskellige alderstrin (se nedenfor) (Elkind, 1980). Den anden hovedgruppe har hæftet sig ved Piagets betoning af erkendelse som det enkelte individs *konstruktionsproces* og har søgt at tage højde herfor ved at tilrettelægge undervisning og undervisningsmateriale som en facilitering af denne proces, snarere end som en præsentation af 'færdig' viden, beregnet til at blive 'overført' til den lærende opfattet som en mere eller mindre passiv størrelse (dette sidste er den såkaldte 'tankpassermodel' for læring – en model, som kommer til udtryk i den behavioristiske tilgang til læring). Et sådant forsøg med konstruktivistisk design af undervisning, i dette tilfælde fysikundervisning, er foretaget her i landet igennem de sidste år, jf. Nielsen & Poulsen, 1992.

udvikling gennemløber en række stadier – foreløbige, dynamiske ligevægte – for at ende på stadiet for den voksnes erkendelse, den formelle operationelle erkendelse, i en alder af 11-14 år<sup>15</sup>.

I forhold til den angelsaksiske erkendelsesteoretiske diskussion er Piagets vægtning af den enkeltes aktivitet, både praktisk og teoretisk, i skabelsen af erkendelsen og erkendelsesstrukturerne væsentlig, idet den problematiserer den passivitet, som den angelsaksiske filosofi ofte implicit tilskriver individet<sup>16</sup>. Imidlertid er selve hans ide om viden som en erkendelseskonstruktion bestående af skemaer for handling og tænkning helt i tråd med opfattelsen af viden som bestående af repræsentationer. Ligeledes implicerer hans beskrivelse af erkendelsesprocessen som en adaptationsproces også *på et eller andet plan*, at individet er en rationel aktør, der ikke i længden accepterer erkendelsesmæssige modsætninger, men netop søger en rationel, kognitiv 'ligevægt' mellem erkendelsesmæssigt 'input' og hans til enhver tid givne erkendelseskonstruktion. Til forskel fra den angelsaksiske filosofiske tradition tilsvarende forudsætning foregår 'adaptationen' dog ikke nødvendigvis på det kognitivt bevidste niveau, idet den i mange tilfælde vil foregå som en mere 'ubevidst' eller 'underbevidst' tilpasning af input og skema til hinanden. En anden interessant forskel er, at erkendelse hos Piaget ikke betragtes som kumulativ, men i stedet som en fortløbende nykonstruering af allerede eksisterende viden under hensyntagen til den nye læring. Akkommoderede handle- og tænkeskemaer skal ikke forstås som 'falske' slet og ret, ligesom generelt tidligere erkendelsesstadier ikke er at betragte som udelukkende fejlagtige: et skema *forkastes* ikke ved akkommodation, men ændres blot til det mere adækvate relativt til erkendelsesinputtet, og tilsvarende gør tænkeformerne på tidligere erkendelsesstadier sig generelt også på visse, begrænsede måder gældende på senere stadier. Hvad dette spørgsmål om kumulativitet angår, vil den angelsaksiske tradition naturligvis godtage, at individets påståede *overbevisningssystem* ikke udbygges kumulativt – individet menes jo præcis hen ad vejen rationelt at forholde sig til sine overbevisninger, herunder forkaste dem, der med ny læring viser sig falske. Disse overbevisninger vil imidlertid for traditionen i kraft af deres falskhed *ipso facto* aldrig have været viden, men blot have været fejlagtige dele af overbevisningssy-

---

<sup>15</sup> Stadierne er sansemotorisk erkendelse (fra 0 til 1 ½-2 år), præoperationel erkendelse (fra 1 ½-2 til 6-7 år), konkret operationel erkendelse (fra 6-7 til 11-14 år) og formel operationel erkendelse (fra 11-14-års alderen). Disse fire hovedstadier inddeles endvidere i understadier. Jf. Piaget, 1950, og Vejleskov, 1998.

<sup>16</sup> Dette gælder i højere grad empiristisk tænkende end rationalistisk funderede filosoffer, idet sidstnævnte netop lægger vægt på individets fornufterkendelser som en kilde til viden om verden. Disse fornufterkendelser kan med rimelighed betragtes som 'erkendelseskonstruktioner' på linie med visse af Piagets, men førstnævnte form for konstruktion har dog for mig at se ikke samme vidtgående og omfattende karakter som sidstnævnte form: Selve fornuften menes givet for rationalisterne, hvorimod denne som nævnt *også* konstrueres af individet hos Piaget. 'Aktivitet' for Piaget er endvidere betydeligt mere praktisk og relateret til omgang med verden end den rationalistiske bevidsthedsmæssige aktivitet, der finder sin mest rendyrkede form hos filosofihistoriens idealister som eksempelvis Platon, Fichte og Hegel, men klart også er til stede hos tænkere som Leibniz, Spinoza og Kant. Således finder jeg det rimeligt at sige, at der i Piagets teori er indeholdt en vis lærings- og erkendelsesteoretiske nytænkning i forhold til den angelsaksiske filosofiske tradition.

stemet. *Vidensdelen* af overbevisningssystemet vil derfor ifølge traditionen udbygges kumulativt, også selvom *overbevisningssystemet* ikke gør det: Det ikke-kumulative ved erkendelsesprocessen består blot i, at bestemte atomistiske repræsentationer forkastes til fordel for andre atomistiske repræsentationer, *uden* at dette har indflydelse på de *tilbageblevne* bestanddele af overbevisningssystemet, herunder de sande og velbegrundede, som udgør individets viden.

Med disse interessante forskelle in mente må Piagets læringsteori efter min mening ikke desto mindre beskrives som grundlæggende i overensstemmelse med den angelsaksiske erkendelsesteoretiske tradition, for så vidt som han betragter viden som repræsentationel, individet som rationelt (om end til dels på det underbevidste plan) og dets primære tilgang til verden som *kognitiv* (om end denne tilgang i højere grad end traditionelt er medieret af konkret, praktisk aktivitet). Hertil kommer en underliggende forståelse af viden, der *i sidste instans* er helt på linie med den angelsaksiske traditions implicitte forudsætning om, at viden er sprogligt artikulerbar viden: Nok opererer Piaget med erkendelsesstadier, hvorpå individet ikke eller kun delvis sprogligt kan formulere sin viden<sup>17</sup>, men dels er erkendelsesindholdet på disse stadier uproblematisk sprogligt artikulerbart *for den voksne iagttager*, dvs. handle- og tænkeskemaernes repræsentationelle indhold er essentielt sprogligt artikulerbart, uanset at det ikke faktisk kan artikuleres (fuldt ud) af de individer, der *er* på de pågældende stadier. Og dels er *endemålet* for erkendelsen det formelt operationelle stadium, dvs. et stadium, hvor erkendelse helt i overensstemmelse med traditionel erkendelsesteori sker vha. den formelle logiks regler. Dette forudsætter, at erkendelsen er sprogligt artikulerbar, da den formelle logik ellers ikke ville kunne bringes til anvendelse på det pågældende erkendelsesområde. Alt i alt må den viden, der stiles imod *i* erkendelseskonstruktionen – den 'endegyldige', 'rigtige' viden – efter min mening klart siges at være, hvis ikke sprogligt artikuleret, så dog sprogligt artikulerbar for Piaget. Sammenfattende finder jeg det derfor rimeligt at beskrive Piagets kognitivistiske konstruktivisme som en læringsteoretisk aktualisering og videreudvikling af den angelsaksiske erkendelsesteori med en vægtning af den 'indre', kognitive side som en modpol til behaviorismens 'ydre' fokusering. Og i forlængelse heraf at forstå kognitivismen og behaviorismen som læringsteoretiske udmøntninger af traditionelle rationalistiske hhv. empiristiske erkendelsesteoretiske positioner, hver med tydelige rødder tilbage til den ene hhv. den anden side af Descartes' dikotomiske skelnen mellem *res cogitans* og *res extensa*.

---

<sup>17</sup> Dette gør sig naturligvis i særlig grad gældende på det sansemotoriske erkendelsestrin, hvor barnet endnu ikke har et sprog. Heller ikke på det præoperationelle stadium vil barnet imidlertid kunne formulere al sin viden.

I de senere år har Luhmanns systemteoretiske konstruktivisme vundet betydeligt indpas som alternativ til Piagets biologisk inspirerede<sup>18</sup>. Med en hovedpointe i påstanden om, at 'systemer', herunder bevidstheder, de såkaldte 'psykiske systemer', lukker sig operativt, og at det kun er herigennem, at iagttagelse af omverdenen (der først udgrænses *som* omverden *gennem* systemets operative lukning) muliggøres, er hans udgangspunkt et andet, logisk, end Piagets. Tilsvarende har han en noget anden forståelse af forholdet mellem repræsentation og det i verden repræsenterede end Piaget i kraft af sin pointering af, at omverdenen principielt har en større grad af kompleksitet end systemet, at det som følge deraf er nødvendigt at foretage 'iagttagelsesvalg' i omverdenen og at erkendelsen derfor er kontingent. Ligeledes radikaliseres spørgsmålet om bevidsthedens kognitive adgang til verden – en adgang, der er forudsat om end problematisk i Piagets teori<sup>19</sup> – med Luhmanns beskrivelse af systemer som lukkede, autopoietiske og selvreferentielle, samt med hans opfattelse af, at den eneste mulighed for reduktion af erkendelsens kontingens er reflektive 2. ordens iagttagelser *af* iagttagelsesvalget i 'sociale systemers' kommunikation.

I forhold til de pointerede kendetegn ved den angelsaksiske erkendelsesteoretiske tradition og diskussionen af de læringsteoretiske panderter hertil finder jeg ikke desto mindre Luhmanns opfattelse meget på linie med Piagets: Således er der en rimelig overensstemmelse i deres forståelse af viden som repræsentationel og af erkendelsesprocessen som en konstruktion af et system af repræsentationelle '(iagttagelses)blokke'<sup>20</sup> samt i den måde, hvorpå de vægter individets kognitive, bevidsthedsmæssige tilgang til verden<sup>21</sup> over handling, forstået som involveret væren i verden. Det bør dog pointeres, at Luhmann ikke ser relationen mellem erkendelse og sprogligt udtryk herfor som så umiddelbart givet, som det er gængs inden for den angelsaksiske filosofiske tradition, og som også Piaget synes at gøre:

---

<sup>18</sup> Også inden for feltet organisatorisk læring øver Luhmanns systemteori en betydelig indflydelse i kraft af hans beskrivelse af menneskelige organisatoriske og kommunikative sammenhænge som 'sociale systemer', der er lukkede, autopoietiske og selvreferentielle. På dette sted, i præsentationen af det lærings- og erkendelsesteoretiske landskab, hvis problematisering er udgangspunktet for afhandlingens problemformulering, er det dog Luhmanns erkendelsesteoretiske pointer angående bevidsthedens erkendelseskonstruktion, der har størst relevans.

<sup>19</sup> I von Glasersfelds læsning af Piaget benægtes muligheden af denne adgang dog med en uacceptabel solipsisme til følge. Jf. von Glasersfeld, 1996.

<sup>20</sup> Dog vil Luhmann ikke beskrive denne proces som en assimilations- og akkommodationsproces.

<sup>21</sup> Luhmann diskuterer også 'biologiske systemer' ('levende væsener'). Et sådant 'biologisk system' er ligeledes autopoietisk, selvreferentielt og lukket i forhold til omverdenen, herunder i forhold til det 'psykiske system', der, som vi normalt ville udtrykke det 'er det pågældende væsens bevidsthed'. Luhmanns opfattelse er her, ligesom for forholdet mellem 'psykiske' og 'sociale' systemer, at der kun kan eksistere strukturelle koblinger mellem 'biologisk' og 'psykisk' system, dvs. mellem krop og bevidsthed. Det er denne radikale dikotomi mellem krop og bevidsthed, med de associationer den vækker til Descartes', Spinozas og især Leibniz' metafysiske udredninger af forholdet mellem legeme og sjæl (jf. Descartes, 1991, Spinoza, 1991, Leibniz, 1991), der for mig at se berettiger at kalde Luhmanns opfattelse for 'kognitivt orienteret', selvom han flere steder pointerer, at 'iagttagelse' ikke behøver være 'bevidst iagttagelse' (Luhmann, 1984, 1998): Bevidst eller ikke-bevidst, er 'iagttagelser' og 'operationer' led i det psykiske systems erkendelseskonstruktion, dvs. de er, i Luhmanns dualistiske beskrivelse, foreteelser, der hidrører til den kognitivt-bevidsthedsmæssige 'sfære', ikke den biologisk-levende 'sfære'.

Dels anerkender han eksistensen af ikke-sproglige tanker, dels er han opmærksom på den transformation af tanken, der kan opstå gennem dens sproglige udtryk (jf. Luhmann, 1998), dels hævder han som nævnt, at det 'sociale systems' sproglige kommunikation har en grad af selvstændighed, der er fremmed for den angelsaksiske erkendelsesteori. Alligevel synes selve ideen om viden som en erkendelseskonstruktion, opstået via 'operationer' på 'iagttagelser' af 'omverdenen' så tæt på traditionelle erkendelsesteoretiske formuleringer af viden som et system af repræsentationer, opstået gennem logiske operationer på sansninger af verden, at det forekommer rimeligt at se Luhmanns teori som blot endnu et bud på lærings-teoretiske implikationer af den traditionelle angelsaksiske erkendelsesteori: Trods sin nytænkning inden for den kommunikative, sociale sfære byder Luhmann for mig at se reelt ikke på andet end en radikaliseret udgave af den traditionelle opfattelse af viden som repræsentationel og af individets forhold til verden som primært kognitivt orienteret. Alt i alt, med respekt for indbyrdes forskelle og uenigheder, må Luhmanns teori derfor efter min mening henregnes til den øvrige, piagetinspirerede, konstruktivismes læringsteoretiske udmøntning af den rationalistiske side af Descartes' oprindelige dikotomi mellem sjæl og legeme.

Umiddelbart kan den her skitserede angelsaksiske vidensopfattelse og de dertilhørende komplementære læringsteorier synes meget rimelige – at viden består af sprogligt artikulerede eller artikulerbare repræsentationer, som endvidere læres igennem enten en behavioristisk udenadslære eller en kognitivistisk erkendelseskonstruktion synes i vid udstrækning at være i overensstemmelse med den måde, hvorpå vores uddannelsessystem er opbygget og bliver varetaget i dagligdagen: I skolen lægges der vægt på eleveres sproglige viden, på at læse og gengive tekster, på at forholde sig sprogligt til givne synspunkter og tilstande, på skriftlige og mundtlige præstationer til eksamen osv. En påstand som "jeg ved godt, hvad svaret er; jeg kan bare ikke sige det" opfattes som dække over ikke at kende eller at have glemt det pågældende, og tilsvarende leder udsagn som "jeg føler, at det forholder sig sådan-og-sådan..." næsten refleksmæssigt til responser som "det her er ikke en terapitime – du skal ikke føle, du skal vide".

Ikke desto mindre er der mange eksempler fra andre dagligdags, ofte ikke-skolemæssige sammenhænge, hvor begreberne 'viden' og 'læring' bruges betydeligt bredere, end det er tilfældet inden for den angelsaksiske tradition. F.eks. siger vi om den dygtige kok, at "han ved, hvordan han skal lave en god sovs" og om den gode vært, at "han ved, hvordan han skal få gæsterne til at føle sig veltilpas". I disse tilfælde kan personerne måske nok til dels udtrykke deres viden i ord, men da som oftest kun på et vist, ikke særligt præcist plan. Således kan kokken f.eks. sige "Der skal en håndfuld mel i til jævning, et drys salt, og en sjat fløde til afrunding af smagen", og den gode vært, at "man må sørge for, at alle deltager i samtalen, men på en måde så ingen føler sig udstillet eller kunstigt inddraget". Den nærmere

bestemmelse af 'håndfuld', 'drys' og 'sjat' eller af, *hvordan* man inddrager alle, uden at det virker kunstigt, vil de pågældende typisk ikke være i stand til at give<sup>22</sup>. Hvad vigtigere er, så er spørgsmålet om, hvor nøjagtigt de sprogligt kan udtrykke sig om det pågældende, *ikke det afgørende* for, om vi vil tilskrive dem den nævnte viden – det væsentlige er, om de *kan* lave sovsen/få gæsterne til at føle sig tilpas. I dagligsprogs-mæssige tilfælde som disse forbinder vi altså i langt højere grad begrebet 'viden' med det at kunne *gøre* noget bestemt end med mentale repræsentationer af sproglig eller sproglig artikulerbar art.

På lignende vis siger vi dagligsprogs-mæssigt at "Peter ved, hvilken farve 'mauve' er" eller "Jeg ved, hvordan du har det nu – jeg var selv igennem en langvarig skilsmisse sidste år", med hvilke udsagn vi ikke umiddelbart synes at henvise til sproglig viden: Peters viden om, hvad 'mauve' er, er ikke en viden om eksempelvis bølgelængden på denne farve, ej heller er det *primært* en sprogligt udtrykt viden af typen, at mauve er en nuance 'et sted mellem rød og lilla'. I stedet er det en viden om, hvordan farven *ser ud*. Nu kan man sige, at denne viden, om end den måske ikke er hverken aktuelt sprogligt artikuleret eller principielt sprogligt artikulerbar, så dog i hvert fald klart er *repræsentationel* – viden om, hvad 'mauve' er, må, kunne man hævde, dog siges præcis at være en mental repræsentation/et mentalt billede af den givne farvenuance. Dette spørgsmål vender jeg tilbage til i del 1 i forbindelse med min diskussion af begrebet 'kendskab' – i nærværende indledende rids af det erkendelses- og læringsteoretiske landskab, som min problemformulering tager sit udgangspunkt i, ønsker jeg blot at påpege, at det andet eksempel ikke på samme umiddelbare måde lader sig se som repræsentationel viden: At ligge i skilsmisse indebærer ikke blot at være vred, såret, skuffet m.m. i forhold til sin ægtefælle og at skulle dele de materielle goder, som det fælles indbo består af, men er en langt mere omfattende opdeling og refortolkning af ens hidtidige liv, hvorunder hører en stillingtagen til, hvordan man deles om en hidtil fælles forældreret til eventuelle børn, en accept af at hidtil fælles venner mere eller mindre udtalt og bevidst 'vælger side', et nyvalg af bolig og boligform m.m. Ikke mindst er det en ny meningstilskrivning til bestemte samtaleemner, forståelsesformer og konkrete situationer i ægteskabet, med de minder, der er knyttet hertil af god og dårlig art, idet mange sådanne forhold vil fremstå radikalt anderledes i lyset af visheden om, at ægteskabet ikke lykkedes. Det synes mig her aldeles utroværdigt at beskrive viden om, hvordan det er at gennemleve en sådan omstilling af hele sit liv, som en samling af kognitive repræsentationer af de forskellige følelses-mæssige, materielle, praktiske, principielle, værdimæssige m.m. forhold involveret i processen. I særlig grad forekommer det mig utroværdigt, når man betænker, at disse repræsentationer forventes at være organiseret i et 'overbevisningssystem', som den 'ratio-

---

<sup>22</sup> Som den tyrkiske sultans kok udtrykte det, da han af Napoleon den Tredjes kok blev spurgt om nøjagtige mål og vægtangivelser: "Sultanens kok arbejder med sine hænder, sine ører, sine øjne og sin tunge. Jeg beklager meget." Citeret fra Nordbrandt, H. (1994): *Damelår og andre specialiteter*, Brøndum/Aschehoug, København, s. 117.

nelle person' forholder sig til for at fjerne de repræsentationer, der ikke svarer til 'velbegrundede, sande domme'. Dette er simpelthen ikke den form, den pågældende viden har for os – der er her tale om en viden af langt mere omfattende, holistisk og *levet* art, end en sammensætning af kognitive repræsentationer kan give, de være sig sproglige eller ikke-sproglige. Generelt kan man sige, at vore 'erfaringer' i bred forstand dagligsprogmæssigt regnes med til begrebet 'viden', men at de slet ikke eller kun i meget begrænset grad ydes retfærdighed gennem den traditionelle angelsaksiske filosofiske fremstilling af begrebet. Alt i alt finder jeg derfor, at der er væsentlige områder af vores menneskelige relatering til verden og hinanden, som er indeholdt i dagligsprogmæssig brug af begrebet 'viden', men som ikke indfanges med den angelsaksiske forståelse af viden som sproglige repræsentationer af velbegrundet, sand art organiseret i et mentalt 'overbevisningssystem'.

Hvad 'læring' angår, mener jeg ikke, der kan være tvivl om, at vi dagligsprogmæssigt bruger begrebet betydeligt bredere, end det er tilfældet inden for de ovenfor skitserede læringsteoretiske modpoler til den traditionelle angelsaksiske erkendelsesteori: Så langt fra blot at anvende ordet 'læring' om 'erkendelseskonstruktion' i konstruktivistisk forstand eller om 'adfærdsændring' i behavioristisk, herunder 'udenadslære' af 'sproglige repræsentationer', taler vi dagligsprogmæssigt også om læring i forbindelse med bl.a. dannelse, socialisering, personlighedsudvikling, identitetsskabelse og interkulturel tilpasning. For nu blot at nævne nogle få eksempler på dagligdags brug af udtrykket 'at lære', så kan man lære at begå sig i en ny social sammenhæng, at samarbejde eller at tage hensyn, ligesom man kan lære at leve med sine fejl og mangler – man kan endda 'lære at glemme' i betydningen 'lære at glemme en uret begået mod én'. Forhold som disse falder umiddelbart helt uden for de her beskrevne læringsteoretiske forståelser af 'læring', der snarere vil fokusere på eksempelvis det at lære kongerækken udenad, at lære kvantemekanik eller at tale fransk, samt evt. mere 'manuelle, kropslige' færdigheder som at parallelparkere bilen eller at binde sine snøreband – eksempler på læring, der naturligvis også er dækket af den dagligdags brug af ordet. Yderst tentativt vil jeg sige, at vi dagligsprogmæssigt generelt opfatter læring som en form for forandring i det, som aktøren kan sige eller gøre, eller i den måde, han opfatter sig selv og sine omgivelser på; en forandring, der ikke blot er forårsaget af en genetisk/fysiologisk udvikling eller ændring, men som i en eller anden forstand involverer en tilpasning og/eller forholder sig til den givne situation. Vagheden i denne bestemmelse er åbenbar, men som en pejling på bredden af den dagligsprogmæssige brug i forhold til den snævrere kognitivistiske eller behavioristiske forståelse synes den mig foreløbig at være anvendelig. Jeg vil dog til sidst i introduktionen, efter at have præsenteret min problemformulering og have diskuteret de metateoretiske synspunkter, der ligger bag den, og den måde, den vil blive behandlet igennem afhandlingen, give et lidt mere præcist, om end stadig meget generelt og bredt formuleret, bud på, hvad vi dagligsprogmæssigt forstår ved

læring. Dette skal tjene som det første, foreløbige udgangspunkt for afhandlingens diskussion af viden og læring.

Nu kan man selvfølgelig indvende, at det er underordnet, hvorledes ordene 'viden' og 'læring' bruges dagligsprogmæssigt – at dét, der er af betydning, er den gennemreflekterede filosofiske og læringsteoretiske brug, og at det, i den udstrækning den dagligsprogmæssige er anderledes, viser utilstrækkeligheden ved sidstnævnte. Denne indvending kommer jeg tilbage til nedenfor i forbindelse med min præcisering af argumentationsgangen igennem afhandlingen, men jeg vil gerne på dette sted kort supplere de dagligsprogmæssige overvejelser med en henvisning til nogle forskningsmæssige iagttagelser, foretaget på en række felter så forskelligartede som filosofi, pædagogik, psykologi og antropologi. Disse iagttagelser peger alle i samme retning som mine indledende dagligsprogmæssige, nemlig at den traditionelle erkendelses- og læringsteoretiske forståelse af begreberne 'viden' og 'læring' er for snæver og inadækvat i forhold til den måde, fænomenerne faktisk viser sig i praksis på. I denne sammenhæng tænker jeg eksempelvis på M. Polanyis argumentation for, at meget af vor viden er 'tavs' viden, dvs. ikke lader sig udtrykke i ord, og at vores sproglige viden endvidere er fundamentalt afhængig af en sådan 'tavs' viden' og af personlig involvering i det pågældende felt, idet disse forhold udgør betingelser for *forståelsen* af den sproglige viden. Polanyis eksempler giver ydermere belæg for, at dette ikke mindst gælder på et felt som naturvidenskab, der nok umiddelbart synes fuldstændigt sprogligt artikuleret, men hvor de tilsyneladende rent sproglige teorier faktisk ifølge Polanyi fordrer et tavst engagement fra den enkelte naturvidenskabsmands side for at give mening (Polanyi, 1964, 1966 og 1981). I samklang hermed er T. Kuhns konstatering af, at den naturvidenskabelige bestemmelse af, hvad der udgør videnskabelige *problemer*, og hvad der kan være mulige *løsninger* på disse, i meget høj grad afhænger af det 'paradigme', videnskabsmanden tilslutter sig og forstår verden ved hjælp af; 'paradigme' her brugt i betydningen 'overordnet begrebs- eller forståelsesramme' (Kuhn, 1970 og 1977). Helt i tråd hermed er også R. Kanigels påpegning af, at dét at drive 'god videnskab', dvs. at finde, vurdere og løse videnskabelige problemer og tilsvarende at vurdere andres videnskabelige arbejde, væsentligt involverer en 'stil' eller 'tilgang', "a taste in the mouth or a feeling in the gut", dvs. en ikke-sproglig, ikke-repræsentationel fornemmelse af, 'hvad der er rigtigt'. Og denne følelse lader sig vel at mærke ikke let se som en traditionel kognitiv størrelse, som 'velbegrundet, sand tro' erhvervet som et led i en 'erkendelseskonstruktion'. Snarere er der, som Kanigel udtrykker det, tale om en "train[ing] in the ways of the mentor", dvs. om en *opøvelse* i *handlemåder*, altså i måder, hvorpå man som videnskabsmand kan gebærde sig i sit videnskabelige virke. Ligesom det var tilfældet i nogle af de dagligsprogmæssige eksempler ovenfor, er der her en vægtning af det handlingsmæssige og ikke-sproglige over det mentale og sprogligt artikulerbare, i beskrivelsen af den pågældende viden. Og i overensstemmelse



hermed antydes det, at læring mindre er et spørgsmål om den bevidsthedsmæssige konstruktion af et erkendelsessystem og i højere grad angår forandringer i individets måder at agere og interagere i verden på (Kanigel, 1986, citater s. x).

Det netop sagte skal dog ikke tages som udtryk for, at det, stik imod gængs forståelse af naturvidenskaberne, kun er her inden for, at viden og læring kan hævdes at have ikke-sproglige, handlingsmæssige sider. Tværtimod er videns kontekstuelle og tavse aspekter empirisk søgt påpeget på en lang række andre felter (f.eks. i Sternberg og Horvarth, 1999 Engeström & Middleton, 1998, Chaiklin & Lave, 1996), og teoretisk er det blevet gjort gældende, at viden i hvert fald på ekspertniveau essentielt er af ikke-sproglig art. Hvad dette sidste angår, har H. Dreyfus og S. Dreyfus således vha. eksempler på, som de udtrykker det, såvel praktiske som intellektuelle færdigheder, argumenteret for, at ekspertens viden består i en evne til intuitivt at se, hvad der er væsentligt og relevant i en given situation, og lige så umiddelbart, ikke-reflekteret at handle på adækvat vis i overensstemmelse hermed. Denne intuition er, hævder de, opbygget gennem erfaring med utallige situationer: Eksperten har i disse tidligere situationer lært at genkende ikke blot objektive elementer, men også situationsafhængige aspekter, og ikke mindst at forstå begge i relation til den overordnede mening, som situationerne havde – en mening, som først giver elementer og aspekter deres betydning i hver enkelt specifik sammenhæng. Og netop denne situationsafhængighed gør ifølge Dreyfus og Dreyfus, at ekspertens viden ikke lader sig formalisere i regler og objektive udtrykte kendsgerninger, hverken af eksperten selv eller af andre (Dreyfus, 1979, Dreyfus & Dreyfus, 1986, Dreyfus, 2001). Opfattelsen støttes af et større empirisk studium af sygeplejerskers viden og læring, foretaget af P. Benner, hvor den samme intuitive, ikke-sprogligt artikulerbare ekspertise påpeges hos de bedste sygeplejersker (Benner, 1984)<sup>23</sup>, og den bliver yderligere underbygget af I. Josefsons undersøgelser af tavs viden, ligeledes inden for sygeplejefaget (Josefson, 1988).

På tilsvarende måde har D. Schön, med baggrund i analyser af viden inden for en række ret så forskelligartede professioner heriblandt arkitektfaget, praktiseret psykologi og byplanlægning, argumenteret for, at den erfarne professionsudøver har en tavs viden-i-praksis, som er afgørende for hans anskuelse af problemstillinger inden for hans felt. En meget væsentlig pointe hos Schön er, at faktiske problemstillinger i professionsudøveres praksis ikke udgøres af på forhånd definerbare problemer, der kan og skal løses med bestemte standardprocedurer, der bringer sprogligt ekspliciteret videnskabelig viden til anvendelse under de givne, også ekspliciterbare, omstændigheder. For det første kan, hævder Schön, problemløsning ikke klart adskilles fra *problembestemmelse*: I praksis er problemer ikke givne, af-

---

<sup>23</sup> Ligesom det også hævdes, at en sådan ekspertise opnås gennem de samme 5 'læringstrin', som Dreyfus og Dreyfus argumenterer for eksistensen af. Trinene er 'novice', 'avanceret begynder', 'kompetent', 'dygtig/kyndig' og 'ekspert'. Jeg kommer siden tilbage til denne 5-trins-model.

grænsede størrelser, der afhænger af ganske bestemte, klart definerede variable – i stedet bestemmes problemet nøjere i et samspil med løsningen af det, således at det først får endelig, præcis form, når det er løst. Og for det andet, til en vis grad som konsekvens heraf, er løsning af problemer ifølge Schön, i rigtig mange tilfælde ikke gjort med at følge standardprocedurer, idet der tværtimod kræves en fleksibel forholden sig til den konkrete situation med dens unikke karakteristika. Denne forholden sig beskriver Schön som en 'refleksion-i-praksis', dvs. som en proces, hvori professionsudøverens 'viden-i-praksis' sættes i spil i relation til den konkrete situation, så 'viden-i-praksis' belyser denne og samtidig selv udfordres og artikuleres i den gensidige problembestemmelses- og problemløsningsproces (Schön, 1983, Schön, 1987).

Endelig kan nævnes, at Wackerhausen i en perspektiverende diskussion af pointer som Dreyfus' og Schöns har talt for, at kompetence i praksis er sammensat af formaliserede og ikke-formaliserede elementer, nærmere bestemt af på den ene side sproglig viden og regelbaserede færdigheder, på den anden side og til dels betingende herfor, af tavs, oplevelsesbaseret viden og ikke-regelbaserede færdigheder (Wackerhausen, 1991). Sammenfattende er der således såvel teoretisk som empirisk belæg for at acceptere den dagligsprogsmæssige indvending, at begrebet 'viden', som det bruges inden for den traditionelle angelsaksiske erkendelsesteori, er alt for snævert i forhold til dét, vi i praksis betragter som eksempler herpå.

Hvad angår opfattelsen af, at de læringsmæssigt interessante spørgsmål mindre vedrører konstruktioner i bevidstheden og mere angår dét, vi kan sige og gøre i praksis, er der også her betydeligt forskningsmæssigt belæg for synspunktet. I forlængelse af ovenstående pointer diskuterer Schön således, hvordan man bedst uddanner 'reflekterede praktikere', og når frem til vigtigheden af i fællesskab, lærer og lærende, at søge at reflektere og artikulere den givne sag, som den fremtræder med den lærendes 'viden-i-praksis' på området, og ikke mindst som den tager sig ud gennem den mere erfarne praktikers 'viden-i-praksis'. Vægten er derfor for Schön på praktikerens kontekstrelaterede interaktion med det konkrete problem, dvs. på dét, der faktisk foregår *i praksis, mellem* professionsudøver og problem, når førstnævnte sætter sin 'viden-i-praksis' i spil. Vægten ligger med andre ord ikke snævert på intrapersonelle foreteelser som 'bevidsthedskonstruktioner'. Tværtimod vil en væsentlig pointe for Schön være, at professionsudøverens tavse viden ikke skal forstås som et klart definerbart fænomen, men i stedet netop er en viden *i praksis* i den forstand, at den tager form efter den konkrete kontekst, den finder anvendelse i. *Læringen* af 'viden-i-praksis' er derfor også for Schön essentielt relateret til konteksten, i den forstand at man ikke uden tab af væsentlige aspekter ved dét, der læres, kan beskrive processen alene i 'indre', mentale termer (Schön, 1983, Schön, 1987).

Denne samme pointe er blevet fremført af fortalene for såkaldt 'situeret læring', heriblandt J. Lave, E. Wenger, E. Hutchins, T. Klausen, R. Säljö, J. Wyndhamn, O. Dreier, K. Nielsen og S. Kvale<sup>24</sup>. Disse har dog en lidt anden drejning på deres forståelse af begrebet 'kontekst' end Schön: Hvor begrebet for sidstnævnte primært skal forstås i relation til den givne *sag* og den mening og anvendelighed, denne har i en *realt eksisterende verden*, er det for de førstnævnte forskere i højere grad en socialkonstruktivistisk størrelse, dvs. en størrelse, der bestemmes af det net af sociale relationer, som den lærende indgår i. Sociale relationer forstås i denne forbindelse både på mikro- og på makroplanet, dvs. de angår både de umiddelbare, nære relationer og de overordnede, der som oftest er legemliggjort i materielle forhold og institutionaliserede sammenhænge. Her er det vigtigste dog, at fortalene for situeret læring på baggrund af en lang række empiriske undersøgelser kan pege på, at der er essentielle dele af læreprocessen såvel som af det, der læres, som kun kan forstås med inddragelse af relationen mellem individ og (socialt konstitueret) verden; og som derfor vil mangle ved en analyse af læring som udelukkende et bevidsthedsmæssigt fænomen: Således er det, hævder disse forskere<sup>25</sup>, i praksis umuligt at adskille tilegnelsen af viden og kompetence fra eksempelvis erhvervelsen af en faglig identitet, herunder en bredere forståelse af, hvordan man omgås andre grupper af mennesker, hvordan man selv fører sig og taler, hvilke emner, der er 'tilladte', og hvad der er 'den rette' tilgangsvinkel til dem osv (jf. især Lave & Wenger, 1991, Lave, 1999, Wenger, 1998). Ligeledes, vil de sige, er en del af læringen i konkrete givne situationer essentielt bundet op med det, andre kan og gør, således at det ikke er muligt præcist at afgrænse det enkelte individs viden og læring, idet viden generelt er distribueret mellem mennesker og evt. også artefakter i situationen (jf. især Hutchins, 1996, Hutchins & Klausen, 1998. Jf. også Salomon, 1993). Som Schön vil fortalene for situeret læring således påpege, at den forståelse, man får af læring, bliver ensidig, reduktionistisk og fordrejet, hvis man udelukkende fokuserer på 'indre' foreteelser, og at en adækvat forståelse af fænomenet kun kan opnås ved at se læring som essentielt forankret i en kontekstuel meningshelhed i praksis. Denne bredere måde at anskue læring på har forskerne yderligere udviklet teoretisk gennem begreber som 'legitim, perifer deltagelse' (Lave & Wenger, 1991) og 'distribueret intelligens/kognition' (Pea, 1993, Perkins, 1993). Sammenfattende er der derfor også på det læringsteoretiske område såvel empirisk som teoretisk belæg for en bredere opfattelse af begrebet 'læring' – en opfattelse, der på linie med den dagligsprogs-

---

<sup>24</sup> Jf. f.eks. Lave, 1988, Lave, 1999, Lave & Wenger, 1991, Wenger, 1998, Dreier, 1999, Nielsen & Kvale, 1999, Säljö & Wyndhamn, 1996, Hutchins, 1996, Hutchins & Klausen, 1998.

<sup>25</sup> Der er i denne sammenhæng forskel på forskernes vægtning af forskellige forhold. Således vægter eksempelvis Lave og Wenger erhvervelsen af en socialt konstitueret *identitet* højst, mens Hutchins og Klausen i højere grad lægger vægt på videns og lærings *distribution* i et team af samarbejdende individer.

mæssige koncentrerer sig om dét, vi kan i praksis, og ikke om mentale 'erkendelseskonstruktioner'.

Med de nævnte dagligsprogmæssige eksempler og henvisningen til de samstemmende forskningsmæssige undersøgelser mener jeg at have problematiseret den angelsaksiske erkendelsesteoretiske traditions forståelse af viden såvel som de komplementære læringsteoretiske opfattelser (på den ene side behaviorismen og på den anden side kognitivismen) tilstrækkeligt til at berettige en nøjere analyse af den viden, mennesket har i praksis, og de betingelser der må gøre sig gældende, for at læringen af en sådan viden bliver mulig. Ønsket om en sådan nøjere analyse danner da udgangspunktet for fremsættelsen af min problemformulering.

## 1.2. Problemformulering

*Afhandlingens problemformulering præsenteres. Det pointeres, at undersøgelsen af den vil tage individet som fokuspunkt, men at blikket vil være rettet mod dets væren og interageren i verden, ikke mod 'indre erkendelseskonstruktioner'.*

Min problemformulering lyder: *Er det muligt at udvikle et begreb om viden som situeret i praksis og kun fuldt realiseret heri? Kan der peges på nogle generelle karakteristika ved menneskets eksistens, der muliggør læring af en sådan viden?* Min indfaldsvinkel til disse spørgsmål vil på baggrund af ovenstående indledende overvejelser være en hypotese om, at viden ikke som traditionelt antaget primært er sproglig viden, og at læring ikke udelukkende er hverken behavioristiske adfærdsændringer eller mentale erkendelseskonstruktioner. Som mulige alternativer hertil ser jeg en opfattelse af viden som værende en bredere form for forståelse, der indbefatter tavse, erfarings- og praksisrelaterede aspekter på linie med de sproglige, og et syn på læring som en proces, der på afgørende måder bestemmes såvel forms- som indholdsmæssigt af den konkrete kontekst, hvori den foregår, hvorfor den ikke kan bestemmes som en mere eller mindre kontekstafhængig bevidsthedsmæssig konstruktion.

I undersøgelsen af disse alternativer vil jeg have individet som fokuspunkt. Dette er ikke i underkendelse af, at en samarbejdende gruppe af mennesker, eksempelvis et arbejdsteam, en afdelingsenhed eller en hel organisation/virksomhed, i mange tilfælde kan siges at lære og besidde viden i en forstand, hvor denne viden og læring ikke uproblematisk kan tilskrives enkeltindivider. Argyris & Schön, Pea og Perkins har tværtimod givet udmærkede eksempler på situationer, hvor enkeltindivider hverken kan siges hver for sig at besidde den samlede mængde viden, eller hver især at besidde en del, hvis sum da udgør helhedens viden (Argyris & Schön, 1996, Pea, 1993, Perkins, 1993)<sup>26</sup>. I stedet er mit valg af fokuspunkt

---

<sup>26</sup> Jf. også f.eks. Hutchins, 1996, Hutchins & Klausen, 1998.

begrundet i en overbevisning om, at en nuanceret redegørelse for individets viden og læring er et vigtigt led i bestemmelsen af andre niveauer, hvorpå man meningsfuldt kan tale om disse fænomener<sup>27</sup>, ligesom den også er nødvendig for forståelsen af, hvori viden og læring da består på sådanne andre niveauer. Begge disse nødvendigheder gør sig ydermere gældende af to grunde: For det første relaterer vores dagligsprogs mæssige brug af begrebet 'læring' for mig at se paradigmatisk til individer<sup>28</sup>, hvilket betyder, at vores forståelse af læring på eventuelle andre niveauer implicit eller eksplicit vil farves heraf, i særlig grad naturligvis hvis man ikke er opmærksom på eksistensen og betydningsindholdet af denne paradigmatiske brug. Det synes mig derfor væsentligt *også* for forståelsen af læring på eventuelle andre niveauer, dels at komme til større klarhed over, hvilke betydninger vi dagligsprogs mæssigt knytter til ordet 'læring', dels og i særdeleshed at undersøge, hvorledes individer *rent faktisk* lærer, således at disse betydninger, og dermed vores umiddelbare tilgang til læring på andre niveauer, kan blive konkretiseret og måske korrigeret. Og for det andet vil der med en analyse af individers læring kunne udredes karakteristika herved, som kan bruges i en bestemmelse af fænomenet generelt. Dette på sin side vil være en vigtig forudsætning for vurderingen af, hvorvidt og i hvilken udstrækning begrebet med rette kan tilskrives processer på andre niveauer, og ligeledes for forståelsen *af* de processer, der måtte vise sig at kunne betegnes læring. Det er uden for rammerne af denne afhandling faktisk at foretage en sådan vurdering, men tanken er, at den vil danne en platform, på hvilken jeg i fremtiden vil kunne igangsætte undersøgelser af sådanne spørgsmål.

I forhold til valget af individet som fokuspunkt er det imidlertid væsentligt at pointere, at det vil være individets forholden sig i praksis og læring herigennem, der vil være omdrejningspunktet, idet der herved netop gives mulighed for at analysere de mulige kontekst- og praksisrelaterede aspekter af viden og læring. I overensstemmelse med det hidtil sagte vil fokus derfor være rettet mod individets *væren* og *interageren* i verden, ikke mod 'indre erkendelseskonstruktioner'. Væsentligt i bestemmelsen af betydningen af denne væren og interageren vil ydermere være spørgsmål som, hvilken grad af bevidsthed, repræsentation og refleksion der er involveret *i* interaktionen, og i hvilken udstrækning den viden, der etableres, er af sproglig, repræsentationel art; alternativt om den kan tænkes at være (helt eller delvis) tavs, ikke-repræsentationel og handlingsmæssig. Det nævnte fokus på individet har derfor som ledetråd igennem afhandlingen en behandling af relationen mellem repræsenta-

---

<sup>27</sup> Det er ikke kun på organismemæssigt set højere niveauer, at begrebet 'læring' tilskrives andet end det enkelte individ. Inden for 'cognitive science'- og kunstig intelligensforskningen er det f.eks. gængs at tale om 'neurale nets' 'træning' og 'oplæring'. Jf. f.eks. Copeland, 1993, Rumelhart & McClelland *et al.*, 1986.

<sup>28</sup> Dette kan illustreres med det faktum, at det er ukontroversielt og trivielt at hævde, at individer kan lære, hvorimod det kræver begrebsafklaring og argumentation at overbevise andre om, at eksempelvis neurale net eller organisationer kan det.

tionelle og ikke-repræsentationelle aspekter af viden, og tilsvarende en diskussion af den heraf ikke uafhængige relation mellem reflekteret og ikke-reflekteret forholden sig i verden.

### 1.3. Filosofisk grundsynspunkt

*Det wittgenstein- og heideggerinspirerede metateoretiske, filosofiske grundsynspunkt bag afhandlingens problemformulering fremstilles. Ifølge dette er mennesket altid allerede, forud for refleksion, i verden som aktør i en række handlingssammenhænge. Implicit i denne væren er en ikke-reflekteret, ikke-sprogliggjort for-forståelse af disse handlingssammenhænge. Denne for-forståelse danner udgangspunkt, både som explicandum og som explicans for vore sproglige artikulationer af praksis.*

Som et led i begrundelsen for min problemformulering ønsker jeg i dette og næste afsnit at påpege, at den på et metateoretisk niveau er udtryk for hhv. et bestemt *filosofisk* og et bestemt *læringsteoretisk* grundsynspunkt. Hvad det første angår, kan mit filosofiske grundsynspunkt kortfattet bestemmes som det wittgenstein- og heideggerinspirerede, at mennesket altid allerede, forud for refleksion, er i verden som et aktivt, handlende væsen, som *aktør* i en række handlingssammenhænge, og at der implicit i dets væren er en ikke-reflekteret, ikke-sprogliggjort forståelse *af* de handlingssammenhænge, det indgår i: Menneskets forståelse af verden formes med baggrund i og i relation til disse handlingssammenhænge; netop ikke i første omgang som en sproglig eksplicitering, men i stedet som en måde i praksis at *gå til* verden på; en måde, hvorpå denne giver sig som meningsfuld for handling.

For at bruge Heideggers begreb er der tale om en *for-forståelse*, en uartikuleret og ikke-repræsenteret måde, hvorpå forhold og aspekter i vores praksis umiddelbart giver mening for os i deres relation til os og vore gøremål. Det er en for-forståelse, som vi tager for givet; som ikke er sammenstykket af atomistiske 'forståelseselementer', der angår forskellige af hinanden uafhængige enkeltræk ved situationen, men i stedet er en helhedsforståelse af den givne kontekst, af individets egen rolle i den, af dets interaktion med forhold og andre mennesker i den, og af disse andre menneskers betydning for konteksten. Den kommer i høj grad direkte til udtryk i vore handlinger og relaterer disse til vores praksis som en *betydningshelhed*. Samtidig er det den, med grund i hvilken vi i hverdagen benytter os af sproglige ytringer til at argumentere og diskutere med hinanden, søge at opnå bestemte mål eller goder, beskrive konkrete forhold eller sager som et led i vores praksis osv. Endelig er det den, der er udgangspunktet, både som *explicandum* og som *explicans*, for de sproglige udlægninger og artikulationer af vores praksis, som vi siden hen, sekundært, måtte søge at lave vha. repræsentation og refleksion. Med wittgensteinske vendinger udgør for-forståelsen en ramme, der "viser sig" i vores liv (jf. Wittgenstein, 1984c, især §§ 7 og 431), og hvor inden for vore ord og handlinger har mening, men som kun sjældent selv finder direkte sprogligt

udtryk. Sædvanligvis er den netop blot implicit til stede i det sagte som meningsgivende baggrund. I de tilfælde, hvor den faktisk kommer eksplicit til udtryk, sker dette ikke som en fuldstændig redegørelse, men i stedet i form af enkelte, sporadiske udsagn, der tjener til at oplære den anden i den pågældende praksis ('dressere' ham til at kunne tage del i det givne 'sprogspil', med Wittgensteins ord, jf. Wittgenstein, 1984b, § 5). Uden at ville lægge mig fast på en gennemført wittgensteinsk meningsopfattelse, der i streng forstand<sup>29</sup> ville tvinge mig til at lade dagligsproget få ikke blot det første ord, men også det sidste (og ret beset alle de mellemliggende)<sup>30</sup>, vil jeg understrege den dybe pointe, Wittgenstein i min opfattelse har, når han henviser til vores for-forståelse som den grund, hvorpå vi dømmes sand/falsk og rigtig/forkert, og som den ramme, indenfor hvilken spørgsmål om et udsagns sandhedsværdi sædvanligvis overhovedet først får mening (Wittgenstein, 1984c, § 94): Hverdagsmæssige spørgsmål om sandt/falskt og rigtigt/forkert har for-forståelsen som betydningsgivende udgangspunkt og reference – det er den, der afgrænser, hvilke spørgsmål der melder sig som fordrende svar, af hvilken art et acceptabelt svar vil kunne være, hvilke forhold det kan henviser til som begrundelser m.m. Hermed ikke være sagt, som Wittgenstein meget muligt ville gøre det, at man ikke meningsfuldt *kan* stille spørgsmål om sand/falsk og rigtigt/forkert ud over dem, der melder sig inden for for-forståelsens meningsramme. Pointen er snarere den todelte, for det første at den hverdagsmæssige brug af begreberne sand/falsk og rigtig/forkert *rent faktisk* finder sted inden for en betydningshelhed sat af for-forståelsen, og for det andet at dette faktum må spille en væsentlig rolle i enhver analyse af menneskelig væren i og interageren med verden.

Mit syn på mennesket som aktør begrundes, at jeg har valgt at tage individet og dets aktive forhold til verden som fokuspunkt. At mennesket er aktør indebærer nemlig, at det er et handlende subjekt i verden, dvs. et væsen, der er i interaktion med andre mennesker og ting i praksis, samtidig med at det har mulighed for en vis grad af (ikke nødvendigvis refleksivt bevidst) selvbestemmelse. Det indebærer således på den ene side, at mennesket ikke som subjekt står radikalt over for verden, men altid allerede er involveret praktisk i den, og på den anden side, at det stadig *er* at forstå som subjekt, at det ikke kan forstås gennem eksempelvis en ensidig fokusering på sociale relationer og de muligheder og begrænsninger, disse udgør for individet.

---

<sup>29</sup> En strengere forstand, end Wittgensteins egen filosofi følger. Trods terapeutiske udsagn som, at "Die Philosophie ist ein Kampf gegen die Verhexung unsres Verstandes durch die Mittel unserer Sprache" (Wittgenstein, 1984b, §109), benytter han sig selv af vendinger, som ifølge hans filosofi er meningsløse, i mange af sine udredninger af den forståelse, som vi dagligsprogsomt udviser, samt af tidligere filosofers fejlgreb. Med vendingen fra *Tractatus* (Wittgenstein, 1984a, § 6.54) benytter han også i sine senere værker sproget som en stige, der må kastes bort, efter at den har bragt læseren ud over de sprogligt betingede filosofiske forviklinger, som den vestlige filosofiske traditions tænkning ifølge Wittgenstein er fuld af.

<sup>30</sup> For min opfattelse af relationen mellem mine filosofiske overvejelser og den dagligsprogsomt forståelse, jf. nedenfor.

En mulig indvending vil her være, at selve pointeringen af, at mennesket fødes ind i en række handlingssammenhænge, der sætter rammerne for dets væren i verden, herunder bidrager med en for-forståelse af denne, implicerer en opfattelse af mennesket som i væsentlig grad bestemt af sociale, kulturhistoriske og samfundsmæssige omstændigheder og relationer. Argumentet vil være, at sådanne handlingssammenhænge i vid udstrækning er socialt konstituerede, og indvendingen vil mere præcis være, at et individuelt fokuspunkt er problematisk givet mit udgangspunkt i mennesket som deltager i sådanne socialt betingede sammenhænge.

Som svar på denne indvending er der et par punkter, jeg ønsker at kommentere, hvorved jeg samtidig kan uddybe den fremsatte opfattelse. For det første vil jeg erklære mig enig i, at socialt-kulturelle faktorer er meget væsentlige for de handlingssammenhænge, som individet fødes ind i, for individets forholden sig til verden og i det hele taget for den menneskelige væren. Dette er dog ikke ensbetydende med, at forståelsen af menneskets viden og læring må tage udgangspunkt i, endsige kan reduceres til, de sociale relationer, som mennesket til enhver tid indgår i: I stedet mener jeg, at det berettiger, *med* individet som fokuspunkt, at rette det analytiske blik 'udefter', mod praksiskonteksten, med dens sociale relationer og betingelser.

For det andet mener jeg nemlig, at det *er* nødvendigt at fastholde individet som fokuspunkt, idet en mindst lige så betydningsfuld faktor i menneskets væren i verden er dets mulighed for aktivt at reagere og influere på sine omgivelser, dvs. for selv at være *medskaber* af de handlingssammenhænge, det til enhver tid befinder sig i. Dette aspekt fordrejes eller mistes helt af syne, i fald udgangspunktet for entydigt tages i sociale relationer og omstændigheder, idet det enkelte individ da kommer til at fremstå som mere eller mindre fuldstændigt bestemt af disse socialt betingede forhold, som blot og bar 'afspejlingsflade' herfor<sup>31</sup>: Forståelsen af individet som aktivt, handlende og potentielt samfunds(om)formende fordrer, at det ikke, eller ikke udelukkende, har en sådan sekundær, fastsat, afspejlende status i forhold til de sociale relationer, men i stedet kan have en mere primær rolle i form af mulighe-

---

<sup>31</sup> Dette er for mig at se præcis, hvad der sker i Lave og Wengers analyser: Idet deres forståelse af enkeltindivider og disses læring tager sit helt klare udgangspunkt i de 'praksisfællesskaber', de indgår i, reduceres individet til 'praksisdeltager', og i sidste instans bliver mennesket blot pladsholder for det samlede antal sociale relationer, det indgår i. Dette kommer på paradigmatisk vis til udtryk i den ambivalens, som J. Rasmussen påpeger i Lave og Wengers bestemmelse af læring som i væsentlig forstand bundet op med begrebet 'deltagerbaner' (Rasmussen, 1999, Lave og Wenger, 1991, Wenger, 1998, Lave, 1999): I Lave og Wengers brug af dette begreb er det konsekvent tvetydigt, om der henvises til *formelt og uformelt institutionaliserede* 'læringsbaner' eller til de *faktiske* baner, det enkelte individ har fulgt. Grunden til denne tvetydighed er for mig at se den enkle, at den konsekvente bestemmelse af individet gennem de sociale relationer, dette indgår i, udvisker forskellen mellem socialt bestemte baner og individuelt valgte. En lignende udviskning kommer til udtryk i begrebet 'identitet', som Lave og Wenger benytter det: Om end begrebets dagligsprogmæssige hovedbetydning må siges at være intrapersonel, knyttet til termer som 'selvet', 'karakter', 'karakteregenskaber' m.v., bliver det hos Lave og Wenger et relationelt, kontekstbetinget begreb: Identitet er væsentligt *praksisidentitet*, dvs. en bestemmelse og (selv)forståelse af individet i relation til og ud fra de forskellige praksisfællesskaber, det indgår i.



den for at forholde sig til de omgivelser, det lever i. Denne forholden sig er, bør det pointeres, ikke med det her sagte bestemt som nødvendigvis af reflekterende art – det væsentlige er at understrege individets aktørstatus og dermed forbundne mulighed for formgivning, ikke på forhånd at afgøre, hvorvidt denne formgivning sker reflektivt bevidst eller ej. I den sammenhæng bør det ydermere bemærkes, at mit valg af individet som fokuspunkt og mit samtidige valg af, *med* dette fokuspunkt, at rette blikket fra individet mod dets handlinger i verden, frem for 'indefter' mod mentale konstruktioner, gør det principielt muligt at tage højde for begge forhold: Såvel individets status af aktør som betydningen af den kontekst, handlingerne finder sted indenfor, forbliver herved centrale for analysen. Endelig vil jeg dog for det tredje forudskikke, at nærværende afhandlings analyse ikke på dette punkt er fuldstændig, da socialitetens betydning for konstitueringen af konteksten og i videre forstand for læring for ikke at sprænge afhandlingens rammer mange steder kun påpeges tentativt frem for at blive udarbejdet på adækvat vis. Det synes mig dog af de netop anførte grunde et mere realisabelt projekt siden at ville komplettere den her leverede analyse af læring med en mere fyldestgørende redegørelse for socialitetens indvirkning, end at ville søge at supplere en socialitetscentreret opfattelse med en analyse af individets egen betydning.

Afslutningsvis i forhold til dette rids af mit filosofiske grundsynspunkt vil jeg gerne pointere, at de handlingssammenhænge, vi som mennesker fødes ind i, ikke efter min mening kan betragtes som fuldstændigt kontingente. Snarere er kulturelle praksisser, som C. Taylor siger, forskellige livsformers måder i praksis at forholde sig på til visse helt basale fællesmenneskelige forhold – ”human constants”, som Taylor kalder dem – som fødsel, død, seksuelle relationer, behov for mad og drikke og ly for vejr og vind, basal afhængighed af naturforhold som tørke og oversvømmelser m.m. (Taylor, 1985). Sådanne 'human constants' danner rammebetingelserne, inden for hvilke menneskeligt liv kan udfolde sig, og selvom de konkrete måder, hver enkelt kultur rent faktisk gør dette på, klart vil have endog rigtigt mange kontingente træk, er det væsentligt for en lang række forskelligartede problemstillinger, at der er forhold, der går på tværs af kulturer og er gældende for alle mennesker. Jeg tænker her bl.a. på spørgsmål som relationen mellem natur og kultur, praktiske og principielle relationer kulturer imellem, herunder muligheder for opnåelse af interkulturel forståelse – spørgsmål, som inden for rammerne af denne afhandling ikke kan blive berørt andet end sporadisk. Og ikke mindst tænker jeg på spørgsmålet om, hvad der betinger menneskets mulighed for uproblematisk, fra fødslen af, altid allerede at *være* del af den kultur, som den pågældende fødes ind i? Med udgangspunkt i *hvad* er det, at barnet virkelig, *i* praksis, som oftest ureflekteret, kan tilegne sig eller 'oplæres i' sin kulturs livsform? Dette sidste spørgsmål er yderst væsentligt for min diskussion af viden og læring i praksis, og det vil derfor blive behandlet udførligt i forskellige sammenhænge igennem afhandlingen. På dette sted ønsker jeg derfor blot at fremsætte den grundopfattelse, at det netop er muligt for barnet

umiddelbart, ureflekteret, at blive del af sin kulturs handlingssammenhænge og tilegne sig den for-forståelse, der er implicit heri, *fordi* verden fra starten af er et meningsfuldt sted for det. Og det *er* verden, fordi de 'menneskelige konstanter' giver den en for-struktur: De behov og fordringer, vi som levende, kropslige individer har, lader i udgangspunktet nogle forhold og situationer fremstå som vigtige for barnet. Og igennem de konkrete måder, hvorpå andre mennesker interagerer med det og forholder sig til de givne behov og fordringer i sådanne situationer, får barnet, som en del af den måde, dets liv former sig på, sin kulturs for-forståelse. Som Heidegger og Gadamer vil sige det, er barnet netop 'altid allerede i forståelsen' (Heidegger, 1986, Gadamer, 1990).

Sammenfattende kan man sige, at mit filosofiske grundsyn er dét, at mennesket er et væsen, der altid allerede er i verden som aktør, dvs. som medskaber af de handlingssammenhænge, det indgår i, og at det ydermere er et væsen, for hvem verden altid allerede er et meningsfuldt sted, grundet dets kropslige væren. Samt endelig, at kulturelle livsformer må ses som konkrete måder i praksis at forholde sig til bestemte 'menneskelige konstanter' på – 'menneskelige konstanter', der samtidig er med til fra starten af at give mening til verden for det enkelte individ og at muliggøre tilegnelsen af den for-forståelse, der er implicit i de handlingssammenhænge, individet indgår i. Dette grundsyn er det da, der ligger bag mit valg af problemformulering, og det er samtidig dét, der igennem afhandlingen vil blive sat i spil, udfordret og nuanceret, i mit forsøg på at besvare denne problemformulering.

#### **1.4. Læringsteoretisk grundantagelse**

*Den læringsteoretiske grundantagelse bag afhandlingens problemformulering præsenteres. Denne er, at der på tværs af konkrete emneområder, vidensformer og faktiske læringskontekster på et metaniveau kan være fællestræk ved viden og læring og ved disses mulighedsbetingelser.*

Ligesom min problemformulering på et metaniveau er udtryk for et bestemt filosofisk grundsyn, er den samtidig også udtryk for en læringsteoretisk grundtilgang til spørgsmål om viden og læring: Problemformuleringen retter søgelyset på viden som et fænomen, der væsentligt er *i anvendelse*, dvs. som ikke får sin fulde realisering *som* viden uafhængig af sin konkrete brug. Dette er fuldt i tråd med den filosofiske fokusering på mennesket som aktør i givne handlingssammenhænge og underbygges ydermere empirisk af de undersøgelser og overvejelser, som jeg kort skitserede som teoretiske bevæggrunde forud for fremsættelsen af problemformuleringen. Imidlertid spørger problemformuleringen samtidig til 'generelle betingelser ved den menneskelige eksistens', der gør det muligt at lære en sådan viden. Umiddelbart kan det måske synes, som om en spørgen til 'generelle betingelser' er i modstrid med den postulerede kontekstafhængighed af viden – hvis viden kun kan forstås i sin an-

vendelse i konkrete situationer, hvordan kan der da gøre sig 'generelle betingelser' for denne viden og dens læring gældende? Modstriden her er imidlertid kun tilsyneladende og bygger på en manglende distinktion mellem niveauer i analysen: På ét niveau redegøres der for faktiske eksempler på viden og læring, og påstanden, der skal underbygges gennem afhandlingen, er, at denne viden og læring væsentligt er situeret og først realiseres fuldt ud i den konkret givne kontekst. Og på et metaniveau undersøges da betingelser og karakteristika, der gør sig gældende for viden og læring generelt, med henblik på at fremfinde, ikke en endegyldig liste over nødvendige og (tilsammen) tilstrækkelige betingelser for, at et fænomen er viden hhv. læring, men dog en række fællestræk, der kendetegner disse fænomener i praksis. Selve den postulerede kontekstafhængighed af de konkrete eksempler på viden og læring såvel som den foreslåede betydning af tavse, erfaringsrelaterede aspekter, vil netop, i fald de viser sig reelt eksisterende, være sådanne karakteristika på metaniveauet.

At jeg imidlertid spørger til generelle betingelser for den kontekstrelaterede læring er et udtryk for den læringsteoretiske grundantagelse, at der på tværs af konkrete emneområder, vidensformer og faktiske læringskontekster på det nævnte metaniveau *kan* være fællestræk ved læreprocesser og viden og ikke mindst ved de fænomener, der betinger dem. Denne grundantagelse er bestemt ikke hævet over diskussion – man kunne som anført ovenfor f.eks. mene, at der gaves forskellige, af hinanden uafhængige vidensformer som eksempelvis 'sproglig viden', 'kunnen' og 'kendskab', og at disse vidensformer stort set ikke havde andet tilfælles end det faktum, at de tilfældigt på det engelske sprog betegnes med samme term<sup>32</sup>. Og at det omvendt præcis er grundet deres indbyrdes uafhængighed, at vi på dansk (og på tysk) har de nævnte *forskellige* ord for fænomenerne. I forlængelse heraf kunne man læringsteoretisk mene, at disse væsensforskellige vidensformer blev tilegnet på lige så mange væsensforskellige måder – hvis vidensformerne ikke har fællestræk ud over navnet, er der ingen grund til at antage, at der er overensstemmelse i måderne at lære dem på. En anden indvending kunne være, at selvom man accepterer min niveaudeling af analysen, er der intet sagt som argument for, at kontekstafhængigheden ikke også gør sig gældende på *metaniveauet* – og at der meget vel kunne tænkes ikke at være andre fællestræk at pege på end *selve* kontekstafhængigheden.

I forhold til begge disse indvendinger vil jeg sige som ovenfor, at vi dagligsprogs-mæssigt i mange situationer reelt benytter termen 'viden' *også* om kunnen og kendskab, og at dette i sig selv er nok til at begrunde en undersøgelse af, om der *er* fællestræk mellem fænomenerne. For nok er det ikke givet, *hverken* at dette ordvalg er udtryk for en hverdagsmæssig for-forståelse af fænomenerne som tilhørende én overordnet kategori 'viden', *eller*

---

<sup>32</sup> 'Knowing how', 'knowing that' og 'knowing of', som fænomenerne er blevet betegnet i den angelsaksiske tradition. Jf. Ayer, 1956, for et synspunkt som det beskrevet.

at der virkelig *er* fællestræk fænomenerne imellem, selv *hvis* vi for-forståelsesmæssigt mener, der er. Men i fald der *ikke* er sådanne fællestræk i vores for-forståelse og/eller imellem fænomenerne, synes en redegørelse for, hvorfor vi da taler, som vi gør, så meget desto mere påkrævet: Som før nævnt må vores for-forståelse efter min mening danne udgangspunktet, om end ikke endemålet, både som *explicandum* og som *explicans*, for analyser af forhold ved menneskelig væren i verden, herunder viden og læring. Og et væsentligt fingerpeg om for-forståelsen er her klart at finde i de måder, vi hverdagsmæssigt udtrykker os på i konkrete, virkelige situationer. Alt i alt synes en søgen efter fællestræk mig derfor en rimelig problemstilling, blot denne søgen samtidig som underliggende spørgsmål har, hvorvidt sådanne overhovedet gives, eller om kontekstafhængigheden også gør sig gældende på meta-niveauet. Dette underliggende spørgsmål vil derfor til stadighed være af betydning for mine analyser, og i den udstrækning jeg igennem afhandlingen faktisk formår at finde 'generelle betingelser', vil det samtidig, i form af et 'eksistensbevis', udgøre en positiv besvarelse af spørgsmålet.

### **1.5. Generelle betingelser for læring**

*Som mulige generelle menneskelige betingelser for læring foreslås kropslighed, kreativitet, engagement, refleksion og socialitet. Det kommenteres, at afhandlingen koncentrerer sig om de første tre aspekter og kun berører de to øvrige perspektiveringsmæssigt og i den udstrækning, de er nødvendige i redegørelsen for de andre. Dette valg er truffet med rod i min fokusering på individet og dets deltagelse i praksis, under hensyntagen til afhandlingens samlede længde.*

Med den mulige alternative opfattelse af viden som en form for forståelse, der først fuldt realiseres i givne, konkrete situationer, og som involverer tavse, erfaringsbaserede aspekter ud over de sproglige – en opfattelse, der vil blive argumenteret udførligt for i del 1– er der en lang række punkter, som det bliver relevant at undersøge med henblik på bestemmelsen af deres betydning for læringen af denne viden. Disse punkter vedrører i bred forstand individets forhold til sig i den givne situation, hvilket nærmere betegnet vil sige, at de dels angår individet selv *i* situationen, dels situationens karakteristika. Væsentligt er det her, at disse to sider af sagen ikke er uafhængige, men snarere er forskellige vægtninger af situationen som helhed – vægtninger, der giver sig udslag i to komplementære poler: Idet individet ses som aktør i verden, er det med til at forme situationen, dvs. dennes 'karakteristika' kan ikke bestemmes uafhængigt af individets handling *i* situationen. Omvendt har individet som aktør altid allerede en for-forståelse af situationen, og denne for-forståelse får form og indhold fra de konkrete situationer, vedkommende lever i. Derfor vil 'situationens karakteristika' være af meget stor vigtighed også for redegørelsen for den 'individuelle' side af forholdet mellem

individ og situation. En analyse af individets forholden sig i verden bør da for mig at se stedse holde sig for øje, at de to poler, individ og verden/situation, er gensidigt bestemmende faktorer. *Med* dette in mente, dvs. med stadigt blik for polernes betydning for hinanden, mener jeg det imidlertid muligt sekundært at fokusere på dem hver for sig med henblik på at bestemme hhv. 'individrelaterede' og 'kontekstrelaterede' aspekter af denne forholden sig. Igennem afhandlingen koncentrerer jeg mig med henvisning til mit valg af individet som fokuspunkt om aspekter af førstnævnte kategori, men på en sådan måde, at der tages højde for aspekter af den sidstnævnte.

Et første forhold, der melder sig som en potentiel 'generel betingelse' for læring af viden med tavse, erfaringsbaserede aspekter, er menneskets kropslighed: Hvis der er dele af viden, der ikke er sprogligt artikulerede og ikke sprogligt artikulerbare, som derfor må læres på anden vis end gennem tilegnelsen af sprogligt udtrykte domme, synes det oplagt at spørge, hvilken betydning kroppen har i den forbindelse – om kropslige erfaringer spiller nogen rolle for læringen, og om kroppen kan være bærer af ikke-sproglig viden, eksempelvis i form af erfaringer gjort i bestemte situationer. Hvis det endvidere er rigtigt, at vi altid allerede er i verden i en umiddelbar forståelse, der ikke er sprogligt ekspliciteret, men som erhverves gennem vore handlinger, synes disse spørgsmål så meget desto mere påtrængende. Og endelig, hvis det er rigtigt, at verden får en for-struktur for os på baggrund af vores levende, kropslige væren i den med de behov og fordringer, denne væren indebærer, udvider dette feltet for mulig betydning af kroppen væsentligt, og gør det helt nødvendigt med en analyse af kroppens roller i handling og læring, bredt forstået. I denne analyse bør et omdrejningspunkt være den udstrækning, i hvilken kroppen er strukturgiver, meningsskaber og meningsafdækker i den faktiske, agerende og interagerende omgang med verden i konkrete, virkelige situationer.

Med dette sidste viser der sig samtidig en anden potentiel 'generel betingelse' for læring, nemlig kreativitet: Sammenknytningen af spørgsmålet om læring med spørgsmålet om afdækning og skabelse eller fremstrukturering af mening peger i retning af at forstå læring som en nyskabende aktivitet, i hvert fald for individet selv. For nok kan den mening, den lærende afdækker eller fremstrukturere i mange tilfælde siges på forhånd at være til stede i det praksisfællesskab, som vedkommende tilhører eller søger at blive del af, men dette ændrer ikke på, at det fremstrukturerede *for individet selv* vil være nyt, og at det derfor, i den grad fremstruktureringen overhovedet *har* karakter af en aktivitet, vil være en nyskabende eller kreativ aktivitet<sup>33</sup>. En væsentlig problemstilling i denne sammenhæng synes mig her at

---

<sup>33</sup> Det er netop en pointe som denne, som de læringsteorier, der tager udgangspunkt i sociale relationer og praksisfællesskaber, for mig at se ikke er i stand til at tage højde for: Den oprindelige mangel på fokus på individet gør det meget svært for disse teorier siden hen i en kompletterende analyse at fremsætte et begreb om kreativitet på individuelt plan: Kreativitet synes, i den udstrækning det overhovedet fremstår som en mulighed, nødvendigvis at måtte være kreativitet *for praksisfællesskabet*, dvs. en fremstrukturering af noget, der er nyt for alle. Individets læring, derimod,

være, i hvilken grad den lærende i sin fremstrukturering af mening i nye situationer benytter sig af sin viden på andre områder, dvs. i hvor høj grad læring finder sted gennem kreativ i-spil-sættelse af allerede kendt viden i nye sammenhænge. Af disse grunde synes det mig vigtigt at undersøge den rolle kreativitet har i læring.

Med det givne fokus på individet som aktiv deltager i handlingssammenhænge og læring forstået som en kreativ proces, der finder sted som led i denne deltagelse, melder 'engagement' sig som en tredje mulig 'generel betingelse' for læring: Umiddelbart synes et vist engagement fra individets side at være en vigtig faktor såvel i deltagelse som i kreativitet. Givet at dette er tilfældet, finder jeg det væsentligt at undersøge, hvorvidt relationen mellem engagement og læring udelukkende er af eksternt betingende, formal art, eller om førstnævnte også kan have en strukturerende og/eller indholdsgivende indflydelse på sidstnævnte, dvs. om relationen også er af internt betingende karakter. Dette synes så meget desto mere vigtigt med henvisning til ideen om, at læring på nye områder muliggøres gennem kreativ i-spil-sættelse af viden fra andre områder. En forudsætning for denne i-spil-sættelse kan nemlig vel tænkes at være, at individet involverer sig fuldt og helt i processen som det menneske, det er. I forfølgelsen af disse spørgsmål vil jeg undersøge, i hvor høj grad kreativitet og engagement afhænger af den først fremsatte potentielle 'generelle betingelse', dvs. af kropsligheden.

Et fjerde nærliggende bud på de søgte 'generelle betingelser' er refleksion: Muligheden for at 'træde tilbage', 'se' relevante træk ved den givne situation, gennemtænke disse såvel som ens egen forholden sig i den og med baggrund heri ændre på situationen og/eller på sine handlinger, er klart væsentlig for læring af adækvate måder at forholde sig på i verden. For visse læringsteoretikere er sammenhængen mellem refleksion og læring faktisk så tæt, at al (interessant, ikke-amøbestadiums-) læring efter deres opfattelse sker gennem refleksion<sup>34</sup>. Her bør det dog bemærkes, at idet jeg igennem afhandlingen undersøger mulige 'generelle betingelser' for læring af viden med væsentligt tavst, erfaringsbaseret indhold, er den præcise rolle, som refleksion spiller, ikke slet så indlysende, som det umiddelbart kan

---

synes snarere at måtte være en tilpasning til og indoptagelse i noget for fællesskabet velkendt, herunder de allerede eksisterende sociale relationer. Selvom læringsteoretikere som Lave og Wenger, meget på linie med det her sagte, vil hævde, at enhver 'indoptagelse' i et praksisfællesskab er en transformativ proces, hvor fællesskab og individ gensidigt modificerer hinanden, vil de ikke, som jeg, hævde, at der er 'kreativitet' på spil i den forbindelse, men i stedet at processen er en 'meningsforhandling', hvori interesser af forskellig art brydes. Deres forståelse af den 'transformative proces' vil med andre ord igen relatere til den sociale praksis og den mening, der skabes heri, frem for at angå den individuelt fremstrukturerede mening.

<sup>34</sup> Hermansen er nok den mest udprægede fortaler for dette synspunkt i kraft af sin læsning af Bateson, ifølge hvilken dennes logiske niveauer for læring er forskellige *refleksionsniveauer*, dvs. forskellige niveauer, hvorpå den lærende 'træder refleksivt tilbage' og betragter situationen, sine handlinger i den og (på højere niveauer) sine egne betragtninger herover (Hermansen, 1998b). Imidlertid vil også Luhmann og med ham J. Rasmussen og L. Qvortrup med deres vægtning af 'selviagttagelse' eller '2. ordens iagttagelse' understrege refleksionens nære sammenhæng med læring (Luhmann, 1984, 1998, Rasmussen, 1998, Qvortrup, 2001).

synes. Der er for mig at se ingen tvivl om, at refleksion har en rolle at spille – også tavse, erfaringsbaserede aspekter kan bestemt gøres til genstand for refleksion, og herigennem vil de meget muligt ikke blot kunne tematiseres som ikke-sproglige, men til dels ligeledes kunne sprogliggøres. Imidlertid finder jeg det nødvendigt først at nå til klarhed over betydningen af de andre nævnte mulige 'generelle betingelser', for med udgangspunkt heri at kunne vurdere refleksionens indvirken, og ikke mindst for at kunne redegøre for, hvilken relation der i læreprocesserne er mellem på den ene side menneskets kropslighed, kreativitet og engagement og på den anden side fænomenet refleksion. Givet betydningen af tavse, erfaringsbaserede aspekter synes det en rimelig tanke, at refleksionsmuligheden har grundlæggende forudsætninger i disse andre betingelser.

Som en sidste mulig 'generel betingelse' ønsker jeg at nævne menneskets socialitet: De handlingssammenhænge, som mennesket fødes ind i, er for mig at se i vid udstrækning socialt konstituerede, og da den for-forståelse som individet altid allerede har, dannes med baggrund i og i relation til disse handlingssammenhænge, finder jeg det påkrævet at undersøge, på hvilken måde socialiteten indvirker på læringen. Her tænker jeg dels konkret på, hvorledes andre som læremestre, rollemodeller eller med-lærende i kraft af den lærendes og deres egen socialitet kan have indflydelse på, hvad der læres; dels mere generelt på betydningen for det lærte af det sociale fællesskab, som læringen finder sted i, og den lærendes interaktion med dette fællesskab. I forbindelse med det sidste forestiller jeg mig, at kreativitetsaspektet vil være vigtigt, og særligt distinktionen mellem at lære noget, andre allerede kan, og at lære noget, der er nyt for alle i fællesskabet. Væsentligt for forståelsen af socialitetens betydning som 'generel betingelse' vil ydermere være analysen af menneskets kropslighed, idet megen socialt betinget læring må tænkes at kunne foregå gennem kropslig indstillen sig på den anden og dennes viden i bred forstand. Endelig synes det mig nærliggende at undersøge, hvilken sammenhæng der er mellem det individuelle engagement og socialiteten i konkrete læringssituationer. Alt i alt vil den udførlige behandling af de tre første aspekter derfor være essentiel for forståelsen af dette sidste.

I forhold til de fem nævnte mulige 'generelle betingelser' har jeg, grundet min fokusering på individet og dets deltagelse i praksis og under hensyntagen til afhandlingens samlede længde, valgt at koncentrere afhandlingen om de tre første aspekter, nemlig betydningen af menneskets kropslighed og dets mulighed for kreativitet og engagement. Dette valg er langt fra kontingent. I stedet er det en logisk følge af mit filosofiske, metateoretiske grundsyn, at mennesket altid allerede er i verden som aktør, at det herigennem får en umiddelbar, ikke-reflekteret for-forståelse af sig selv og sin verden, og at denne for-forståelse er baggrund for dets eventuelle mere reflekterede forholden sig: Dette grundsyn begrundet en første koncentration om den viden, der er til stede i individets *umiddelbare, ikke-reflekterede* omgang med verden, og om den læring, der finder sted i denne umiddelbare, ikke-reflekte-

rede omgang<sup>35</sup>. Siden hen vil det naturligvis være yderst væsentligt også at undersøge den mere reflekterede forholden sig – hvordan denne spiller ind på, uddyber og forandrer den ikke-reflekterede forståelse – ligesom det vil være af stor vigtighed at undersøge betydningen af menneskets socialitet og generelt af kontekstrelaterede, socialt betingede forholdsindvirken på og bestemmelse af læringen. Men som retfærdiggørelse af min koncentration om de første tre aspekter kan man ikke desto mindre, hvad refleksion angår, sige, at under forudsætning af mit filosofiske grundsyns rigtighed, vil det reelt kun være muligt at give en adækvat behandling af dette fænomen og dets betydning for læring på baggrund af en udførlig redegørelse for den ikke-reflekterede forståelsesbaggrund, som refleksionen tager udgangspunkt i og forholder sig til. Og erhvervelsen af denne forståelsesbaggrund undersøges netop gennem analysen af de tre første aspekter. Hvad socialiteten angår, har jeg ovenfor argumenteret for, at det er nødvendigt at tage udgangspunkt i individet, frem for i socialiteten, idet det i højere grad er muligt siden hen at komplettere og nuancere en analyse, der tager førstnævnte udgangspunkt, med pointer fra én med sidstnævnte, end det er at gå fra beskrivelsen af betydningen af sociale relationer til accepten af individets egen handlekraft. Dette udsagn har jeg endvidere just komplementeret med en antydning af, på hvilke måder jeg forestiller mig, at en redegørelse for aspekterne kropslighed, kreativitet og engagement reelt er nødvendig for forståelsen af socialitetens betydning. Da jeg endelig har vægtet en indgående diskussion af færre aspekter højere end en overfladisk, utilstrækkelig gennemgang af samtlige mulige, har jeg altså alt i alt måttet vælge at udskyde den mere udførlige behandling af aspekterne refleksion og socialitet til mit fremtidige forskningsmæssige virke. Afslutningsvis bør det dog bemærkes, at socialitet og refleksion har roller at spille som momenter ved kropslighed, kreativitet og engagement. Jeg vil derfor igennem afhandlingen diskutere disse aspekter som et led i min behandling af de tre primære aspekter, med den grad af udførlighed som denne behandling fordrer.

---

<sup>35</sup> Som før nævnt står mit filosofiske grundsyn ikke uargumenteret hen igennem afhandlingen, men vil blive udfordret og nuanceret gennem mit forsøg på at besvare især den første del af min problemformulering.



## 1.6. Tentative begrebsbestemmelser

*Begreberne 'praksis' og 'læring' gives tentative bestemmelser. 'Praksis' foreslås forstået på to interrelaterede, men ikke sammenfaldende måder, nemlig som 1) de meningsbærende handlingssammenhænge, inden for hvilke individernes handlinger finder sted, og 2) menneskelig aktivitet af en vis regularitet. 'Læring' bestemmes som ændringer i handle- og tænkemåder, givet at disse ændringer er en følge af bestemte former for processer.*

På dette sted er det på sin plads at indføje en tentativ bestemmelse af hovedbegreberne 'læring' og 'praksis'<sup>36</sup>. Tanken er ikke her at give en fyldestgørende redegørelse for, hvad disse begreber dækker over – for 'lærings' vedkommende må afhandlingen som helhed i en vis, væsentlig, forstand betragtes som et forsøg på at give denne fyldestgørende redegørelse, hvorfor der først siden hen, efter hovedkorpus af afhandlingen, kan samles op og gives en mere adækvat bestemmelse af begrebet. Denne opsamling vil være at finde i del 4. For klarheds skyld er det imidlertid nødvendigt med en arbejdsbestemmelse af begrebet, således at de efterfølgende analyser kan fungere som nuancerende og transformerende uddybninger af dette foreløbige udgangspunkt, rettet mod den senere opsamling.

Hvad 'praksis' angår, mener jeg, at den adækvate behandling af dette begreb fordrer en dyberegående analyse af et omfang, som der ikke er plads til inden for rammerne af denne afhandling. Jeg vil imidlertid her søge at give en bestemmelse, der kan være tilstrækkelig for afhandlingens undersøgelser af de former, som viden og læring antager i praksis, for ved senere lejlighed forhåbentlig at kunne supplere det her sagte med en mere fyldestgørende redegørelse for begrebet. Et første oplagt sted at søge inspiration, givet min vægtning af 'handlingssammenhænge', kan synes at være Wengers definition af praksis. Ifølge denne er ”*Practice: a way of talking about the shared historical and social resources, frameworks, and perspectives that can sustain mutual engagement in action.*” (Wenger, 1998, s. 5). Denne bestemmelse retter sig for mig at se helt klart mod én væsentlig betydning af begrebet praksis – en betydning, der relaterer til en større helhed, en handlingssammenhæng eller et sæt af handlingssammenhænge, der måske endda har organisatorisk eller institutionel karakter, og som danner den meningsramme, inden for hvilken det enkelte individs handlinger finder sted. Jeg foretrækker dog at bestemme denne betydning af begrebet mere direkte i relation til begreberne handlingssammenhæng og meningshelhed/-ramme, således at det definatoriske fokus kommer til at ligge på handling og mening, frem for på sociale relationer. Herved bliver det et åbent spørgsmål, der må afgøres i hvert enkelt konkret tilfælde, i

---

<sup>36</sup> Man kunne hævde, at jeg her ligeledes burde give en tentativ bestemmelse af begreberne 'viden', 'krop' og 'sprog'. Del 1 har imidlertid som eksplicit formål at artikulere det første begreb, ligesom det andet vil blive diskuteret udførligt i del 2. I mellemspil mellem del 2 og del 3 vil der da blive samlet op på disse to begreber, ligesom 'sprog' også vil blive givet en nærmere bestemmelse. I forhold til dette sidste kan jeg dog allerede her kort forudskikke, at 'sprog' i min forståelse af det primært er det verbale sprog og ikke f.eks. såkaldt 'kropssprog'.

hvilken grad den givne handlingssammenhæng og meningshelheden knyttet hertil er socialt betinget. Wengers definition, derimod, synes i udgangspunktet at fastsætte praksis som socialt konstitueret, hvilket afskærer ham fra at stille en række interessante spørgsmål af empirisk karakter angående socialitetens betydning for handling, mening og læring i konkrete sammenhænge, fordi svarene på disse begrebsmæssigt er givet på forhånd.

Imidlertid er der en anden betydning af 'praksis', der er mindst lige så vigtig, givet mit valg af individet som fokuspunkt. Her tænker jeg på en betydning, der i højere grad relaterer til mønstre eller regularitet, som individets konkrete handlinger udviser, uden nødvendigvis direkte at henvise til den handlingssammenhæng, inden for hvilken handlingerne finder sted. Denne anden betydning vil bestemt ikke være uden sammenhæng med den første, da de konkrete handlinger får mening fra handlingssammenhængens meningshelhed. I mange tilfælde vil spørgsmålet om handlingernes grad af 'mønster' eller 'regularitet' derfor i høj grad afhænge af netop denne meningshelhed. Dette ændrer dog ikke på, at det for en analyse af viden og læring i praksis er på sin plads at skelne mellem et mere konkret niveau, relateret til individets handlinger selv, og et mere overordnet, relateret til den mere omfattende handlingssammenhæng med de betingelser af social og materiel art, der måtte gøre sig gældende her.

Med rod i disse overvejelser vil jeg derfor som arbejdsbestemmelse for denne afhandling fremsætte to interrelaterede, men ikke sammenfaldende måder at forstå begrebet 'praksis' på, nemlig 'praksis' som

- 1) den eller de meningsbærende handlingssammenhæng(e) i verden, inden for hvilken individernes handlinger finder sted.
- 2) menneskelig aktivitet af en vis regularitet, dvs. en kropslig-mental forholden sig til givne sager, problemstillinger, ting, fænomener m.v. i omverdenen, om hvilken man<sup>37</sup> meningsfuldt kan skelne dét, der er (mere eller mindre) korrekt/adækvat, fra dét, der er (mere eller mindre) ukorrekt/inadækvat.

Jeg vil ikke igennem afhandlingen notationsmæssigt skelne mellem disse to betydninger af 'praksis', f.eks. ved at benævne dem hhv. praksis<sub>1</sub> og praksis<sub>2</sub>. At gøre noget sådant vil efter min mening virke forstyrrende på læsningen, og som oftest vil det være klart af sammenhængen, hvilken af betydningerne jeg benytter mig af. Hvor dette imidlertid ikke umiddelbart er klart, vil jeg gøre opmærksom på den anvendte betydning i en fodnote<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Hvem der konkret foretager denne skelnen vil være forskelligt i forskellige situationer. I mange tilfælde vil det være en vurdering foretaget af 'peers', mere kompetente udøvere af den samme praksis (i begge betydninger) eller aktørens overordnede på arbejdspladsen, dvs. vurderingen vil til en vis grad være social betinget. I andre tilfælde vil aktøren selv eller en udenforstående kunne foretage vurderingen.

<sup>38</sup> Det bør bemærkes, at de to angivne betydninger af 'praksis' ligger meget tæt op af de to måder, hvorpå begrebet 'virksomhed' ('activity'), sædvanligvis mere eller mindre implicit, bliver anvendt i virksomhedsteorien. Her er der også tale om dels en overordnet betydning relateret til (socialt betingede) handlingssammenhænge, dels en mere konkret

I forhold til begrebet 'læring' har jeg tidligere kommenteret, at vi dagligsprogsomt forstår dette meget bredt som en form for forandring i dét, som aktøren kan sige eller gøre, eller i den måde, han opfatter sig selv og sine omgivelser på, og at denne forandring ydermere ikke blot må være forårsaget af en genetisk/fysiologisk udvikling, men skal involvere en vis grad af tilpasning og/eller forholde sig til den givne situation. Jeg overvejede i den forbindelse den indvending, at den dagligsprogsomme opfattelse kun var af ringe betydning, da det afgørende var den forskningsmæssige bestemmelse af begrebet. Med den metateoretiske filosofiske grundopfattelse, jeg siden hen har fremsat, må en sådan indvending imidlertid afvises med den begrundelse, at den overser den forankring, som en analyse af forhold ved den menneskelige væren altid må have i netop vores dagligsprogsomme forståelse af de pågældende forhold: Udgangspunktet må, som jeg argumenterede for, tages i den for-forståelse, vi altid allerede har af de handlingssammenhænge, vi indgår i, og denne for-forståelse kommer til udtryk både gennem vore handlinger og i de sproglige ytringer, vi fremsætter i disse handlingssammenhænge.

Således vil jeg her sammenfatte, hvad der for mig at se generelt karakteriserer vores dagligsprogsomme opfattelse. Denne sammenfatning vil tjene som den foreløbige bestemmelse af fænomenet læring, på baggrund af hvilken jeg vil foretage mine analyser, for at jeg til sidst, i del 4, kan kvalificere bestemmelsen, så den på adækvat vis kan tage højde for analysernes resultater. Det bør dog bemærkes, at denne karakteristik af, hvad vi 'generelt' mener læring er, ikke udgør en definition. I overensstemmelse med mit wittgensteininspirerede metateoretiske udgangspunkt finder jeg det kendetegnende for vores dagligsprogsomme opfattelse af begreber, at de ikke kan sammenfattes i nødvendige og (tilsammen) tilstrækkelige betingelser for, hvad der udgør et givet fænomen. I stedet baserer vores dagligsprogsomme forståelse af et begreb sig på paradigmatisk eksempler, som konkrete tilfælde har større eller mindre lighed med, og hvor der derfor ikke gives nogen *fast* grænse for, hvornår det kan tilskrives, og hvor det i 'yderkanten' af begrebets sædvanlige anvendelsesområde vil være en vurderingssag i hvert enkelt tilfælde, om det kan anvendes. Når jeg nu fremsætter en bestemmelse af, hvad læring 'generelt' opfattes som dagligsprogsomt, er det derfor en karakteristik af, hvad der for mig at se *sædvanligvis*, men ikke nødvendigvis *altid*, vil gælde om eksempler, som vi hverdagsomt er tilbøjelige til at benævne læring.

Med dette forbehold mener jeg at kunne præcisere det hidtil sagte på følgende måde: Dagligsprogsomt forstår vi læring bredt som "*ændringer i et væsens attituder, måder at*

---

'mikroplans'-bestemmelse. Imidlertid er begrebet 'virksomhed' definatorisk knyttet til begrebet 'motiv', hvilket jeg finder problematisk. Jeg ønsker her at følge Wenger i hans fokusering på praksis som 'noget, der foregår', hvor man ikke på forhånd kan lægge sig fast på, at dét, der foregår, er begrundet i bevidste eller ubevidste motiver, ligesom man heller ikke – dette er Wengers pointe – kan hævde, at 'virksomheder' er relativt afgrænsede entiteter, der har mening i kraft af sig selv (Wenger, 1998, s. 286). Af denne grund har jeg valgt termen 'praksis' frem for 'virksomhed'.

forholde sig på, udsagn og tanker om verden og/eller det selv m.v., kort: ændringer i handle- og tænkemåder; vel at mærke ændringer som følge af en tilpasning til, indstillen sig på, bevidst memorering af og/eller refleksion over (forhold i) en given (type) situation (og evt. væsenets egen rolle i denne)”. Denne formulering er naturligvis meget, meget bred og samtidig også stadig meget vag. I forhold til det sidste, vil jeg sige, at vagheden for mig at se afspejler en faktisk eksisterende vaghed i vores dagligsprogs-mæssige forståelse af begrebet. Hvad angår det første, er bredden af formuleringen efter min mening nødvendig, for at bestemmelsen kan rumme de konnotationer i retning af dannelse, socialisering, personlighedsudvikling, identitetsskabelse og interkulturel tilpasning, som ’læring’ dagligsprogs-mæssigt har ud over de mere kognitivistisk relaterede som ’udvikling af færdigheder’ og ’tilegnelse af teoretisk viden’. Omvendt mener jeg, at formuleringen som arbejdsbestemmelse betraget er præcis nok til at muliggøre en analyse af viden, kunnen og læring med det mål at nå en mere adækvat opfattelse af disse fænomener. I min diskussion igennem afhandlingen vil læringsbegrebet blive snævret ind, således at jeg primært fokuserer på fænomenet som ’tilegnelse af viden’, men da jeg samtidig, med rod i analysen af konkrete eksempler, mener, at ’viden’ indbefatter langt mere end almindeligvis accepteret inden for den angelsaksiske erkendelsesteori<sup>39</sup>, synes det mig rimeligt i udgangspunktet at bibeholde den meget brede opfattelse af læring: Da færdigheder og teoretisk viden, som jeg vil argumentere udførligt for igennem afhandlingen, i praksis dels er interrelaterede, dels indbefatter betydelige aspekter fra de andre områder af den dagligsprogs-mæssige opfattelse af læringsbegrebet, ville det være problematisk fra starten af at indsnævre begrebet i forhold til denne.

### 1.7. Afhandlingens metode og argumentatoriske form

*Afhandlingens metode præsenteres som et dialektisk samspil af teoretiske analyser af filosofisk og læringsteoretisk art på den ene side og fænomenologisk og sprogfilosofisk inspirerede redegørelser for konkrete eksempler på den anden. Eksemplerne er hentet dels fra hverdagsmæssige sammenhænge, dels fra mere fagspecifikke kontekster, undersøgt empirisk af andre forskere. Relationen mellem dagligsprogs-mæssig forståelse og filosofisk analyse præciseres. Førstnævnte hævdes at måtte udgøre udgangspunktet for sidstnævnte, at forsyne denne med eksempler, der nødvendigvis må undersøges, og at bevare en ’indsigelses-’, men ikke en vetoret, over for resultatet af den.*

Det hidtil sagte om vores dagligsprogs-mæssige for-forståelse rejser nogle spørgsmål angående, hvilken relation jeg ser mellem denne og en filosofisk analyse af et givet fænomen: Hidtil har jeg kun udtalt mig om, at sidstnævnte må *tage udgangspunkt* i førstnævnte, men

---

<sup>39</sup> Mere præcist foreslår jeg begrebet ’viden i praksis’ som betegnelse for en enhed af sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer.

ikke om, hvorvidt for-forståelsen også sætter bindinger på den fortsatte analyse og i givet fald hvordan og i hvilken udstrækning. Inden jeg præsenterer mit syn herpå, vil jeg dog gerne kommentere den generelle form, som argumentationsgangen igennem afhandlingen vil tage, for derefter mere præcist at kunne besvare spørgsmålene.

Afhandlingen er overordnet set en teoretisk analyse med vægt på konkrete eksemplificeringer. Eksemplerne er her ikke at forstå som det induktive materiale, hvorudfra jeg udleder generelle lovmæssigheder og betingelser; ej heller er de udelukkende ment som illustrationer til belysning af teoretiske overvejelser, der hviler i sig selv. Forholdet mellem analyse og eksemplificering er tænkt langt mere sammenhængende og gensidigt inspirerende, idet de teoretiske betragtninger af filosofisk og læringsteoretisk art søges udviklet i et dialektisk samspil med fænomenologisk og sprogfilosofisk inspirerede redegørelser for bestemte videns- og læringssituationer. Tanken er, at teorierne igennem denne dialektiske proces henter empirisk indhold fra eksemplerne, samtidig med at en langt mere fyldig forståelse af disse bliver mulig i kraft af den teoretiske belysning af dem.

Mere konkret i forhold til de valgte eksempler kan det siges, at jeg har lagt vægt på et bredt spektrum af hensyn til det overordnede mål at undersøge, hvad viden er i praksis, og hvilke betingelser der generelt må være gældende for at muliggøre tilegnelsen af denne viden. Samtidig har det naturligvis været vigtigt, at eksemplerne, ud over at give indhold til de teoretiske analyser, kunne udgøre en form for empirisk belæg herfor, som sagt dog uden at de skulle danne et induktivt grundlag. Jeg har derfor valgt at koncentrere mig, dels om hverdagsmæssige eksempler, som de fleste vil kende til, dels om mere fagspecifikke, som er blevet undersøgt empirisk af andre forskere, for herigennem at kunne yde enten det belæg, som eget kendskab kan bidrage med, eller, hvor et sådant kendskab vil mangle, alternativt det belæg, som solid empirisk forskning kan give af forholdsvis ukendte felter. Hvad det første angår, er fordelene ved denne type eksempler, at de teoretiske udsagn med dem kan få relativt meget indhold for os grundet det kendskab, vi på forhånd har til dem, og at dette kendskab ydermere gør det lettere at vurdere analyserne m.h.p. deres rigtighed. Hvad den anden type eksempler angår, tjener de til at sikre bredden af analysen. Mere præcist skal de sikre, at de faktorer, som jeg igennem afhandlingen vil påpege ved viden og læring, faktisk gør sig gældende generelt. Ikke mindst skal de påvise, at analysen også dækker de områder, der forskningsmæssigt og i vid udstrækning også dagligsprogs mæssigt traditionelt er blevet betragtet som paradigmatisk for viden hhv. vidensanvendelse, nemlig, hvad det første angår, teoretisk, sprogligt artikuleret viden inden for naturvidenskaben, og, hvad det andet angår, vidensbaseret, adækvat handlen inden for professionerne. Denne handlen er netop traditionelt blevet forstået som regelbaseret applikation af videnskabelig viden på et praksis-

felt<sup>40</sup>. I min inddragelse af andres empiriske forskning har jeg derfor koncentreret mig om undersøgelser af viden og læring på dels det naturvidenskabelige felt, særligt fysik, og dels det sundhedsfaglige område, i særlig grad sygepleje og lægevidenskab.

Jeg kunne her forestille mig den indvending, at jeg ikke blot burde have benyttet mig af andres empiriske undersøgelser, men selv have foretaget et decideret casestudy af viden og læring i en bestemt praksis. Dette ville imidlertid efter min mening have været både metodisk og tidsmæssigt problematisk: Metodisk mener jeg, det ville have været forfejlet, da formålet netop har været at finde *generelle* betingelser for læring, dvs. betingelser, der gør sig gældende på tværs af praksisfelter og sagområder. Sådanne generelle betingelser lader sig imidlertid naturligvis ikke opstille på baggrund af blot ét casestudy – i stedet ville jeg med et sådant kun have kunnet udtale mig om viden og læring inden for dette ene felt. Og man må spørge sig, hvad der metodisk skulle have været vundet ved det; om ikke det tværtimod ville have fået afhandlingen til at fremstå som et dybt problematisk forsøg på induktivt at slutte fra ét tilfælde til alle: Selvfølgelig kunne det have været interessant at illustrere og afprøve de generelle analyser med et konkret casestudy, som P. Benner gør i sin anvendelse af Dreyfus & Dreyfus' 5-trins model for læring på sygeplejepraksissen (Benner, 1984, Dreyfus & Dreyfus, 1986), men casestudyet ville da ikke have tjent til yderligere belæg for *generaliteten* af de foreslåede betingelser, men kun til en mere detaljeret empirisk afprøvning i *ét* tilfælde. Dette ville indiskutabelt have været en spændende problemstilling – en problemstilling, som jeg, hvis lejlighed byder sig, gerne vil tage op siden hen – men tidsmæssigt ville det have umuliggjort forfølgelsen af afhandlingens egentlige mål, nemlig med *så mange empiriske og semi-empiriske analyser som muligt* i dialektisk udvikling med teoretiske overvejelser at kunne udtale mig om forhold ved vores menneskelige eksistens, der muliggør læring af den viden, vi har i praksis.

I relation til spørgsmålet om, med hvilken filosofisk indfaldsvinkel og metode mine undersøgelser da mere præcist er foretaget, vil jeg sige, at såvel de teoretiske betragtninger som analyserne af konkrete eksempler er kombinationer af fænomenologisk og sprogfilosofisk inspirerede overvejelser, hvor jeg for førstnævntes vedkommende har koncentreret mig om den heidegger-merleau-pontyske tilgang til feltet, og for sidstnævntes særligt har lagt vægt på wittgensteinske og dagligsprogsfilosofiske argumentationsformer. Den indbyrdes konsistens af mine undersøgelser, givet disse forskelligartede inspirationsretninger, er søgt

---

<sup>40</sup> Det bør her bemærkes, at fagspecifikke eksempler naturligvis vil være 'hverdagsmæssige' for udøverne af det pågældende fag. I den forstand har de fagspecifikke eksempler, som jeg inddrager fra empiriske undersøgelser af fysikkens viden og læring, for mit eget vedkommende til en vis grad tidligere været 'hverdagsmæssige', idet min uddannelsesmæssige baggrund giver mig et vist 'eget kendskab' til den del af den fysikfaglige praksis, der angår oplæring af studerende i fysikkens grunddiscipliner. Min betegnelse 'hverdagsmæssig' er imidlertid primært tænkt som henvisende til sådanne eksempler, som de fleste vil kende til, uanset hvori deres arbejde består. Der vil dog klart ikke være skarpe grænser mellem de to typer af eksempler.

sikret gennem den stadige fastholden i den metateoretisk begrundede fokusering på mennesket som aktør i altid allerede givne handlingssammenhænge med en vægtning af, at der gør sig visse 'menneskelige konstanter' gældende i og for det menneskelige liv – 'konstanter', der giver for-struktur til den måde, hvorpå verden fremtræder for os i konkrete situationer, og som er rammebetingelser, inden for hvilke handlingssammenhænge kan udspille sig. Denne metateoretiske referenceramme har mere konkret været ledetråd for mig i forbindelse med udviklingen af mine analyser, således at jeg i hvert enkelt tilfælde har vurderet rimeligheden af den pågældende analyse på dens baggrund, med henblik på om analysen på den ene side var i overensstemmelse med referencerammen, og på den anden side måske endog kunne bidrage med en nuancering af denne.

Med dette sagt bliver det muligt at supplere mine hidtidige bemærkninger angående forholdet mellem vores dagligsprogs mæssige forståelse og den filosofiske analyse af et givet begreb: Som tidligere nævnt ønsker jeg ikke at lægge mig fast på en meningsforståelse, der binder mig til at lade dagligsproget få det sidste ord i bestemmelsen af det fænomen, som begrebet refererer til. Imidlertid spiller dagligsprogs mæssige overvejelser en ikke uvæsentlig rolle i min analyses dialektiske udvikling af teori og eksempelforståelse, og dette af flere grunde: For det første den allerede diskuterede, nemlig at for-forståelsen er et rimeligt udgangspunkt for den filosofiske analyse: Idet man benytter sig af en hverdagsmæssig term, forudsætter man, meget muligt implicit, at man taler om det samme fænomen, som der sædvanligvis henvises til med denne term, og klarlæggelsen af, hvad denne antagelse indebærer, fordrer, at man forholder sig til den dagligsprogs mæssige forståelse *af* fænomenet (begrebets intension). Dette betyder for det andet, at den filosofiske analyse må beskæftige sig indgående med eksempler, som dagligsprogs mæssigt opfattes som paradigmatisk for fænomenet (begrebets ekstension), og at de modifikationer, som den filosofiske analyse leder til i denne forståelse, enten må have rod netop i undersøgelsen af sådanne eksempler, eller i det mindste må påvises også at gøre sig gældende for disse – igen for at sikre, at det overhovedet er det samme fænomen, der er tale om.

Endelig, for det tredje, har vores dagligsprogs mæssige forståelse en vedvarende 'indsigelsesret' i forhold til en filosofisk bestemmelse af et givet fænomen – ikke således forstået, at den blankt kan afvise denne, eller har det nødvendige sidste ord i sagen, men i den forstand, at den til enhver tid kan problematisere bestemmelsen med modeksempler, som ifølge den dagligdags forståelse af fænomenet enten burde have været indeholdt i den, men ikke er det, eller alternativt *er* indeholdt, men ikke burde have været det. Denne 'indsigelsesret' *må* vores dagligsprogs mæssige opfattelse have, da alternativet til den og den diskussion, en indsigelse kan medføre, i mange tilfælde vil være en blot og bar afvisning af den filosofiske analyse som 'uden hold i virkeligheden', 'for langt ude', og af den grund uinteressant og ikke værd at beskæftige sig med. *Med* 'indsigelsesretten', derimod, åbnes der for mulighe-

den af konstruktiv konversation mellem dagligsprogsforståelse og filosofisk analyse – en konversation, der næppe nogensinde vil afsluttes, men som forhåbentlig bringer begge former for forståelse videre i retning væk fra urimelige eller unuancerede synspunkter. Det er da også netop denne konversation, som mine inddragelser af dagligsprogs-mæssige overvejelser skal bidrage til. Det bør her bemærkes, at da vores dagligsprogs-mæssige forståelse, som jeg nævnte ovenfor, efter min mening essentielt er knyttet til paradigmatiske eksempler, med hvilke vi sammenligner konkrete tilfælde, vil der være grænser for, hvor præcist en filosofisk bestemmelse af et givet begreb vil kunne blive, uden at 'indsigelsesretten' vil blive taget i brug. Dette ses da også rent faktisk at være tilfældet i den angelsaksiske diskussion om, hvad viden er: Inden for de skitserede, for mig at se problematiske, rammer, som opfattelsen af viden som bestående af sproglige repræsentationer udstikker, består denne i høj grad i undersøgelser af, hvordan en given definition på viden stiller sig i forhold til bestemte eksempler, som vi dagligsprogs-mæssigt ville forstå som viden/ikke-viden (Ryle, 1949, Ayer, 1956, Chisholm, 1957, Gettier, 1963, Radford, 1966, Austin, 1966, Ackermann, 1973, Margolis, 1973, Lehrer, 1974). Sammenfattende vil jeg derfor sige, at for-forståelsen klart ikke afgør resultatet for den filosofiske analyse, men at den udgør det mest rimelige udgangspunkt for denne, at den bidrager med eksempler, der nødvendigvis må undersøges, og at den ofte påvirker retningen for analysen. Alt i alt har den derfor en hel del ord at skulle have sagt.

Som et sidste punkt inden for dette afsnit om metode og argumentationsgang, ønsker jeg at knytte endnu en kort kommentar til udvalget af eksempler i afhandlingen: I overensstemmelse med mit ønske om at dække feltet bredt har jeg, særlig i del 2, benyttet mig af rigtig mange forskellige eksempler, som i hvert enkelt tilfælde er valgt, dels ud fra det overordnede mål at sikre generaliteten ved et spektrum af eksempler, dels ud fra overvejelser, mht. hvad der her, i den givne specifikke forbindelse, mest illustrativt konkretiserede de teoretiske analyser. Samtidig har jeg dog også ønsket at have nogle gennemgående eksempler, fordi jeg med den stadige tilbagevenden til de samme tilfælde på den ene side har kunnet uddybe og nuancere de teoretiske aspekter mere, end det ellers ville have været muligt, og på den anden side lettere har kunnet demonstrere sammenhængen i mine analyser i forhold til deres anvendelse på disse nøjere undersøgte tilfælde. Jeg har derfor valgt tre hovedeksempler, der går igen igennem afhandlingen. Disse angår sundhedsfaglig praksis, fysikens praksis og bilkørselspraksis (forstået meget bredt, hvilket jeg redegør for i del 1)<sup>41</sup>. Jeg har allerede ovenfor angivet en begrundelse for valget af de to første, nemlig at de traditionelt er blevet betragtet som paradigmatiske for hhv. viden og vidensanvendelse, og ligeledes

---

<sup>41</sup> 'Praksis' forstås her i begge betydninger for de to førstnævnte anvendelsers vedkommende og i den anden betydning for den sidstnævntes.



en begrundelse for den sidste, som er et tilfælde af hverdagsmæssig viden. Til disse grunde vil jeg nu gerne føje, at eksemplerne for mig at se placerer sig ret forskellige steder på et spektrum af former for viden, og at diskussionen af dem derfor kan være med til at sikre generaliteten i min analyse: Der synes at være meget forskellige grader af kropslighed, kunnen og teoretisk sproglig viden involveret i de tre tilfælde, og samtidig forekommer læringen af dem umiddelbart at foregå ved relativt forskelligartede processer. De synes mig derfor særligt velegnede for min undersøgelse af problemformuleringens spørgsmål om mulige generelle betingelser ved læring på tværs af vidensområder. Hvis jeg nemlig kan påvise ligheder imellem dem, hvad angår den sproglige viden, kunnen, erfaring og læring, der forefindes på de givne områder, vil dette klart støtte en positiv besvarelse af disse spørgsmål. Mere specifikt vil det kunne illustrere, at der er nogle generelle forhold, der gør sig gældende for viden og kunnen, uanset disses grad af sproglig artikulerbarhed, og at der tilsvarende er nogle generelle betingelser, der gør sig gældende for læring, uanset hvilket fag eller sagområde den mere præcist angår.

## 1.8. Afhandlingens struktur

*Afhandlingens struktur og indhold præsenteres kort.*

Afslutningsvis vil jeg præsentere afhandlingens struktur og kort skitsere dens indhold. Ud over introduktion og konklusion består den af 4 dele, hver med et antal kapitler. Mellem del 2 og del 3 er der er mellemspil. Struktur og indhold er som følger:

- **Introduktion:** Introduktionen består af **Førord** og nærværende kapitel, **Kapitel 1. Introduktion.**
- **Del 1: Viden i praksis.** Delen består af 1 kapitel med titlen **Kapitel 2. Viden i praksis.** Formålet med denne del er at undersøge problemformuleringens første spørgsmål. Således problematiseres den traditionelle angelsaksiske filosofiske opfattelse, at viden består af sproglige repræsentationer, og der argumenteres for et alternativ, 'viden i praksis', der udgør det søgte begreb om viden som situeret i praksis. 'Viden i praksis' beskrives som en enhed af sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer. Denne enhed udgør et handlingsorienteret perspektiv med rod i vores kropslige for-strukturering af verden.
- **Del 2: Kroppens rolle i læring.** Delen består af 5 kapitler og har til formål at undersøge problemformuleringens andet spørgsmål. Der diskuteres ét bud på en generel betingelse for læring, nemlig vores kropslige eksistens. Dennes rolle i læring, specifikt i læringen af

viden i praksis, diskuteres på 3 planer: i handling, som strukturgiver og som lærende subjekt. I behandlingen af disse planer inddrages Merleau-Pontys analyser af kropslighed, i særlig grad hans begreb 'kropsskema', og Gibsons begreb 'affordance', som hævdes at være komplementært hertil.

- **Kapitel 3. Den handlende krop.** Heri diskuteres den måde, hvorpå kroppen er til stede for os i handling, og det bidrag den giver i form af baggrundsviden og et 'levet kendskab' til handlingen. Dette gøres vha. Merleau-Pontys begreb 'kropsskema', der introduceres med en række eksempler og bestemmes som 'den konkrete aktualisering af kroppens rum af mulige handlinger'. Inkorporeringen af redskaber i kropsskemaet diskuteres. Endvidere argumenteres der for, at vi har mulighed for kropsskemamæssigt at 'indstille os på' forhold i den konkrete situation, uden at vi er bevidste om at gøre det.
- **Kapitel 4. Læring 'as we go along'.** Heri bestemmes en form for læring, hvor vi ikke er opmærksomme på at lære, men blot kropsskemamæssigt indstiller os på den konkrete situation.
- **Kapitel 5. Intentionel læring.** Som modsætning til denne form for læring fremføres 'intentionel læring', i hvilken vi er opmærksomme på at lære, om end vi ikke nødvendigvis har intenderet læringen. Eksempler gives, og kroppens rolle diskuteres.
- **Kapitel 6. Kroppens strukturerende rolle.** Heri fremstilles forskellige måder, hvorpå kroppen fungerer som struktur- og meningsgiver til verden. I den forbindelse diskuteres Merleau-Pontys opfattelse af kroppens betydning for rummets struktur og figur-baggrund-struktureringen af perceptionen, Gibsons 'affordance'-begreb, Lakoff og Johnsons kropsligt betingede metaforer og Sheets-Johnstones opfattelse af, at et kropsligt betydningsindhold har været essentielt for forskellige menneskelige praksissers genese.
- **Kapitel 7. Kroppen som lærende subjekt.** Der argumenteres for, at kroppen kan være lærende subjekt i forbindelse med såvel læring 'as we go along' som 'intentionel læring'. Det påpeges, at viden i praksis i vid udstrækning kan inkorporeres i vores kropsskema, og således blive en del af kroppens handlingsorienterede perspektiv.
- **Mellemspil: Opsamlende bemærkninger.** Mellemspillet består af **Kapitel 8. Opsamlende bemærkninger.** Heri præciseres et par centrale begreber, nærmere betegnet 'viden', 'bevidsthed' og 'sprog'.
- **Del 3: Kreativitet og engagement.** Delen består af 5 kapitler og er andet led i undersøgelsen af problemformuleringens andet spørgsmål. Som generelle betingelser for læring foreslås kreativitet og engagement. Betydningen af disse for fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv diskuteres.

- **Kapitel 9. Forholdet mellem læring, kreativitet og nyskabelse.** Der argumenteres for, at der for den lærende er et element af kreativitet forbundet med enhver læring, og at denne kreativitet på mange, men ikke på alle, måder er af samme art som kreativiteten forbundet med radikal nyskabelse, idet der i begge tilfælde fordres fremstruktureringen af et praktisk perspektiv på situationen.
- **Kapitel 10. Forholdet mellem involvering, kreativitet og læring.** Heri diskuteres personlig involvering som essentiel faktor i fremstruktureringen af et praktisk perspektiv. Involvering hævdes at være væsentlig, ikke blot motivations-, men også indholdsmæssigt, idet verden ikke uden en sådan kan åbne sig for én som struktureret i situationer og med aspekter fra det pågældende felt.
- **Kapitel 11. Metaforers rolle i kreativiteten.** I dette kapitel hævdes det, at metaforer spiller en betydelig rolle i den involverede fremstrukturering af et praktisk perspektiv på situationen: De giver aktøren en tilgang til et nyt felt på en måde 'som om' det var et andet, mere velkendt, og dermed sætter de tavse dimensioner af vedkommendes viden på sidstnævnte felt i spil.
- **Kapitel 12. Det generelle kropslige forståelsespotentiale.** Der argumenteres for, at vi et niveau dybere har et generelt kropsligt forståelsespotentiale, der, med grund i kropsligt betingede præ-anskuelsesmåder, giver os mulighed for at opfatte og handle i nye situationer med en transformerende i-spil-sættelse af handle- og tænkemåder fra andre områder af vores liv.
- **Kapitel 13. Afsluttende bemærkninger.** Heri samles der op på kapitlets pointer, og de gives en perspektivering.
- **Del 4: Læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv.** Denne del består af 1 kapitel, **Kapitel 14. Læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv.** Dens formål er på baggrund af de tidligere dele bredt at diskutere rimeligheden i at bestemme læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv. Dette gøres gennem en fornyet overvejelse af introduktionens bestemmelse af vores dagligsprogmæssige forståelse af læring samt gennem en præcisering, dels af distinktionen mellem 'intentionel læring' og 'læring as we go along', dels af forholdet mellem kropslighed, kreativitet og engagement.
- **Konklusion:** Konklusionen består af **Kapitel 15. Konklusion.** Heri besvares introduktionens problemformulering bekræftende igennem en sammenfattende integration af pointerne i del 1 til 4. Afslutningsvis perspektiveres med skitseringen af en række spørgsmål, som afhandlingen rejser inden for filosofi, læringsteori og pædagogisk-didaktisk praksis.

## **Del 1. Viden i praksis**

*Diskussion og bekræftende besvarelse af problemformuleringens første spørgsmål, om det er muligt at udvikle et begreb om viden som situeret i praksis og kun fuldt realiseret heri. Som led i diskussionen udbygges introduktionens problematisering af den traditionelle angelsaksiske filosofiske opfattelse, at viden udelukkende består af sprogligt artikulerbare repræsentationer. Et alternativ, 'viden i praksis', præsenteres gennem redegørelsen for tre eksempler, der går igen igennem afhandlingen. Disse tre eksempler hævdes at være fordelt langs et kontinuum for viden, hvis poler udgøres af henholdsvis 'ren' sproglig viden og 'rene' færdigheder. Eksemplerne vedrører fysikfaglig praksis, sundhedsfaglig praksis og bilkørselspraksis. 'Viden i praksis' hævdes altid at være en enhed af aspekterne sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer, hvor aspekterne har forskellig vægt i forskellige tilfælde, svarende til forskellige placeringer på videnskcontinuet. 'Viden i praksis' beskrives som en tilgrundliggende forståelse, der udgør et handlingsorienteret perspektiv på den konkrete situation.*

## Kapitel 2. Viden i praksis

Som præsenteret i introduktionen er der inden for den angelsaksiske filosofi tradition for at betragte viden som (et sæt af) overbevisninger, der (tilsammen) giver en sand repræsentation af forhold i verden. En grundlæggende præmis er her som nævnt, at viden nødvendigvis er sprogligt artikuleret eller i det mindste sprogligt artikulerbar. Denne præmis gøres kun sjældent eksplicit og søges endnu sjældnere begrundet – for langt de fleste filosofers vedkommende tages den simpelthen som det selvfølgelige udgangspunkt for diskussionen om, hvad viden er. Ikke desto mindre kan man spørge, såvel om denne præmis kan opretholdes, som om viden virkelig bedst forstås i termer af repræsentation, og ligeledes om viden faktisk har den statiske karakter, som repræsentationsopfattelsen synes at implicere, eller om den måske i højere grad er en handlingsorienteret størrelse, der udvikler sig i, er bundet til og kun kan forstås i forhold til praksis.

Formålet med dette kapitel er at undersøge min problemformulerings første spørgsmål, om der kan udvikles et begreb om viden som væsentligt situeret i praksis og kun fuldt realiseret heri. Jeg vil i den sammenhæng argumentere for utilstrækkeligheden af den traditionelle opfattelse af viden ved at påvise, for det første at vores sproglige viden er grundlæggende afhængig af de ikke-sproglige vidensformer 'praktisk kunnen' og 'kendskab', og for det andet at disse såvel som den sproglige viden i praksis er integrerede aspekter af en større helhed, som jeg vil kalde 'viden i praksis'. Samtidig ønsker jeg at problematisere den nære forbindelse mellem viden og repræsentation forudsat af både den angelsaksiske epistemologiske tradition og af dens læringsteoretiske udmøntninger beskrevet i introduktionen. Jeg vil tale for, at nævnte 'viden i praksis' nok er grundlaget for, at vi *kan* repræsentere forhold (og, vil jeg hævde, i visse tilfælde repræsenterer dem både sprogligt *og* usprogligt), men at den ikke med rimelighed kan siges at *bestå* i en repræsentation. I en konkretisering af mit metateoretiske filosofiske grundsynspunkt, at mennesket altid allerede er i verden som aktør forud for refleksion, vil en af kapitlets hovedpointer være, at aktivitet spiller en for-strukturerende rolle for tænkning, og at en stor del af vores viden aldrig når det repræsentationelle niveau. Dels fordi megen viden slet ikke lader sig repræsenteres, dels mange forhold, som principielt set gør, i praksis rent faktisk aldrig bliver det. I udviklingen af den ønskede alternative vidensopfattelse med vægt på situering i konkrete handlingssammenhænge vil jeg derfor betone videns høje grad af ikke-sproglighed. Denne opfattelse skal siden danne udgangspunktet for de næste kapitlers undersøgelse af betingelserne for i en given læringssituation at kunne tilegne sig viden og kompetence.

Førend jeg kan vende mig mod kapitlets primære spørgsmål, er det imidlertid nødvendigt med en overvejelse over, hvad der kendetegner vores dagligsprogmæssige opfattelse af viden: Som diskuteret i introduktionen indebærer mit metateoretiske grundsynspunkt, at

vores dagligsprogmæssige opfattelse tages som udgangspunkt, om end ikke som endemål, både som *explicandum* og som *explicans* i redegørelsen for et givet begreb. For 'videns' vedkommende mener jeg nu, at det, som for så mange andre begreber, er kendetegnende, at vi dagligsprogmæssigt snarere forstår begrebet i relation til bestemte paradigmatisk eksempler end som relativt præcist defineret eller definerbart i form af nødvendige og tilstrækkelige betingelser. Som jeg vil redegøre for i forbindelse med diskussionen af Wittgensteins syn på viden nedenfor, får ord mening fra de kontekster, de indgår i, hvorfor vi dels ikke selv umiddelbart kan definere ordene præcist, dels generelt finder filosofiske refleksioner, der angiveligt artikulerer og præciserer vores dagligsprogmæssige opfattelse, inadækvate: Deres præcisering indebærer nemlig samtidig en rigidisering, der er i modstrid med vores sædvanlige fleksible forståelse af begreberne ud fra paradigmatisk eksempler<sup>42</sup>. Dette er også grunden til, at hovedparten af de argumenter, der i filosofisk sammenhæng fremsættes mod en given vidensopfattelse, består af modeksempler frem for 'modteorier': Det er ikke kun, fordi førstnævnte er nemmere at komme på end sidstnævnte, men i lige så høj grad, fordi enhver præcis bestemmelse af viden netop vil udelade nogle tilfælde, som vi dagligsprogmæssigt ville have inkluderet og *vice versa*. Vores dagligsprogmæssige forståelse er altså essentielt konkret og fleksibel – blot et tilfælde ligner et af de paradigmatisk 'nok' (hvor det ikke på forhånd kan afgøres eller efterfølgende udtrykkes adækvat i en regel, hvad 'nok' vil sige), vil dette tilfælde, uden rekurs til en streng definition, blive accepteret som viden.

Hermed være dog ikke sagt, at der *intet* alment kan siges om vores dagligsprogmæssige opfattelse. Faktisk mener jeg, at der er et par træk, der ifølge denne generelt gør sig gældende i forbindelse med viden – hvor 'generelt' dog vel at mærke skal forstås, ikke som 'altid og nødvendigvis', men som 'sædvanligvis', således at der er mulighed for 'undtagelsen, der bekræfter reglen', som vi udtrykker det. For mig at se forbinder vi nemlig normalt viden med såvel sandhed som succes. Hvad sandhed angår, er dette et filosofisk begreb, der er mindst lige så uafklaret som begrebet 'viden'<sup>43</sup>, hvorfor det fordrer en selvstændig analyse for at kunne bruges i vurderingen af en given vidensopfattelse. Jeg vil i slutningen af kapitlet kort komme ind på, hvilken retning en sådan analyse efter min mening kan tage, men af pladsmæssige grunde er det ikke muligt at levere en fyldestgørende fremstilling i denne afhandling. I diskussionen af relationen mellem min fremstilling af viden og vores daglig-

---

<sup>42</sup> Disse sprogteoretiske overvejelser understøttes af psykologiske og kognitionsteoretiske undersøgelser af menneskelig kategorisering. Jf. DePaul *et al*, 1999, Lakoff & Johnson, 1980, Johnson, 1987, Lakoff, 1987 og Lakoff & Johnson, 1999. Jeg vender tilbage til dette spørgsmål i del 2.

<sup>43</sup> Jeg er således meget uenig med D. Davidson, der hævder, at "Truth is beautifully transparent compared to belief and coherence and I take it as primitive" (Davidson, 1983, s. 425). For mig at se er alene mængden af synspunkter og litteratur, der behandler spørgsmålet om, hvad sandhed er, et fingerpeg om, at begrebet på ingen måde er "beautifully transparent", hverken absolut set eller i sammenligning med andre begreber.

sprogsmæssige opfattelse heraf vil jeg derfor primært koncentrere mig om sidstnævntes sammenkædning af viden med succes, dvs. med mulighed for anvendelse og for handling. Vi er nemlig for mig at se dagligsprogsmæssigt af den opfattelse, at viden alt andet lige (dvs. når der ikke sker noget uforudset el. lign.) leder til succes, dvs. til vellykkede handlinger; og omvendt, at *når* vore handlinger lykkes, gør de det alt andet lige (dvs. når vi ikke blot er heldige el. lign.), fordi vi har viden på det pågældende område. Vi stiller dog ikke noget krav om, at viden *altid* skal føre til succes, ligesom vi heller ikke på pragmatistisk vis mener, at viden *består* i succes. Vi har ganske simpelt en pragmatisk, men ikke pragmatistisk, forestilling om, at sandsynligheden for at opnå det ønskede resultat i langt de fleste tilfælde er større, jo mere viden man har inden for feltet – eller sagt på jævnt dansk: om, at det plejer at hjælpe, hvis man ved, hvad det er, man gør. Denne brede og vage bestemmelse, der dog efter min mening er brugbar i kraft af den anvendelsesorienterede retning, den giver, er da det pejlemærke, jeg vil tage udgangspunkt i i min diskussion af viden.

## 2.1. Viden som en sproglig repræsentation

*Karakteristik og problematisering af den traditionelle angelsaksiske opfattelse af viden. Opfattelsen kritiseres for grundlæggende at afhænge af den diskutale subjekt-objekt-model for erkendelse og af en problematisk sprogopfattelse, samt for som følge heraf at være for statisk, at tilskrive individet for passiv en rolle i forhold til verden og i forlængelse heraf at give teoretisk forholden sig videnskæssig forrang frem for praktisk ageren i verden.*

Grundlæggende for den traditionelle angelsaksiske filosofis måde at forstå viden på er den klassiske subjekt-objekt-model, nærmere bestemt forestillingen om, at individet som uafhængigt af verden står over for denne og iagttager den med det formål at kunne indfange den i en sand beskrivelse. Denne forestilling lægger i udgangspunktet vægt på individet som et *erkendende*, ikke et *kropsligt handlende*, væsen og indebærer i den forstand en relativ høj grad af handlingsmæssig passivitet fra individets side: Nok kan der rent praktisk være en vis aktivitet forbundet med udvælgelsen af det område, der skal iagttages, men principielt set tænkes subjektet primært som modtager af de indtryk, verden leverer – indtryk, på baggrund af hvilke det kan danne sig teorier om, hvordan verden er indrettet. I en anden forstand kan man naturligvis også tale om, at subjektet er aktivt i forbindelse med dannelsen af sådanne teorier, og et større stridspunkt igennem hele filosofihistorien har da også netop været spørgsmålet om, hvilket bidrag individet selv leverer i denne sammenhæng<sup>44</sup>. Pointen er

---

<sup>44</sup> Den tyske idealisme, særlig Fichte og Schelling, men også Kant og Hegel i nogle læsninger af dem, er kendetegnet ved at argumentere for den afgørende betydning, som individets aktivitet i denne forstand af ordet har for erkendelse. Fichte, 1961, Schelling, 1927, Kant, 1990, Hegel, 1952.

imidlertid, at en sådan aktivitet udelukkende foregår på subjekt- eller refleksionssiden – der er ikke tale om handlinger i forhold til verden, blot om en evt. (for-)sortering og/eller (for-)fortolkning af indtrykkene. Som R. Rorty lettere ironisk har gjort opmærksom på, tænkes bevidstheden som et spejl af verden, og spørgsmålet om graden af 'aktivitet' er spørgsmålet om, hvilken forvrængning af det spejlede spejlet giver (Rorty, 1980). 'Aktivitet' i denne forstand er derfor at betragte som et (mere eller mindre nødvendigt) onde, der i videst muligt omfang bør undgås, medmindre man som idealisterne søger at vende ondet til et gode ved at problematisere objektsiden af subjekt-objekt-modellen og hævde, at der kun gives subjektsiden – at spejlets verden er den eneste eksisterende<sup>45</sup>. 'Aktivitet' bliver da et gode, da det er erkendelsens betingelse, men kun på bekostning af den ydre verdens uafhængige eksistens. Til forskel herfra er den form for aktivitet, som mangler i den traditionelle subjekt-objekt-model, individets aktive indgriben i verdenen – dets handlinger i (aktioner og reaktioner på) den verden, det lever i.

Passiviteten i opfattelsen ses faktisk i selve valget af ordet 'repræsentation'. Dette kan som bekendt betyde to ting, nemlig dels 'at stå for', dels at 're-præsentere', dvs. at 'præsentere igen'. I forbindelse med sproglig repræsentation har ordet for mig at se begge betydninger, idet sanseindtrykkene netop *gengives* (re-præsenteres) i ord, hvorved ordene, i kraft af at modellere verden, kommer til at *stå for* (være repræsentant for) indtrykkene. Begge betydninger har en udtalt klang af passivitet: En gengivelse skal være så nøjagtig som mulig, dvs. ikke forholde sig aktivt til dét, den gengiver, og i særdeleshed ikke være i interaktion med det; og ligeledes er en god repræsentant tro mod sit forlæg og allerhøjest aktivt på dettes vegne.

Ud over at denne klang af passivitet lægger repræsentationsopfattelsen også op til forståelsen af viden som en i det væsentlige statisk størrelse. Ikke på den måde forstået, at en person ikke kan forøge sin viden, men således, at den viden, vedkommende på et givet tidspunkt har, ikke ændres, kun suppleres af, at der kommer ny viden til. Repræsentationen kan gøres mere detaljeret eller udbygges på nye områder med tilføjelsen af ny viden, men dette medfører ikke nogen forandring af den allerede eksisterende viden. Der kommer, for nu at bruge et billede, blot flere uafhængige sandkorn oven i den allerede eksisterende bunke. I læringsmæssig sammenhæng betyder dette, at viden principielt set kan afgrænses på forhånd, således at læringsindholdet – hvilket og hvor meget – kan fastsættes før et givet forløb, uafhængigt af læringsituationen. Viden forstås derfor også på dette punkt som noget af praksis uafhængigt – det menes ikke at tage form fra den situation, den indgår i, men menes

---

<sup>45</sup> På meget forskellig vis er dette, hvad den empiristiske idealist Berkeley og den tyske idealisme, især Fichte og Schelling, gør. Berkeley, 1988, Fichte, 1961, Schelling, 1927.



uforandret at kunne abstraheres herfra og diskuteres 'på egne præmisser' som en én gang givet, selvberørende blok af repræsentationer.

Et gennemgående træk ved den traditionelle opfattelse er, som det er antydnet i det foregående, den forestilling, at menneskets primære videnskæssige tilgang til verden er observerende/iagttagende og/eller teoretisk reflekterende<sup>46</sup>. Interaktion med verden er i bedste fald uden betydning for videns erhvervelsen og i værste fald direkte forblindende: Man kan ikke 'se' sagen, fordi man 'står midt i den' – man er, som vi siger, nødt til at 'træde et skridt tilbage' for at få øje på dens rette sammenhæng<sup>47</sup>. At besidde viden er at have en sand teori, ikke f.eks. at kunne handle adækvat i praksis. Sædvanligvis negligeres praksis og forholdet mellem teori og praksis fuldstændigt i vidensdiskussionen, idet det interessante i den sammenhæng netop menes at finde sted på subjekt-/repræsentationssiden; og når sådanne spørgsmål endelig diskuteres, er det med udgangspunkt i den opfattelse, at praksis er en applikationsinstans for teorier – aldrig en selvstændig erkendelseskæssig faktor. Teorier kan afprøves og anvendes i praksis, men de struktureres og konstitueres ikke af praksis (udover af afprøvningens ja/nej-svar), og praksis kan i særdeleshed ikke give en udelukkende handlingsrelateret viden, der ikke kan udtrykkes teoretisk. Den nyuddannede læge, der har erhvervet sig den komplette sproglige repræsentation af sygdomme, behandlingsformer etc., besidder *eo ipso* al den viden, der findes på det medicinske område, om end hans<sup>48</sup> erfaring i praksis vil være relativt lille. Forholdet mellem teori og applikation af teori i praksis anses endvidere for mere eller mindre uproblematisk – har man den korrekte repræsentation af et givet felt, forventes man derved også at være en kompetent praktiker. Og for de filosoffer, der konstaterer, at dette ikke nødvendigvis er tilfældet, er forklaringen herpå ikke, eksempelvis at viden essentielt er bundet til praksis og som sådan må læres deri, men blot at der til enhver specifik situation hører særegne betingelser, som det også er nødvendigt at have en viden om. Den generelle teori skal derfor suppleres med en teori om de situationspecifikke

---

<sup>46</sup>Denne forestilling har sine rødder helt tilbage til Platon, der gik så vidt som til at mene, ikke blot at konkret interaktion med verden i form af f.eks. arbejde var laverestående og virkede forblindende i videnskæssig sammenhæng, men også at teoretiseringen på baggrund af iagttagelser af den synlige verden ledte til usandhed. Kun vha. ren refleksion, dvs. via fornuftens egne overvejelser mente han, at sandheden kunne nås. Jf. f.eks. Platon (1987). Filosofferne efter Platon har forholdt sig forskelligt til spørgsmålet om relationen mellem fornuft og empiri, men har – med nogle få undtagelser som Hegel og Marx (jf. Hegel, 1952 og Marx, 2000) – indtil for nylig ikke problematiseret opfattelsen af, at sandheden nås via *iagttagelse* af og/eller *refleksion* over, men bestemt ikke *interaktion* med, verden.

<sup>47</sup>En helt moderne udgave af denne opfattelse findes, som jeg var inde på i introduktionen, i Luhmanns systemteoretiske konstruktivisme. Ifølge Luhmann kan erkendelse kun opnås ved at 'systemet' (her mennesket) trækker sig radikalt tilbage fra (lukker sig for) sin 'omverden', idet det kun herigennem kan iagttage forhold i denne omverden. Så længe der ikke er noget skel mellem system og omverden (her: så længe mennesket blot handler i verden), kan der ikke forekomme nogen erkendelse, da der intet kan 'ses'. Luhmann bruger denne opfattelse som argument for, at enhver erkendelse nødvendigvis udelukkende må være 'systemets' (individets) egen konstruktion. Jf. Luhmann, 1998.

<sup>48</sup>Jeg vil igennem afhandlingen benytte mig af traditionel dansk retskrivning og omtale alle ikke nærmere bestemte personer i maskulinum. En undtagelse herfra vil dog være omtalen af personer med tilhørsforhold til en gruppe, hvis medlemmer i langt de fleste tilfælde er kvinder. Sådanne personer, eksempelvis sygeplejersker, vil der blive refereret til i femininum.

initialbetingelser<sup>49</sup> – eller med andre ord med flere sproglige repræsentationer. Har man imidlertid al teori, både generel og specifik, menes den adækvate handlen til gengæld også at være garanteret: Teorien udstikker regler, som kan efterfølges med kendskab til de konkrete initialbetingelser. Også i analysen af praksis viser teoriens forrang sig altså – praksis er i det væsentlige blot udført teori.

Fokuseringen på teori ses også i det forhold, at viden forstås som nødvendigvis knyttet til *sproglige* repræsentationer. En repræsentation i form af et billede (tegning, maleri) opfattes således ikke som viden – ja, diskuteres vel knap nok af traditionen – på trods af, at vi dagligsprogmæssigt ville sige, at dét at kunne tegne en kat om end ikke andet så *implicerer* en viden om, hvordan en sådan ser ud. Og dette vel at mærke uafhængigt af, om tegneren kan *sige*, hvordan en kat ser ud. Omvendt er det også et udslag af den teoretiske grundholdning, såvel som af subjekt-objekt-tankegangen, at sprog i så høj grad opfattes som knyttet til repræsentationer: Sprogets primære, hvis ikke eneste, rolle er i traditionens diskussion af det at udtrykke overbevisninger om forhold i verden, ligesom også om egne sindstilstande; dvs. netop at give repræsentationer. Som L. Wittgenstein formulerede det i *Tractatus*, før hans 'vending' mod dagligsproget: "Die allgemeine Form des Satzes ist: Es verhält sich so und so" og "Der Satz ist ein Bild der Wirklichkeit." (Wittgenstein, 1984a, §4.5 og §4.01)<sup>50</sup> Da subjektet tænkes essentielt adskilt fra verden med en blot iagttagende position i forhold hertil<sup>51</sup>, kan sproget ikke have nogen handlingsmæssig betydning, og kan da slet ikke være konstitutiv for bestemte sammenhænge, som individet indgår i, men kan kun tjene som medium for de iagttagelser, som nævnte subjekt gør sig.

Over for denne måde at forstå sproget på ønsker jeg at fremføre den allerede omtalte senwittgensteinske opfattelse, at et ords betydning ikke uden afgørende tab kan specificeres i form af nødvendige og (tilsammen) tilstrækkelige betingelser, men at sproget i stedet henter sin specifikke mening fra de handlingssammenhænge, det indgår i. "Unsre Rede erhält durch unsre übrigen Handlungen ihren Sinn", som Wittgenstein siger (Wittgenstein, 1984c, §229). For mig at se er sprog ikke primært noget, vi laver repræsentationer i, men er i stedet noget, vi handler ved hjælp af, og selv når vi fremsætter sætninger, der for en overfladisk

---

<sup>49</sup>En sådan opfattelse er at finde f.eks. hos K. Popper. Jf. Popper, 1972. D. Schön har kaldt opfattelsen for "den teknologiske rationalitet" og har kritiseret den for ikke at tage højde for den tavse, praksisbundne viden og praksisrelaterede refleksion, som den kompetente praktiker gør brug af. Den kritik, som jeg i det følgende vil rette mod den traditionelle opfattelse, er på mange punkter inspireret af Schöns analyser.

<sup>50</sup>Wittgenstein fremsætter i *Tractatus* en billedteori for mening, der er meget bogstavelig i sin udlægning af begrebet 'billede'. Således mener han, at sætninger (eller rettere: elementarsætninger, som almindelige sætninger er kombinationer af) udviser strukturlighed, dvs. isomorfi, med forhold i verden. Det er naturligvis ikke alle inden for traditionen, der vil kunne godtage denne opfattelse, men forstås 'billede' mere metaforisk, må termen siges blot at være et andet ord for re-præsentation og som sådan acceptabel for traditionen generelt.

<sup>51</sup>Det er karakteristisk for den traditionelle teorifikserethed, at individet selv i forhold til sine egne sindstilstande opfattes som værende iagttagende og registrerende frem for følende og oplevende. Således bliver også disse sindstilstande gjort til objekter og dermed i en vis forstand til en del af den verden, som subjektet søger at erkende.

betragtning er 'repræsentationelle', gør vi det ofte ikke med repræsentation for øje, men som et led i en handlingsmæssig kontekst. Den i erkendelsesteoretiske diskussioner klassiske sætning "Katten sidder på måtten" fremsættes f.eks. sjældent eller aldrig som en blot og bar 'repræsentation af forhold i verden' – i stedet siger vi noget sådant til barnet, der leder efter katten; i overraskelse over, at katten har sat sig netop dér; eller i irritation over, at den nu igen sidder på måtten, selvom den ikke må. Den præcise betydning af sætningen afhænger af den rolle, den spiller i den konkrete sammenhæng, hvilket også ses af de ganske forskelligartede handlinger, der typisk vil følge efter fremsættelsen af den: I det første tilfælde er sætningen en oplysning til barnet, der normalt vil reagere på den ved at løbe hen til måtten. I det andet tilfælde er den et udbrud, som kan efterfølges af en undersøgelse af, hvorfor katten ikke er, hvor den plejer at være. Også i det tredje tilfælde er sætningen et udbrud, men her givetvis ét, der er optakten til, at katten jages væk fra måtten. Med Austin og Searle ønsker jeg at sige, at der i de tre tilfælde udføres tre forskellige talehandlinger, og at selvom disse alle involverer den samme sætning i snæver forstand (samme lokutionære handling med Austins ord, jf. Austin, 1962, Searle, 1969) siges der rent faktisk tre forskellige ting. Pointen er, at om end der måske nok indgår samme *bogstavelige* mening i de tre situationer, er det stort set aldrig denne, vi umiddelbart siger sætningen for at fremsætte, ligesom det heller ikke er den, tilhøreren primært relaterer til eller forstår sætningen som, idet vi i stedet forstår sætningen med dens situationelle fylde, dvs. med den mening, den har i *konteksten*<sup>52</sup>.

Nu skal det netop sagte ikke forstås, som ville jeg hævde, at vi i praksis *aldrig* repræsenterer forhold i verden. Det mener jeg nok, vi gør – blot har sådanne repræsentationer en noget anden betydning end den, der traditionelt er blevet tillagt dem: De laves ikke for deres egen skyld, for at subjektet kan danne sig et teoretisk overbevisningssystem om verden, men i stedet som en integreret del af de aktiviteter, individet på det pågældende tidspunkt tager del i. Lægen, der søger at bestemme, hvilken sygdom en given patient lider af, gør f.eks. ikke dette blot for at lave sig en repræsentation, men som et led i den overordnede aktivitet at hjælpe patienten af med de problemer, vedkommende har. Kun i forhold til konkrete handlingssammenhænge har repræsentationer mening – sagde lægen under en konsultation pludselig helt ud i det blå, dvs. uden relation til konteksten, "Du har to hænder", ville man blive i tvivl, ikke kun om, hvad han mente, men i lige så høj grad om, hvorvidt han var helt normal. Det er en del af vores 'sprogspil', for nu at bruge Wittgensteins udtryk, at mangt og

---

<sup>52</sup> Jeg er her uenig med Searle, der mener, at vores forståelse går via den bogstavelige mening, således at vi først forstår denne og dernæst giver den situationel mening (forstår den som den talehandling, den er) – for mig at se forstår vi grundlæggende meningen i ét, således at en bestemt sætning fremsat i en given situation fremstår for os i hele sin bogstaveligt betingede, situationelle fylde, med sin bogstavelige mening bestemt gennem den situationelle og omvendt. I sine seneste værker siger Searle, at selv 'bogstavelig mening' kun giver denne 'bogstavelige mening' på baggrund af megen viden og kunnen, som vi allerede har angående den pågældende situation, hans såkaldte Background. Jf. Searle, 1983. Dette er jeg enig med ham i, men jeg vil dertil føje, at det ikke kun er baggrundsviden, der spiller ind på vores forståelse af, hvad der er den 'bogstavelige mening', men situationen som sådan.

meget ikke siges og ikke *kan* siges, idet man, hvis man forsøgte herpå, ville sige noget, der var uforståeligt i enhver konkret given sammenhæng. Wittgenstein hævder, at domme, der angår sådanne ikke-artikulerbare forhold, f.eks. "Her er en hånd", er meningsløse – det bør her præciseres, at de er meningsløse *i konteksten*: Da de forhold, som deres bogstavelige indhold repræsenterer, er grundlæggende for vores menneskelige forholdene os i situationen – for det givne sprogspil og i videre forstand for vores livsform<sup>53</sup> – kan de ikke under normale omstændigheder fremsættes *inden for* disse sprogspil. Gør man det alligevel, vil tilhøreren frem for blot at opfatte det som fremsættelsen af en unødvendig selvfølgelighed, søge 'bag om' ordene efter en 'anden' mening, for "noget må vedkommende da have ment". Domme som "Her er en hånd" eller "Jorden forsvinder ikke pludselig under fødderne på mig" er derfor meningsløse i de fleste konkret givne kontekster – vi tænker dem ikke, vi *handler* ud fra dem. *Ikke* i den forstand, at vi på forhånd har 'gjort os dem klart', dvs. har repræsenteret dem for os selv, men således forstået, at vi *handlingsmæssigt* tager dem som udgangspunkt – de står fast med vore handlinger og er så at sige den akse, hvorm disse drejer sig (jf. Wittgenstein, 1984c, §152)<sup>54</sup>.

For mig at se er den helt centrale pointe hos den senere Wittgenstein, som jeg allerede var inde på i introduktionen i redegørelsen for mit metateoretiske grundsyn, denne flytten fokus fra teori til praksis, fra mennesket som tænkende væsen, der er fundamentalt adskilt fra det objekt, det søger at lave sproglige repræsentationer af, til mennesket som handlende væsen, for hvem dét at lave repræsentationer såvel som sprogbrug generelt er en del af dets måde at leve i verden på. Hans analyse peger mere konkret på en form for viden, der ikke er teoretisk, dvs. sprogligt repræsenteret for os, men som er knyttet til og kommer til udtryk i praksis. Som Wittgenstein siger: "Mein Leben zeigt, daß ich weiß oder sicher bin, daß dort ein Sessel steht, eine Tür ist usf. Ich sage meinem Freunde z. B. »Nimm den Sessel dort«, »Mach die Tür zu« etc. etc. ". Eller: "»Ich weiß, daß dieses Zimmer auf dem zweiten Stock ist, daß hinter der Tür ein kurzer Gang zur Treppe führt, etc.« Es ließen sich Fälle denken, wo ich diese Äußerung machen würde, aber es wären recht seltene Fälle. Andererseits aber zeige ich dieses Wissen tagtäglich durch meine Handlungen und auch in meinem Reden. Was entnimmt nun der Andre aus diesen meinen Handlungen und Reden? Nicht nur, daß

---

<sup>53</sup> Endnu et af Wittgensteins tankevækkende begreber.

<sup>54</sup> Jeg ønsker ikke i denne sammenhæng at tage generel stilling til, hvilken grad af realeksistens de forhold, der således står fast for os med vore handlinger, har, dvs. om forhold, der danner grundlag for vore handlinger, også reelt vil eksistere, eller om de kan tænkes blot at være socialt konstituerede størrelser nødvendig for en i bund og grund tilfældig socialt konstitueret praksis. Ej heller ønsker jeg her at diskutere måder, hvorpå man kan undersøge dette spørgsmål. Det har for nogle praksisser stået urokkeligt fast, at 'der findes hekse' – dette har været en akse, som både deres religiøse og personligt-socialt handlinger har drejet omkring – og der har ikke været nogen simpel måde for f.eks. vesterlændinge at overbevise om rigtigheden af deres syn på den sag, dvs. om rigtigheden af den akse, hvorm *deres* handlinger drejer: Ethvert 'modbevis' vil for en sådan praksis enten være bevis på den ulyksalige vesterlændings vantro, eller blive vendt til et bevis *for* eksistensen af hekse. Jf. Wilson, 1970 og Hollis & Lukes, 1982 og Winch, 1964.

ich meiner Sache sicher bin? – Daraus, daß ich hier seit vielen Wochen gewohnt habe und täglich treppauf und -ab gegangen bin, wird er entnehmen, daß ich *weiß*, wo mein Zimmer gelegen ist..." (Wittgenstein, 1984c, §§ 7 og 431). Pointen er, at en sådan viden udspringer af og er indlejret i vores praktiske omgang med verden – vi lærer den, samtidig med at vi oplæres i (eller afrettes til, som Wittgenstein lidt provokerende udtrykker det, jf. Wittgenstein, 1984b, § 5) de sprogs spil, vores liv består af, *uden* at vi på noget tidspunkt behøver at blive os den bevidst. Jeg vil i kapitel 4 behandle den form for læring, der for mig at se finder sted i den forbindelse – 'læring as we go along', som jeg med en henvisning til Wittgensteins regelfølgeovervejelser (Wittgenstein, 1984b, § 85) kalder den. Her ønsker jeg blot at understrege, at den netop givne wittgensteinske artikulation af mit filosofiske grundsyn, at vi altid allerede er i verden og handler i den, før vi giver os til at reflektere over den, præciserer min yderligere påstand, at *når* vi reflekterer, sker det med udgangspunkt i og på baggrund af denne væren og handlen i verden: Sagen er, at meget af denne væren og handlen står fast for os i urepræsenteret 'akseomdrejnings'-form, og vel at mærke stedse forbliver sådan, hvorved det danner det handlingsmæssige grundlag, på hvilket andre forhold kan træde frem. Disse andre forhold kan da gøres til genstand for refleksion og vil således danne den synlige repræsenterede top i forhold til det ikke-repræsenterede handlingsmæssige grundlag. Reelt vil efter min mening kun en brøkdel af den viden, vi har i praksis, nogen- sinde repræsenteres for os.

Nu kunne man heroverfor indvende, at jeg ikke tager højde for det argument, som jeg ovenfor anførte på traditionens vegne, nemlig at for at kunne erkende forhold i verden er det nødvendigt at 'træde et skridt tilbage' fra dem, da de ellers ikke vil kunne ses klart. Hertil vil jeg svare, at dette argument henter en meget stor del af sin overbevisningskraft fra den synsmetafor, det benytter sig af. Det er rigtigt, at et objekt kun kan ses, hvis det holdes i en vis afstand fra de øjne, der skal se det, men deraf følger ikke umiddelbart, at *erkendelse* også fordrer afstand – noget sådant følger kun, hvis man tager synsmetaforikken helt bogstaveligt og mener, at erkendelse består i 'det indre øjes' skuen af sandheden<sup>55</sup>. Forstod man i stedet erkendelse i termer af sanser som f.eks. smag eller berøring, ville afstand, så langt fra at være en nødvendig betingelse for opnåelsen af viden, blive opfattet som en alvorlig hindring herfor. Hermed ikke være sagt, at erkendelse *faktisk* bedst forstås i sådanne termer, men blot, at det ikke er et *a priori* afgjort spørgsmål, om erkendelse kan ske, og viden erhverves ureflekteret og urepræsenteret igennem den praktiske omgang med verden, som vores sprogs spil udgør. Noget helt andet er, at repræsentation af og refleksion over vore handlinger og den viden, de udtrykker, ofte vil kræve en vis distancering fra disse handlinger

---

<sup>55</sup>Eller 'det indre øjes' skuen af dét, der gengives i bevidsthedens spejl, jf. ovenfor. Der har faktisk i den vestlige filosofi været tradition for at forstå synsmetaforikken meget bogstaveligt. Dette har Rorty, bl.a. inspireret af J. Dewey, kritiseret udførligt i Rorty, 1980. Jf. Dewey, 1980.

ger, da det kun herigennem er muligt at bedømme den rolle, de spiller i den praksis, de indgår i. Vigtigt er det imidlertid, at refleksionen her ikke udgør den eneste viden, men at den tværtimod i høj grad angår præcis den viden, der er til stede i handlingerne<sup>56</sup>. Og ydermere, i forlængelse heraf, at refleksionen bestemt ikke giver "the view from nowhere", for nu at bruge T. Nagels udtryk (Nagel, 1986), men i stedet er en konkret refleksion over givne handlinger i en bestemt praksis. Bibeholdes afstandsmetaforikken, kan man sige, at dét at træde et skridt tilbage ikke får praksissen til at fremstå på objektiv i betydningen forudsætningsløs vis: Skridtet tages jo netop i forhold til praksissen, og derfor vil det til en vis grad få både sin retning og sit indhold bestemt af denne.

Hermed mener jeg at have givet en første karakteristik og problematisering af den traditionelle opfattelse af viden som sproglig repræsentation. Jeg har således ud over at påpege den grundlæggende afhængighed af subjekt-objekt-modellen gjort opmærksom på nogle af kerneimplikationerne af opfattelsen: passivitet og statisk vidensforståelse samt den generelle vidensmæssige forrang, som teoretisk forholder sig til verden indtager relativt til praktisk omgang med denne. Med Wittgenstein har jeg argumenteret for, at en sådan forrang er ubegrundet – at vi altid allerede lever i verden, før vi kan reflektere over den. Jeg har endvidere hævdet, at fænomener som tænkning, sprog og repræsentation bedst forstås som integrerede dele af vore aktiviteter i konkrete handlingssammenhænge; at de altså ikke som i den traditionelle udlægning står uden for praksis, men er en del heraf. Dette muliggør en noget anden forståelse af vidensbegrebet end den traditionelle – en forståelse, som først i det følgende vil kunne gives en fyldestgørende redegørelse, men om hvilken det på baggrund af den hidtidige diskussion allerede nu er klart, at den ikke postulerer en nødvendig sammenhæng mel-

---

<sup>56</sup> Denne distinktion mellem den viden, der er til stede i handlingerne, og refleksionen over denne viden har stor lighed med Schöns skelnen mellem på den ene side 'knowing-in-action' og 'reflection-in-action' og på den anden side 'reflection-on-action'. Dette skel drager Schön for at pointere, at forholdet mellem viden, handling og refleksion har to niveauer: På det første niveau, handlingsniveauet, kan vi ifølge Schön siges, *mens* vi handler, at have en ofte uarticuleret viden og tillige en mulighed for reflekterende tilpasse os situationen. På det andet niveau, 'eftertankeniveauet', kan vi siges *efter* handlingen at have mulighed for at reflektere over denne og dens betydning. Et problem med Schöns opfattelse er dog selve hans bestemmelse af begrebet 'refleksion': For så vidt i overensstemmelse med mit syn på vores dagligsprogs-mæssige begrebsforståelse og relationen mellem denne forståelse og teoretisk begrebsbestemmelse, og faktisk i udgangspunktet meget lig den måde, jeg nedenfor bestemmer begrebet 'personlige erfaringer', giver han ikke nogen præcis bestemmelse af 'refleksion', men illustrerer det med en række paradigmatiske eksempler. Sagen er blot den, at disse *ikke* alle umiddelbart lader sig genkende som eksempler på refleksion i dagligsprogs-mæssig forstand – f.eks. nævner han som eksempler på 'reflection-in-action' gode baseballspilleres 'feel for the ball' og jazzmusikerens føling med musikken og hinanden, når de i fællesskab improviserer. Og han pointerer eksplicit, at "we need not suppose that they reflect-in-action in the medium of words" (Schön, 1983, s. 56). Diskrepansen mellem de angivne paradigmatiske eksempler på refleksion og sådanne, som vi dagligsprogs-mæssigt ville angive – eksempler, hvor den reflekterende person giver sprogligt udtryk for sine tanker om det pågældende emne – kommenteres ikke, og derfor efterlades man med en grundlæggende tvivl mht. hvilke fænomener, der regnes som refleksion, og hvilke ikke, hvilken rolle et fænomen som repræsentation spiller i refleksionsprocessen, og først og sidst hvorfor Schön overhovedet benævner fænomenet 'refleksion' frem for 'føling med', 'situationsfornemmelse' eller andet. Et bud på svaret på det sidste spørgsmål vil være, at Schön mindre forstår 'refleksion' som relateret til repræsentation og sprogligt udtryk og i højere grad forstår begrebet ud fra dets lys-/lydkonnotationer som en 'spejling af omgivelserne'. Dette finder jeg en interessant tanke, som det dog vil føre for vidt at forfølge her, hvor fokus er på repræsentation og refleksion i mere sædvanlig forstand.

lem viden og repræsentation – sproglig eller ikke<sup>57</sup> – men tværtimod peger på en grundlæggende ureflekteret og urepræsenteret vidensform kun fuldt ud realiseret i vore handlinger i praksis. Det, der hidtil er blevet sagt i denne forbindelse, fører imidlertid umiddelbart til et par meget væsentlige spørgsmål: Den form for viden, som man med baggrund i Wittgensteins handlingsorienterede sprogspilsopfattelse kan hævde, vi udviser i vores liv, uden at den er eller behøver at have været repræsenteret for os, kan dog, som den hidtil har været beskrevet, *principielt set* udtrykkes i domme, om end ikke andet så af en iagttager af sprogsillet. Er det nu sådan, at al viden, også aktørernes urepræsenterede praksisviden, er sprogligt artikulerbar i hvert fald for udenforstående, selvom den måske ikke er det for aktørerne selv? Eller gives der former for viden, der er tavse i værensmæssig forstand; som altså ikke kun er meningsløse i de fleste eller alle hverdagsmæssige kontekster, men som slet ikke lader sig artikulere sprogligt? Ret beset fordrer besvarelsen af disse spørgsmål hele nærværende kapitels undersøgelse af viden i praksis, hvorfor de ikke nu kan besvares endeligt. Som en første tilnærmelse til et svar vil jeg dog i det følgende diskutere regler og regel anvendelse for herigennem at påvise, at vi i praksis nødvendigvis må have en principielt tavs forståelse af konkrete situationer. Påvisningen af dette vil være et vigtigt skridt på vejen til opfyldelsen af kapitlets hovedformål, nemlig at levere en argumentation for eksistensen af en viden, der ikke blot ikke lader sig sprogligt artikulere, men som reelt danner grundlaget for al sproglig viden.

## 2.2. Regler og regel anvendelse

*Diskussion af Wittgensteins regelfølgeovervejelser og af relationen mellem regel og praksis. Det hævdes, at førstnævnte peger på eksistensen af en værensmæssigt tavs vidensform, idet regel anvendelse synes at fordrer en ikke-sproglig 'føling med situationen'.*

De fleste læsninger af Wittgenstein lægger stor vægt på begrebet 'regel' i forbindelse med diskussionen af praksis, idet de vil hævde, at en praksis, i kraft af at være en meningsfuld aktivitet, nødvendigvis må være regelstyret (jf. f.eks. Kripke, 1982, Kenny, 1973 og Winch, 1990). Denne tanke er ikke ny, men er snarere en generaliseret version af den tidligere

---

<sup>57</sup> Som sagt har den angelsaksiske filosofiske tradition i vid udstrækning enten forstået 'repræsentation' som synonymt med 'sproglig repræsentation' eller i hvert fald ment, at relationen mellem en evt. ikke-sproglig repræsentation og dens sproglige udtryk var ligefrem og uproblematisk. Jeg deler ikke denne opfattelse af, at eksempelvis et billede umiddelbart lader sig 'oversætte' til en sproglig beskrivelse, men mener, at relationen er mere kompleks, og at vi meget vel kan have eksempelvis mentale billedlige repræsentationer, som ikke let lader sig beskrive i ord. Selv med en mere nuanceret repræsentationsopfattelse mener jeg dog ikke, at opfattelsen af, at viden nødvendigvis består af repræsentationer, kan opretholdes: En sådan mere nuanceret repræsentationsopfattelse ville for mig at se grundlæggende være åben for samme kritik, som den jeg ovenfor rettede mod den angelsaksiske version af repræsentationsopfattelsen, nemlig at den i for høj grad bygger på en subjekt-objekt-opfattelse af menneskets forhold til verden, og at den altså ikke i tilstrækkelig grad tager højde for, at mennesket er et handlende subjekt i verden. Og at den i forlængelse heraf tilskriver individet en for passiv rolle i erkendelsen og forstår viden for statisk. I bund og grund ville en sådan repræsentationsopfattelse således ikke kunne redegøre for den grad af fleksibilitet, som viden for mig at se har.

nævnte traditionelle opfattelse af adækvat handling som teoriudøvelse i form af regelfølge. Forskellen er at finde i den konkrete udlægning af regelfølge, som Wittgenstein ifølge disse læsninger leverer: Hvor traditionen ser selve henvisningen til, at en handling har fulgt en given regel, som en garanti for, at den er adækvat, og ikke opfatter spørgsmålet om, *hvordan* vi følger en regel, som problematisk, er det præcis sidstnævnte spørgsmål, Wittgenstein beskæftiger sig med. Han peger på, at en regel ikke selv viser sin anvendelse, idet det altid vil være muligt at give den et utal af tolkninger, der hver for sig leder til forskellige konkrete handlinger. Det nytter her ikke blot at henvise til, at reglen skal bruges 'på samme måde' som hidtil – da ingen situationer ligner hinanden fuldstændigt, er spørgsmålet netop, hvad 'samme måde' vil sige i nye kontekster. Samtidig skal der også være forskel på at tro, man følger reglen, og virkelig at gøre det, hvorfor det ikke er nok at være overbevist om, at man 'gør det samme'. Problemet kan heller ikke løses ved at postulere en metaregel til udvælgelsen af den rette tolkning, da også denne metaregel vil kunne gives rigtigt mange betydninger, og et sådant skridt derfor vil lede til en uendelig regres af regler for reglers anvendelse. I denne forbindelse hævder de fleste Wittgensteinfortolkere, at Wittgensteins 'løsning' består i en henvisning til den 'offentlige kontrol' som den instans, der sikrer den rette regelfølge: Andres reaktioner på min måde at følge reglen på fortæller mig, om jeg anvender den ligesådan, som fællesskabet mener, den hidtil er blevet brugt. Denne 'løsning' finder jeg imidlertid ikke acceptabel – som A. J. Ayer har gjort opmærksom på, er der ikke noget principielt vundet ved at henvise til fællesskabet frem for enkeltindividet, da muligheden for kollektiv glemsel eller fejltagelse logisk set er lige så graverende i forhold til sikring af korrekt regelfølge som den tilsvarende mulighed på individuelt plan (Ayer, 1985). Men rent faktisk mener jeg heller ikke, at denne udlægning af Wittgenstein er korrekt – den beror efter min mening på en intellektualiserende fejllæsning, der ikke tager højde for hans pointer vedrørende praksis. Dette vil jeg søge at argumentere for i det følgende.

Sagen er for mig at se den, at de fleste Wittgensteinfortolkere har en tilbøjelighed til at forstå hans begreb 'praksis' som '*sproglig* praksis', således at det f.eks. er en 'praksis' at bruge ordet 'blå' om blå ting, og i det hele taget til, helt i tråd med traditionel angelsaksisk filosofi, at ville sprogliggøre praksis. Og det på trods af, at Wittgensteins primære pointe, i hvert fald som jeg forstår ham, er, at praksis, dvs. *handlende* praksis, går forud for sproget, og at der i sidste instans ikke er andet retfærdiggørelsesgrundlag for vore handlinger end netop dét, at således handler vi<sup>58</sup>. "Im Anfang war die Tat", som Wittgenstein citerer Goethe, og "»Wie kann ich einer Regel folgen?« – wenn das nicht eine Frage nach den Ursachen ist, so ist es eine nach der Rechtfertigung dafür, daß ich *so* nach ihr handle. Habe ich

---

<sup>58</sup> Hermed ikke være sagt, at Wittgenstein ikke også bruger ordet praksis om sproglig praksis – det mener jeg nok, han gør. Pointen er snarere, at 'sproglig praksis' er grundlæggende afhængig og en integreret del af ikke-sproglig, handlende praksis.



die Begründungen erschöpft, so bin ich nun auf dem harten Felsen angelangt, und mein Spaten biegt sich zurück. Ich bin dann geneigt zu sagen: »So handle ich eben.«" (Wittgenstein, 1984c, §§ 402 og 217). Efter min mening bør hele problemstillingen, som den hidtil er beskrevet, vendes om: Det er nemlig ikke regler og regelfølge, der sikrer en praksis' meningsfuldhed – langt snarere er det praksis, altså dét, vi gør/den måde, vi handler på, der giver mening til de regler, vi evt. søger at beskrive praksissen med. Den traditionelle intellektualiserende fokuserethed på teori og sprog har gjort den sproglige begribelse af praksis – reglen – til det væsentlige, hvor det dog for mig at se er indlysende, at når en sådan ikke selv kan vise sin anvendelse, er det *anvendelsen*, man skal koncentrere sig om, ikke reglen. Hvilket efter min mening også præcis er, hvad Wittgenstein gør.

Dette ses tydeligt i hans behandling af eksempler og deres betydning (jf. f.eks. Wittgenstein, 1984b, §§ 71-78 og §§ 208-213). Pointen er, at man, hvis man skal lære en anden en bestemt praksis (f.eks. den at regne), i vid udstrækning gør det vha. konkrete eksempler, *ikke* via sproglige redegørelser for, hvordan man bruger regler (f.eks. additionsreglen) korrekt. Dette er ikke kun, fordi det er nemmere at anskueliggøre reglens brug på førstnævnte end på sidstnævnte måde, men i lige så høj grad fordi den viden, den lærende her skal tilægge sig, findes *i* eksemplerne og i deres rette anvendelse i den fortsatte praksis. Formålet med eksemplerne er derfor ikke, at den lærende skal abstrahere en bestemt generel viden om reglens brug – en sådan viden ville, i kraft af sin generalitet, kunne udtrykkes sprogligt, hvorfor eksemplerne ret beset ikke virkeligt var nødvendige, da læreren blot (i hvert fald ideelt set) kunne have formuleret den nævnte viden. I stedet er eksemplerne en handlingsvejledning; de er en indføring i, hvordan man bedriver den pågældende praksis, dvs. i, hvad det rent faktisk er, man *gør* her. De giver, vil jeg mene, en form for forståelse af praksis, vel at mærke ikke en abstrakt, sprogligt artikulerbar forståelse, men en konkret og handlingsrelateret – en fornemmelse for eller føling med, hvad der i denne situation udgør den adækvate handling.

Det netop sagte skal ikke forstås, som mener jeg, at vi slet ikke anvender eller følger regler i praksis – at regler reelt kun er abstrakte 'after the fact'-bestemmelser af denne: Det er en åbenlys kendsgerning, at vi benytter regler som retningsgivende standarder for vor handlen, som når vi slår op i en ordbog for at sikre korrekt stavemåde eller i en grammatikbog, hvis vi er i tvivl om kommasætning, forholdsord, ordstilling eller lignende. Matematiklæreren, der lærer barnet at regne, introducerer naturligvis også barnet til de forskellige regneregler, herunder additionsreglen. Dét, jeg ønsker at sige, er i stedet for det første, at der er en dialektik mellem regler/standarder og konkret fleksibel handlen i praksis<sup>59</sup>, og for det

---

<sup>59</sup> Det er denne dialektik, som Wenger søger at fange med sine komplementære begreber 'reifikation' og 'deltagelse' (Wenger, 1998). Grundet hans fokus på sociale relationers konstitutive betydning for læring og mening bliver hans hovedbegreb til indfangning af denne dialektik 'meningsforhandling' mellem interagerende parter i det sociale rum. Jeg

andet, at en praksisforståelse er et nødvendigt bindeled imellem disse to forhold, da det er denne forståelse, der muliggør, at den for situationen rette regel følges og vel at mærke følges på den for situationen rette måde<sup>60</sup>. Det er med andre ord fornemmelsen for, hvad der er det rigtige at gøre, der lader den givne regel være den relevante at bruge i den pågældende sammenhæng og dermed gør den til et udtryk for vores praksis. Det fordrer altså en forståelse af praksis overhovedet at lade en regel *være* en standard. Hertil kommer, at regler ikke er én gang givne, evigtgyldige fastsættelser af praksis, men kan ændre sig, når vores praksis, bevidst eller ubevidst, ændres. Og dette vil ske netop i kraft af vores praksisforståelse og ændringer i denne. Begynder vi at leve og handle anderledes, bedømmes regler som inadækvate og bliver afskaffet<sup>61</sup>. Dette er bestemt ikke altid en fuldstændig uproblematisk affære, da der ofte vil kunne være en ikke lille strid mellem (fortalere for) gammelkendt regelanvendelse og (udøvere af) forandret praksis. Det vigtigste i denne sammenhæng er dog ikke at give en nøjagtig redegørelse for, hvordan praksis forandres – i stedet er det selve pointeringen af, at i mindst lige så høj grad som regler regulerer praksis, 'reguleres' disse regler selv af praksis eller nærmere bestemt: af den ikke-sprogligt ekspliciterbare forståelse heraf, som udspringer af vores konkrete måde at leve og gebærde os i forhold til verden på.

Med dette in mente vil jeg vende mig mod spørgsmålet stillet til slut i sidste afsnit, nemlig om der ud over vores handlingsmæssige viden, der principielt kan artikuleres i domme, men som i de fleste kontekster ikke i praksis lader sig udtrykke meningsfuldt, også kunne tænkes at findes en værensmæssigt tavs vidensform. Hertil vil jeg sige, at ovenstående diskussion efter min mening i hvert fald peger på eksistensen af en praksisforståelse, der muliggør adækvat regelanvendelse og vurdering af regler med henblik på deres adækvathed. Denne praksisforståelse er ikke principielt artikulerbar på samme måde som "Her er en hånd" – ovenstående wittgensteinske pointe er præcis, at forståelsen af, hvordan regler skal anvendes ikke kan udtrykkes udtømmende i ord, da ethvert forsøg herpå vil lede til en uendelig regres. Hvorvidt denne praksisforståelse har status af 'viden', vil jeg lade ligge til slutningen af kapitlet, efter udfoldelsen af mit begreb 'viden i praksis'. På dette sted ønsker jeg

---

ønsker ikke at undervurdere betydningen af den sociale forhandling af mening, men ønsker dog at påpege, at der under denne og ofte som udgangspunkt for den er et spørgsmål om individets forståelse af, hvad der udgør den rette handling i den givne situation. Dette er et centralt punkt, hvorpå jeg mener, at mit fokus på individet, med blikket rettet udefter mod praksis, kan bidrage med pointer, som overses af 'siteret læring'-teoretikere som Lave & Wenger grundet deres fokus på sociale relationer.

<sup>60</sup> Denne opfattelse af en nødvendig 'praksisforståelse' står i gæld til Aristoteles' phronesisbegreb med bestemmelsen af den praktisk vise som den, der er i stand til i enhver situation at gøre det rette på den rette måde på det rette tidspunkt. Aristoteles, 1976.

<sup>61</sup> Et konkret eksempel på dette er ord som 'forfordele' og 'bjørnetjeneste', der ifølge ordbogens standard har én betydning, men i praksis af mange bruges med en anden – i de nævnte tilfælde med den modsatrettede. Ved ordbogsrevisjonen i 2003 ændredes ordbogens standard som følge af den generelt ændrede praksis, således at de to ord nu begge kan bruges med såvel deres oprindelige betydning som med den nye, modsatrettede. Et andet eksempel er pausekommaet, der blev indført som standard grundet et følt behov for en anden form for kommatering end den grammatiske, men som aldrig vandt indpas for alvor i praksis, og som derfor blev erstattet af det såkaldte 'nye komma' i 2001.

blot at påpege, at vi i hvert fald synes i praksis at måtte have *en eller anden* form for tavs erkendelse, det væres sig en 'viden' eller ikke.

Under alle omstændigheder er der et andet forhold, som bør pointeres i forbindelse med diskussionen af relationen mellem praksis og regel. Traditionelt har man, i den udstrækning man overhovedet har taget praksis i betragtning, som før nævnt ment, at det var praksis' regelstyrelse, der sikrede dens meningsfuldhed. Med det her præsenterede perspektiv, ifølge hvilket det i mindst lige så høj grad er praksis, der gør reglen meningsfuld, åbnes imidlertid for den mulighed, at nogle praksisser eller dele af praksisser slet ikke er regelstyrede, men udelukkende et udtryk for den tavse forståelse, vi erhverver os gennem udøvelsen af praksis. Der er for mig at se i virkeligheden ikke andet argument for, at en praksis nødvendigvis må bestå i regelfølge, end at den ellers ikke vil kunne gives en udtømmende beskrivelse – nok forestiller jeg mig, at argumentet i første omgang snarere ville lyde, at "man må jo vide, hvad man gør", men hvis ikke dette skal være en fuldstændig åbenlys *petitio principii* (spørgsmålet er jo netop, om man ikke kan 'vide, hvad man gør' uden at 'det, man gør' er udtryk for en regelfølge), så kan dette ikke betyde andet, end at man må kunne *sige* det. Har man imidlertid først accepteret, at dét, der gør praksis meningsfuld og adækvat, langt fra altid er sprogligt ekspliciterbart, mister dette argument sin efter min mening på forhånd tvivlsomme overbevisningskraft. Nu er den principielle mulighed af en ikke-regelfølgende praksis omvendt naturligvis ikke i sig selv nogen grund til at tro, at en sådan faktisk eksisterer – for at overbevise herom må man analysere konkrete eksempler med henblik på at vise, at aktørerne i disse tilfælde ikke følger regler. Dette vil jeg gøre i afsnit 2.4, men forinden finder jeg det nødvendigt mere udførligt end hidtil at præsentere eksempler på vores tavse praksisforståelse. Ud fra det foregående kan det nemlig synes, som om denne udelukkende består i fornemmelsen for, hvad der udgør adækvat handlen, men rent faktisk vil jeg hævde, at dette kun er én måde, hvorpå den kommer til udtryk, og at den reelt har en langt bredere karakter. At noget sådant er tilfældet, vil jeg søge at påvise i det følgende, idet jeg med mine eksempler vil argumentere for det før antydede forhold, at vores tavse forståelse er grundlaget for ikke blot vore vellykkede handlinger inden for et givet felt, men også for vor sproglige viden på det pågældende område.

### 2.3. Eksempler på 'viden i praksis'

*Diskussion af forholdet mellem begreberne 'know that' og 'knowing how' først introduceret af Ryle. Ved gennemgangen af tre eksempler på dagligsprogs mæssigt set paradigmatiske videnssituationer (sundhedsfaglig praksis, fysikfaglig praksis og bilkørsel), hævdes det, at 'know that' og 'knowing how' i praksis optræder i en enhed. Denne enhed benævnes 'viden i praksis' og beskrives som en tavs erfaringsbaseret forståelse, der går dybere end sine aspekter sproglig viden og praktisk kunnen. Den hævdes at udgøre et perspektiv, der lader relevante træk træde frem ved den konkrete situation, som aktøren er i. Konkrete eksempler på 'viden i praksis' fordeler sig på et videnskcontinuum, der har 'ren' sproglig viden som sin ene pol og 'rene' færdigheder som sin anden.*

En interessant modpol til den traditionelle fokuserethed på sproglig viden, såvel generelt i forhold til praksis som også specifikt i forståelsen af denne, udgøres af G. Ryles begreb om 'knowing how' (Ryle, 1949). I modsætning til den tidligere nævnte traditionelle handlingsanalyse hævder Ryle, at adækvat eller intelligent (som han kalder det) handlen ikke beror på en forudgående refleksion over domme (repræsentation af forhold i verden) og i særdeleshed ikke kun er intelligent i kraft af en sådan. Hans argumenter herfor er for det første en variant af den ovennævnte problematisering af regelfølge, nemlig at selve udvælgelsen af den dom, der angiveligt skal vejlede handlingen, kan ske på mere eller mindre intelligent vis, hvorfor der, med den traditionelle handlingsanalyse, måtte skulle en meta-dom til for at sikre den adækvate udvælgelse, hvilket leder til en uendelig regres. For det andet gør han opmærksom på, at vi, om end vi klart reflekterer før nogle af vore intelligente handlinger, ikke er os bevidste at gøre det før *samtlig*e af dem – den vittige er f.eks. den, hvis bemærkning falder lynsnart, ikke efter lang tids overvejelse. Og for det tredje påpeger han, at vi vurderer det intelligente i en handling ud fra selve denne, ikke med henvisning til en forudgående eller bagvedliggende refleksion. Ryles mere konkrete analyse af 'knowing how' er jeg noget skeptisk over for, idet jeg mener, at hans karakteristik af denne som en 'flerstrengt disposition' dels ikke er synderligt oplysende, dels er uforenelig med hans logisk behavioristiske opfattelse af, at mentale begreber tilhører en anden logisk klasse end fysiske og derfor ikke henviser til entiteter på samme måde som sidstnævnte (jf. Ryle, 1949, s. 17f). En 'disposition' synes dog, hvis det skal være et forklarende, ikke blot et instrumentelt begreb, netop at måtte referere til en form for mental (eller anden ikke-fysisk) entitet. Det vigtigste i denne sammenhæng er imidlertid, at fokus med Ryles diskussion flyttes væk fra teori som baggrund for handling, idet der åbnes for en vidensform, der er til stede i *selve* handlingen, og som ikke lader sig reducere til sproglige repræsentationer af forhold i verden. Ligesom Wittgenstein, om end på en anden måde, er Ryle altså fortaler for et vidensbegreb, der i hø-

jere grad lægger vægt på kunnen og praksis end på de traditionelle hovedkategorier sprog og teori.

Nu kunne man indvende, at Ryles vidensbegreb står og falder med bredden af betydningen af det engelske ord 'knowledge' – at dét, han kalder 'knowing how', på dansk (og tysk) ikke ville blive betegnet 'viden' (Wissen), men i stedet ville blive tildelt den term, jeg netop har brugt, nemlig 'kunnen' ('Können'). At der altså i virkeligheden er tale om to forskellige fænomener, som lidt misvisende hedder det samme på engelsk. Man kunne således acceptere Ryles analyse, men blot hævde, at den ikke vedrører en anden *vidensform*, eller, alternativt, godtage brugen af ordet 'viden' i denne forbindelse, men pointere, at kunnen i så fald er en form for viden, der er (relativt) uafhængig af den traditionelt anerkendte repræsentationelle viden, også kaldet propositionel viden eller 'know that' (dette gør f.eks. Ayer, jf. Ayer, 1956). Faktisk kan det synes, som om dette sidste er Ryles egen opfattelse, da han skelner skarpt mellem intelligens (knyttet til 'knowing how') og intellektualitet (knyttet til 'know that'). I sine mere konkrete udsagn om 'know that' synes han dog ikke desto mindre at se en nærmere sammenhæng mellem de to, idet han hævder, at også dét at udvælge den rigtige dom som svar på et spørgsmål kræver en 'knowing how' (Ryle, 1949, s. 31) og forståelse af et givet argument ligeså (s. 53) – ifølge Ryle fordres der i sådanne sammenhænge en 'ræsonnerende kunnen'. Om end Ryle erklærer at operere med to klart adskilte vidensformer, nemlig 'know that' og 'knowing how', synes han i sin konkrete argumentation at reducere førstnævnte til en passiv 'databank' og at beskrive enhver aktivering eller aktualisering af denne 'databank' som 'knowing how'. Således kan man hævde, at det *vidensmæssigt* interessante ved 'know that' for Ryle rent faktisk i vid udstrækning tilskrives 'knowing how', og at han derfor reelt til dels laver den omvendte reduktion end traditionens, idet han synes at reducere (det vidensmæssige ved) 'know that' til 'knowing how'<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Man kunne indvende, at 'databank'-forståelsen af 'know that' fuldt ud er i overensstemmelse med den angelsaksiske traditions repræsentationalistiske opfattelse af viden, og at Ryle derfor ikke reducerer det vidensmæssigt interessante ved 'know that' i forhold til den måde, hvorpå det traditionelt er blevet forstået, men reelt blot ekspliciterer implikationerne af repræsentationalismen: Hvad der synes at være en vidensmæssig reduktion af 'know that' vil da i virkeligheden være en eksposition af manglerne ved denne repræsentationalisme. Under alle omstændigheder synes det mig klart, at viden forstået som passive 'data' ikke kan stå alene, men må suppleres med en redegørelse for, hvorledes disse data finder anvendelse i praksis – i enhver dagligsprogmæssig situation vil vi som et minimum forde, at en person kan 'aktivere' sin 'databank' (f.eks. sige dét, han angiveligt ved på det pågældende felt, eller handle på bestemte måder), for at vi kan tilskrive vedkommende viden. Denne diskussion af repræsentationalismen som en 'databank'-teori har interessante tråde til debatten om klassisk kunstig intelligens, som den blev ført især i 1970'erne og '80'erne: Klassisk kunstig intelligens bygger på en forståelse af menneskelig intelligens som sammenlignelig med et computerprogram, der vha. en række præcist definerede regler henter de databits, der skal bruges i den givne sammenhæng, frem. Dreyfus har, på linie med det her sagte, påvist denne opfattelses dybe afhængighed af den repræsentationalistiske tradition i filosofien og har på baggrund af en heidegger-merleau-ponty-inspireret tilgang kritiseret opfattelsen for ikke at kunne redegøre for begrebet 'relevans', dvs. for, hvorledes mennesker i givne situationer 'zoomer ind på' de *relevante* 'databits' og kun på dem, frem for som computeren at hente en mængde irrelevante data frem og samtidig udelade andre, der kunne have været væsentlige i den konkrete situation. Jf. Dreyfus, 1979, og ligeledes Winograd & Flores, 1986.

Denne form for reduktion af 'know that' til 'knowing how' mener jeg imidlertid ikke er mere acceptabel end den modsatte, om end der, som jeg vil komme tilbage til nedenfor, klart er en kunnen forbundet med *udtrykkelsen* af sproglig viden. Ligeledes finder jeg heller ikke afvisningen af, at 'knowing how' overhovedet udgør en vidensform, korrekt. For mig at se er både 'know how' og 'know that', eller, som jeg også vil kalde begrebsparret, (praktisk) kunnen og sproglig viden, vidensformer – vel at mærke vidensformer, der på den ene side ikke lader sig reducere til hinanden, men på den anden side alligevel ikke er så forskellige, at de fordrer helt selvstændige analyser. I alle konkrete videnskabsmæssige sammenhænge er grænsen mellem de to fænomener efter min mening reelt flydende, hvorfor det kan være svært at afgøre, hvilke forhold der skal tilskrives hvilken kategori. Denne manglende præcise afgrænsning er ydermere ikke en beklagelig tingenes tilstand, som kan afhjælpes gennem en teoretisk analyse af situationen, men er i stedet udtryk for et helt essentielt forhold, nemlig at praktisk kunnen og sproglig viden i virkeligheden slet ikke er uafhængige størrelser. Langt snarere er de sameksisterende aspekter ved vores praksisviden – ved vores 'viden i praksis' – en praksisviden, der ydermere ligger til grund for dem begge. De følgende eksempler hentet fra professionelt og dagligt liv skal underbygge denne påstand.

Mit første eksempel er M. Polanyis beskrivelse af en medicinstuderende, der skal lære at diagnosticere lungesygdomme vha. røntgenundersøgelser. Første gang den studerende præsenteres for et røntgenbillede af lungerne, vil han slet ikke kunne se disse, men kun hjertet og ribbenene. Efterhånden som han ser flere og flere billeder, bliver han imidlertid i stand til at se ikke blot lungerne, men også detaljer ved disse, og han lærer at skelne sygdomstegn fra forskelle, der hidrører fra naturlig variation (Polanyi, 1964, s. 101). Sagen er nu den, at den sproglige viden, den studerende skal erhverve sig i forbindelse med diagnosticeringen af lungesygdomme, *får mening* for ham, *i takt med* at han bliver i stand til at se de pågældende fænomener. Med andre ord *forstår* han først den sproglige viden, når han *kan* ('knows how to') skelne det, den henviser til<sup>63</sup>. Og da man næppe kan regnes for at have sproglig viden på et givet område, hvis man ikke forstår de sætninger, denne viden udgøres af, men blot har lært dem ved ren udenadslære, må man sige, at sproglig viden her erhverves sammen med og er afhængig af den kunnen, der hører til feltet. Samtidig er det, fordi 'know that' og 'know how' i eksemplet hænger uløseligt sammen, svært at se, præcis hvor det ene fænomen begynder, og hvor det andet holder op, hvorfor grænsen mellem dem må siges at være flydende. Når jeg endvidere mener, at de to fænomener optræder som aspekter af en dybereliggende vidensform, hænger det sammen med, at den studerende for mig at se kun kan skelne

---

<sup>63</sup>Dette er selvfølgelig en forenkling – der vil være andre forhold, der har indflydelse på den studerendes forståelse af terminologien, såsom hans kendskab til forskellige lungelyde (rallen, hoste osv.). Jeg vil altså ikke hævde det absurde, at lungetermer ingen mening havde, før man opfandt røntgenapparatet (om end terminologien givetvis er blevet væsentligt mere nuanceret siden). Det vigtige er dog, at også disse andre forhold er noget, den studerende skal *kunne*, som f.eks. at skelne lungelyde hørende til forskellige sygdomme fra hinanden.

de pågældende forhold på billederne i kraft af et perspektiv på disse. Dette perspektiv lader i den konkrete situation de relevante træk træde frem for ham og muliggør derigennem hans sproglige viden i ét med hans praktiske kunnen. Begrebet 'perspektiv' skal her forstås både bogstaveligt og i overført forstand: Dels er det konkret dét, der lader den studerende *se* de væsentlige forhold som lunger og sygdomssymptomer i stedet for ribbenene. Dels betegner begrebet 'perspektiv' et niveau dybere og som forudsætning for det synsmæssige perspektiv en tilgrundliggende forståelse af, hvad der overhovedet er relevante fænomener at kigge efter på billedet, og hvilken betydning, de fundne fænomener har for den pågældende patient, medicinsk, generelt kropsligt og menneskeligt. Og denne forståelse er efter min mening grundlæggende ikke-sproglig: Det er en forståelse, der går forud for *hvad* der siges – hvilken *mening* det har – den 'sætter netop det sagte i perspektiv'. At dette er tilfældet, ses måske lettere, hvis man betragter, ikke blot røntgenanalysen, men diagnosticering som sådan, og den plads denne har inden for sundhedsfaglig praksis generelt.

Sagen er, at betragtningen af røntgenbilleder kun er et enkelt led, og på ingen måde det første, i behandlingen af lungesygdomme. Før der tages røntgenbillede af lungerne, må den involverede læge i det hele taget have en ide om, at der kunne være noget galt med disse. En sådan 'ide' får han naturligvis til dels ud fra patientens udtalelser om smerter, trykken, hoste el.lign., og ud fra sin viden om, hvilke sygdomme patienten meget muligt kunne lide af i kraft af alder, køn, levevis, tidligere sygdomshistorie, sygdomme i nærmeste familie, etc., men mere rigtigt er det at sige, at han får 'ideen' på baggrund af det helhedsindtryk, som han danner sig af patienten – et helhedsindtryk, som de nævnte forhold indgår i og har mening i relation til. Dette helhedsindtryk er ikke noget, han kan ekspliciterer fuldt ud sprogligt; langt snarere er det en måde, patienten fremtræder for ham på i den konkrete situation på baggrund af hans tidligere erfaring med lignende tilfælde. I selve denne fremtræden forekommer visse faktorer ham umiddelbart at have relevans for diagnosticeringen af det konkrete tilfælde. Han nøjes således ikke med en generel statistisk viden om indvirkningen af alder, køn, etc. på tilhørsforholdet til en given sygdoms risikogruppe, men vurderer konkret sandsynligheden for forskellige sygdomme ud fra de forhold, der i *denne* situation træder frem som relevante for ham. Med andre ord giver hans erfaring ham en forståelse af situationen – af hvilken type den er af, hvad der har relevans i forhold til den, osv. – en forståelse, der kan siges at have karakter af et perspektiv<sup>64</sup>, idet den lader visse ting ved situationen træde frem, mens andre forbliver i baggrunden. Hvad lægens sproglige viden angår, gælder der i overført forstand det samme, som der i bogstavelig forstand gjaldt for den medicinstuderende

---

<sup>64</sup>Jeg anvender her, trods min ovenstående kritik af traditionens brug af synssansen som billede på erkendelsen, en synsmetafor i forbindelse med diskussionen af viden. Som det dog forhåbentlig vil blive klart igennem afhandlingen, er der stor forskel på den handlingsrelaterede måde, jeg forstår metaforen på, og den statiske og praksisdistancerede forståelse af erkendelse, som det traditionelt brugte billede har givet anledning til.

ovenfor: Det sproglige relaterer til og forstås i forhold til det, der er 'synligt' i en given situation, dvs. netop til dét, som perspektivet lader træde frem. Derfor er den tavse forståelse, som lægens erfaring giver ham, af fundamental betydning også for hans sproglige viden – den danner nemlig grundlaget for og er nødvendig for forståelsen af indholdet af denne.

Imidlertid er det ikke nær alle de forhold, der træder frem for lægen på baggrund af hans erfaringsperspektiv, der kan artikuleres. Tværtimod hænder det jævnligt, at erfarne sundhedsfaglige praktikere, sygeplejersker såvel som læger, kan 'se, at der er noget galt', uden at være i stand til at sige mere præcist, hvad dette 'noget' er. Til eksempel kan nævnes følgende historie fra en intensivafdeling, hvor en to-årig dreng skulle overflyttes fra et hospital til et andet. Hans tilstand var ikke god, men da han dog var ved bevidsthed, og de forskellige målelige fysiologiske parametre alle antog relativt acceptable værdier, syntes det alt i alt forsvarligt at flytte ham. Ikke desto mindre fandt den ansvarlige sygeplejerske, at der var noget 'forkert' ved ham – han så 'ikke helt rigtig ud'. Efter megen overvejelse besluttede hun derfor at afblæse sygetransporten. Og med rette: Et kvarter efter, at denne skulle have fundet sted, gik barnet i krampe og måtte således under ingen omstændigheder flyttes<sup>65</sup>. Sygeplejersken havde her en 'fornemmelse' af eller 'intuition' om barnets tilstand – en intuition, som ikke hvilede på nogen sproglig viden om situationen, men som tværtimod var i modstrid med alle målelige forhold. Alligevel bunder 'fornemmelsen' ikke i nogen mystisk clairvoyant skuen af tingenes tilstand, men er i stedet et udtryk for den dybereliggende, usproglige forståelse af situationen, som sygeplejerskens mangeårige erfaring på området har givet hende. Eller sagt med den ovenfor indførte terminologi: 'Fornemmelsen' er et udslag af, at sygeplejerskens erfaringsbaserede perspektiv lader situationen træde frem på en bestemt måde for hende.

Sammenfattende kan man sige, at disse eksempler fra det sundhedsfaglige område peger på, at vi i praksis har en viden, der er langt mere omfattende end den evne til at følge regler på korrekt vis, som jeg påpegede i sidste afsnit. Denne praksisviden (viden i praksis) synes nemlig at være en betingelse for både praktikerens sproglige viden og hans praktiske kunnen. Ved at lade de situationer, praktikerer kommer i, træde frem for ham på bestemte måder, muliggør den begge og integrerer dem faktisk, som røntgeneksemplet viser, med hinanden. Væsentligt er, at viden i praksis udgør en *helhedsforståelse* af situationen – en forståelse, der, i kraft af sin grundlæggende karakter, ikke nødvendigvis lader sig splitte op i lutter ekspliciterbare aspekter, hvorfor praktikerer i nogle situationer også kan være henvist til at sige, at han 'bare kan se', at noget er tilfældet, uden at kunne begrunde dette yderligere. At et sådant udsagn ikke blot er en påstand, vil naturligvis, som i eksemplet med sygeplejersken, i

---

<sup>65</sup>Tilfældet er blevet mig fortalt af den pågældende sygeplejerske. Lignende eksempler beskrives af I. Josefson (Josefson, 1988) og P. Benner (Benner, 1984).



praksis måtte manifestere sig gennem hans handlinger adækvathed. Hvorledes denne manifestation mere præcist vil finde sted er klart et afgørende spørgsmål, som jeg dog ikke kan behandle her, hvor målet kun er at give nogle eksempler på fænomenet 'viden i praksis' som udgangspunkt for den videre diskussion af viden og læring. Her vil jeg blot tilføje, at viden i praksis, i overensstemmelse med vores dagligsprogs mæssige forståelse af viden, i hvert fald *alt andet lige* er en betingelse for succes.

En indvending, som jeg kunne forestille mig på dette sted, er, at selvom sproglig viden måske nok i nogle sammenhænge afhænger af og er uadskillelig fra andre, tavse vidensformer, kan noget sådant ikke siges at gælde generelt, da man jo da i hvert fald i skolemæssige kontekster finder 'ren' sproglig viden. For at imødekomme denne indvending vil mit andet eksempel på viden i praksis diskutere netop en sådan skolemæssig viden; nærmere bestemt vil jeg se på, hvad det er, man søger at lære, når man læser faget fysik. Grunden til, at jeg har valgt dette fag frem for andre, er, at den angelsaksiske filosofiske tradition har anset fysikkens teorier med deres sprogliggjorte repræsentationer af den empiriske verden som paradigmatiske for viden. Jeg finder det derfor væsentligt at påvise, at også viden på dette felt for en stor dels vedkommende består af en ikke-sproglig praksisforståelse, og at en sådan er helt essentiel for såvel produktionen som forståelsen af de sprogliggjorte repræsentationer.

Nu er en første, væsentlig, bemærkning den, at fysik bestemt ikke udelukkende er et teoretisk fag, idet en meget stor del<sup>66</sup> af det består i konstruktionen og udførelsen af eksperimenter, dvs. i konkret, praktisk arbejde. Teorier viser ikke selv deres anvendelse, og derfor er afprøvningen af dem ikke, som f.eks. den logiske positivisme og Popper har ment, nogen helt simpel sag<sup>67</sup>; især ikke i moderne fysik, hvor de undersøgte størrelser stort set

---

<sup>66</sup>Skulle vurderingen af fordelingen af teoretisk og praktisk arbejde inden for fysik foregå på baggrund af antallet af mennesker ansat i og økonomiske ressourcer brugt på hhv. den eksperimentelle og den teoretiske del, måtte man sige "langt den største del".

<sup>67</sup>Der er store forskelle på de logiske positivisters og Poppers syn på omfanget af teoriers indhold og på muligheden af at *verificere* teorier: De logiske positivister hævdede, at videnskabelige teorier for at være meningsfulde kun måtte bestå i induktive generaliseringer over enkeltobservationer og arbejdede med at opstille metodekrav og at udvikle en 'induktiv logik', der tilsammen skulle sikre, at generalisationerne var sandhedsbevarende og dermed kunne bruges til at verificere de videnskabelige teorier. Popper derimod hævdede, at videnskabelige teorier tværtimod skulle have et 'indholdsoverskud' i forhold til kendte fakta – teorierne skulle "forklare det kendte med det ukendte" – og dermed åbne for nye afprøvningsmuligheder. Popper hævdede, at videnskabelig forklaring og forudsigelse sker efter *modus ponendo ponens*-skemaet, med teorien som den generelle sætning, den konkrete situations karakteristika (initialbetingelserne) som enkeltsætningen og den konkrete forudsigelse om en mulig observation som konklusionen. Med henvisning til logikken var Poppers pointe imod de logiske positivister, at faktisk foretagne observationer kun kunne være vidnesbyrd om teoriens sandhed/falskhed, hvis de var *i modstrid med* det forudsagte og således kunne udgøre en *modus tollendo tollens* mod teorien (eller beskrivelsen af initialbetingelserne). At hævde, at observationer kan verificere en teori, var ifølge Popper en simpel logisk fejlslutning, nærmere bestemt den at 'hævde følgen'. Det centrale begreb hos Popper, både metodologisk og epistemologisk set, var derfor *falsifikation*, ikke verifikation. Alle forskelle mellem de logiske positivister og Popper til trods var der dog stor lighed i deres syn på forholdet mellem teori og praksis i forbindelse med *den konkrete afprøvning* af en given teori: Både logiske positivister og Popper mente, at det er en relativt simpel sag ud fra en given teori at se, *hvilke* observationer, man skulle foretage, for at teste teorien for hhv. at verificere eller falsificere den. Det er *denne* antagelse, jeg her søger at problematisere.

altid enten er for små eller for langt væk til at man umiddelbart kan se dem. Her kræves der stor opfindsomhed og indsigt af såvel teoretisk som praktisk art for at konstruere nyt apparatur eller finde på hidtil ukendte måder at anvende det eksisterende på til at 'kigge efter', om teorien er korrekt. Faktisk vil jeg hævde, at der i udpræget grad kræves netop en 'viden i praksis', dvs. en integreret helhed af sproglig, teoretisk viden og praktisk kunnen funderet i en tavs, erfaringsbaseret forståelse af det pågældende felt. Imidlertid vil jeg, for at gøre argumentet stærkest muligt i forhold til ovennævnte indvending, undlade at komme nærmere ind på dette spørgsmål og i stedet koncentrere mig om den teoretiske del af fysikstudiet, da det ved første øjekast kan synes, som om der dér i det mindste haves 'ren' sproglig viden. I den forbindelse er det dog vigtigt at gøre opmærksom på, at det er en *petitio principii* at sige, at viden inden for teoretisk fysik nødvendigvis må være sproglig, da den jo står udtrykt i de lærebøger, studerende præsenteres for. Spørgsmålet *er* netop, om den viden, der står udtrykt i lærebøger (og forskningsartikler) udgør hele den viden, studerende skal tilegne sig for at blive teoretiske fysikere, eller om det blot er en del (den sproglige del) heraf. Svaret på dette spørgsmål findes bedst ved at se på, hvad det er studerende *gør*, når de læser fysik, dvs. ved at betragte den *praksis*, det er, at tilegne sig dette fag<sup>68</sup>.

Sagen er her, at studerende *ikke*, som det måske umiddelbart synes, blot skal 'lære det, der står i bøgerne' – i hvert fald ikke, hvis dette forstås bogstaveligt som 'tilegne sig den sproglige viden i disse'. Mindst lige så væsentlig i oplæringen af en fysiker er erhvervelsen af en 'forståelse for fysikken', af en måde at anskue denne og gribe den an på. Dette ses tydeligt i det forhold, som T. Kuhn har gjort opmærksom på (Kuhn, 1970, s. 189), at studerende ofte har endog meget svært ved at løse opgaverne sidst i et kapitel, selvom de har læst

---

<sup>68</sup> Man kunne her indvende, at jeg ved at diskutere *studerendes* praksis frem for forskeres, reelt slet ikke undersøger *fysikers* 'viden i praksis', da fysikstuderende, i hvert fald de første år af deres studietid, snarere deltager i en skolemæssig praksis end i en forskningspraksis. Endvidere kunne man hævde, at de fysikopgaver, som studerende løser, på ingen måde minder om de forskningsprojekter, den teoretiske fysiker arbejder med. Denne sidste indvending vender jeg tilbage til i stor detalje i del 3, hvor jeg argumenterer for, at der trods store forskelle mellem forskning og opgaveløsning for den enkelte er afgørende ligheder i forbindelse med fremstruktureringen af et perspektiv på det givne faglige felt. I forhold til den første indvending mener jeg, at den tilsyneladende rimelighed af denne i vid udstrækning bunder i den tvetydighed i begrebet 'praksis', som jeg påpegede i introduktionen: Det er rigtigt, at de studerendes 'praksis' i betydningen 'meningsbærende handlingssammenhæng(e) i verden' på mange måder adskiller sig fra forskerens, men spørgsmålet er, om deres 'praksis' i betydningen 'menneskelig aktivitet af en vis regularitet' adskiller sig lige så meget, eller om der er fysikfaglige aktiviteter og med dem viden og mening, der går igen i de forskellige meningsbærende handlingssammenhænge? Dette sidste spørgsmål er reelt en anden formulering af ovenstående spørgsmål om, hvorvidt studerendes opgaver i relation til spørgsmål om viden og læring ligner forskningsprojekter på relevant vis, og det vil derfor blive besvaret i del 3. Her vil jeg blot påpege, at de eksempler, som jeg nedenfor giver i hovedteksten, for mig at se klart peger på, at der *er* en faglig viden af ikke-sproglig art, som studerende mangler, og som af forskerfællesskabet vægtes som væsentlig for deltagelsen i forskerens praksis (i begge betydninger af ordet). Det bør måske yderligere bemærkes, at denne pointering af eksistensen en faglig viden, der går på tværs af praksisfællesskaber, og som kan være en forudsætning for mulighed for deltagelse i nogle af dem, er et punkt, hvorpå min opfattelse adskiller sig markant fra Lave & Wengers. Endelig ønsker jeg at sige, at dét, at jeg overhovedet har valgt at give eksempler på studerendes 'viden i praksis' frem for forskerens skyldes, dels at det er lettere uden alt for mange fysikfaglige udredninger at forklare førstnævnte type eksempler for ikke-fysikere, og dels at det umiddelbart synes så oplagt, at fysikstuderendes viden udelukkende er en sproglig viden, hvorfor det bliver særligt vigtigt at redegøre for, at den faktisk ikke er det.

dette og angiveligt 'forstået' det. Problemet er, at de meget muligt har forstået *hvert ord*, men heller ikke mere end det. Det, de mangler, er den dybereliggende forståelse af feltet, vha. hvilken de kan se de stillede opgaver som værende på relevant vis analog til lærebogens paradigmatiske eksempler på opgaveløsning. Ligesom den medicinstuderende, der ikke kunne se lungerne og sygdomstegnene i disse, mangler de fysikstuderende også (i mere overført forstand) 'det rette perspektiv på tingene', dvs. det perspektiv, der lader opgaverne træde frem på den rigtige måde. Og dette perspektiv er vel at mærke ét, der erhverves gennem det arbejde/den praksis, det er at løse fysikopgaver – det er ikke ét, der sprogligt kan ekspliciteres (ellers burde det naturligvis have været beskrevet i lærebogen), og da slet ikke ét, der eksisterer uafhængigt af fysikkens praksis. *Har* den studerende først en (begyndende) forståelse af det felt, en given opgave hører til, kan han hjælpes på glem med bemærkninger som "Prøv at se – den her opgave er ligesom ...", men i så fald trækker man netop på den forståelse, han allerede har. Uden en vis forståelse for klassisk mekanik er det eksempelvis slet ikke klart, at et pendul fremviser interessante ligheder med en klods på et skråplan – det må man først lære at *se*. Hvilket er noget helt andet end at lære at *sige* (som lærebogen) "Et pendul fremviser interessante ligheder med en klods på et skråplan". Siger man sådan for at hjælpe en anden, *ekspliciterer* man derfor ikke perspektivet, man *peger* på det. Den virkelige forståelse af lærebogens sprogligt artikulerede viden går således dybere end ordene og kan kun erhverves gennem praksis. Altså har studerende, der hævder at have forstået lærebogen fuldt ud, selvom de ikke kan løse opgaverne, kun ret i begrænset forstand: De har læst sig til at se den top af isbjerget, der udgøres af den sprogligt artikulerede viden, men mangler selve det perspektiv, som ordene skal ses i, og som gør denne viden anvendelig for dem. De mangler ganske simpelt den viden i praksis, som fordres på deres felt, og som, i overensstemmelse med dagligsprogmæssige forståelse af viden, alt andet lige er betingelsen for succes inden for dette.

Et andet eksempel på, at den fulde forståelse af lærebogens teorier indebærer et ikke-sprogligt plan, er hentet fra en sammenhæng, der umiddelbart kun synes at vedrøre sproglig viden: den mundtlige eksamen<sup>69</sup>. I forhold til denne eksamensform kan man umiddelbart indvende, at den er behavioristisk i sit udgangspunkt, idet målet er på f.eks. 20 min. at høre den studerende gengive så meget som muligt af den sproglige viden, som pensum indbefatter. Denne kritik er dog kun delvis berettiget: Det er rigtigt, at formen lægger op til en sådan behavioristisk praksis, og det er også rigtigt, at det jævnlige er præcis sådan, eksamen rent faktisk forløber, idet studerende forventes mere eller mindre ordret at gengive

---

<sup>69</sup>Jeg vil her blot se på, hvad denne form for eksamenspraksis kan pege på i forhold til de studerendes viden. Jeg ønsker altså ikke at tage stilling til, hvorvidt den mundtlige eksamen er den mest hensigtsmæssige måde, hvorpå man kan teste de studerendes viden.

bogens tekst, udregninger og eksempler<sup>70</sup>. Da de involverede parter – eksaminator, censor og studerende – dog sjældent i praksis er vidensbehaviorister, vil de to førstnævnte søge at finde ud af, ikke blot om den studerende kan *sige* de relevante ord, men om vedkommende har *forstået* dem. Dette testes vha. spørgsmål, der har til hensigt at få eksaminanden til med egne ord at redegøre for pensum, og ikke mindst vha. spørgsmål, hvis svar ligger i forlængelse af lærebogens stof, men ikke står nævnt direkte heri og derfor fordrer en kombination af den kendte sproglige viden. Evnen til at foretage en sådan kombination er et udtryk for tilstedeværelsen af den dybereliggende forståelse af feltet, som den studerende gerne skulle have tilegnet sig igennem sit arbejde med emnet. Derfor har studerende da også ofte svært ved at svare på sådanne spørgsmål – betegnende nok hævder de 'slet ikke at kunne forstå, hvad der bliver spurgt om', idet de ikke kan 'se', at det givne spørgsmål har noget at gøre med lærebogsstoffet. Ligesom det var tilfældet med problemerne forbundet med opgaveløsning, er sådanne problemer et udslag af, at den studerende savner det rette perspektiv på stoffet, at vedkommende altså mangler den relevante viden i praksis.

Begge forhold, opgaveløsning såvel som kombination af kendt viden til ny, synliggør efter min mening samtidig dels, at der også her meningsfuldt kan tales om en praktisk kunnen, dels at denne kunnen, ligesom i den sundhedsfaglige praksis, er integreret med sproglig viden, og at grænsen mellem de to er flydende. Dette ses lettest i forbindelse med opgaveløsning, som i sig selv må siges at være en form for 'know how'. Da den fulde forståelse af lærebogens sproglige viden, som jeg argumenterede for ovenfor, først erhverves sammen med og i relation til evnen til at løse bestemte opgaver – nøjagtigt ligesom forståelsen af lungesygdomsterminologien erhverves samtidig med og i relation til evnen til at kunne skelne sygdomstegnene på røntgenfotografier – vil der derfor her være en yderst intim sammenhæng mellem 'know how' og 'know that'. Også evnen til at kombinere kendt sproglig viden på nye måder, som det fordres af studerende til en ikke behavioristisk gennemført mundtlig eksamen, kan siges at være en form for 'know how', der er uløseligt forbundet med 'know that', forstået som en reel sproglig viden, ikke blot som ren udenadslære. For som Ryle gør opmærksom på<sup>71</sup>, må selv rigid paratviden, det traditionelle paradigme på sproglig viden, være forbundet med en vis form for kunnen, hvis den skal kunne komme til udtryk: For at kunne give det rigtige svar på et givet spørgsmål, må dette først 'falde én ind', og at det er dette svar, der falder én ind, frem for noget emnet uvedkommende, indebærer en 'know how' i udvælgelsen af den pågældende dom. I modsætning til tendensen hos Ryle

---

<sup>70</sup> En ikke atypisk bemærkning blandt studerende (sagt til andre studerende, ikke til eksaminator og censor) efter en eksamen, der er forløbet på denne måde, er "Det var lidt urimeligt, at jeg fik så god en karakter – jeg sagde jo bare, hvad der står i bogen. I virkeligheden har jeg jo ikke rigtigt forstået det". Dette peger for mig at se med al ønskelig tydelighed på, at den fulde forståelse af lærebogens teorier indebærer et ikke-sprogligt plan, og at studerende meget vel kan være klar over, at de mangler noget, når de kun har 'forstået hvert ord' af lærebogen.

<sup>71</sup>Jf. ovenfor.

nævnt ovenfor mener jeg dog ikke, at man af den grund skal reducere det videnskæssige ved 'know that' til 'know how' – i stedet mener jeg, at nødvendigheden af at kunne *bruge* sproglig viden for overhovedet at kunne siges at *have* sproglig viden peger på, at denne viden så langt fra blot at være passive repræsentationer i bevidstheden, essentielt involverer en *forståelse* af de pgeldende domme, og at der i denne forståelse er en integration af 'know that' med 'know how'. Således ønsker jeg bestemt ikke at hævde, i modstrid med almindelig gængs forståelse af fysik, at fysikerens viden i praksis udelukkende er en 'know how'. At den er mere end dette, ses ved en uddybning af diskussionen af opgaveløsning: Præsenteres studerende for mange, meget ensartede opgaver<sup>72</sup>, kan de opøve en vis rutine i lsningen af disse, således at de ved, *hvordan* de skal gribe opgaverne an. Dette er muligt, også selvom de ikke ved, *hvad* det er, de gr, dvs. selvom de ikke har den dybereliggende forståelse af feltet. Dette svarer til kun at have 'forstået hvert ord' i lærebogen, idet det netop er den 'rene' know how *uden* den sproglige viden og, mindst lige så vigtigt, uden det *perspektiv*, der sætter den 'rene' 'know how' i sammenhæng og lader den studerende vide, hvad det er, han gr. Viden i praksis er derfor også mere end den blotte integration af en sådan mere rutinemæssig 'know how' med 'forståelsen af hvert ord' i lærebogen, idet en sådan 'integration' ikke i sig selv udgør et perspektiv på opgaven og dermed ikke giver den studerende forståelsen af, hvad det er, han gr i sin opgaveløsning. Dermed vil det i særdeleshed ikke være muligt for ham at lse opgaver af mindre rutinemæssig karakter, idet der, som jeg ovenfor var inde på, hertil netop kræves anlægningen af et perspektiv, der lader relevante analogier træde frem. Faktisk vil jeg slet ikke mene, at en sådan 'integration' er mulig – s længe der kun er tale om rutinemæssig handlen og 'forståelse af hvert ord', har disse forhold ikke meget med hinanden at gøre og kan derfor ikke integreres, højst kan de optræde samtidigt. Det er da for mig at se også netop, fordi man traditionelt har forstået 'know how' og 'know that' som henholdsvis 'rutinemæssig handlen' og 'forståelsen af hvert ord', at man har ment, at disse to aspekter var adskilte fænomener: Det er præcis i kraft af en dybereliggende forståelse, at der kan være tale om en integration. *Med* denne forståelse vil den sproglige viden have en langt større meningsfylde end den blot umiddelbart artikulerbare top af isbjerget, og 'know how' vil optræde som 'intelligent handlen', dvs. som handlen, hvor den studerende på relevant vis kan transformere sin opgaveløsning fra en type opgave til en anden, der er analog, men ikke tilnærmelsesvis identisk med den. Og denne 'fulde forståelse' og 'intelligente handlen' vil da optræde integrerede med hinanden – som konse-

---

<sup>72</sup>Hermed mener jeg opgaver, der i det store og hele kun adskiller sig fra hinanden ved de værdier, forskellige parametre antager. Sådanne opgaver vil man kunne kende som ensartede uden nogen dybereliggende forståelse af det konkrete emne, blot man har den generelle forståelse af fysik, at det i opgavemæssig sammenhæng ikke er parametrene værdier, det kommer an på.

kvens af, at viden i praksis er et perspektiv, der lader konkrete situationer træde frem på bestemte måder.

Med de eksempler, jeg hidtil har givet af viden i praksis, kunne det se ud, som om der kun fandtes en sådan på områder, der involverede en høj grad af sprogligt ekspliciteret viden. Dette er dog langt fra at være min opfattelse – for mig at se er der tale om viden i praksis i alle de situationer, som vi for-forståelsmæssigt forbinder med viden og/eller kunnen. Nærmere bestemt fordeler viden i praksis sig efter min mening på et kontinuum af tilfælde mellem de to yderpunkter 'ren' færdighed og 'ren' sproglig viden, hvor de to yderpunkter vel at mærke er abstraktioner, der i praksis aldrig er realiseret i ren form. Såvel lægens som den teoretiske fysikers viden mener jeg placerer sig på 'know that'-siden af kontinuets midte (førstnævntes dog tættere på denne midte end sidstnævntes) grundet den megen sproglige viden, der fordres af sådanne praktikere. På 'know how'-siden findes de tilfælde, som f. eks. bilkørsel, hvor praktisk kunnen spiller en større rolle end sproglig viden. Hvad disse tilfælde angår, må det som det første pointeres, at der til en vis grad *er* tale om sproglig viden også her – i det konkrete eksempel er det at være en god bilist ikke kun et spørgsmål om at træde på speederen og dreje rattet for at undvige genstande foran én; det er f.eks. også en del heraf at kende og i sin kørsel at overholde færdselsloven. Netop derfor er teoriundervisning et led i det at tage kørekort. I forbindelse med sin teoriundervisning lærer man, ud over færdselsloven, visse andre sprogligt artikulerede forhold omkring bilkørsel, såsom nogle generelle kriterier for bedømmelsen af en bils hurtighed (til brug, når man fra stilstand skal køre ud på en befærdet vej) og typiske bremselængder for forskellige køretøjer i godt og dårligt vejr. Anlægger man en lidt bredere betragtningsform og opfatter bilkørsel som et led i udøvelsen af andre aktiviteter, som eksempelvis transport fra hjem til arbejde eller en søndagsudflugt ud i det blå, ses det, at også andre typer sproglig viden er involveret, f.eks. viden om, på hvilke veje der ofte er kødannelse kl. 8 om morgenen, eller om, hvilke veje der leder igennem de smukkeste omgivelser. Sproglig viden har derfor også en vis betydning for bilkørsel – en betydning, der, ønsker jeg ydermere at hævde, i lighed med de tidligere eksempler, ikke er fuldstændigt adskillelig fra den, som den praktiske kunnen spiller: 'Know that' indgår ikke som bevidst overvejelse af domme, men er i stedet integreret med 'know how' i den konkrete aktivitet. F.eks. bremses bilisten ('know how'), når trafiklyset skifter til rødt, fordi han ved, at ('know that') det er ulovligt (og farligt) at køre over for rødt. Det er for mig at se endvidere i erkendelsen af denne sammenhæng mellem sproglig viden og praktisk kunnen, at man for nogle år siden ændrede reglerne for erhvervelse af kørekort: Hvor man tidligere kunne tage teoriprøven uden at have haft en eneste køretime, er undervisningen og eksaminationen nu således tilrettelagt, at der til hver teoretisk lektion hører en køretime, hvor det lærte prøves i praksis, og disse køretimer skal alle være afholdte, førend man har lov til at gå til teoriprøve. Man er altså fra lovgivningsmæssig side gået fra at opfatte sproglig viden

og praktisk kunnen som uafhængige størrelser til at se dem som dele af en enhed, der kun kan læres til fulde i praksis.

At der også i dette tilfælde er tale om et perspektiv, der lader relevante forhold træde frem, ses f.eks., hvis man overvejer, hvorledes andre bilister fremstår for én afhængigt af ens erfaring med bilkørsel. For nybegynderen er andre bilister alle ens og bilerne udelukkende at betragte som farlige forhindringer, der skal undgås. Gradvist lærer begynderen dog at skelne forsigtige fra pågående bilister og at indrette sin kørsel derefter. Ydermere bliver han efterhånden i stand til – ud fra små tegn, som han som oftest ikke kan sætte ord på, eksempelvis en 'umærkelig' sænkning af farten eller en ubetydelig drejning til siden<sup>73</sup> – at 'se' de andre bilisters intentioner, således at han er forberedt på deres manøvrer, allerede før de giver tegn til at foretage dem ved eksempelvis at blinke af. Ligesom den medicinstuderende gradvist lærer at få øje på lungerne og træk ved disse, efterhånden som han erhverver sig den nødvendige viden i praksis, får bilisten også med erfaringen det rette perspektiv på trafiksituationer, således at forhold, der ellers ville være usynlige for ham, træder frem som relevante for hans kørsel. Den forståelse af situationen og af betydning og relevans i relation til denne, som er på spil her, udgør bilistens viden i praksis og er, som i de tidligere behandlede tilfælde, ikke sproglig. I stedet ligger den til grund for de udsagn, som den erfarne bilist vil kunne fremsætte om, hvad det er nødvendigt at tage hensyn til, når man kører bil, og i det hele taget for hans adækvate, succesrige handlen<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> Sådanne forhold vil være situationelt bestemte forhold – dét, Dreyfus & Dreyfus har kaldt 'situational aspects' (Dreyfus & Dreyfus, 1986) – dvs. forhold, der kun har betydning i relation til situationen som helhed og altså ikke kan bestemmes uafhængigt heraf. Dreyfus & Dreyfus' eget eksempel på et 'situational aspect' i forbindelse med bilkørsel er motorlyden, hvis grad af 'anstrengelse' ikke kan bestemmes uafhængigt af situationen. Som modsætning til situationelt bestemte forhold sætter Dreyfus & Dreyfus situationsuafhængige elementer, dvs. forhold, der kan angives og har deres betydning uafhængigt af den konkrete situation. Som eksempel nævner de bilens hastighed som målt på speedometeret.

<sup>74</sup> Min opfattelse adskiller sig fra Dreyfus & Dreyfus' dels ved, at bilkørsel efter min mening må forstås som en mere omfattende aktivitet, end den fremstår i deres beskrivelser, dels (og delvis som følge deraf) ved, at jeg mener, sproglig viden spiller en rolle for adækvat bilkørsel. Hvad det første angår, antyder de konkrete eksempler, de diskuterer i argumentationen for forskellige niveauer af bilkørselskunnen ('skill'), at de tænker på bilkørsel som en relativt individuelt bestemt foreteelse, hvor bilisten agerer ret uafhængigt af andre mennesker. Konkret diskuterer de således forhold som gearskift og bedømmelse af hastighed i kurver, ikke samspil med og vurdering af andre trafikanters gebærden sig. Heroverfor mener jeg, at bilkørselsaktiviteten kun kan gives en fyldestgørende beskrivelse, hvis man tager udgangspunkt i det faktum, at bilkørsel stort set altid finder sted samtidig med og i relation til andre trafikanter, og at et af de væsentligste kriterier på en dygtig bilist ikke er vedkommendes evne til i et trafikalt vakuum at skifte gear eller tilpasse sin hastighed til en given kurve, men at gøre dette i en stadig tagen højde for de andre trafikanters kørsel. Ydermere mener jeg, at en adækvat redegørelse for bilkørsel bør indtænke det forhold, at kørslen altid tjener et eller andet formål, og at dette er med til at bestemme, om bilistens handlinger er adækvate eller ej: At være god til at køre bil er ikke blot et spørgsmål om, hvorvidt man kører af motorvejen med den rette hastighed, men også om, hvorvidt man formår at køre derhen, hvor man ville, dvs. om man formår at have overblik nok over andre trafikanters kørsel, vejbaner, vejskilte m.m., samtidig med at man kører, til faktisk at befinde sig på afkørselsrampen, fordi det var det, man ville, ikke fordi trafikken blot ledte én den vej. Hvad spørgsmålet om sproglig viden angår, har Dreyfus & Dreyfus givetvis ret i, at meget af det, man lærer sprogligt som nybegynder, såsom de nævnte kriterier til bedømmelse af bilers hurtighed, siden hen ophører med at være til stede for en som sproglig viden, idet man som rutineret bilist bare kan 'se' på en anden bil, om den kan accelerere hurtigt. Ikke desto mindre mener jeg, i modsætning til Dreyfus & Dreyfus, at der er megen sproglig viden, der *vedbliver* at være sproglig for én, også som ekspertbilist, herunder store dele af færdselsloven, som

Med eksemplerne i dette afsnit har jeg villet rimeliggøre min påstand om, at vores tavse praksisviden er væsentligt mere end blot evnen til at anvende regler korrekt. Jeg har med nogle eksempler peget på, at sproglig viden og praktisk kunnen optræder integrerede med hinanden i praksis, og at denne integration synes at bero på en dybereliggende, tavs forståelse, der giver et perspektiv på situationen, og som derved lader de relevante forhold ved denne træde frem for aktøren. Samtidig har jeg hævdet, at denne dybereliggende 'viden i praksis' er mere end summen af den sproglige viden og den praktiske kunnen, men at disse er at forstå som aspekter *af* viden i praksis' enhed. Af denne grund vil grænsen mellem sproglig viden og praktisk kunnen som oftest være flydende. Med baggrund i disse pointer ønsker jeg nu at vende tilbage til det punkt, jeg kort diskuterede i slutningen af sidste afsnit, nemlig spørgsmålet om, hvorvidt praksis nødvendigvis er regelstyret, eller udtrykt i dette afsnits terminologi: om praktisk kunnen nødvendigvis er regelfølgende adfærd. En nærmere analyse af bestemte træk ved dette afsnits eksempler vil, sammen med et par yderligere bemærkninger, lede til et negativt svar på det nævnte spørgsmål.

#### 2.4. Praktisk kunnen

*Der skelnes mellem en anvendelsesmæssig og en beskrivende betydning af termen 'regelfølge', og der argumenteres for, at praktisk kunnen ikke udelukkende er regelfølge i nogen af disse to betydninger. Det hævdes i stedet, at praktisk kunnen er handlen på baggrund af en erfaringsbaseret genkendelse af 'mønsteret' i den givne situation. Denne mønstergenkendelse hævdes at bero på det perspektiv, som 'viden i praksis' udgør.*

I sammenhæng med diskussionen af relationen mellem praksis og regelfølge er der et første forhold, som det er vigtigt at betone, nemlig at termen 'regelfølge' kan bruges om to forskellige typer af handlinger; dels om sådanne, der (bevidst eller ubevidst) er et resultat af *anvendelsen* af regler, og dels om sådanne, der kun kan *beskrives* vha. regler "after the fact"<sup>75</sup>. Det er her et åbent spørgsmål, om handlinger, der er regelmæssige i den sidstnævnte forstand, nødvendigvis er det i den førstnævnte, hvilket kan illustreres med S. Wackerhausens eksempel vedrørende grammatisk korrekt sprogbrug (Wackerhausen, 1991): De fleste 10-års børn taler et (mere eller mindre) grammatisk korrekt dansk, hvorfor deres sprog (stort set) kan beskrives vha. grammatikkens regler. Ikke desto mindre synes det

---

for mig at se netop vil være en del af det perspektiv, som bilisten har på den givne trafikale situation. Ligeledes, med den bredere forståelse af bilkørsel, vil også eksempelvis viden om, hvilke veje det bedst kan betale sig at benytte i hvilke sammenhænge efter min mening vedblive at være sproglig viden.

<sup>75</sup> S. Wackerhausen formulerer denne distinktion som én mellem *kausale* og *deskriptive* regler (Wackerhausen, 1991). Da der imidlertid hersker en vis uenighed blandt filosoffer, mht. om regler 'virker' vha. kausalitet eller på anden måde, ønsker jeg at bibeholde den vagere formulering 'resultat af anvendelse af regler' for ikke at være nødsaget til at tage stilling til dette spørgsmål, hvis behandling falder uden for nærværende afhandlings rammer. Jf. i øvrigt Dreyfus, 1992, især s. 189 ff.



problematisk at hævde, at dét, de siger, skyldes *anvendelsen* af disse regler – de lærer ikke at tale ved at blive præsenteret for reglerne, men ved at høre andre tale og ved selv at prøve sig frem og blive korrigeret af deres omgivelser, når de laver fejl. At de samtidig igennem denne deltagelse i praksis (ubevidst) skulle abstrahere reglerne for siden (også ubevidst) at kunne anvende dem, forekommer mig usandsynligt, i særdeleshed i betragtning af, hvor svært børn kan have ved at forstå grammatik, når de får det i skolens danskundervisning<sup>76</sup>. *Havde* de virkelig abstraheret reglerne, burde skolens gennemgang blot være en let genkendelig artikulation af den allerede principielt sproglige viden, de besad. Jeg kommer nedenfor tilbage til spørgsmålet om, hvori færdigheden at tale grammatisk korrekt da efter min mening i stedet består. Her er det vigtigste at påpege, at påstanden om, at praksis nødvendigvis er regelfølgende, altså har en stærkere og en svagere udlægning, af hvilke den første efter min mening relativt nemt lader sig afvise: Som Dreyfus & Dreyfus har vist, findes der, ud over det netop nævnte, mange andre eksempler<sup>77</sup> på, at eksperter inden for et felt ikke kan eksplicite et sæt regler, hvis anvendelse angiveligt skulle udgøre deres ekspertise, og at de i særdeleshed ikke er blevet oplært vha. indøvelsen af mere end nogle meget grundlæggende regler, hvorfor såvel tilegnelsen som udøvelsen af de påståede, avancerede, regler måtte være sket og ske ubevidst. For mig at se er en sådan henvisning til ‘ubevidst regelanvendelse’ imidlertid en unødigt konstruktion, der ikke har anden berettigelse end den, at meningsfuld praksis *ipso facto* er regelanvendende praksis – en berettigelse, der med diskussionen fra afsnit 2.2 i min opfattelse må siges at være yderst tvivlsom. I det følgende er mit vigtigste mål derfor at undersøge, om praksis og praktisk kunnen altid kan *beskrives* i regler. De forhold, som jeg vil gøre opmærksom på i forbindelse med min argumentation for, at dette ikke er tilfældet, vil dog samtidig blive brugt til yderligere at underbygge min afvisning af den stærkere udgave af ovennævnte påstand.

---

<sup>76</sup> Et konkret eksempel på, hvor svært det kan være for børn at lære grammatiske regler, som deres sproglige praksis ikke desto mindre kan beskrives ved hjælp af, er de problemer, mange har med at skelne mellem infinitiv og præsens for verber som ‘køre’, hvor man ikke kan høre forskel. For folk, der har dette problem (at lære den grammatiske regel), er det nemmeste som oftest at indsætte et andet ord det pågældende sted, f.eks. ‘spise’, hvor man hører forskellen (praksis). Dette er for mig at se et eksempel på, at en grammatisk korrekt praksis (den korrekte brug af ordene i talesproget) ikke binder i en (ubevidst) anvendelse af regler, da det grammatisk korrekte skriftsprog i givet fald *ikke* burde være afhængigt af, om man kan *høre* forskel på infinitiv og præsens. Eksemplet er endvidere i særdeleshed et argument mod en teori som Chomskys, ifølge hvilken alle mennesker fødes ‘forprogrammeret’ med en grundlæggende syntaktisk regelstruktur, som alle konkrete sprog er transformationer i forhold til, som er basis for vores læring af disse konkrete sprog (Chomsky, 1968), og som i deres konkret transformerede form anvendes ved al sprogbrug: Hvis vores sprogindlæring og sprogbrug virkelig (ubevidst) blev styret af en sådan syntaktisk struktur, burde forskellen mellem infinitiv og præsens være en til stadighed anvendt distinktion, og det bliver da uforklarligt, hvorfor nogle mennesker alligevel kan have problemer med at skelne dem. Jeg kommer nedenfor tilbage til, hvorledes grammatisk korrekt sprogbrug efter min mening i stedet må forstås.

<sup>77</sup> H. og S. Dreyfus diskuterer en række forskelligartede aktiviteter, bl.a. skakspil, sygepleje og flyvemaskineflyvning. Også bilkørsel, som er diskuteret ovenfor og igen vil blive behandlet i det følgende, omtales udførligt. Jf. Dreyfus & Dreyfus, 1986. Jf. også Benner, 1984, der anvender Dreyfus’ & Dreyfus’ teori.

Som det første punkt ønsker jeg at se nøjere på bilkørselseksemplet fra sidste afsnit, eller nærmere bestemt på den praktiske kunnen, der er involveret i denne. Typisk er det her, at den erfarne bilist er i stand til på virkelig smidig måde at afpasse sine handlinger til den situation, han er i – en afpasning, der for mig at se, hverken er et resultat af anvendelsen af regler eller efterfølgende kan beskrives vha. sådanne. Tommelfingerregler som dem, som nybegynderen lærer, af typen “Skift fra 2. til 3. gear ved 30 km/t” er alt for unuancerede, idet de ikke tager højde for forhold som vejens hældning, afstanden til næste røde lys, tætheden af trafikken, overhalelsesmuligheder osv. Mere nuancerede regler, der tager hensyn til alle de omstændigheder, der kan have betydning for den pågældende handling, vil jeg imidlertid også hævde er inadækvate. I forhold til at skulle være en handlingsvejledning ville en regel, der inddrog alle de (uendeligt?) mange omstændigheder, der principielt set kunne være relevante i forbindelse med f.eks. gearskift, være så kompleks, at den synes ubrugelig (selv på det ubevidste plan), og den ville i hvert fald være for intet at regne mod ekspertbilistens intuitive vurdering af situationen. Endnu vigtigere er det, at mange af de relevante faktorer ikke er absolutte størrelser<sup>78</sup>, hvorfor de slet ikke vil kunne udspecificeres i tilstrækkelig grad i generelle regler, hverken til brug i handlingen eller til en senere beskrivelse. ‘Overhalelsesmuligheder’ afhænger eksempelvis ud over af andre bilers placering og hastighed bl.a. af den pågældende bilists manøvreringsfærdigheder og af hans bils hurtighed og kan derfor ikke ekspliciteres i den udstrækning, som ville være påkrævet i en almentgældende regel for gearskift. Den væsentligste grund til, at den erfarne bilists kunnen ikke kan være regelfølge i hverken den ene eller den anden forstand, er imidlertid, at de enkelte elementer af en situation ikke har en på forhånd fastsat relevans, men får deres betydning fra helheden, dvs. fra situationen som sådan: I en katastrofesituation vil et gearskift sædvanligvis være totalt malplaceret, uanset bilens hastighed, vejens hældning etc. Og der er vel at mærke ikke nogen entydige, kontekstafhængige kendetegn på, at en situation er en ‘katastrofesituation’ – også dette spørgsmål er en vurderingssag for den enkelte bilist<sup>79</sup>. Sammenfattende kan man sige, at ingen situation er fuldstændig lig nogen anden, hvorfor det, da elementers betydning kun kan bestemmes i forhold til en given kontekst, vil være umuligt at fastsætte præcise regler for, hvordan bilisten skal køre. Derfor kan bilistens adækvate handlinger ikke være et resultat af en (ubevidst) beregning ud fra et regelsæt, der på atomistisk vis forbinder situationens omstændigheder med gearskift, og de vil heller ikke efterfølgende

---

<sup>78</sup> Til disse ‘ikke absolutte størrelser’ hører Dreyfus & Dreyfus’ ‘situational aspects’. Da jeg som nævnt imidlertid betragter bilkørselsituationen i bredere sammenhæng, end deres beskrivelse giver anledning til (om end ikke nødvendigvis bredere, end det egentlig har været deres intention), er der her ikke blot tale om situationsafhængige forhold som motorlyd.

<sup>79</sup> Hvis katastrofen ikke undgås, og der sker en ulykke, vil der naturligvis være ‘kontekstafhængige kendetegn’ på denne i form af menneskelige og/eller materielle skader. Min pointe er, at det ikke på samme måde er muligt at specificere entydige tegn på, at situationen er katastrofal, *før* ulykken indtræffer (hvor den altså stadig evt. kan undgås).

kunne beskrives med et sådant regelsæt. Eksemplet udgør med andre ord en konkret underbygning af påstanden fra afsnit 2.2 om, at der findes ikke-regelfølgende eller ikke udelukkende regelfølgende praksisser.

Spørgsmålet er naturligvis så, hvad der, givet rigtigheden af denne analyse, mere konkret kan siges om, hvordan bilisten evner at handle adækvat. Hertil vil jeg svare, at det perspektiv, som den erfarne bilist i kraft af sin viden i praksis anlægger på de situationer, han kommer i, gør ham i stand til at genkende 'mønstre' i disse – til at se, at de, *taget som helhed*, ligner andre, han har været i, om end visse elementer er anderledes. Sådanne 'mønstre' har helhedskarakter og er fleksible, mht. hvilke elementer der indgår i dem, og dette betyder endvidere, at de ikke kan artikuleres fuldstændigt sprogligt: Da det ikke er muligt at angive bestemte elementer, som et givet 'mønster' er dannet af, dvs. hvis tilstedeværelse er nødvendige og tilstrækkelige betingelser for det, er det ikke muligt sprogligt at bestemme det mere præcist end vha. inadækvate tommelfingerregler som den ovenfor diskuterede. Bilistens mønsterbaserede genkendelse af en situation som lig andre, han har været i, gør simpelthen *umiddelbart*, dvs. uden rekurs til regelfølge, bestemte handlinger relevante at foretage.

Noget tilsvarende gælder for fysikstuderende, der søger at løse fysikopgaver. Der vil sædvanligvis kunne angives nogle tommelfingerregler for, hvilke ligninger og udtryk der med stor sandsynlighed skal anvendes og i hvilken rækkefølge, men disse 'tommelfingerregler' kommer til kort over for en 'drilsk' opgave og er primært anvendelige i forhold til mere rutineprægede opgaver. Under alle omstændigheder er den studerende, der genkender det helhedsprægede 'mønster' i opgaven trods variationer i forhold til dem, han tidligere har regnet, dvs. ser, at opgaven på relevant vis er 'lig' paradigmatiske eksempler, han tidligere har mødt, hurtigere til at finde dens løsning og mere sikker på rigtigheden af sit svar, end den studerende, hvis handlinger lader sig beskrive i regler. Dette spørgsmål om regelfølge berører præcis en af forskellene på den rutinemæssige 'know how' og 'intelligent handlen' baseret på en dybereliggende forståelse (jf. ovenfor): Førstnævnte er regelfølgende, hvorimod sidstnævnte er mønsterbaseret, hvor det pågældende mønster netop træder frem på baggrund af den dybereliggende forståelses perspektiv. Ligeledes vil jeg mene, at også sprogbrug, inklusive forståelsen af sprog, snarere er udtryk for en mønstergenkendelse end for regelfølge. En sådan mønstergenkendelse og handlen på baggrund heraf, herunder transformation af relevante udtryk i relation til paradigmatiske eksempler på dette mønster, vil for mig at se kunne forklare diskrepansen nævnt ovenfor mellem børns adækvate grammatiske sprogbrug og deres mangel på forståelse af de tilsvarende grammatiske regler. I forhold til *forståelsen* af sprog viser mønstergenkendelsen sig på et mere omfattende plan, idet vi sædvanligvis udmærket forstår andres mening, også selvom de ikke taler grammatisk korrekt: Dels kan vi tit 'gætte os til meningen' ud fra sammenhængen, dels, og vigtigere, bemærker vi ofte slet ikke fejlen, idet vi fokuserer på helheden (hvilket også involverer en

relatering til den kontekst, sætningen fremsættes i) frem for på hvert enkelt ord og således ikke opdager, at enkelte elementer af det forventede 'mønster' i virkeligheden var skiftet ud med andre. Ydermere er det ikke kun ved fejl, at vores sprogbrugs mønsterbaserede regelmæssighed viser sig. Nok gives der en række syntaktiske og semantiske regler, som vort sprog sædvanligvis skal følge, men sagen er, at disse regler nogle gange brydes, ikke pga. en fejl, men for at få en dybere, metaforisk eller ironisk, mening frem. I sådanne tilfælde forlader såvel den, der taler, som hans kommunikationspartner sig på deres opfattelse af et helhedspræget 'mønster' i sproget – uden et sådant ville mange vittigheder ikke være forståelige, og de fleste moderne digte (i det hele taget megen god litteratur) ikke kunne blive skrevet. Det 10-årige barns sproglige kunnen kan måske nok beskrives vha. regler, men dén, der virkelig mestrer sproget, er i stand til at ('knows how to') sætte sig ud over reglerne for derved i forhold til den konkrete situation at tale mere adækvat.

Sammenfattende vil jeg derfor sige, at virkelig 'know how' er meget mere end regelfølge, både i anvendelsesmæssig og deskriptiv forstand. Som Dreyfus & Dreyfus hævder, når man med regelfølge aldrig ud over et vist kompetent niveau, dvs. man opnår aldrig evnen til som eksperten intuitivt at handle rigtigt (Dreyfus & Dreyfus, 1986) – man får ikke den 'føling med situationen', der gør, at man umiddelbart ved, hvordan man skal handle, inklusive hvornår situationen fordrer et brud på evt. ekspliciterbare regler. Forskellen på ekspertens 'know how' og den regelfølgende og dermed mere rutineprægede handlen ses såvel i kontrasten mellem det 10-årige barns og poetens sproglige formåen som i forskellen på den fysikstuderende, der vha. tommelfingerregler evner at løse meget ensartede opgaver, og den studerende, der er i stand til at løse nye og anderledes problemer, fordi han ser analogien til allerede løste – fordi han altså genkender 'mønsteret'. Den samme forskel gør sig gældende i forholdet mellem den studerende, hvis 'know how' begrænser sig til at kunne give de rigtige svar i rigid paratvidenssspørgsmål og dén, der kan forbinde kendt 'know that' til at besvare spørgsmål, der går ud over pensum. I relation til spørgsmålet stillet i afsnit 2.2, om praksis nødvendigvis er regelstyret, vil jeg på baggrund af diskussionen i nærværende afsnit derfor konkludere, ikke blot at dette ikke er tilfældet, men også, at meget peger på, at praksis ofte fungerer bedst, netop når aktørernes handlinger ikke følger regler – hverken i anvendelsesmæssig eller i deskriptiv forstand.

Når dette er sagt, er der imidlertid et andet forhold, der er værd at bemærke: Som jeg argumenterede for i afsnit 2.2, kræver også regelfølge i betydningen 'bevidst regel anvendelse' en form for ikke-sproglig forståelse af praksis: I og med at ingen situation er identisk med nogen anden, og regler ikke selv viser deres anvendelse, fordrer selv den rutinemæssige brug af en regel i en given kontekst, at man kan 'se' eller har 'føling med' (for nu ikke kun at benytte mig af synsmetaforer), hvad der i denne sammenhæng er den rette måde at applicere reglen på. Regelanvendelse fordrer derfor også i en vis forstand et perspektiv på situa-

tionen – det er netop vha. et sådant, at bestemte træk træder frem som lig andre fra tidligere situationer og dermed gør det muligt at benytte reglen ‘på samme måde’ som hidtil. I den udstrækning en aktørs handlinger *kun* er et udslag af regelfølge og ikke derudover af en ikke-regelbaseret mønstergenkendelse, vil det krævede perspektiv være af forholdsvis begrænset art, som i eksemplet med en fysikstuderende, der ved, hvordan man løser standardopgaver, men ikke ved mere præcist, hvad det er, han gør, fordi han savner den dybereliggende forståelse af det pågældende felt. Denne studerendes perspektiv begrænser sig på den ene side til den overordnede forståelse af opgaveregningens situation, herunder at det ikke er parametrenes værdi, det kommer an på<sup>80</sup>, men demonstrationen af beherskelsen af de relevante formalismer og metoder, og på den anden side, mere konkret, til f.eks. at udpege, hvilke parametre i opgaveordlyden, der skal bruges til besvarelse af eventuelle delspørgsmål. I kraft dels af den overordnede situationsforståelse, dels af de mere konkrete handlingsanvisninger, *er* der ikke desto mindre tale om et handlingsorienteret perspektiv ligesom for viden i praksis, og dette er grunden til, at jeg allerede i afsnit 2.2 lidt prøvende omtalte den forståelse, der er nødvendig for regelapplikation, som en viden<sup>81</sup>. Det er dog væsentligt at pointere, at ‘ren’ regel anvendelse sjældent finder sted – som oftest er en sådan integreret med sproglig viden og tit også med den bredere mønstergenkendende ‘know how’ i en mere udbygget viden i praksis. Praksis er netop, som jeg har søgt at argumentere for i dette afsnit, sædvanligvis langt mere end blot og bar regelfølge.

Afslutningsvis ønsker jeg at kommentere det forhold, at det i konkrete tilfælde kan være svært at trække en nøjagtig grænse mellem (praktisk) kunnen og viden i praksis, da førstnævnte netop fordrer sidstnævntes dybereliggende forståelse. Denne manglende præcise grænse udgør efter min mening ikke en indvending mod min analyse, men er i stedet et udslag af, at viden i praksis har en enhedskarakter: Aspekterne af viden i praksis indgår i en enhed, og det er ikke muligt at trække en skarp grænse imellem dem, hverken i forhold til

---

<sup>80</sup> Dette, at parametrenes konkrete værdi er ligegyldig i opgaveregningssøjemed, er på et andet plan et væsentligt forhold at forstå, idet det er et vigtigt led i forståelsen af, som fysikere udtrykker det, ”hvad der er fysikken i opgaven”. Samtidig er det også klart, at i mange forskningsmæssige sammenhænge *er* parametrenes værdi af afgørende betydning, som f.eks. ved konstruktionen af et givet apparat eller ved beregninger på faktisk foretagne målinger. Lave og Wenger ville formodentlig se denne forskel i betydningen af parametrenes værdi i opgaveregningsspraksis og forskningspraksis som et konkret argument for, at man ikke kan sammenligne studerendes og forskeres praksisviden med hinanden – de situationer, studerende og forskere kommer i, er forskellige, og det er deres viden, faglighed og praksisidentitet derfor også, ville de sige. Til dette vil jeg sige, at jeg bestemt anerkender, at de forskelligartede handlingssammenhænge, studerende og forskere hver for sig indgår i, er med til at forme deres respektive viden i praksis, og at der derfor *vil* være væsentlige forskelle i deres forståelse af feltet, ikke kun på den måde forstået, at forskeren kan mere end den studerende, men også således, at de grundet denne deltagelse i forskellige handlingssammenhænge meget muligt ikke vægter alle evt. relevante forhold på samme måde. Alligevel mener jeg, at der, trods forskelle i konkret udformning, er et ikke nærmere afgrænset felt, inden for hvilket viden, fysikfaglighed og fysikforståelse *er* sammenlignelig for studerende og forskere – og dette er netop dette felt, fysikerne sigter til, når de taler om ”at forstå fysikken i opgaven”.

<sup>81</sup> Jeg mangler naturligvis stadig argumentationen for, at viden i praksis med rimelighed kan betragtes som en viden. Denne argumentation findes i afsnit 2.7.

hinanden eller i forhold til helheden. Sammenfattende kan man derfor sige, at begrebet 'know how' henviser til den del af viden i praksis, der er mest direkte handlingsorienteret, men at fænomenet er helt afhængig af tilstedeværelsen af helheden for overhovedet at komme til udtryk.

## 2.5. Kendskab

*Ved hjælp af en række eksempler argumenteres der for, at vi i konkrete situationer får et ikke-sprogligt 'kendskab' til – 'personlige erfaringer' af – bestemte forhold i situationerne. Dette kendskab hævdes at være et nødvendigt led i erhvervelsen af praktisk kunnen og ydermere at give et tavst semantisk indhold til vore ord. Det hævdes, at personer, der har gjort ensartede erfaringer, kan kommunikere med hinanden om disse på en måde, som de ikke kan med en udenforstående. Det understreges, at grænserne mellem de tre 'vidensformer', 'praktisk kunnen', 'personlig erfaring' og 'sproglig viden', er flydende, og at dette er et udslag af, at 'vidensformerne' reelt er abstraktioner fra den enhed, som de altid eksisterer i, nemlig 'viden i praksis'.*

I den hidtidige diskussion har jeg lagt stor vægt på nødvendigheden af erfaring, idet jeg har argumenteret for, at det kun er igennem en sådan, at aktøren kan erhverve sig den viden i praksis, der er påkrævet på hans felt. Formålet med dette afsnit er nu at se nærmere på det involverede erfaringsbegreb for derved samtidig mere præcist at kunne bestemme relationen mellem erfaring og viden i praksis. Overordnet kan man sige, at 'erfaring' i lighed med 'viden' er en filosofisk term, som vi i kraft af den rolle, den spiller i de handlingssammenhænge, den indgår i, har en dagligsprogs-mæssig opfattelse af, og det er i vid udstrækning denne opfattelse, jeg her benytter. Denne betydning mener jeg eksemplificeres meget vel af sætningen "Jeg kender til det af personlig (eller egen) erfaring", og for at tydeliggøre, at det er i den forstand, jeg forstår begrebet, vil jeg i det følgende tale om 'personlige erfaringer', frem for blot om 'erfaring'. For at understrege relevansen af mine overvejelser for den angelsaksiske vidensdiskussion vil jeg derudover benytte termen 'kendskab' om erfaringsbegrebet. Herved ønsker jeg at pointere, at de personlige erfaringer svarer til det, man på engelsk dagligsprogs-mæssigt kalder 'knowledge of' og mere strengt inden for den filosofiske terminologi benævner 'knowledge by acquaintance'<sup>82</sup>. Imidlertid mener jeg, ligesom for termen 'videns' vedkommende, at vores dagligsprogs-mæssige opfattelse af begrebet erfaring i vid udstrækning er knyttet til paradigmatisk eksempler og har en høj grad af kontekstbundethed, hvorfor det ikke er muligt at give en præcis definition af begrebet, hvis denne også skal være adækvat i forhold til vores dagligsprogs-mæssige forståelse. Jeg vil derfor i første omgang illustrere min brug af begrebet med nogle eksempler på kendskab, som

---

<sup>82</sup> Denne term stammer oprindeligt fra B. Russell. Jf. Russell, u.å.

vi alle, eller de fleste af os, kender til, dvs. nogle hentet fra dagligdagen. Bagefter vil jeg så undersøge erfaringens betydning for praksis ved at relatere min opfattelse til de tidligere anførte eksempler på viden i praksis.

Det første eksempel, jeg ønsker at nævne, tager udgangspunkt i F. Jacksons meget omdebaterede tankeeksperiment (Jackson, 1982, og Jackson, 1986) vedrørende en videnskabskvinde, Mary, der hele sit liv har været spærret inde i en sort og hvid celle med sort/hvidt møblement og kun har haft sort/hvidt tøj, spist sort/hvid mad osv., således at hun aldrig har set farver. Hun tænkes imidlertid fra sine sort/hvide bøger og sit sort/hvide fjernsyn at vide alt sprogligt om farverne, dvs. hun kender alle fysiske teorier om dem og ved også, at tomater er røde, græs grønt, himlen blå etc. (udsagn som de sidste kan for hende, i fald de ikke udgør ren udenadslære, kun henviser til størrelsen af den bølgelængde, der reflekteres i hvert enkelt tilfælde). En dag lukkes hun ud af sit fængsel og ser pludselig alt det, som hun hidtil kun har hørt og læst om – og det omdiskuterede spørgsmål er da, om hun lærer noget nyt derved? Øges hendes viden om, hvad rød er, når hun ser sin første tomat, eller vidste hun også i sit fængsel alt om farven rød, selvom hun aldrig havde set noget rødt? For mig at se er svaret klart: Ved synet af sin første tomat erhverver Mary sig et kendskab til farven rød og først herefter kan hun retteligt siges at 'vide, hvad rød er'. Nok vidste hun førhen alt sprogligt om farver, men at sige, at hun derfor 'ved, hvad rød er', er at anvende såvel begrebet 'viden' som begrebet 'rød' på en måde, der i høj grad er i modstrid med gængs brug og forståelse af disse begreber: Når vi sædvanligvis siger noget sådant om en person, mener vi ikke primært, at vedkommende ved, f.eks. hvilken bølgelængde rød har, men i stedet at han ved, hvordan farven ser ud. Og en sådan viden er vel at mærke ikke sprogligt artikulerbar – havde den været det, ville Mary jo allerede have haft den i sit fængsel. At vide, hvad rød er, involverer med andre ord essentielt at have haft den ikke sprogligt artikulerbare personlige erfaring af rød.

Nu kunne jeg forestille mig den indvending, at en sådan tavs viden om, hvordan farver ser ud, fænomenologisk set er noget af det mest velkendte, hvorfor tankeeksperimentet er unødvendigt fantasifuldt – det havde været nok blot at henviser til 'vores viden om, hvad rød er'. Ret beset er jeg enig i denne indvending – problemet er blot, at en række filosoffer<sup>83</sup> har opfattet påstanden om, at vi har personlige ikke-sproglige erfaringer af oplevelsesmæssig karakter, som et udsagn om eksistensen af ikke-materialistiske, mentale fænomener (de såkaldte 'qualia') og dermed som et angreb på materialismen. Af denne grund har mange erklærede materialister valgt at benægte, at vi har ikke-artikulerbare erfaringer. For at imødegå deres kritik kan det derfor være nødvendigt ikke kun at henviser til erfaringer, de selv har

---

<sup>83</sup> Bl.a. Jackson selv. For et synspunkt som Jacksons, jf. Nagel, 1986, og Nagel, 1991. For kritikker af positionen, jf. Lewis, 1994, og Churchland, 1985.

(da de jo benægter at have dem), men til en (tænkt) situation, hvor en person er sig bevidst at gøre sig en sådan erfaring. Noget helt andet er, at jeg mener, at de såkaldte materialisters kritik er forfejlet – jeg er her enig med Wackerhausen, der hævder, at kritikken bygger på en sammenblanding af en bestemt ontologi (materialisme) med en sprogfilosofisk opfattelse (at al viden er sprogligt artikulerbar) (Wackerhausen, 1991). For hvad forbinder a priori diskussionen om, hvorvidt der findes mentale entiteter, med den umiddelbart helt anden om, hvad der kan *siges*? Det er der efter min mening ikke noget, der gør – at det kan synes så, hænger for mig at se sammen med det monopol, naturvidenskabelige, især fysisk-kemiske, teorier har fået på begrebet 'materielle forhold': Da formålet med sådanne teorier er at beskrive 'materielle forhold', helst på ligningsmæssig form, er det ikke underligt, at de kun angår fænomener, der *kan* beskrives<sup>84</sup>. Hvad der *er* underligt er, at dette er blevet taget som argument for, at der kun *eksisterer* beskrivbare fænomener.

Accepterer man imidlertid eksistensen af et ikke-sprogligt kendskab til, hvad rød er, kan der gives et utal af lignende eksempler på personlige erfaringer, der ikke lader sig artikulere, men som er essentielle for vor viden om det pågældende fænomen. Eksempelvis kan lyden af en obo ikke beskrives for en døv, duften af den nepalesiske nationalret *dhal bhat* ikke gøres begribelig for dén, der kun kender til traditionel dansk krydding, og smagen af kænguru ikke forklares for vegetaren, der aldrig har spist kød. Ligeledes ved den, der aldrig har prøvet at være afhængig af tobak, ikke, hvordan dette føles. Meget betegnende afvises bemærkninger og råd fra ikkerygere til rygere ofte med et "Du ved jo slet ikke, hvad du taler om": Rygeren giver her udtryk for den overbevisning, at en personlig erfaring på området er nødvendig for at kunne udtale sig adækvat om afhængigheden<sup>85</sup>.

Dette peger på et yderligere forhold, nemlig at det for mange ord gælder, at en del af deres semantiske indhold er tavst og udgøres af ikke-sproglige, personlige erfaringer af de fænomener, ordene henviser til. Noget sådant er netop tilfældet med afhængighed af tobak: Rygerens udsagn om, at ikke-rygeren "jo slet ikke ved, hvad han taler om" er præcis en konstatering af, at ikke-rygeren ikke kender *den fulde betydning* af udtrykket 'afhængighed af tobak' – at han, som vi udtrykker det, ikke ved, hvad det vil *sige* at være afhængig, fordi han ikke selv har været i samme situation. Som Mary-eksemplet viser, gælder der noget tilsvarende om termen 'rød': Det, Mary lærer, når hun ser sin første tomat, er nemlig blandt andet, hvilken betydning ordet 'rød' har for os andre. Nok har hun hidtil kunnet *sige* "Tomater er røde", men hun har ikke vidst, hvad dette betød – et forhold, der kan illustreres med

---

<sup>84</sup>Dette ændrer naturligvis ikke på det ovenfor diskuterede forhold, at den fulde forståelse af teorierne, der indebærer anlæggelsen af et perspektiv på fysikkens situationer, involverer et ikke-sprogligt plan.

<sup>85</sup> Jeg ønsker her ikke at tage stilling til, om rygerens afvisning af råd fra ikkerygeren er berettiget, dvs. om hjælp til at komme ud af afhængigheden fordrer personlige erfaringer på området. Med dette eksempel ønsker jeg udelukkende at påpege, at rygeren tydeligvis ser personlig erfaring som en forudsætning for viden.



den kendsgerning, at hun ikke ville have været i stand til at efterkomme en ordre som "Hent en rød tomat". Hun har simpelthen savnet den viden, der alt andet lige er en betingelse for vellykkede handlinger i forhold til røde ting. At det forholder sig således, vil Mary endvidere selv være klar over: Ved synet af sin første tomat (i farver) vil hun, forestiller jeg mig, udbrude noget i retning af "Nå, så det er *det*, rød er" – en kommentar, der i øvrigt minder om den, vi andre ville fremsætte, hvis vi blev præsenteret for en farvenuance (f.eks. mauve), hvis navn vi før havde hørt, men som vi aldrig havde set. Det tavse semantiske indhold af vore ord, som disse eksempler illustrerer, gør, at vores forståelse af sproglig viden i essentiel forstand afhænger af vores kendskab, altså af, at vi har været i bestemte situationer og i den forbindelse har gjort os visse erfaringer. Har man ikke det, vil man ikke vide, hvilket fænomen ordene refererer til – man vil ikke forstå, hvorom der er tale, og vil derfor heller ikke kunne anvende ordene og handle på baggrund af dem i de handlingssammenhænge, de indgår i. Den 'knowledge by acquaintance', som man erhverver sig i konkrete situationer, er derfor ikke, som flere i den angelsaksiske tradition har ment (eksempelvis Russell, u.å., Sellars, 1963, Ayer, 1956, Churchland, 1985), klart adskillelig fra ens 'knowledge by description' på det pågældende felt – tværtimod er den en væsentlig bestanddel af beskrivelsens betydning<sup>86</sup>. Derfor synes det mig rimeligt at bibeholde den dagligsprogmæssige karakteristisk af personlige erfaringer som 'viden', idet jeg hermed kan understrege den intime forbindelse, der er mellem kendskab og sproglig viden, eller mere præcist: det afhængighedsforhold sidstnævnte står i til førstnævnte mht. muligheden for forståelse og succes i praksis.

Med ordenes tavse semantiske indhold åbner der sig samtidig muligheden for at kommunikere med andre om ens ikke-sproglige personlige erfaringer, givet at disse andre har haft de samme eller lignende oplevelser som en selv. Er denne forudsætning opfyldt, vil man nemlig vha. sine ord kunne 'pege på' de relevante erfaringer – man kan, med et ordspil, om-tale dem, selvom man ikke kan ud-trykke dem. Faktisk er det præcist, hvad jeg søger at gøre i dette afsnit: Jeg forsøger sprogligt at henlede opmærksomheden på ikke-sproglige erfaringer, som hører hjemme i hverdagsmæssig kontekst, og som derfor kan forudsættes kendt af de fleste. At vore erfaringer er ikke-sproglige, har derfor ikke som konsekvens, at de er *unddraget* kommunikation (om end de vil være det i forhold til folk, der ikke har haft tilsvarende oplevelser), men det betyder, at kommunikationen i højere grad vil have pegende end udtrykkende karakter. Med en fælles erfaringsbasis er det dog også *til en vis grad* muligt at gøre dét, som ikke kan lade sig gøre over for en 'udenforstående', nemlig at sætte ord på sine erfaringer. F.eks. kan man til en person, der kan høre, meningsfuldt sige, at en

---

<sup>86</sup> Det er præcis derfor, Marys 'knowledge by description' om farver synes os så tom, selvom hun vil kunne sige alle de rigtige ord: Hun kender ganske simpelt ikke ordenes fulde betydning.

obo lyder lidt som en and, og ligeledes kan mauve 'beskrives' som en nuance, der ligger et sted mellem rød og lilla. Vigtigt er det dog, at disse 'beskrivelser' relaterer til *andre* ikke-sproglige erfaringer og således er uanvendelig for den, der ikke har haft *disse* erfaringer: Marys viden om, hvad mauve er, øges ikke med den nævnte 'beskrivelse', og udsagnet om oboens klang er meningsløst for den døve. Kun når man selv har det relevante kendskab, kan man forstå andres om-tale af deres.

Nu kunne man spørge, i hvor høj grad samtalepartneres erfaringer skal ligne hinanden, for at en forståelse er mulig. Det er klart, at det ikke kan være nødvendigt at have haft *præcis* de samme oplevelser – det er yderst diskutabelt, i hvor høj grad en påstand herom overhovedet ville kunne fremsættes meningsfuldt, da et oplagt problem i den forbindelse vil være identitetskriterier for disse oplevelser. Og selv hvis rimelige identitetskriterier mod forventning skulle kunne findes, ville konsekvensen af mit synspunkt da være en uacceptabel forståelsesmæssig solipsisme. Her er det imidlertid vigtigt at understrege det forhold, som jeg fremførte i sidste afsnit, nemlig at vi opfatter nye situationer som lig andre, vi tidligere har været i, på baggrund af genkendelsen af et 'mønster' i situationerne. Pga. dette 'mønsters' helhedskarakter og fleksibilitet mht. tilstedeværelsen af enkeltelementer i situationen er det tilstrækkeligt for vor forståelse af hinanden, at vores personlige erfaringer er erhvervet i situationer, der er 'tilpas analoge'. Eksempelvis er det ikke nødvendigt at have set netop den nuance af rød, som der er tale om, for at forstå en andens udsagn om, at 'bogen er rød'. Hvordan begrebet 'tilpas analoge' mere præcist skal forstås, vil variere fra situation til situation og vel også fra menneske til menneske – nogle evner at se ligheder mellem relativt fjernt beslægtede felter, mens andre skal have prøvet noget næsten tilsvarende for at kunne se lighederne til deres egne erfaringer. Det vigtigste i denne sammenhæng er ikke, præcis hvor grænsen går, men i stedet dels, at vi grundet fleksibiliteten i 'mønsteret' faktisk ofte er i stand til at se sådanne analogier, dels at der *er* en grænse herfor, om end muligvis en individuel: Den døve kan, uanset hvor god han i øvrigt er til at opfatte analogier, ikke forstå, hvad der menes med, at en obo lyder lidt som en and. Med andre ord – har man ikke visse basale, personlige erfaringer er der intet at se analogier til, hvorfor man ikke forstår, hvad der er tale om.

Rent faktisk er det ikke kun vores opfattelse af situationer, der er mønsterbaserede, men også i mange tilfælde vores genkendelse af selve den bestemte erfaring. Et eksempel på dette er vores kendskab til andre menneskers ansigter. Med Polanyi vil jeg her for det første hævde, at et sådant kendskab er langt mere omfattende end noget, vi sprogligt kan artikulere (Polanyi, 1966) – medmindre den person, vi ønsker at give et signalement af, har et helt specielt kendetegn, såsom et modermærke på et meget iøjnefaldende sted, er vi ikke i stand til at beskrive vedkommende i andet end helt generelle termer (såsom lyst hår, firkantet ansigt, fremstående øjenbryn), som kunne passe på en lang række mennesker. Alligevel kan vi

beviseligt kende endog rigtigt mange menneskers ansigter fra hinanden, hvorfor vores viden om, hvordan de ser ud, må gå ud over det sprogligt artikulerbare og altså være en tavs viden. For det andet udviser dette kendskab for mig at se netop den fleksibilitet, som jeg hidtil kun har tilskrevet vores genkendelse af forskellige situationer: Vi kan trods alt normalt kende en person, ikke bare uanset dennes ansigtsudtryk, men også selvom vedkommende får farvet sit hår, anlægger skæg, har nye briller på eller får en ansigtsløftning. Helt typisk har man i sådanne tilfælde en fornemmelse af, at noget er forandret, uden at man dog helt er klar over hvad. Langt snarere end at være en viden om bestemte, fast afgrænsede enkelttræk udgør vores kendskab til et andet menneskes ansigt et helhedspræget mønster (en gestalt), som enkelttrækkene træder frem på baggrund af. Derfor kan sidstnævnte også undergå endog ret kraftige forandringer, uden at det ændrer på vores opfattelse af helheden.

Viden om, hvordan andre ser ud, er et eksempel på et kendskab, der ikke umiddelbart giver et tavst semantisk indhold til vore ord, hvorfor min ovenstående argumentation ikke skal tolkes, som ville jeg sige, at al kendskab har semantisk betydning. Omvendt ønsker jeg heller ikke at hævde, at vore ord udelukkende har et erfaringsbaseret indhold – for mig at se er det indlysende, at der til hvert ord hører et netværk af andre sproglige udtryk, som man også må kende for at kunne siges at have adækvat viden om, hvad det pågældende ord betyder. 'Forskellig fra blå' er således eksempelvis en del af betydningen af termen rød<sup>87</sup>. Min pointe er snarere for det første, at det sproglige og det ikke-sproglige meningsindhold er uadskilleligt i vores forståelse af et givet ord som f.eks. 'rød', og for det andet og som følge heraf, at grænsen mellem sproglig viden og kendskab ikke er skarp – præcis ligesom grænsen mellem førstnævnte og praktisk kunnen ikke er det. Og endelig, for det tredje og på baggrund af de to første pointer, at kendskab ikke kan negligeres eller afvises, men at det i stedet udgør en vidensform, der er fuldt ud lige så væsentlig som den traditionelt eneste anerkendte, den sproglige viden.

Med dette mener jeg at have argumenteret tilstrækkeligt, dels for eksistensen af ikke-sproglige personlige erfaringer, dels for rimeligheden af at betragte dem som en viden. Tilbage står overvejelsen af, hvilken rolle sådanne erfaringer spiller i forbindelse med de tidligere nævnte eksempler på viden i praksis. Overordnet vil jeg sige, at de spiller en endog meget stor rolle – det er netop ved gentagne gange at blive præsenteret for forskellige røntgenfotografier af lungerne, at den medicinstuderende lærer at se disse og sygdomstegnene i

---

<sup>87</sup> At rød er 'forskellig fra blå' er en del af den voksnes nuancerede sproglige viden om farver, men de sproglige distinktioner kan være mindre specifikke med en mindre nuanceret viden. Når små børn lærer farver, lærer de meget ofte at genkende og sætte ord på én farve, typisk gul, lang tid før de andre, hvorfor 'forskellig fra blå' endnu ikke er en del af betydningen af ordet 'gul' for dem på dette tidspunkt. Men 'forskellig fra alle andre farver' er en del af betydningen af 'gul' for dem - i nogle tilfælde udtrykker de endda denne distinktion helt tydeligt, idet de opererer med to sproglige kategorier, 'gul' og 'ikke-gul'. Her er det for mig at se ikke barnets kategori 'gul', der er noget i vejen med – den er bestemt entydigt for barnet i forhold til alle andre farver – det er kategorien 'ikke-gul', der er for unuanceret.

dem, og samtidig er det herigennem, at han rigtigt lærer betydningen af lærebøgernes fagudtryk. Her bidrager de personlige erfaringer derfor med et tavst semantisk indhold til den sproglige viden, og samtidig er de helt nødvendige for tilegnelsen af den relevante 'know how'. Også i den sundhedsfaglige praksis generelt spiller personlige erfaringer en væsentlig rolle – det er i kraft af tidligere at have oplevet en lang række patienter med forskellige sygdomme og sygdomsforløb, at den erfarne praktiker bliver i stand til umiddelbart, dvs. uden henvisning til målelige størrelser, at se på en person, at der er noget galt. I denne sammenhæng vil de personlige erfaringer dels bidrage med semantisk indhold til de sundhedsfaglige termer og teorier, dels vil de, som i eksemplet med kendskab til andres ansigter, gå ud over disse og være en 'ren' tavs viden om, hvordan raske og syge mennesker ser ud og gebærder sig<sup>88</sup>. Med hensyn til bilkørsel er det netop den personlige erfaring af forskellige trafiksituationer, der giver mening til teoribogens abstrakt formulerede handlingsvejledninger, og det er kun via den kropsbundne erfaring af, hvordan bilen reagerer under forskellige vejr- og vejforhold, at man bliver god til at køre bil. Kendskab er derfor også her nødvendig for såvel forståelsen af den sproglige viden som erhvervelsen af den praktiske kunnen.

Hvad den fysikstuderende og mere generelt den teoretiske fysiker angår, vil de personlige erfaringer, han har af fysikken, have en lidt anden karakter end de hidtil diskuterede, fordi hans arbejde er af teoretisk art. De vil bestå af oplevelser af at se, at en given fysisk situation kan anskues på en bestemt måde, f.eks. som en konkret realisation af en given formel; erfaringer med konkrete opgaver, som han har løst på en for hans felt paradigmatiske måde, pludselige aha-oplevelser af den dybere mening bag en fagtekst o. lign. Det er her vigtigt, at disse erfaringer, om end de ikke umiddelbart synes at være 'til at tage og føle på' på samme måde som f.eks. lægens, der er hentet fra den sociale omgang med andre, fysisk eksisterende mennesker i fysiske praksissituationer, alligevel spiller den samme rolle: De danner nemlig det analogigrundlag, som fysikeren forstår nye situationer i forhold til. De er derfor ikke mindre essentielle for hans virke end lægens erfaringer er for hans – tværtimod vil de være helt nødvendige for erhvervelsen og udviklingen af hans viden i praksis.

Afslutningsvis ønsker jeg at knytte en kort kommentar til den generelle relation mellem viden i praksis på den ene side og kendskab, 'know how' og 'know that' på den anden. Som jeg tidligere har diskuteret, er såvel grænsen mellem kendskab og sproglig viden som den mellem sidstnævnte og praktisk kunnen flydende. Imidlertid lader heller ikke kendskab og 'know how' sig fuldstændigt adskille – det er svært at se, f.eks. hvor den personlige erfaring af, hvordan det føles at køre bil, hører op, og hvor den praktiske kunnen involveret i bilkørsel begynder. Disse mange uskarpe grænser er, som jeg var inde på i sidste afsnit, et udslag

---

<sup>88</sup> I en bredere, pragmatisk betydning af mening, som jeg vil diskutere udførligt gennem afhandlingens øvrige dele, er de personlige erfaringer her med til, via viden i praksis' perspektiv, at lade de personer, den sundhedsfaglige praktiker møder, fremstå i meningsmæssige gestalter som 'syge' eller 'raske'.

af, at viden i praksis er en enhed, og at de tre vidensformer i praksis ikke kan eksistere hver for sig, men eksisterer i forhold til hinanden og i relation til og som aspekt ved den mere tilgrundliggende forståelse, som viden i praksis er<sup>89</sup>. De 'flossede kanter' er derfor ikke nogen tilfældighed – de er et resultat af, at det er en abstraktion at betragte vidensformerne hver for sig.

## 2.6. Viden i praksis som en tilgrundliggende forståelse

*Først præciseres relationerne mellem begreberne 'viden i praksis', 'tilgrundliggende forståelse' og 'perspektiv'. 'Viden i praksis' hævdes at være en områdespecifik form for 'tilgrundliggende forståelse'. Sidstnævnte siges endvidere at udgøre et handlingsorienteret perspektiv på situationen. Det hævdes, at en tilgrundliggende forståelse er en nødvendighed for erhvervelsen af personlige erfaringer. Det pointeres, at verden, grundet vores kropslighed, fra fødslen fremtræder med en for-struktur, der giver en vis, meget basal, 'tilgrundliggende forståelse', som i den konkrete kultur, vi lever i, nuanceres og transformeres til vores socialt betingede 'hverdagsmæssige forståelse'. Denne på sin side danner udgangspunkt for udviklingen af 'viden i praksis'. Det kommenteres, at vores kropslighed er en platform, der udgør en nødvendig, men ikke i sig selv tilstrækkelig, betingelse for tværkulturel forståelse.*

I sidste afsnit søgte jeg at påvise, dels at de personlige erfaringer, vi erhverver os i konkrete situationer, udgør en viden, der ikke er sprogligt artikulerbar, dels at denne viden er grundlæggende såvel for vor sproglige viden (da en stor del af vore ord har et tavst semantisk erfaringsindhold) som for vor praktiske kunnen (idet en sådan kun kan opøves gennem erfaring). Da jeg imidlertid også har hævdet, at viden i praksis danner grundlaget for disse to, melder det spørgsmål sig, hvilken relationen der mere præcist er mellem personlige erfaringer og viden i praksis – er viden i praksis et kendskab, eller består der en form for afhængighedsforhold mellem førstnævnte og sidstnævnte? Formålet med nærværende afsnit er dels at besvare dette spørgsmål, dels at sige noget mere generelt om, hvad viden i praksis er, i hvilken forbindelse jeg vil komme ind på temaer som kontekstafhængighed og betydningen af, at viden i praksis integrerer delaspekterne til en enhed.

---

<sup>89</sup> 'Viden i praksis' er, som jeg har søgt at illustrere med mine eksempler, og som jeg vender tilbage til nedenfor, en betegnelse for den viden/kompetence, som vi kan have på felter af en vis kompleksitet – felter, som vi *de facto* er ude af stand til at mestre på det tidspunkt af vores liv, hvor vi endnu ikke har sprog. Da vi for mig at se, givet sproget, altid vil lave *nogle*, om end ikke nødvendigvis mange, sproglige artikulationer i forhold til den konkrete aktivitet, vi udfører, vil der altid være en vis sproglig viden involveret i denne aktivitet. Pointen her er, at den sproglige viden aldrig kan stå alene, men altid optræder i enhed med praktisk kunnen og personlige erfaringer. Jeg kommer i næste afsnit og siden hen i afhandlingen tilbage til muligheden af en tilgrundliggende forståelse, der ikke har sproglige aspekter. En sådan må forventes at kunne findes hos små børn, der endnu ikke har sprog, men som jo dog har kendskab og praktisk kunnen på bestemte områder.

Før jeg går nærmere ind på disse problemstillinger, er det dog nødvendigt at præcisere relationen mellem de hidtil anvendte begreber 'viden i praksis', 'tilgrundliggende forståelse' og 'perspektiv'. Ganske kort udtrykt er relationen her for mig at se den, at en persons viden i praksis er en tilgrundliggende forståelse af et givent erfaringsfelt, og at den som følge deraf udgør et perspektiv på de konkrete situationer, vedkommende kommer i. Dette perspektiv er ydermere handlingsorienteret forstået på den måde, at det ikke kun lader relevante træk ved situation træde frem til *beskuelse*, men i høj grad lader dem træde frem som fordrende *handling*, og, som oftest, som fordrende *bestemte* handlinger. I modsætning til den angelsaksiske filosofiske traditions fokus på det erkendende subjekt som en mere eller mindre passiv iagttaget af verden er det erkendende subjekt i min opfattelse – i tråd med mit i introduktionen fremsatte metateoretiske syn på mennesket som essentielt aktør i verden – væsentligt erkendende netop *i ét med* og *i relation til* handling: Vores umiddelbare måde at opfatte konkrete situationer på er som fordrende dette eller hint af os, ikke som udgørende en mulighed for observation af kendsgerninger med henblik på dannelsen af adækvate repræsentationer af forhold i verden. Og viden i praksis' perspektiv er her i kraft af sin handlingsorientering dét, der lader givne situationer fremstå for aktøren med konkrete handlingsfordringer. Begreberne 'viden i praksis' og 'tilgrundliggende forståelse' er imidlertid som før antydning ikke synonyme – sidstnævnte er et mere omfattende begreb end førstnævnte og dækker generelt selve det forhold, at aktøren umiddelbart oplever verden som meningsfuldt struktureret, dvs. med et vist 'mønster'. Små børn, der endnu ikke har et sprog, vil således også have en 'tilgrundliggende forståelse' af deres nære livsverden<sup>90</sup>. Perspektivegenskaben ved 'viden i praksis', inklusive perspektivets handlingsorientethed, er endvidere efter min mening et fænomen ved den tilgrundliggende forståelse som sådan, ikke blot ved 'viden i praksis' – det er præcis, fordi den tilgrundliggende forståelse udgør et perspektiv på situationen, at denne kan fremstå som meningsfuldt struktureret. 'Viden i praksis' er derfor at se som en bestemt form for 'tilgrundliggende forståelse', nemlig en tilgrundliggende forståelse af et givet delområde af vores erfaringsverden – af et erfaringsfelt, som jeg netop udtrykte det. Dette delområde vil være knyttet til en relativt bestemt type aktivitet eller gruppe af aktiviteter (eksempelvis at køre bil eller at forske fysikfagligt), som vi ydermere tillægger en vis betydning i vores menneskelige væren i verden, og som vi i en eller anden forstand betragter som 'svær' at (lære at) udføre, dvs. som det fordrer en anstrengelse fra aktørens side at lære at mestre<sup>91</sup>. Som jeg vil argumentere mere udførligt for nedenfor, er 'viden i praksis', og ikke mindst udviklingen af den, i høj grad afhængig af en hverdagsmæssig bag-

---

<sup>90</sup> Dette vender jeg tilbage til i det følgende og i større detalje i del 2.

<sup>91</sup> Der er derfor efter min mening ingen tvivl om, at spørgsmålet om, hvorvidt en tilgrundliggende forståelse af et givet felt kan kaldes en 'viden i praksis' eller ej, i mange tilfælde vil afhænge ikke blot af interne karakteristika ved denne forståelse, men også af den status det pågældende felt har i det sociale rum.

grundforståelse, dvs. af en tilgrundliggende forståelse af mere almen karakter. I forhold hertil er den selv en mere områdespecifik, men samtidig også mere nuanceret forståelse.

Med baggrund i denne præcisering ønsker jeg at vende tilbage til spørgsmålet om forholdet mellem kendskab og viden i praksis. Her vil jeg sige, at sidstnævnte ikke efter min mening *består* i førstnævnte, om end de personlige erfaringer klart spiller en meget vigtig rolle for viden i praksis. Det er trods alt ikke nok at *have* erfaringer, de må også kunne *anvendes*, forstået på den måde, at nye situationer og træk herved må kunne ses som analoge til tidligere oplevede situationer/træk, for derigennem at åbne for et mulighedsrum af handlinger, der svarer til tidligere foretagne. Og hertil fordres netop det perspektiv, som viden i praksis udgør i kraft af at være en tilgrundliggende forståelse af situationen. Det er kun via sin tilgrundliggende forståelse – sin viden i praksis – at den studerendes erfaring med løsning af opgaver, der angår klodser på skråplaner, kan fremstå som relevant, når han præsenteres for et pendul. Ligeledes er det kun pga. viden i praksis, at den erfarne sundhedsfaglige praktikers oplevelser af forskellige patienter kan hjælpe ham til at se, at der er noget galt med den person, der nu står over for ham. Endelig er bilistens viden i praksis-perspektiv betingende for, at han ser en ny situation som lig en anden, han før har været ude for, eksempelvis én, hvor en anden bilist uden varsel drejede ind foran ham. Og dermed er viden i praksis også betingende for, at han kan søge at afværge faren på en adækvat måde.

Samtidig er viden i praksis, eller generelt den tilgrundliggende forståelse, efter min mening nødvendig for selve erhvervelsen af personlige erfaringer. Ikke på den måde forstået, at viden i praksis *bestemmer*, hvad vi erfarer, men i den forstand, at den overhovedet *muliggør* erfaringen: Det er, som før hævdedet, netop i kraft af den tilgrundliggende forståelses perspektiv på situationen, at træk ved denne træder frem som betydningsfulde, og dette er en helt essentiel betingelse for, at vi kan gøre os erfaringer i den. Noget sådant udelukker ikke, at vi kan opleve fænomener, som virker overraskende i forhold til de forventninger, vores viden i praksis lader os have til situationen – tværtimod er det præcis i forhold til de forventninger, vi på forhånd har, at fænomener i det hele taget kan fremstå for os som overraskende. Verden præsenterer sig for os på bestemte måder alt afhængigt af vores tilgrundliggende forståelses perspektiv – den syge ser simpelthen anderledes ud for den erfarne sundhedsfaglige praktiker end for lægmand. Og sker der en ændring i patientens tilstand, vil det meget ofte være den sundhedsfaglige praktiker, der opdager den først, og det vil under alle omstændigheder være ham, for hvem den på baggrund af hans viden i praksis tager sig ud som 'forventelig', 'uventet', 'forbløffende' eller 'mirakuløs'. Viden i praksis er derfor en grundlæggende betingelse, ikke kun for den fulde forståelse af sproglig viden og for praktisk kunnen, men lige så vel for i konkrete situationer at gøre sig adækvate personlige erfaringer.

Dette skal dog ikke forstås, som om viden i praksis var noget fra de personlige erfaringer helt forskelligt – disse indgår for mig at se i den helhed, som viden i praksis udgør. Pointen er snarere, at viden i praksis er den fænomenale enhed, som kun sekundært ved en analyse kan påpeges at have de tre aspekter personlig erfaring, sproglig viden og praktisk kunnen. Ved en sådan analyse kan man fokusere på ét eller flere af aspekterne, som jeg gjorde i afsnit 2.4 og 2.5, og som jeg igen har gjort ovenfor i præciseringen af viden i praksis' mulighedsbetingende rolle i forhold til personlige erfaringer. Når man imidlertid således analytisk fokuserer på ét aspekt, vil redegørelsen for dette aspekt igen og igen synes mangelfuld: Dels vil der synes at være en manglende afgrænsning af det diskuterede fænomen, dels vil det forekomme, som var der et dybere niveau af fænomenet, som stedse unddrog sig redegørelsen. Begge disse tilsyneladende mangler gjorde sig gældende ved min fremstilling af kendskab, praktisk kunnen og relationen mellem sproglig viden og praktisk kunnen ovenfor – det syntes svært at se, hvor præcis grænsen skulle drages imellem eksempelvis kendskab og praktisk kunnen. Ligeledes måtte jeg ved diskussionen af forholdet mellem sproglig viden og praktisk kunnen hele tiden henvise til et 'mere' og et 'dybere', og jeg har flere gange pointeret, at viden i praksis har en handlingsorientering, som sproglig viden og personlige erfaringer ikke kan siges at have i sig selv. Disse 'mangler' ses nu ganske simpelt at skyldes, at aspekterne i praksis altid er integrerede i viden i praksis' enhed, og at en redegørelse for aspekterne hver for sig derfor altid vil skulle relatere til de øvrige og til selve enheden for at kunne være en blot tilnærmelsesvis fyldestgørende fremstilling af det pågældende aspekt og dets rolle i virkelige videnssituationer.

Væsentligt er det her at understrege, at viden i praksis ikke er at betragte som en bevidsthedstilstand, men snarere som en måde, vi i praksis griber verden an på – som en (for)beredthed på handlinger og hændelser i verden. Dette er netop den handlingsorientering, jeg flere gange har hævdet, viden i praksis har. Viden i praksis er et perspektiv, som vi erhverver os gennem vores praktiske omgang med verden, og *som essentielt er knyttet hertil*: Det er *i praksis*, at verden fremstår for os på én måde frem for på andre, og det er denne fremtræden, som vi indretter vore handlinger efter og artikulerer os sprogligt i forhold til; som vore personlige erfaringer, vores 'know how' og vores 'know that' altså struktureres og integreres i relation til. Handlingsrettetheden kommer således konkret til udtryk i det forhold, at vores kendskab ofte erhverves som et 'levet' kendskab, dvs. som et led i vore handlinger, hvor vi indstiller os på situationen og dens fordringer uden at være repræsentationelt opmærksomme på, at vi gør det<sup>92</sup>. De erfaringer, der ligger til grund for lægens evne til at

---

<sup>92</sup> Med en terminologi, som jeg introducerer mere udførligt i del 2, tilegner vi os kendskabet 'as we go along'. I del 2 redegør jeg endvidere også i forlængelse af min diskussion af Merleau-Ponty mere indgående for begrebet 'levet kendskab'. Det bør bemærkes, at Polanyi umiddelbart synes at diskutere samme fænomen som dét, jeg her gør opmærksom på, når han hævder, at mange af vore erfaringer gøres *subsidiært*, men ikke ubevidst, mens vi er fokalt opmærksomme på situationens helhedsmæssige gestalt. Imidlertid hævder Polanyi videre, at vores subsidiære opmærksomhed angår



'se', når der er noget galt med en person, har han erhvervet sig igennem sin behandling af de mange syge mennesker, han har mødt i sin praksis, uden at han nødvendigvis har været repræsentationelt opmærksom på det: I stedet for at have haft sin opmærksomhed rettet mod repræsentationel bestemmelse af 'helhedsindtryk', har han koncentreret sig om de givne menneskers mere konkrete sygdomme og behandlingen af dem. Som jeg vender tilbage til i større detalje i del 2, gælder det generelt, at vores opmærksomhed ved den adækvate handling er rettet 'udad' mod selve den handlingssammenhæng, som vores handling er del af, ikke passivt 'indad' mod erhvervelsen af erfaringer. Mange af de træk, som træder frem med viden i praksis, gør det derfor *handlingsmæssigt*, som forhold, vi agerer på uden nødvendigvis at være repræsentationelt bevidste om det. Ud over at have termen 'viden i praksis', fordi den understreger praksis' betydning for tilegnelsen og vurderingen af viden, har jeg derfor valgt den, fordi den situerer viden, hvor fænomenet for mig at se altid er at finde, og fordi den pointerer, at viden er en del af en aktivitet – at viden i lige så høj grad er noget, vi *gør*, som noget, vi *har*.

Som hidtil beskrevet er viden i praksis, eller generelt en tilgrundliggende forståelse, forudsætningen for viden i praksis forstået på den måde, at viden i praksis ved at lade træk ved situationen træde frem som værd at bemærke muliggør erhvervelsen af nye personlige erfaringer, ny sproglig viden og ny praktisk kunnen. Disse aspekter vil vel at mærke ikke optræde som selvstændige faktorer, der efterfølgende kan kombineres, men, som i eksemplet med den medicinstuderende, der lærer at se lungerne og sygdomstegn heri på røntgenbilleder, i ét med hinanden, som allerede integrerede enheder. Og yderst vigtigt: Sådanne enheder vil få mening fra og forstås i forhold til den tilgrundliggende forståelse, som vedkommende allerede har, hvilket gør spørgsmålet om inkorporering af 'nye videnseenheder' i den eksisterende viden i praksis fejlslogent i udgangspunktet: Enhederne optræder nemlig aldrig som særskilte 'nye videnseenheder', men altid allerede som led i 'viden i praksis', dvs. som modifikation af den viden i praksis, personen hidtil har haft. Denne modifikation betyder endvidere, at det perspektiv, som aktøren fremover vil møde nye situationer med, vil være mere nuanceret, hvilket muliggør en nuancering af de forhold, der kan træde frem for ham. Dette muliggør på sin side erhvervelsen af mere dybtgående enheder af personlige erfaringer, sproglig viden og praktisk kunnen i et med hidtidig viden i praksis – og altså en fortsat modifikation og nuancering af denne. Viden i praksis er med andre ord ikke en statisk størrelse, men udvikles over tid.

---

enkeltræk og vores fokale helheder, og at vi ved *fra* førstnævnte *til* sidstnævnte. Dette synes mig at være en konstruktion, der er i modstrid med den gestaltmæssige fremstilling af vores situationsforståelse, som jeg her gør mig til talsmand for. Polanyi siger godt nok *også*, at enkeltrækkene får deres mening fra helheden, hvilket i højere grad synes i overensstemmelse med en gestaltmæssig opfattelse, men dette udsagn synes mig uforeneligt med hans andet udsagn, at vi ved *fra* enkeltræk *til* helheden. Jeg vender tilbage til spørgsmålet i del 2. Jf. Polanyi, 1964 og 1966.

Det oplagte spørgsmål er naturligvis nu, hvordan man nogensinde kommer ind i denne (hermeneutiske) cirkelbevægelse mellem viden i praksis og erhvervelsen af personlige erfaringer. Her mener jeg, at det er vigtigt ikke at overse, at vi, om end vi ikke kommer ind i verden med en medfødt viden i praksis, bestemt heller ikke fødes som en *tabula rasa*. I kraft af at være kropslige, biologiske individer har vi nemlig, som jeg var inde på i introduktionen i forbindelse med diskussionen af mit filosofiske grundsynspunkt, visse naturmæssige følelser, behov og ønsker, som *på forhånd* giver en vis struktur til verden, dvs. som dels overhovedet lader denne træde frem som bestående af 'situationer', dels giver et – meget groft – 'mønster' til sådanne. Vi har altså i udgangspunktet så megen 'tilgrundliggende forståelse', at visse forhold som mad, varme, søvn, ømhed *umiddelbart* fremstår som væsentlige faktorer, i forhold til hvilke konkret givne situationer struktureres og ses som analoge til andre situationer også. Den for-struktur, som vores medfødte 'tilgrundliggende forståelse' udgør, giver så meget perspektiv på situationen, at erhvervelsen af en enhed af praktisk kunnen og kendskab<sup>93</sup> i relation til sådanne væsentlige forhold muliggøres, hvilket samtidig, som led heri, indebærer udvidelsen, modifikationen og transformationen *af* den medfødte 'tilgrundliggende forståelse', så denne med tiden bliver en mere adækvat og nuanceret måde at møde verden på. Vi fødes derfor ind i forståelsens cirkelbevægelse med en vis basal 'tilgrundliggende forståelse', der med tiden, i den konkrete kultur vi lever i, nuanceres og transformeres til den socialt betingede og på nogle punkter socialt konstituerede 'hverdagsmæssige forståelse', som jeg har hævdet, vi altid allerede har via vores omgang med verden. Denne 'hverdagsmæssige forståelse' danner da udgangspunkt for tilegnelsen af den mere områdespecifikke viden i praksis<sup>94</sup>.

Med denne henvisning til vores fællesmenneskelige natur vil jeg samtidig afvise en indvending, som jeg forestiller mig på dette sted, nemlig at min ovenfor fremførte påstand om, at mange af vore ord har et tavst semantisk indhold, er i modstrid med min Wittgenstein-inspirerede opfattelse af, at vore ord henter mening fra konkrete handlingssammenhænge. Ifølge denne indvending er det nævnte tavse indhold præcis sådanne private følelser, som Wittgenstein ironisk sammenligner med biller i private æsker, og som han hævder ingen rolle kan spille i vores fælles sprogpilskonstituerede sprog, netop i kraft af at vi intet kan vide om deres eksistens hos hinanden. Denne indvending tager imidlertid ikke højde for, at det tavse indhold, hvis eksistens jeg har søgt at påvise, udgøres af erfaringer, der er eller i

---

<sup>93</sup> Som før nævnt betyder dét, at vi først må tilegne os et sprog, at den form for 'tilgrundliggende forståelse', som haves fra starten af, ikke vil involvere sproglig viden. Når sproget imidlertid med tiden tilegnes gennem vor deltagelse i de handlingssammenhænge, som vi fødes ind i, vil det, i kraft af denne deltagelses betydning, netop ske i enhed med praktisk kunnen og personlige erfaringer. Dermed vil sproglig viden i enhed med disse to andre aspekter for det større barn indgå i modifikationen af den tilgrundliggende forståelse.

<sup>94</sup> Hvad den mere præcise relation mellem 'hverdagsmæssig forståelse' og 'viden i praksis' angår, vil dette være et hovedemne i del 3.

hvert fald kan være (alt afhængig af, hvor basale de er) fælles, fordi de grunder i en fælles natur, hvorfor deres eksistens hos andre aldeles ikke er os ukendt. Som sådanne er de bestemt ikke unddraget vores kommunikation, men er i stedet noget, der i vid udstrækning indgår i vores sprogspil i den forstand, at vi lever og handler i forhold til dem. Vore forskellige sprogspil med ordet 'smerte' angår f.eks. ikke blot smerteadfærd, men har tværtimod kun mening, fordi de relaterer til erfaringer, som vi alle har, af, at bestemte ting gør ondt. Faktisk mener jeg, at det er præcis denne pointe, Wittgenstein fremfører – han hævder for mig at se ikke, som nogle læser ham, på mere eller mindre behavioristisk vis, at vi ingen personlige erfaringer *har*; blot at de ikke er 'private' i betydningen 'principielt ukendte for andre'. Spørgsmålet om, hvorvidt dette er den rigtige læsning af ham, er imidlertid et andet end spørgsmålet om, hvorvidt min wittgenstein*inspirerede* sprogopfattelse er i overensstemmelse med min pointering af et tavst semantisk indhold i vore ord, og jeg må derfor af pladsmæssige grunde undlade at diskutere førstnævnte problematik yderligere.

Et andet forhold, der bør bemærkes, er, at vores fælles naturmæssige erfaringspotentiale er en væsentlig del af forklaringen på, at vi til en vis (evt. individuel) grad er i stand til at forstå andres om-tale af deres personlige erfaringer, selvom vi ikke har gjort os præcis de samme: Sådanne erfaringer vil essentielt afhænge af vores kropslige, biologisk-fysiologisk, socialt-kulturelt betingede væren og den rod, denne har i vores medfødte 'tilgrundliggende forståelse'. Om end denne forståelse naturligvis vil kunne transformeres til meget forskellige 'hverdagsmæssige forståelser' under forskelligartede historiske forhold, socialt, politisk og kulturelt set, vil disse 'hverdagsmæssige forståelser' dog alle have rødder til den forstruktur, som vores fælles natur giver til verden. Vi vil derfor i denne have en platform at møde andre mennesker på, eller sagt på en anden måde: På baggrund af vores fælles natur har vi i mange sammenhænge mulighed for at 'udstrække' de erfaringer, vi faktisk har haft, og dermed forstå andres oplevelser. Er forskellen mellem de pågældende erfaringer meget lille, relativt til vores kropsbaserede måde at opfatte verden på, vil vi slet ikke bemærke, at visse enkeltelementer i 'mønsteret' ikke er til stede, men forstå hinanden umiddelbart. Er den imidlertid lidt større, kan det blive nødvendigt at 'sætte sig i hinandens sted', altså med basis i vores kropslige fornemmelse af situationer at forestille sig, hvordan den givne oplevelse føles for den anden. Men som tidligere nævnt er der grænser for, hvor langt vi kan gå – har vi (som Mary) ingen erfaringer overhovedet på et bestemt område, forstår vi ikke, hvad om-talen taler om.

I forlængelse af det netop sagte bør det dog pointeres, at vore naturmæssige følelser, behov og ønsker kun giver verden en *for*-struktur, og at det perspektiv, vi ser faktiske situationer i – vores hverdagsmæssige forståelse eller evt. viden i praksis – vil være væsentligt mere nuanceret end denne. Vi fødes ind i bestemte måder at leve livet på, hvilket dels giver de nævnte følelser etc. en konkret, kulturelt betinget udformning og dels udvider spektret af

mulige følelser etc. med nogle, der er socialt konstituerede. Vores fællesmenneskelige natur giver os, som jeg udtrykte det ovenfor, en platform at møde andre mennesker på, men den hindrer ikke, at der kan være store forskelle i livsform og verdensanskuelse fra (sub)kultur til (sub)kultur, og der er ingen garanti for, at platformen altid vil være nok. Vores fælles natur er derfor en nødvendig betingelse for, at vi kan forstå hinanden – ikke en tilstrækkelig<sup>95</sup>.

Givet imidlertid, at to personer har ensartede perspektiver på en situation, åbnes der dem imellem mulighed for en mere dybtgående kommunikation om denne, end de hver for sig kan have med en udenforstående. Overensstemmelsen i deres viden i praksis vil gøre, at de samme forhold træde frem som relevante for dem, og i kraft af deres relativt ensartede erfaringsgrundlag vil de være i stand til sprogligt at gøre den anden opmærksom på disse forhold, også hvor deres viden om forholdene ikke er sprogligt artikulerbar. Noget sådant er eksempelvis tilfældet, når to sygeplejersker taler om, at 'der er et eller andet, de ikke synes om ved patientens vejtrækning, men de har svært ved at sætte ord på det', eller når bilisten siger til sin passager (der også er erfaren bilist), at "der er noget mærkeligt ved den måde, bilisten foran os kører på ... jeg kan ikke sige, hvad det er – men kan du ikke se, hvad jeg mener?" Ydermere er det muligt at hjælpe en anden til at få det rette perspektiv, hvis denne anden allerede har en vis viden i praksis på det pågældende område. Dette var jeg inde på ovenfor i eksemplet med den fysikstuderende, der ikke kunne finde den rigtige måde at angribe pendulproblemet på. Grundet den (begrænsede) forståelse han trods alt havde af klassisk mekanik, ville andre kunne gøre ham klart, hvilken synsvinkel han skulle anlægge på opgaven og dermed hjælpe ham til at udvide sin viden i praksis. Væsentligt er, at i begge tilfælde, både hvor to personer har ensartede perspektiver, og hvor én hjælpes på gлед, *peges* der på de respektive fænomener; de udtrykkes ikke. Dette betyder, at en udenforstående sædvanligvis ikke vil kunne få øje på dem – det er i kraft af deres fælles eller delvis fælles perspektiv, at parterne forstår hinanden.

Også i forbindelse med vurderingen af adækvatheden af andres handlinger spiller persons egen viden i praksis ind. Vel er der mange situationer, hvor også udenforstående kan have en ret god fornemmelse af, om en given praktiker er kompetent eller ej, især hvor denne foretager en helt exceptionel (god eller dårlig) handling, men der er også mange, mere dagligdags handlinger, hvis kvalitet kun kan vurderes af andre med erfaring inden for den samme praksis. Er en bestemt bilist alene om skylden for en ulykke, er også den urutinerede trafikant klar over, at denne bilist har handlet inadækvat, men omvendt kan en uruti-

---

<sup>95</sup> Desværre er den adækvate behandling af spørgsmålet om, hvilken betydning den kultur, vi fødes ind i, har for vores tilgrundliggende forståelse, uden for rammerne af denne afhandling. Jeg vender dog tilbage til spørgsmålet i flere sammenhænge i de næste kapitler i forbindelsen med diskussionen af betydningen af kropslighed, engagement og kreativitet.

neret trafikant have svært ved at værdsætte den smidige måde, hvorpå den dygtige bilist indretter sin kørsel efter de andre biler samt vej- og vejforhold, således at sidstnævnte aldrig kommer i farlige (exceptionelle) situationer. Pointen er, at man uden viden i praksis ikke kan se 'mønsteret' i situationerne, hvorfor man kun i ringe udstrækning kan bedømme de handlinger, der udspringer af genkendelsen af et sådant.

Et sidste forhold, som jeg ønsker at behandle i dette afsnit, er spørgsmålet om, i hvilken grad viden i praksis er kontekstafhængig. Som et gennemgående træk ved den hidtidige argumentation har stået understregningen af, at viden i praksis kun kan tilegnes i praksis, og man må derfor spørge sig, om denne viden da er bundet til en bestemt (måde at drive) praksis (på) – om den altså ikke kan overføres til andre kontekster? Her mener jeg igen, at man må holde fast i, at viden i praksis er et bestemt perspektiv, som vi anlægger på konkrete situationer, nye såvel som gammelkendte. Dette betyder, at den erfarne praktiker møder nye kontekster med den viden i praksis, han allerede har fra andre kontekster, hvorfor han bestemt ikke har samme udgangspunkt som novicen, der starter helt fra bunden af. Eksempelvis vil ekspertkirurgen fra sin praksis have en grundlæggende forståelse af lægevidenskaben, der gør, at han opfatter en patient fra medicinsk afdeling anderledes end den nystartede medicinske turnuskandidat – han vil f.eks. oftere end denne være i stand til at 'se, når der er noget galt'. Ligeledes vil en fysikstuderende i slutningen af sit studium grundet sin generelle fysikforståelse have lettere ved at blive fortrolig med et nyt felt inden for sit fag end en førsteårsstuderende, uanset at de bedømt ud fra den traditionelle angelsaksiske vidensopfattelse ville have den samme viden, nemlig ingen, på området. Omvendt må man naturligvis ikke overse risikoen for, at den erfarne praktikers perspektiv i visse tilfælde kan få andre forhold til at træde frem som relevante end dem, som eksperterne inden for den for praktikerens nye kontekst vurderer som væsentligste. Således vil kirurgen måske beslutte sig for, at en given patient skal opereres, selvom medicinsk behandling havde været tilstrækkeligt. Vigtigst er det dog at pointere, at i og med at viden i praksis ikke er en statisk, på én gang givet, størrelse, er den fleksibel nok til at kunne anvendes i nye kontekster og til at inkorporere og nuanceres af de erfaringer, som disse bringer. Den vil sædvanligvis udgøre en kvalificeret, om end ikke fuldstændig adækvat, indfaldsvinkel til et nyt område – en indfaldsvinkel, der kan udbygges og ændres med tiden, og som på ingen måde behøver være determinerende for, hvad aktøren lærer i de nye situationer, han kommer i. Viden i praksis er derfor kontekstafhængig i den forstand, at den kun kan *læres* i bestemte, praktiske kontekster, men er samtidig fleksibel i sit perspektiv på verden, hvilket muliggør en overførelse eller relevant transformation til andre kontekster<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Jeg kommer tilbage til spørgsmålet om transformation af viden i praksis mellem kontekster i del 3 og 4.

Hermed mener jeg at kunne afslutte nærværende afsnit om viden i praksis, i hvilket jeg har argumenteret for, at 'viden i praksis' er den fænomenale enhed, som kun sekundært kan analyseres som havende aspekterne personlige erfaringer, sproglig viden og praktisk kunnen. Jeg har talt for, at viden i praksis er en tilgrundliggende forståelse af en vis områdespecificitet, og at den ikke er en på én gang givet størrelse, men i stedet videreudvikles fra den for-struktur, som verden på baggrund af vore naturmæssigt betingede følelser, behov og ønsker fremtræder for os med. Ligeledes har jeg hævdet, at den har en handlingsrettethed, der medfører, at mange af de erfaringer, som den muliggør, erhverves, uden at vi er repræsentationelt opmærksomme derpå, idet vores opmærksomhed er rettet 'udad' mod handlingssammenhængen, ikke 'indad' mod erhvervelsen af erfaringer. Endelig har jeg argumenteret for, at viden i praksis kun kan læres i konkrete, praktiske kontekster, men at den samtidig grundet sin fleksibilitet kan danne et kvalificeret udgangspunkt for deltagelsen i andre kontekster.

I forhold til min problemformulering fremsat i introduktionen har jeg dermed besvaret dennes første spørgsmål positivt, idet 'viden i praksis' netop udgør mit bud på et begreb om viden, der væsentligt er situeret i praksis, og som kun fuldt ud er realiseret heri. Samtidig har jeg slået tematikker an, der angår besvarelsen af problemformuleringens andet spørgsmål, om der kan peges på generelle karakteristika ved menneskets eksistens, som muliggør læringen af en sådan viden. Disse tematikker, som vil blive genstand for grundig analyse i de senere kapitler, er følgende: Vores kropslige væren er i diskussionen af for-strukturen og af forståelsen af andres om-tale af deres erfaringer blevet antydnet at have en væsentlig betydning, ligesom den også må forventes at spille en rolle i forbindelse med den erhvervelsen af erfaringer, vi ikke er opmærksomme på at gøre os. På tilsvarende vis er det blevet betonet, at individets deltagelse er en nødvendighed for læring af viden i praksis, og spørgsmålet om vor videns kontekstafhængighed er blevet givet en foreløbig, men utilstrækkelig besvarelse. Førrend jeg kan fortsætte med overvejelserne angående disse punkter, er det imidlertid nødvendigt med et par opsamlende bemærkninger om forholdet mellem min opfattelse og vores dagligsprogs mæssige forståelse og i den forbindelse at præcisere relationen mellem viden og repræsentation, som jeg ser den, samt afstikke nogle yderst tentative retningslinier for en fremtidig undersøgelse af begrebet 'sandhed'.

## 2.7. Opsamlende bemærkninger

Det hævdes, at min analyse i overensstemmelse med den tidligere fremsatte fordring derom har taget vores dagligsprogs-mæssige opfattelse som udgangspunkt, både som *explicandum* og som *explicans* ved at sammenknytte viden med succes og sandhed, ved at se på dagligsprogs-mæssigt paradigmatiske eksempler og ved at undersøge tværgående træk ved disse. Dernæst overvejes det, hvorvidt der er et bredere repræsentationsbegreb, der indbefatter ikke-sproglige repræsentationer, implicit i 'viden i praksis'. Dette afvises. Endelig angives nogle yderst tentative retningslinier for en fremtidig analyse af begrebet 'sandhed'. Nærmere bestemt foreslås 'sandhed' at kunne have to gensidigt afhængige led: et svagere, kohærentistisk og praksisinternt, og et stærkere, der relaterer til verden kausalt og logisk uafhængig af os. Det diskuteres kort, på hvilke måder 'viden i praksis' vil kunne tænkes at knytte an til et sådant dobbelt sandhedsbegreb.

Indledningsvis hævdede jeg, på baggrund af mit metateoretiske filosofiske grundsynspunkt fremsat i introduktionen, at en analyse af begrebet 'viden' må tage vores dagligsprogs-mæssige forståelse heraf som udgangspunkt, både som *explicandum* og som *explicans*. Det må derfor være på sin plads på dette sted at præcisere, hvorledes dette konkret er blevet gjort, og ligeså at overveje, på hvilke måder min analysens *resultat* da adskiller sig fra vor dagligsprogs-mæssige opfattelse.

Først vil jeg derfor sige, at jeg har taget vores dagligsprogs-mæssige opfattelse som *explicans*-udgangspunktet på to måder: For det første ved at pege på, at denne opfattelse giver os to fordringer til en redegørelse for begrebet 'viden', nemlig dels en fordring om en *ceteris paribus*-relation mellem viden og succes, altså at viden *alt andet lige* skal lede til succes; dels en sammenkædning af viden med begrebet 'sandhed'. Jeg har her hævdet, at sandhedsbegrebet i sig selv er så dunkelt, at dette ikke kan bruges som vejledning for vidensanalysen, men må gives en selvstændig redegørelse, som det dog er uden for rammerne af denne afhandling at præsentere. Succeskravet eller rettere den implicite anvendelsesorientering, som dette krav indebærer, har imidlertid været en ledetråd for min analyse, idet jeg har rettet fokus, ikke så meget på under hvilke omstændigheder, vi er berettiget til at *sige*, at vi har viden, som hvordan viden kommer til udtryk – hvad det er vi *kan*, når vi har viden, og hvad udøvelsen af viden betyder *for* den, dvs. i hvilken udstrækning viden tager konkret *form* af sin udøvelse. I forlængelse heraf ligger det andet punkt, hvorpå jeg har taget vores dagligsprogs-mæssige forståelse som *explicans*, eller i hvert fald som retningsgivende for analysen: I tråd med de indledende bemærkninger i introduktionen har jeg hævdet, at den traditionelle angelsaksiske forståelse af viden som bestående af sprogligt eksplicerede eller i det mindste sprogligt artikulerbare repræsentationer er alt for snæver i forhold til de mange situationer, i hvilke vi i praksis bruger begrebet, for slet ikke at nævne de mange situationer, hvor vi

ikke *siger* ordet, men hvor vi agerer og interagerer med hinanden på baggrund af en ikke nødvendigvis repræsenteret vished om viden<sup>97</sup>. Jeg har derfor taget nogle for mig at se paradigmatiske eksempler på situationer, hvor vi dagligsprogs-mæssigt vil sige, at der er en form for viden involveret, om end muligvis en form, som vi umiddelbart forstår som på flere måder forskellig fra den angelsaksiske filosofis mønstereksempel på viden, den sprogligt artikulerede dom. Jeg har her dels fokuseret på de tre 'vidensformer', som jeg mener, vi dagligsprogs-mæssigt opererer med, nemlig sproglig viden ("Jeg ved, at  $2+2=4$ "), praktisk kunnen ("Han ved, hvordan man laver en god sovs") og personlige erfaringer ("Jeg ved, hvordan 'mauve' ser ud"); dels undersøgt tre paradigmatiske videns- eller kompetencesituationer med henblik på bestemmelsen af, hvorledes de tre angiveligt forskelligartede 'vidensformer' spiller sammen i den adækvate handling. Disse tre paradigmatiske videns- eller kompetencesituationer har været teoretisk fysik, sundhedsfaglig praksis og bilkørsel.

Samtidig har disse tre paradigmatiske eksempler og de tre 'vidensformer' derfor også været behandlet som *explicandum*, idet jeg har spurgt, på hvilken måde 'vidensformerne' kommer til udtryk i eksemplerne, hvad relationen mellem 'vidensformerne' er (i de tre eksempler og i det hele taget), og om der måske var bagvedliggende grunde til, at vi dagligsprogs-mæssigt omtaler alle som former for viden. Herigennem har jeg undersøgt, om 'vidensformerne' virkeligt er tre forskellige måder at bruge ordet 'viden' på – om det altså blot er en terminologisk afgørelse at bruge samme ord om dem – eller om der er vigtige sammenfaldspunkter mellem dem. Jeg har her søgt at vise, at ingen af de tre kan eksistere alene, men at de i praksis altid forefindes som aspekter ved en tilgrundliggende enhed, som jeg har benævnt 'viden i praksis', og som jeg har søgt at illustrere eksistensen af netop gennem en analyse af de tre dagligsprogs-mæssigt paradigmatiske videns-/kompetencesituationer. Med andre ord har jeg argumenteret for, at det, der gør de paradigmatiske situationer til 'videns-/kompetencesituationer', er viden i praksis, nærmere bestemt den sammenvævede enhed af de tre 'vidensformer', der på sin side netop kvalificerer til betegnelsen 'vidensform' i kraft af de respektive bidrag de *i* denne enhed giver til vores adækvate forholden os i praksis. På denne måde har jeg søgt at forklare – tage som *explicandum* – vores dagligsprogs-mæssige brug af begrebet 'viden'.

Her kunne jeg forestille mig den indvending, at jeg burde have valgt termen 'kompetence' frem for 'viden i praksis' som hovedkategori til at dække enheden af sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer. Jeg medgiver gerne, at en sådan terminologi også havde været en mulighed – jeg har i stedet valgt 'viden i praksis', primært for ved selve min

---

<sup>97</sup> Som i det ovenfor citerede eksempel fra Wittgenstein, hvor "Mein Leben zeigt, daß ich weiß oder sicher bin, daß dort ein Sessel steht, eine Tür ist usf." (Wittgenstein, 1984c, § 7), dvs. hvor det pågældende er så sikkert for os, at en repræsentation af forholdet ikke falder os ind – hvor, som jeg med Wittgenstein argumenterede for ovenfor, en sådan repræsentation rent faktisk i de fleste sammenhænge slet ikke meningsfuldt kan fremsættes.



betegnelse at understrege, at den traditionelle opfattelse af viden som udelukkende sproglig viden er mangelfuld på afgørende måder, fordi denne 'vidensform' grundlæggende afhænger af og eksisterer i integreret enhed med andre aspekter af viden. Endvidere finder jeg betegnelsen i rimelig overensstemmelse med vores dagligsprogs mæssige opfattelse af, at det, der sætter os i stand til at handle adækvat i konkrete situationer, *alt andet lige* er en form for viden. Det er dog vigtigt at pointere, at det for mig ikke er terminologien, der er afgørende, men i stedet accepten af eksistensen af den fænomenale enhed, som jeg har valgt at kalde 'viden i praksis', men som for min skyld godt kunne kaldes 'kompetence' eller noget helt tredje, blot den beskrivelse, jeg har givet af den, blev godtaget. Nærmere bestemt, at det blev anerkendt, at vi i praksis har en tilgrundliggende forståelse, der udgør et perspektiv på de konkrete situationer, vi kommer i, og at denne forståelse har tre interrelaterede aspekter, der ikke til fulde kan forstås uafhængigt af hinanden, nemlig sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer.

I overensstemmelse med min opfattelse af, at vores hverdagsmæssige for-forståelse danner udgangspunkt, men ikke endemål, for en filosofisk analyse, er min mere konkrete beskrivelse af 'viden i praksis' og af de dagligsprogs mæssigt set paradigmatisk videns-/kompetencesituationer imidlertid gået videre end en blot og bar redegørelse for, hvordan disse situationer umiddelbart fremtræder for os. Jeg har således som et led i påvisningen af, hvad der binder de paradigmatisk situationer sammen og gør dem alle vidensmæssigt interessante, beskrevet handlinger i de givne praksisser som udtryk for 'vidensformer', som vi måske ikke til daglig ville forbinde med dem. Teoretisk fysikfaglig viden er eksempelvis blevet beskrevet som essentielt involverende praktisk kunnen og personlige erfaringer, og i den anden ende af videnskcontinuet er bilkørsel blevet karakteriseret som en fleksibel tagen højde for den konkrete situation i en integreret inddragelse af sproglig viden om bl.a. færdselsloven og bestemte vejruiter. Især den første beskrivelse, men også til dels den anden, vil formodentlig være i modstrid med de flestes umiddelbare forståelse af de pågældende praksisser. Ligeledes går min bestemmelse af viden i praksis som en tilgrundliggende forståelse, der udgør et handlingsorienteret perspektiv, ved hjælp af hvilket relevante træk ved den givne situation træder frem, klart ud over almindelig, gængs forståelse af, hvad viden er. Dette er dog for mig at se ikke et kritikpunkt mod opfattelsen – formålet med en filosofisk analyse af et givet begreb må dog netop være, med hold i redegørelser for konkrete, paradigmatisk tilfælde, at bidrage til udviklingen af forståelsen af det. Dette er netop, hvad jeg har søgt at gøre her, ved at pege på forhold, der for mig at se konsistent sammenbinder de paradigmatisk eksempler på viden, og i den forbindelse argumentere for, at den viden, vi har i praksis, altid er en enhed af de tre aspekter, sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer, om end vægtningen af de enkelte aspekter vil være forskellig fra situation til situation, afhængigt af hvor på videnskcontinuet den givne situation befinder sig.

Afslutningsvis vil jeg gerne knytte endnu et par bemærkninger til begreberne 'repræsentation' og 'sandhed'. Begge begreber spiller en stor rolle i den angelsaksiske erkendelsesteoretiske redegørelse for begrebet 'viden', og det må af den grund være på sin plads, for det første begrebs vedkommende, at tilføje en kommentar om, hvorvidt det, evt. med en anden udlægning end traditionens, måske alligevel kunne tænkes at være en essentiel del af viden, og, for det andet begreb, at udstikke nogle ganske få, tentative retningslinier, som min fremtidige analyse af dette begreb vil kunne følge.

I forhold til det første kunne man sige, at min behandling af begrebet 'repræsentation' i forlængelse af traditionens forholden sig til det primært har fokuseret på, hvorvidt viden afhænger eller består af *sprogligt artikulerbare* repræsentationer. En mulighed synes derfor at være, ikke helt at afskrive repræsentationsbegrebet som væsentligt led i redegørelsen for viden, men i stedet at udvikle et bredere repræsentationsbegreb, der bygger på ikke sprogligt artikulerbare repræsentationer. Umiddelbart kunne det måske endda synes, som om mit begreb om 'personlige erfaringer', der i mange tilfælde bidrager med et tavst semantisk indhold til vore ord og med den kropslige fornemmelse for, hvad der udgør adækvat handlen, netop *er* et sådant begreb om ikke-sproglig repræsentation, således at jeg faktisk, i min konkrete analyse, tillægger 'repræsentation' i bred forstand samme essentielle betydning, som traditionen tilskriver det smallere repræsentationsbegreb. Denne udlægning af de personlige erfaringer og deres betydning for viden i praksis overser dog efter min mening et par af de tidligere fremførte pointer. Som jeg sagde ovenfor i en note i afsnit 2.1 vil et bredere repræsentationsbegreb grundlæggende lide af de samme mangler som traditionens smallere begreb, idet det i for vid udstrækning vil bygge på en subjekt-objekt-opfattelse af menneskets forhold til verden, dvs. ikke i tilstrækkelig grad vil kunne tage udgangspunkt i og redegøre for individet som handlende subjekt. Som følge deraf vil det forstå viden for statisk. Endvidere, mere konkret, tager den foreslåede udlægning af de personlige erfaringer ikke højde for det forhold, som jeg anførte ovenfor, og som jeg kommer tilbage til i større detalje i næste del, nemlig at vores kendskab ofte erhverves som et 'levet kendskab', hvilket vil sige som et led i handling, uden at vi er opmærksomme på det – som en føling vi *i* situationen har med situationen, eller måske bedre som et kendskab-i-handling til verden og os selv *i* verden. Et sådant 'levet kendskab' er ikke en repræsentationel størrelse – det er en *væren-i-verden* snarere end en tænkning/forestilling-om-verden. Endelig, som jeg har argumenteret for, er det viden i praksis, der er den fænomenale enhed, og de personlige erfaringer er blot et *aspekt*, som ved en sekundær analyse kan påpeges ved denne enhed. Selv *hvis* de personlige erfaringer derfor generelt lod sig forstå som repræsentationer, ville dette ikke gøre viden til nødvendigvis repræsentationel – det ville kun vise, at repræsentationer har en rolle at spille i viden i praksis. Men dette forhold har jeg ikke på noget tidspunkt søgt at drage i tvivl – tværtimod har min påstand været, at sproglig viden er et andet vigtigt aspekt af viden

i praksis, og til dette kunne man da føje, at ikke kun sproglige repræsentationer, men også usproglige repræsentationer er vigtige i viden i praksis' perspektiv. Pointen vil imidlertid være, at det er viden i praksis' ikke-repræsentationelle handlingsorienterede enhed, der er grundlæggende, og at repræsentationerne, sproglige som usproglige, er at forstå som integrerede forhold *i* denne enhed – forhold, der får deres mening *fra* enheden, frem for at udgøre selvstændige atomistiske elementer, som denne er bygget op af. Alt i alt mener jeg derfor ikke, at der er et bredere repræsentationsbegreb implicit i min redegørelse, og jeg finder det svært at se, hvorledes et sådant bredere begreb skulle kunne frigøre sig fra dette kapitels kritik: Denne kritik går nemlig ikke udelukkende på fokuseringen på sproglighed i den traditionelle angelsaksiske erkendelsesteori, men mindst lige så meget på passiviteten og den manglende fleksibilitet i repræsentationalisme som sådan.

Hvad sandhed angår, synes et kohærentistisk eller pragmatistisk sandhedsbegreb måske umiddelbart at ligge lige for, eller måske endda indvendingen, at 'viden i praksis' slet ikke skal bedømmes med begrebsparret 'sand'/'falsk', men i stedet med distinktionen 'adækvat'/'inadækvat'. Givet min beskrivelse af viden i praksis som et handlingsorienteret perspektiv, der får sin konkrete udformning fra den kontekst, hvori den kommer til udtryk, kan det forekomme problematisk at ville postulere et sandhedsbegreb, der i en eller anden forstand ser sandhed som en relation til 'verden kausalt og logisk uafhængig af os'. Er en implicit pointe i ovenstående problematisering af subjekt-objekt-modellen ikke en afvisning af selve ideen om verden som eksisterende kausalt og logisk uafhængigt af os med begrundelsen, at vi altid allerede eksisterer og handler i verden? I fald sandhedsbegrebet overhovedet skal knyttes til viden i praksis, synes det, siger denne argumentation, *enten* at måtte være i forhold til viden i praksis' perspektiv, hvor sandhed da kun kan være et spørgsmål om *adækvathed* af dette perspektiv og de handlinger, det afstedkommer. *Eller* sandhedsbegrebet kan knyttes til repræsentationer af de forhold, som viden i praksis lader træde frem, hvorved sandhed bliver et spørgsmål om *kohærens* inden for viden i praksis' perspektiv; evt. kohærens mellem forskellige aktørers repræsentationer på baggrund af deres respektive perspektiver. Med kohærensudlægningen vil sandhed forblive knyttet til repræsentationer – formentlig sproglige repræsentationer – som det traditionelt har været tilfældet, og sandhed vil derfor være et langt smallere begreb end viden, som jeg har beskrevet det, og reelt ikke angå dét, jeg kalder viden, men i stedet dét, som denne viden lader træde frem<sup>98</sup>. Umiddelbart forekommer dette mig utilfredsstillende, givet den nære forbindelse, som der for mig at se dagligsprogmæssigt består mellem viden og sandhed.

---

<sup>98</sup> Wittgenstein synes at foreslå en lignende forståelse af relationen mellem sandhed og viden, idet han hævder, at sandhed/falskhed kun er meningsfulde begreber inden for en ramme af sikkerhed, hvorimod han som før citeret flere steder omtaler denne ramme af sikkerhed som en 'viden eller vished'. Jf. Wittgenstein, 1984c, § 94.

I det hele taget finder jeg ikke disse to mulige sandhedsopfattelser – sandhed som en adækvathedrelation mellem praksis og viden i praksis' perspektiv *eller* sandhed som en perspektivintern kohærensrelation mellem repræsentationer – synderligt attraktive, når de står alene, trods den lethed, hvormed de evt. synes at følge af min hidtidige analyse. Det gør jeg ikke, fordi jeg mener, de på væsentlige punkter lader hånt om vores dagligsprogs mæssige forståelse af sandhed – de tager ikke i tilstrækkelig grad udgangspunkt i denne forståelse, hverken som *explicandum* eller som *explicans*, og der er flere af dens vigtige, paradigmatiske eksempler på sandhed, som de ikke forholder sig til. Dertil kommer, at min opfattelse, som jeg ser det, faktisk ikke reelt binder mig op på disse sandhedsopfattelser, i hvert fald ikke i ukvalificeret form.

Hvad det første angår, har Rorty hævdet, at vi med 'sandhed' i virkeligheden aldrig har ment andet end "what you can defend against all comers" (Rorty, 1980), dvs. at sandhed dagligsprogs mæssigt altid har være en praksisrelateret kohærensbestemmelse, 'berettiget hævdelighed', i den forstand, at kun dét er sandt, som praksissens andre aktører accepterer – og disse andre aktører anerkender ifølge Rorty kun dét som sandt, som er i overensstemmelse med (kohærent med) andre domme, de accepterer. For at knytte dette tættere til mit begreb om 'viden i praksis', kunne man her sammenkæde det kohærentistiske og det pragmatistiske sandhedsbegreb og sige, at den 'viden i praksis' – det perspektiv – som gav anledning til domme, der var sande i betydningen 'berettiget hævdelige' (kohærensudlægning), var sandt i betydningen adækvat (adækvathedsudlægning). Rortys fremstilling af vores for-forståelse af sandhed finder jeg imidlertid problematisk på flere punkter. Vel er der klart mange situationer, hvori vi i praksis *de facto* bruger overensstemmelse med det, vi allerede accepterer som sandt, som kriterium for tilskrivningen af sandhed til en dom, og det er naturligvis denne type *de facto*-situation, som Rorty bruger som argument for sin påstand om, at vi dagligsprogs mæssigt forstår sandhed som 'berettiget hævdelighed'. Men dels er dette ikke altid tilfældet: Videnskabeligt 'revolutionær' nytænkning som Einsteins relativitetsteori finder eksempelvis netop sted, når nogen har en fornemmelse af, at noget helt andet er tilfældet, og dermed at andre domme er sande, end hidtil antaget – og end det, nogle gange i lang tid, er muligt at forsvare over for "all comers". Dels svarer Rortys beskrivelse ikke til den måde, vi selv dagligsprogs mæssigt *forstår* vores brug af sandhedsbegrebet – uanset, at hans beskrivelse til en vis grad er rammende for dét, vi faktisk gør, så har vi en anden umiddelbar, ureflekteret forståelse af, ud fra hvilke kriterier vi tilskriver sandhed. Nemlig den forståelse, at vi gør det, når der er overensstemmelse mellem det, der siges, og den måde, verden er på, hvilket vil sige, at 'sandhed' i vores dagligsprogs mæssige forståelse af begrebet er langt stærkere end den kohærentistiske eller pragmatistiske udlægning af det. Det er dette forhold, som kohærens- og adækvathedsudlægningen af sandhedsbegrebet overser, og det er grunden til, at jeg ovenfor sagde, at disse udlægninger i for høj grad 'lader

hånt' om vores dagligsprogs mæssige forståelse. For denne forståelse på sin side er vel at mærke ikke bare en naiv misforståelse af vores situation – i stedet er den for mig at se en afspejling af, at vores sædvanlige kohærentistiske sandhedstilskrivning får sin fulde betydning for os i forhold til et begreb om en verden kausalt og logisk uafhængig af os. Et begreb, som vi også på anden, mere direkte vis, gør brug af i vores praksisser, idet der nemlig gives begreber – vigtige begreber – hvis hele mening hænger på en ide om verden uafhængigt af os. Her tænker jeg på et begreb som 'justitsmord': dette begreb betegner muligheden af, at en person bliver uskyldigt dømt, *selvom* hans skyld er påvist i en 'kohærent redegørelse', der tager højde for alle beviser og indicier, dvs. *selvom* hans skyld er 'dokumenteret på adækvat vis' og kan forsvares "against all comers". Med andre ord betegner dette begreb muligheden af, at sandheden kan unddrage sig 'berettiget hævdelig', 'kohærens' eller 'adækvathed', dvs. kan unddrage sig vores menneskelige *vurdering* af den – at sandhed altså er et spørgsmål om en overensstemmelse mellem domme og sagforhold snarere end et spørgsmål om overensstemmelse *mellem* domme.

For mig at se, og uden at der her er plads til andet end at foreslå muligheden, bør en analyse af sandhedsbegrebet tage højde for praksis på begge de to angivne måder. Det betyder, at begrebet skal indtænke *både* den måde, hvorpå vi sædvanligvis – men vel at mærke ikke altid – hverdagsmæssigt *anvender* ordet i vores accept af domme som sande (Rortys version af sandhed i praksis) *og* behovet i praksis for et stærkere sandhedsbegreb (til redegørelse for vores selvforståelse, såvel som for begrebet 'justitsmord' og for videnskabsmandens vished om, at der gør sig en anden sandhed gældende end den, der er 'berettiget hævdelig'). En tanke ville her være at redegøre for sandhed som et dobbeltbegreb, med en gensidig afhængighed mellem de ovenfor antydede betydninger, men med en pointering af, at disse i praksis anvendes med en *relativ* (men ikke en absolut) selvstændighed i forhold til hinanden. Dette dobbeltbegreb vil, forestiller jeg mig, have et svagere, praksisinternt led, med en bestemmelse af sandhed som *i praksis*, i de fleste handlingssammenhænge, primært et spørgsmål om praksisintern kohærens. Dette svagere led vil dog, tænker jeg, kun kunne få sin fulde betydning i lyset af det stærkere sandhedsbegreb, som vil være en relation mellem det praksisinterne og 'verden kausalt og logisk uafhængigt af os'. Dette stærkere begreb vil nemlig være den 'regulative ide' i kantiansk forstand, der gør vores hverdagsmæssige sandhedstilskrivninger meningsfulde for os, samtidig med at det giver indhold til begreber som 'justitsmord'. Således er det stærkere begreb et nødvendigt led i redegørelsen for, hvorfor vi har den forståelse, vi har, af, hvad det er, vi gør. Det stærkere begreb på sin side vil dog også få mening fra vores forholden os i verden: Med en udvidelse af Strawsons opfattelse

af, at visse forudsætninger<sup>99</sup> skal være opfyldt, for at en sætning har en sandhedsværdi, (Strawson, 1950) er jeg tilbøjelig til at sige, at det ikke er alle domme, der kan vurderes for deres sandhedsværdi uafhængigt af deres relevans (adækvathed) i praksis<sup>100</sup>, og at man derfor må forstå *anvendelsen* af det stærkere sandhedsbegreb som betinget af den mening, den konkrete dom har i den givne situation. For at gribe tilbage til Wittgensteins pointer fremsat tidligere i kapitlet, må en sætning som en første betingelse være meningsfuld i den konkrete givne sammenhæng – man må kunne forstå, hvad vedkommende, der fremsætter den, vil sige med den – for at man kan tilskrive den en sandhedsværdi<sup>101</sup>.

Dette er naturligvis kun nogle meget ufuldstændige tentative retningslinier, som jeg forestiller mig, at min fremtidige analyse af sandhedsbegrebet vil tage. Formålet med at fremsætte dem her er dog heller ikke at bringe endnu et dunkelt og problematisk begreb ind i afhandlingens søgelys, men udelukkende at sige nok til at kunne angive, hvorledes 'viden i praksis', som jeg har redegjort for begrebet, kan tænkes at være forbundet med 'sandhed', som jeg i overensstemmelse med vores dagligsprogs-mæssige forståelse mener er nært knyttet til begrebet viden. I forhold til dette formål vil jeg sige, at det antydningvis skitse-rede dobbelte sandhedsbegreb for mig at se vil kunne knytte an til 'viden i praksis' på flere måder: Det svage sandhedsbegreb vil, tænker jeg, i tråd med det kohærens- og adækvathedskombinerende forslag fremsat ovenfor i forlængelse af Rortys synspunkt, kunne forbindes både med, hvad viden i praksis lader træde frem, og med viden i praksis selv. I praksis vil vi nemlig vurdere det førstnævnte i relation til indbyrdes konsistens (sandhed som kohærens), og når forskellige aktørers perspektiver tørner sammen via dét, de lader stå frem, vil vi ofte tillige vurdere perspektiverne i forhold til deres adækvathed (sandhed som adækvathed). Begge former for 'svage' sandhedstilskrivninger vil, forestiller jeg mig, endvidere vise sig afhængige af det stærkere sandhedsbegreb, idet de som skitseret vil være ledet af en 'regulativ ide' om, at sandhedstilskrivninger forholder sig til en virkelighed uafhængigt af vores erkendelse af den. Det stærkere sandhedsbegreb vil, mener jeg, på sin side ligeledes både kunne finde anvendelse i relation til viden i praksis' perspektiv og i relation til dét mønster/den mening, som på baggrund af perspektivet giver sig for aktøren i konkrete situationer. Dette synes mig netop at måtte være tilfældet i forbindelse med videnskabelige 'revolutioner', hvor videnskabsmændene oplever et pludseligt gestaltskift, hvorved 'brikkerne

---

<sup>99</sup> For Strawsons vedkommende drejer det sig om, at eksistensbetingelsen skal være opfyldt: At det objekt, sætningen omtaler, faktisk eksisterer, således at sætningen refererer.

<sup>100</sup> Som et konkret eksempel: I forbindelse med en mordretssag vil en fysikfaglig redegørelse for kvantetilstandene i offerets atomkerner grundet sin irrelevans for sammenhængen ikke blive accepteret som berettiget til en vurdering mht. sin sandhed.

<sup>101</sup> Det vil netop ikke være klart, hvad en person ønskede at sige med en sætning om atomkernerens kvantetilstand hos offeret i en mordsag, og sætningen vil i den forstand ikke være meningsfuld, selvom en tilsvarende sætning fremsat i anden (fysikfaglig) sammenhæng ville give gode mening.

falder på plads' på en ny måde, og et nyt mønster tegner sig (jf. f.eks. Kuhn, 1962, Hanson, 1961 og 1969, Polanyi, 1981, Miller, 2000 og Gardner, 1993): I sådanne situationer vil videnskabsmanden, som jeg ovenfor hævdede, have en ide om, at dette nye mønster er 'sandt' i stærkere forstand end 'adækvat', 'kohærent' eller 'berettiget hævdeligt'<sup>102</sup>. Og, vil jeg mene, endvidere vil han i forlængelse heraf betragte også det nye perspektiv, på baggrund af hvilket mønsteret træder frem – den nye 'viden i praksis', som han søger at fremstrukturere – som 'det rigtige', hvor 'rigtighed' ikke blot skal forstås som 'det adækvate', men som 'det, som det er mest i overensstemmelse med verden uafhængigt af os at anlægge her'<sup>103</sup>. Naturligvis vil han kunne tage fejl i denne betragtning, men det er underordnet i nærværende sammenhæng, hvor pointen er den todelte, for det første at et begreb om sandhed som overensstemmelse med verden uafhængigt af os er en nødvendighed for forståelsen af vore menneskelige praksisser (i eksemplet: for forståelsen af, hvorfor videnskabsmanden handler, som han gør), og for det andet, mere specifikt, at begrebet er nødvendigt i redegørelsen for den måde, hvorpå vi i faktiske handlingssituationer i hvert fald nogle gange forstår betydningen af viden i praksis (i eksemplet: i redegørelsen for den måde, hvorpå videnskabsmanden forstår det nye perspektiv, han er ved at fremstrukturere).

Hvad det andet forhold nævnt ovenfor angår, at min redegørelse for viden i praksis ikke faktisk lægger op til en udelukkende kohærentistisk eller pragmatistisk sandhedsopfattelse<sup>104</sup>, vil jeg sige, at det kun synes så, hvis man laver en udvidelse fra epistemologi, filosofisk antropologi og menneskets ontologi på den ene side til ontologi generelt på den anden – en udvidelse, som *ikke* nødvendigvis følger, og som der altså skal argumenteres særskilt for: Jeg har ganske rigtigt talt for – jeg tager faktisk mit metateoretiske udgangspunkt i – at mennesket altid allerede er i verden og har en for-forståelse af denne, før det giver sig til at reflektere over den, men dette er en beskrivelse af menneskets epistemologiske situation og af den måde, verden kan have mening for mennesket på, og dermed også af *menneskets væren*, ikke nødvendigvis en dom over verdens af mennesker uafhængige eksistens<sup>105</sup>. Dette er ikke i modstrid med min tidligere problematisering af subjekt-objekt-modellen – en problematisering, der vel at mærke præcis angik menneskets *erkendelsesmæssige* situation: Men-

---

<sup>102</sup> Faktisk kan det meget vel være, at mønsteret, givet sin endnu ikke udviklede, revolutionære status, ikke kan betegnes som 'sandt' i nogen af disse svagere betydninger

<sup>103</sup> Det stærkere sandhedsbegreb, vil som jeg foreslog ovenfor, have en relatering til praksis i den forstand, at det, det prædikeres om, skal være meningsfuldt i givne sammenhæng. At sige, at et perspektiv er 'det rigtige' eller 'det sande' er således under forudsætning af, at det er meningsfuldt at gå til verden på denne måde i denne situation. Et sandt perspektiv behøver derfor, tænker jeg mig, ikke nødvendigvis at være *absolut* eksklusivt (om end det i situationen kan være *specifikt* eksklusivt), men kan være kompletterende og komplementært i forhold til andre perspektiver.

<sup>104</sup> I modsætning til den dobbelte sandhedsforståelse, jeg netop har skitseret, der godt nok indeholder et svagere, kohærentistisk og pragmatistisk *led*, men samtidig postulerer, at dette får mening af et stærkere begreb om sandhed.

<sup>105</sup> På dette punkt adskiller min opfattelse sig naturligvis klart fra Heideggers, for hvem menneskets væren i verden i høj grad er et ontologisk spørgsmål, dvs. er afgørende for ikke blot menneskelig væren og forståelse, men også for, hvad 'verden' er.

nesket er bestemt ikke et (passivt) subjekt over for et (passivt) objekt, men den involvering, som kendetegner menneskets praktiske og teoretiske forholden sig til og forståelse af verden, er for mig at se ikke et argument imod, at verden, på visse områder i hvert fald, eksisterer kausalt og logisk uafhængigt af os<sup>106</sup>. Tværtimod kan den uafhængige eksistens af bestemte ting i mange tilfælde være en forudsætning for vores praktiske og teoretiske forholden os og dermed for den mere *specifikke* betydning, som tingen antager for os i vores praksis. Med et meget banalt eksempel er det *bl.a.* fordi solen eksisterer kausalt og logisk uafhængigt af os, og fordi jorden og solen bevæger sig i forhold til hinanden, som de gør, at vi kan have de mange, mange forskellige praksisser, vi har, der relaterer til døgnets skiften mellem dag og nat. Det er klart, at solens mening for os som mennesker ikke kan reduceres til 'dag-og-nat-skaber' – at solen har mange mere specifikke praksisrelaterede betydninger for os end denne astronomiske – men det ændrer ikke på det faktum, at solen netop kan have disse mere specifikke praksisrelaterede betydninger for os, *fordi* den eksisterer uafhængigt af os. Det vil imidlertid føre for vidt at forfølge dette spørgsmål her – jeg kommer tilbage til det i større detalje i del 2, hvor jeg diskuterer kroppens rolle som meningsgiver. På dette sted ønsker jeg blot at tilbagevise en eventuel påstand om, at kun de sandhedsbegreber, der udelukkende bygger på kohærentistiske eller pragmatistiske udlægninger af 'sandhed', konsistent kan hævdes at være forbundne med viden i praksis. En sådan tilbagevisning mener jeg at have rimeliggjort med ovenstående tentative bemærkninger.

Afslutningsvis vil jeg sige, at om end det sagte klart er helt utilstrækkeligt som analyse af 'sandhed', mener jeg, det opfylder sit mindre ambitiøse formål, nemlig at sandsynliggøre, at der *er* eller i hvert fald vil kunne vises at være en nær sammenhæng mellem viden i praksis og sandhed. På dette punkt, ligesom for spørgsmålet om succes/anvendelsesorienteringen af viden, tegner der derfor efter min mening til at være en rimelig grad af overensstemmelse mellem vores dagligsprøgmæssige forståelse af begrebet 'viden' og min analyse af viden i praksis.

---

<sup>106</sup> Når jeg siger "på visse områder i hvert fald" er det, fordi jeg vil sige, at en artefakt som en hammer ikke har *samme* logisk uafhængige eksistens som eksempelvis solen, idet den kun eksisterer som *hammer* (med *funktionen* hammer) i den type menneskelige handlingssammenhæng, som den er designet til at fungere i. Dette vender jeg tilbage til i afsnit 6.2.



## Del 2. Kroppens rolle i læring

*Første led i undersøgelsen af problemformuleringens andet spørgsmål angående generelle karakteristika, der muliggør læring af viden situeret i praksis. Det hævdes, at vores kropslige eksistens spiller betydelige roller på tre planer: i handling, som struktur- og meningsgiver og som lærende subjekt. Der skelnes mellem to former for læring, der udgør poler på et kontinuum for opmærksomhed på læring, 'intentionel læring' og læring 'as we go along'. Der argumenteres for, at vores kropslige eksistens og den baggrundsviden, denne har inkorporeret, er essentiel for begge former for læring på alle tre planer.*

Som led i besvarelsen af min problemformuleringens andet spørgsmål, om der kan peges på generelle karakteristika ved den menneskelige eksistens, der muliggør læring af viden situeret i praksis, er formålet med denne del at undersøge, på hvilke måder vores kropslige eksistens har betydning for såvel muligheden for at lære som for indholdet og strukturen af det, vi faktisk lærer. Undersøgelsen vil finde sted på flere niveauer. Først vil jeg se på handlingsniveauet, hvor jeg, før jeg diskuterer læringsspørgsmålet, dels vil analysere Merleau-Pontys begreb 'kropsskema', dels vil overveje graden af opmærksomhed i handling, og på baggrund heraf foretage en distinktion mellem to typer læring på handlingsplanet: Den ene finder sted, mens vi tager del i en given praksis, så at sige uden at vi er opmærksomme på det, hvorimod den anden sker med bevidsthed om, at vi tilegner os det pågældende. Dette vil lede videre til behandlingen af næste niveau, som angår tesen fra del 1, at vores kropslige eksistens giver en for-struktur til den måde, som verden præsenterer sig for os på. Jeg vil her dels diskutere måder, på hvilke vores kropslighed strukturerer og giver mening til konkrete situationer, dels overveje i hvilken udstrækning vores kropslige væren bidrager med et betydningsindhold til vore ord. Endelig vil jeg gå endnu et niveau dybere og på baggrund af diskussionen af de to første niveauer overveje, i hvilken udstrækning man meningsfuldt kan tale om kroppen, ikke blot som en betingelse for læring og som en strukturerende og indholdsgivende faktor i den forbindelse, men som det, der faktisk lærer i en given situation, dvs. i hvilken grad man kan tale om kroppen som det lærende subjekt.

### Kapitel 3. Den handlende krop

*Kroppens rolle i handling undersøges. Der argumenteres for, at handling og læring skal beskrives på et fænomenologisk niveau, der nok har det neurologiske som årsagsmæssig forudsætning, men som ikke kan reduceres hertil grundet den holistiske karakter, fænomener på førstnævnte niveau har. Det hævdes, at vi i adækvat handlen har opmærksomheden rettet 'udad' mod dét, vi er i færd med, og at vi i sådanne situationer væsentligt kender os selv ikke-tematiseret gennem handlingen. Merleau-Pontys begreb 'kropsskema' introduceres til beskrivelse af denne umiddelbare, ikke-reflekterede væren-i-verden, og der argumenteres for, at vi har mulighed for kropsligt at 'indstille os på' forhold i den konkrete situation, uden at vi er bevidste om at gøre det.*

Et af de fænomenologisk set mest interessante forhold i forbindelse med menneskelig handlen i verden er, at kroppen i en vis forstand slet ikke synes at være til stede. Når vi nemlig handler, har vi vores opmærksomhed rettet 'udad' mod det, vi er i færd med, frem for 'indad' mod den måde, denne handling føles på rent kropsligt. Således fokuserer man, når man sætter en reol sammen – for nu at bruge en variation af Heideggers velkendte eksempel (Heidegger, 1986) – ikke på hånden, der hamrer, ej heller på hammeren, der slår, men i stedet på sømmet og træet. Så langt fra at hjælpe på udøvelsen af aktiviteten vil koncentrationen om den kropslige udførelse af den hindre eller i værste fald umuliggøre den – hånden, der holder sømmet, begynder at ryste, hammeren får ikke den rette kraft og måske heller ikke den rigtige retning, og man ender med at slå sig selv over fingrene. Præcis, som man ender med at slingre og muligvis endda med at vælte, hvis man på cykel giver sig til at spekulere over, med hvilken kraft man skal træde rundt i pedalerne, og hvordan man egentlig holder balancen<sup>107</sup>. Kroppen bliver gennemsigtig for sig selv i handling, således forstået, at vi slet ikke 'ser' den, men kun 'ser' det, vi gør og kan gøre ved hjælp af den. Og dette er ikke et tilfælde; det er tværtimod en nødvendig betingelse for adækvat handling i verden, at man er uopmærksom på sin krop – man oplever, handler og erfarer *med* den, men oplever den ikke selv<sup>108</sup>. Selvfølgelig kan vi se på vore øjne i et spejl og røre den ene hånd med den anden, mens den første rører ved noget andet<sup>109</sup>, men idet øjnene/hånden herved gøres til observerede objekter, undslipper selve deres aktive dimension – deres sansen – os, så vi netop ikke ser de øjne, der ser, men kun spejlbilledets iriser, og ikke rører ved den rørende hånd, men blot ved én hånd, der bevæger sig. Som M. Merleau-Ponty siger: "[The body] is

---

<sup>107</sup> Faktisk er det de færreste, der overhovedet kan sige, hvad det er, de gør for at holde balancen: De fleste hævder f.eks. at ville dreje cykelstyret til højre, hvis cyklen hælder til venstre, for derigennem at genoprette balancen – men til alt held 'ved de i praksis bedre' og gør det modsatte, dvs. drejer styret til venstre.

<sup>108</sup> Denne formulering vil blive kvalificeret nedenfor.

<sup>109</sup> Disse fænomener har fænomenologer som Husserl, Sartre og Merleau-Ponty diskuteret i stor detalje, jf. Husserl, 1995, Sartre, 1996 og Merleau-Ponty, 1962.

neither tangible nor visible in so far as it is that which sees and touches.” (Merleau-Ponty, 1962, s. 92). I denne forstand kan man altså meningsfuldt sige, at kroppen er fraværende – fænomenologisk fraværende – når man handler<sup>110</sup>.

Med dette melder det spørgsmål sig, i hvilken udstrækning vi alligevel er opmærksomme på kroppen – det er dog immervæk ved hjælp af den, vi handler, og var der ingen opmærksomhed overhovedet, synes det et mirakuløst tilfælde, at cyklisten ikke falder af cyklen, at hammeren rammer sømmet, ja, at hammeren i det hele taget befinder sig i hånden, for hvad sikrer det rette greb om den? Hertil ville et muligt svar være, at denne side af sagen ’varetages’ af hjernen med tilhørende nervebaner etc. – at nerveenderne i hånden får impulser fra hammerens bevægelser og videresender disse impulser til hjernen, der på baggrund heraf regulerer håndens greb om hammeren uden indblanding fra bevidsthedens side. Et andet muligt svar ville være Polanyis, at impulserne registreres på et subsidiært bevidsthedsniveau, og at vi ved ’fra’ indtrykkene på dette bevidsthedsniveau ’til’ det, som har vores fokale opmærksomhed<sup>111</sup>. Hvad det første svar angår, synes det mig umiddelbart ikke videre plausibelt, at der skulle være en så skarp ’arbejdsdeling’ mellem hjerne og bevidsthed i noget, der essentielt synes at være én handling, nemlig personens hamren søm i en reol<sup>112</sup>. Hvad der er vigtigere, så kan denne reduktionistiske fremstilling af sagen ikke redegøre for den smidige måde, hvorpå man er i stand til at foregribe mulige udviklinger af den konkrete situation, man er i, uden at man af den grund er (fokalt) bevidst om, at man gør det: Cyklisten lægger uden at tænke over det ekstra kræfter i sit tråd ved foden af en stejl bakke og foregriber hermed den anstrengelse, som bakken vil byde på. På lignende vis fatter perso-

---

<sup>110</sup> D. Leder har givet en på mange måder god introduktion til spørgsmålet om kroppens fænomenologiske fravær i vellykket handling, og han drager nogle interessante konklusioner af dette fravær samt af det komplementære forhold, at kroppen som oftest kun bliver nærværende for os i forbindelse med en handlingsafbrydelse, enten i form af direkte kropslige forhold som sult eller sygdom eller i form af en mislykket handling forårsaget af klodsethed, perceptuel illusion el.lign. Således argumenterer han for, at kroppens ’dis-appearance’ i vellykket handling og ’dys-appearance’ i fejlslagen er den fænomenologiske hovedgrund til såvel den vestlige filosofis epistemologiske og metafysiske nedvurdering af kroppen generelt som Descartes’ krop-sjæl-dualisme specifikt (Leder, 1990). Imidlertid er der for mig at se på afgørende punkter nogle uklarheder i hans fremstilling, der, som jeg vender tilbage til, beror på en uklarhed i spørgsmålet om, hvorvidt gestalter umiddelbart og direkte perciperes som helheder eller alternativt perciperes som konstitueret af uafhængigt specificerbare enkeltelementer.

<sup>111</sup> Dette svar giver Leder også, idet han hævder, at Polanyis terminologi er ”admirably simple and ontologically neutral” (Leder, 1990, s. 15). For mig at se er dette et eksempel på føromtalt uklarhed hos Leder mht. perceptionen af gestalter, idet Polanyis terminologi efter min mening bestemt ikke er ontologisk neutral, men i stedet meget suggestiv: Den synes nemlig at forudsætte, at perception og erkendelse sker vha. en konstitution af helheder ud fra enkeltindtryk. Dette kommer også klart til udtryk i Leders uddybelse af terminologien: ”In any act of attention we not only attend to a thematic object but from a set of cues and conditions ... in order to perceive any explicit object I must make use of means, clues, and information that are themselves unthematized...” (ibid., mine kursiveringer, NBD).

<sup>112</sup> Mens personen hamrer, vil der naturligvis være en række processer, der foregår helt uden for bevidsthedens kontrol; såvel processer, der er handlingen uvedkommende såsom fordøjelse, som sådanne, der er nødvendige for handlingens udførelse såsom den bevægelse, som øjet rent reflektorisk foretager for at kompensere for hovedets bevægelse, således at ting i det visuelle felt ikke synes at bevæge sig, fordi hovedet gør. Jeg benægter således ikke enhver ’arbejdsdeling’ mellem hjerne og bevidsthed, men finder blot ikke den konkret foreslåede umiddelbart plausibel.

nen, der hamrer, uden at være klar over det, hårdere om hammeren, før han driver sømmet i planken af træ end i den af gips. Den foregribelse, der her er tale om, er, vil jeg hævde, ikke kun et spørgsmål om en neurofysiologisk bearbejdelse af visuelle og taktile stimuli og respons på baggrund heraf, men er i stedet kroppens samlede involverede forholdene sig til den konkrete situation og dens aktive væren forberedt på ændringer i denne. For at gøre dette mere klart er det nødvendigt først at introducere Merleau-Pontys begreb om et 'kropsskema'<sup>113</sup> og dernæst, med udgangspunkt heri, at analysere begrebet 'kropslig opmærksomhed'. I analysen af dette sidste begreb vil jeg samtidig diskutere, i hvilken udstrækning det foreslåede polanyiske svar på, hvilken grad af opmærksomhed vi har på vores krop i handling, er korrekt.

### 3.1. Begrebet 'kropsskema'

*Merleau-Pontys begreb 'kropsskema' introduceres og bestemmes som en umiddelbar overensstemmelse mellem krop og verden, som en fokusering eller indstillen sig på den konkrete situation. Der argumenteres for, at kropsskemaet ikke er en koordinerende repræsentation af atomistiske sansestimuli, og at grænserne for den handlende krop og den fysiske krop ikke er sammenfaldende. Sidstnævnte bevidnes bl.a. gennem muligheden for at inkorporere værktøj i kropsskemaet. Endelig pointeres det, at kropsskemaet ikke er en blot og bar koordinerende funktion, men er udtryk for en personlig, socialt-kulturelt betinget stil.*

Ifølge Merleau-Ponty har vi en umiddelbar oplevelse af eller viden om vores krop, ikke i form af en repræsentation af eller tanke om denne – der er altså ikke tale om noget billede af kroppen – men i langt højere grad i form af en aktiv, dynamisk leven vores krop som en helhed *med* dens interrelaterede enkeltlemmer *i forhold til den konkrete handling, vi er i gang med, og i forhold til andre mulige handlinger*. Sagen er, at jeg *er* min krop, at den ikke er et objekt for mig, og at jeg derfor ikke har anden mulighed for at kende den som krop end ved at leve den<sup>114</sup>. For at citere Merleau-Pontys eget eksempel: "If I stand holding my pipe in my closed hand, the position of my hand is not determined discursively by the angle which it makes with my forearm, and my forearm with my upper arm, and my upper arm

---

<sup>113</sup> Jf. Merleau-Ponty, 1962. I denne engelske udgave har C. Smith oversat Merleau-Pontys begreb 'schema corporel' til 'body image', hvilket har konnotationer af et mentalt billede – konnotationer, der, som det vil fremgå af det følgende, for mig at se er helt forkerte i forhold til Merleau-Pontys intention. Jeg finder ret beset også den præcise oversættelse 'kropsskema' uheldig i hvert fald på dansk, da den kan have lignende konnotationer i retning af en stiliseret statisk form eller billede. Jeg vælger imidlertid alligevel at bruge denne term, da det er den – sammen med termen 'kropsbillede' – der generelt er blevet brugt i litteraturen. Termen stammer oprindeligt fra psykologen H. Head, der brugte den om en førbevidst model for kropsholdning, der aktivt modificerer "the impressions produced by incoming sensory impulses in such a way that the final sensations of position or of locality rise into consciousness charged with a relation to something that has gone before" (Head, 1920, her citeret efter Gallagher, 1995). For en diskussion af termens historie jf. Gallagher, 1995.

<sup>114</sup> Jf. ovenstående bemærkninger om, at jeg, hvis jeg observerer min krop, mens jeg handler (eksempelvis ser på øjnene, der ser), netop ikke observerer den *i* handling

with my trunk, and my trunk with the ground. I know indubitably where my pipe is, and thereby I know where my hand and my body are...(Merleau-Ponty, 1962, s. 100). Eller som han siger det lidt tidligere: "[M]y body appears to me as an attitude directed towards a certain existing or possible task." (ibid.) Vores kropsskema er derfor en oplevelse *gennem verden, gennem vores involvering i denne*, hvorfor Merleau-Ponty da også siger, at "the body schema is ... a way of stating that my body is in-the-world" (ibid., s. 101).

Nu kan det synes, som om formuleringer som disse så langt fra at besvare spørgsmålene om, hvorfor hammeren ikke falder ud af hånden på den, der hamrer, og hvorfor cyklisten ikke vælter, gør dem endnu mere påtrængende – hvis man slet ikke har nogen fornemmelse af sin krop 'indefra', hvordan kan man så vide, med hvilket greb man skal fatte hammeren? Et sådant spørgsmål er imidlertid et resultat af en manglende forståelse af det *helhedsfænomen*, som kroppen-i-verden udgør, og en dermed forbunden misforståelse af, hvad det vil sige at 'fornemme sin krop indefra' i handling. Spørgsmålet bunder nemlig i en opfattelse af, at vi modtager visse stimuli (eksempelvis om hammerens tyngde og fysiske form), og at vi reagerer på disse stimuli – evt. ubevidst eller 'subsidiært bevidst' ved at fatte om hammeren med en bestemt kraft. Med begrebet 'kropsskema' vil Merleau-Ponty imidlertid pointere, at vi ikke, som empiristerne<sup>115</sup> har ment, oplever verden i form af stimuli, hverken bevidst eller ubevidst, men i stedet handler mere direkte, i en indstillen os på situationens fordringer, i forhold til den meningshelhed, som situationen udgør. Kroppens objektivt beskrivbare stilling (i form af bl.a. vinkler mellem arm og krop), såvel som neurologiske stimuli er naturligvis årsagsmæssige forudsætninger for den adækvate handlen forstået på den måde, at det ikke ville være muligt at ryge, hvis legemet ikke indtog en objektivt beskrivbar positur meget lig denne, og at vi næppe ville være i stand til at hamre, hvis nerveforbindelserne blev ødelagt. Men nødvendige betingelser<sup>116</sup> er ikke automatisk også tilstrækkelige, og sagen er, at disse forhold er *betydningsmæssigt* irrelevante i handlingen – de er simpelthen ikke en del af det, vi umiddelbart oplever i handlingen. Det, vi oplever og reagerer på, er i stedet piben, røgsmagen, velværet i Merleau-Pontys eksempel og reolen, sømmets genstridighed og væggenes hårdhed i mit heideggerinspirerede. Og det er netop sådanne *betydningsmæssige*, helhedskonstituerede forhold, som 'kropsskemaet' må forstås i forhold til, ikke atomistiske stimuli.

Bag denne konstatering ligger en opfattelse af, at det fænomenologiske perceptuelle betydningsniveau kan være årsagsmæssigt betinget af, men ikke er forklarligt på det neurobiologiske niveau. Inden jeg uddyber denne opfattelse, som jeg fuldt ud er enig med Mer-

---

<sup>115</sup> Her tænkes såvel på de klassiske empirister Locke, Berkeley og Hume (der dog bruger udtrykket 'ideer' frem for 'stimuli') som det 20. århundredes logiske positivister (der for nogles vedkommende vil tale om 'sansedata' frem for 'stimuli').

<sup>116</sup> Jeg kommer nedenfor tilbage til spørgsmålet om, hvorvidt betingelserne er nødvendige.

leau-Ponty i, finder jeg det dog hensigtsmæssigt med et par konkrete eksempler på 'kropsskemamæssig handlen' for dermed at få et bedre fokus på, hvilket fænomen det er, jeg med Merleau-Pontys begreb søger at indfange.

Det første eksempel er Merleau-Pontys eget og angår fantomlemmer og tilhørende smerter, altså det forhold, at nogle personer, der har fået amputeret en arm eller ben, stadig kan mærke det pågældende lem og sågar føle smerter i det. (Merleau-Ponty, 1962, s. 76ff. og s. 101 note 2). Sådanne fænomener kan ikke forklares udelukkende vha. fysiologiske faktorer, da de, i fald de stammede fra nerverne, burde forsvinde ved bedøvelse af disse, hvilket de ikke gør, og i fald de skyldtes tilstande i hjernen, burde forblive der, når nerveforbindelserne til hjernen blev afskåret, hvad de ikke gør i *alle* tilfælde. Endvidere kan fysiologien ikke redegøre for den følelse, nogle patienter har af, at fantomlemmet vedblivende indtager den stilling, i hvilken det rigtige lem i sin tid blev såret, og af, at de stadig kan mærke det, der forårsagede såret, f.eks. granatsplinter. Omvendt er fantomlemmet ikke – eller ikke kun – en bevidst repræsentation af det pågældende lem: *Nogle* gange medfører afskæringen af de involverede nerver nemlig faktisk, at smerterne og nogle gange endda selve fantomlemmet forsvinder, hvilket ikke i givet fald burde have været tilfældet<sup>117</sup>. For mig at se er et langt bedre bud på en forklaring af fænomenet eksistensen af et kropsskema, der ikke er kausalt uafhængigt af fysiologiske stimuli, men som omvendt heller ikke kan reduceres til disse, idet det er bestemt i forhold til personens involverede deltagelse i den konkrete situation. Det er, for nu at bruge S. Gallaghers ord, en "practical attunement of the body to its environment" (Gallagher, 1995, s. 237): Sagen er, at fantomlemmet stadig eksisterer i kropsskemaet, hvorfor det er en del af personens væren-i-verden, *både* hvad følelser (fantomsmerterne) og hvad handlinger angår. Således hænder det, at personer, hvis ene ben er blevet amputeret, rejser sig og begynder at gå ... og først kommer i tanker om, at benet ikke virkeligt er der, når de falder. Dette illustrerer for mig at se, dels at kropsskemaet for en given person er forskelligt fra det bevidste (visuelle) billede, som vedkommende har af sin krop, dels at kropsskemaet er udadrettet og handlingsorienteret: Det er ikke, fordi personen (fokalt eller marginalt) har *tænkt* "Jeg har to ben – jeg kan gå", at han rejser sig for at gå; det er, fordi han er vant til at handle ud fra at have to ben, at den konkrete situation får ham til spontant – dvs. uden at tænke over det – at rejse sig op. Han har derfor heller ikke 'glemt', at benet er amputeret – som om det var noget, man bare uden videre kunne glemme – handlingen involverer simpelthen ikke det tanke- eller repræsentationsplan, på hvilket amputationen kan være 'husket' eller 'glemt'. Den er i stedet en del af personens umiddelbare, aktive, engagerede væren i og omgang med verden og styres som sådan af hans handlingsori-

---

<sup>117</sup> Merleau-Ponty henviser i denne forbindelse til Lhermitte, J. (1939): *L'Image de notre Corps*, Nouvelle Revue critique. Jf. også Browder, J. & Gallagher, J.P. (1948): "Dorsal Cordotomy for Painful Phantom Limbs", *Annals of Surgery* 128.

enterede kropsskema – et kropsskema, der blot i dette tilfælde er inadækvat, da det relaterer, ikke til den måde, personens nuværende krop er på, men til sådan, som den var før amputationen. *Hvorfor* kropsskemaet forbliver relateret til kroppen før amputationen er et andet spørgsmål, der givetvis hænger sammen med de store personlige problemer, der kan være forbundet med accept af tabet af en legemsdel. Dette understøttes af det faktum, at behandlingen for fantomlemmer ofte er psykologisk frem for fysiologisk. Det er dog uden for rammerne af denne afhandling at komme nærmere ind på dette spørgsmål.

Det andet eksempel jeg vil nævne til illustration af eksistensen af et kropsskema er ikke patologisk, men angår et fænomen, som mange kvinder oplever, mens de er gravide<sup>118</sup>: Som gravid er man ofte endog meget bevidst om kroppens forandringer og den stadigt større mave hører indiskutabelt med i ens billede af sig selv<sup>119</sup>. Alligevel hænder det jævnligt, at man kommer til at støde ind i ting eller andre personer med maven, på en måde og med en hyppighed, som man ikke gør, når man ikke er gravid. For mig at se skyldes dette, at den gravide ikke handler ud fra den facon, hun faktisk har, men ud fra den, hun plejer at have – hendes nuværende form er ganske simpelt ikke inkorporeret i hendes kropsskema: Hendes væren-i-verden er, uanset hvor meget hun (til tider) er fokalt bevidst om, hvordan hun ser ud, og hvilke processer der foregår i hende, kropsskemamæssigt den aktive, involverede ikke-gravides væren-i-verden.

Disse eksempler peger for mig at se på, at kropsskemaet er noget andet og mere end blot den samlede koordinerende repræsentation af atomistiske sansestimuli. For det første er der efter min mening slet ikke tale om nogen *repræsentation*, men i stedet om en dynamisk, udadrettet leven eller væren vores krop i forhold til den konkrete situation, vi er i, med det handlingsrum, som denne leven vores krop åbner for os – Gallaghers ”practical attunement” til omgivelserne<sup>120</sup> forekommer mig at være en meget rammende formulering. For det andet er denne ’practical attunement’ af vores krop ikke reflektivt bevidst for os i vore handlinger – opmærksomheden er netop ikke på kroppen, men på dét, der handles i forhold til, som hammereksemplet ovenfor skulle illustrere. Og for det tredje er kropsskemaet ikke nogen koordineret samling af indkommende stimuli: Noget af det slående i de ovenstående eksempler er præcis, at i hvert fald de visuelle og taktile stimuli, som hjernen får, vedrører en anden krop end den, som kropsskemaet lader personerne handle ud fra.

---

<sup>118</sup> Selvom dette eksempel ikke er hentet fra patologien, angår det også forskellen på en normaltilstand og en mere unormal tilstand. Jeg finder det ikke i disse konkrete tilfælde metodologisk problematisk at argumentere ud fra unormale tilstande, da argumentet her ikke er, at visse forhold, der er til stede i det unormale tilfælde, også må være det i det normale – hvilket jeg på linie med Merleau-Ponty i hans kritik af Husserl finder en yderst problematisk logisk rekonstruktion – men snarere at visse forhold i det unormale tilfælde *forklares* vha. videreførelsen/modifikationen af forhold (eksistensen af kropsskemaet) i det normale. Under alle omstændigheder vil jeg nedenfor, i min diskussion af stil og inkorporering, behandle mere ’normale’ eksempler.

<sup>119</sup> Jf. ovenfor.

<sup>120</sup> Jf. ovenfor.

I forhold til spørgsmålet nævnt ovenfor, om neurologiske stimuli er nødvendige og/eller tilstrækkelige betingelser for eksistensen af et kropsskema, kan man sige, at de i hvert fald ikke er tilstrækkelige, og at det ydermere er diskutabelt, med hvilken grad af bestemthed de er *nødvendige*. Hermed mener jeg, at det tydeligvis ikke er sådan, at *bestemte* visuelle og taktile stimuli er nødvendige for eksistensen af et bestemt kropsskema – den gravide har jo netop ikke de visuelle og taktile stimuli, som svarer til den kroppsfacon, hun kropsskemamæssigt handler ud fra. Omvendt kan en blind bevæge sig helt ubesværet i kendte omgivelser, selvom han ingen visuelle stimuli har. Pointen med disse eksempler er *ikke* at hævde, at kropsskemaet ikke har *en eller anden form* for årsagsmæssig sammenhæng med neurologiske stimuli og processer – at hævde dette synes at være en spiritualisme, jeg ikke ønsker at tilslutte mig – men i stedet dels at neurologiske stimuli og processer ikke er tilstrækkelige betingelser for kropsskemamæssig handlen, dels at årsagsmæssige sammenhænge mellem neurologiske processer og kropsskema ikke er en-til-en-korreleringer. Hvilket naturligvis blot er konkrete udslag af, at væren-i-verden er et helhedsfænomen, hvorfor der ikke i kropsskemaet er enkeltelementer, som neurologiske stimuli og processer kunne være en-til-en-korreleringer til<sup>121</sup>.

Hvad angår mit oprindelige spørgsmål, hvilken rolle stimuliene fra hammeren spiller, vil jeg derfor nu sige, at problemet med den reduktionistiske forklaring – at hjernen 'tager sig af dem uden indblanding fra bevidsthedens side' ikke så meget er, at den er forkert, for som det fremgår af det ovenstående er det i en vis forstand præcis, hvad jeg vil hævde, da vi *ikke* for mig at se er hverken fokalt eller subsidiært opmærksomme på dem. I stedet er problemet den reduktionistiske implikation om, at 'alt så er sagt', og at handling dermed er forklaret. For jeg mener *ikke*, at alt dermed er sagt, og handling dermed forklaret – forklaring/forståelse af handling finder sted på det fænomenologiske niveau, dvs. på niveauet for vore oplevelser, og disse har en helhedskarakter, ikke en atomistisk opsplittelig karakter. Og den adækvate handlen må, som jeg med eksemplerne har søgt illustreret, her forstås som en meget mere direkte forholden sig til disse helhedsmæssige oplevelser *i* kropsskemaets stemmen overens med ('attunement to') verden, som den giver sig for os.

---

<sup>121</sup> Visse undersøgelser tyder på, at proprioceptiske stimuli i højere grad end visuelle stimuli er nødvendige for eksistensen af et kropsskema: En meget sjælden lidelse består i tabet af følesansen og af alle proprioceptiske nervestimuli som følge af en ødelæggelse af sansenerverne. Patienter med denne lidelse er ikke i stand til at bevæge sig som andre mennesker, men er totalt afhængige af fokalt bevidst visuelt feedback for overhovedet at kunne holde sig oprejst (jf. Cole & Paillard, 1995) – de har med andre ord som konsekvens af deres lidelse mistet deres kropsskema. Dette understreger igen at kropsskemaet ikke er et fokalt bevidst billede af kroppen. De givne patienter er tværtimod nødt til at *nøjes med* et sådant billede *i manglen på* et kropsskema – med de meget store problemer ved udførelsen af selv de mest basale bevægelser til følge. Ud over at pege på, at proprioceptiske stimuli muligvis har en vigtigere rolle end visuelle – om end de ikke af de ovenfor argumenterede grunde udgør tilstrækkelige betingelser – giver lidelsen således konkrete eksempler på, at eksistensen af et ikke fokalt bevidst kropsskema er en nødvendig forudsætning for den uhindrede, smidige udførelse af selv den mindste (for slet ikke at tale om de største) af hverdagens aktiviteter, som *har* vores fokale opmærksomhed.



Med det hidtil sagte kunne man få det indtryk, at kropsskemaet blot var en praktisk koordinerende funktion, der sikrede vore bevægemuligheder. Dette er imidlertid ikke helt korrekt, i hvert fald ikke, hvis man forstår 'praktisk koordinerende funktion' og 'bevægemuligheder' så fysiologisk-fysikalistisk, som ordene umiddelbart lyder. Sagen er, at kropsskemaet er *denne* givne persons forholden sig i eller indstillen sig på *denne* givne situation – det er overensstemmelsen mellem krop og verden, ikke abstrakt og absolut set, men i denne konkrete handling. Naturligvis finder handlingen sted inden for rammerne af, hvad der er fysiologisk muligt, men disse rammer er vide – en handling kan som oftest udføres på mere end én måde – og den konkrete udførelse er, som både Merleau-Ponty og Gallagher siger, et spørgsmål om den *stil*, personen har (Merleau-Ponty, 1962, s. 85; Gallagher, 1995, s. 226 & 235f.). 'Personens stil' skal her ikke forstås radikalt individualistisk, som uafhængigt af sociale og kulturelle faktorer – tværtimod vil den stil, hver enkelt udvikler, i høj grad være influeret af og bestemmes i forhold til, hvad 'man gør' – hvad der er kulturel sædvane og inden for det socialt acceptable. Kropsskemaet er således ikke et rent individualistisk fænomen, men er i vid udstrækning socialt betinget<sup>122</sup>. Det er netop en specifik forholden sig til og indstillen sig på den konkrete situation og dennes fordringer, og hertil hører naturligvis også en tagen højde for – en inkorporering af – samfundets sociale og kulturelle normer. Vigtigt er det imidlertid, at *i* den konkrete situation vil den enkelte have en specifik måde at udføre handlingen på – en måde, der 'falder vedkommende naturlig' – uanset hvad der har forårsaget, og hvad der begrunder udviklingen af denne 'naturlige' måde. Og dette er personens 'stil'. Gallaghers eksempel er en person, der under boldspil hopper op for at gribe bolden – kropsskemaet giver her ikke blot en 'koordination af handlingens fysiologiske aspekter', men er i stedet en personlig aktualisering af fysiologiske muligheder i den bestemte stil, hvormed personen hopper og griber. Konkret vil denne stil være influeret af bl.a. den sociale, pragmatiske kontekst, som spillet udgør, af tidligere træning (inklusive socialt bestemte elementer af denne), af spillets regler, i den udstrækning disse gennem træning er blevet en del af den kropsskemamæssige forholden sig. Alle disse elementer er udtrykt i den enhed, som stilen udgør, ikke som enkeltelementer, men som interrelaterede og gensidigt bestemmende og afhængige aspekter. Med en uddybelse af eksemplet: Det er situationen som helhed, personen reagerer på, inklusive dennes sociale, pragmatiske og konventionelle aspekter – ikke blot 'situationen' taget i snæver fysisk forstand. Vores kropsskemamæssige 'attunement' til verden er derfor ikke at forstå udelukkende som en 'attunement' til vore fysiologiske omgivelser, men er i stedet en kropslig parathed på og forholden sig til den meningsfulde handlingssammenhæng, vi lever i, *med* dennes sociale og pragmatiske relatio-

---

<sup>122</sup> Med henvisning til Bourdieus begreb om 'habitus' kan man sige, at kropsskemamæssig handling udviser personens stil, udviklet i relation til den kulturelt bestemte habitus. Jf. Bourdieu, 1977 og 1980.

ner. Og derfor er kropsskemaet ikke kun en 'praktisk koordinerende funktion' i snæver forstand.

Dette forhold understreges af et andet yderst interessant træk ved kropsskemaet, nemlig at dets grænser ikke nødvendigvis er sammenfaldende med den fysiske krops grænser. Dette har allerede vist sig negativt i de tidligere eksempler, hvor den gravide og personen, der havde fået en legemsdel amputeret, handlede ud fra en anden krop end deres faktiske. Mere positivt viser denne manglende kongruens mellem den fysiske krops og kropsskemaets grænser sig i det forhold, at et stykke værktøj, når det bruges af en kompetent person, fænomenologisk set kan inkorporeres i vedkommendes kropsskema: I kraft af sin praktiske kunnen behøver personen ikke være opmærksom på værktøjet, eksempelvis en hammer, men kan handle, som om det var hammerhovedet, der var afslutningen på kroppen, og ikke hånden, dvs. som om hammeren var en del af den kropslige udrustning, som vedkommende havde at engagere sig i den konkrete situation med. Konsekvensen af dette er for det første, at redskabet bliver 'usynligt' for vedkommende, der bruger det, og for det andet og endnu vigtigere, at det bliver dét, hvormed han oplever verden: Såvel Merleau-Ponty som Polanyi har givet indgående fænomenologiske analyser af, hvorledes den blinde mand igennem træning inkorporerer sin stok i kropsskemaet<sup>123</sup>, således at han fra i begyndelsen at sanse de impulser, som stokken giver hånden, med øvelsen når til at sanse verden direkte med enden af stokken, dvs. med de stød, stokken får fra de ting, den støder ind i (Merleau-Ponty, 1962, Polanyi, 1964)<sup>124</sup>. På lignende vis sanser den øvede lystfisker ikke fiskestangens bevægelser i hånden, men mærker i stedet direkte alle de små ryk og hop, som spidsen af stangen giver, når der er bid – og oplever vel at mærke *fisken selv* i disse ryk: Han føler, hvordan den nipper til blinket, bider til, kæmper og giver op; præcis, som den blinde mand mærker, at her er der en kantsten, der et træ, men derhenne fri bane. Ligeledes slutter den kompetente cyklist ikke, at vejen er ujævn, ud fra en følelse af at hoppe i sadlen – han mærker ujævnheden direkte i den måde, hjulene tager imod vejen på. Og personen, der hamrer, føler hammeren 'ramme sømmet rent', 'glide af på det' eller 'ramme skævt, så det bøjer'. Kropsskemaet er *den handlende krops* skema, og dets grænser udgøres derfor af de bånd, som den konkrete situation sammen med personens evner i relation til den givne opgave lægger på, på hvilket fænomenologisk niveau han kan møde verden i sine handlinger. Kropsskemaet er netop, som jeg tidligere med Merleau-Ponty har udtrykt det, en opleven af kroppen gennem verden, en væren-i-verden, og dets grænser føles at være der, hvor vi møder verden, ikke der,

---

<sup>123</sup> Polanyi taler dog ikke om en inkorporering i et 'kropsskema', men blot om en inkorporering i kroppen.

<sup>124</sup> Der er dog den meget væsentlige forskel på de to analyser, at Polanyi hævder, at den øvede blinde stokbruger stadig mærker stokkens impulser på et subsidiært plan, og at han ved 'fra' disse impulser 'til' det, som er ham fokalt bevidst, nemlig stødene fra enden af stokken, hvorimod Merleau-Ponty hævder, at den øvede stokbruger fænomenologisk set udelukkende mærker de sidste stød.

hvor den fysiske krop slutter. For den øvede cyklist er cyklen en del af kropsskemaet, mens han cykler, hvilket også er grunden til, at han, når han skal passere en forhindring, umiddelbart, uden overhovedet at bemærke det, faktisk tit uden at se det, da han meget vel kan have sin opmærksomhed rettet fremad mod nye forhindringer, giver så meget plads, at han undgår forhindringen, på trods af at styret som oftest er bredere end hans fysiske krop. Eller med Merleau-Pontys eksempel: For en dame, der er vant til at gå med en given stor hat med fjer på, kan denne hat være inkorporeret i hendes kropsskema, således at hun, når hun går under en dørkarm, dukker sig så tilpas meget, at fjereren kommer med under uden at røre karmen. Og at hun vel at mærke gør det umiddelbart – uden at tænke over det. (Merleau-Ponty, 1962, s. 143). I en uddybelse af det tidligere eksempel kan man endelig sige, at det er, fordi kropsskemaets grænser ikke nødvendigvis går ved den fysiske krop, at personer, der har fået en legemsdel amputeret, er i stand til at inkorporere en protese, således at denne handlingsmæssigt indtager det amputerede lems plads i relateringen til verden. I forhold til diskussionen ovenfor om, hvorvidt kropsskemaet kan reduceres til koordinationen af proprioceptive og/eller visuelle og taktile stimuli, må man sige, at alle de givne eksempler på, at kropsskemaet kan inkorporere elementer, der er den fysiske krop fremmed, endnu engang viser, at dette ikke kan være tilfældet: Når kropsskemaets krop ikke nødvendigvis er sammenfaldende med den fysiske krop, som modtager stimuliene, kan kropsskemaet ikke blot bestå i koordinationen af sådanne stimuli<sup>125</sup>.

Denne analyse muliggør samtidig besvarelsen af spørgsmålet om, hvilken rolle hammerens impulser til håndfladen spiller under hamringen: Idet hammeren er inkorporeret i kropsskemaet, indgår impulserne fra den, som antydnet, i kropsskemaet på samme måde, som proprioceptive stimuli angående den fysiske krops enkelte lemmers indbyrdes forhold gør det. Disse forskellige stimuli modificeres og struktureres således alle ind i kropsskemaets udadrettede og handlingsorienterede syntese, dvs. ind i den praktiske indstillen sig på og forholden sig til den konkrete situation, som vores væren-i-verden udgør. Den reduktionistiske forklaringsmulighed foreslået ovenfor, at hjernen blot 'varetager' disse stimuli på mere eller mindre atomistisk vis, er derfor inadækvat. Naturligvis sker der en stor bearbejdning af stimuli på det neurofysiologiske niveau, men dette niveau kan ikke bruges til at redegøre for den inkorporerende brug af redskaber, som vores involverede væren-i-verden indebærer, og dermed ikke til at redegøre for den faktiske funktion af stimuliene fra hammeren. Ligesom det ikke kan bruges til at redegøre for alle de andre fænomener, såsom fantomlemmer og negligeringssyndromer, som jeg har behandlet i det foregående. Til forklara-

---

<sup>125</sup> Inden for virksomhedsteorien er inkorporeringen af værktøj blevet behandlet med begrebet 'functional organs', først fremsat af Leontiev og siden taget op af bl.a. Kaptelinin. Den virksomhedsteoretiske behandling af spørgsmålet ligger på mange måder op af det her sagte, især i pointeringen af værktøjets 'gennemsigtighed' i den adækvate brug. Jf. Leontiev, 1983, Kaptelinin, 1996.

ringen heraf fordres i stedet, som diskussionen af disse fænomener har skullet vise, kropsskemaets helhedsniveau og distinktionen mellem den fysiske krop og den handlende krop.

Med dette mener jeg at have illustreret eksistensen af et kropsskema som en overensstemmelse mellem krop og verden; som en fokusering eller indstille sig på den konkrete situation. Ydermere har jeg peget på nogle interessante træk ved denne overensstemmelse, heriblandt dens personlige, socialt-kulturelt betingede *stil* og især muligheden af at inkorporere værktøj i kropsskemaet, således at vi handler og perciperer fra enden af værktøjet i stedet for fra den legemsdel, der holder eller er i kontakt med værktøjet. Som et led i fremstillingen af eksemplerne har jeg kort præsenteret en distinktion mellem det neurologiske niveau og det fænomenologiske niveau, og ligeledes mellem årsags- og betydningssammenhænge, uden dog at være gået i dybden med disse spørgsmål. Inden jeg fortsætter diskussionen af vores mulighed for kropsligt at indstille os på den konkrete situation, vi er i, finder jeg det derfor på sin plads at samle op på det hidtil sagte på dette punkt og endvidere at præcisere begrebet 'kropsskema', som jeg bruger det, en kende.

### **3.2. Kort om forholdet mellem det neurologiske og det fænomenologiske niveau**

*Relationen mellem det neurologiske og det fænomenologiske niveau præciseres. Det pointeres, at der er tale om irreducible beskrivelsesniveauer, og at fænomener som krop, mening, handling og læring kun kan gives en adækvat beskrivelse på sidstnævnte niveau. Kropsskemabegrebet præciseres på baggrund heraf og bestemmes som 'den konkrete aktualisering af kroppens rum af mulige handlinger'.*

Som præsenteret i introduktionen og videreudviklet i del 1 har jeg det metateoretiske filosofiske grundsynspunkt, at vi altid allerede er i verden som aktører, forud for refleksion, og at vi implicit i denne væren har en ikke-reflekteret forståelse af de handlingssammenhænge, vi indgår i. Det kropsbegreb, som jeg søger at indfange med begrebet 'kropsskema' som væsentligt nøglepunkt, angår dette fænomenologiske 'væren-i-verden'-plan, dvs. det beskrivelsesniveau, hvor begreber som 'handling', 'mening', 'væren i verden' finder anvendelse. Dette er mere præcist niveauet for vores interaktion med hinanden og med omverdenen; dér, hvor ting og situationer har mening for os, og hvor vi møder hinanden som mennesker – som handlende individer, der gør meningsfulde ting. I forhold til en realisme-/antirealismedebat er pointen her ikke en ontologisk mangedobling af verden – jeg finder Davidsons udsagn, at "there is one world – at most..." meget sympatisk<sup>126</sup> – men i stedet den, at denne ene verden kan beskrives på mange niveauer, der ikke kan reduceres til hinanden, selvom der er årsagssammenhænge på tværs af niveauer. Årsagssammenhænge er nødvendige, men ikke tilstrækkelige betingelser for de *betydningssammenhænge*, der findes på

---

<sup>126</sup> Citeret af J. Searle, mundtlig kommunikation.

højere niveauer. Dette gælder ydermere for mig at se generelt, ikke kun for handlings- og meningsplanet. Øjets funktion og virkemåde kan f.eks. ikke forklares adækvat med kernefysikkens begreber og heller ikke, hvad der måske er vigtigere, *udtømmende* med kemiens og optikkens: Disse indfanger nemlig ikke selve funktionaliteten. Sagen kompliceres yderligere for handlings- og meningsplanet, der, som jeg har diskuteret i del 1, efter min mening er et *holistisk* niveau, idet verden fremtræder for os i meningsgestalter, som vi handler på baggrund af og i forhold til. Dette er i modsætning til det neurale niveau, som det sædvanligvis opfattes<sup>127</sup>, nemlig som kendetegnet ved atomistiske stimulusinput og -output<sup>128</sup>. Det vigtigste forhold i denne forbindelse er dog, at betydningssammenhænge på handlings-/meningsniveauet ikke kan reduceres til årsagssammenhænge mellem dette niveau og det neurale niveau. Dette kan illustreres med en analogi til forholdet mellem rillerne i en gramfonplade og den musik, der fremkommer, når pladen afspilles: Musikken er forårsaget af rillerne, og rillerne er i den forstand nødvendige betingelser for betydningssammenhænge, men musikkens betydning kan ikke reduceres til en redegørelse for rillerne, dvs. årsagssammenhænge er ikke tilstrækkelige for betydningssammenhænge. Sagt på en anden måde, så er rillerne i gramfonpladen simpelthen ikke det rigtige analytiske niveau at diskutere musikkens betydning på. Og på tilsvarende måde er det neurale niveau simpelthen ikke det rette niveau at diskutere handling og mening på. Analogien har for mig at se endnu en dimension, nemlig den, at den viser, hvordan man på ét analytisk niveau kan have atomistiske størrelser (rillerne) og på et andet have holistiske enheder: Musikkens betydning har at gøre med musikken som gestalt, ikke med rillerne, og ikke engang med de enkelte lyde, som rillerne skaber: Som gestaltteoretikerne har påpeget, er det interessante netop, at når vi hører og forstår musik, forholder vi os til en gestalt, en musikhelhed, selvom tonerne kommer én ad gangen i tid<sup>129</sup>. I forhold til begrebet 'krop' er pointen den, at det neurale niveau (i lighed med gramfonpladerillerne) *har* årsagssammenhænge med handlings-/meningsniveauet i den forstand, at neurale processer er nødvendige betingelser for eksistensen af de fænomener, der kun kan beskrives på handlings-/meningsniveauet, men at disse dels ikke er én-til-én (ligesom relationen mellem rillerne og musikkens gestalt ikke er én-til-én), dels er uden direkte relevans for betydningssammenhænge. Det bør dog bemærkes, at der *også* er årsagssammenhænge 'internt' på handlings-/meningsniveauet, ligesom

---

<sup>127</sup> Denne opfattelse beskrives og kritiseres på forskellig vis af Damasio, 1994, og Lakoff & Johnson, 1999.

<sup>128</sup> Lakoff & Johnson henviser i Lakoff & Johnson, 1999, til undersøgelser, der peger på det modsatte, dvs. at der også er holistiske fænomener på det neurale niveau. I fald dette viser sig at være tilfældet, vil det være interessant i forhold til det her sagte i den forstand, at det muligvis vil kunne give en del af en redegørelse for årsagssammenhænge mellem det neurale niveau og handlings-/meningsniveauet. Da betydningssammenhænge for sidstnævnte niveau efter min mening dog ikke udgøres af årsagssammenhænge mellem det og førstnævnte niveau, vil denne mulige redegørelse dog ikke kunne give noget svar på de spørgsmål, jeg her diskuterer, og det er derfor heller ikke afgørende, hvorvidt de givne undersøgelser har ret.

<sup>129</sup> Dette forhold diskuteres udførligt i Dreyfus, 1979, s. 244f.

der også er årsagssammenhænge på musikkens betydningsniveau – man kan f.eks. blive glad af at høre på den. Sådanne årsagssammenhænge *har* en direkte relation til betydnings-sammenhænge, hvorfor jeg flere steder igennem afhandlingen vil diskutere eksempler herpå. Man kunne her indvende, at jeg med denne opfattelse indfører en ny cartesiansk dualisme, denne gang blot mellem krop og hjerne, ikke mellem sjæl og legeme. Dette mener jeg dog ikke er tilfældet – der er ikke et radikalt ontologisk skel mellem krop og hjerne som i Descartes' distinktion, men et skel mellem beskrivelsesniveauer og en pointering af, at fænomener, som er velkendte for os i vores hverdagsliv som krop, mening, handlen og læring, godt nok er årsagsmæssigt betinget af, men ikke lader sig beskrive adækvat på det neurologiske niveau – eller for den sags skyld på andre niveauer (eller på tværs af disse) som det kemiske eller det kvantemekaniske<sup>130</sup>.

For nu at vende tilbage til termen 'kropsskema', så kan dette beskrives som 'aktualiseringen af det rum af mulige handlinger, som en given person har i relation til den givne situation', hvilket ikke skal forstås fysiologisk, men i stedet kulturelt-personligt (inden for fysiologiens rammer) således at 'rummet af mulige handlinger' er 'de handlinger, det falder den givne person naturligt at udføre i den pågældende kontekst'. Kropsskemaet kan i en vis forstand forstås som *handlemønstre*, blot må disse 'mønstre' ikke opfattes som fastlagte størrelser, som modeller eller 'skemaer' i sædvanlig betydning<sup>131</sup>, men netop som noget, der først får konkret form i den bestemte handling i en given situation. Der er således ikke tale om præcist specificerbare størrelser, men om 'mønstre' i samme konkrete paradigmemæssige forstand som den, jeg i del 1 brugte i beskrivelsen af den kompetente praktikers praktiske kunnen<sup>132</sup> – en praktisk kunnen, der, bør det her ekspliciteres, er et konkret udtryk for kropsskemamæssig forholden sig, altså for overensstemmelsen mellem krop og verden i den givne situation. Det er for at betone fleksibiliteten og ubestemtheden før den konkrete aktualisering, at jeg bestemmer kropsskemaet i relation til et 'rum af mulige handlinger' og med Gallagher som en 'attunement of the body to its environment', snarere end som 'handlemønstre'. Men denne understregning af fleksibiliteten og ubestemtheden skal ikke dække over den velkendthed, som er et af de væsentligeste kendetegn ved kropsskemamæssig handlen – velkendthed vel at mærke i den beskrevne gennemsigtige, ikke-opmærksomhedskrævende form: I modsætning til handlinger, som vi ikke før har udført, som vi må overvinde os selv eller er nødt til at tænke over, dvs. være fokalt, reflektivt bevidste om, for at udføre, er der også en lang række handlinger, som vi bare mestrer, og som vi kan udføre

---

<sup>130</sup> Som antydnet er der ifølge min opfattelse ikke kun to beskrivelsesniveauer, men mange, hvoraf det neurale niveau og handlings-/meningsniveauet blot er to, om de i denne sammenhæng er to meget vigtige.

<sup>131</sup> Som før nævnt finder jeg selve ordet 'kropsskema' lidt uheldigt grundet de associationer 'skema' dagligsprogmæssigt vækker. Jf. indledningen til nærværende kapitel.

<sup>132</sup> Praktisk kunnen blev der bestemt som beroende på en ikke-regelbaseret mønstergenkendelse. Jf. afsnit 2.4.

uden at tænke over dem. Og det er disse handlinger, jeg mener, når jeg taler om 'rummet af mulige handlinger'. At spise med kniv og gaffel tilhører de fleste vesterlændinges rum af mulige handlinger, hvorimod drageflyvning kun tilhører de fås. Eller måske mere interessant: At spise med hånden på indisk vis tilhører ikke de fleste vesterlændinges rum af mulige handlinger – selvom de naturligvis fysiologisk er i stand til at spise sådan, er det ikke en handling, der 'giver sig for dem', fordi det ikke er den måde, man spiser på i deres kultur. 'Rummet af mulige handlinger' er dog ikke en én gang given størrelse – handlinger kan indlemmes i dette rum (man kan jo lære drageflyvning og vænne sig til at spise som inderne, hvis man i længere tid opholdt sig i Indien), ligesom de kan forsvinde herfra, hvis man ikke holder dem ved lige (en kirurg er således nødt til at opretholde en vis træning for at operationer af forskellig art til stadighed kan tilhøre hans rum af mulige handlinger). Det er imidlertid vigtigt at holde sig nødvendigheden af konkret aktualisering for øje – overensstemmelsen mellem krop og verden finder altid sted i givne, specifikke situationer, og derfor er kropsskemaet ikke et abstrakt 'rum af mulige handlinger', men som jeg udtrykte det før 'et rum af mulige handlinger i relation til den givne situation', eller, måske bedre endnu, 'den konkrete aktualisering af kroppens rum af mulige handlinger'. Herigennem kan 'kroppen' bestemmes som havende et fleksibelt handlingspotentiale, der indbefatter vore kulturelle normer og biologiske fordringer, og 'kropsskemaet' som den konkrete realisering i hver enkelt situation af dette handlingspotentiale under hensyntagen til situationens specifikke fordringer.

Med dette mener jeg at have præciseret begrebet 'kropsskema' tilstrækkeligt og ydermere at have redegjort kortfattet, men for denne sammenhæng forhåbentligt trods alt acceptabelt, for min opfattelse af forholdet mellem det fænomenologiske og det neurologiske niveau. Jeg vil derfor vende tilbage til spørgsmålet om opmærksomhed i handling og vores mulighed for at 'indstille os på situationen', uden at vi er opmærksomme derpå.

### 3.3. Opmærksomhed og 'umiddelbar indstille sig'

*Indledningsvis pointeres det, at den tematiserende handling og den ikke-tematiserede handling fænomenologisk set er forskellige, og at det derfor er en logisk (re)konstruktion at slutte fra en handling af førstnævnte type til en handling af sidstnævnte. Dernæst argumenteres der for, at vores opmærksomhed har en fokus-margin-struktur, og at kroppen er det naturlige udgangspunkt herfor. Det hævdes, at vi i adækvat handlen har et levet kendskab til os selv, der ikke indebærer tematisering af, hvordan handlingen føles. På baggrund heraf præciseres vores mulighed for at 'indstille os' på forhold i den konkrete situation uden at være opmærksomme på at gøre det. Der skelnes i den sammenhæng mellem to poler på et kontinuum af tilstande, 'ren' og 'fuld' kropsskemamæssig indstille sig. Disse adskiller sig ved den grad af ikke-repræsentationel fokus, der er på de forhold, man kropsskemamæssigt indstiller sig på.*

I dette afsnit ønsker jeg at se nærmere på spørgsmålet om kropsskemaets overensstemmelse med verden og ikke mindst at uddybe mine hidtidige antydninger af, at vi kan 'indstille os på' verden uden at være klar over at gøre det. Diskussionen af disse problemstillinger skal berede vejen for distinktionen i kapitel 4 og 5 mellem 'læring as we go along' og 'intentionel læring': Som et led i behandlingen af afsnittets tematikker vil jeg endvidere sige et par ord om begrebet 'opmærksomhed' for at klargøre, hvad det er den 'ikke-refleksivt opmærksomme indstille sig' i vid udstrækning er foruden.

Allerførst er det dog væsentligt at bemærke, at man ved overvejelser over, hvilken grad af opmærksomhed man har på kroppen, mens man handler, ikke bare uden videre kan 'mærke efter'. Herved ændres handlingen nemlig radikalt – man er ikke længere i færd med f.eks. at sætte en reol sammen, men i stedet med at afprøve, hvordan det føles, når man hamrer. At dette ikke kommer ud på et, således at man bare har én handling med to forskellige fokus, ses af det ovennævnte forhold, at en flytten fokus i bedste fald vil forringe kvaliteten af hamringen og i værste fald endog vil umuliggøre den – man ender med at ramme sine fingre og ikke sømmet. Dette gør det for mig at se problematisk at hævde, at kropslige fornemmelser, som man registrerer, når man udfører en handling (med den kvalitetsgrad det nu er muligt) med henblik på at 'mærke, hvordan den føles', også er til stede, bare på et 'subsidiært', 'marginalt' eller 'underbevidst' plan, i almindelige handlinger, hvor fokus er på aktiviteten, ikke på fornemmelsen. For mig at se indebærer en sådan argumentation en logisk (re)konstruktion, der ikke har anden berettigelse end, at "det, der er til stede i handlingen, når jeg mærker efter, må da også være der, når jeg ikke mærker efter". Men problemet er, at det *ikke er* den samme handling, der haves, når man tematiserer bevægelserne. Fænomenologisk er der *stor* forskel på dem: fokus for opmærksomheden; oplevelsen af, hvad det er, man gør; selve meningen med handlingen er forskellig – i det ene tilfælde er



meningen med handlingen en bestemmelse af de kropslige fornemmelser knyttet til disse bevægelser, i det andet det, man vil udrette i verden med disse bevægelser. Den logiske (re)konstruktion forbundet med argumentation fra tematiseret handling til ikke-tematiseret handling fordrer derfor retfærdiggørelse i hvert enkelt konkret tilfælde, og den vil kun være berettiget, når man kan påvise, at de påståede 'marginalt bemærkede' fornemmelser nødvendigvis (f.eks. pga. den effekt, disse 'marginalt bemærkede' fornemmelser siden hen har<sup>133</sup>) må være til stede i den ikke-tematiserede handling; ikke i kraft af (re)konstruktionen i sig selv<sup>134</sup>. Problemet med den foreslåede 'mærken efter' er nemlig, at det ikke er handlingen selv, *men en anden handling* (den introspektive handling), der bruges til at argumentere for eksistensen af bestemte fornemmelser.

Når dette er sagt, er det imidlertid mindst lige så vigtigt at pointere, at vores opmærksomhed<sup>135</sup> generelt (dvs. ikke blot i forhold til spørgsmålet om opmærksomhed på kroppen) *har* en fokus-margin-struktur, således at vi meget vel kan være fokalt uopmærksomme på noget, som vi alligevel registrerer marginalt. Dette kan vise sig på flere forskellige måder. Eksempelvis kan man opleve pludselig at blive opmærksom på, at en ensformig støj i nærheden af én (et vækkeurs tikken eller støj fra vejarbejde uden for vinduet) er standset – og det, selvom man ikke førhen var sig (fokalt) bevidst, at man overhovedet bemærkede den. Den eneste rimelige forklaring er for mig at se her, at man har været perifert opmærksom på støjen, også mens den stod på, for ellers ville *forandringen* simpelthen ikke nu kunne trænge sig på for ens fokale opmærksomhed<sup>136</sup>. Mere videnskabeligt er der en lang række

---

<sup>133</sup> Jf. nedenfor.

<sup>134</sup> Denne kritik er meget inspireret af den kritik, som Merleau-Ponty retter mod Husserls konstitution af objekter ud fra de forhold, der træder frem, når man 'sætter parentes' om den sammenhæng, fænomenet normalt indgår i og vores viden om denne, og går 'til sagen selv'. Pointen er, at 'sagen selv' kun kan ses og forstås korrekt *i* den sammenhæng, hvori den normalt indgår – hvorfor man mister 'sagen selv' og kun får et (re)konstrueret bud herpå ved at følge Husserls metode (Merleau-Ponty, 1962). Af samme grund finder jeg en stor del af M. Sheets-Johnstones analyser (Sheets-Johnstone, 1990, 1999 og 2000) af betydningen af bevægelse og af kroppens erkendelsesteoretiske rolle problematiske, idet disse analyser eksplicit benytter sig af en husserliansk metodologi, dvs. sætter parentes om den sammenhæng, de undersøgte fænomener sædvanligvis indgår i og betragter dem 'som de er i sig selv' – hvilket for mig at se på baggrund af denne metode vil sige 'som de netop ikke er i sig selv'. I de tilfælde, hvor Sheets-Johnstones analyser angår situationer, hvor kroppen *er* i fokus, også i sin sædvanlige sammenhæng, mener jeg imidlertid omvendt, at hendes analyser er meget rimelige og leder til yderst interessante resultater. Dette vender jeg tilbage til nedenfor.

<sup>135</sup> Når jeg her taler om 'opmærksomhed' mener jeg det i den brede betydning, som begrebet 'awareness' dækker over på engelsk; *ikke* i den snævrere betydning, som det engelske 'attention' dækker.

<sup>136</sup> Ændringer i forhold til status quo eller måder, hvorpå en situation adskiller sig fra ens udtalte og oftest ikke bevidste 'baggrundsforventninger', trænger sig ofte væsentligt lettere på for ens fokale bevidsthed end status quo tilstandene selv. Man kan dog ikke generelt hævde (dette er netop den husserlianske fejl), at fordi man bemærker en *forandring*, må man nødvendigvis også have været i det mindste marginalt bevidst om de tidligere tingenes tilstande eller om sine 'baggrundsforventninger' – det afhænger af situationen. F.eks. er det ikke rimeligt at hævde, at man, fordi man bemærker en pludselig støj, førhen har været (marginalt) bevidst om, at der ingen støj var. Ligeledes er det heller ikke rimeligt at sige, at man, fordi man opdager det, når jorden skælver under fødderne på én, førhen var sig (marginalt) bevidst at forvente, at jorden forblev stabil. Langt snarere er den sidstnævnte 'baggrundsforventning' en del af den måde, som kroppen med kropsskemaet er praktisk indstillet på sin konkrete omverden på, hvorfor det ret beset ville være bedre at tale om 'forberedthed' (eller mangel på samme) end om 'forventning' i denne sammenhæng.

psykologiske eksperimenter (jf. Stadler & Frensch (red.) 1998, Underwood, 1996), der underbygger påstanden om, at vores opmærksomhed har et marginalt baggrundsfelt, således at vi ser mere, end vi er fokalt bevidste om at se. I et efterhånden klassisk eksperiment fra 1967 påviste Reber, at forsøgspersoner, der blev sat til at memorere bogstavstrengene af typen VXXTMV, som fulgte en underliggende 'grammatik' (således at der var regler for, hvilke bogstaver der kunne følge efter hvilke), bagefter på signifikant vis var i stand til at skelne 'grammatiske' fra 'ikke-grammatiske' strenge, om end de ikke i memoreringsfasen (eller 'læringsfasen', som den kaldes i disse eksperimenter<sup>137</sup>) havde været klar over, at bogstavkombinationerne fulgte regler, og ikke kunne angive disse regler, da de fik det at vide<sup>138</sup>. Siden er der foretaget mange flere forsøg, både af denne og af andre typer, der alle skal påvise muligheden af denne såkaldte implicite læring eller kognition. Der hersker en del uenighed psykologer imellem, mht. præcis hvor 'implicit' læringen er<sup>139</sup>, ligesom der også

---

<sup>137</sup> At betegne memoreringen af meningsløse sekvenser 'læring' er for mig at se et udtryk for en behavioristisk opfattelse af læring som lig udenadslære og den dermed forbundne negligering af spørgsmålet om, hvorvidt det udenadslærte har *mening* for aktøren eller ej. Det er efter min mening diskutabelt, i hvor høj grad man kan ekstrapolere fra resultaterne af sådanne eksperimenter til menneskelig læring generelt – resultaterne kan klart bruges til, som jeg her gør, at påpege, at vi perifert kan bemærke forhold, vi ikke fokalt er bevidst om, men på baggrund af dem at udtale sig mere præcist om, hvor mange sådanne forhold vi kan bemærke og huske, finder jeg problematisk: Eksperimenterne tager ikke højde for, at i stort set alle virkelige situationer vil de 'perifert bemærkede' forhold være af *betydning* og give mening for individet. Af samme grund finder jeg også den udbredte brug af det klassiske 7+/-2 resultat problematisk (Miller, 1956, Simon, 1974, Mayer, 2001): Undersøgelser foretaget af, hvor mange umiddelbart urelaterede enheder af f.eks. ord eller tegn, vi kan holde i korttidshukommelsen mener jeg ikke uden videre kan bruges til at sige noget om vores mulighed for at huske, endsige for at forstå, forståelsessammenhænge, dvs. sammenhænge, hvor de 'enheder' som ord, der skal huskes, *ikke* er urelaterede.

<sup>138</sup> Faktisk viste hans oprindelige forsøg, at personer, der var blevet instrueret om, at strengene fulgte regler, og som derfor i 'læringsfasen' bevidst ledte efter sådanne, bagefter, når de blev testet, var *dårligere* til at skelne mellem grammatiske og ikke-grammatiske bogstavstrengene end de forsøgspersoner, der ikke var blevet således instrueret før 'læringsfasen'. Det er dog ikke alle efterfølgende eksperimenter, der har kunnet underbygge dette (Berry, 1996). Hvad de efterfølgende eksperimenter derimod underbygger er, at en oplysning om, at bogstavstrengene følger regler, i hvert fald ikke gør forsøgspersonerne *bedre* til efterfølgende at skelne grammatiske fra ikke-grammatiske bogstavstrengene.

<sup>139</sup> En stor del af denne uenighed viser sig på det metodologiske plan i diskussionen om, vha. hvilken *test* man skal *afgøre*, hvorvidt forsøgspersonerne er sig det lærte (fokalt) bevidst eller ej – eller i psykologernes terminologi: om forsøgspersonerne besidder eksplicit eller implicit viden. Problemet med den umiddelbart indlysende metode, som Reber benyttede sig af i det oprindelige forsøg, nemlig simpelthen at *spørge* forsøgspersonerne, er, at disse ikke nødvendigvis rapporterer en blot og bar fornemmelse, heller ikke selvom de bliver bedt herom – om det så er for ikke at blive til grin, for at gøre forsøgslederen (der evt. fornemmes gerne at ville påvise tilstedeværelsen af implicit læring) tilpas, for ikke at vildlede denne ved at kalde en så usikker fornemmelse for 'viden' eller af andre grunde. Forsøgspersonerne kan således meget vel være sig en form for viden om regler/ligheder fokalt bevidst (og altså have eksplicit viden), om end de benægter dette. Rent faktisk er forsøgspersoner ofte i stand til at artikulere i det mindste *nogle* regler/ligheder, blot de presses tilstrækkeligt (Berry, 1996). Dette problem er søgt omgået ved at lade forsøgspersonerne give en 'sikkerhedsvurdering' af deres klassifikationer (eller det tilsvarende i de andre eksperimentformer), dvs. en vurdering f.eks. på en skala fra 0 til 100 af, hvor sikre de føler sig på det svar, de giver. Herved overlades forsøgspersonerne imidlertid definitionen på opmærksomhed (dvs. på, hvornår de ikke længere vil sige, de er 'klar over', at der er en given regel på spil), hvilket introducerer et uønsket og ukontrollerbart subjektivt element. Den sidste mulighed, som er blevet benyttet i disse eksperimenter, er den såkaldte 'objektive grænse for opmærksomhed', hvor man tester forsøgspersonernes mulighed for bevidst at anvende det lærte f.eks. til at generere (brudstykker af) grammatiske sekvenser. Denne metode finder jeg dybt problematisk, da det for mig at se i bedste fald er en misvisende brug af betegnelsen 'eksplicit viden' og i værste fald en *petitio principii* at hævde, at der er tale om eksplicit viden, blot en person er i stand til at anvende den pågældende 'viden' aktivt i den minimale forstand, at vedkommende har en vag fornemmelse af, at én bogstavkombination er

er stor diskussion om, *hvad* det overhovedet er, personerne lærer, dvs. hvorvidt de rent faktisk lærer de underliggende regler, eller hvorvidt de blot er i stand til at se mere eller mindre abstrakte ligheder mellem testfasens sekvenser og læringsfasens. I denne sammenhæng er det vigtigste dog selve påvisningen af, at personerne havde bemærket *noget*, det være sig regler eller ligheder, ved de foreviste bogstavstrengene, og havde bemærket det i en sådan grad, at de kunne anvende det ved klassificeringen af nye bogstavstrengene. Da de samtidig ikke havde bemærket dette 'noget' fokalt – bevidnet dels ved det forhold, at deres fokale opmærksomhed havde været rettet, ikke direkte mod studiet af strengenes opbygning og sammenligning mellem strengene, men mod udenadslæringen af disse, dels ved deres konkrete, overraskede reaktioner, når de fik oplyst, at der havde været en underliggende grammatik – mener jeg, eksperimenterne er klare vidnesbyrd om vores opmærksomheds fokus-margin-struktur<sup>140</sup>.

I forhold til denne fokus-margin-struktur kan man sige, at kroppen altid vil være dens naturlige udgangspunkt, idet fokus bestemmes i kraft af den konkrete aktivitet, der samtidig lader 'resten af verden' træde i baggrunden som den ikke-tematiserede ramme om det, der er i fokus. Kroppen vil også selv kunne melde sig marginalt, ligesom støjen uden for vinduet kan det, idet man f.eks. kan blive opmærksom på ikke blot at man er sulten, har ondt i ryggen, har noget, der gnaver i skoen el.lign., men at man faktisk har haft det sådan længe. Ligeledes må man spørge, hvordan børn nogensinde f.eks. skulle kunne blive renlige, hvis de ikke midt i deres aktive engageren sig i verden, dvs. midt i deres leg, kunne bibeholde en marginal opmærksomhed på kroppen, vha. hvilken de efterhånden lærte følelsen af at skulle tisse at kende. Det bør dog bemærkes, at i sådanne tilfælde melder kroppen sig ikke nød-

---

et bedre bud på en grammatisk sekvens end andre – også selvom vedkommende har ret. Denne 'minimale forstand' er simpelthen *for* minimal – med en sådan definition af 'eksplicit læring' kan det ikke undre, at der bliver langt mellem eksemplerne på implicit læring (om end de *kan* findes, jf. f.eks. Frensch, 1998 og Shanks & Johnstone, 1998). Hvad værre er, det kan ikke undre, at forskellene på fokal og marginal opmærksomhed og læring udviskes, således at (næsten) al opmærksomhed og dermed læring synes at måtte være fokal. Min pointe er her ikke så meget, at der ikke kan være en glidende overgang mellem fokal og marginal – det tror jeg, der er – men snarere, at den måde, hvorpå denne 'glidende overgang' undersøges med den såkaldte 'objektive grænse' får al opmærksomhed til at være fokal. For mig at se grunder den metodologiske diskussion i meget høj grad i en filosofisk uklarhed mht. begreberne 'implicit', 'eksplicit', 'opmærksomhed', 'bevidsthed' (hvad de involverede psykologer også i mange tilfælde er klar over, jf. Frensch, 1998, Stadler & Roediger, 1998, Seger, 1998) og kan derfor ikke afgøres, før disse er givet en afklaring.

<sup>140</sup> P. Frensch definerer 'implicit læring' som *automatisk, ikke-intenderet* læring, hvilket i hans udlægning af begrebet 'automatisk' betyder læring, som ikke fordrer opmærksomhed, dvs. som 'sker af sig selv'. Han henviser til en række eksperimenter, som hans forskningsgruppe har foretaget – eksperimenter, der ifølge Frensch viser, at der faktisk findes læring af denne type, da forsøgspersonerne angiveligt lærte visse sekvenser, selvom al deres 'bevidsthedsmæssige energi' blev brugt på den anden opgave (Frensch, 1998). Dette er dog ikke et argument mod min opfattelse: Læringsprocesserne sker her ikke mere 'af sig selv', end at det i hvert fald fordres, at forsøgspersonerne er ved bevidsthed – var de bevidstløse, ville de ikke lære sekvenserne – dvs. der fordres opmærksomhed på et eller andet plan, efter min mening nærmere bestemt i marginen af opmærksomhedsfeltet. Noget helt andet er, at jeg finder Frensch' definition yderst problematisk. Han vælger udtrykkeligt denne definition for at undgå den kontroversielle term 'bevidsthed', men for mig at se er det netop spørgsmålet om graden af bevidsthed, der er det interessante i forbindelse med diskussionen af implicit læring, og spørgsmålet om, med hvilken grad af automatik vi erhverver hvilke former for læring, må være et empirisk spørgsmål der skal undersøges i forbindelse med de forskellige former for læring, ikke en del af definitionen af dem.

vendigvis i første omgang *som* krop, men i stedet som forstyrrelse af den aktivitet, man er i gang med<sup>141</sup>, dvs. som et fænomen, der i første omgang er helt på linie med en pludselig støj uden for vinduet. Vigtigere er imidlertid den netop påpegede konstitutive rolle, som kroppen spiller i relation til opmærksomhedsfeltet, i kraft af det udgangspunkt dette har i den konkrete aktivitet: Kroppen viser sig med den at have en helt anden *meningsstrukturerende* betydning end enkeltforhold i omverdenen kan have – kroppens aktivitet er afgørende for, hvilke enkeltforhold der overhovedet træder frem i den givne situation, og på hvilken måde de gør det. Jeg vender udførligt tilbage til dette spørgsmål i kapitel 6, hvor jeg mere indgående diskuterer Merleau-Pontys opfattelse af perceptionens figur-baggrund struktur og kroppens rolle heri. I dette kapitels, hvis hovedemne er 'kroppen i handlingen' med henblik på bestemmelsen af 'intentionel læring' og 'læring as we go along', vil jeg imidlertid begrænse mig til at se på det aspekt af forholdet mellem handling og opmærksomhed, der vedrører, hvordan adækvat handling er mulig, og hvilket kendskab vi har til vores krop i den forbindelse.

Hvad dette sidste angår, har vi, vil jeg mene, i selve vores leven vores krop et kendskab til den og til den handling, vi foretager – *ikke* i form af en repræsentation, og heller ikke i polanyisk forstand i form af en 'subsidiær' bevidsthed om enkeltforhold, men i stedet som en helhedsmæssig baggrunds-'awareness', som en levet 'føling med' situationen. Det er denne 'føling med' situationen, som gør, at kropsskemaet, som jeg ovenfor var inde på, på den ene side er en konkret, aktualiseret overensstemmelse med den konkrete situation, og samtidig på den anden side er en forberedthed på eller 'practical attunement' til andre potentielle situationer. Som jeg udtrykte det i begyndelsen af dette kapitel, så *er* vi vores krop, og vi kender den derfor i og igennem vore handlinger. Et konkret eksempel til illustration af dette 'levede kendskab' til kroppen er gestikulation – et eksempel, der samtidig er en påpegning af, at kendskabet ikke nødvendigvis involverer en marginal opmærksomhed på enkeltfaktorer, men snarere er en helhedsmæssig 'oplevelen-sig-selv-i-handling': Sædvanligvis er man ikke opmærksom på de fagter, man, når man er opslugt af en samtale, ledsager sine ord med<sup>142</sup> – tværtimod virker det yderst forstyrrende på formuleringsevnen, hvis man

---

<sup>141</sup> Det er dette forhold, der ligger til grund for Leders opfattelse af, at kroppens primære fremtrædelsesform for os er som dys-appearance. Jf. ovenfor.

<sup>142</sup> Jeg vil af pladmæssige grunde ikke her komme ind på spørgsmålet om, hvilken funktion gestik har – om den er kommunikativ, ekspressiv eller andet. Jf. K. Young (Young, 2000) for en interessant tredje position i denne forbindelse: Ifølge Young er gestik ikke primært hverken ekspressiv eller kommunikativ, om end den kan have kommunikation som tilfældig konsekvens, men er i stedet en helt essentiel måde, hvorpå den talende giver mening *for sig selv* til sine ord, dvs. gestikken er en del af tænkningen forbundet med talen. Young mener dog, at en vis grad af marginal kropsopmærksomhed er nødvendig i denne sammenhæng. Det finder jeg imidlertid ikke rigtigt – for mig at se er pointen, at vores tænkning finder sted *gennem* gestikken, på samme måde som og som en essentiel del af vores tænkning gennem sproget, og dette fordrer for mig at se ikke nødvendigvis en kropsopmærksomhed, lige så lidt som det nødvendigvis fordrer opmærksomhed på det konkrete ordvalg at tænke gennem sproget (man kan blive meget overrasket, når man konfronteres med, hvilke ord man faktisk har brugt i en konkret mundtlig diskussion).

pludselig *bliver* opmærksom på disse. Man er, vil jeg hævde, som oftest heller ikke marginalt bevidst om dem, hvilket bevidnes gennem den overraskelse, man sædvanligvis føler gennem andres udpegninger af ens gestikulative vaner. Alligevel kender man dem på en konkret, levet måde – prøver man at eftergøre en bestemt gestus, som angiveligt er typisk for én, kan man mærke om den 'føles rigtig' eller ej. Man kender sig selv igennem handlingen; derfor kan man mærke, at en given gestus er velkendt for én, selvom man ikke har været sig hverken marginalt eller fokalt bevidst at udføre denne gestus. Og dette er ikke et mystisk fænomen, men er simpelthen et udslag af, at kropsskemaet er en "practical attunement of the body to its environment", ikke en bevidsthedsmæssig konstruktion. Derfor åbner det for handlinger i denne og andre mulige situationer – ikke mentalt set, men i praksis.

Dette bringer mig videre til spørgsmålet om, hvad det vil sige at 'indstille sig på' en given situation uden at være klar over, at man gør det. Med det ovenfor sagte bliver det nemlig muligt at se overensstemmelsen mellem krop og verden i den konkrete handling som baggrund for opmærksomhedens fokus og dermed som konstituerende faktor i opmærksomhedens fokus-margin-struktur. Så langt fra at være et forbløffende fænomen, der kun sjældent finder sted, er overensstemmelsen mulighedsbetingelsen for fokus-margin-strukturen i det hele taget – uden den ville der ikke være et grundlag at se mening fra – og som sådan er den basis for hver eneste handling og perception; blot på forskellige niveauer af adækvat handlen, afhængigt af aktørens grad af praktisk kunnen: For den øvede cyklist vil en forhindring som før nævnt måske slet ikke give sig bevidst for ham, dvs. give sig for hans fokale opmærksomhed – han undviger den bare umiddelbart, kropsskemamæssigt, i en baggrundsmæssig 'tagen højde for' situationen som forudsætning for dét, der *har* hans fokale opmærksomhed (de andre trafikanter; aftensmaden, der venter hjemme; et intellektuelt problem eller andet). For den *u*øvede cyklist derimod *vil* forhindringen være i fokus, men dette kun på baggrund af en overensstemmelse på et andet plan mellem krop og verden, nemlig overensstemmelsen der sikrer, at han holder sig i sadlen med hænderne på styret som forudsætning for den fokalt bevidste, urutinerede, evt. slingrende passage af forhindringen.

Med dette cykeleksempel kan det synes, som om jeg mener, at den adækvate handling ret beset består i en fuldt 'automatiseret', ikke-bevidst kropslig ageren, der gør det muligt mentalt at koncentrere sig om noget helt andet end handlingen – det være sig aftensmad eller et intellektuelt problem – mens den udføres. En sådan form for handling mener jeg klart er mulig<sup>143</sup>, men i forhold til beskrivelsen af kropsskemamæssig handlen og baggrundsmæssig indstillen sig på situationen er det ikke afgørende, hvorvidt aktøren fokalt er optaget af noget andet eller ej – det afgørende er, *at han ikke er repræsentationelt bevidst om sin*

---

<sup>143</sup> Om end jeg ikke ønsker at benytte udtrykket 'automatiseret', der antyder en mekanisk proces, snarere end den form for kropslig intentionalitet (i betydningen 'rettethed mod verden'), som jeg her argumenterer for er grundlag for bevidst intentionalitet. Jf. nedenfor.

*kropsskemamæssige indstillen sig.* Man kan her for mig at se skelne mellem to poler på et kontinuum af tilfælde, hvor den ene pol udgør, hvad jeg vil kalde 'ren kropsskemamæssig' og den anden 'fuld kropsskemamæssig' handlen. Hvad den første form angår, er den netop, som just beskrevet, kendetegnet ved, at aktøren baggrundsmæssigt tager højde for forhold i den givne situation, uden at disse forhold giver sig for hans fokale bevidsthed, hverken repræsentationelt eller ikke-repræsentationelt. Ved den fulde kropsskemamæssige handlen derimod *er* aktøren fuldt fokuseret på denne handlen, men, som jeg beskrev det i begyndelsen af dette kapitel, han er det på ikke-repræsentationel vis: Mentalt er han *fuldt 'ude'* ved tingene, dvs. fokuserer på de fænomener, der kropsskemamæssigt skal tages højde for, men danner sig ikke overbevisninger om eller repræsenterer forhold ved dem – han handler ganske simpelt med og i forhold til dem. Det må her pointeres, at i både ren og fuld kropsskemamæssig handlen er det nødvendigt at være 'ved bevidsthed' i den minimale og simple, dagligsprogmæssige forstand, at man ikke er bevidstløs, dvs. at ens sanser fungerer<sup>144</sup>. Cyklisten må således se forhindringen foran sig, selvom han ikke er sig den fokalt bevidst, for at kunne undvige den i ren kropsskemamæssig handlen; og ligeledes må tømreren se sømmet, han slår ind, selvom han ikke repræsenterer det, men handler fuldt kropsskemamæssigt i forhold til det. Det karakteristiske ved kropsskemamæssig handlen, både ren og fuld, er således ikke, at bevidstheden er sat helt ud af funktion, men i stedet, at det sansede ikke er til stede som repræsentationer, men forbliver på niveauet for vores umiddelbare kropsskemamæssige forholdene os.

Distinktionen mellem ren og fuld kropsskemamæssig indstillen sig er som nævnt poler på et kontinuum af tilstande, ikke en dikotomi mellem kategoriske alternativer. Dette viser sig også i det forhold, at der ofte i en given engageret handling vil være aspekter af denne, der varetages rent kropsskemamæssigt, og andre, der fordrer ikke-repræsentationel fokal opmærksomhed: Med en udvidelse af cykeleksemplet er det således meget muligt at være ikke-repræsentationelt fokuseret på trafiklyset længere fremme og samtidig undvige en forhindring foran én rent kropsskemamæssigt. Der er for mig at se ikke af den grund tale om to handlinger, men om to aspekter ved den samme handling, der består i at køre hen til krydset og videre, hvis man har grønt lys. Hvorvidt en given handling eller aspekt af en handling kan foretages rent kropsskemamæssigt eller fordrer ikke-repræsentationel fokal opmærksomhed er efter min mening et spørgsmål om dels, *hvor* god man er til det pågældende<sup>145</sup>;

---

<sup>144</sup> Præcis hvor bevidsthedsduelig man er nødt til at være for at kunne handle kropsskemamæssigt kan diskuteres, da man med rette kan hævde, at søvngængere og hypnotiserede, om end de ikke er ved fuld bevidsthed, alligevel evner at handle 'rent kropsskemamæssigt' i en eller anden grad, om end med lidt mere rigide bevægelser og lidt mindre fleksibel tilpasning til situationen end den vågne. En eller anden grad af bevidsthedsduelighed er dog nødvendig, da fuldstændigt bevidstløse *ikke* er i stand til at handle.

<sup>145</sup> Da man imidlertid kun kan handle engageret i verden i den forstand, jeg her diskuterer, dvs. handle uden fokal opmærksomhed på sig selv og sin krop *i* handlingen, i fald man mestrer den pågældende færdighed, er spørgsmålet om,

dels, hvor stor *fejlmargen* den givne handling har<sup>146</sup>: Er der meget lidt plads til at komme omkring forhindringen, vil man være fokalt opmærksom på den, om end ikke nødvendigvis repræsentationelt, mens man, i fald der er relativt god plads, kan handle rent kropsskemamæssigt i forhold til den.

Som en sidste illustration af vores mulighed for baggrundsmæssigt at indstille os på situationen uden at være opmærksomme derpå kan nævnes et eksempel af F. Buytendijk. Dette eksempel angår en stillesiddende aktivitet – at læse en bog – og i forhold til det nævnte kontinuum af tilstande mellem ren og fuld kropsskemamæssig handlen, placerer det sig et sted imellem de to poler, da den kropsskemamæssige indstilling her er en forudsætning for at opretholde koncentrationen om den givne læseaktivitet. Eksemplet viser samtidig, hvorledes vores baggrundsmæssige indstilling os i kraft af overensstemmelsen mellem krop og verden kan være indirekte indvirkende på vores oplevelse af dét, som er i fokus, som en 'rammesætning' og 'toning' af denne oplevelse<sup>147</sup>: Buytendijk bemærker således, at når øjnene bliver trætte, mens man sidder og læser, vil dette ofte i første omgang opleves, ikke som hidrørende fra et konkret fysisk forhold, men i stedet som en mere generel mangel ved omgivelserne, f.eks. at lyset er for dårligt eller bogen kedelig/uforståelig. Den manglende fulde overensstemmelse mellem krop og verden 'toner' her oplevelsen af bogen eller af læsesituationen som sådan i negativ retning. Kropsligt reagerer man imidlertid umiddelbart på problemet – søger at genoprette den fulde overensstemmelse – idet man uden at være opmærksom derpå eksempelvis rykker tættere på skrivebordet eller holder bogen nærmere øjnene for at kompensere for trætheden. På denne måde sker der en kropslig baggrundsmæssig indstilling sig på situationen som betingelse for, at læsningen kan fortsætte eller i hvert fald fortsætte med interesse eller fornøjelse. Og det er kun, hvis problemet fortsætter og evt. forværres i form af hovedpine, at man opdager, hvad der virkelig er galt. (Buytendijk, 1974, her refereret efter Gallagher, 1995).

Med den her givne beskrivelse af overensstemmelsen mellem krop og verden som forudsætning for, frem for som en af og til under særligt heldige betingelser etableret konsekvens af, opmærksomhed på verden, er skridtet ikke stort til at hævde, at en del af vores læring kan ske rent kropsskemamæssigt, dvs. i en umiddelbar tilpasning eller indstilling sig på de nye omstændigheder, man er i, uden opmærksomhed derpå: Hvis overensstemmelsen er det primære, dvs. er basis eller baggrund for opmærksomheden, da er det i hvert fald tænkeligt, at den nogle gange udvides til nye områder eller forandrede handlemåder inden for et på

---

*hvor* god man er til det dog af mindre betydning, end man måske umiddelbart skulle tro: Man fordres under alle omstændigheder at have den fornødne praktiske kunnen, og der kan derfor kun være mindre forskelle i, hvor kompetente aktørerne er, hvis de overhovedet er i stand til at handle engageret på dette område.

<sup>146</sup> Denne forklaring er blevet mig foreslået af S. Dreyfus, mundtlig kommunikation.

<sup>147</sup> Dette forhold, at vores kropslige indstilling os på situationen kan 'rammesætte' og 'tone' vores oplevelse af dét, der er i fokus, vil være et centralt tema igennem resten af afhandlingen.

forhånd kendt område, uden at vi er klar over, at det sker, i en baggrundsmæssig gøren dét, der er fokalt bevidst i den pågældende sammenhæng, mulig. En sådan 'umiddelbar tilpassen sig' er for så vidt blot et mere konkret forslag til, hvorledes det kan gå for sig, at vi, som jeg i introduktionen fremsatte som filosofisk grundsynspunkt, altid allerede er i verden som aktører med en ikke-ekspliciteret forståelse af denne verden, forud for og som basis for refleksion og artikuleret forståelse. Med andre ord er det en beskrivelse af en mulig proces, som denne ikke-ekspliciterede forståelse kan opstå igennem. Hvad angår konkrete eksempler på 'ikke-opmærksom indstillen sig på' i betydningen 'læring', vil disse følge i næste kapitel, hvor jeg mere indgående diskuterer denne form for læring under betegnelsen 'læring as we go along'. Formålet med nærværende afsnit har netop været at berede vejen for diskussionen af dette spørgsmål ved at diskutere den grad af opmærksomhed, vi har på kroppen i handling, og med udgangspunkt heri at uddybe og præcisere den umiddelbare overensstemmelse mellem krop og verden, som kropsskemaet er. Samt ikke mindst at pointere, at denne overensstemmelse er forudsætningen for, ikke en konsekvens af, perception generelt og opmærksomhedens fokus-margin-struktur specifikt.



## Kapitel 4. Læring 'as we go along'

*Begrebet 'læring as we go along' indføres som betegnelse for tilegnelsen af handle- og tænkemåder i en ikke-opmærksom indstillen sig på de handlingssammenhænge, man indgår i. Det hævdes, at læring 'as we go along' finder sted på alle niveauer af viden, fra den mest basale wittgensteinske handlingsmæssige sikkerhed til nuanceret viden i praksis. Kropsskemaets rolle i læring 'as we go along' undersøges, og med inddragelse af de tre eksempler på viden i praksis introduceret i del 1 påpeges det, at kropsskemaet har størst direkte handlingsmæssig betydning på 'know how'-siden af videnskcontinuet. Der argumenteres imidlertid for, at kropsskemaet i en anden, mulighedsbetingende forstand er afgørende for viden i praksis og læring 'as we go along' på begge sider af videnskcontinuet: Kropsskemaet leverer en baggrundssikkerhed i den konkrete situation, og denne er en forudsætning for at gebærde sig i situationen og dermed a fortiori for at kunne lære.*

Om rigtigt mange af hverdagens situationer gælder det, at vi lærer at gebærde os, gør os erfaringer og generelt tilegner os viden i praksis uden at være opmærksom, at vi gør det, blot som en integreret del af udførelsen af den praksis, vi er del af. Dette er tilfældet på alle niveauer af vores liv, fra den mest basale integration i det samfund, vi lever i, til den kompetente praktikers yderst nuancerede viden i praksis. Således lærer vi som børn at begå os, at gøre som 'man' gør (Heidegger, 1986), at tale, sidde, bevæge sig, som det er kutyme at gøre det blandt de mennesker, vi fødes ind iblandt, alt sammen uden at det på noget tidspunkt behøver at være et bevidst projekt at lære dette. Børn udforsker naturligvis verden, eksperimenterer og stiller spørgsmål<sup>148</sup>, men ikke desto mindre er der en lang række konkrete måder at forholde sig til verden på, som aldrig melder sig som problematiske for dem, som altså aldrig tematiseres og som i særdeleshed aldrig repræsenteres for eller af dem, men som de blot lærer i og igennem praksis. Læring på denne måde vil jeg, med en annektering og tillempning af Wittgensteins udtryk brugt i forbindelse med hans diskussion af reglers betydning for praksis, kalde 'læring as we go along' (Wittgenstein, 1984b, § 85)<sup>149</sup>. Denne

---

<sup>148</sup> Dette vender jeg tilbage til nedenfor i diskussionen af intentionel læring.

<sup>149</sup> I den pædagogiske diskurs er det fænomen, jeg her diskuterer, til dels blevet behandlet under betegnelsen 'medlæring' (Bauer & Borg, 1986, Jackson, 1968, Holzkamp, 1993, Rasmussen, 1999, Dreier, 1999). Denne term dækker ikke-bevidst læring, som foregår 'ved siden af' den læring, vi intenderer. Som oftest bruges den specifikt om ikke-intenderet læring i skolesammenhæng, dvs. om den ikke-bevidste læring af 'at gå i skole' og i videre forstand om socialiseringen til at blive 'gode demokratiske borgere i et vesterlandsk kapitalistisk samfund' – borgere, der stiller den rette type spørgsmål (og ikke andre), har en bestemt (for-)forståelse af bestemte politiske, sociale og økonomiske forhold og generelt formår at opføre sig på 'veltilpasset' vis i samfundet. Denne 'skjulte læreplan' behøver naturligvis ikke være bevidst, hverken fra skoleinstitutionens eller den enkelte lærers side – den er snarere et resultat af hele samfundsindretningen og skolens rolle heri. Mit begreb om 'læring as we go along' adskiller sig dog fra medlæringsbegrebet på et par ret væsentlige punkter: For det første er mit begreb bredere, fordi det ikke kun angår læring i skolen: 'Medlæring' er en bestemt *type eksempel* på 'læring as we go along', men ikke den eneste type – det er, fordi vi i det hele taget er i stand til lære 'as we go along', at 'medlæring' i skolen er mulig. Og for det andet er mit begreb politisk neutralt og indeholder

wittgensteinhenvisning er tænkt som en pointering af, dels, i forhold til produktet, at dét, der læres, ikke på forhånd er ekspliciteret for de implicerede parter; dels, med grund i det første, processuelt, at der ikke er nogen praksisekstern styring af dét, der læres. Det er dét, der faktisk sker, der bestemmer, hvad der læres, frem for at dét, der skal læres, bestemmer, hvad der faktisk sker<sup>150</sup>.

Et konkret eksempel på en sådan læring gives af Dreyfus (mundtlig kommunikation), der påpeger, at vi i praksis uden at tænke over det sædvanligvis ved, hvor tæt det er passende at stå på andre mennesker, når vi taler med dem, også selvom vi aldrig er blevet instrueret herom, selv har tænkt over det, eller på anden måde har været bevidst om at lære, hvad der gælder som 'passende afstand'. I denne forbindelse er der flere ting, der bør pointeres. For det første er det kulturafhængigt, hvad der accepteres som 'passende afstand' – eksempelvis er det et velkendt fænomen på internationale konferencer, at en sydeuropæer i samtale med en nordeuropæer 'bakker' denne rundt i lokalet eller op i en krog, simpelthen fordi det er almindeligt at stå tættere på hinanden, når man taler sammen i Sydeuropa end i Nordeuropa: Sydeuropæeren forsøger her at komme tæt nok på til at føre en samtale, alt imens nordeuropæeren forsøger at komme langt nok væk til at kunne gøre det samme. Denne kulturafhængighed viser, at spørgsmålet om 'passende afstand' ikke blot kan besvares fysiologisk med en henvisning til optimal høreafstand givet den styrke, hvormed samtalepartnerne taler. Langt snarere må man forvente, at den styrke, som personerne taler med, normalt vil reguleres ud fra den afstand, de føler det behageligt at stå i fra hinanden. For det andet er der ikke én afstand der inden for en bestemt kultur er den rigtige samtaleafstand – dette er i høj grad situationsafhængigt også inden for en given kultur. Man står tættere på familie og nære venner end man gør på fremmede, men på bibliotekets læsesal eller i en overfyldt bus kan 'den passende afstand' indebære, at man må stå nærmere de fremmede, end man ville gøre selv ens bedste venner under andre omstændigheder. 'Den passende afstand' er derfor for mig at se ikke en specificerbar (kulturafhængig) *regel*, og vores evne til at finde den ikke nogen *regelfølge* – heller ikke på det ubevidste plan. Langt snarere reagerer vi umiddelbart på situationen som helhed vha. en generel forståelse for den – en forståelse, som vi nok kan pege på med ord som "på læsesalen skal man være stille, så hvis man partout skal sige noget til hinanden, må man hviske og derfor stå tæt sammen", men som ikke fuldt kan udtrykkes med sådanne ord, da de kun angiver en generel norm, men ikke nogen præcis afstand. For

---

altså ikke i sig selv nogen samfunds- og institutionsproblematiserende undertoner, som medlæringsbegrebet sædvanligvis gør.

<sup>150</sup> Man kan hævde, at det altid er "dét, der faktisk sker, der bestemmer, hvad der læres" – dette ville Wenger f.eks. sige – idet 'dét, der faktisk sker', også når den givne handling eller læringsproces er søgt planlagt, sjældent er præcis dét, underviseren (eller hvem der måtte være planlæggeren) havde planlagt skulle ske. Forskellen er dog, at underviseren i sådanne tilfælde *forsøger* at forme processen, uanset om forsøget lykkes eller ej, hvorimod 'læring as we go along' *bare* sker.

det tredje handler vi bare – vi er ikke bevidste om at finde den rigtige afstand; og det gælder i en sådan grad, at sydeuropæeren og nordeuropæeren, der langsomt 'snakker sig igennem' hele det rum, de er i, måske ikke engang er klar over, at de gør det, fordi de er så opslugte af det, de diskuterer. Deres kroppe reagerer simpelthen spontant på det inadækvate i situationen og søger at rette op på dette, uden at det behøver blive fokalt bevidst, meget lig den måde kroppen i Buytendijks eksempel nævnt ovenfor søger at kompensere for trætheden i øjnene. Måske er samtalepartnerne sig bevidst, at noget ikke er, som det burde være i deres samtale, men de kan lige så vel fornemme dette i form af en irritation over, at den anden ikke synes helt at forstå, hvad de mener, eller at de selv ikke synes at kunne udtrykke sig adækvat, som de kan opdage, at det er taleafstanden, der er årsag til den diffuse fornemmelse af, at noget er galt. Kropsskemamæssigt søger de her at opretholde overensstemmelsen mellem krop og verden ved at optimere forhold, som de ikke engang har bemærket eksistensen af på det mentale niveau.

Pointen er nu, at denne form for generel situationsforståelse eller -fornemmelse har vi lært 'as we go along' – det er de færreste, der, før de gøres opmærksom på det, overhovedet er klar over, at der *er* en sådan situationsbestemt, kulturelt betinget 'passende afstand', og at de kropsligt i hver given situation umiddelbart indtager denne uden at tænke over det. Omvendt, *når* man gøres opmærksom på det, f.eks. ved at læse en sociokulturel analyse eller evt. blot ved at være vidne til en sydeuropæer og en nordeuropæer i kommunikation med hinanden, kan man grundet sit levede kendskab til det at finde 'passende afstand' genkende sig i beskrivelsen, hvis ikke med det samme, så næste gang man står i en samtalsituation. Talepraksissen er inkorporeret i vores kropsskema, således at det er blevet den måde, vi i praksis møder andre mennesker på. Og det er den blevet igennem vores opvækst i alle de mange situationer, vi har talt med andre mennesker: Disse andre har altid stået i bestemte afstande til os, og vi har simpelthen kropsskemamæssigt, uden opmærksomhed derpå, overtaget denne måde at handle på, mens vores opmærksomheds fokus har været på dét, samtalen har været om.

Væsentligt er det her, at dette ikke sker ved, at vi kropsskemamæssigt 'bemærker den regel, som passende afstand følger': Dels er der ikke tale om nogen regel her, men om en situationsspecifik føling med dét, der i den givne sammenhæng er det rigtige. Og dels synes det problematisk at tilskrive kropsskemaet mulighed for at 'bemærke' en regel – dette synes at give kropsskemaet en uacceptabel homonculusagtig abstraktionsevne uden om den rigtige bevidsthed. I stedet mener jeg, at kropsskemaets overensstemmelse mellem krop og verden indebærer muligheden for *umiddelbart* uden tilflugt til regler blot at *gøre* som andre. Den 'attunement', som kropsskemaet er, er netop *handlingsmæssig*, ikke observationsmæssig, hvorfor vi bare spontant kan kopiere andre og indordne os under deres måde at gøre ting på, samtidig med at vores fokale opmærksomhed er rettet andetsteds hen (i det givne tilfælde:

på den konkrete samtale frem for på de kropslige rammer for den). Synes dette mystisk, må det pointeres, at det er noget lignende, der sker, når børn lærer deres første sprog<sup>151</sup>: De 'observerer' ikke, at forældrene bruger ordene om bestemte ting<sup>152</sup>, de *kopierer* denne sprogbrug, dvs. taler simpelthen umiddelbart ligesom forældrene. Sproget er, som jeg pointerede i del 1, væsentligt noget, der *bruges* som led i de handlingssammenhænge, det indgår i. Og det er ganske simpelt en del af vores kropslige, evolutionært udviklede, måde at forholde os på i praksis, at vi kan kopiere andre, uden at observere eller repræsentere det, vi kopierer, og i særdeleshed uden nødvendigvis at måtte lagre det i form af bevidste eller ubevidste regler. Fornemmelsen for, hvad der i en given situation er 'den passende afstand' læres med tiden gennem vore egne og andres handlinger i konkrete situationer; ikke gennem observation, repræsentation og handlingsforskrifter. Og fornemmelsen er vel at mærke *kropslig*, *både* i den forstand at vi ofte reagerer kropsligt på den, uden at være fokalt bevidst hverken om fornemmelsen eller om vores reaktion, *og* i den forstand, at den andre gange kan give sig udslag i en konkret, fysisk følelse af ubehag, hvis et andet menneske kommer væsentligt tættere på, end det er 'passende'.

Generelt mener jeg, at dette eksempel blot er ét blandt mange på, at vi kropsskemamæssigt kan lære 'as we go along', dvs. at vi kan inkorporere handlemåder i kropsskemaet uden at være opmærksomme på, at vi gør det – en meget stor del af vores praktiske måde at gebærde os i forhold til hinanden og verden på læres for mig at se på netop denne vis. Dette gælder både for handlemåder, der gør sig gældende generelt i det samfund, vi lever i, og for mere specifikke praksissers måder at omgås hinanden og verden på. J. Laves og E. Wengers undersøgelser af mesterlære som legitim, perifer deltagelse kan for mig at se bruges til at underbygge dette: Ifølge Lave og Wenger får lærlingene fra det legitime perifere perspektiv, de fra starten af indtager, "a general idea of what constitutes the practice of the community. This ... might include who is involved; what they do; what everyday life is like; how masters talk, walk, work, and generally conduct their lives; how people who are not part of the community of practice interact with it; what other learners are doing; and what learners need to learn to become full practitioners." (Lave & Wenger, 1991, s. 95) Som Lave og Wenger pointerer, ændrer denne 'general idea' sig, efterhånden som lærlingene opnår en mere fuld

---

<sup>151</sup> Det er ligeledes noget tilsvarende, der sker, når man under påvirkning af andre tilegner sig nye vendinger uden at være klar over det. Som disse eksempler antyder, og som jeg kommer tilbage til i større detalje siden hen, er læring 'as we go along' ikke kun mulig for læring af kropslige færdigheder, men også for læring af sprog og af andre forhold, der traditionelt er forstået som 'bevidsthedsmæssige'. Distinktionen mellem 'læring as we go along' og 'intentionel læring' går på spørgsmålet om *opmærksomhed på* læring, ikke på arten af det lærte og ej heller på, hvad der er læringens subjekt.

<sup>152</sup> Som Augustin antog det (Augustin, 1988). Hans beskrivelse af, hvordan han som barn lærte at tale, svarer, som Wittgenstein siger (Wittgenstein, 1984b), til, hvordan en person, *der allerede har et sprog*, ville observere folk, der talte et andet sprog, for at finde ud af, hvordan de brugte ordene.

deltagelse<sup>153</sup>. Lave og Wenger diskuterer ikke selv spørgsmålet om, hvilken grad af fokal bevidsthed denne 'general idea' har, og i hvilken grad den frem for reelt at være en 'ide' er en kropsskemamæssig inkorporering af måder at forholde sig på. Der er nok ingen tvivl om, at en del af de nævnte forhold bemærkes fokalt, såsom hvem der deltager i praksissen, og hvad de andre lærende laver, hvorfor disse forhold ikke læres 'as we go along', men omvendt vil jeg også mene, at en stor del af dem, såsom mesterens handlemåder og livsførelse og generelt, hvordan hverdagslivet er for deltagere i denne praksis, faktisk læres på sidstnævnte måde. For selvom lærlingene sikkert holder meget nøje øje med, hvad mesteren (og de andre deltagere i praksissen) gør, alt imens de passer de opgaver, de har fået tildelt, observerer de ikke hans handlinger med henblik på siden at gøre det samme selv – de holder snarere øje med ham i de konkrete situationer, han agerer i, og bemærker sig nogle forhold fokalt på baggrund af en mere uspecificeret, og uspecificerbar 'stemning', som de kropsligt agerer på i en indstillen sig på ('attuning to'), hvordan 'man' som mester opfører sig. Det betyder, at de umiddelbart inkorporerer mesterens handlemåder i deres kropsskema og således modellerer sig selv på ham – uden at dette på noget tidspunkt behøver blive fokalt bevidst for dem<sup>154 155</sup>.

Ser man på eksemplerne fra del 1, kan man sige, at bilisten, efter de mest basale færdigheder er lært<sup>156</sup>, gradvist, via udøvelsen af sin praksis, vil blive bedre og bedre til den, ikke kun fordi han bliver mere og mere ferm til de konkrete bevægelser i snæver forstand – hvad han naturligvis også gør – men i mindst lige så høj grad, fordi han bliver i stand til at forholde sig kropsskemamæssigt til flere og flere aspekter af de situationer, han kommer i. Bilen inkorporeres for ham i hans kropsskema, således at han mærker vejens tilstand direkte gennem hjulene, helt på linie med sidste kapitels eksempel angående cyklistens inkorporering

---

<sup>153</sup> Ifølge Lave og Wenger er mesterlære (som læring generelt) altid en social praksis, der sjældent om nogensinde kan reduceres til forholdet mellem mester og lærling, men som i stedet ud over mesteren og en given lærling involverer svende og ældre lærlinge. De understreger, at der i en sådan social arbejdspraksis ikke er et 'centrum' (f.eks. mesteren og hans aktiviteter), da alle har deres vigtige sociale og arbejdsmæssige betydning, hvorfor lærlingens bevægelse fra i starten at være legitim, perifer deltager ikke går mod *central* deltagelse, men mod *fuld* deltagelse.

<sup>154</sup> Der er sikkert forskel på graden af intentionel imitation, alt afhængig af i hvilke generelle historiske og samfundsmæssige forhold en given mesterlære er situeret. Det er sandsynligt, at imitationen i nutidens vestlige verden, grundet dennes udprægede individualistiske selvforståelse med den dertilhørende skepsis over for 'efterabning' af læremesterens væremåde, i relativt vid udstrækning ikke er intentionel, dvs. er en kropsskemamæssig, ikke reflektivt bevidst læring 'as we go along'.

<sup>155</sup> J. Rasmussen har kritiseret Lave og Wengers analyser for ikke, som hævdedet, at angå læring, men *socialisation* (Rasmussen, 1999). Hans pointe er, at læring angår den viden og de færdigheder, som lærlingen snævert set skal tilegne sig for at producere det, som skal produceres i praksissen. Konkret vil han hævde, at en liberiansk skrædderlærling, for nu at bruge et af Laves egne eksempler, skal lære at sy tøj, mens Laves undersøgelser angår socialisation ind i skræddermiljøet og tilegnelsen af en identitet som skrædder. Jeg er enig med Laves svar (mundtlig kommunikation), at disse forhold ikke i praksis lader sig adskille så let, som Rasmussen synes at mene, da det, som jeg vil udtrykke det, er en del af skrædderens viden i praksis, at han ved, ikke blot hvordan man syr en knap i en skjorte, men f.eks. hvordan man behandler en (utilfreds) kunde, hvordan man prioriterer mellem forskellige arbejdsopgaver og kundetyper, eller generelt hvor vigtig knappåsyningen er i forskellige situationer.

<sup>156</sup> Se nedenfor.

af cyklen i sit kropsskema. Endvidere er bilisten ligesom cyklisten i stand til i den konkrete situation at tage højde for forhold i omgivelserne uden at være fokalt opmærksom på det, og ydermere vil han på baggrund heraf være i stand til kropsskemamæssigt at *lære* 'as he goes along'<sup>157</sup>: Bilistens kropslige tagen højde for forhold ved omgivelserne udgør en kropslig, udadrettet, handlingsorienteret erfaring med den konkrete situation – en erfaring af eller mere præcist, med terminologien ovenfor, *et levet kendskab til*, hvad han gjorde i den pågældende situation. Ydermere er det netop dette levede kendskab, der er grundlaget for fremtidige handlinger, da bilisten umiddelbart reagerer på nye situationer med handlinger, der var adækvate i tidligere, tilsvarende situationer – det er præcis essensen af, at kropsskemaet er en 'practical attunement of the body to its environment', og af at vi, når vi er opslugt af en given aktivitet, forholder os kropsskemamæssigt, ikke-reflekterende, til de situationer, vi kommer i. På denne måde udvikles bilistens 'practical attunement of the body', dvs. han evner med tiden at reagere mere og mere differentieret og adækvat på konkrete situationer. Og dette vel at mærke, uden at han nødvendigvis er fokalt opmærksom derpå – hans fokale opmærksomhed vil, forudsat der ikke opstår krisesituationer<sup>158</sup>, i de konkrete situationer ofte i højere grad være rettet fremad på vejen end på de handlinger, han her og nu foretager for at undgå en evt. relativt uproblematisk forhindring. Og derfor vil den udvikling af hans 'practical attunement', der sker, i hvert fald til dels ske 'as he goes along'.

I dette eksempel er det efter min mening relativt simpelt at se, hvordan vi kropsskemamæssigt kan lære 'as we go along'. Men, kunne man indvende, i nærværende kapitel har jeg hidtil kun diskuteret kropsskemaets funktion og læring 'as we go along' i relation til færdigheder såsom hamring, cykling og bilkørsel, der alle befinder sig på 'know how'-siden af videnskcontinuet<sup>159</sup>. Hvis kropsskemaet imidlertid skal kunne hævdes generelt at have betydning for læring i praksis, hvilken rolle spiller det da for f.eks. den sundhedsfaglige praktiker og den teoretiske fysiker, der begge har en viden i praksis, som ifølge min analyse i del 1 befinder sig på 'know that'-siden af videnskcontinuet<sup>160</sup>? Og i hvilken udstrækning kan den sundhedsfaglige praktiker og den teoretiske fysiker lære 'as they go along'? I denne sammenhæng er det vigtigt at pointere, at der er flere aspekter af læring 'as we go along' end det kropslige, nemlig aspekter forbundet med kreativitet og individets engagerede deltagelse i praksis, hvorfor spørgsmålet om den sundhedsfaglige praktikers og den teoretiske fysikers læring 'as they go along' ikke kan besvares tilfredsstillende på nuværende tidspunkt, men

---

<sup>157</sup> Cyklisten vil være i stand til noget tilsvarende.

<sup>158</sup> Se nedenfor.

<sup>159</sup> Jf. afsnit 2.3.

<sup>160</sup> Det mindst lige så vigtige spørgsmål, hvad relationen mere præcist er mellem kropsskema og viden i praksis vil være et tilbagevendende tema igennem afhandlingen.

må afvente del 3's analyse af disse aspekter<sup>161</sup>. Ikke desto mindre kan der peges på et par punkter, hvorpå mener jeg, at kropsskemaet har betydning også for læringen af disse to typer af viden i praksis. Som det første kan nævnes, at den sundhedsfaglige praktikers fokale opmærksomhed sædvanligvis er rettet mod diagnosticeringen og behandlingen af konkrete patienter, ikke mod en abstrakt, generel observation af, 'hvordan man tager sig ud', når man er syg. Som man nogle gange umiddelbart, kropsligt, kan mærke, at en anden er én uvenligt stemt – ud fra hans hele kropslige attitude, dvs. den måde han fører sig på overfor én – og man som følge deraf trækker sig bort fra ham, *uden* at man er sig hverken denne trækken bort fra eller selve den negative attitude fokalt bevidst; på samme måde mener jeg, at den erfarne sundhedsfaglige praktiker kan reagere kropsskemamæssigt på patientens helhedsfremtoning, også selvom han kun er fokalt opmærksom på enkeltforhold som hjerte- eller lungelyd. Patientens helhedsfremtoning vækker så at sige en kropslig resonans i ham – en resonans, som han indstiller sig på i sin ageren over for patienten, uden nødvendigvis at være opmærksom på det, som grundlag for de mere konkrete handlinger han foretager. Resonansen er her en farvning af eller en grundstemning for hans oplevelser af patienten og behandlingen af denne, og er samtidig grunden til, at den oplevelse, den sundhedsfaglige praktiker kan have af, at 'noget er galt' med en given person, meget vel i første omgang kan give sig til kende, ikke som en 'overbevisning i bevidstheden', men som en faktisk fysisk følelse i hans krop (f.eks. i maven eller brystet): Kropsskemamæssigt reagerer han på en 'spænding' i den måde, hvorpå personen fremtræder, hvilket giver sig udslag i en kropslig følelse af, at alt ikke er, som det skal være. Denne evne til baggrundsmæssigt at 'fange' patientens helhedstilstand vil klart kunne øges med erfaringen, og i den udstrækning den gør, vil det netop ske 'as he goes along' i det levede kendskab til interaktionen med forskellige patienter og den dermed forbundne udvidelse af resonansgrundlaget.

Hvad den teoretiske fysiker angår, er kroppens rolle *på handlingsplanet* begrænset<sup>162</sup> – kropsskemaet er jo en realisering af kropslige handlemuligheder i den konkrete situation, og da det er begrænset, hvor mange kropslige handlinger af relevans<sup>163</sup> for hans teoretiseren, fysikeren foretager, vil kropsskemaet have en relativt mindre betydning på dette punkt. Det

---

<sup>161</sup> Ligesom analysen af bilkørsel må suppleres siden hen. Endvidere er der, som eksemplet med 'passende afstand' viser, klare socialitetsbetonede aspekter i læring 'as we go along', som fordrer en selvstændig tematisering for at give en fyldestgørende redegørelse for denne læringsform. Det er dog desværre uden for rammerne af denne afhandling udførligt at behandle socialitetsspørgsmålet – som beskrevet i introduktionen må en behandling af det udsættes til en senere komplettering af pointerne fremsat her.

<sup>162</sup> Nedenfor kommer jeg tilbage til måder, hvorpå kroppen for mig at se *har* betydning også for den teoretiske fysiker.

<sup>163</sup> Kropsskemaet vil naturligvis i en triviell forstand understøtte fysikerens teoretiseren, idet det f.eks. muliggør, at han kan sidde i en stol og tænke. Ligeledes er kropsskemaet i funktion, når han skriver sine tanker ned. Det er velkendt, at man ofte 'tænker klarere', hvis man nedfælder tankerne på papir, men her er det ikke selve den kropslige nedfældning, der gør tankerne klarere, men det, man udtrykker dem. Kropsskemaet spiller derfor også kun en triviell rolle i forbindelse med denne form for 'klaring af tanker'.

bør dog ikke overses, at forholdet mellem krop og tænkning, (og dermed forholdet mellem krop og bevidsthed) heller ikke her er dualistisk, men er langt tættere end traditionelt antaget. Således er det helt almindeligt, ikke bare for den teoretiske fysiker, men generelt for teoretisk beskæftigelse, at man, hvis man 'er kørt fast' i et problem, mere eller mindre uden at være fokalt opmærksom på det, springer op og begynder at vandre frem og tilbage på gulvet. Denne kropsskemamæssige reaktion på fastkørtheden er ydermere ofte meget virksom, da den kropslige bevægelse så at sige kan få tankerne i bevægelse også, således at man finder løsningen eller vejen til løsningen på problemet. Det synes mig at indikere, at kroppen og vore kropslige handlinger har en mere intim forbindelse med tænkning end den rent fysisk understøttende. Noget tilsvarende ser jeg udtrykt i det forhold, at den teoretiske fysiker ved gennemlæsning af en artikel inden for hans felt analogt til lægen kan få en meget *kropslig* fornemmelse af, at der er noget galt, uden at han nødvendigvis (i første omgang) kan pege på endsige formulere, hvad det er. Fornemmelsen giver sig bare, med Kanigels vending citeret i introduktionen, som "a feeling in the gut" (Kanigel, 1986, s. x)<sup>164</sup>. Jeg er derfor tilbøjelig til at mene, at kroppen selv på dette handlingsmæssige plan har større betydning også for den teoretiske fysiker, end det umiddelbart synes at være tilfældet.

Hvorom alting er, er der ingen tvivl om, at kropsskemaet har en større direkte rolle at spille i en given handling, jo mere denne involverer bevægelse, da det netop er en bevægelsesmæssig forholden sig til den konkrete situation. Derfor er kropsskemaets direkte handlingsmæssige funktion som ovenfor anført klart størst for viden i praksis på 'know how'-siden af videnskcontinuet. Kropsskemaet bidrager imidlertid efter min mening til en given handling og dermed til læring 'as we go along' på endnu en måde ud over blot at muliggøre den faktiske fysiske udførelse af handlingen, og dette gælder vel at mærke lige fuldt for viden i praksis på 'know that'-siden af videnskcontinuet som for viden i praksis på 'know how'-siden heraf. Som jeg var inde på i del 1 er der en lang række forhold, der står fast for os i den måde, vi lever vores liv på, men som sjældent eller aldrig tematiseres – som danner den akse, hvorom vores praksis drejer, uden at denne akse er eller kunne være angivet på forhånd. Vores praktiske kunnen, hævdede jeg, er et udtryk for sikkerheden på disse forhold, *ikke* fordi vi har repræsenteret dem som sande og handler derudfra, men simpelthen fordi vi lever og handler på en sådan måde, at de ikke meningsfuldt kan drages i tvivl – ja, sædvanligvis netop ikke engang meningsfuldt kan repræsenteres. Denne opfattelse kan nu underbygges med begrebet kropsskema – for mig at se er den handlingsmæssige sikkerhed på disse forhold nemlig en del af kropsskemaets 'practical attunement to the environment':

---

<sup>164</sup> Citatet stammer fra en undersøgelse af mesterlære inden for eksperimentel biomedicin. Det er imidlertid efter min mening lige så rammende som beskrivelse af fysikers 'føling med feltet', og vel at mærke ikke kun eksperimentalfysikere, men i lige så høj grad teoretikere, da en sådan "feeling in the gut" ikke kun melder sig i forbindelse med eksperimentelopstillinger, men bestemt også i forbindelse med læsning af artikler på området.



Det er præcis en del af den måde, vi i konkrete handlinger forholder os *kropsligt* til verden på, at mange ting står fast for os, og at handlingerne, det være sig i forbindelse med bilkørsel, diagnosticering af en patient, vurdering af et teoretisk udtryk eller andet, slet ikke ville være mulige uden en sådan baggrundssikkerhed. Dette kan igen synes tydeligst i forbindelse med de former for viden i praksis, der som bilkørsel til stadighed involverer konkrete fysiske bevægelser – her er forhold som, at jorden ikke pludselig forsvinder under hjulene på bilen, at bilen ikke dematerialiserer sig og ophører med at eksistere, at man, når man rejser fra punkt A til punkt B, passerer alle punkterne indimellem osv., essentielle for udførelsen af aktiviteten, samtidig med, at det er forhold, vi ikke repræsenterer under udførelsen, og for mig at se aldrig behøver at have repræsenteret, idet vi blot kropsskemamæssigt handler ud fra dem. Imidlertid mener jeg, at denne kropslige 'væren-indstillet-på' eller 'forberedthed' på verden har samme helt fundamentale betydning også for former for viden i praksis, der ikke indebærer samme mængde fysiske bevægelser som bilkørsel: For nu at tage det umiddelbart mest stillesiddende af de tilfælde, jeg har beskrevet, så er det en forudsætning for den teoretiske fysikers arbejde, at papiret, han skriver på, ikke pludselig ophører med at eksistere, at han er den samme<sup>165</sup> som den, der tænkte over problemerne dagen før, at han ikke selv pludselig dematerialiserer sig, at der, næste gang han kigger i sine bøger, vil stå det samme som sidst, han læste i dem osv. osv. Og disse forudsætninger er vel at mærke ikke tænkte, *repræsenterede* forudsætninger – det er en del af den måde, fysikeren kropsligt forholder sig til verden og til dét at være teoretisk fysiker på. Som de kropslige individer, vi er, er en kropsskemamæssig baggrundsviden simpelthen en helt essentiel del af vores væren i verden, uanset hvor teoretisk den konkrete aktivitet, vi er i gang med, er eller kan synes at være. Selv den mest teoretiske aktivitet finder nemlig sted på baggrund af og betinget af vores kropslige 'væren-indstillet-på' verden.

Af denne grund mener jeg, at kropsskemaet er af afgørende betydning for læring 'as we go along' og viden i praksis generelt, ikke kun for de former, der befinder sig på 'know how'-siden af videnskcontinuet: Uden den baggrundsviden, som kropsskemaet leverer handlingsmæssigt, dvs. indlejret i den måde, vi i praksis griber den konkrete situation an på, ville vores liv ganske simpelt ikke være muligt – og dermed *a fortiori* heller ikke viden i praksis. Om end kropsskemaet på det *direkte* handlingsplan derfor har større betydning for former for læring 'as we go along', der involverer mange fysiske bevægelser, dvs. for læring 'as we go along' på 'know how'-siden af videnskcontinuet, er det mindst lige så vigtig for læring 'as we go along' på 'know that'-siden, for så vidt angår den baggrundsviden, det leverer i den konkrete situation. Dette gælder endvidere ikke kun for den helt basale type baggrundsviden

---

<sup>165</sup> Dette mener jeg i en ganske dagligdags, uprætentiøs forstand, hvorfor jeg ikke her vil inkludere mig på en diskussion af, hvad der mere præcist filosofisk skal forstås ved identitet.

angående stabiliteten og regulariteten af verden og fænomenerne i den, som mine hidtidige eksempler har berørt, men også nuanceret viden i praksis. Jeg kommer jeg tilbage til dette, når jeg nedenfor diskuterer muligheden af kroppen som lærende subjekt og inkorporeringen af viden i praksis, men allerede her vil jeg gerne pointere, at den viden i praksis, som den kompetente praktiker møder konkrete situationer med inden for sit felt, for mig at se i vid udstrækning er inkorporeret i hans kropsskema – som nævnt er viden i praksis et tilgrundliggende perspektiv, som praktikerens har på de situationer, han kommer i, og dette perspektiv må efter min mening i væsentlig grad siges at være *kroppens* perspektiv: Ligesom vi har mulighed for at inkorporere værktøj og diverse andre fysiske artefakter i vores kropsskema, således at vi umiddelbart handler ud fra helheden af krop+værktøj og sanser med enden af værktøjet, snarere end med afslutningen på den fysiske krop, ligeså mener jeg også, at viden i praksis i vid udstrækning inkorporeres i vores kropsskema og altså bliver det, vi handler ud fra. Når den fysikstuderende ser et pendul som en klods på et skråplan, er det en måde, hvorpå pendulet giver sig *handlingsmæssigt* for ham som en konkret, fysisk konfiguration af forhold som masse, energi, hastighed og kræfter, som han ville kunne *interagere* med i praksis, såvel som regne videre på i forbindelse med den konkrete opgave<sup>166</sup>. Alt i alt vil jeg derfor sige, at idet læring 'as we go along' finder sted som en integreret del af udøvelsen af den pågældende praksis, og denne udøvelse på sin side kun er mulig på baggrund af en kropsskemamæssig sikkerhed, som går på tværs af flere niveauer, fra det wittgensteinske 'akse'-niveau til den mest nuancerede viden i praksis, er kropsskemaet af fundamental betydning for læring 'as we go along'. Det er kun, fordi vi har en kropsskemamæssig baggrundssikkerhed, at vi har mulighed for at engagere os aktivt i praksis, frem for at måtte repræsentere og reflektere over hvert eneste forhold eller aspekt ved praksis og vores handlinger deri. Og det er derfor også kun, fordi vi har denne kropsskemamæssige baggrundssikkerhed, at vi kan lære 'as we go along'.

Som en sidste bemærkning vil jeg gerne eksplicit gøre opmærksom på, at meget af vores baggrundsviden, især den på det wittgensteinske 'akse'-niveau, aldrig har været repræsenteret for os, hvilket betyder, at vi har lært selve denne baggrundsviden 'as we go along'. Dette er, hvad det wittgensteinske 'akse'-niveau angår, en simpel konsekvens af, at vi lever og handler i verden, før vi giver os til at reflektere over den – at vi fødes ind i bestemte måder i praksis at omgås hinanden og verden på. Pointen i dette kapitel har præcis været at explicitere, hvorledes vi kan lære sådanne praksisser, ved at pege på, at det kan vi kropsskemamæssigt – at vi altså kan inkorporere dem i vores kropsskema, uden på noget tidspunkt at

---

<sup>166</sup> Dette er for mig at se, hvad der menes med, at det gælder om for den fysikstuderende "at forstå fysikken i opgaven", ikke at få det rigtige talmæssige resultat. Betydningen af kropsskemaet i denne sammenhæng vil blive tydeligere, efter at jeg nedenfor har diskuteret kroppens strukturering og for-strukturering af den måde, verden præsenterer sig for os på.

blive mentalt bevidst derom. Faktisk må man spørge sig, hvordan vi *ellers* skulle have lært disse praksisser – for mig at se finder enhver intentionel læring nemlig, som jeg kommer tilbage til i næste kapitel, sted på baggrund netop af en kropsskemamæssig sikkerhed. Det tilsvarende kan, som jeg også har gjort, siges om læring 'as we go along', hvilket kunne antyde et begyndelsesproblem. Dette er dog ikke tilfældet, da vi, som jeg allerede var inde på i del 1, fødes med bestemte, meget basale, behov og ønsker og, som jeg nu vil supplere med, med visse instinktmæssige måder at forholde os til verden på (den nyfødte skriger, søger at sutte, 'fægter' med arme og ben osv.). Vi er, som Sheets-Johnstone påpeger, *i bevægelse* lige fra starten af, før al villet handling og intentionel læring: "In the beginning ... we do not *try* to move, *think* about movement possibilities, or put ourselves to *the task* of moving. We come straightaway moving into the world; we are precisely not *stillborn*." (Sheets-Johnstone, 1999, s. 136) Gennem disse vores allerførste spæde, ukoordinerede bevægelser lærer vi verden at kende, ikke mentalt, repræsentationelt, intentionelt, men i stedet kropsligt, handlingsmæssigt, 'as we go along' – og vel at mærke ikke uden for enhver sammenhæng<sup>167</sup>, men i interaktion med de mennesker, vi er født ind iblandt med den yderst basale for-strukturering, som vores basale behov giver til verden: Det er på baggrund af spædbarnets meget primitive, men vel at mærke kropslige 'handlen', dets for-strukturerende behov og ikke mindst *forståelsen* fra den sociale omverden af denne 'handlen' og af disse behov og de handlinger, denne forståelse afstedkommer, at det overhovedet er muligt for det at integreres ind i den praksis, det fødes ind i. Læring 'as we go along' er simpelthen den praktiske, kropsskemamæssige holdning, vi kommer ind i verden med.

Sammenfattende vil jeg sige, at dette kapitel efter min egen mening har godtgjort, dels at mange handle- og tænkemåder i praksis tilegnes 'as we go along', dels at kropsskemaet har en stor rolle at spille i den sammenhæng. Således lærer vi mange gange uden at være bevidst om at lære og uden at repræsentere det lærte, idet vi blot umiddelbart, uden at gøre brug af regler<sup>168</sup>, *handler* ligesom andre. Dette muliggøres af vores handlingsorienterede kropsskemamæssige 'attuning' til vore omgivelser, idet denne tillader os spontant at kopiere andre, mens vores fokale opmærksomhed er optaget af andre forhold ved situationen. Jeg har antydnet, at vores kropsskemamæssige forholden os til verden også har betydning for læring 'as we go along' på 'know that'-siden af videnskcontinuet, men har samtidig understreget, at kropsskemaets direkte handlingsmæssige betydning er størst for læring 'as we go along' på 'know how'-siden af kontinuet. Ikke desto mindre har jeg fremført, at kropsskemaet i en anden forstand er lige vigtig for viden i praksis og læring 'as we go along' på begge sider af kontinuet, idet kropsskemaet i den konkrete situation leverer en baggrunds-

---

<sup>167</sup> Som Sheets-Johnstone synes at mene.

<sup>168</sup> Og ofte vil handlingerne vel at mærke slet ikke kunne beskrives vha. regler, hvorfor der ikke engang er tale om en deskriptiv regelfølge. Jf. del 1.

sikkerhed, uden hvilken det ikke ville være muligt at leve og handle, endsige at lære. Det er en del af kropsskemaet 'practical attunement to its environment', sagde jeg her, at vi i praksis udviser en sådan sikkerhed, der for en dels vedkommende er den wittgensteinske handlingsmæssige sikkerhed, som jeg behandlede i del 1. Jeg kommenterede dog, at jeg siden hen vil søge at vise, at kropsskemaets sikkerhed går på tværs af flere niveauer fra det wittgensteinske 'akse'-niveau til nuanceret viden i praksis. Før jeg går videre til dette, er det imidlertid nødvendigt at se på den form for læring i praksis, der *ikke* finder sted, uden at vi er fokalt bevidste derom, men som vi tværtimod ofte gør os store anstrengelser for at opnå.

## Kapitel 5. Intentionel læring

*Som modpol til begrebet 'læring as we go along' indføres begrebet 'intentionel læring', der dækker den fokalt opmærksomme tilegnelse af handle- og tænkemåder. Forholdet mellem læring 'as we go along' og intentionel læring diskuteres i relation til konkrete eksempler, og det pointeres, at der altid finder læring af førstnævnte type sted integreret med den læring, der sker på sidstnævnte måde. Kropsskemaets rolle i forbindelse med intentionel læring undersøges. Det hævdes, at intentionel læring af en kropslig færdighed består i inkorporeringen af denne færdighed i den lærendes kropsskema. Endvidere pointeres det, at den baggrundssikkerhed, som kropsskemaet leverer, er en mulighedsbetingelse for intentionel læring lige så vel som for læring 'as we go along'.*

Ved 'intentionel læring' forstår jeg tilegnelsen af en viden, som vi er fokalt bevidste om at opnå. 'Intentionel læring' er derfor at betragte som modsætningen til 'læring as we go along', *ikke* på den måde forstået, at de er kategoriske alternativer, men i stedet således, at de udgør yderpunkterne på et kontinuum af opmærksomhedstilstande for læring. Ofte vil vi selv søge at afstedkomme intentionel læring, altså intendere at opnå den, ved at engagere os i bestemte aktiviteter, der har tilegnelsen af denne viden som formål. En sådan intendering er dog ikke en forudsætning for 'intentionel læring' – termen 'intentionel' bruges her i den fænomenologiske betydning, at den pågældende læring er bevidsthedens genstand<sup>169</sup>; ikke i den gængse engelske dagligsprogsbetydning, at den er genstand for en målrettet handling. For at undgå forvirring angående disse forskellige betydninger af begrebet 'intentionalitet' har jeg valgt at bruge 'intentionel' om den fænomenologiske betydning (derfor 'intentionel læring') og 'intendering' om den handlingsrettede. I intentionel læring spiller repræsentation sædvanligvis en væsentlig rolle, især når den er intenderet. Dette gælder såvel de overordnede mål med læringssituationen (hvad er det, den lærende gerne vil lære?) som mere konkrete træk ved situationen og den lærendes engagement heri. Repræsentation, om end vigtig, har dog ikke den afgørende betydning, som den ofte tilskrives, dels fordi det ikke generelt er en nødvendig betingelse for intentionel læring, at vi danner os repræsentationer om det, der skal læres – intentionel læring behøver netop ikke være intenderet – dels fordi

---

<sup>169</sup> Den fænomenologiske betydning af 'intentionalitet' er mere bredt 'rettethed mod en genstand', og der er derfor ikke i udgangspunktet et krav om, at rettetheden er bevidst. Når jeg taler om 'intentionel læring' som involverende, at vi er bevidste om, at den pågældende læring pågår, er det derfor en indsnævrende brug af ordet 'intentionalitet' i forhold til den bredere fænomenologiske. Overalt, hvor jeg i afhandlingen taler om 'intentionel læring' eller at 'lære intentionelt' er det denne indsnævrende betydning, jeg benytter mig af. Hvor jeg imidlertid taler om 'intentionalitet' i uspecificeret forstand, dvs. uden at der specifikt er tale om læring, vil jeg benytte mig af den bredere fænomenologiske betydning. Det bør præciseres, at den overensstemmelse mellem krop og verden, som kropsskemaet udgør, i denne bredere forstand er et udtryk for intentionalitet, idet overensstemmelsen netop er kroppens fundamentale rettethed mod verden. I den brede forstand af 'intentionalitet' kan man derfor, som jeg vender tilbage til siden hen, tale om 'kropslig intentionalitet'.

*formålet* med den intentionelle læring som oftest er at muliggøre viden i praksis og dermed den adækvate *handlen* inden for området, hvilket i høj grad, givet min analyse af handling, indebærer på længere sigt at blive repræsentationerne *kvit*. Der er nu for mig at se ingen tvivl om, at rigtig meget af dét, vi lærer i praksis, læres intentionelt – især relativt nye ting, som læres, når man allerede har en vis grundlæggende almen færdighed i at begå sig i verden. Når jeg ovenfor har pointeret vigtigheden af læring 'as we go along', har det derfor været, for det første for at påpege denne pol på opmærksomhedskontinuet og dermed kontinuet selv, og for det andet for at argumentere for, dels at læring 'as we go along' i en vis forstand er *mere grundlæggende* end intentionel læring, da den nævnte 'grundlæggende almene færdighed i at begå os i verden' i høj grad tilegnes 'as we go along', dels at den *fortsætter* sideløbende og sammenvævet med intentionel læring<sup>170</sup>, og dels, hvad jeg endnu ikke har argumenteret for, men vil komme tilbage til, at den ofte er den eneste måde, den *mest nuancerede* viden i praksis kan læres på. Forskellen på de to læringsformer hænger sammen med den forskel, som jeg ovenfor påpegede, mellem på den ene side at handle engageret og udadrettet i den konkrete situation og på den anden side at *bemærke/være opmærksom* på sig selv handle. Således er man ved intentionel læring opmærksom på, hvad man gør, såvel kropsligt som mentalt – man *prøver* at afstedkomme *forandringer* i sine handle- og tænke-måder eller, ved ikke-intenderet intentionel læring, tematiserer i hvert fald disse forandringer, mens de pågår. I forbindelse med intentionel læring er det derfor helt almindeligt, at man er opmærksom på sin krop i handling, og fortalere for dét, jeg med Merleau-Ponty har kaldt den logiske (re)konstruktion af adækvat handlen (jf. ovenfor), henviser derfor også gerne til intentionel læring af denne handlen, uden at anerkende den fundamentale fænomenologiske forskel der er på at *handle* adækvat og på den intentionelle læring af adækvat handlen (jf. eksempelvis Sheets-Johnstone, 1999, s. 244).

Intentionel læring sker på mange forskellige tidspunkter af vores liv og på mange forskellige handlingsniveauer, om end som sagt efter min mening ikke på det mest basale niveau. De umiddelbart mest oplagte eksempler at give hidrører fra sammenhænge, som vi indgår i netop med henblik på at tilegne os en bestemt type viden. Således læres dét, der står på skolens<sup>171</sup> officielle pensum, såsom at læse, regne og skrive, typisk intentionelt (men

---

<sup>170</sup> Dette antydede jeg i forbindelse med min diskussion af Lave & Wengers mesterlæreanalyse, hvor jeg pointerede, at lærlingene givetvis var sig visse forhold fokalt bevidst og således kunne gøre disse til genstand for intentionel læring, men at der samtidig var andre forhold, som de blot lærte kropsskemamæssigt 'as they went along'. Jeg kommer i del 4 tilbage til den grad af sammenvævning, der er mellem intentionel læring og læring 'as we go along'.

<sup>171</sup> Jeg tilslutter mig Lave & Wengers opfattelse, at læring i skoler også altid er en form for læring i praksis, hvor den givne læringspraksis, med hvad det indebærer af fordele og ulemper, vel at mærke ikke er den samme som den praksis, hvori det lærte senere skal finde anvendelse. Jf. Lave & Wenger, 1991. Som i alle andre praksisser vil der finde en del læring 'as we go along' sted angående, hvad der er den 'rette form for' deltagelse i skolepraksissen. Det er derfor her, mit begreb om 'læring as we go along' har størst affinitet med begrebet 'medlæring' (jf. ovenfor), uden at mit begreb dog indeholder sidstnævntes politiske undertoner.

ikke nødvendigvis frivilligt intentionelt), ligesom den lærende ved fodboldtræning, klaverundervisning eller køretimer, i fald han faktisk lærer det, undervisningen sigter mod, vil lære intentionelt. Man skal dog være opmærksom på, at der i sådanne institutionaliserede læringsammenhænge sædvanligvis også vil finde en læring 'as we go along' sted sideløbende eller rettere integreret med den intentionelle læring: Samtidig med og som en del af læringen af den pågældende viden lærer den lærende, som Lave & Wenger påpeger, at begå sig i den givne sammenhæng, herunder at være én, der kan og ved dét, man skal vide her, ligesom vedkommende også, som jeg var inde på ovenfor, vil lære andre, mere sagrelaterede former for viden 'as he goes along'. Mere specifikt kan man sige, at meget af den grundlæggende sproglige viden og praktiske kunnen, som jeg har påpeget i mine eksempler på viden i praksis, læres intentionelt: Aktørerne involverer sig netop i den pågældende institutionaliserede praksis for at tilegne sig denne viden/kunnen m.h.p. siden hen at kunne fungere som kompetente praktikere uden for læringspraksissen, og de er meget opmærksomme, både på deres anstrengelser for at tilegne sig det pågældende og på resultatet af deres anstrengelser<sup>172</sup>. Personen, der går til teoriundervisning og tager køretimer, er således meget fokuseret på at lære den sproglige viden og den praktiske kunnen, der er nødvendig for at blive bilist. Ligeledes læser den fysikstuderende sine lærebøger og løser sine fysikopgaver for at tilegne sig den krævede 'know that' og problemløsnings-'know how' og lærer derfor dette intentionelt. Og såvel den medicinstuderende som turnuskandidaten er fokalt opmærksomme på at tilegne sig den sproglige viden og den praktiske kunnen, som fordres i deres respektive handlingssammenhænge, hvorfor de også lærer intentionelt. I alle disse tilfælde lærer aktørerne dog *mere*, end de er fokalt opmærksomme på: Dels er det for mig at se meget muligt, at de, ud over den praktiske kunnen, de lærer intentionelt, også tilegner sig andre former for praktisk kunnen rent kropsskemamæssigt, 'as they go along'. Og dels finder jeg det ikke rimeligt at sige, at aktørernes viden i praksis som sådan læres intentionelt, da viden i praksis' tilgrundliggende perspektiv ikke lader sig eksplicitere, men højst pege på for den, der allerede er del af praksis. Dette betyder, at det slet ikke lader sig angive entydigt som 'dét, der skal læres', uafhængigt af det selv. Man kan derfor ikke have viden i praksis som sådan som fokalt læringsmål, selvom man naturligvis på et abstrakt plan kan ønske sig at opnå 'den rette måde' (uden at vide, *hvad* den rette måde er) at anskue verden på. Pointen er, at aktøren involverer sig i den givne praksis for at lære det, man officielt (i et pensum eller lignende), lærer gennem deltagelse i denne praksis, men får en hel del mere med i købet, idet den rette måde at anskue verden på kommer med erfaringen 'as he goes along'. Og

---

<sup>172</sup> Det er en af hovedpointerne i denne afhandling, at forholdet mellem viden og anvendelse ikke er nær så ligefremt og entydigt, som denne opdeling i lærings- og udøvningspraksis synes at implicere.

dette mere, han får med i købet, er vel at mærke essentielt for (den fulde forståelse af) den sproglige viden og for den adækvate handlen, der går ud over det rent rutinemæssige<sup>173</sup>.

Mere simpelt er det måske som eksempler på intentionel læring at angive tilfælde, der dels *ikke* foregår i institutionaliserede sammenhænge, dels er mindre omfangsrige indholdsmæssigt end bilistens, fysikerens eller den sundhedsfaglige praktikers viden i praksis. Efter min mening er det således ligeledes intentionel læring, når et barn lærer at køre på cykel, en voksen ud fra en opskrift lærer at bage en avanceret konditorkage eller en person for sin egen skyld lærer sig den engelske kongerække udenad. Eller for nu at give et eksempel på ikke-intenderet intentionel læring: Det er også intentionel læring, men givetvis uintenderet, når bilisten efter at være havnet i grøften sander, at han er nødt til fremover at køre langsommere igennem svingene for ikke igen at køre galt. Også barnet, der øver sig i at gå ved at rejse sig op, tage et par skridt, sætte sig ned, rejse sig op igen osv. lærer at gå intentionelt – barnet er her meget fokuseret på at tilegne sig den givne færdighed<sup>174</sup>. Ligeledes er et barn, der prøver at finde ud af, hvordan man låser en cylinderlås op indefra, fuldt fokuseret herpå og lærer derfor intentionelt. Der er for mig at se ingen tvivl om, at mange af de ting, børn lærer af naturlige og kulturbetingede færdigheder, læres intentionelt – små børn kæmper simpelthen langt det meste af tiden med at gøre ting, de endnu ikke kan eller kun næsten kan.

Denne iagttagelse kan nu synes umiddelbart at være i direkte modstrid med min opfattelse af, at vi basalt set kommer ind i verden med læring 'as we go along' som den kropsskemamæssige grundholdning – hvis det er sandt, at selv meget små børn lærer en lang række af de mest almindelige færdigheder intentionelt, hvordan kan læring 'as we go along' da være mere grundlæggende? Her er det dog vigtigt at holde sig for øje, at selvom små børn kæmper rigtigt meget af deres vågne tid med at lære nye ting og altså lærer dem intentionelt, er der også en lang række forhold og handlemåder, som de netop *ikke* lærer på denne måde, og at mange af disse faktisk er forudsætninger for de ting, der læres intentionelt. F.eks. er det en forudsætning for bare at kunne ligge på gulvet, lige så vel som for at kravle eller gå, at jorden ikke forsvinder under kroppen på en, men dette forhold læres efter min mening ikke intentionelt af barnet; i stedet læres det handlingsmæssigt, 'as it goes along', i forbindelse med, eller rettere som en del af, at barnet øver sig intentionelt på andre ting, såsom at løfte hovedet fra maveliggende stilling. Eller mere præcist udtrykt: Gennem barnets handlinger inkorporeres dette forhold i kropsskemaet, dvs. bliver en del af barnets 'practical attunement' til sine omgivelser, uden at forholdet nogensinde repræsenteres for barnet, der er fokalt optaget f.eks. af at løfte hovedet. Det læres ganske enkelt som en handlingsmæssig

---

<sup>173</sup> Se del 1.

<sup>174</sup> Eller rettere: Barnet er meget fokuseret på at lære hvert nyt trin i udviklingen – det har næppe endemålet 'at gå' for øje.



forudsætning for de processer, som læres intentionelt. Endvidere er der en lang række mere kulturelt betingede adfærdsformer, som inkorporeres i vores kropslige måde at forholde os til verden på – og kan give sig udslag i meget fysiske følelser af ubehag, når de ikke følges – som så at sige tilegnes i margenen for de handlinger, der er i fokus. Et eksempel herpå er det ovennævnte, nemlig den afstand, hvori vi står fra hinanden, når vi taler – færdigheden i at finde 'den passende afstand' vil tilegnes i margenen for det, der i hvert tilfælde er i fokus, nemlig den konkrete samtale mellem barn og voksen. Endelig lærer barnet, der er ved at tilegne sig en ny færdighed, ofte denne endeligt, eller er bedre til at udføre den, ikke mens det øver sig, men mens det benytter sig af færdigheden som middel til et andet mål. Barnet, der er ved at lære at trille fra ryg til mave, gør ofte dette første gang i forsøget på at nå et stykke legetøj, der er uden for rækkevidde, frem for mens det bare ligger og bevæger sig på gulvet. Og barnet, der er på nippet til at kunne gå, tager gerne en lang række skridt uden at tænke over det, dvs. uden at det er intentionel læring, hvis man rækker noget spændende hen imod det, selvom det, når det bevidst prøver, ikke er i stand til at gå mere end et par enkelte skridt, før det falder. Ligesom det også mister balancen, når man roser det for at gå og dermed gør det opmærksom på, at det faktisk er det, det foretager sig. Disse fænomener svarer nøje til det ovennævnte forhold, at udøvelsen af en færdighed, man mestrer, hindres eller forhindres, når man bliver opmærksom på kroppen, der udfører handlingen: Barnet er ganske simpelt bedre til at udøve den endnu ikke helt tillærte færdighed, ligesom det senere vil være bedre til at udøve den *tillærte* færdighed, når den fokale opmærksomhed er rettet udad og er fanget af noget andet end selve den kropslige bevægelse. Og dette netop, fordi det i sådanne tilfælde forholder sig kropsskemamæssigt til sine omgivelser. Fænomenerne er med andre ord et udtryk for, at selvom færdigheder som gang i det store og hele læres intentionelt, læres de på baggrund af vores kropsskemamæssige grundholdning, som er læring 'as we go along'. Af disse grunde mener jeg ikke, det er selvmodsigende, dels at hævde, at læring 'as we go along' er vores kropslige grundholdning, dels at pointere, at rigtigt mange, meget almindelige og basale, færdigheder, læres intentionelt: Den sidste læringsform er simpelthen kun mulig på baggrund af og givet den første.

Ser man nu nøjere på den intentionelle læring af en kropslig færdighed, kan man sige, at denne i vid udstrækning består i *inkorporeringen* af den pågældende handlemåde, inklusive inkorporeringen af det værktøj, handlemåden eventuelt benytter sig af, i den lærendes kropsskema. Måden dette sker på er som nævnt sædvanligvis vha. en endog meget stor opmærksomhed på kroppen, dens enkelte lemmers placering, følelsen af udførelsen af hver bevægelse etc. Vi gør, som Gallagher siger, her meget ofte brug af et fokalt bevidst kropsbillede (Gallagher, 1986)<sup>175</sup>. Dette billede er et sammensurium af ens forskellige bevidste

---

<sup>175</sup> Dette gælder dog efter min mening ikke små børns læring af basale færdigheder som at gå.

måder at forholde sig til sin krop på (perceptuelt, kognitivt og emotionelt), men er vel at mærke ikke et helhedsbillede – snarere er det en bevidsthed om enkelte lemmer og deres placering i forhold til genstande omkring én eller om aspekter ved kroppen (f.eks. om størrelsen af ens mave), der er væsentlige i den konkrete situation<sup>176</sup>. Som tidligere pointeret er der ikke generelt et sådant fokalt bevidst kropsbillede til stede ved handling<sup>177</sup> – med Gallaghers ord, er det ”an occasional and accessory phenomenon” (Gallagher, 1986, s. 546). I forbindelse med intentionel læring af en kropslig færdighed er det dog tit ikke blot et ’accessory’ fænomen, men kan tværtimod spille en konstitutiv rolle. Personen, der lærer at svømme, øver sig f.eks. på brystsvømningsarmtag ved først sammen med træneren at stå på land og få forevist tagene i slowmotion, derefter at prøve at gøre dem efter ved at kigge på sine arme, mærke hvordan det føles at vinkle dem på trænerens måde, og så endelig forsøge at udføre samme bevægelser i vandet. Nybegynderen på ski øver sig ligeledes ofte først i at udføre de vigtigste bevægelser uden ski på og får dernæst vejledning af skiinstruktøren om, hvordan ben, arme og resten af kroppen skal bevæges i relation til hinanden under forskellige manøvrer, såsom løb ned ad bakke, drejninger og gang op ad bakke, således at han har dette at rette sig efter under sine første forsøg på ski. Første gang, man sætter sig i en bil for at lære at køre den, får man på samme måde typisk anvisninger på, bl.a. hvor på rattet man skal placere sine hænder, og hvor langt tilbage på sædet man skal sidde. Generelt gælder det, at nybegyndere tit er meget fokuserede på sådanne anvisninger og regler, idet de bevidst søger at indrette deres kropsholdning såvel som deres enkelte lemmers placering efter disse. Målet med i en periode at koncentrere sig stærkt om kropsbilledet er her netop med tiden at inkorporere handlemåderne i kropsskemaet, således at kropsbilledet på længere sigt overflødiggøres, og kropsskemaet kan tage over. Som Gallagher siger: ”[J]ust as conscious decisions sometimes determine habits, the body image sometimes determines the body schema.” (ibid.) I overgangsfasen mellem handling ledet af kropsbilledet og kropsskemamæssig handling kan man, ligesom barnet, der lærer at gå, opdage, at man faktisk kan mere, end man troede sig i stand til: Hvis man i en konkret situation er nødt til at udøve færdigheden som middel til et andet mål frem for som mål i sig selv, kan man opleve, at færdigheden er lært i højere grad, end man troede. Et eksempel herpå er begynderbilisten med en vis træ-

---

<sup>176</sup> Gallagher beskriver kropsbilledet således: ”[A]s one’s conscious attention is directed towards one’s body, there usually takes place a discrimination or isolation of the outstanding bodily feature defined by the circumstance. In such awareness the body becomes disintegrated, consciously articulated into parts ... The concept of body image includes, first, the body as it is perceived in my immediate consciousness. Second, the body image includes my conceptual construct of the body, informed by my immediate consciousness of my body and by my intellectual understanding (mythical or scientific) of the body. Third, the body image includes my emotional attitude and feelings about my body ... The body image, therefore, is a complex phenomenon with at least three aspects: perceptual, cognitive, and emotional.” Gallagher, 1986, s. 545f.

<sup>177</sup> Man kan selvfølgelig blive så fikseret på (og flov over) f.eks. størrelsen af ens næse, at bevidstheden herom følger en i alt, hvad man gør, men denne form for konstant tilstedeværelse af kropsbilledet virker netop forstyrrende på ens engagement i praksis og er derfor ikke den normale måde at involvere sig i handling på.

ning, der oplever at udføre en undvigemanøvre væsentligt bedre i en virkelig situation, hvor der er risiko for sammenstød med en anden bil, end han er i stand til at udføre den på træningsbanen. Sammenfattende kan man sige, at kropsbilledet i forbindelse med intentionel læring kan være en meget vigtig faktor, da det i rigtigt mange tilfælde kun er ved bevidst, kropsbilledeledet træning, at en færdighed kan inkorporeres i kropsskemaet og blive en del af dettes rum af mulige handlinger, men at kropsbilledet omvendt, når færdigheden *er* indlært, ikke længere har nogen positiv betydning, men højst er et tilfældigt fænomen, der ledsager handlingen og sædvanligvis virker forstyrrende på denne. Kropsbilledet er simpelthen den berømte stige (for den givne handling i en konkret situation), som kastes bort, når man ved dens hjælp er kommet derop, hvor man ville.

Hidtil har jeg kun set på kroppens rolle i forbindelse med intentionel læring af færdigheder af kropslig art. I forlængelse af diskussionen i Kapitlet ovenfor om læring 'as we go along' vil jeg imidlertid gerne understrege, at kroppen har en anden og helt essentiel betydning for intentionel læring, såvel kropslig som mental, idet den leverer den baggrundsviden, der overhovedet muliggør læringen. Uanset, hvor nyt og ukendt et felt kan synes, og hvor bevidst den lærende er sig, at han lærer; selv hvis han finder feltet så fremmed, at han mener at repræsentere hvert eneste forhold ved situationen, der overhovedet *kan* repræsenteres<sup>178</sup>, vil der dog stadig være meget, der står fast for ham, uden hvilket hans forundring, for slet ikke at tale om hans *læring*, ikke ville være mulig. Det er immervæk *mennesker*, han omgås, uanset hvor mærkeligt de udtrykker og opfører sig, det er *bøger*, han læser og ikke forstår, de sære foreteelser eller udsagn finder sted i *bygninger* med vinduer og døre (hvor han kropsskemamæssigt, uden at behøve at tænke over det, ved, at man går ud af de sidste og ikke de første), det er *papir og blyant* eller tavle og kridt, ved hjælp af hvilke han tager notater om sine overvejelser over alt det nye osv. Med en wittgensteinsk formulering kan man sige, at hans undren og læring, hvor fokalt bevidst og intentionel den end er, kun har mening inden for en ramme af sikkerhed. Og at denne ramme af sikkerhed vel at mærke er hans *kropsskemamæssigt inkorporerede* viden om, hvordan man omgås sådanne fænomener som mennesker<sup>179</sup>, bøger, bygninger og papir og blyant – en viden, der ikke er repræsentationel, men handlingsmæssig; som er en bestemt *kropslig* måde, han i praksis møder de nye situationer på. For at tage et mere konkret eksempel er selv den mest intenderede, fokalt bevidste tilegnelse af indholdet i fysiklærebogen kun mulig på baggrund af sikkerheden på en lang

---

<sup>178</sup> Jeg vil nedenfor i kapitel 6 om kroppens forstrukturering og strukturering af det lærte komme tilbage til spørgsmålet om, hvad det vil sige at 'repræsentere ethvert forhold, der *kan* repræsenteres'. Dette er nemlig spørgsmålet om relevans.

<sup>179</sup> Man kan selvfølgelig komme til at træde temmelig meget ved siden af i omgangen med andre mennesker i en fremmed sammenhæng. Ikke desto mindre vil man kropsskemamæssigt, uden tvivl og uden repræsentation, vide, f.eks. at de har brug for mad, at de indtager føden gennem munden, at de kan sidde, stå, gå, løbe osv., og på dette meget primitive, men dog basale, plan vil man derfor alligevel vide, 'hvordan man omgås dem'.

række forhold som de tidligere nævnte<sup>180</sup>, f.eks. at indholdet i bogen er det samme, næste gang den åbnes. Og denne sikkerhed er netop ikke repræsentationel, men kropsskemamæssig – det er en måde, den fysikstuderende omgås verden på, en del af hans 'practical attunement' til omgivelserne, ikke noget, der på noget tidspunkt bliver fokalt bevidst for ham. Ligeledes er det kropsskemamæssige, dvs. ikke-repræsentationelle, men handlingsmæssige, forudsætninger for den medicinstuderende, der øver sig i at skelne forskellige lungesygdomme fra hinanden ud fra røntgenbilleder, at billederne, når de én gang er taget, vedbliver at forestille det samme, at røntgenapparater er maskiner, ikke levende væsener, at patienter til gengæld ikke blot er levende væsener, men er mennesker osv. På denne måde ligger der for mig at se en kropsskemamæssig forholden sig til verden til grund for al intentionel læring, og dette gælder på alle niveauer, selv de mest basale. Gang kan, som jeg påpegede ovenfor, kun læres intentionelt på baggrund af den handlingsmæssige ikke-repræsentationelle sikkerhed på, at gulvet ikke forsvinder under fødderne på én. Faktisk er dette kun ét blandt mange forhold, som står fast i barnets intenderede gangøvelser, idet det f.eks. også er en handlingsmæssig forudsætning herfor, at det bliver på gulvet, dvs. ikke pludselig begynder at flyve, at møblerne bliver stående, hvor de står, at barnet selv har kontinuert eksistens i tid og rum, dvs. ikke lige med ét dematerialiserer sig osv. Det er her ikke en relevant indvending, at et barn på det pågældende udviklingstrin slet ikke er i stand til at forstå udsagn som de nævnte, endsige til selv at repræsentere dem: Den sikkerhed, som der her er tale om, er jo netop ikke af mental og repræsentationel, men af kropslig, handlingsmæssig art – det er kun, hvis man opfatter kropsskemaet som en størrelse, der på mere eller mindre mystisk vis 'kropsligt' repræsenterer forhold i verden, at barnets manglende repræsentationelle formåen kan synes et problem. Som jeg før har pointeret: Kropsskemaet er *ikke* en homonculusagtig størrelse, der laver 'kropslige repræsentationer' af verden – det er en aktiv, dynamisk overensstemmelse mellem krop og verden i den konkrete aktivitet i den givne situation. Barnet repræsenterer ikke, hverken kropsligt eller mentalt – det udviser ganske simpelt sikkerheden i sine handlinger som en del af dets relativt uudviklede kropsskemamæssige måde at interagere med verden på. Generelt vil jeg derfor hævde, at vores kropsskemamæssige væren, dvs. vores aktive, dynamiske, kropslige eksistens, er den helt fundamentale basis for intentionel læring. Gallagher pointerer da også, at det lem eller træk, som repræsenteres i kropsbilledet, kun kan fungere i relation til resten af kroppen, der ikke nødvendigvis repræsenteres, og, i den udstrækning den gør, under alle omstændigheder ikke repræsenteres i sin *holistiske* og *aktive* helhed; den kan højst blive repræsenteret i form af generelle træk eller konturer ved kroppen (Gallagher, 1986, s. 545) – eller, kunne man forestille sig, i form af en konstellation af disintegrerede enkeltlemmer. Den intenderede lærings kropsbilledele-

---

<sup>180</sup> Jf. kapitel 4.

dede indøvning af bestemte handlemåder er således kun mulig givet kroppens fortsatte fun-  
geren, dvs. givet den fortsatte kropsskemamæssige forholden sig til situationen. Krops-  
skemaet, vores praktiske overensstemmelse med verden, med den baggrundsviden der er  
inkorporeret heri, er ganske simpelt den nødvendige forudsætning for al senere handling og  
læring.

Med dette mener jeg at kunne afslutte diskussionen af kroppens handlingsmæssige be-  
tydning for fokalt bevidst, dvs. intentionel, læring. Jeg har pointeret, at dét, der sker i kropslig  
intentionel læring, er, at den pågældende færdighed inkorporeres i kropsskemaet, og at  
en sådan inkorporering ofte, men ikke altid, sker via et fokalt bevidst kropsbillede. Dette  
kropsbillede er i modsætning til kropsskemaet ikke en holistisk størrelse, der relaterer til  
kroppens omgivelser, men i stedet en repræsentation af kroppen som (en konstellation af)  
disintegrerede enkeltdele med selvstændig eksistens. Endvidere har jeg understreget, at  
kropsskemaet spiller en væsentlig rolle for alle former for intentionel læring (såvel som for  
læring 'as we go along'), den være sig kropslig eller mental, idet det leverer den baggrunds-  
sikkerhed, der overhovedet muliggør handling og *a fortiori* læring. I forlængelse af denne  
konstatering ligger imidlertid spørgsmålet om *relevans* – hvad er det, der gør, at visse for-  
hold ved en situation træder frem som relevante at reagere på og evt. repræsentere, mens  
andre hverken udløser mentale overvejelser eller kropsskemamæssig respons? Hvornår  
'overlades' aspekter ved en situation til kropsskemaets 'indstillen sig på situationen', og  
hvornår træder de frem som fordrende overvejelse? Eller rettere: Hvad er relationen mellem  
disse to måder at træde frem på? Og i hvilken udstrækning eksisterer disse 'aspekter' over-  
hovedet uafhængigt af deres fremtræden for os *i* situationen? Spørgsmål som disse retter sig  
imidlertid ret beset ikke til handlingsplanet, som den hidtidige diskussion af kroppens be-  
tydning for læring har foregået på, men går et niveau dybere. I forfølgelsen af disse spørgs-  
mål vil jeg derfor gå videre til næste niveau af min analyse og se på kroppens strukturering  
af den måde, verden præsenterer sig for os på.

## Kapitel 6. Kroppens strukturerende rolle

*Kroppens rolle som strukturerende og meningsgivende faktor undersøges. Med Merleau-Ponty argumenteres der for, at vores kropslighed strukturerer rummet omkring os og lader verden fremstå i figur-baggrund-strukturer. Gibsons begreb 'affordance' introduceres som komplementært til begrebet 'kropsskema', og det hævdes, at verden træder frem for os struktureret i forhold til de 'affordances', den byder på for os. Med baggrund heri udlægges de metaforstrukturer, som Lakoff og Johnson påpeger, at vores tænkning følger, som et kropsskemamæssigt inkorporeret betydningsindhold, der resonerer med i vores forståelse af 'måldomænet' i kraft af vores 'affordance'-relaterede strukturering af dette. Endelig diskuteres kort Sheets-Johnstones opfattelse af kropsligt betydningsindhold som essentielt for forskellige menneskelige praksisser både fylo- og ontogenetisk set. En merleau-pontysk udlægning af hendes eksempler foreslås som alternativ til hendes husserlianske.*

Spørgsmålet om relevans, dvs. spørgsmålet om, hvad der får visse aspekter ved en situation til at træde frem som relevante, var allerede genstand for diskussion i del 1. Her argumenterede jeg for, at det generelt er vores tilgrundliggende forståelses perspektiv og i praksisspecifikke sammenhænge derfor vores viden i praksis, der gør, at forhold ved de situationer, vi kommer i, umiddelbart præsenterer sig for os som 'bemærkelsesværdige'. Jeg hævdede endvidere, at vores perspektiv grunder i en for-strukturering ud fra de følelser, behov og ønsker, vi som kropslige individer altid allerede har. I dette kapitel ønsker jeg nu at se nærmere på denne for-strukturering, samt argumentere for, at vores kropsskemamæssige måde at være i verden på giver yderligere struktur til de konkrete situationer, vi kommer i. Endelig vil jeg overveje, i hvilken udstrækning vores kropslige eksistens giver semantisk indhold til vore ord. Jeg vil her starte med den måde, hvorpå vores kropslige eksistens giver struktur til den rumlige fordeling af de ting, vi ser, for dernæst at diskutere den grad i hvilken vores kropslige involvering i verden strukturerer den måde, vi oplever de konkrete situationer, vi kommer i. I den sammenhæng vil jeg benytte mig af Merleau-Pontys figur-baggrund-struktur, ligesom jeg vil introducere J.J. Gibsons begreb om 'affordance'. Dernæst vil jeg se på G. Lakoff og M. Johnsons analyse af betydningen af kropslige erfaringer for forståelsen af selv de mest abstrakte og teoretiske begreber. Endelig vil jeg kort overveje, i hvilken udstrækning Sheets-Johnstones analyse af kroppen som semantisk skabelon kan opretholdes, givet hendes efter min mening problematiske husserlianske udgangspunkt og metode.

## 6.1. Rumlig strukturering

*Med Merleau-Ponty argumenteres der vha. konkrete eksempler for, at vores kropslige, handlingsmæssige eksistens giver ting 'for- og bagside' og generelt strukturerer rummet omkring os i begreber og relationer som 'op', 'ned', 'højre', 'venstre', 'nær' og 'fjern', i forhold til den konkrete aktivitet vi er i gang med.*

I forhold til spørgsmålet om strukturering af den måde, vi oplever rummet omkring os på, kan man sige, at vi basalt set oplever det i relation til og med udgangspunkt i vores kropslige, handlingsmæssige eksistens. Kroppen er "the unperceived term in the centre of the world towards which all objects turn their face", som Merleau-Ponty udtrykker det (Merleau-Ponty, 1962, s. 82, min kursivering, NBD). Eller som han også siger det: "The word 'here' applied to my body does not refer to a determinate position in relation to other positions or to external co-ordinates, but the laying down of the first co-ordinates, the anchoring of the active body in an object, the situation of the body in face of its tasks." (Merleau-Ponty, 1962, s. 100). Vi oplever tingene som havende en forside og en bagside, hvilket i sig selv er en projektion fra vores egen kropslighed, og tilskriver endvidere disse to begreber til tingene på baggrund af vores placering i forhold til og handlingsmæssige forbindelse med dem. Forsiden kan godt nok være vendt væk fra os, som når et billede er vendt om, eller når vi står og ser på bagsiden af et hus, men det, der bestemmer, hvad der er 'forside' og hvad 'bagside', er den kropslige, handlingsmæssige relation, vi normalt har eller ideelt set bør have til tingen. Forsiden af huset er den side, man ser, når man nærmer sig det fra gaden (den almindelige måde at nærme sig et hus på), forsiden af bogen er den, der vender hen imod en, når man skal til at starte med at læse, bagsiden af medaljen er den, der normalt ikke ses eller må ses. Er der imidlertid ikke i vores normale måde at omgås en ting på en foretrukken side, gives for- og bagside umiddelbart for os ud fra vores kropslige placering i forhold til den: Forsiden af træet er således den side, der vender hen imod os; bagsiden af bjerget den, der vender væk.

Vores kropslighed strukturerer imidlertid rummet omkring os og tingene i det i forhold til mere end blot for- og bagside – enhver rumlig retning er givet relativt til vores kropslige væren: 'Op' og 'ned', 'top' og 'bund', 'højre' og 'venstre', 'ovenpå' og 'nedenunder' og naturligvis 'nær' og 'fjern' er alle eksempler på rumlige begreber og relationer, der henter deres mening fra vores kropslige, handlingsmæssigt involverede eksistens, inklusive muligheden af tankemæssigt at projicere denne andetsteds hen. Fysikkens rum er relationelt, ikke absolut, og der er derfor ikke med det givet et op eller ned – det er konventionelt og praktisk at betegne den retning, som ting falder i, som 'ned', men at dette ikke angiver nogen absolut retning ses af, at den retning, der på den ene side af jorden angives som 'op', på den anden

side angives som 'ned'<sup>181</sup>. Pointen er bare, at for os som levende, handlende, kropslige væsener *er* op og ned absolutte størrelser – der er ikke det mindste konventionelle (når man ses bort fra det terminologiske valg af præcis denne bogstavkombination/lyd til at udtrykke begrebet) over angivelsen af en bestemt retning som 'op': Det er en *følt* eller *levet* retning, ikke en praktisk udtryksmåde. Ligeledes opleves ting umiddelbart som tæt på eller langt fra én selv i relation til, hvad vi har af gøremål og interesser i forhold til det pågældende: Småkagen på den anden side af bordet kan være 'langt væk', hvis en anden er tættere på og tager den først, og omvendt kan oversvømmelsen 20 km fra ens bopæl føles som alt for tæt på. Og med Merleau-Pontys eksempel, så har et udsagn som 'bogen er på bordet' mening, præcis fordi jeg umiddelbart herved forstår mig selv i enten bordets eller bogens rolle og bruger de begreber, der i den sammenhæng ville være passende for relationen mellem mig og bord hhv. bog. Uden denne projektion af min egen krop, ville der ikke være semantisk forskel på ordene 'på', 'under' og 'ved siden af', idet tingene 'objektivt set', dvs. uden henvisning til kropslige iagttagere, blot rent newtonsk-mekanisk, bare er ved siden af hinanden i et rum uden retninger.

En oplagt indvending på dette sted er, at op og ned ganske vist ikke er absolutte retninger i astronomiens sammenhæng, men at dette også er den forkerte målestok at bruge for 'middelstore objekter nær jordens overflade', og at med en målestok adækvat for sådanne objekter er rummet aldeles ikke uden retninger: Tyngdekraften bestemmer jo netop én ganske bestemt retning som den 'foretrukne', hvilket for det første giver et helt klart 'op' og helt klart 'ned', uafhængigt af kropslige, handlende væsener, og for det andet gør, at 'bogen er på bordet' bestemt ikke kun har mening i kraft af en tankemæssig projektion af vores kropslige eksistens, men i stedet simpelthen angiver, at bordet understøtter bogen, *givet den retning tyngdekraften på bogen har*. Til dette er der flere ting at sige: For det første, selv hvis man accepterer, at tyngdekraften bestemmer én foretrukken retning, er dette ikke tilstrækkeligt til at give den strukturering af rummet, som vi som kropslige væsener oplever: Lige så vigtig som 'op' og 'ned' er orienteringen til siderne, dvs. struktureringen af rummet i dét, der er til højre for kroppens origo, og dét, der er til venstre. For det andet er vores oplevelse af rummet som orienteret i 'op' og 'ned' faktisk mere præcis end tyngdekraftens 'bestemmelse', og dette er netop, fordi det ikke er den, men vores kropslige væren, der giver skillelinien mellem 'op' og 'ned'. Hvor man bare med tyngdekraften som definerende faktor kan sige, at 'ned er den retning, hvori tingene falder' og 'op er den modsatte retning', opleves op og ned bestemt i forhold til en linie mellem øjnene på den, der ser, og horisonten, således at 'op' er retningen mod himlen set fra denne linie, og 'ned' retningen mod jorden

---

<sup>181</sup> Denne måde at beskrive det på forudsætter et tænkt ståsted, hvorfra man kan se jorden udefra, f.eks. solen eller månen.



set herfra<sup>182</sup>. For det tredje er det naturligvis rigtigt, at tyngdekraften spiller en væsentlig rolle i vores oplevelse af rummet som orienteret i op og ned – man er ikke i tvivl om, hvad der er 'op' og hvad 'ned', blot fordi man står på hovedet, og omvendt synes det mig svært at se, hvordan begreberne skulle finde entydig anvendelse i det ydre rum, hvor man ikke er påvirket nævneværdigt af nogen tyngdekraft<sup>183</sup>. Men pointen er, at det er præcis, fordi vi er kropslige væsener, at tyngdekraften kan *have* denne rolle – det er, fordi vi kropsligt er påvirket af tyngdekraften, at denne er vigtig i vores strukturering af rummet. Dermed er den tyngdekraftsmæssige strukturering også i høj grad en strukturering ud fra vores *kropslighed* og ikke f.eks. blot et mentalt 'net', vi lægger ud over verden. Og accepten af tyngdekraftens betydning indebærer i særdeleshed ikke en påstand om, at fysikkens rum er orienteret. Derfor er det for det fjerde måske nok rigtigt, at tyngdekraftens retning har en betydning i adskillelsen af begreberne 'på', 'under' og 'ved siden af', men det er vel at mærke en betydning, der relaterer til os som kropsvæsener: Det er netop vores kropslige erfaring og forståelse af støtte og understøttelse, der gør, at vi ser en bog som 'på' bordet, dvs. understøttet af det, frem for blot som 'ved siden af' det. Og denne kropslige forståelse går vel at mærke ud over den blotte erfaring af tyngdekraften<sup>184</sup>: En flue sidder således *på* loftet, på trods af at den er *under* loftet, og af at tyngdekraften påvirker den *væk* herfra<sup>185</sup> – tyngdekraftens retning er med andre ord ikke vigtigere i bestemmelsen af begrebet 'på', end at vores kropslige forståelse af støtte, såvel som af betydningen af forhold som fluens lidenhed og mobilitet i sammenligning med loftets størrelse og stabilitet, gør det naturligt at se fluen som på loftet, i stedet for at se loftet som på fluen.

---

<sup>182</sup> Dette gælder også, hvis man står på hovedet. Det gælder imidlertid ikke, hvis man ligger ned, idet 'op' da, i fald man ligger på ryggen, er retningen ud fra brystkassen, eller, i fald man ligger på maven, retningen ud fra ryggen, og omvendt med 'ned'.

<sup>183</sup> Man kunne forestille sig begreberne brugt relativt til den måde, rumskibet vender, eller alternativt at 'op' blev brugt om retningen mod ens eget hoved og 'ned' om retningen mod ens fødder. I så fald ville det dog være umuligt at sige, hhv. at rumskibet vendte på hovedet, og at man selv gjorde det, hvilket gør det til en meget speciel brug af begreberne.

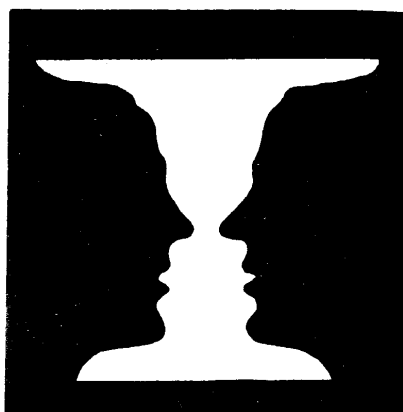
<sup>184</sup> Faktisk vil jeg mene, at vi aldrig har 'den blotte erfaring af tyngdekraften' – tyngdekraften er der naturligvis til stadighed, men ikke som en isoleret faktor uafhængig af den konkrete situation, vi er i. I stedet er tyngdekraften et stadig aspekt af de handlinger, vi foretager, og af de handlingssammenhænge, vi indgår i.

<sup>185</sup> Ligeledes hænger et billede på væggen. I dette tilfælde er tyngdekraftens retning vinkelret på 'på'-relationen.

## 6.2. Figur-baggrund-perception

*Merleau-Pontys opfattelse af, at vores perception har en figur-baggrund-struktur, introduceres, og med ham argumenteres der for, at denne struktur har sin rod i vores kropslige, engagerede væren i verden. Det hævdes, at vores kropslighed lader forhold i verden fremstå med en mening, som hører til disse forhold selv givet den sammenhæng, som vores interaktion med dem udgør. Det diskuteres, at dette også gælder for den mening som naturlige fænomener som træer, sten og klippevægge har for os, og det præciseres, hvorledes denne opfattelse er kompatibel med et realistisk ontologisk grundsynspunkt.*

Som dette sidste punkt illustrerer, lever vi aldrig *bare* i det orienterede rum, men har i stedet altid allerede også en forståelse af den situation, vi befinder os i. Rummet får sin orientering fra vores kropslighed, men struktureringen af den måde, verden fremtræder for os på, ophører ikke hermed<sup>186</sup>. Som Merleau-Ponty gør opmærksom på (Merleau-Ponty, 1962), opfattes ethvert visuelt felt som bestående af figur og baggrund, hvor baggrunden er med til at bestemme, at vi overhovedet kan se figuren: Figuren er det, der træder frem fra baggrunden, men samtidig er det kun, fordi baggrunden er, som den er, at figuren *kan* træde frem fra den. Er 'figur' og 'baggrund' uskelnelige som på et stort stykke rødt papir uden streger på, *er* der slet ikke nogen figur og baggrund på papiret (men papiret kan selvfølgelig selv være figur imod den baggrund, der udgøres af resten af vores synsfelt). Omvendt kan det kræve store anstrengelser at 'finde en figur' i et komplekst mønster, dvs. finde ud af, hvad der skal træde tilbage i baggrunden, og hvad der skal træde frem – dette er netop, hvad der gør forvandlingsbilleder, hvor figuren er 'gemt', til perceptuelle udfordringer. Forholdet mellem figur og baggrund er nemmest at se i tilfælde, hvor vi har et valg mht. hvad der skal være figur og hvad baggrund, som eksempelvis i Rubins velkendte billede af Peter-Paul-vasen nedenfor.



---

<sup>186</sup> Jeg var kort inde på dette ovenfor i forbindelse med diskussionen af vores opmærksomheds fokus-margin-struktur, men udsatte behandlingen af spørgsmålet til dette kapitels redegørelse for kroppens strukturerende rolle.

Perceptionen af sådanne billeder viser, at figuren ikke ville være synlig uden baggrunden – der ville overhovedet ikke *være* en figur uden baggrunden, da førstnævnte kun har et omrids givet sidstnævnte – og at baggrunden selv på én gang er synlig og usynlig: Vi fokuserer ikke på den, og den har et klart udetermineret præg, men alligevel er vi marginalt opmærksomme på den, i en sådan grad at vi opfatter det, som om den 'fortsætter under figuren' og er uden grænser i al sin udeterminerethed. Ydermere er det præcis fordi vi *ikke* er fokalt opmærksomme på den, at vi kan have denne oplevelse – i det øjeblik, vi fokuserer på den, bliver den til figur og er derfor determineret og har et klart omrids bestemt af billedets grænser og af dét, der nu er baggrunden (den tidligere figur).

Sagen er nu, at denne figur-baggrund-struktur gør sig gældende i al vor perception, ikke kun af billeder, men lige så fuldt af verden omkring os. I de normale tilfælde er der blot ikke den frihed i valg af figur/baggrund, som der er i de to ovenstående billeder – i normal perception træder nogle fænomener helt entydigt frem som figurer, mens andre forbliver en del af baggrunden. Med Merleau-Pontys ord: "[I]n a normal visual field, the segregation of planes and outlines is irresistible; for example, when I walk along an avenue, I cannot bring myself to see the spaces between the trees as things and the trees themselves as a background. It is certainly I who have the experience of the landscape, but in this experience I am conscious of taking up a factual situation, of bringing together a significance dispersed among phenomena, and of saying what they of their own accord mean." (Merleau-Ponty, 1962, s. 263). Dette skal imidlertid ikke forstås, som om vi blot og bart, uproblematisk, perciperede verden, 'som den er i sig selv'. Sagen er snarere den, at som de kropslige, levende, handlende individer, vi er, er bestemte forhold, som jeg allerede var inde på i del 1, *på forhånd* væsentlige for os, hvorfor verden, som den er i sig selv, præsenterer sig for os ladet med mening<sup>187</sup>. Den mening, vi oplever, er, som Merleau-Ponty siger i ovenstående citat, ikke én, vi projicerer ind i verden, men er i stedet én, der træder frem ved fænomenerne selv *med den strukturering af den konkrete situation, som vores levende, kropslige engagement i verden giver*. Vores kropslige engagement er med andre ord en nødvendighed for, at fænomenerne kan åbenbare deres mening – ikke kun i den trivielle forstand, at vi må åbne øjnene for at se og række hænderne frem for at røre, men i den dybere betydning, at meningen er noget, fænomenerne selv har *givet den måde, vi interagerer og engagerer os handlingsmæssigt med dem på*.

Lyder dette selvmodsigende eller meningsløst, er det for mig at se et udslag af traditionens alt for rigide epistemologi, der for det første siger, at verden består af objekter, som vi perciperer egenskaber ved, og for det andet at disse perciperede egenskaber *enten* er 'i' objekterne selv (Lockes primære kvaliteter) *eller* er noget, vores perceptuelle apparatur tilføjer

---

<sup>187</sup> Et forhold, der forstærkes, ikke formindskes, med udviklingen af viden i praksis.

i perceptionsakten (Lockes sekundære kvaliteter). Denne opfattelse overser den efter min mening åbenlyse mulighed, at der kan være forhold eller egenskaber ved fænomenerne, der kun konstitueres som sådanne gennem vores interaktion med dem. En hammer kan, med Heideggers eksempel (Heidegger, 1986, s. 154f., 157 og 360f), være 'for tung'<sup>188</sup>, hvilket vil sige, at den er for tung til det konkrete stykke arbejde, som den pågældende person er i færd med at udføre med den styrke, de evner, det engagement og den interesse, som vedkommende nu engang har i den givne situation. 'For tung' er således et forhold ved hammeren, som klart hører til denne, dvs. som ikke blot er en subjektiv oplevelse (en lockesk sekundær kvalitet) – det er en kendsgerning *om hammeren*, at den er uegnet til det bestemte stykke arbejde, fordi den er for tung. Men det er vel at mærke en kendsgerning om den *givet den konkrete situation*: Vores kropslige, levende, engagerede deltagelse i den konkrete handlingssammenhæng lader simpelthen hammeren træde frem på denne måde i kraft af vores interaktion med den.

Nu kan det synes, som om dette eksempel er anderledes end Merleau-Pontys, da hammeren indgår i en handlingssammenhæng, konstitueret af menneskelige aktiviteter, mål og ønsker, i hvilken hammeren først får sin identitet som hammer<sup>189</sup>; hvilket ikke på tilsvarende måde synes at gøre sig gældende for træerne, der ses på gaden. Ikke desto mindre vil jeg hævde, at også i det merleau-pontyske tilfælde, er det i kraft af vores kropslige eksistens, at træerne umiddelbart giver sig som figur og rummene imellem dem som baggrund: Træer er vigtige for os, som de væsener vi er – de kan give skygge for solen og ly for regnen, man

---

<sup>188</sup> Heidegger modsætter sig brugen af begrebet 'egenskab' om forhold, som træder frem ved ting (eller rettere, 'det værende', for at blive i Heideggers terminologi) i deres 'Zuhandenheit', dvs. i den måde, de umiddelbart giver sig for os i vores brugende omgang med dem (Heidegger, 1986, s. 83). Dette gør han, fordi han, i sin diskussion af forholdet mellem hans opfattelse og traditionel filosofi, reserverer termen 'egenskab' til de forhold, der træder frem ved det værende i deres 'Vorhandenheit', dvs. i deres væren som objekter uafhængigt af os og vores brugende omgang med dem. Denne måde at være på er ifølge Heidegger derivativ, idet den fordrer et brud med den praktiske betydningssammenhæng, vi altid allerede er i. Alligevel er det, ifølge Heidegger, den eneste værensmåde, som den filosofiske tradition har kunnet tilskrive det værende, idet denne tradition fuldstændigt har overset (betydningen af), at vi altid allerede er i verden, og har taget udgangspunkt i det erkendende subjekt sat over for verden. Jeg ønsker dog ikke at lægge mig fast på den traditionelle brug af begrebet 'egenskab' og bruger det derfor i en bredere betydning, i hvilken man meningsfuldt kan hævde, at egenskaber ved tingene konstitueres gennem vores interaktion med dem.

<sup>189</sup> Som jeg kort var inde på i slutningen af del 1 er hammeren nemlig kun hammer (frem for papirvægt, golfkølle, metalklods på stang eller andet) givet den betydningshelhed, som vores brugende omgang med den, såvel som med søm, brædder, høvle, stemmejern osv., udgør. Dette betyder dog ikke, at det, der gør hammeren til hammer er en 'subjektiv tilføjelse i perceptionsakten; det er blot, på et niveau forskudt i forhold til aspektet 'for tung', et eksempel på, som jeg udtrykte det ovenfor, at mening er noget, fænomenerne selv har givet den måde, vi interagerer og engagerer os handlingsmæssigt med dem på. Det er her vigtigt, at der ikke er noget *tilfældigt* eller *enkelstående* over, at hammeren er hammer frem for papirvægt eller golfkølle – selvom den meget muligt kunne bruges til disse formål også, egner den sig givetvis bedre til det førstnævnte, som er det, den er lavet til. Og det er under alle omstændigheder en del af den praktiske måde, vi omgås verden på, at vi bruger genstande, der ser således ud, til at hamre med. Det, der gør en hammer til hammer, er derfor ikke, at den en enkelt gang bruges som hammer, eller for den sags skyld at den flere gange bruges således, men at vi i den kultur, vi lever i, designer og omgås sådanne genstande på denne bestemte måde. Hammeren ville også være en hammer, selvom den af en eller anden grund aldrig kom i brug, og omvendt bliver en vandrestøvle ikke til en hammer, selvom man nok så mange gange bruger den til at slå søm i med. Det er *handlingssammenhængen*, betydningshelheden, den praksis, vi lever i, der gør hammeren til hammer, ikke den *konkrete* handling.

kan klatre, lege og gemme sig i dem, nogle af dem bærer spiselig frugt, kigger man sig ikke for, kan man gå ind i dem; dertil kommer, at vi finder dem kønne at se på<sup>190</sup>. I den måde, som vi lever og handler i forhold til træerne på, giver disse sig, når vi går på gaden, naturligt som figurer, hvorimod 'hullerne' mellem dem giver sig som baggrund<sup>191</sup>. Det er her vigtigt at bemærke, at det ikke bare er, fordi træerne er fysiske, mærkbare genstande, og 'hullerne' imellem dem er luft, som vi kan bevæge os igennem, at vi ser førstnævnte som figur og sidstnævnte som baggrund. Ser man på et hul i en væg, er det hullet, der er figuren, og ikke væggen – også selvom hullet i væggen er så stort, at man kan gå igennem det. Og grunden til dette er *ikke*, at væggen er menneskeskabt og som sådan *i modsætning til træerne* er del af en betydningshelhed – et hul i en klippevæg vil nemlig også opleves som figur mod klippevæggens baggrund. Pointen er i stedet, at også naturlige fænomener som træer, sten og klippevægge træder frem for os med den mening, de har, i kraft af vores kropslige, engagerede, handlende væren i verden, og at de som sådan også altid er del af en betydningshelhed, selvom de ikke er menneskeskabte<sup>192</sup>. Vigtigt er det, at denne mening, som Merleau-Ponty siger, ikke er én, vi arbitrært tilskriver, men i stedet én, der 'tages op' fra eller hører til fænomenerne selv, men vel at mærke hører til dem selv *i den sammenhæng, som vores interaktion med dem udgør*. Det er i denne forstand, at Heideggers eksempel med tilskrivelsen af egenskaben 'for tung' til hammeren kan belyse Merleau-Pontys beskrivelse af den måde, hvorpå vi umiddelbart opfatter træet som figur: Heideggers eksempel viser, hvordan en egenskab i en konkret situation kan konstitueres gennem vores interaktion med den pågældende ting, uden at egenskaben af den grund er en subjektiv tilføjelse i perceptionsakten, eller for den sags skyld et subjektivt konstitueret forhold overhovedet. Muligheden af en sådan konstitution af en *konkret* situationsafhængig, men ikke af den grund mindre faktuel, egenskab mener jeg viser hen til den måde, hvorpå vores umiddelbare perceptuelle opfattelse af træer som figurer skal forstås. I den sammenhæng er der godt nok ikke her og nu nogen *direkte* kropslig interaktion med træet, men der er hele vores kropsskemamæssige handlingsrelaterede baggrundsviden om, hvad træer er, og hvad gader er, og det er denne, der gør, at vi uden videre *i den konkrete situation* opfatter træerne som figurer på gadens baggrund. Og det, som jeg gerne vil vise med Heideggers eksempel, er, at der ikke er noget arbitrært eller subjektivt over denne fremtræden, men at den er et simpelt, faktuel resultat af

---

<sup>190</sup> Der er inden for rammerne af denne afhandling ikke plads til at diskutere nærmere, hvilken rolle æstetiske forhold spiller i forbindelse med spørgsmålet om, hvad der træder frem for os i en given situation. Her ønsker jeg blot at kommentere, at vores æstetiske indstilling naturligvis også har indflydelse herpå.

<sup>191</sup> Et træ kan dog også være baggrund for en spætte, der sidder og hakker i det. Det er *i den konkrete kontekst* – en person, der går på gaden – at træerne umiddelbart giver sig som figurer.

<sup>192</sup> Ofte er de naturligvis også, om end ikke menneskeskabte, så dog frembragt eller i det mindste behandlet af mennesker: Træer dyrkes i plantager, sten flyttes for at give plads til marker, stier trædes til i bjerglandskaber lige så vel som i dale, og klippevægge sprænges af og til i luften til fordel for veje.

den interaktion, som vi, som de kropslige væsener vi er, i dette tilfælde over tid og som kultur, har med træer, gader, luft osv.

Det bør her understreges, at jeg ikke hævder, at der ikke findes træer uafhængigt af vores interaktion med dem. Det gør der, og som jeg i en lignende pointering angående solens eksistens sagde i slutningen af del 1, er deres kausalt og logisk uafhængige eksistens på et andet plan en forudsætning for, at vi kan interagere med dem, og dermed for, at de kan antage den meget mere specifikke betydning, som de har i vores interaktion med dem: Men denne interaktion er på sin side nødvendig, dels for at træerne overhovedet kan træde frem for os som figurer, dvs. som dét, der skal bemærkes i den givne situation, dels for at de i denne fremtræden kan give sig for os med de aspekter, som vi oplever ved dem, f.eks. at de kan klatres i, kan laves brænde eller møbler af, kan pynte på gaden eller skygge for solen – eller bare være i vejen. Den strukturering, som vores aktive, handlende, kropslige eksistens giver situationen, muliggør med andre ord dét, der faktisk er tilfældet, nemlig at træerne kan træde frem *med en konkret mening i en betydningshelhed*.

For nu at vende tilbage til eksemplet med fluen på loftet, så gør der sig noget tilsvarende gældende her: Den kropslige, engagerede måde, hvorpå vi lever i verden, strukturerer situationens fremtræden for os, således at vi umiddelbart ser, for det første at relationen mellem flue og loft overhovedet er en *støtter*relation, og for det andet at loftet, selvom det er øverst, giver støtte til fluen og ikke omvendt: Det er, fordi vi selv er kropslige individer med fald- og understøttelseserfaringer, at situationen giver sig som et spørgsmål om støtte, og det er i kraft af vores kropsskemamæssige baggrundsviden om lofter og fluer og deres respektive stabilitet, størrelser og støttemuligheder, at vi direkte kan se, hvad der støtter hvad. Givet vores kropslige, handlingsmæssige væren i verden er der simpelthen ikke andre måder, hvorpå fluen og loftet i den konkrete situation umiddelbart kan præsentere sig for os.

### 6.3. Gibsons 'affordance'-begreb

*Gibsons 'affordance'-begreb introduceres til tydeliggørelse af, hvorledes mening kan være faktisk og dog brugskonstitueret. Gibsons opfattelse søges præciseret gennem en distinktion mellem art og individ og en distinktion mellem specifikke situationer og generelle omstændigheder.*

Denne form for direkte perception af faktisk og dog brugskonstitueret mening kan gives en yderligere uddybning med introduktionen af Gibsons begreb om 'affordances' (Gibson, 1986). Med sin såkaldte økologiske tilgang til psykologi i almindelighed og visuel perception i særdeleshed lægger Gibson vægt på, at et dyrs<sup>193</sup> omgivelser består af en masse

---

<sup>193</sup> Gibsons bog *The Ecological Approach to Visual Perception* er et forsøg på at udvikle en generel økologisk perceptionsteori, der tager højde for coevolutionen mellem dyr og omgivelser. På det generelle plan betragter han mennesket

muligheder, positive såvel som negative, for dette dyr, og at *dét, som konkrete elementer i omgivelserne muliggør, direkte perciperes ved disse elementer*. En flad, vandret, rigid overflade af en passende størrelse i knæhøjde over jorden ses direkte at være et sæde, dvs. at 'fremme' ('afford') det at sidde, i hvert fald for mennesker i den vestlige verden, der har for vane at sidde på andet end jorden. Tilsvarende *ser* en afgrund farlig ud for dyr, der ikke kan flyve; et byttedyr *ses* at være 'til at spise', mens en mulig fjende *ser* truende ud. Som Gibson pointerer, er spørgsmålet om omgivelsernes 'affordances' for et givet dyr *relativt* til dette dyr, men dette vel at mærke ikke i en relativistisk forstand – det er en *objektiv* kendsgerning, at for dette dyr er f.eks. denne afgrund farlig, givet den højdeforskel der er til jorden nedenunder og den hårdhedsgrad, som jorden nedenunder har: "An important fact about the affordances of the environment is that they are in a sense objective, real, and physical, unlike values and meanings, which are often supposed to be subjective, phenomenal, and mental. But, actually, an affordance is neither an objective property nor a subjective property; or it is both if you like. An affordance cuts across the dichotomy of subjective-objective and helps us to understand its inadequacy. It is equally a fact of the environment and a fact of behavior. It is both physical and psychical, yet neither. An affordance points both ways, to the environment and to the observer." (s. 129) I dette citat modsætter Gibson sig brugen af begreberne 'værdier' og 'mening' om 'affordances', men *nota bene* kun for så vidt angår den subjektivistiske betydning, som disse begreber har i megen angelsaksisk filosofi. For som han siger: "The theory of affordances is a radical departure from existing theories of value and meaning. It begins with a new definition of what value and meaning *are*. The perceiving of an affordance is not a process of perceiving a value-free physical object to which meaning is somehow added in a way that no one has been able to agree upon; it is a process of perceiving a value-rich ecological object. Any substance, any surface, any layout has some affordance for benefit or injury to someone. Physics may be value-free, but ecology is not." (s. 140) Han har derfor ikke noget imod brugen af værdibegreber *per se* –

---

på linie med andre dyr, om end han på det mere specifikke plan anerkender vigtigheden af den sociale sfære og af, hvad andre mennesker 'affords' det enkelte individ. Perceptionsteoretisk er Gibsons hovedpointe, at vi direkte perciperer den information, der gives i 'the ambient optic array', dvs. i det lys, som et givent punkt modtager, og som er struktureret i kraft af at stamme fra forskellige kilder (lyset kan f.eks. være reflekteret fra forskellige objekter eller fra jorden eller komme fra solen eller fra himlen over os). Gibson modsætter sig den sædvanlige perceptionsteori, der tager udgangspunkt i øjets retinabillede og opfatter dette billede som den information, som hjernen modtager om omverdenen. Denne teori bygger ifølge Gibson på en fejlslutning: Når man studerer øjet, kan man se et lille billede på nethinden, men det er en fejl derfra at slutte, at den perciperende også ser dette billede. Som han siger: "We are told that vision depends on the eye, which is connected to the brain. I shall suggest that natural vision depends on the eyes in the head on a body supported by the ground, the brain being only the central organ of a complete visual system." (s. 1) Og "One of the worst results of the fallacy is the inference that the retinal image is transmitted to the brain. The information that can be extracted from ambient light is not the kind of information that is transmitted over a channel. There is no sender outside the head and no receiver inside the head." (s. 64) Uden at kunne gå nærmere ind på Gibsons mere konkrete perceptionsteoretiske pointer vil jeg sige, at hans opfattelse for mig at se ligger i forlængelse af og underbygger mine argumenter for, at vi altid allerede er i verden og lever og handler i denne, meget ofte uden rekurs til repræsentationer.

tværtimod er hans pointe, som det andet citat siger, at værdier og mening er *i* de fysiske ting *i* deres relation til det givne dyr. Han indtager ydermere, som antydnet i det ovenstående, en meget realistisk position desangående, idet han understreger, at omgivelsernes 'affordances' for et givet dyr er der, *uanset om dyret bemærker det eller ej*. En mus er byttedyr for en ugle, uanset om en given konkret ugle i en given konkret situation bemærker en bestemt mus eller ej, og uanset om den, i fald den gør, ser musen som det byttedyr, den er, eller fejlagtigt som noget andet<sup>194</sup>. Det er naturligvis problematisk for et givet dyrs overlevelse, hvis det kun sjældent bemærker de objektivt givne fødemuligheder i dets omgivelser, men det ændrer ikke på, at fødemulighederne er der, objektivt set. Omvendt er spørgsmålet, om et dyr kan blive – og bliver – spist af et andet, heller ikke afhængigt af, om det første når at erkende fjenden som fjende, dvs. når at percipere, hvad dette dyr 'affords' for det. 'Affordances' er virkelig objektive forhold i betydningen uafhængig af iagttagelse, men ikke af den grund værdi- eller meningsfrie, da værdier og mening er i tingene selv – relativt til et givet dyr.

Måske kan denne pointe tydeliggøres ved en distinktion mellem art og individ og mellem specifikke situationer og generelle omstændigheder. Det enkelte individ behøver ikke være opmærksom på, hvad ting i dets omgivelser 'affords' – hverken i specifikke situationer eller generelt. En konkret ugle behøver altså ikke se musen som 'affordning' at spise – hverken en bestemt mus i en bestemt situation eller mus generelt – for at man kan sige, at en mus 'affords' at blive spist af uglen. Men *arten* må *generelt* være opmærksom/reagere på en tings 'affordance' for den, for at der overhovedet kan være tale om en 'affordance'. Dette er netop betydningen af, at en flad, rigid overflade i passende højde over jorden er et sæde for en vesterlænding, men ikke for folkeslag, der har for vane at sidde på jorden. Hvis *arten/kulturen* aldrig bruger en given ting til et givet formål, er det ikke meningsfuldt at sige, at tingen alligevel 'affords' dette formål for dette dyr – ikke med bibeholdelsen af den økologiske tilgang til perception med dens vægtning af faktisk coevolution i modsætning til objektiverende observation eller abstrakt teoretiseren<sup>195</sup>.

Sammenligner man Gibsons synspunkt med min ovenstående diskussion af, hvordan forhold ved en given situation træder frem for os med udgangspunkt i vores kropsskema-

---

<sup>194</sup> For selvfølgelig er misperception også mulig. Gibson forklarer misperception som et spørgsmål om *misinformation* i 'the ambient optic array': Glasdøren kan *se ud* som om den er åben, selvom den er lukket. Her er der ikke tale om en fejlslutning fra sansestimuli til 'den ydre verden', som traditionel perceptionsteori vil hævde, men i stedet om, at døren selv på det givne sted i rummet ser ud som om den 'fremmer' passage, men i virkeligheden ikke gør det. Eller rettere: mens vi bevæger os hen mod den, ser det således ud – det er en væsentlig pointe hos Gibson, helt i tråd med mine synspunkter, at vores primære måde at percipere verden på ikke er at stå stille og iagttage den (som den traditionelle perceptionsteoris laboratorieanalyser må forudsætte, for at deres resultater skal kunne hævdes at gælde også for perception uden for laboratoriet), men at se den, mens vi bevæger os rundt i den.

<sup>195</sup> Det bør dog bemærkes, at Gibson ikke er særligt eksplicit omkring dette forhold, og at det netop sagte derfor udgør min fortolkning af hans synspunkt.



mæssige engagement, kan Gibsons realisme forekomme at være en nuance stærkere end det synspunkt, som jeg har forfægtet – jeg har dog immervæk udtrykkeligt hævdet, at fænomenerne har mening *givet den måde, vi interagerer og engagerer os handlingsmæssigt med dem på*. Indebærer dette ikke en større grad af menings- og fænomenkonstitution gennem praksis end Gibsons opfattelse gør? Det mener jeg ikke er tilfældet – for mig at se er den tilsyneladende forskel blot et spørgsmål om, at jeg har formuleret min opfattelse med udgangspunkt i en analyse af menneskets kropslige væren i verden og betydningen af denne for læring, mens konteksten for Gibsons udsagn er udviklingen af en økologisk perceptionsteori, der lægger vægt på coevolutionen mellem dyr og omgivelser, og som behandler mennesket som på dette punkt på linie med andre dyr<sup>196</sup>. Jeg pointerede jo netop også, at det var fænomenerne *selv*, der havde mening, givet vores interaktion med dem, ligesom jeg har understreget, at det er tingenes kausalt og logisk uafhængige eksistens, der i bred forstand gør det muligt for os at have de meget mere specifikke betydningsgivende praksisser, vi har. Omvendt er 'affordances' for Gibson, som jeg netop har diskuteret, for mig at se relativt til kulturelt eller artsbestemte vaner – og naturligvis også til færdigheder – hvorfor de i høj grad afhænger af vores kropslige interaktion med tingene i verden. Således er der i Gibsons fremstilling i hvert fald ansatser til den samme pointe om, at mening konstitueres i interaktion med tingene i vores omverden. Dog måske nok med en nuanceforskel mellem Gibson og mig i forhold til spørgsmålet om art versus individ: Hvor jeg som sagt læser Gibson som primært fokuseret på artsniveauet i redegørelsen for 'affordance'-begrebet, mener jeg, som det vil blive klart nedenfor, også det kan bruges på individniveau. Under alle omstændigheder har jeg medtaget denne redegørelse for Gibsons synspunkt for at tydeliggøre, hvorledes man kan forene de fænomenologiske pointer angående kroppens betydning som menings- og strukturgiver med en realistisk grundindstilling.

---

<sup>196</sup> På *dette* punkt, forholdet mellem mennesket og andre dyr, er der givetvis nuanceforskelle på Gibsons opfattelse og min, da jeg, om end jeg ikke vil postulere et radikalt skel mellem mennesker og andre dyr, ikke desto mindre mener, at vores socialitet og sprog har en betydning for vores væren i verden, der gør, at denne væren adskiller sig fra dyrenes på mange, meget væsentlige, punkter, ikke mindst hvad angår mulighederne for læring.

#### 6.4. 'Affordance'-strukturering

*I uddybningen af 'affordance'-begrebet tages relevansspørgsmålet op igen, og det hævdes, at verden på et grundlæggende niveau 'affordance'-struktureres for os, dvs. får struktur og mening i relation til, hvad der er vigtigt for os som kropslige væsener. Betydningen af bevidste følelser, behov og ønsker diskuteres, og det pointeres, at vi ofte umiddelbart forholder os til situationens 'affordances' uden at være os et specifikt behov bevidst. Dette relateres til distinktionen mellem intentionel læring og læring 'as we go along'. Det kommenteres, at en generel 'affordance'-strukturering er en mulighedsbetingelse for den mere specifikke relevansstrukturering, som en konkret situation har i relation til den givne aktivitet. Endvidere argumenteres der for, at vores baggrundsmæssige indstillingen os på verden involverer en ikke-tematiseret åbenhed over for at lade sig 'ramme' af 'affordances', også når disse ikke har betydning for én her og nu. Endelig udvides begreberne om figur-baggrund-struktur og 'affordance' til også at dække ikke-perceptuelle forhold.*

Med introduktionen af Gibsons begreb 'affordance' mener jeg nemlig, det bliver klarere, i hvilken forstand vores kropslige, levende engagement i verden er med til at strukturere den måde, verden præsenterer sig for os på i en konkret situation. Som jeg allerede diskuterede i del 1 har vi i kraft af vores kropslige væren en række følelser, behov og ønsker, der på forhånd strukturerer og giver mening til verden, således at bestemte forhold træder frem for os som relevante at bemærke. Dette udsagn kan nu uddybes med begrebet 'affordance', idet disse kropslige følelser, behov og ønsker ses at hidrøre til den ene pol – 'observatøren', som Gibson kalder det, eller det handlende menneske, som jeg foretrækker at udtrykke det – i Gibsons topols-analyse af det coevolutionære forhold mellem dyr og omgivelser. De forskelle, der umiddelbart synes at bestå mellem min og Gibsons analyse, bunder i høj grad i, at jeg har givet denne pol primat i min beskrivelse, hvilket jeg har gjort, ikke fordi jeg mener, at polen har ontologisk forrang, men simpelthen fordi formålet med min analyse er det epistemologiske at undersøge læring i praksis og mere specifikt i dette kapitel at diskutere, på hvilke måder vores kropslige eksistens strukturerer og giver mening til den måde, vi opfatter verden på. Jeg lægger derfor mere vægt på, hvad der *faktisk* træder frem for aktøren i en given situation og hvorfor, end på, hvilke muligheder, udnyttede såvel som uudnyttede, omgivelserne objektivt set byder det enkelte individ. Pointen er da, at vore kropslige følelser, behov og ønsker for-strukturerer den måde, verden præsenterer sig for os på, således at vi på forhånd for det første er generelt opmærksomme på, hvad omgivelserne overhovedet byder på af 'affordances' i en konkret situation, og for det andet og i særdeleshed er opmærksomme på de 'affordances', der opfylder de behov og ønsker vi måtte have her og nu. Disse følelser, behov og ønsker, som jeg beskrev dem i del 1, var imidlertid at finde på et relativt basalt niveau, hvorfor jeg da også kun har hævdet, at de gav en for-struktur til den

måde, verden i en given sammenhæng præsenterede sig for os på. Med denne dels analyse af vores kropsskemamæssige handlingsrelaterede engagement i verden såvel som med begrebet 'affordance' er det imidlertid muligt at se, hvordan vores kropslige væren, på grundlag af denne for-struktur, i høj grad er med til at bestemme, hvad der træder frem som relevant at bemærke i en konkret situation. Som Merleau-Ponty siger: "[I]f there can be, in front of it [the body], important figures against indifferent backgrounds, this occurs in virtue of its being polarized by its tasks, of its *existence towards* them, of its collecting together of itself in its pursuit of its aims" (Merleau-Ponty, 1962, s. 101, kursiveringer i original). Vores daglige gøremål, formål, opgaver osv., dvs. vores involverede væren i verden, *med* den baggrundsviden som er kropsskemamæssigt inkorporeret heri, er med andre ord bestemmende for, hvilke aspekter ved de situationer, vi kommer i, der træder frem som væsentlige, dvs. hvilke 'affordances' vi lægger mærke til i vore omgivelser – eller endnu bedre, med en sammenskrivning af Merleau-Pontys og Gibsons terminologier: hvilke 'affordances' i omgivelserne, der umiddelbart giver sig som figurer mod den resterende del af omgivelsernes baggrund<sup>197</sup>. Relevans er således et spørgsmål om relevans *for os*, som de kropslige, levende, engagerede væsener, vi er, i relation til de projekter, ønsker og mål, vi til enhver tid forholder os til gennem vore aktiviteter, uanset med hvilken grad af bevidst opmærksomhed denne forholden os sker.

Vigtigt er det nemlig, at den strukturering, som vores kropslige eksistens giver til den konkrete situation, ikke nødvendigvis sker i kraft af bevidste følelser, behov og ønsker. I mange situationer reagerer vi bare umiddelbart på de 'affordances', som situationen byder på, uden at vi er os et konkret behov bevidst (dvs. har en repræsentation af behovet), og ligeledes uden at behovet er til stede for os på et ubevidst plan (hvilket ville indebære en ubevidst repræsentation af behovet). Står der en stol foran én, kan man meget vel bare sætte sig på den, uden at være bevidst om at være træt eller om at have et ønske om at sidde; i så fald handler man ganske simpelt kropsskemamæssigt i forhold til den 'affordance', som stolen giver – og opdager måske først, at man har sat sig, når man allerede sidder på stolen. Som i Buytendijks eksempel nævnt ovenfor reagerer man her kropsligt på stolens 'affordance' i den grundlæggende indstillen sig på omgivelserne, som er forudsætningen for opretholdelsen af den aktivitet (f.eks. en filosofisk diskussion), der har ens fokale opmærksomhed. Eller for at bruge Heideggers hammereksempel igen så kan tømreren i sit værksted række ud og tage en anden hammer, der er bedre, givet den konkrete opgave han er i gang med, uden at være sig bevidst at nære et ønske om et mere adækvat stykke værktøj, og muligvis endog

---

<sup>197</sup> Det bør bemærkes, at dette er fuldt i tråd med udsagnet i del 1 om, at vores kropslige for-struktur er den basis, hvorpå viden i praksis' perspektiv udvikler sig, idet viden i praksis jo netop udvikler sig gennem og i essentiel forstand er relateret til vores levende, kropslige deltagelse i praksis. Viden i praksis er dog mere end kropslig deltagelse, hvilket vil blive behandlet mere udførligt i næste del.

uden at være sig bevægelsen efter dette fokalt bevidst – han forholder sig i stedet umiddelbart, kropsskemamæssigt, til de krav og de 'affordances', som situationen indebærer. I sådanne situationer kan man nok *for en logisk analyse* udpege ønsker eller behov, som de pågældende handlinger opfylder, men jeg mener, det fænomenologisk set er en fejltagtig rekonstruktion at hævde, at behovene af den grund er repræsentationelt til stede i aktørens bevidsthed, hvis ikke bevidst, så i det mindste ubevidst. For mig at se er det meget mere rimeligt at sige, at man i situationer som disse reagerer umiddelbart, kropsskemamæssigt, på situationens 'affordances'. Og i forlængelse heraf at sige, at kropsskema- og 'affordance'-begreberne altså er komplementære.

Pointen er her, at vores kropslige eksistens giver os et perspektiv<sup>198</sup> at møde verden med: omgivelserne byder, som jeg nu med Gibson vil sige det, på en række 'affordances' relativt til de kropslige individer, vi er, og reciprok er det simpelthen en del af vores kropsligt betingede væren i verden, at vi reagerer på disse 'affordances'. Vores kropslighed strukturerer derfor vores måde at opfatte verden på, *ikke* kun ved at repræsentere enkeltbehov får bestemte ting til at fremstå som relevante, men tillige i den dybere gibsonske forstand, at tingene, i kraft af vores biologiske såvel som vores kulturmæssige udrustning og handlemåder, i relation til os *er* ting, med hvilke vi kan handle på denne eller hin måde, eller som byder på denne eller hin fare eller glæde for os. Og denne viden om tingene er vel at mærke kropsskemamæssigt inkorporeret, hvorfor vi i konkrete situationer, på grundlag af den mere specifikke aktivitet vi er i gang med, mange gange kan handle umiddelbart, ikke-repræsentationelt, i forhold til tingenes 'affordances', uden at vi nødvendigvis, bevidst eller ubevidst, har et behov eller ønske, som den givne handling opfylder. Bedre end at sige, som jeg netop har gjort, at 'vores kropslige eksistens giver os et perspektiv at møde verden med', er det derfor at sige, at perspektivet i vid udstrækning er inkorporeret i vores kropsskemamæssige måde at forholde os til verden på: Den baggrundsviden, som vores kropslige eksistens leverer, og uden hvilken handling ikke ville være mulig, ses nu på struktureringsplanet i vid udstrækning<sup>199</sup> at kunne forklares ved, at vi kropsskemamæssigt er 'indstillet' på de 'affordances', som vore omgivelser byder på, og at vi møder verden på grundlag heraf. Vores hele krops-

---

<sup>198</sup> Jf. del 1. Mit begreb om et 'perspektiv' har mange lighedspunkter med Merleau-Pontys tilsvarende begreb. Jeg vil dog, som jeg vil komme tilbage til i del 3 og 4, tilskrive perspektivet, der jo for mig er en tilgrundliggende forståelse, flere aspekter end det kropslige/kropsrelaterede, og på dette punkt adskille mig fra Merleau-Pontys opfattelse. Ligeledes ønsker jeg at distancere mig fra Merleau-Pontys diskussion af begrebet 'perspektiv' taget i dets bogstavelige betydning som en visuel synsvinkel, da jeg ikke accepterer hans idealistiske udsagn om, at ting ikke kan eksistere helt uden for (evt. blot et muligt) perspektiv, men at deres væren essentielt er i-sig-selv-for-os (jf. Merleau-Ponty, 1962 s. 320ff). En sådan slutning fra vores erkendelsesteoretiske situation og generelt fra beskrivelsen af vores menneskelige væren-i-verden til tings væren i sig selv udgør for mig at se den form for sammenblanding af epistemologi og ontologi, som jeg kort problematiserede i slutningen af del 1.

<sup>199</sup> At det kun er delvist, hænger sammen med, at der er flere aspekter af vores tilgrundliggende forståelse og dermed af viden i praksis end vores kropslige væren indstillet på omgivelsernes 'affordances'. Dette vender jeg tilbage til i del 3 og 4.

lige, involverede eksistens giver simpelthen det perspektiv på verden, der gør det muligt for relevante faktorer at træde frem og gør det muligt at handle adækvat i relation til situationens 'affordances'.

I forhold til distinktionen i kapitel 3 mellem 'ren' og 'fuld' kropsskemamæssig handling kan man nu sige, at for begge gælder det, at det er vores konkrete kropslige engagement i situationen *sammen med* den generelle 'affordance'-strukturering, som vores kropslige væren giver, der er bestemmende for, hvad der i den konkrete situation giver sig som relevant at reagere på. Endvidere vil det være et spørgsmål om, hvad forholdene i omgivelserne *rent faktisk* 'affords'<sup>200</sup>, hvorvidt de træder fokalt frem eller giver sig baggrundsmæssigt – en snæver passage giver sig simpelthen umiddelbart på den første måde, mens en bredere giver sig på den anden. Her er der ikke nogen ondartet cirkularitet involveret, ifølge hvilken dét, at forhold i omgivelserne giver sig fokalt eller baggrundsmæssigt med min beskrivelse reelt forudsætter, at vi allerede har perciperet dem for at kunne 'afgøre', hvorvidt de skal give sig på den ene eller den anden måde. At mene noget sådant er for mig at se et udslag af at opfatte vores handlingsrelaterede perception for teoretisk og repræsentationelt som en fælden dom om forhold i situationen frem for som en handlingsorienteret præsentation af verden. Hermed overses Gibsons coevolutionære pointe såvel som Gallaghers udlægning af, at kropsskemaet er en 'attunement of the body to its environment' – det er ganske enkelt en del af vores kropsskemamæssige baggrundsviden, vores gibsonske væren 'indstillet' på omgivelserne, at verden i handling møder os fokalt eller baggrundsmæssigt, alt efter hvad der er passende i situationen. Jeg vil derfor nu til det udsagn, som jeg fremsatte i afsnit 3.2., at overensstemmelsen mellem krop og verden i kropsskemaet var mulighedsbetingelsen for opmærksomhedens fokus-margin-struktur, tilføje den uddybende modifikation, at dette er den ene side af sagen; den side, der vedrører overensstemmelsens *specifikke* formgivning til den måde, verden præsenterer sig for os på i den givne situation: Involveringen i den konkrete aktivitet strukturerer, hvilke forhold ved situationen der er relevante at bemærke – sådanne, som har (positiv eller negativ) relation til den pågældende handling. Den anden og dybere side af sagen er, at *dette* spørgsmål, hvad der har 'relation til handlingen' afgøres af vores gibsonske kropsskemamæssige baggrundsviden. Det er nemlig kun givet denne, at forholdene overhovedet kan træde frem som det, de er, på en måde, der er adækvat for handling.

Efter denne redegørelse for 'ren' og 'fuld' kropsskemamæssig handling skal det imidlertid også påpeges, at der naturligvis *er* mange situationer, i hvilke konkrete, bevidste behov, ønsker eller følelser er bestemmende for, hvad der træder frem for én i en givne situation. Er

---

<sup>200</sup> Eller rettere: det er et spørgsmål om den information herom, der er givet i det omgivende lys – som ovenfor nævnt kan denne information i nogle tilfælde være *misinformation*, hvilket afføder inadækvate handlinger på trods af aktørens færdigheder.

man sulten, får man øje på pølsevogne, sandwichboder o.lign. i langt højere grad end ellers, og er man træt, ser man pludselig de bænke, man hidtil aldrig havde bemærket. Den såkaldte 'barnevognseffekt' er ligeledes velkendt<sup>201</sup>. Selv i sådanne situationer struktureres den måde, verden fremtræder for os på, dog *også* af vores kropslighed generelt på den ovenfor beskrevne 'affordance'-bestemte måde: Fortovet hen til pølsevognen giver sig som 'til at' gå på, træet ved kanten af fortovet 'affords' sammenstød, hvis man ikke undviger det osv. Og faktisk er selve dét, at pølsevognen træder frem som relevant at bemærke, givet ens sult, på et dybere niveau et resultat af den generelle struktur, vores kropsskemamæssige involverede eksistens giver til den måde, verden træder frem for os på, idet det kun er i kraft heraf, at pølsevognen overhovedet kan melde sig som et 'svar' på ens sult: Det er kun, fordi man på grundlag af sit kropslige engagement i verden ved, at et sådant objekt 'affords' mad, at det er dette objekt frem for f.eks. trafiksignalet eller bænken, der træder frem for en, når man er sulten. Relationen mellem strukturering ud fra enkeltbehov og -mål og den generelle 'affordance'-relatering er her den, at førstnævnte typisk vil lede til fokal, repræsentationel fremtræden – man er sig bevidst at se det, der opfylder ens behov eller mål<sup>202</sup> – hvorimod sidstnævnte er betingelsen for, at verden overhovedet kan give sig for aktøren som meningsfuldt struktureret, der være sig fokalt eller baggrundsmæssigt, repræsentationelt eller ikke-repræsentationelt.

Denne konstatering finder jeg nu af betydning for diskussionen af relationen mellem intentionel læring og læring 'as we go along', idet jeg vil mene, at den første læringsform meget ofte muliggøres netop gennem den fokale, repræsentationelle fremtræden, som strukturering ud fra enkeltbehov og -mål medfører<sup>203</sup>, og det på to niveauer, det mere tilfældige og det grundlæggende: Hvad det første angår, gælder det for barnet, der er ved at lære at læse i skolen, at teksten på diverse skilte, mælkekartoner, cornflakespakker o.lign., som det hidtil ikke har værdiget megen opmærksomhed, pludselig træder frem som interessant – hvilket naturligvis giver en udmærket øvelse i dechifring og dermed er medvirkende til at barnet

---

<sup>201</sup> Det forhold, at man, når man selv venter barn eller ønsker sig et, pludselig ser barnevogne alle vegne – ikke fordi man hallucinerer, eller fordi der er blevet flere af dem, men fordi ting, der har relation til babyer, er blevet vigtig for én på en anden måde end tidligere.

<sup>202</sup> Dette vil man også være, selvom man ikke er sig behovet eller målet selv bevidst.

<sup>203</sup> Dette vil ikke altid være tilfældet. Som før nævnt er ikke al intentionel læring intenderet, og i de situationer, hvor ens engagerede handling forstyrres af et hidtil ukendt fænomen, eller hvor handlingen mislykkes, vil man tænke over det pågældende fænomen hhv. over årsagen til den fejlslagne handling. Dette vil med andre ord træde repræsentationelt frem for én. I sådanne situationer vil den repræsentationelle fremtræden dog ikke skyldes et forudgående repræsenteret enkeltbehov eller -mål, men i stedet ens manglende evne til at forholde sig adækvat i situationen. I fald man nu af situationen lærer, hvordan man fremover skal forholde sig i lignende situationer, vil man lære det intentionelt ifølge min definition af begrebet, idet man vil være sig sin læring bevidst (jf. kapitel 5).

lærer at læse. Hvad det mere grundlæggende niveau angår, kan man sige, at det kun<sup>204</sup> er, fordi barnet har et (påduftet) ønske om at lære at læse, at det overhovedet koncentrerer sig om bogstaverne i bogen foran sig (i den udstrækning det gør det), frem for om sidekammeraten eller om det, der sker bag vinduet. Ligeledes vil man typisk, når man er i færd med at tage kørekort, på det tilfældige niveau begynde at blive opmærksom på vejskilte på gaden, som man aldrig før havde bemærket; også når man ikke er til køretimer, men er i færd med noget helt andet såsom at gå en hyggelig søndagstur. På det grundlæggende niveau er det naturligvis kun i kraft af bevidstheden om, at man prøver på at lære at køre bil (frem for f.eks. bare at sidde på sædet som på en cafe og se på livet omkring en<sup>205</sup>), at man retter opmærksomheden på kobling, gearskift, rat m.m. ud over på vejen foran en. Endelig vil den fysikstuderende, der er i færd med at lære klassisk mekanik, på det tilfældige niveau ofte blive opmærksom på en del hverdagsituationer, som han tidligere ikke tænkte over, men blot handlede i, idet de vil træde frem som nogle, der lader sig beskrive med fysikkens termer. Og selve hans fokusering på lærebogsstoffet og de skriftlige opgaver er selvfølgelig på det grundlæggende niveau betinget af, at han bevidst prøver at tilegne sig den viden, der kræves på det givne felt. Faktisk kan den netop beskrevne strukturering ud fra enkeltbehov og -mål synes så indlysende, at det er svært at se, hvordan der kan være læring uden, dvs. hvordan der overhovedet skulle kunne gives noget som den læring 'as we go along', som jeg har hævdet eksistensen af. Her er vores generelle 'affordance'-relaterede strukturering dog efter min mening vigtig: Verden er fra starten af et meningsfuldt sted for os, i kraft af vores menneskelige, kropslige eksistens med de følelser, behov og ønsker<sup>206</sup>, som denne indebærer; og selvom vi i nogle sammenhænge lærer tings 'affordances' at kende fokalt, repræsentationelt bevidst, vil vi også i mange andre forbindelser lære dem at kende igennem vores rent kropsskemamæssige tagen højde for dem, dvs. 'as we go along': Som jeg ovenfor citerede Sheets-Johnstone for at sige, kommer vi ind i verden *i bevægelse*, hvilket betyder, at vi *altid allerede* er i gang med rent kropsskemamæssigt at forholde os til og finde ud af omgivelsernes 'affordances', og denne underliggende kropsskemamæssige læring 'as we go along' vedbliver for mig at se at gøre sig gældende livet igennem. Præcis hvordan man bedriver 'god fysik', og hvad dette overhovedet er, er f.eks. ikke noget, der overhovedet *kan* læres intentionelt – vurdering af noget som 'god fysik' er et spørgsmål om umiddelbart at se, hvad eksempelvis en given ligning eller teori 'affords', og noget sådant læres 'as we go along' gennem *anvendelsen* af ligninger og teorier, dvs. gennem arbejdet med *eksempler på*

---

<sup>204</sup> Også her muliggøres den intentionelle læring dog klartaf en hel del baggrundsviden om det at gå i skole, om klasseværelsessituationen med forholdet mellem lærer og elever og om forventningerne om, at barnet er der for at lære noget.

<sup>205</sup> At vide dette fordrer igen en hel del baggrundsviden.

<sup>206</sup> 'Følelser, behov og ønsker' skal her ikke forstås specifikt som fokalt bevidste enkeltfænomener, men i den gibsonske mere generelle forstand som affordance-relationens subjektive pol.

god fysik, ikke gennem refleksionen over, hvad disse har tilfælles<sup>207</sup>. Ligeledes er den erfarne sundhedsfaglige praktikers evne til ofte umiddelbart at se på en given person, at vedkommende er syg, som tidligere fremført, ikke erhvervet intentionelt: Denne evne beror på de ikke-specificerbare helhedsindtryk af mennesker – af hvad deres udseende 'affords'<sup>208</sup> – som han kropsskemamæssigt har reageret på og ladet sig lede af i forbindelse med sin engagerede forholden sig til konkrete raske og syge mennesker. Vores kropsskemamæssige grundholdning er, som jeg før har pointeret, læring 'as we go along', eller som jeg nu vil udtrykke det: Det er en åbenhed over for at indstille sig på og gøre brug af situationens affordances.

Vigtigt i denne sammenhæng er den eksplicitering af min hidtidige diskussion af vores baggrundsmæssige tagen højde for vore omgivelser, at denne involverer en generel ufokuseret, ikke-tematiseret åbenhed over for træk ved situationen, som ikke er specifikt relevante for den aktivitet, man i det givne øjeblik er engageret i. Denne åbenhed er imidlertid ikke en passiv modtagen indtryk fra tingene, 'som de virkelig er', men er i stedet en 'mulighed for at lade sig røre eller ramme' af menings- eller betydningsaspekter ved situationen, dvs. af forhold, der er meningsfulde for os som de kropslige, sociale, menneskelige individer, vi er, blot ikke her og nu. Den gibsonske ontologiske pointe, at en tings 'affordance' relativt til os ikke afhænger af, om vi er opmærksomme på, at den *har* denne 'affordance' eller ej, kobles her til et epistemologisk udsagn, nemlig at kroppen faktisk er i stand til at opretholde en generel 'lydhørhed' over for de muligheder, situationen byder på. Og dette vel at mærke, fordi de muligheder, der er tale om, er muligheder *for os*, som de kropslige væsener, vi er: Den helt generelle gibsonske strukturering af situationen, som vores kropslighed giver, indebærer samtidig en erkendelsesmæssig adgang til eller åbenhed overfor situationens 'affordances', idet vores kropslige 'subjektive' pol af 'affordance'-relationen både på det evolutionære og på det individuelle plan er udviklet til at respondere på og resonere med de muligheder, situationen byder på. Et par af de eksempler, jeg tidligere har givet til illustration af vores opmærksomheds fokus-margin-struktur, ses derfor nu med struktureringsplansanalysens introduktion af 'affordance'-begrebet at være eksempler på muligheden af at blive 'ramt' af forhold, der ikke er umiddelbart relevante for den konkrete aktivitet, vi er i færd

---

<sup>207</sup> Efter min mening har de *intet* interessant tilfælles ud over at være eksempler på god fysik – der er familieligheder mellem dem, og der findes generelle, vage kriterier såsom 'enkelhed', 'skønhed', 'indholdsmæssigt omfang' til vurdering af teorier, men der er ingen nødvendige og tilstrækkelige betingelser, der adskiller god fysik fra dårlig fysik. Sædvanligvis fordrer det endvidere, at man er en del af fysikkens praksis, for at man overhovedet kan vurdere, hvorvidt en given teori f.eks. er enklere, 'smukkere' og/eller mere omfattende end en anden (enkelthed er ikke *bare* et spørgsmål om, hvor mange ligninger af hvilken længde der indgår i en teori), hvorfor selv anvendelsen af sådanne generelle, vage kriterier fordrer fysikerens viden i praksis.

<sup>208</sup> Denne brug af Gibsons begreb er en udvidelse af det i forhold til det hidtil sagte, idet jeg her anvender 'affordance' relativt til handlemuligheder generelt, ikke kun i forhold til handlemuligheder, der snævert set er af positiv eller negativ betydning for en selv. En sådan udvidelse mener jeg er nødvendig, i fald begrebet skal kunne bruges i forbindelse med beskrivelsen af sociale, menneskelige relationer og praksisser.



med. Dette gælder for den marginale registrering af vækkeurets tikken og af vejarbejdets støjen<sup>209</sup>: Begge eksempler involverer gibsonsk strukturering i kraft af vores kropslige, engagerede væren i verden, da det kun er på grundlag af denne, at vækkeuret i vores marginale opmærksomhed giver sig for os *som vækkeur* og vejarbejdet *som vejarbejde*, således at vi, når støjen standser, kan sige, hvad det var, der holdt op. Den generelle ikke-tematiserende åbenhed over for omgivelserne er ydermere for mig at se forklaringen på, at man nogle gange kan 'bemærke noget ud af øjenkrogen' (i metaforisk forstand), at man altså kan opdage forhold, der, selvom de ikke er vigtige for det, man foretager sig i det givne øjeblik, er væsentlige, interessante eller relevante for én i forhold til andre aspekter af ens liv. Med min hidtidige analyse af handling, læring og opmærksomhed kan det nemlig synes svært at se, hvordan det overhovedet er muligt f.eks. at få øje på en ven på den anden side af gaden, når man er helt opslugt af det, man laver – hvis den kropslige involvering i den konkrete aktivitet er udgangspunktet for opmærksomhedens fokus-margin-struktur, kan en sådan handlingsirrelevant 'opdagelse' synes nær umulig. Det bør naturligvis bemærkes, at man rent faktisk tit netop *ikke* opdager sin ven i en sådan situation, heller ikke selvom man kigger i den rigtige retning, da man er alt for koncentreret om det, man er i færd med, til at se, hvem der går forbi én<sup>210</sup>. Når det imidlertid sker, er det for mig at se netop i kraft af vores generelle, ufokuserede åbenhed over for situationen og dens 'affordances': Vennen ses typisk ikke straks fokalt bevidst som den, han er – i stedet 'rammes' man af en vag følelse af den forbipasserende som interessant, hvorefter man retter sin fokale opmærksomhed på ham (hvorved man naturligvis afbrydes i eller mister koncentrationen om det, man var i gang med). Vennen giver sig med andre ord for den baggrundsmæssige åbenhed som en fornem-

---

<sup>209</sup> Jf. ovenfor. Den marginale, kropsobjektiverende opmærksomhed på, at man er sulten, som bryder fokalt frem i erkendelsen af, at man har været sulten *længe*, er ikke resultat af en 'affordance'-relateret ufokuseret åbenhed, da den marginale bemærken direkte angår ens egen krop, ikke forhold som omgivelserne byder på for én som kropsligt individ. Ligeledes synes de psykologiske eksperimenter, som jeg har henvist til, mig ikke at være eksempler på denne almene ufokuserede åbenhed over for omgivelserne: De forhold, som forsøgspersonerne bemærkede marginalt, var aspekter af fænomener, som personerne var fokalt orienterede imod, blot i relation til andre aspekter. Det synes mig derfor mere rimeligt at sige, at den marginale bemærken her var en del af den konkrete aktivitet, som personerne var i færd med, ikke en handlingsekstern, om end 'affordance'-relateret perception. Generelt er det for mig at se et problem med laboratorieeksperimenter i psykologi i forbindelse med diskussionen af implicit læring og marginal perception, at man kan sikre sig, at forsøgspersonerne overhovedet er marginalt opmærksomme på bestemte forhold, hvis man lader dem udføre opgaver med de fænomener, de forventes marginalt at bemærke aspekter ved. Dette betyder, at den mere almene ufokuserede åbenhed bliver næsten umulig at teste i laboratoriet, hvilket igen betyder, at forsøgene her adskiller sig radikalt fra hverdagssituationen på et efter min mening afgørende punkt i forhold til muligheden af en adækvat beskrivelse af levende, aktive, handlende menneskers handlingsrelaterede perception i praksis.

<sup>210</sup> Andre, mere 'påtrængende' fænomener ville formodentlig kunne 'ramme' én, selvom vennens forbipasserer ikke gør det. Det er vel muligt at være så opslugt af sin aktivitet, at man end ikke f.eks. bemærker huset falde sammen, før det direkte forhindrer udførelsen af aktiviteten, men sædvanligvis ville man givetvis opdage et så drastisk fænomen en hel del før. Som jeg tidligere har pointeret, er der grader af opslugthed, og om end det sikkert er muligt at være så opslugt, at man *intet* bemærker af det, der sker omkring en, før det afbryder ens handlen, er det *ikke* et krav for at være opslugt i den forstand, som jeg bruger ordet, i hvilken det nemlig er muligt i kombination hermed at have en generel ufokuseret opmærksomhed på omgivelserne omkring en.

melse af, at 'her er noget at bemærke', hvilket foranlediger et skift i fokal opmærksomhed. Det kan synes, som om 'affordance' er et malplaceret udtryk i den forbindelse – man genkender vel vennen som den, han er, og ikke kun via det venskab, han 'affords'. Nu er der, som før antydte, ingen tvivl om, at 'affordance'-begrebet må udvides eller suppleres for på adækvat vis at kunne bruges i beskrivelsen af sociale relationer, og en sådan udvidelse må præcis ske med hensyntagen til de væsentligt mere komplekse og multidimensionelle betydningsaspekter, som vores socialitet og vores sociale liv med hinanden i praksis indebærer<sup>211</sup>. Uden desværre her at have lejlighed til at redegøre nærmere for disse betydningsaspekter vil jeg sige, at den just beskrevne situation dog bestemt involverer en strukturering af den måde, situationen fremtræder for os på, i relation til vores menneskelige, kropslige, sociale væren i verden: For det første giver vennen sig som *menneske* for én<sup>212</sup>, hvilket i sig selv indebærer en lang række meningsaspekter i relation til vores kropslige væren i verden med andre mennesker. Og for det andet indbefatter det at 'genkende vennen som den, han er' et uspecificeret netværk af betydninger, som gør sig gældende i ens forhold til denne person, hvorfor også dette tilfælde er et eksempel på strukturering på grundlag af den baggrundsviden, som vi har med vores kropslige eksistens.

Et andet område, hvorpå den ikke-tematiserende åbenhed kan vise sig, er i opdagelsen af forhold ved ens omgivelser, som man *ikke* forstår. Dette udsagn kan umiddelbart forekomme at være i modstrid med min opfattelse, at den ufokuserede åbenhed er en åbenhed over for at blive 'ramt' af de 'affordances', som omgivelserne byder en, men som man blot ikke i det givne øjeblik har brug for. Sagen er imidlertid den, at idet omgivelserne perceptionelt struktureres ud fra den mening, fænomenerne i dem har for os, kan det, der 'ikke giver mening' *også* træde frem for en *netop* som 'det, der ikke giver mening'. Dette sker nu for mig at se typisk i kraft af den åbenhed, som vores kropsskemamæssige involvering indebærer over for verden omkring os: I vores involverede, aktive deltagelse i praksis falder forhold ikke nødvendigvis umiddelbart i øjnene som uforståelige, medmindre de har direkte relation til den konkrete aktivitet, netop fordi engagementet i praksis indebærer, at opmærksomhedens fokus er på denne aktivitet. I stedet melder det uforståelige sig baggrundsmæssigt som en nagende tvivl, som en ubehagelig fornemmelse af, at noget ikke er, som det burde være – netop som en 'væren ramt af', at noget er galt, uden at man kan 'sætte fingeren

---

<sup>211</sup> Gibson selv antyder flere steder, at en sådan udvidelse er uproblematisk og ligefrem, bl.a. i hans henvisning til gestaltpsykologen Koffkas udsagn om, at en kvinde ved sin blotte tilstedeværelse siger "Love me", præcis som frugten siger "Spis mig" (Gibson, 1986, s. 138). Jeg mener bestemt, den pågældende form for udvidelse er mulig, men mener nok, at der fordres en betydelig mere nuanceret analyse af socialitetens mange facetter end Gibsons få humoristiske bemærkninger lader ane, for at komme fra 'affordance'-begrebet brugt i forbindelse med menneskets materielle omgivelser til et fyldestgørende 'affordance'-begreb, der kan bruges i beskrivelsen af sociale relationer.

<sup>212</sup> I den beskrevne situation vil vennen netop typisk *først* give sig således for den ufokuserede opmærksomhed, idet han ikke med det samme genkendes som den, han er, grundet fokuseringen på den givne handling.

på' hvad. Dette kan lede til afbrydelsen af den engagerede handling, til tematisering af den nagende tvivl og af dens årsag, dvs. til en sætten reflekterende fokus på, hvad der er galt. Således er den baggrundsmæssige ikke-tematiserende åbenhed alt i alt af stor betydning for os som de kropslige individer, vi er, givet, at det, der er meningsfuldt, relevant og af betydning for os, ikke er udtømt med den konkrete handling, vi i et bestemt øjeblik er i færd med at udføre.

Nu kan det i det ovenstående synes, som om der er en bevægelse fra en perceptuel betydning af udtrykket 'at træk ved situationen træder frem for én' til en mere metaforisk, idet jeg er gået fra at tale om, hvordan træer træder frem på gadens baggrund til, at mere 'abstrakte' fænomener træder således frem. Her er det vigtigt at gøre opmærksom på, at 'affordance'- og kropsskemabegreberne netop *praktisk* muliggør, hvad der for en logisk analyse ser ud som yderst teoriladet observation<sup>213</sup>, men som i praksis er et spørgsmål om, at (gen)kende ting for det, de byder på for en. Og denne genkendelse er vel at mærke ikke nødvendigvis repræsentationel og klassificerende, langt snarere er den handlingsorienteret og 'affordance'-bestemt – mange forhold, der kan synes teoretiske, perciperes rent faktisk direkte og handlingsrelateret i situationen. Et træ i blomst kan således udmærket give sig umiddelbart for allergikeren som noget, der bør undgås af hensyn til risikoen for et nyseanfald. Men når dette er sagt, skal det også siges, at den merleau-pontyske figur-baggrundstruktur *også* gælder mere metaforisk, således at den baggrundsviden, vi som kropslige, sociale, levende væsener har, får os til at bemærke forhold af ikke-perceptuel art, der har betydning for det, vi er i færd med. Med en lettere omskrivning af et eksempel fra Dreyfus<sup>214</sup> fremstår oplysningen, at en bestemt jockeys mor er død, umiddelbart som yderst relevant i forbindelse med de overvejelser, man gør sig, hvis man til et hestevæddeløb vil sætte sine penge på en af hestene, men ikke helt har besluttet sig for hvilken (Dreyfus, 1992, s. 258)<sup>215</sup>. Dette skyldes netop vores kropsligt inkorporerede og betingede baggrundsviden om mennesker, relationer mellem mor og søn, betydningen af en nærtståendes død for en persons humør og engagement i det, han gør osv. På baggrund af denne viden, der er en del af den praktiske måde, vi omgås hinanden på, som ikke lader sig udtømmende eksplicitere, og som *a fortiori* ikke er fokalt bevidst for den pågældende person i den givne situation, træder oplysningen om moderens død helt naturligt frem for ham som 'figur'<sup>216</sup>. Med en udvidet,

---

<sup>213</sup> Opfattelsen, at vores perception er teoriladet, er blevet fremført af mange, eksempelvis Popper, 1972, Kuhn, 1970, Feyerabend, 1975, Hanson, 1961 og 1969, Churchland, 1979.

<sup>214</sup> Eller rettere C. Taylors uddybelse af Dreyfus' eksempel. Dreyfus citerer et brev fra Taylor, i hvilket sidstnævnte fremsætter sine uddybende overvejelser.

<sup>215</sup> I dette eksempel er der selvfølgelig repræsentation og refleksion angående hestene og deres jockeyer involveret, men pointen er, at det *ikke* er via repræsentation eller refleksion, at oplysningen om moderens død træder frem som væsentlig – det gør den simpelthen umiddelbart på grundlag af vores baggrundsviden.

<sup>216</sup> Det er her ikke en indvending, at en eller anden må have fortalt den pågældende om jockeyens mors død, og at det er, *fordi det er blevet udtalt*, at det fremtræder som figur, ikke på baggrund af nogen viden om almenmenneskelige

metaforisk brug af 'affordance'-begrebet, svarende til den metaforiske udvidelse af figurbaggrund-strukturen, kan man endvidere sige, at oplysninger, kendsgerninger, ikke-perceptuelle forhold mv. kan 'afford' (modifikationer af) bestemte handlinger<sup>217</sup>. Og ligesom Gibson pointerer, at omgivelsernes 'affordances' for os ikke afhænger af, om vi bemærker dem eller ej, men er relativt til det kropslige væsen, vi er, er sådanne ikke-perceptuelle forhold 'affordances' ikke afhængigt af, om vi kender til dem, men er relativt til den helhed, som vores aktivitet og interesse i den givne situation udgør: Moderens død er af betydning for jockeyens potentielle præstation, og 'affords' således at lade være med at spille på ham, uanset om ham, der overvejer at spille, er klar over, at hun er død. Men samtidig er hendes død naturligvis kun en grund til ikke at spille på den pågældende jockey, *givet* væddeløbskonteksten og personens intention om at spille på en hest – Gibsons to-pols-analyse er med andre ord opretholdt i denne metaforiske brug af begrebet 'affordance': *Med* eller *inden for rammerne af* vores kropslige, menneskelige deltagelse i konkrete situationer, er bestemte forhold *objektivt set* relevante for det, vi foretager os – disse forhold 'affords' grunde til at gøre eller lade være med at gøre det pågældende, eller gøre det anderledes på denne eller hin måde, uanset vores opmærksomhed herpå. Således mener jeg, at de indførte begreber 'figurbaggrund-struktur' og 'affordance' tillige kan bruges i forbindelse med redegørelsen for vores opfattelse af ikke-perceptuelle forhold. Vores kropslige, levende, engagerede væren i verden giver nemlig ikke kun struktur til det, der perciperes, men ligeledes til hvordan, i relation til hvad og i hvilken grad ikke-perceptuelle forhold 'træder frem' for os, dvs. fremstår som relevante og af betydning for os.

Opsummerende vil jeg sige, at jeg til nu i dette kapitel har argumenteret for, at vores kropslighed umiddelbart lader den perceptuelle situation fremtræde struktureret i figur og baggrund. Dette har jeg uddybet med Gibsons begreb om 'affordance', ifølge hvilket vore omgivelser *objektivt set* rummer positive og negative handlemuligheder for os, *relativt* til de

---

forhold. Man kan meget vel forestille sig, dels at oplysningen er blevet udtalt om Fru Et eller Andet, uden relation til den kendsgerning, at hun var mor til en bestemt jockey, som led i en samtale om noget helt andet end hestevæddeløb, dels at den person, der vil spille på hestene, faktisk kun 'hørte efter med et halvt øre' og først fokuserede på det sagte, da Fru Et eller Andets navn blev nævnt, fordi *han* kendte hendes relation til jockeyen. I dette tilfælde ville oplysningen ikke være i fokus *qua* udtalt, og forbindelsen til væddeløbskonteksten ville heller ikke være givet direkte, men begge dele ville kun give sig, som de gør, i kraft af den strukturering, som den spillende persons (i dette tilfælde konkrete) mål og ønsker giver til den måde, verden, inklusive den andens samtale, træder frem for ham på. Alternativt kan man tænke sig, at den potentielt spillende person ved morgenmaden (som led i en daglig rutine) havde skimmet dødsannoncerne i avisen og pludselig var standset op ved annoncen om, at Fru Et eller Andet var død, igen fordi *han* kendte hendes relation til jockeyen. Også i dette tilfælde kommer oplysningen først i fokus og drages ind i væddeløbskonteksten af den potentielt spillende persons mål og baggrundsviden.

<sup>217</sup> Ligesom en stol 'affords' at sidde på den, uanset om vi repræsenterer dette forhold eller blot handler derudfra, vil jeg også mene, at ikke-perceptuelle forhold kan 'afford' en bestemt handling, uanset om vi repræsenterer dette eller blot inkorporerer hensyntagen til dem i vores handlemåde. Det er således for en *logisk analyse*, ikke nødvendigvis for en fænomenologisk beskrivelse, at man kan sige, at en person gjorde et eller andet, fordi dette eller hint understøttede ('affordede') det, ligesom det er for en logisk analyse, ikke nødvendigvis for en fænomenologisk beskrivelse, at man kan sige, at en person satte sig på en stol, fordi denne understøttede det.

kropslige individer vi er – 'affordances', som vi endvidere umiddelbart ser som sådan og ofte kropsskemamæssigt reagerer på, uden at være fokalt bevidste derom. Verden giver sig således 'affordance'-struktureret for os, har jeg hævdet, i kraft af vores kropsskemamæssige væren i verden, og dette nogle gange fokalt bevidst, andre gange rent kropsskemamæssigt, afhængigt af fejlmarginerne for den givne handling. Ydermere har jeg talt for, at vores baggrundsmæssige indstillingen os på verden involverer en ufokuseret, ikke-tematiserende åbenhed over for træk ved situationen, som ikke er specifikt relevante for den aktivitet, vi i det givne øjeblik er engagerede i, men som er af betydning for os på andre områder af vores liv. Ved hjælp af denne ikke-tematiserende åbenhed, hævdede jeg, er det også muligt at blive opmærksom på træk ved situationen, man *ikke* forstår. Endelig har jeg til slut udvidet fortolkningen af figur-baggrund-struktur- og 'affordance'-begreberne, således at disse ikke kun angår perceptionerne af konkrete ting, men også dækker vores opfattelse af forhold af ikke-perceptuel art som oplysninger og kendsgerninger. Sådanne kan dermed også siges at træde frem som figur på baggrund af vores tilgrundliggende forståelse (jf. del 1) og at 'afford' en bestemt handling.

### **6.5. Kropslig metaforisk strukturering**

*Med Lakoff og Johnsons opfattelse af kropsligt funderede metaforers betydning for menneskelig rationalitet og tænkning argumenteres der for, at kroppen og kropslige erfaringer har endnu større betydning end hidtil fremstillet for den måde, hvorpå mening træder frem for os i konkrete situationer. Lakoff og Johnson kritiseres dog for at give en for reduktionistisk, empiristisk inspireret årsagsforklaring, der dels negligerer relevansspørgsmålet, dels bygger på den tidligere problematiserede form for én-til-én-korrelering mellem neurologisk niveau og betydningsniveau. En alternativ forståelse fremsættes, der forbliver på det fænomenologiske niveau og forklarer metaforerne som forhold, der umiddelbart giver sig sammenblandede for barnet på baggrund af dets kropsskemamæssige 'affordance'-strukturering af verden. Det hævdes, at metaforerne inkorporeres 'as we go along' som et kropsskemamæssigt betydningsindhold, således at 'kildedomænet' siden hen kan resonere med i personens forståelse af 'målområdet'.*

Imidlertid kan vores kropslige strukturering af tilværelsens ikke-perceptuelle aspekter hævdes at være endnu mere dybtgående, end det hidtil sagte, der trods alt primært har beskæftiget sig med perceptuelle forhold, har ladet forstå. Med Lakoff og Johnson vil jeg nemlig mene (Lakoff & Johnson, 1980, Johnson, 1987 og Lakoff & Johnson, 1999), at vores tænkning og den mening, konkrete situationer, såvel som forhold ved disse, har for os, er gennemsyret af metaforer med relation til vores kropslighed og vores kropslige erfaringsverden. Eksempler herpå er grundmetaforen "Mere er op", som konkret eksemplificeres i "Priserne

steg” og ”Aktierne styrtdykkede”; ”Vigtige ting er store ting” som i ”Jeg har en stor nyhed” og ”Det er af mindre betydning”; ”Forandring er bevægelse” som i ”Han er gået fra at være sur til at være rasende” og ”Hans politiske overbevisning har bevæget sig en hel del til højre de seneste år”<sup>218</sup>. Metaforer som disse er ikke, som det ofte antages, bare ’billedlige måder’ at udtrykke ’bogstavelig mening’ på, men er faktisk strukturer, vi tænker i og ræsonnerer ved hjælp af, hvorfor de ikke kan erstattes af ’bogstavelige’ sætninger, der ’siger det samme’. Endvidere er der meget ofte ikke tale om enkeltstående metaforer (af typen ”X er en ræv”), men om mere omfattende metaforiske strukturer, eller som jeg også ønsker at udtrykke det, om et interrelateret netværk af metaforer<sup>219</sup>. Med Lakoff og Johnsons eksempel er en af de metaforer, som vi forstår kærlighed ved hjælp af, en variation af metaforklicheen ”Livet er en rejse”, nemlig ”Kærlighed er en rejse”. Denne metafor er ifølge Lakoff og Johnson vævet ind i et netværk af andre metaforer, således at partnerne ses som de rejsende, de fælles livsmål som rejsens endemål, parforholdet som det køretøj eller fartøj, med hvilket rejsen foretages, og problemer som hindringer for køretøjets bevægelse. Metafor-netværket giver sig udslag i konkrete udsagn som ”Vi er ved en skillevej”, ”Vores forhold er kørt helt af sporet”, ”Det her forhold fører ingen steder”, ”Vi er havnet i en blindgyde” m.fl. (Lakoff & Johnson, 1999, s. 63ff.)

Imod Lakoff og Johnsons opfattelse hævdes det her ofte, at metaforerne slet ikke er virksomme som metaforer længere – at de er ’døde’, og at ordene, selvom de engang blev brugt metaforisk, i mellemtiden har erhvervet en ny, bogstavelig mening<sup>220</sup>. Dette finder jeg ikke

---

<sup>218</sup> Det er interessant, at rigtigt mange af de metaforer, som Lakoff og Johnson opregner, findes præcis tilsvarende på dansk. Nu har der selvfølgelig været stor udveksling og vekselvirkning mellem engelsk og dansk, samtidig med at den danske og den engelske kultur er relativt ens, og disse forhold kan givetvis til en vis udstrækning forklare lighederne, men samtidig er det en kendsgerning, at mange af de metaforstrukturer, som engelsk og dansk indeholder, også findes i kulturer, der er meget forskellige fra den danske og engelske, og som har sprog, der er radikalt forskellige fra vores. Dette ser Lakoff og Johnson, med rette mener jeg, som en indikation for, at metaforerne grunder i basale, menneskelige erfaringer og i den forstand ikke er tilfældige. Eksempler på sådanne metaforstrukturer, der går på tværs af kulturelle skel, er korrelationen af temperatur med følelser, som findes stort set globalt (jf. nedenfor) og forskellige måder at opfatte menneskets ’selv’ på, som f.eks. ”Selvkontrol er besiddelse af et objekt” og ”Det indre, ’rigtige’ selv kontra det ydre, ’falske’ selv”. Disse metaforer, tillige med mange flere danske/engelske, findes i hvert fald også på japansk og kinesisk (Lakoff & Johnson, 1999, s. 284ff, og Slingerland, 2004).

<sup>219</sup> Johnson taler om ’image schemata’, som vores erfaring ubevidst struktureres ved hjælp af, jf. Johnson, 1987. Jeg finder dette udtryk uheldigt, grundet dets repræsentationelle og billedmæssige konnotationer, ligesom jeg, som det vil fremgå nedenfor, mener, at der er problematiske sider forbundet med at hævde, at metaforernes strukturering sker vha. sådanne ’billedlige skemaer’ i det ’kognitivt ubevidste’ (en tese, der fremføres i endnu stærkere grad i Lakoff & Johnson, 1999).

<sup>220</sup> At det kan synes, som om mange af metaforerne er ’døde’ er, som Lakoff og Johnson gør opmærksom på, paradoksalt nok, fordi de er så levende: vi er så vant til at tænke i disse metaforer og ræsonnere vha. dem, at de ikke har det præg af at sige noget nyt, som en metafor som oftest har, første gang man møder den (især når dette sker i poesien). Men at en metafor er almenkendt og -anvendt, ikke ny og poetisk, er ikke ensbetydende med, at den er død. Dette spørgsmål må afgøres af, hvorvidt man stadig ræsonnerer om ’målområdet’ vha. det erfaringsområde, som er kilden til metaforen. Med dette kriterium er jeg skeptisk over for Lakoff og Johnsons påstand om, at der kun findes meget få virkeligt ’døde’ metaforer. De siger det ikke direkte, men set i lyset af, hvad de siger om ’døde’ metaforer, ville de givetvis mene, at f.eks. ’bordben’ og ’kaktusarm’ stadig var levende metaforer. Dette finder jeg usandsynligt – i erfarne sprogbesidderes forståelse af borde og kaktusser spiller den oprindelige projektion fra menneskets ben og arme til bor-

rimeligt, fordi jeg med Lakoff og Johnson mener, at vi rent faktisk foretager mange ræsonnementer vha. metaforerne. Med et af Lakoff og Johnsons eksempler: Når man metaforisk konstaterer, at et kærlighedsforhold er kommet ind i en blindgyde, og slutter derfra til, at noget radikalt skal forandres i forholdet, eller at det evt. helt skal afbrydes, er den meget bogstavelige beslutning angående ens forhold, som man træffer, i bund og grund truffet metaforisk vha. 'kildedomænet': Den baggrundsviden, man har om rejser og transport i almindelighed og blindgyder i særdeleshed, har nogle helt klare konsekvenser for, hvad man skal foretage sig i en sådan situation (man skal 'bakke ud af' blindgyden eller 'vende om' og bagefter 'prøve at vælge en anden vej', men måske er det slet ikke muligt 'at komme derhen, hvor man vil', så man må opgive). Metaforen "Kærlighed er en rejse" er derfor ikke 'død', uanset hvor klicheagtig den kan forekomme – tværtimod er den klicheagtig, fordi den er så udbredt.

Efter min mening har Lakoff og Johnson helt ret i, at disse og en stor mængde andre metaforer er strukturerende for den måde, hvorpå vi opfatter de mere 'abstrakte' områder af vores liv, dvs. områder, der ikke direkte vedrører den kropslige erfaringsverden<sup>221</sup>, og at de bidrager med metaforisk meningsindhold til disse 'abstrakte områder' – meningsindhold, der vel at mærke ikke kan reduceres til eller erstattes af en 'bogstavelig' mening. Jeg har dog visse forbehold over for Lakoff og Johnsons mere præcise analyse af metaforenes opståen og virkemåde. Med Lakoff og Johnsons opfattelse opstår metaforerne på følgende måde: Alle komplekse metaforer som "Kærlighed er en rejse" kan analyseres ud i primærmetaforer, evt. sammen med forskellige 'hverdagsteorier' ("folk theories") om emnet. Primærmetaforerne har endvidere form af en projektion fra en kropslig, sensorimotorisk erfaring over på et 'subjektivt' (erfarings-)område. Man tilegner sig primærmetaforerne som barn i det såkaldte 'blandingsstadium' ("conflation"), hvor barnet ikke skelner mellem den sensorimotoriske og den ikke-sensorimotoriske, subjektive erfaring, men oplever hele situationen udifferentieret. Som følge heraf skabes der forbindelser i hjernen mellem de to domæner, og disse forbliver der, også når barnet senere lærer at skelne mellem de to domæner og erfaringerne knyttet til hver af dem. Bindingerne vil naturligvis ikke opstå, hvis associationen kun opleves én gang, men opleves den regelmæssigt, vil bindingen i hjernen omvendt

---

denes og kaktussernes dele efter min mening ikke længere nogen erkendelsesmæssig rolle, om end den måske eller måske ikke gør for barnet, der lærer ordene. Det eneste eksempel, Lakoff og Johnson giver på en 'død' metafor, er det engelske 'pedigree', som nu har den bogstavelige betydning 'stamtavle', men oprindeligt kom fra det franske 'ped de gris', en rypes fod, og var en metafor baseret på den lighed, en stamtavle har med en sådan fod. Da ingen engelsktalende længere tænker på fuglens fod (og de fleste sikkert slet ikke kender det franske ord) i forbindelse med en stamtavle, er metaforen virkelig 'død'. Jf. Lakoff & Johnson, 1999, s. 124f.

<sup>221</sup> Givet min ovenstående analyse af vores kropsskemamæssige gibsonske 'affordance'-relaterede strukturering af den måde, verden præsenterer sig for os på, vil denne 'kropslige erfaringsverden' dog være væsentligt rigere, dels end den traditionelle empiristiske sansedataverden, dels, og i denne sammenhæng vigtigere, end Lakoff og Johnsons begreb om 'sensorimotorisk domæne' (jf. Lakoff & Johnson, 1999), som synes at være begrænset til sansning og bevægelse i den fysiske verden, *taget i en meget snæver forstand*.

også skabes automatisk og ubevidst, og roden vil være lagt til barnets senere brug af den metaforiske beskrivelse af det subjektive domæne vha. det sensorimotoriske domæne. "We acquire a large system of primary metaphors automatically and unconsciously simply by functioning in the most ordinary of ways in the everyday world from our earliest years. We have no choice in this. Because of the way neural connections are formed during the period of conflation, we all naturally think using hundreds of primary metaphors." (Lakoff & Johnson, 1999, s. 47) Som eksempel på denne proces nævner Lakoff og Johnson metaforen "Kærlighed er varme", som ifølge dem har sin grund i den hjerneforbindelse, der skabes, når barnet sammenblander den varme (sensorimotorisk aspekt), som et knus medfører, med den kærlighed (subjektivt aspekt), som knuset er udtryk for. De ovennævnte metaforer "Mere er op", "Vigtigt er stort" og "Forandring er bevægelse" er ligeledes eksempler på primære metaforer. Hvad angår de komplekse metaforer, opstår de ifølge Lakoff og Johnson ved senere koaktivering af adskilte begrebslige domæner og den blanding af primærmetaforer, som dette medfører. Metaforerne, primære såvel som komplekse, fungerer på det såkaldt 'kognitivt ubevidste' niveau – et niveau, der ikke er 'fortrængt' i Freuds forstand, men hvorpå "thought ... operates beneath the level of cognitive awareness, inaccessible to consciousness and ... too quickly to be focused on" (Lakoff & Johnson, 1999, s. 10). På dette niveau finder der altså efter Lakoff og Johnsons mening *tænkning* sted, uden for bevidsthedens kontrol, men med strukturel og indholdsmæssig betydning for det, der viser sig for bevidstheden. Således strukturerer metaforerne vores bevidste tænkning vha. den inferentielle struktur, de selv har fra deres 'kildedomæne'. For nu at blive ved eksemplet "Kærlighed er varme", så er det en naturlig følge af denne metafor, at kulde er mangel på kærlighed, at følelser kan være mere eller mindre lunkne, ligesom de også kan være mere eller mindre hede osv. Udsagn, der udtrykker forhold som disse, er alle velkendte metaforer brugt i daglig tale, og dette er ifølge Lakoff og Johnsons ikke et tilfælde, men er *netop*, fordi de på det ubevidste niveau er blevet udledt af den givne primærmetafor. Sammenfattende kan man derfor sige, at Lakoff og Johnsons opfattelse er den, at vores bevidste tænkning i vid udstrækning struktureres og indholdsmæssigt bestemmes af ubevidste metaforer og metaforstrukturer, som har deres rod i hjernebindinger opstået ved erfaringsblandinger.

Som nævnt har jeg visse forbehold over for denne opfattelse. Jeg er helt enig i, at vores tænkning – og, vil jeg hævde, også vores erfaring – struktureres og indholdsmæssigt bestemmes af metaforer og metaforstrukturer. Imidlertid mener jeg, de er nogle problematiske sider ved den mere præcise årsagsforklaring, som Lakoff og Johnson giver, med dens placering af metaforerstrukturerne på et kognitivt ubevidst niveau med rod i hjernebindinger opstået igennem association ved konstante forbindelser i erfaringen. Hvad det første angår er Lakoff og Johnsons opfattelse for mig at se et udtryk for en atomistisk opfattelse af perception, erkendelse og tænkning, ifølge hvilken disse sker som informationsbehandling af en-



keltelementer (stimuli eller data) og konstitution af en helhed herudfra. Da vi endvidere ikke er bevidste om at foretage en sådan datamanipulerende konstitution, er den logiske konsekvens, givet det atomistiske udgangspunkt, at den må foregå på det ubevidste niveau<sup>222</sup>. Denne form for opfattelse har jeg tidligere<sup>223</sup> kritiseret Polanyi for, idet jeg i stedet tilslutter mig den gestaltpsykologiske opfattelse, at vi perciperer i helheder, og at delene får deres mening *fra* helheden, på grundlag af det perspektiv, som vores baggrundsviden om feltet og situationen i det hele taget, udgør<sup>224</sup>. Noget tilsvarende mener jeg gælder for erkendelse og tænkning – *ikke* således forstået, at vi ikke tænker i de pågældende metafor-netværk, men således at vi gør det perspektivisk, ikke repræsentationelt. Vi ser et område af vores liv i lyset af et andet vha. det perspektiv, som vores baggrundsviden om de to domæner, vores sprog, vores erfaringer og vores hele kropslige væren lader os anlægge på 'måldomænet' vha. 'kildedomænet'. Jeg vender tilbage til dette nedenfor, men først ønsker jeg at se på det andet punkt, som jeg finder problematisk hos Lakoff og Johnson, nemlig den måde, hvorpå såkaldte primærmetaforer angiveligt opstår. For mig at se mangler der nemlig en redegørelse for *relevansspørgsmålet* i deres beskrivelse af denne opståen som beroende på den spontane og ubemærkede skabelse af hjernebindinger ved blanding af erfaringer. Faktisk er problemet for mig at se tofold: for det første er der en mangel i redegørelsen for, hvilke erfaringsblandinger der giver anledning til metaforstrukturer, og for det andet bygger Lakoff og Johnson på den form for én-til-én-opfattelse af forholdet mellem hjerneniveau og betydningsniveau, som jeg kritiserede i afsnit 3.7. Disse to problematikker er ikke uafhængige af

---

<sup>222</sup> Lakoff og Johnson hævder, at det er en tommelfingerregel blandt cognitive scientists, at 95 % af al tankevirksomhed er ubevidst, styret af det kognitivt ubevidstes "hidden hand" og, som de udtrykker det: "that may be a serious underestimate" (Lakoff & Johnson, 1999, s. 13). Jeg er tilbøjelig til at mene, at selve postulatet om en så stor procentdel burde gøre en skeptisk, mht. om ens beskrivelse bygger på korrekte præmisser.

<sup>223</sup> Jf. afsnit 2.6.

<sup>224</sup> Jeg finder derfor heller ikke Lakoff og Johnsons liste over processer, som vi angiveligt foretager "second by second", når vi fører en samtale, overbevisende. Lakoff og Johnson opregner en lang række forhold, nemlig 'hente relevant information fra hukommelsen', 'opfatte en lydstrøm som sprog og opdele den i fonetiske træk og elementer', 'strukturering af en sætning ud fra en af de rigtigt mange mulige grammatiske konstruktioner i sproget', 'udvælge ord og give dem en mening, som er passende i konteksten', 'få semantisk og pragmatisk mening ud af sætningerne som helhed', 'formulere det, der skal siges, i relevante termer', 'lave relevante slutninger', 'lave mentale billeder, hvor det er relevant, og inspicere dem', 'udfylde huller i samtalen', 'bemærke og fortolke samtalepartnerens kropssprog', 'forudse, hvor samtalen er på vej hen' og 'planlægge svar'. Jf. Lakoff & Johnson, 1999, s. 10. Efter min mening er hele denne liste problematisk - vi forstår *umiddelbart* den andens tale på baggrund af vores kendskab til ham, til emnet, til det at føre en samtale, til sociale relationer mv., *ikke* via en informationsbehandling, hvori der indgår 'data' om sådanne forhold, men simpelthen i kraft af den strukturering som vores baggrundsviden giver til den måde, hans sætninger fremtræder på. Ligeledes lægger vi ikke ubevidst mærke til og fortolker den andens såkaldte 'kropssprog' - vi indstiller os langt snarere kropsskemamæssigt på den kropslige attitude, han møder os med. Og vi 'planlægger' ikke på et ubevidst niveau, hvad vi skal sige, eller 'forudser samtaleens retning' - vi er meget muligt mere eller mindre marginalt bevidste om sådanne forhold, men bestemt ikke *ubevidste* i betydningen, at det pågældende er 'inaccessible to consciousness'. Vi kan nemlig sagtens rette fokus herpå og overveje, både hvad vi vil sige, og hvor samtalen er på vej hen. En samtale indbefatter således efter min mening *ikke* en ekstrem hurtig informationsbehandling, som nødvendigvis må være ubevidst, da vi ikke bevidst kan behandle 'data' med en sådan hastighed, og endvidere ikke er os bevidst, at vi gør det. En meget mere plausibel grund til, at vi ikke er os en sådan informationsbehandling bevidst, er for mig at se, at den ikke finder sted.

hinanden, da de begge har sin rod i en empiristisk, atomistisk opfattelse af menneskelig erkendelse. For overskuelighedens skyld vil jeg dog behandle dem så relativt uafhængigt af hinanden som muligt og starte med den førstnævnte problematik. Her kan det siges, at der med Lakoff og Johnsons fremstilling ikke er *andet*, der afgrænser, hvilke erfaringer der sammenblandes med hvilke, end de klassisk empiristiske, humeske 'konstante forbindelser', men at der, hvis dette var det eneste kriterium, burde være et utal af forbindelser som grundlag for metaforer: Der optræder rigtigt mange forhold i 'konstant forbindelse' med ethvert andet forhold – kærlighed kunne med denne opfattelse lige så vel være "stof i næsen", "trykken for brystet", "krøllet bluse" eller "væk fra legetøjet" (for nu blot at nævne et par muligheder) som "varme". Omvendt måtte man spørge, hvorfor det overhovedet er nødvendigt at *lære* metaforerne – hvis tingene virkelig forholdt sig, som Lakoff og Johnson hævder, da burde hvert barn opfinde i tusindvis af nye metaforer (hvilket *ikke* er det samme som at lave i tusindvis af fejlagtige klassifikationer, noget alle børn gør) ud fra de forbindelser, som faktisk var etableret. Men dette sker ikke virkeligt – børn lærer metaforer, de opfinder dem ikke. Og dette forekommer ganske simpelt uforståeligt, givet Lakoff og Johnsons analyse: Hvis det virkeligt var sandt, at "what fires together wires together"<sup>225</sup>, hvorfor er det så nødvendigt at 'aktivere' bindingerne for at få de pågældende metaforer etableret? Hvorfor går relationen ikke den anden vej, således, at "what is already wired together fires together"<sup>226</sup>?

Meget mere rimeligt synes det mig at sige, at metaforerne har deres rod i vores oplevelser af *relevante* eller *interessante* forbindelser i den verden, vi lever i – vel at mærke relevante eller interessante *for os*, som de kropslige væsener, vi er. Forbindelserne må nemlig først overhovedet træde frem for os *som* forbindelser, eller evt. som sammenblandede forhold, hvis Lakoff og Johnson, hvad der synes plausibelt, har ret i, at barnet oplever givne situationer udifferentieret mht. aspekter, som man som voksen adskiller. Men denne fremtræden af forbindelser eller forhold som sammenblandede sker ikke bare 'automatisk', fordi forbindelserne faktisk består (det er der som nævnt så mange forbindelser, der gør), men via vores kropsskemamæssige (for-)strukturering<sup>227</sup> af den måde, verden præsenterer sig for os

---

<sup>225</sup> Dette er et gængs 'slogan' inden for 'cognitive science' i forbindelse med diskussionen om metaforstrukturer og sammenblanding af domæner. Således blev det f.eks. hyppigt brugt af Lakoff, Fauconnier og Turner på konferencen *The Embodied Mind: Cognitive Metaphor Theory and the Humanities*, afholdt af *Language and Mind Forum*, University of South California, 13/10-14/10 2000. "What" i 'sloganet' henviser til neuroner fra forskellige områder i hjernen. Jf. i øvrigt Fauconnier & Turner, 2002.

<sup>226</sup> Det bør bemærkes, at denne indvending gælder, uanset om forbindelserne etableres på hjerneniveau eller ikke, da denne del af min problematisering angår *relevansspørgsmålet*, ikke spørgsmålet om forholdet mellem hjerne- og betydningsniveau. Men indvendingen bliver så meget mere påtrængende, hvis man betænker, at Lakoff og Johnson taler om bindinger på hjerneniveauet: Her kan der så oplagt ikke være tale om nogen sortering ud fra relevans – der er bare neuroner, der fyrer eller ikke fyrer, og forbindelser, der skabes og styrkes/svækkes.

<sup>227</sup> Om der er tale om for-strukturering eller om strukturering vil afhænge af, på hvilket trin af barnets udvikling de pågældende forbindelser bemærkes eller kropsskemamæssigt inkorporeres på.

på. Nu er det muligt, at Lakoff og Johnson ville tilslutte sig dette synspunkt – de hævder nemlig, f.eks. at ”the distinction between basic-level and nonbasic-level categories is body-based, that is, based on gestalt perception, motor programs, and mental images.” (Lakoff og Johnson, 1999, s. 28)<sup>228</sup>. Om end jeg finder henvisningen til ’motor programs’ problematisk, idet den for mig at se giver en alt for statisk opfattelse af vores meget fleksible kropsskemamæssige forholden os i verden<sup>229</sup>, viser udsagnet i hvert fald, at Lakoff og Johnson er enige i, at vores kropslige eksistens *på det fænomenologiske niveau* har stor betydning for vores opfattelse af verden, og de åbner således for en anerkendelse af relevansspørgsmålets vigtighed. Problemet er bare – og dette udgør det andet led i min problematisering – at de ikke forbliver på det fænomenologiske niveau i deres redegørelse for metaforers opståen og virkemåde, men ønsker at give den endelige forklaring på hjernebindingsniveauet, og at dermed reelt *i* deres analyser negligerer betydningen af relevansspørgsmålet (første led af min problematisering). Godt nok hævder de, at de tre niveauer: det kognitive (såvel det bevidste som det ubevidste), det neurocomputationelle (som angiveligt forbinder biologien og kognitionen vha. databehandling, især matematiske operationer ’foretaget af neuronerne’) og det neurobiologiske (hvorpå haves celler, dendritter, ionkanaler osv.) ikke kan reduceres til hinanden, hverken ontologisk eller forklaringsmæssigt (jf. *ibid.*, s. 111ff.). For mig at se er det ikke desto mindre netop det, de *faktisk* gør, når de søger at forklare metaforers opståen og virkemåde: De taler om ”Narayanan’s neural theory of metaphor” (*ibid.*, s. 59) (en teori, de tilslutter sig) og siger f.eks. ”Whenever a domain of subjective experience or judgement is coactivated regularly with a sensorimotor domain, permanent neural connec-

---

<sup>228</sup> Det ’basale niveau’ for kategorier relativt til vores kropslige eksistens er ifølge Lakoff og Johnson det mest abstrakte kategoriniveau, hvorpå 1) vi kan lade et enkelt mentalt billede repræsentere kategorien, 2) medlemmer af kategorien perciperes at have samme grundfigur, 3) vi interagerer med medlemmerne af kategorien på stort set samme måde og 4) det meste af vores viden er organiseret. Eksempler på basalniveauekategorier er stole, borde, senge, biler, tog, skibe, hunde, katte, heste osv. Højereordenskategorier er f.eks. ’møbler’, ’fartøj’ og ’dyr’. Lavereordenskategorier er f.eks. lænestol, spisestol, labrador, schæfer, pekingeser.

<sup>229</sup> Faktisk er det præcis forskellen på min og Lakoff og Johnsons opfattelse: Hvor jeg mener, at vores kropsskemamæssige forholden os i verden er en ikke-reducibel, fleksibel overensstemmelse mellem krop og verden i den konkrete situation med hvad denne indebærer af unikke aspekter, leder deres fokusering på informationsbehandling på det kognitivt ubevidste niveau dem til at tale om ”motor programs”, som vel angiveligt foretager den relevante informationsbehandling. Interessant nok diskuterer de også den måde, vores fænomenale krop bestemmer vores begreber om rumlige relationer, og de henviser i den forbindelse til Gallagher og siger: ”These forms of embodiment [of spatial-relations concepts] arise from *the way we schematize our own bodies and things we interact with daily.*” (Lakoff & Johnson, 1999, s. 36, mine kursiveringer). Lakoff og Johnson taler her, som om der var et niveau (formodentlig deres ’kognitivt ubevidste niveau’), hvorpå vi lavede mere eller mindre skematiske billeder eller diagrammer over vores egen krop og dens forholden sig til omgivelserne – sikkert som led i den generelle ’informationsbehandling’, vha. hvilken vi efter deres mening gebærder os i verden. Pointen, som jeg ser den, er imidlertid netop, at vi *ikke* ’schematize our bodies’, at der ikke er en lille homonculus i (under)bevidstheden, der beregner og relaterer, men at vi ganske simpelt handler i verden med de handlemuligheder, vi har inkorporeret i kroppen. Kropsskemaet er ikke et ’indadrettet’ begreb, et skema i bevidstheden, det er et ’udadrettet’ begreb, en måde at forholde sig kropsligt til den konkrete situation på. At det er muligt at misforstå begrebet ’kropsskema’, sådan som Lakoff og Johnson efter min mening gør, er i øvrigt en af grundene til, at jeg, som tidligere nævnt, ret beset ikke finder udtrykket særligt heldigt valgt, om end jeg har valgt at benytte det for at tydeliggøre min inspiration af Merleau-Ponty og Gallagher.

tions are established via synaptic weight changes. Those connections, which you have unconsciously formed by the thousands, provide inferential structure and qualitative experience activated in the sensorimotor system to the subjective domains they are associated with.” (ibid., s. 57. Jf. også citatet ovenfor) Dette er, som jeg diskuterede i afsnit 3.2., efter min mening en helt forkert vej at gå – mening og relevans er på det fænomenologiske niveau, og der forbliver det. Ikke på den måde forstået, at vi nødvendigvis er os meningen og relevansen fokalt bevidst, men således at den giver sig for os i vores kropslige, engagerede væren i verden og ofte kropsskemamæssigt inkorporeres i vores måde at omgås verden på, *uden* at vi bliver os denne inkorporering bevidst. Pointen er her tofold, svarende til den tofoldige problematisering: For det første skabes de bindinger, der givet findes på det hjerne-mæssige niveau *som resultat* af vores kropsskemamæssige forholden os, der er bestemmende for relevansspørgsmålet. For det andet er disse bindinger ikke en-til-en i relation til betydningsniveauet og har i særdeleshed *ikke forklarende kraft* i forhold til metaforerne og vores kropsskemamæssige gebærden os i verden. Disse metaforer og denne gebærden os kan kun forklares på det fænomenologiske niveau. Jeg er således enig med Lakoff og Johnson i, at forbindelserne eller de blandede forhold som oftest ’realiseres i os’<sup>230</sup>, uden at vi er fokalt opmærksomme herpå ”just by going about the world constantly moving and perceiving” (ibid., s. 57). Men forklaringen på dette er *ikke*, at der i hjernen ’automatisk’ skabes forbindelser, svarende til de ’konstante forbindelser’, vi oplever, mens vi ’go about’. I stedet er forklaringen, at vi inkorporerer forbindelserne i vores måder at gebærde os i verden på – at vi *kropsskemamæssigt*, ’as we go along’ lærer at tage højde for dem.

Faktisk synes selve pointeringen af, at barnet i udgangspunktet sammenblander erfaringsdomæner for mig at se at underbygge denne opfattelse: Da barnet ikke skelner og bevidst noterer sig forbindelser mellem relevante træk, forholder det sig bare kropsskemamæssigt til begge aspekter af situationen under et. Hermed muliggøres den kropsskemamæssige inkorporering af forbindelsen mellem aspekterne ’as it goes along’, og denne inkorporering bevares og udbygges, når barnet lærer at skelne aspekterne fra hinanden. Inkorporeringen må dog ikke forstås på linie med Lakoff og Johnsons ’hjernebindinger’ – selvom neurologiske processer som før nævnt er nødvendige betingelser for betydningsplanet, og der *i den forstand* vil være en eller anden form for biologisk realisering af vores kropsskemamæssige handlen, kan denne ikke udpeges så præcist som ’disse eller hine bindinger mellem dette og hint domæne’, simpelthen fordi vores kropsskema ikke kan reduceres til atomistiske bindinger. Kropsskemaet er, som jeg tidligere har understreget en enhedsmæssig overensstemmelse mellem krop og verden, der giver en fokusering af kroppen på den konkrete aktivitet. Når

---

<sup>230</sup> Et udtryk, jeg ikke ønsker at benytte mig af, dels fordi det lyder statisk, ikke dynamisk, som jeg mener, vores kropsskemamæssige inkorporering er, dels fordi det er et udtryk, der i det meste af litteraturen på dette område anvendes i betydningen ’realisering i hjernen’.

handlemåder er 'inkorporeret' i vores kropsskema, betyder det derfor ikke, at de er instantieret i bestemte hjernebindinger – det betyder, at det er bestemte måder, vi forholder os på i praksis.

For nu at tage et af Lakoff og Johnsons egne eksempler, metaforen "Mere er op": Kropsskemamæssigt struktureres rummet omkring os, som jeg diskuterede ovenfor, i op og ned; vigtigheden af disse retninger er givet med vores kropslighed, idet vi har en 'rigtig' og en 'forkert' måde at vende på, og på baggrund heraf oplever vi også alt andet som orienteret op og ned, i forhold til os selv og for hver enkelt ting, med en projektion af vores kropslighed, også i forhold til dets egne omgivelser. 'Mere' er endvidere et vigtigt forhold for os allerede som små børn – mad, drikke, kropslig nærhed såvel som legetøj, underholdning, udfordring mm. er alle forhold, som vi, som de kropslige individer, vi er, af os selv, uden refleksion, til en vis grænse søger at få 'mere' af. 'Mere' er derfor et aspekt, der umiddelbart vil træde frem for os som relevant, ligesom vi umiddelbart, kropsskemamæssigt vil relatere til det. Med denne strukturering af den måde, verden præsenterer sig for os på, er det nu en kendsgerning, som det lille barn i praksis relaterer til mange gange dagligt, at 'mere er op': Når der hældes mere vand i barnets glas, stiger 'væskesøjlen'; når man stabler klodser oven på hinanden, bliver tårnet højere; jo mere sand, man hælder i en bunke, jo højere bliver den; fjerner man omvendt noget af vandet, sandet eller nogle af klodserne, bliver højden af det pågældende mindre, dvs. den går ned. Så langt ville Lakoff og Johnson givetvis kunne være enige (de giver selv lignende eksempler på, hvorfor 'mere er op'); dér, hvor vejene skilles, er, hvor de hævder, at disse i praksis relaterede aspekter, som barnet møder i sine egne og i andres handlinger, og som træder frem for det som væsentlige aspekter (eller måske snarere som ét sammenblandet væsentligt aspekt), givet barnets kropslige strukturering af situationen, realiseres i form af hjernebindinger mellem de respektive domæner. Heroverfor vil jeg sige, at barnet simpelthen selv i praksis, handlingsmæssigt, inkorporerer disse 'i praksis relaterede aspekter', idet det gennem egne og andres handlinger lærer 'as it goes along' at 'Mere er op' – at mere er forbundet med op, eller endda er sammenblandet med op. Det bliver med andre ord en del af den måde, barnet handler på, at det tager højde for dette forhold, uden at det nogensinde behøver blive bevidst, og uden at dets 'taget højde for' på simpel vis grunder i hjerneforbindelser mellem det sensorimotoriske domæne 'vertikal retning' og det subjektive domæne 'kvantitet', som Lakoff og Johnson hævder (jf. *ibid.*, s. 51). Handlingsmæssigt, ureflekteret, ikke-repræsentationelt, i praksis er mere ganske enkelt op for kropslige væsener som os.

På lignende vis vil jeg hævde, at også forbindelser som 'Vigtigt er stort' og 'Forandring er bevægelse' i praksis giver sig umiddelbart for os, på grundlag af vores kropsskemamæssige 'affordance'-strukturering af den måde, verden præsenterer sig for os på, og at vi kropsskemamæssigt, 'as we go along' lærer at forholde os til disse forbindelser, uden at der

af den grund nødvendigvis instantieres hjerneforbindelser. Vigtige ting, såsom forældre og andre voksne, mere eller mindre farlige dyr som store hunde eller løver, farlige køretøjer som biler og lastbiler *er* rent faktisk store i forhold til barnet. Dertil kommer, at vi, med den biologiske udrustning vi har, nemmere fokuserer på store ting end på meget små, og også af den grund vil have en tendens til at finde store ting vigtigst. Barnet lærer derfor ganske simpelt i praksis at handle på måder, der tager højde for, at vigtige ting er store ting – uden at det på noget tidspunkt behøver være fokalt bevidst herom. Hvad forandring angår, involverer næsten alle de forandringer, som det lille barn møder og involveres i, bevægelse: Forandring i opholdssted, for det selv når det bæres fra sted til sted, og når det senere selv kan bevæge sig rundt, og for andre mennesker, når disse bevæger sig; for slet ikke at tale om alle de bevægelser, der foretages med barnet og i relation til det, og som *afstedkommer* forandringer: Maden øses på tallerkenen, maden føres til munden (af barnet eller af en anden), barnet får en ren ble på, det bliver givet tøj på og får tøjet taget af igen osv. I alle disse tilfælde *er* eller *giver* bevægelsen en forandring, og barnet lærer derfor kropsskemamæssigt, at forandring og bevægelse hører sammen (eller er det samme), dvs. det lærer 'as it goes along' at forholde sig til verden på måder, der inkorporerer denne samhörighed.

Med denne analyse af den måde, hvorpå barnet i praksis lever og handler, således at samhörigheden af visse forhold inkorporeres *i* dets liv og handlen, mener jeg, det er muligt at give en fænomenologisk beskrivelse til forskel fra Lakoff og Johnsons reduktionistiske af de kropslige metaforers virkemåde. Her bør det i første omgang pointeres, at sproget, inklusive metaforene, jo under alle omstændigheder må *læres*<sup>231</sup>. Som jeg argumenterede for i del 1, er dette kun muligt i kraft af deltagelsen i de praktiske handlingssammenhænge, som barnet fødes ind i, og, som jeg også hævdede ovenfor, sker det i vid udstrækning 'as it goes along', dvs. igennem en ikke-intentionel kopiering af forældres og andres tale. Nok spørger et barn allerede fra ét-ordsstadiet, hvad ting hedder, og man benævner de ting, det ser, og dets egne kropsdele for det, således at mange ord som 'arm', 'fod', 'træ', 'bil', 'hus' læres mere eller mindre intentionel, men dels skal man ikke overse, at disse ord *også* bruges i mere handlingsrelaterede sammenhænge<sup>232</sup>, og at det er vigtigt for barnets tilegnelse af deres betydning, at de gør det, og dels er der rigtigt mange andre ord, for slet ikke at tale om forhold som sætningsstruktur, grammatik, fraser og talemåder, som barnet aldrig er bevidst om at lære, men som blot tilegnes 'as it goes along'. Og allervigtigst: Det er kun grundet barnets 'affordance'-relaterede kropsskemamæssige strukturering af den måde, verden præsenterer sig for det på, at det overhovedet ved, hvad det er, forældrene udpeger for det som

---

<sup>231</sup> Et forhold, som jeg som ovenfor nævnt ikke mener, at Lakoff og Johnsons teori kan redegøre for på tilfredsstillende vis.

<sup>232</sup> Såsom "Nu skal den anden arm igennem ærmet", "Nej, har du taget sokken af foden", "Lad os sætte os her under træet", "Nu skal vi køre i bil" og "Vi går ind i huset igen."

'arm', 'fod', 'træ' etc., ligesom det omvendt er pga. denne kropsskemamæssige strukturering, at forældre og andre kan gætte, hvad barnets "Det?", ledsaget af en pegen ud i rummet, henviser til. Som jeg også diskuterede i del 1, er der til mange af vore ord essentielt knyttet et tavst meningsindhold fra vores erfaringer af det pågældende – jeg nævnte her bl.a. farven rød, lyden af en obo og smagen af kænguru. Erfaringer som disse er givetvis erhvervet intentionelt – børn øver sig og øves i farver; man lytter til oboen; og man koncentrerer sig om smagen af den kænguru, man har fået serveret. Imidlertid mener jeg, at det tavse meningsindhold af vore ord i mange tilfælde erhverves 'as we go along' i konkrete, handlingsmæssige situationer, og således er de ikke 'indadrettede' og fokalt bevidste, men udadrettede, baggrundsmæssige toninger eller resonanser relaterede til den sammenhæng, de læres i. Til denne kategori hører de netop diskuterede kropsskemamæssige forhold som 'mere er op', 'vigtig er stor' og 'forandring er bevægelse' – selvom disse for en voksen synes mere komplekse, grundet vores adskillelse af de involverede domæner, er de som ovenfor hævdet inkorporeret i en umiddelbar, levet samhørighed i barnets kropsskemamæssige forholdene sig i verden. Ordet 'mere', for eksempel, læres således i konkrete situationer, hvor barnet får eller bliver spurgt, om det ønsker mere af et eller andet, og 'op' vil være en del af det betydningsindhold, 'mere' får, givet barnets kropsskemamæssige 'affordance'-strukturerede forholdene sig i verden.

For mig at se er det, som metaforerne gør, nu at trække på det erfaringsindhold, som vi har fra andre situationer, og som på den beskrevne måde er bundet op med ordenes (analytisk set) bogstavelige betydning – en metafor eller et netværk af metaforer lader os se 'målsituationen' eller '-erfaringen' i lyset af 'kildeerfaringen/-situationen' eller måske bedre: i det perspektiv, som denne udpeger<sup>233</sup>. Hertil er der *ikke* brug for Lakoff og Johnsons underliggende niveauer – at vi kan forstå en situation i lyset af en anden type erfaring er ikke et spørgsmål om hjernevindinger og ubevidste strukturer, men i stedet om, hvad der for os *som de kropslige individer, vi er*, ved de metaforiske ords hjælp kan træde frem som vigtigt og relevant i en given situation. Metaforerne vækker så at sige kropsskemamæssig genklang, når de udstrækkes fra deres bogstavelige til deres metaforiske betydning – det tavse betydningsindhold, som fokalt bevidst eller kropsskemamæssigt er knyttet til den bogstavelige mening, resonerer simpelthen med i vores forståelse af 'måldomænet'. Når man eksempelvis siger "Priserne steg" og "Aktierne styrtdykkede", genlyder den kropsskemamæssigt inkorporerede forbindelse mellem 'mere' og 'op' således og angiver det perspektiv, hvori udsagnene skal ses. Sådanne udsagn bliver derfor meningsfulde netop i kraft af vores erfaringsbaserede, handlingsrelaterede, kropsskemamæssigt inkorporerede betydningsindhold.

---

<sup>233</sup> Noget tilsvarende mener jeg i øvrigt gør sig gældende generelt ved forståelse af metaforer, ikke kun de her diskuterede, der hidrører fra vores kropslighed og kropslige erfaringsverden.

Noget tilsvarende gør sig gældende ved forståelsen af komplekse metaforer og metafor-netværk, om end jeg her er skeptisk over for Lakoff og Johnsons påstand om, at komplekse metaforer og metafor-netværk alle er sammensat af primære metaforer samt evt. 'hverdags-teorier' og får deres mening herfra<sup>234</sup>. Der er sikkert mange, der *er* således sammensatte, men omvendt mener jeg også, at flere af dem fungerer mere direkte, således at relativt komplekse forhold i vores erfaringsverden (såsom det at foretage en rejse) i sig selv kan belyse et måldomæne. I sådanne tilfælde mener jeg ikke nødvendigvis, der er en *oplevelt* basis for metafor-netværket i form af erfarede forbindelser som den mellem 'mere' og 'op', men i stedet at vores 'affordance'-relaterede strukturering af den måde, verden præsenterer sig for os på, formår at lade et domæne af vores liv træde frem som relevant for et andet i kraft af vores baggrundsviden om begge domæner: Givet vores kropslige, levende engagement i verden vil nogle situationer eller områder efter min mening simpelthen umiddelbart kunne fremstå som relevante til forståelsen af andre, uden at der af den grund er en forbindelse på primærmetafor-niveau involveret. Og sker dette, da vil vores baggrundsviden om begge domæner *i samklang* med 'kildedomænets' fokalt bevidste og kropsskemamæssigt inkorpore-rede betydningsindhold perspektivere 'måldomænet', således at dette struktureres for os af den struktur, som 'kildedomænet' har, ligesom det også får mening fra dettes betydnings-indhold.

På dette sted kunne jeg forestille mig den indvending, at den omtalte 'perspektivering' netop foregår på Lakoff og Johnsons ubevidst kognitive niveau, og at min tale om 'kropsskemamæssigt inkorporeret betydningsindhold' blot er en misvisende måde at sige det samme som dem på. Heri er jeg imidlertid ikke helt enig – ifølge min mening fungerer metaforerne ikke via repræsentationelle skematiske strukturer i vores 'kognitivt ubevidste', men via vores kropslige, levende, engagerede måde at være i verden på, med den kropsskemamæssige baggrundsviden og det handlingsrelaterede betydningsindhold dette *i praksis* indebærer. Dét, at vi ikke er os fokalt *bevidste* at benytte os af diverse metafor-netværk (vi repræsenterer dem ikke fokalt), er for mig at se ikke ensbetydende med, at strukturerne fungerer repræsentationelt på et *ubevidst* plan: I en samtale om deres parforholds fremtid er det nok de færreste partnere, der er sig bevidst eller for den sags skyld er interesserede i, at de benytter sig af metaforen "Kærlighed er en rejse" og det netværk af metaforer, der er knyttet hertil. At de alligevel gør det, er imidlertid ikke, fordi metaforstrukturerne fungerer 'ubevidst', men på den ene side fordi de er til stede i det sprog, personerne taler og tænker ved hjælp af, på den anden side fordi de konkrete metaforiske udsagn, i kraft af partnernes baggrundsviden om begge domæner generelt og det betydningsindhold, som de kropsskema-

---

<sup>234</sup> Da jeg ikke mener metaforerne har deres grund i hjernebindinger, finder jeg det ikke nødvendigt at reducere komplekse metaforer til primære, for at de kan grundes via disses grunding i hjernebindingerne.



mæssigt, handlingsrelateret, i praksis har knyttet til det at rejse specifikt, i den konkrete situation lader dem strukturere deres opfattelse af 'måldomænet' i lyset af 'kildedomænet'. Herved får førstnævnte en langt mere udbygget struktur og et langt rigere meningsindhold, end det ville have uden den metaforiske projektion. Og dette gør det uden nødvendigvis at involvere hjernebindinger og ubevidste kognitive strukturer, blot gennem vores 'affordance'-relaterede måde på det fænomenologiske niveau at lade verden træde frem for os på: Herigennem perspektiveres kærlighedsforholdet af det kropsskemamæssigt inkorporerede betydningsindhold angående rejser via en opfattelse af, at kærlighedsforhold såvel som rejser involverer en konstant udvikling (metaforisk forstået som bevægelse) med fare for at 'gå i stå'<sup>235</sup> – om dette så sker på primærmetaforniveauet, som Lakoff og Johnson hævder (jf. Lakoff & Johnson, 1999, s. 61ff.), eller direkte for den mere komplekse metafor, som jeg er tilbøjelig til at mene.

At vores 'affordance'-relaterede, kropsskemamæssige strukturering af den måde, hvorpå verden træder frem for os, kan gøre vores kropslige erfaringsverden relevant for andre, mere abstrakte, områder af vores liv, således at disse struktureres af betydningsindhold fra erfaringsverdenen, ses også af de eksempler Johnson giver på såkaldte 'image schemata' (Johnson, 1987, se også Lakoff & Johnson, 1999, s. 31ff.). Ifølge Johnson fremtræder verden struktureret for os på baggrund af en række skemaer, der har basis i vores kropslighed og kropslige erfaringsverden. Et eksempel herpå er præpositionen 'i', som ifølge Johnson i mange tilfælde fungerer som et beholderskema, således at sætningen "Sommerfuglen er i haven" forstås, idet sommerfuglen opfattes at være inde i en tredimensional beholder, hvis bund er jorden i haven, hvis top er et ikke nærmere angivet sted oppe i luften, og hvis sider er havens grænser. Af dette skema følger rumligt-logiske forhold, dvs. forhold, som ikke fordrer deduktive operationer, men som givet vores kropslighed umiddelbart forstås ud fra de rumlige relationer i skemaet. Hvis det således f.eks. vides, at "haven er i udkanten af byen" (hvor "udkanten af byen" forstås som en endnu større beholder), da er sommerfuglen nødvendigvis også i udkanten af byen. Og når sommerfuglen flyver ud af haven, betyder det netop, at den bevæger sig ud af beholderen til det, der er på den anden side. Dette skema fungerer nu metaforisk i sætninger som "De faldt i snak" (hvor en samtale forstås som en beholder, som samtalepartnere 'falder i'), "Han er ude af sig selv" (hvor selvet ses som væk fra den beholder, det rettelig burde opholde sig i), "Du må ikke udelade nogen data fra

---

<sup>235</sup> Denne udlægning adskiller sig fra Lakoff og Johnsons opfattelse. De hævder, at metaforen bygger på 'hverdagsteoriene', at alle har et formål i tilværelsen, og at partnere i et kærlighedsforhold forfølger samme mål samt på primærmetaforerne "Formål er rejsemål" og "Handlinger er bevægelse". Jeg er imidlertid ikke overbevist om, at den pågældende 'hverdagsteori' overhovedet gør sig gældende; tværtimod mener jeg, at det er en del af den vestlige verdens populærfilosofi i dag, at folk generelt *ikke* har sådanne overordnede mål med deres liv. Derfor tror jeg snarere, at den komplekse metafor bygger på begrebet 'udvikling', metaforisk forstået som 'bevægelse' – efter min mening er nutidens 'hverdagsteori', at udvikling (bevægelse) er mål i sig selv', og omvendt at stilstand må undgås for enhver pris.

din analyse” (hvor analysen ses som en beholder, som alle data skal indeholdes i), ”Pointen i hans argumentation er...” (hvor argumentationen er den beholder, som pointen ’befinder sig i’) osv. Ifølge Lakoff og Johnson fungerer skemaer som dette kognitivt ubevidst. Jeg vil dog i lighed med min problematisering ovenfor mene, at de i stedet kan ses som strukturer, der er inkorporeret i vores kropsskemamæssige, handlingsrelaterede måde at forholde os til verden på, og at de umiddelbart projiceres over på andre områder af vores liv, uden at vi nødvendigvis er fokalt bevidste om denne projektion, ganske simpelt i kraft af vores ’affordance’-relaterede strukturering af den konkrete situation<sup>236</sup>: Som Lakoff og Johnson gør opmærksom på (Lakoff & Johnson, s. 36), fungerer vi selv som ’beholdere’ (vi indtager mad og luft og afstøder affaldsprodukter), vi lever i vid udstrækning vores liv i ’beholdere’ (vi opholder os i bygninger, i rum, i biler, i skove, i haver osv.), og rigtigt mange af vores praktiske aktiviteter involverer at komme noget ind i beholdere eller tage det ud derfra (man hælder mælk ud af kartonen, man kommer maden i en gryde, man kommer bøger i en taske, man tager tøj ud af skabet osv.). Med den store rolle, som beholdere spiller i vores kropslige liv, synes det mig rimeligt at sige, at vi kropsskemamæssigt har inkorporeret en forståelse af sådanne, og at vores opfattelse af konkrete og abstrakte forhold og situationer struktureres i kraft heraf. Og at dette sker, ikke på ’det ubevidste niveau’, men på det fænomenologiske, kropslige niveau, som netop er dét, hvorpå vi omgås beholdere som en del af vort daglige liv.

På de forgange sider har jeg taget en del forbehold over for Lakoff og Johnsons mere konkrete opfattelse af, *hvordan* metaforer og ’image schemata’ er ’embodied’. Med disse forbehold finder jeg imidlertid langt størstedelen af deres analyse overbevisende; såvel hvad angår *hvilke* metaforer hidrørende fra vores kropslighed og vores kropslige erfaringsverden, der gør sig gældende i tilværelsens mere abstrakte sfærer, som hvad angår den form for struktur og indhold, disse metaforer giver til ’måldomænerne’. Ud over de eksempler, jeg allerede har omtalt i ovenstående diskussion ønsker jeg at nævne endnu et, nemlig Johnsons analyse af de ’image schemata’, vi benytter i forbindelse med vores forståelse af modalverberne, ligesom jeg også ønsker med Johnson at påpege det diskuterede beholderskemas betydning for logik. Disse eksempler understreger nemlig for mig at se den gennemgribende betydning, som vores kropslige eksistens har for mening og tænkning, ikke kun på ’følelsesladede områder’, men generelt, dvs. også på de angiveligt mest fornuftsstyrede, krops-

---

<sup>236</sup> Termen ’image schemata’ finder jeg derfor også problematisk: Den synes at angive en større grad af bevidsthedsmæssig billeddannelse, end jeg mener, den kropsskemamæssige omgang med f.eks. beholdere involverer. Jeg mener derfor kun, at det er for en logisk analyse, at vores kropsskemamæssigt inkorporerede forståelse kan illustreres med en mere eller mindre skematisk figur (som Johnson gør det) – disse figurer er for mig at se ikke *selv* til stede i vores forståelse, hverken bevidst eller ubevidst. Termen ’levede skemaer’ var måske bedre, bortset fra at risikoen for sammenblanding med termen ’kropsskema’, der jo er et levet kendskab til kroppen og dens omgivelser, er for stor. Jeg vil derfor bibeholde Johnsons terminologi.

uafhængige domæner. For nu at tage det sidste eksempel først viser beholderskemaet sig således ikke kun i metaforiske udsagn som de nævnte, men også på det mest abstrakte, ifølge traditionel filosofi mest a priori og af menneskelig eksistens uafhængige plan, nemlig i logikken: Som Johnson gør opmærksom på, er loven om det udelukkede tredje,  $Pv\text{--}P$ , en direkte metaforisk udvidelse af beholderskemaet og den dertil knyttede forståelse af, at det for enhver ting gælder, at enten er den inde i beholderen, eller også er den uden for denne – der er ikke noget 'midt imellem'. Ligeledes er loven om dobbeltnegation (den logiske dom  $\text{--}\text{--}P=P$ ) et udtryk for vores forståelse af, at hvis noget ikke er uden for beholderen, da er det inden i beholderen. Og som jeg allerede var inde på i knapt så abstrakte termer ovenfor, kan også loven om transitivitet (hvis  $xRy$  og  $yRz$ , da  $xRz$ ) siges at bero på vores erfaringsbaserede forståelse af beholderne (Johnson, 1987 s. 39f.). På denne måde er vores kropslige, involverede, menneskelige væren i verden udgangspunktet ikke kun for den rigdom af mening, som metaforiske udsagn kan give til ikke-kropslige domæner af vores liv, men også for det ifølge dette århundredes angelsaksiske filosofi meningsløse domæne, logikken.

Noget tilsvarende gør sig gældende, når man betragter modalverberne. Johnson hævder, at modalverber, såvel i deres epistemiske som i deres oprindelige sociofysiske betydning, involverer en række forskellige 'image schemata' for kraft<sup>237</sup>. Han trækker her på en analyse af E. Sweetser<sup>238</sup> og hævder, at 'skal' eller 'må nødvendigvis' ('must') er at forstå ud fra et 'tvangsskema' (figur a): Dette har sin rod i vores kropslige oplevelse af, at en given kraft tvinger os til at gøre en bevægelse, som vi ikke intenderede, som når vinden puffer én, vandet fører én med sig, eller en menneskehob skubber én af sted mod ens vilje. I sådanne situationer føler vi, at vi skubbes/trækkes langs en vej, vi ikke selv har valgt, af en kraft, som vi i det konkrete tilfælde ikke kan modstå. Johnson hævder nu, at 'skal'/'må nødvendigvis' følger dette skema, både i sin sociofysiske betydning og i sin på metaforisk vis udvidede epistemiske betydning<sup>239</sup>. På det sociofysiske område ses dette i eksempler som "Han må finde sig et job snarest, ellers går hans kone fra ham" (tvangen er her konens trussel om at forlade manden, og vejen han tvinges ad er 'med held at søge et job') og "Du skal tage solbriller på, ellers bliver du sneblind" (tvangen er her risikoen for fysisk skade, vejen er at tage solbriller på). På det epistemiske område ses skemaet i eksempler som "Han må være ansat på instituttet, for jeg ser ham der dagligt med en attachemappe i hånden" (man tvinges

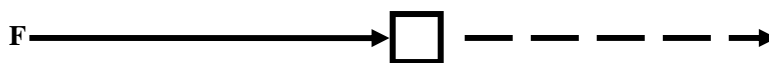
---

<sup>237</sup> Johnson behandler i alt 7 'image schemata', som han mener, vi benytter i vores dagligdags forståelse af kraft. Da det imidlertid kun er tre af dem, som er relevant for de mest almindelige modalverber, 'må', 'skal' og 'kan', begrænser jeg min diskussion til disse tre.

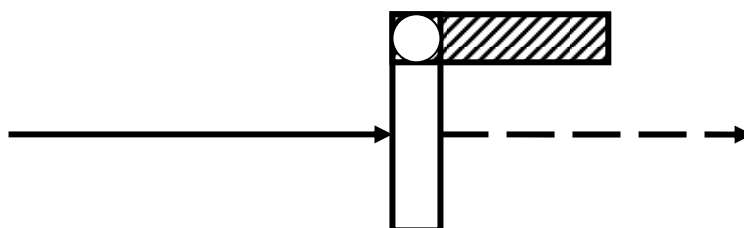
<sup>238</sup> Jf. Sweetser, 1990.

<sup>239</sup> Sædvanligvis hævdes modalverbernes epistemiske brug at være relativt uafhængig af deres sociofysiske, jf. f.eks. Lyons, 1977. Johnson modsætter sig denne opfattelse og søger at vise, hvorledes begge betydninger har rod i vores kropslige oplevelse af kræfter.

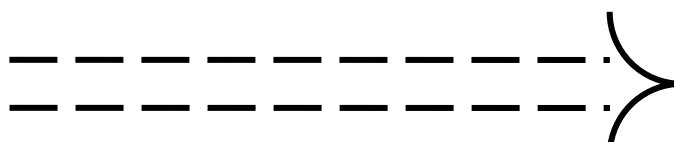
her af den kendsgerning, at manden dagligt ses et bestemt sted med en arbejdsrelateret genstand til at slutte ('tage den vej'), at han er ansat der).



Figur a: tvangsskema



Figur b: fjernelse af forhindring



Figur c: være i stand til

Hvad modalverbet 'må gerne' angår, følger dette skemaet for fravær eller fjernelse af forhindring (figur b): Fra vores oplevelsesverden ved vi (kropsskemamæssigt, som jeg vil ønske at pointere), at fjernes en genstand, der før hindrede udførelsen af en given handling, er vi nu frie til at gøre det pågældende: Åbnes døren, står det os frit for at gå ind i rummet (men vi er ikke tvungne til det). På det sociofysiske område viser skemaet sig i udsagn som "Du må gerne åbne vinduet, hvis du vil" (der er ingen hindring for det); på det epistemiske ses det f.eks. i "Det må du tro om, hvad du vil" (dvs. der er ikke nogen vidnesbyrd, kendsgerninger eller andet, der forhindrer én i at tro det). Endelig kan modalverbet 'kan' analyseres vha. skemaet for 'være i stand til' (figur c): Kropsskemamæssigt kan man vide sig i stand til at løfte en indkøbskurv, at løbe en kam gennem håret, at hoppe hen over en afgrund – 'kan' er med andre ord vores levede kendskab til vores rum af mulige handlinger. På det sociofysiske område ses skemaet i "Han kan løbe 10 km på 40 min."; på det epistemiske ses det i "Jeg kan ikke tro andet, end at..."

Alt i alt mener jeg, at Johnsons analyse viser, at der til grund for vores brug af modalverber som 'skal', 'må' og 'kan' ligger kropslige erfaringer, eller rettere, som jeg foretrækker at sige det, at vores kropslige væren i verden, med de fokalt bevidste erfaringer, denne fører med sig, og den kropsskemamæssige, ikke fokalt bevidste forholden os i praksis, som denne

indebærer, er den basis, hvorfra modalverberne henter deres betydningsindhold. Da modalverberne i deres epistemiske betydning endvidere er essentielle for rationel argumentation og tænkning, er her endnu et eksempel på, at vores kropslighed strukturerer og giver indhold til denne del af vores liv, som traditionel filosofi ellers har anset for 'mental', dvs. for radikalt adskilt fra vores kropslige væren. I modsætning til denne traditionelle opfattelse vil jeg på linie med Lakoff og Johnson sige, at vi i fundamental forstand er 'embodied', da vores mentale tænkning i bund og grund er afhængig af vores kropslighed og kropslige erfaringsverden – af vores kropsskemamæssige forholden os i verden.

Opsummerende ønsker derfor jeg at sige, at selvom jeg har visse forbehold over for Lakoff og Johnsons mere konkrete redegørelse for begrebers, 'image schemata's' og metaforers 'embodiment', mener jeg, at de har bidraget med yderst værdifulde analyser af den måde, hvorpå vores kropslighed melder sig, strukturerer og giver mening til de ikke-kropslige sfærer af vores liv. Med en mere 'udadrettet' læsning af deres eksempler – en læsning, der lægger vægt på vores kropsskemamæssige forholden os i verden og på det betydningsindhold, der er inkorporeret i denne forholden os, frem for på strukturer i det 'kognitivt ubevidste' – finder jeg det rimeligt at sige, at de har vist, at vores kropslighed gennemsyrrer mening, tænkning og rationalitet i en grad, så disse ikke ville være mulige uden vores kropslighed. Med en lidt kryptisk udvidelse af titlen på Johnsons bog, *The Body in the Mind*, kan man sige, at kroppen er i bevidstheden, som kroppen er i handlingen, for kroppen er udgangspunktet for vor menneskelige væren i verden.

## 6.6. Kroppen som semantisk skabelon

*Sheets-Johnstones opfattelse af kroppen som semantisk skabelon for menneskelige praksisser både fylo- og ontogenetisk set diskuteres og accepteres. Der foreslås dog en merleau-pontysk udlægning af hendes eksempler som alternativ til hendes husserlianske.*

Som et sidste punkt i dette kapitel om kroppens strukturerende rolle vil jeg kort komme ind på Sheets-Johnstones opfattelse af, at kroppen fungerer som semantisk skabelon ("semantic template") i begrebsdannelse og i vores relation til omverdenen, på baggrund af taktil-kinæstetiske følelser forbundet med handlingen (Sheets-Johnstone, 1990). Således hævder hun, f.eks. at mennesket både fylogenetisk og ontogenetisk har udviklet begreberne 'hårdhed' og 'kant' fra oplevelsen af at lade tungen løbe langs med tænderne, og begrebet 'at dele i stykker' fra oplevelsen af at tygge, og endvidere at disse begreber var en forudsætning for, at de tidligste mennesker begyndte at bruge sten som værktøj, for slet ikke at tale om at *forarbejde* sten hertil. Det er ifølge Sheets-Johnstone alment accepteret inden for palæoantropologi, at stenværktøj erstattede tænder (og hænder), fordi førstnævnte 'ligner' sidstnævnte mht. effektiviteten af givne aktiviteter – Sheets-Johnstones pointe i den sammenhæng er, dels at

analogien mellem sten og tænder ikke kun angår effektivitet, men også hårdhed, overfladetekstur, kanter osv., dels at der kræves begreber for at se disse analogier. Og at disse begreber vel at mærke er *kropslige, ikke-sproglige* begreber, da sten blev brugt som værktøj, lang tid før sproget opstod. Hun argumenterer således for, at de tidligste mennesker brugte deres taktil-kinæstetiske fornemmelser af tænder som semantisk, ikke-sproglig skabelon ved opdagelsen af, at sten kan bruges som værktøj. På tilsvarende vis hævder hun, at det at tælle har sin oprindelse, ikke i tal, men i en følt 'tohed', nemlig i vores taktil-kinæstetiske oplevelse af vores krops binære modsætninger: Vi har en forside/bagside, en venstre side/højre side, vi er orienteret op/ned, og når vi går eller løber er der en simpel, binær regelmæssighed såvel i føddernes bevægelse som i armenes. Denne ikke-sproglige oplevelse af 'to', som har sin grund i vores oprette holdning og tobenede bevægelse, er ifølge Sheets-Johnstone den semantiske skabelon for det at tælle og forklarer ydermere, hvorfor et binært tællesystem fylogenetisk kom før fingrenes titalssystem.

Problemet med Sheets-Johnstones opfattelse er, at den i høj grad bygger på en husserliansk (re)konstruerende fænomenologisk analyse af handling og begrebsdannelse. Således består en væsentlig del af Sheets-Johnstones analyser i beskrivelsen af, hvordan bestemte handlinger føles, når man 'mærker efter' (f.eks. ved med fuld fokal opmærksomhed derpå at lade tungen glide hen over tænderne), og en ekstrapolation herfra af, hvordan handlingen føles, når den faktisk udføres; ikke for at 'prøve efter', men 'virkeligt', i faktiske givne situationer. Sagen er blot den, som jeg før har argumenteret for, at en sådan 'mærken efter' udgør en *anden* handling, nemlig en tematiserende handling, end den, der ønskes undersøgt, dvs. den ikke-tematiserede handling-i-verden. Af denne grund er det problematisk at slutte fra, hvad der er tilfældet i den tematiserende handling til, at dette også er tilfældet i den anden, ikke-tematiserede handling. Når dette er sagt, mener jeg imidlertid, at Sheets-Johnstone har fat i nogle meget væsentlige pointer, herunder især at der var et kropsligt betydningsindhold involveret i forbindelse med oprindelsen af mange af vore praksisser, f.eks. værktøjsanvendelse og det at tælle, og at dette betydningsindhold også er væsentligt ontogenetisk i forbindelse med det lille barns tilegnelse af bestemte af vore dages praksisser. I det følgende vil jeg derfor se på, hvorledes disse pointer kan forenes med min merleau-ponty-inspirerede opfattelse af det problemaatiske i at foretage sådanne husserlianske (re)konstruktioner af handling.

Som det første kan det siges, at de tidligste mennesker naturligvis ikke konstant har været opslugt af adækvat handlen, men at de dels har måttet *lære* denne adækvate handlen, hvilket i mange tilfælde vil være sket intentionelt, dvs. netop med den fokale opmærksomhed på kroppen, som Sheets-Johnstone synes at forudsætte. Og dels vil de jævnlige være blevet *afbrudt* i deres adækvate handling, f.eks. ved at bide sig selv i tungen, få sand, grus eller skarpe genstande i munden, og ikke mindst ved at knække tænder i forbindelse med at

bruge dem som værktøj. I sådanne situationer vil de derfor også have rettet deres fokale opmærksomhed mod, hvordan det føles; og det synes derfor rimeligt at sige, at de i sådanne situationer har fået dels en kropslig, ikke-sproglig (da de jo ikke havde sprog), følt forståelse af deres tænders udformning og tekstur, dels en tilsvarende ikke-sproglig, følt ide om, at knækkede tænder kunne undgås ved brug af noget andet som værktøj. Det vil således ikke, hvad dette tilfælde angår, være nødvendigt at slutte fra beskrivelsen af, hvordan den tematiserende handling føles, til, hvordan den ikke-tematiserede handling også må føles, bare 'subsidiært' eller 'ubevidst', for at kunne fastholde det interessante synspunkt, at et kropsligt betydningsindhold<sup>240</sup> har været bestemmende for en praksis som den at bruge værktøj.

For andre af Sheets-Johnstones eksempler gælder det imidlertid, at de essentielt vedrører situationer, hvor vi – de tidligste mennesker såvel som det lille barn – netop handler adækvat. Den binære regelmæssighed i forbindelse med at gå eller løbe er således primært til stede, når vi *ikke* er bevidste om handlingen, da denne, som jeg før har været inde på, *forstyrres* af vores opmærksomhed på den. Nu kan man sige, analogt til det just sagte angående den fylogenetiske udvikling af redskabsbrug, at det lille barn lærer at gå intentionet – det har jeg selv hævdet ovenfor – at det derfor er bevidst om sine to ben, og at det kunne være herigennem, snarere end gennem udøvelsen af de erhvervede færdigheder gang og løb, at begrebet 'to' opstår. Det er imidlertid spørgsmålet, om denne forklaring kan bruges i dette tilfælde – dels er der ikke meget binær *regelmæssighed* over det lille barns usikre stavren, hvorfor man må spørge sig, om det, selvom det er nok så opmærksom på sine ben, er opmærksom på deres *binaritet*, dels er binariteten, som Sheets-Johnstone påpeger, også til stede på andre måder i vores krop. I stedet vil jeg mene, at binariteten er en del af det levede kendskab, vi har til os selv gennem vores handling i verden – at det således er et kropsskemæssigt inkorporeret betydningsindhold, som vi lever og handler ud fra, og som verden fremtræder struktureret i forhold til: Ligesom rummet umiddelbart opleves som orienteret i op og ned, højre og venstre, og tingene opleves at have en forside og en bagside, i kraft af den strukturering som vores kropslighed giver til den konkrete situation, uden at der af den grund er tale om en repræsentationel projektion af eller seen analogier til vores kropslighed; på samme måde – og faktisk som en del heraf, da de nævnte forhold selv er binære modsætninger – vil jeg mene, at binaritet også umiddelbart træder frem som et relevant træk ved situationen på baggrund af vores kropslige væren. Binariteten i vores kropslighed resonerer simpelthen med i den måde, verden præsenterer sig for os på. Således mener jeg generelt, at de eksempler, som Sheets-Johnstone giver, er vigtige fingerpeg om kroppens rolle som me-

---

<sup>240</sup> Jeg finder udtrykket 'semantisk skabelon' for stærkt, da det, i tråd med Sheets-Johnstones generelle brug af Husserl, synes at antyde en helt anden grad af fokalt bevidst, husserliansk 'konstitution' af meningen i verden, end jeg kan tilslutte mig. At vi har et kropsligt betydningsindhold, som vi i nogle tilfælde er fokalt bevidste om, og i andre tilfælde blot har et levet kendskab til, idet det strukturerer den måde, vi opfatter verden på, finder jeg en mere plausibel tese.

ningssskaber, idet de klart indikerer, at et kropsligt betydningsindhold har været væsentligt i forbindelse med forskellige menneskelige praksissers opståen. Blot bør det pointeres, at man ikke uproblematisk, som Sheets-Johnstone, kan slutte fra tematiserende handling til ikke-tematiseret, og at betydningsindholdet enten vil være blevet bemærket fokalt bevidst (tematiseret) i situationer med intentionel læring (intenderet eller ikke-intenderet), eller det vil være blevet erhvervet som et *levet*, kropsskemamæssigt inkorporeret betydningsindhold, frem for et mentalt bevidst.

Afslutningsvis vil jeg sige, at jeg i dette kapitel har søgt at vise forskellige interrelaterede måder, hvorpå vores kropslighed og vores kropsskemamæssige væren i verden strukturerer den måde, verden træder frem for os på og er med til at bestemme den mening, denne fremtræden har. Jeg har med Merleau-Ponty argumenteret for, at vores kropslighed giver rummet omkring os struktur, ligesom den umiddelbart lader den perceptuelle situation fremtræde struktureret i figur og baggrund. Med Gibsons begreb om 'affordance' har jeg hævdet, at vore omgivelser *objektivt* set rummer positive og negative handlemuligheder for os, *relativt* til de kropslige individer vi er, og at vi ofte reagerer umiddelbart kropsskemamæssigt, uden at være fokalt bevidste derom, på sådanne 'affordances'. 'Affordance'-begrebet må endvidere opfattes som komplementært til begrebet 'kropsskema': Verden træder frem for os struktureret med de 'affordances', den konkrete situation byder på for os, og dette sker omvendt netop i relation til vores kropsskemamæssige væren i verden – til de handlemuligheder, vi faktisk fysiologisk, personligt, kulturelt betinget har. Min brug af begrebet 'affordance' blev endvidere udvidet, således at det dækker opfattelsen af handlemuligheder generelt, ikke kun handlemuligheder ved konkrete ting. På den baggrund har jeg søgt at rimelig-gøre en anden udlægning af Lakoff og Johnsons eksempler på metaforer og 'image schemata', der strukturerer og giver mening til tænkning og rationalitet. Ifølge min udlægning er metaforerne og 'image schemata'ene ikke at se som strukturer i det 'kognitivt ubevidste', men er i stedet et kropsskemamæssigt inkorporeret betydningsindhold, som i kraft af vores 'affordance'-relaterede strukturering af 'måldomænet' kan resonere med i vores forståelse af dette, givet vores baggrundsviden om 'mål-' og 'kildedomæne'. Endelig har jeg diskuteret og tilsluttet mig Sheets-Johnstones opfattelse af, at vores kropslighed leverer et betydningsindhold, der er essentielt i forbindelse med forskellige menneskelige praksissers opståen. Blot har jeg argumenteret for, at hendes eksempler må gives en merleau-pontysk fremstilling frem for en husserliansk (re)konstruerende beskrivelse af ikke-tematiseret handling ud fra en tematiserende handling. Jeg har skitseret en sådan merleau-pontysk fremstilling af eksemplerne og har her trukket på min skelnen mellem intentionel læring og læring 'as we go along'. Hermed mener jeg mig i stand til at gå videre til næste kapitel, i hvilket jeg vil gå endnu et niveau dybere og diskutere, i hvilken grad kroppen kan siges at være det lærende subjekt.



## Kapitel 7. Kroppen som lærende subjekt

*Det hævdes, at kroppen er det lærende subjekt, når nye handlemåder – intentionelt eller 'as we go along' – inkorporeres i vores kropsskema. Endvidere diskuteres det, at en del viden i praksis læres med kroppen som lærende subjekt, og at viden i praksis generelt i vid udstrækning kan inkorporeres. Nuanceret viden i praksis kan, hævdes det, fortrinsvist læres 'as we go along'. Der argumenteres for, at mange af de 'personlige erfaringer' diskuteret i del 1 erhverves som et 'levet kendskab', og at dette siden hen resonerer med i vores opfattelse af forhold i verden. Der angives inden for afhandlingens tre hovedeksemplerområder konkrete måder, hvorpå kropsligt inkorporeret meningsindhold kommer til udtryk i viden i praksis og har betydning for denne.*

Fra dagligdagen kan der gives mange eksempler på, at kroppen opretholder en viden, som bevidstheden ikke eller ikke længere kan genkalde sig repræsentationelt. Således er det et velkendt fænomen, at man kan have glemt koden til sin cykellås, lige indtil man står foran cyklen, hvorefter fingrene 'af sig selv' finder den rigtige kombination, uden at man på noget tidspunkt repræsentationelt kan genkalde sig denne<sup>241</sup>. På tilsvarende vis husker man ofte ikke diverse PIN-koder mentalt, dvs. repræsentationelt, men har i stedet sin viden 'i fingrene', dvs. i kroppen, således at fingrene 'selv' taster det rigtige nummer, når man står ved automaten. Ligeledes kan man ofte kropsligt vurdere størrelsen, vægten, mængden, konsistensen el.lign. af et givet materiale uden rekurs til måleapparatur, og uden at man kan repræsentere den viden, der ligger til grund for ens vurdering – denne viden sidder, som vi siger, 'i hænderne', 'i fødderne' eller måske 'i kroppen som sådan'. Bageopskrifter har eksempelvis typisk kun et approksimativt mål for mængden af mel og supplerer dette approksimative mål med oplysningen, at melet skal tilsættes "til dejen er smidig". Hvad dette nærmere bestemt vil sige, lærer man med tiden at mærke i sin æltning af dejen. Efter at have bagt den samme type brød mange gange, ophører de fleste da også med at bage efter opskriften – de tager ingredienserne 'på slump' og 'har i hænderne', hvad der er den rette konsistens og grad af smidighed. Af mere fagspecifik karakter kan nævnes, at en dygtig jordemoder med hænderne kan vurdere vægten på et foster ret præcist, blot ved at føle på den gravides mave, uden at hun dog af den grund er i stand til med samme grad af præcision at specificere, hvad hendes vurdering bygger på. På samme måde kan en god fysioterapeut 'mærke, hvor det gør ondt' og hendes hænder ved 'af sig selv', hvad hun skal gøre ved det, uden at hun behøver (eller overhovedet kan) repræsentere fingrenes bevægelser. Og en kompetent slagter eller ostehandler kan skære et stykke kød eller ost ud, så det meget nøje

---

<sup>241</sup> I denne situation er den eneste måde at få en repræsentationel fremstilling af koden, f.eks. i forbindelse med at en anden skal låne cyklen, som oftest, at man rent faktisk låser cyklen op og noterer sig, hvad fingrene gør.

svarer til den vægt, kunden har ønsket sig, blot ved på forhånd at se på stykket, der skal skæres i, og veje det i hånden. I alle disse eksempler er det for mig at se helt klart, at den viden, personerne benytter sig af i deres konkrete handlinger, vurderinger eller udsagn, er en *kropslig* viden, som enten ikke *kan* repræsenteres mentalt eller som ikke rent faktisk i den givne situation *bliver* det. Eksemplerne udgør derfor for mig at se en *prima facie* grund til at spørge, om kroppen, når den øjensynligt kan besidde viden, ikke også i mange tilfælde kan *tilegne* sig denne viden så at sige uden om bevidstheden og i den forstand være selve det lærende subjekt. Med 'uden om bevidstheden' mener jeg her ikke, at aktørerne skal være 'bevidstløse' – som jeg før har været inde på, fordrer handling en eller anden grad af bevidsthedsduelighed. Det interessante spørgsmål er imidlertid, dels om aktørerne *er sig deres læring bevidst*, om de altså lærer intentionelt, dels om det lærte essentielt involverer repræsentationer af det lærte i bevidstheden – om den tilegnede viden altså er repræsentationel. I de nævnte eksempler mener jeg ikke, dette sidste er tilfældet – jordemoderen *bruger* sin kropslige viden om, hvordan fostre føles, til den sproglige ytring (repræsentation), at dette barn vejer ca. X g, men selve den viden, hun benytter, er ikke repræsentationel. På tilsvarende måde kan slagteren sige (men gør det ikke nødvendigvis), at "Dette stykke kød vejer vel en 550 g", men også denne repræsentation er kun mulig, givet hans kropslige viden. Generelt vil jeg mene, at de repræsentationer (af såvel sproglig som ikke-sproglig art), som aktørerne evt. måtte lave i forbindelse med udøvelsen af deres viden, er helt afhængig af deres umiddelbare, ikke-repræsentationelle, kropslige viden. *At* deres viden er kropslig underbygges af, at man, i den udstrækning man vil præcisere, *hvor* i det hele, handlende menneske den pågældende viden 'befinder sig', vil angive hænderne, ikke hovedet eller hjernen, som 'stedet'. Fænomenologisk set er det i disse tilfælde virkelig kroppen, ikke bevidstheden, der er det vidende subjekt.

Med dette in mente vil jeg sige, at mine hidtidige analyser af vores mulighed for kropsskemamæssig inkorporering 'as we go along' af generelle normer og adfærdsmønstre, såvel som af betydningsindhold og af mere specifikke handlemåder, for mig at se giver en mere udførlig argumenteret grund til at mene det samme, som de netop nævnte eksempler peger på, nemlig at kroppen i mange tilfælde kan være og rent faktisk er det lærende subjekt. Når en person gennem deltagelsen i et utal af samtaler i løbet af sin opvækst tilegner sig fornemmelsen for, hvilken afstand det i en given situation er 'passende' at stå i til en given samtalepartner, sker dette, som jeg har hævdet, 'rent kropsskemamæssigt', i en baggrundsmæssig indstilling på situationen, uden mental repræsentation, og uden at vedkommende måske nogensinde bliver sig bevidst, at der overhovedet gives en sådan situationelt bestemt 'passende afstand'. På samme måde, har jeg søgt at rimeliggøre, inkorporeres meget af vores baggrundsviden umiddelbart, uden nogensinde at blive repræsenteret, i vores kropsskema, blot via vores deltagelse i og udførelse af de praktiske handlemåder, vi fødes ind i.

Og i sidste kapitel argumenterede jeg i min diskussion af Lakoff og Johnson for, at meget af det tavse betydningsindhold af vore ord inkorporeres af os i vores handlinger, uden at vi på noget tidspunkt er fokalt bevidste derom, og siden 'resonerer med' som en baggrundsmæssig fylde i vores forståelse af de pågældende ord. Den 'attunement of the body to its environment', den åbenhed over for omgivelsernes 'affordances', som kropsskemaet udgør, opstår i alle disse tilfælde 'as we go along', uden fokal bevidsthed og *a fortiori* uden mental repræsentation, og det synes mig derfor rimeligt at sige, at kroppen selv er involveret som lærende subjekt i disse tilfælde.

Hvad angår eksemplerne først i dette kapitel, kan det på baggrund af det just sagte synes problematisk at hævde, at kroppen her er det lærende subjekt – cykelkoden og telefonnumrene *er* dog oprindeligt lært repræsentationelt, selvom de siden er glemt mentalt og kun huskes kropsligt, handlingsmæssigt. Ligeledes har jordemoderen og fysioterapeuten helt bestemt tilegnet sig deres kropslige viden intentionelt, om end ikke sprogligt repræsentationelt, i den forstand at jordemoderen har øvet sig (og har været bevidst om at øve sig) i fostervægtsvurderinger, og fysioterapeuten har fokuseret på, hvordan patientens krop føles på ømme steder, og hvordan sådanne steder kan afhjælpes igennem fysioterapeutisk behandling. Alligevel synes det mig rimeligt også i disse tilfælde at sige, at det er kroppen, der lærer – for nu at tage de sidstnævnte tilfælde først, så er jordemoder og fysioterapeut nok bevidste om *at* lære, men det, de er bevidste om, er, at *deres hænder* lærer, hvordan det pågældende føles. Bevidstheden er med andre ord et niveau forskudt her – de inkorporerer bevidst en færdighed, men færdigheden er ikke mental. Mht. cykelkoden og telefonnumrene må der endvidere, selvom de oprindeligt blev lært repræsentationelt, dog være sket en forskydning til det kropslige niveau, siden fingrene kan opretholde, hvad bevidstheden har glemt, og i den forstand finder jeg det rimeligt at sige, at fingrene i anden omgang 'lærer' kombinationerne, som oftest vel uden at man er bevidst derom. Generelt vil jeg sige, at kroppen kan være det lærende subjekt, både når læringen sker intentionelt, og når den sker 'as we go along', og at det afgørende er, om den tilegnede viden er bevidsthedsmæssigt repræsenteret. Ved begrebet 'kroppen som lærende subjekt' forstår jeg derfor med andre ord overordnet, at kroppen, ikke bevidstheden, er det, der lærer, uanset om læringen finder sted intentionelt eller 'as we go along'.

## 7.1. Relationen mellem levet kendskab og viden i praksis

*Det pointeres, at mange af de 'personlige erfaringer' diskuteret i del 1 har form af et 'levet kendskab', som vi ikke er fokalt opmærksomme på, men som resonerer med i opfattelsen af fremtidige hændelser. Der argumenteres for, at dette er konsistent med det tidligere udsagn, at personlige erfaringer er nødvendige for praktisk kunnen og giver et tavst betydningsindhold til sproglig viden. Det præciseres, at ikke al baggrundsviden har karakter af 'personlig erfaring', og at vores baggrundsviden som helhed resonerer med i de situationer, vi kommer i.*

Med introduktionen af begrebet 'kroppen som lærende subjekt' bliver det muligt at tage et spørgsmål op, som jeg har ladet ligge siden slutningen af del 1, om end det er blevet tangeret mere eller mindre eksplicit et par gange i nærværende del, nemlig spørgsmålet om forholdet mellem de personlige erfaringer<sup>242</sup> og viden i praksis. I del 1 hævdede jeg, at viden i praksis er en enhed af aspekterne sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer, og at disse sidste, inden for viden i praksis' enhed, giver semantisk indhold til den sproglige viden og fornemmelse for, hvad der udgør adækvat handlen. Jeg påpegede allerede dengang, at vi ikke nødvendigvis er os fokalt bevidst at gøre os de pågældende erfaringer, da opmærksomheden i mange situationer er rettet udad, ikke indad mod egen viden og læring. Dette forhold er, mener jeg, blevet underbygget og uddybet betydeligt i nærværende del, hvori jeg har argumenteret for muligheden af i engageret handling at forholde sig rent eller fuldt kropsskemamæssigt, i hvilken forbindelse man ikke vil lære intentionelt, men 'as we go along'. I sådanne situationer lærer vi i en baggrundsmæssig, handlingsorienteret indstilling os på situationen med kroppen som lærende subjekt. At gøre sig en erfaring er her ikke at konstatere et sagforhold eller være sig en 'indre oplevelse' bevidst – erfaring er her i stedet *det levede kendskab til eller den ikke-repræsentationelle, kropsskemamæssigt inkorporerede viden om*, at i denne situation bød omgivelserne på ('afforded') dette eller hint, og at denne eller hin handling følgelig var relevant eller påkrævet. I sådanne tilfælde er det derfor også kun for en sekundær, logisk analyse (om overhovedet), at der kan peges på, hvilke erfaringer aktøren gjorde sig i den pågældende situation – for aktøren selv vil situationen og læringen kun være kendt igennem selve den aktive involvering i situationen som en baggrundsmæssig toning af den måde, hvorpå fremtidige hændelser træder frem.

Heroverfor kunne man måske fristes til at spørge, om denne kropslige inkorporering 'as we go along' er *nok* – om ikke de personlige erfaringer i min analyse af viden i praksis i høj

---

<sup>242</sup> 'Personlig erfaring' bruges i denne afhandling, som jeg også bemærkede i del 1, i den uprætentiøse, dagligsprogmæssige forstand, der kommer til udtryk i et udsagn som "Jeg kender til det af personlig (eller egen) erfaring. Der er således ikke i denne terminologi en implicit reference til filosofiske og/eller psykologiske diskussioner om menneskets etiske og politiske status som frit, myndigt og unikt væsen.

grad får deres betydning *i kraft af* at blive bemærket af den person, der gør sig dem, således at der fordres mere end et 'levet kendskab' til situationens affordances: De personlige erfaringer hævdes dog at give et tavst betydningsindhold til vore ord, ligesom de hævdes at bidrage med følelsen af den adækvate handling – hvordan kan de gøre noget sådant, hvis de inkorporeres uden opmærksomhed derpå? I hvilken forstand kan jeg hævde, at de giver fornemmelse for, hvad der udgør adækvat handling, når jeg dog igennem hele denne del har argumenteret for, at kroppen er fænomenologisk fraværende i forbindelse med aktiv, engageret handling? Hertil er der flere ting at svare. Hvad det sidste angår, må det for det første ikke overses, at det ikke er nær alle erfaringer, der gøres 'as we go along'; mange af dem opsøger vi, som jeg også har hævdet, og lærer intentionelt, hvorfor vi klart er bevidste om dem. Vel er der ikke i forbindelse med den kompetente, engagerede, adækvate handling nogen fokal opmærksomhed på kroppen og dermed ikke en tematiseret eller tematiserbar måde, hvorpå handlingen som utematiseret føles, men i den intentionelle *erhvervelse* af den praktiske kunnen, er der en høj grad af bevidsthed om, hvordan forskellige bevægelser føles, og hvilke af disse, der er mest adækvate. På denne vis kan fokalt bevidste personlige erfaringer spille en endog meget stor rolle i den intentionelle læring af den givne praktiske kunnen. Hvad læring 'as we go along' angår vil vores *levede kendskab til* os selv i handlingen for det andet give, ikke en tematiseret eller tematiserbar følelse af handlingen, men en 'væren forberedt på' kommende situationer gennem den overensstemmelse, der i handlingen bestod mellem krop og verden. I denne forstand kan det levede kendskab ses som en ikke repræsentationelt bevidst, levet, kropsskemamæssigt inkorporeret 'personlig erfaring' med den måde, vi griber bestemte situationer an på. For det tredje er der en asymmetri mellem vellykket og problematisk handling: Når noget går galt, dvs. når kropsskemaet ikke er i stand til, med eller uden bevidsthedens fokale, udadrettede opmærksomhed på situationen, umiddelbart at indstille sig på denne, rives bevidstheden ud af sin udadrettethed og rettes mod kroppen og det redskab, man evt. benytter sig af i handlingen: Man føler, at man glider i en bananskræl, hvor man før ingen opmærksomhed havde på sin gang overhovedet, man mærker cyklen skride under sig eller føler hammeren glide ud af hånden på én. Cyklen/hammeren holder i sådanne tilfælde brat op med at være inkorporeret i kropsskemaet og bliver en kropsekstern genstand, som man ikke længere handler ved hjælp af, men i forhold til (man søger at rette op på cyklen, griber fastere om hammeren el.lign.). I denne type situationer erhverves bevidst personlige erfaringer af, hvordan adækvat handling *ikke* føles, og denne viden beholder kroppen, det lærende subjekt, således at tilsvarende fejl søges undgået fremover – vel at mærke ikke bevidst, repræsentationelt, men kropsskemamæssigt, handlingsmæssigt, således at denne 'undgåen' bliver en del af den måde, man i praksis umiddelbart griber fremtidige situationer an på. Således mener jeg at kunne rimeliggøre påstanden i del 1 om, at personlige erfaringer er nødvendige for praktisk kunnen, trods denne dels po-

intering af, at kroppen ved adækvat handlen er fænomenologisk fraværende: Påstanden er for mig at se rimelig, dels fordi megen praktisk kunnen læres intentionelt, dels fordi vi altid i forbindelse med engageret, aktiv, udadrettet deltagelse i praksis har et levet kendskab til handlingen.

Hvad det tavse betydningsindhold af vore ord angår, gør der sig et par lignende punkter gældende her: For det første er der mange af de personlige erfaringer, der bidrager med semantisk indhold, som faktisk gøres fokalt bevidst, og altså erhverves intentionelt. Ud over eksemplerne fra del 1, farven rød, lyden af en obo og smagen af kænguru, kan nævnes begreber som 'kraft' og 'støtte', hvis betydning for den måde, verden træder frem for os på, jeg har diskuteret i det foregående – også de personlige erfaringer, der ligger til grund for vores forståelse af disse ord, mener jeg er erhvervet intentionelt. Barnet løftes og holdes, bæres og sættes ned igen, skubbes og trækkes, og prøver selv at skubbe og trække, og igennem sådanne handlinger med og ved hjælp af dets krop lærer det, hvad en kraft er, hvad det vil sige at modsætte og evt. modstå en sådan, hvad støtte er, hvad der sker, når denne forsvinder osv. Uden sådanne erfaringer ville det efter min mening ikke være muligt at lære de pågældende begreber – det kropslige kendskab til situationer som de nævnte udgør simpelthen en essentiel del af ordenes betydningsindhold<sup>243244</sup>. På denne måde er fokalt bevidste personlige erfaringer fundamentale for mange af vores ords betydninger og er derfor af afgørende vigtighed for vores sproglige viden. For det andet er der, som jeg fremførte i forbindelse med sidste kapitels diskussion af Lakoff og Johnson, meget af det tavse indhold af vore ord som erhverves kropsskemamæssigt, idet det inkorporeres i vores måde at forholde os til verden på i kraft af vore handlinger i denne og siden 'resonerer med' i vores forståelse af ordene: Analogt til vores levede kendskab i udøvelsen af praktisk kunnen, har vi således også et levet kendskab til sådanne ords betydning. 'Personlige erfaringer' er her, parallelt med det tidligere sagte om praktisk kunnen, ikke fokalt bevidste indre oplevelser, men er i stedet en måde, verden giver sig praktisk for os på i konkrete situationer, og de giver mening til vore ord netop via den måde, de praktisk, kropsligt resonerer med, når vi bruger ordene til at udsige noget, det være sig repræsentationelt eller ikke. Mine eksempler på dette var i sidste kapitel Lakoff og Johnsons primærmetaforer "Mere er op", "Vigtigt er stort" og

---

<sup>243</sup> Dette mener jeg også gælder for fysikkens begreb om kraft. Selvom dette er mere specifikt end og på mange måder adskiller sig fra det dagligdags kraftbegreb, mener jeg, at den basale kropslige viden om, hvordan en kraft føles, er en essentiel del af dets betydning, således at det ville være umuligt at lære det og forstå det uden det kropslige kendskab til f.eks. skub og træk. Jf. nedenfor.

<sup>244</sup> Svaret til Hume, der hævdede, at vi i naturen aldrig kan observere kræfter og nødvendighed, kun 'konstante forbindelser af hændelser' er derfor, at han overser, at vi kender kræfter og nødvendighed fra vores egen kropslige væren i verden, og at vi forstår verden på baggrund heraf, hvorfor vi ikke ser 'konstante forbindelser af hændelser', men rent faktisk hændelser, der følger efter hinanden med nødvendighed, fordi der er kræfter, der påvirker dem. Jeg fremførte ovenfor en tilsvarende pointe angående støtte i min diskussion af kroppens strukturering af rummet omkring os. Jf. afsnit 6.2.

”Forandring er bevægelse”. Til disse eksempler vil jeg her gerne tilføje, at også meget af den baggrundsviden, som er inkorporeret i vores kropsskemamæssige måde at forholde os til verden på, og uden hvilken ingen handling ville være mulig, ’resonerer med’ i vores forståelse af vore ord. At jorden er stabil under vore fødder (i områder uden jordskælv) er f.eks. en del af vores baggrundsmæssige forståelse af ordet ’jord’, hvilket *ikke* betyder, at vi nogensinde, bevidst eller ubevidst, har repræsenteret dette forhold, ej heller, at det er noget, vi er ’overbevist’ om, men i stedet, at det er *praktiske* (ikke teoretiske) forudsætninger for vores væren i verden og mere specifikt for vores kropslige måde i praksis at omgås og forholde os til jorden på. Pointen er, at som praktisk forudsætning er det en del af den baggrund, som udsagn om jorden træder frem på, og som er med til at ’tone’ og give meningsfylde til dem. Således kan man sige, at de personlige erfaringer også i deres kropsskemamæssigt inkorporerede form i væsentlig grad kan bidrage til betydningen af vore ord.

Det netop sagte skal dog ikke forstås således, at al vor baggrundsviden har karakter af ’personlig erfaring’, erhvervet enten intentionelt eller ’as we go along’. Som jeg diskuterede i del 1, har vores tilgrundliggende forståelse af situationen sin rod i instinktmæssige handlemåder og følelser, behov og ønsker, og den forstruktur, disse giver til verden. Denne forstruktur har i sagens natur aldrig været en ’personlig erfaring’, heller ikke i form af et levet kendskab. Når dette er sagt, vil jeg dog også gerne pointere, at den del af vores baggrundsviden, der faktisk erhverves i form af et levet kendskab, gør det med kroppen som det lærende og vidende subjekt: Det er kropsligt, at vi i praksis indstiller os på omgivelserne og deres ’affordances’, og det er herigennem, at den praktiske, ikke-repræsentationelle baggrundsviden tilegnes. Og det er, fordi kroppen er et (ikke-repræsentationelt, handlingsmæssigt) vidende subjekt, at denne baggrundsviden siden hen kan ’resonere med’ i vores kropslige, praktiske involvering i verden og give et tavst, ikke-repræsenteret, levet indhold til vore ord, uden at dette på noget tidspunkt bliver fokalt bevidst. Sammenfattende vil jeg sige, at kroppen ’as it goes along’ lærer nye, mere adækvate måder at forholde sig til verden på, og at det levede kendskab til disse handlemåder med den baggrundsviden, de indebærer, udgør en nuancering og udbygning af viden i praksis, således at det, der i praksis læres som en kropsskemamæssig indstillelse på omgivelsernes ’affordances’, samtidig og i kraft heraf bliver en del af viden i praksis’ baggrundsmæssige perspektiv.

Dette rejser imidlertid det yderligere spørgsmål, hvordan vores baggrundsviden på én gang kan ’resonere med’ i vores forståelse af de situationer, vi kommer i, og kan være en del af det perspektiv på den konkrete situation, som viden i praksis udgør. Hidtil har jeg kun beskrevet perspektivet som det, der fik relevante faktorer i den konkrete situation til at træde frem – nu synes det, som om jeg vil sige, at det også bestemmer vores forståelse af dem. Dette problem er dog for mig at se et skinproblem, der blot synes påtrængende, hvis man

opretholder en for rigid skelnen mellem form og indhold<sup>245</sup>: Som jeg flere gange har pointeret, kan viden i praksis' perspektiv kun peges på af den, der allerede er del af praksissen, og dette er netop, fordi der fordres et indholdsmæssigt (og, har jeg hævdet, nødvendigvis tavst) kendskab til feltet, for at 'formen' kan træde frem. Omvendt vil perspektivet netop lade forhold ved situationen træde frem *som* noget bestemt – den fysikstuderende ser pendulet *som* lig en klods på et skråplan, lægen ser patienten *som* f.eks. syg, men i bedring, bilisten ser bilen foran sig *som* f.eks. en forhindring, der skal passeres eller en farlig trussel, til hvilken han må holde afstand. I disse eksempler spiller perspektivet ind, ikke blot på *hvad* der træder frem, men også på *måden*, det træder frem på. Ikke således forstået, at det fuldstændigt bestemmer, hvad aktøren ser, men snarere således, at det, han ser, 'sættes i relief af', dvs. har mening for ham i kraft af, viden i praksis' forståelseshelhed. Med denne dels terminologi kan man sige, at viden i praksis lader fænomenerne i en situation træde frem med de 'affordances' (i bred forstand), de byder på. Med andre ord bliver den mening, disse fænomener har i sig selv, givet vores praktiske, engagerede, kropslige eksistens, tilgængelig for os på baggrund af *perspektivet* for vores engagement – dvs. på baggrund af viden i praksis. I denne forstand kan viden i praksis generelt have indflydelse på indholdet af det, der 'ses' *med* dets perspektiv, og derfor finder jeg det uproblematisk mere specifikt at hævde, at vores baggrundsviden kan 'resonere med' i forståelsen af vore ord og af de situationer, vi kommer i. Ret beset er dette begreb, 'resonere med', nemlig blot en anden måde at udtrykke det forhold på, at perspektivets giver *indholdsmæssig form* til verdens fremtræden for os.

## 7.2. Kropslighed i viden i praksis

*Der argumenteres vha. afhandlingens tre hovedeksempler for, at viden i praksis i vid udstrækning tilegnes som et kropsligt inkorporeret perspektiv, og for, at denne tilegnelse væsentligt trækker på og viderefører bestemte almenmenneskelige kropsligt betingede erfaringer.*

Imidlertid er det en udtryksform, der lægger større vægt på vores kropslighed, end begrebet viden i praksis i sig selv gør. Dette bringer et endog meget vigtigt spørgsmål i fokus, nemlig hvad forholdet mellem viden i praksis og vores kropslighed er – i hvilken udstrækning vores kropsskemamæssige, 'affordance'-relaterede måde at være i verden på *er* vores viden i praksis? Nu vil jeg som allerede flere gange antydnet mene, at der er flere aspekter af viden i praksis end blot vores kropslige, hvorfor det adækvate svar på dette spørgsmål må afvente

---

<sup>245</sup> Jeg mener, at en skelnen herimellem er på sin plads, og jeg ønsker derfor ikke, som mange praksisforskere i dag (jf. Lave, 1988, Latour, 1987 og 1993) helt at opgive distinktionen. Imidlertid mener jeg ikke, at den er ontologisk absolut, men at den dækker over et samlet felt med flydende grænser mellem 'det ydre' og 'det indre', således at visse forhold kan siges *primært* at angå formen og andre *primært* at være indholdsmæssige, samtidig med at der kan være aspekter af hhv. indhold og form i dem også.



min behandling af disse. Ikke desto mindre vil jeg sige, at mennesket i vid udstrækning, i kraft af kroppens rolle som lærende subjekt, tilegner sig viden i praksis som et kropsligt inkorporeret perspektiv, således at viden i praksis er det kropsskemamæssige, handlingsmæssige udgangspunkt for vor oplevelen af og interaktion med verden.

Ovenfor var jeg inde på dette for den fysikstuderende, da jeg hævdede, at når pendulet træder frem for denne som en klods på et skråplan, sker dette *handlingsmæssigt*, således at pendulet giver sig som en konkret, fysisk konfiguration, som han ville kunne interagere kropsligt med i praksis, såvel som regne teoretisk på. Dette vil jeg nu uddybe ud fra ovenstående bemærkning om, at det netop er viden i praksis, der lader fænomenernes 'affordances' (forstået bredt) træde frem. Den fysikstuderende ser, at pendulet byder på en mulighed for en bevægelses-, kraft- og/eller energibetragtning, der er analog til den, han allerede kender fra klodsen på skråplanet. I denne sammenhæng er det vigtigt, at begreber som bevægelse, kraft og energi kun er meningsfulde for ham i kraft af hans kropslighed – som jeg diskuterede før, er det hans egen kropslige erfaring med at blive skubbet og trukket, løftet og båret osv., der oprindeligt som barn har givet mening for ham til begrebet 'kraft', og dette basale betydningsindhold videreføres efter min mening i fysikkens mere specifikke kraftbegreb<sup>246</sup>. Tilsvarende er begrebet 'bevægelse' fundamentalt bundet op med vores kropslige erfaringer af selv at bevæge os og blive bevæget af andre. Endelig er også 'energi' et begreb, der, hvor svært det end kan være at bestemme præcist, kun er meningsfuldt for os, fordi vi er aktive, handlende, levende, kropslige væsener i bevægelse, og som sådan selv har brug for og bruger 'energi' i selv de mest minimale af vore 'aktiviteter'<sup>247</sup>. Den viden i praksis, som den fysikstuderende erhverver sig, tager således udgangspunkt i og viderefører det kropslige, tavse, kropsskemamæssigt inkorporerede eller fokalt bevidste meningsindhold, der for ham er knyttet til begreber som disse, og det på en sådan måde, at han ser selv det teoretiske pendul, uanset at det er fremstillet som en skematisk punktmasse, som i hvert fald til en vis grad en fysisk størrelse, som han kropsligt kunne relatere til, og som kan være i bevægelse, være påvirket af kræfter og have energi i denne bevægelse som han selv. I denne forbindelse lader hans viden i praksis ham endvidere projicere sit eget kendskab til bevægelse, kraftpåvirkning, energiforbrug og –potentiale over på pendulet i hans forståelse

---

<sup>246</sup> Hvis dette ikke var tilfældet, måtte man spørge sig, hvorfor det overhovedet var termen 'kraft', der anvendtes, frem for en til lejligheden opfundet bogstavsammensætning. Trods de store meningsmæssige forandringer, som såkaldte 'videnskabelige revolutioner' (jf. Kuhn, 1962) givetvis indebærer for en lang række af de involverede teoriers centrale begreber, mener jeg, at der vil videreføres et betydningsindhold på tværs af revolutioner, og dette vil som et minimum indeholde den kropslige, erfaringsbaserede, tavse mening, som vi som børn via de mest basale handlinger i praksis (kropsskemamæssigt eller fokalt bevidst) lærer at give til de pågældende begreber.

<sup>247</sup> Naturligvis virker den naturvidenskabelige forklaringsmåde tilbage på vores mere dagligdags forståelse af begreberne, således at vi i dag har en anden, mere biologisk præget, forståelse af menneskelig energi og energioptag, end man har haft i tidligere tider. Det ændrer dog ikke på, at basale følelser og erfaringer forbundet med sult, udmattelse, madindtag og søvn ligger til grund for også denne biologisk prægede forståelse.

af dette som på relevant vis lig en klods på et skråplan<sup>248</sup>. I denne projektion åbner situationen sig i sin handlingsmæssige betydning, således at han på et niveau forskudt ser de 'affordances', som situationen byder pendulet, f.eks. at snoren 'affords' en kraftpåvirkning opad, den potentielle energi en bevægelse, og den kinetiske energi en overvindelse af tyngdekraften. Naturligvis er den fysikstuderende, første gang han lærer at se pendulet som en klods på et skråplan, meget (fokalt) bevidst om erhvervelsen af dette 'det rette perspektiv', således at der ikke kun er tale om en kropsskemamæssig 'as he goes along' inkorporation af et nyt perspektiv, men om intentionel læring<sup>249</sup>. Ikke desto mindre mener jeg, at efterhånden som han tilegner sig perspektivet og 'gør det til sit eget' i den forstand, at han umiddelbart møder nye opgaver med det, vil det blive inkorporeret i hans handlingsrelaterede kropsskema. Med tiden vil han nemlig ikke længere være sig bevidst at anlægge perspektivet – tværtimod vil det, der er fokalt bevidst, være det, som perspektivet lader stå frem, således at forskellige fysiske konstellationer direkte give sig med de 'affordances', de byder på inden for denne klassisk mekaniske betragtningsmåde.

Det netop beskrevne fænomen er, mener jeg, på mange måder at forstå som analogt til det forhold, at den blinde mand med tiden lærer at percipere gennem sin stok, således at denne forsvinder fænomenologisk for ham på linie med kroppen, også selvom han oprindeligt lærte sig sin færdighed netop ved den intentionelle koncentration om stokken og dens impulser: Ligesom stokken åbenbarer verden for den blinde mand, givet hans brugende omgang med den, dvs. når han handler ud fra og på baggrund af den, uden at være opmærksom på den, ligeså åbenbarer viden i praksis' kropsligt inkorporerede perspektiv verden, når den fysikstuderende handler ud fra og på baggrund af det. Og ligesom den blinde mand *kan* rette sin opmærksomhed mod sin stok, men derved ophører med at percipere direkte, uformidlet af sanseindtryk fra stok til hånd, gennem den, således *kan* den studerende også til dels rette sin opmærksomhed mod perspektivet, men mister derigennem den umiddelbare, handlingsrelaterede opfattelse af den konkrete fysiske opgave, der ikke er formidlet af perspektivet, men har sit grundlag heri. Selvfølgelig er den blinde mands perception med stokken en fy-

---

<sup>248</sup> Det er netop, fordi kvantemekanikken på mange måder udgør et radikalt brud med vores egen kropslige erfaring med fysikkens begreber, at det er så svært at forstå, præcis hvad det er, denne teori udsiger. Studerende opfordres da også gerne til "ikke at tænke over det, bare at regne på det", når de først præsenteres for kvantemekaniske fænomener, beregninger og konsekvenser. Med tiden tror jeg, at de fleste fysikere (hvis ikke de bliver rene instrumentalister – hvad en del dog også hævder at være om end ikke nødvendigvis er i praksis), udvikler en forståelse, der udgør en form for kompromis mellem de matematiske konsekvenser på det kvantemekaniske niveau og de fysisk observerbare forhold, der alle på det umiddelbare plan vedrører artefakter af 'klassisk mekanisk størrelse', dvs. størrelser, man kropsligt kan relatere til. At denne 'kompromisforståelse' stadig har en kropslig basis, ses af, at de kvantemekaniske fænomener helt typisk forklares, og vel at mærke også forstås af fysikerne i deres daglige arbejde, ud fra klassisk-mekaniske modeller, der er tillempet på passende vis – modeller, som vi kropsligt kan forholde os til, ligesom vi kan med pendulet og klodsen på skråplanet.

<sup>249</sup> Jeg vender nedenfor tilbage til, hvorfor dette udsagn ikke er i modstrid med min tidligere bemærkning om, at viden i praksis' perspektiv tilegnes 'as we go along'.

sisk handling, der umiddelbart synes at involvere kroppen mere end den fysikstuderendes teoretiske arbejde med sin opgave, men det vigtige i denne sammenhæng er, at perspektivet, ligesom stokken, ikke blot lader forhold ved den givne situation træde frem, men umiddelbart lader dem træde frem *med det kropsligt relaterede meningsindhold*, de har, dvs. med de 'affordances', de byder på. Som den blinde mand med sin stok perciperer en kantsten, som han skal op over, en lygtepæl, han skal udenom og en bænk, han kan sætte sig på, giver de konkrete fysiske konstellationer, som fysikopgaverne omhandler, sig med den studerendes viden i praksis umiddelbart som fænomener, der kan handles med og regnes på på bestemte måder. Og dette gør de i kraft af de 'affordances', som den fysikstuderende oplever, at situationen indebærer (f.eks. kraft- og energimæssigt), på baggrund af den kropslige projektion, som hans viden i praksis lader ham anskue situationen med, og den kropslige resonans af betydninger, som er involveret heri. Sammenfattende vil jeg derfor sige, at den fysikstuderendes viden i praksis efter min mening i vid udstrækning inkorporeres i hans kropsskema-mæssige, 'affordance'-relaterede måde at opfatte verden på, hvorved denne opfattelsesmåde nuanceres og modificeres: Det er kun via en sådan inkorporation og den handlingsorienterede perception af situationen, som herigennem muliggøres, at situationen umiddelbart kan give sig dels som fordrende bestemte handlinger af den studerende, dels, et niveau forskudt, som bydende på bestemte kropsligt relaterede 'affordances' for situationens forskellige elementer. Selv på et område som fysikken, der kan synes at være fuldstændigt teoretisk, bevidsthedsmæssigt og ikke-kropsligt, ses vores kropslige eksistens derfor at være af afgørende betydning – her, som på andre områder, er kroppens mulighed for at være lærende subjekt og inkorporere et perspektiv essentielt for vores mulighed for at begå os i praksis.

Noget tilsvarende gør sig gældende for den dygtige sundhedsfaglige praktiker og dennes viden i praksis. For den erfarne alment praktiserende læge træder patienterne i hans konsultation ikke blot frem som lidende af en bestemt sygdom, men i stedet som lidende af en bestemt sygdom, *der for dette menneske fordrer denne eller hin givne behandling* (eller mod hvilken, der ikke kendes nogen behandling). De træder, som jeg før har været inde på, *handlingsmæssigt* frem – lægens perspektiv på dem er ikke blot observerende og konstaterende, men i høj grad handlingsorienteret, således at den sygdom, han konstaterer hos et givent individ, for ham så at sige har den situationsbetingede behandling indeholdt i kraft af hans viden i praksis. Der er med andre ord ikke noget 'hul' mellem 'observation' og handling. En mellemørebetændelse behandles sædvanligvis med penicillin, et brækket ben sættes i gips, AIDS er uhelbredeligt, og forhold som disse er integrerede i lægens viden i praksis, *ikke* således forstået, at konstateringen af mellemørebetændelsen i 'automatisk' ikke-situationsafhængig regelfølge afføder udskrivningen af en recept på penicillin, men således, at han er åben for den specifikke situation, han er i, og reagerer spontant på dennes 'affordances' og gør, hvad der er 'passende'. I nogle tilfælde er det f.eks. ikke korrekt at ordinere pe-

nicillin i forbindelse med mellemørebetændelse, det afhænger af patientens alder og generelle fysiske konstitution, evt. allergi over for penicillin, hyppigheden og styrken af tidligere penicillinkure, graden af betændelse m.m. Og i den adækvate forholden sig afhænger det vel at mærke ikke på nogen simpel ekspliciterbar og regelfølgende måde af forhold som disse, men er i hvert enkelt tilfælde en vurderings- eller, som jeg hellere vil udtrykke det, en perceptionssag: I nogle alternative tilfælde vil lægen givetvis foretage en fokalt bevidst, reflekterende vurdering af forskellige forhold angående patienten, men i andre vil vedkommende, med det kendskab lægen på forhånd har til ham, blot umiddelbart fremstå for denne som én, hvis sygdom skal ses an et stykke tid frem for straks at skulle behandles med medicin. Det perspektiv, som lægens viden i praksis udgør, lader *i den konkrete situation* patienten træde frem som fordrende bestemte handlinger.

At der i denne sammenhæng i vid udstrækning er tale om et *kropsligt* perspektiv, at viden i praksis altså også her er kropsligt inkorporeret, hænger sammen med, at hans viden i praksis, ligesom den fysikstuderendes, har sit udgangspunkt i hans almene, menneskelige baggrundsviden. Hvor den fysikstuderendes kropslige, almenmenneskelige kendskab til bevægelse, kraft og energi er af afgørende betydning for hans mulighed for at erhverve sig den nødvendige, mere specialiserede og fagrelaterede fysiker-viden i praksis, er lægens almene menneskekendskab en forudsætning for såvel hans forståelse af lægestudiets lærebøger som hans senere omgang med og forholden sig til sine patienter og er dermed en forudsætning for erhvervelsen af hans viden i praksis som sådan: Hvis lægen ikke havde en kropsligt inkorporeret, basal viden om, hvad mennesker er, hvilken betydning sygdom, død og helbredelse har for dem, hvordan man omgås dem, hvordan forskellige responser fra andre skal opfattes og reageres på osv., ville lærebøgernes tekst ingen mening give, og han ville i praksis aldrig kunne relatere til de patienter, han kom i berøring med, hvorfor han aldrig ville kunne erhverve sig viden i praksis. Omvendt, *med* den baggrundsmæssige, kropsligt inkorporerede viden han har om mennesker – med den måde, han som menneske reagerer på, handler i forhold til og umiddelbart, kropsskemamæssigt indstiller sig på andres fremtræden, dvs. indstiller sig på *deres* hele kropsskemamæssige væren i verden – har hans sproglige viden så at sige en resonansbund at få mening fra, ligesom hans praktiske væremåde over for patienterne har et udgangspunkt. Endvidere udbygger han gennem sin interaktion med de mennesker, der kommer i hans konsultation, sit menneskekendskab i kraft af de erfaringer, han *gør* sig med, hvordan forskellige syge og raske mennesker ser ud – erfaringer, af hvilke nogle vil erhverves mere intentionelt og andre mere 'as he goes along' i det levede kendskab til, hvad det var rigtigt at *gøre* med *denne* patient, der så *sådan* ud. Derfor spiller kroppens mulighed for at være lærende subjekt en fundamental rolle for lægens viden i praksis, ligesom den gjorde det for den fysikstuderende: Kroppens fleksible, 'as it goes along' indstillen sig på den givne situation modificerer og nuancerer den måde, et givet

menneske kan træde frem for lægen på, hvilket i høj grad er medvirkende til at han fra som ikke-mediciner blot at have lægmands 'blik for', hvornår noget er galt med en person, efterhånden får den erfarne praktikers væsentligt mere nuancerede perception heraf.

I forhold til handlinger i konkrete givne situationer betyder dette, at patienternes tilstand med tiden fremtræder mere og mere betydningsladede, således at patienterne umiddelbart, ikke-repræsentationelt giver sig som fordrende bestemte, væsentligt mere nuancerede, sundhedsfagligt relaterede handlemåder, end tilsvarende personer gjorde, da lægen endnu var lægmand. I en projektion af egen kropslighed analogt til forståelsen af fluen på loftet vil situationens 'affordances' *for patienten* direkte opleves af lægen som sådanne – et givent benbrud vil ses som 'affording' måneders koncentreret genoptræning, en given mellemørebetændelse som 'affording' mange smerter, en given svulst som 'affording' en mulig dødsårsag. Grundet denne projektion er det en del af lægens kropsligt inkorporerede viden i praksis' perspektiv, at situationen ikke kun fremstår med de 'affordances', den byder på for ham, men lige fuldt med de 'affordances', den indebærer for personer, med hvem han engagerer sig handlingsmæssigt i den givne kontekst. Der er dog en tæt relation mellem disse to niveauer, da konstateringen af en bestemt tilstand hos patienten med de 'affordances' for denne, som tilstanden indebærer, umiddelbart udgør handlingsmæssige fordringer og muligheder for lægen selv: Konstateringen af, at en given svulst 'affords' døden for en patient, står ikke alene, men er hos den kompetente læge bundet op med egne handlinger, idet han på en 'passende' måde må fortælle patienten dette. I denne sammenhæng spiller lægens egen forståelse af sygdom og død en stor rolle, ikke således forstået, at han nødvendigvis fokalt bevidst, på empatisk vis, 'sætter sig i patientens sted', men snarere således, at hans personlige erfaringer med lidelse og død 'resonerer med' i hele hans forholden sig til situationen. Forståelsen vil give mening til situationen som helhed, såvel som til de specifikke ord, han anvender og vil også have indflydelse på, hvilke handlinger og talemåder, der umiddelbart forekommer ham 'passende' at benytte sig af. Der er her tale om en kropsskemamæssig, levet forståelse af, at forhold, der som sygdom og død har betydning for ham selv, har *almenmenneskelig* betydning, dvs. betydning for mennesker generelt. Alt i alt mener jeg derfor, at lægens kropslige eksistens og kropsskemamæssige forholden sig til situationen er af endog meget stor betydning: For det første tilegnes hans viden i praksis i vid udstrækning som en modifikation, udvidelse og sofistikation af hans almenmenneskelige kropslige erfaringer med og viden om mennesker, sygdom, død og samvær mennesker imellem<sup>250</sup>. For det andet og som følge heraf inkorporeres hans viden i praksis i høj grad i hans kropsskema, således at hans viden i praksis i vid udstrækning er hans kropslige, handlingsmæssige perspektiv på situationen. Og for det tredje 'resonerer' hans kropslige, per-

---

<sup>250</sup> Dette vender jeg tilbage til i del 3.

sonlige erfaringer med sygdom, død og lidelse, såvel som med glæde, helbredelse og taknemmelighed med i hans forståelse af den situation, han befinder sig i, og betydningen af dennes 'affordances' for hans patienter og de dermed forbundne handlingsmæssige fordringer og muligheder for ham selv.

Hvad bilkørsel angår, er det måske mindre kontroversielt at hævde, at den involverede viden i praksis i vid udstrækning er en *kropslig* viden, og at kroppen spiller en rolle som lærende subjekt, da selve det at føre bilen er en kropslig foreteelse. For så vidt har jeg da også allerede argumenteret for disse punkter i forbindelse med min diskussion af såvel intentionel som 'as we go along' læring af bilkørsel, blot formulerede jeg mig dengang ikke i termer af kropsskemamæssig forholden sig til situationens 'affordances' og 'kroppen som lærende subjekt', da denne terminologi ikke var indført på det tidspunkt. Jeg vil derfor ikke på dette sted behandle bilkørselseksemplet nær så udførligt som de to foregående eksempler, men nøjes med at sætte det hidtil sagte i perspektiv med den siden indførte terminologi. Givet min hidtidige diskussion, synes det mig således uproblematisk at sige, at kroppen er det lærende subjekt ved læring af bilkørsel, da denne læring netop består i en inkorporering af færdigheden i kropsskemaet. At denne inkorporering endvidere i vid udstrækning er identisk med bilistens viden i praksis eller i hvert fald fører viden i praksis med sig, ses af, at det netop er på baggrund af bilistens kropsskemamæssige forholden sig i situationen, at denne træder frem med de 'affordances', den indebærer. Således ser bilisten f.eks. ikke blot en bil foran sig, men i stedet en handlingsrelateret størrelse, der er ladet med mening<sup>251</sup> – han ser bilen som eksempelvis 'affording' en trussel mod hans sikkerhed, en mulighed for at demonstrere hans egen bils motorkraft eller en irriterende forhindring, der med større eller mindre lethed kan passeres. Om den fremstår som det ene eller det andet, vil afhænge af hans viden i praksis og generelle engagerede holdning til det at køre bil, eller mere præcist: Af den kropsligt, engagerede måde han i praksis forholder sig til situationen på. Ligeledes ser han en smal, snoet vej som 'affording' relativt langsom kørsel, en øde motorvej som 'affording' en mulighed for virkelig at komme hurtigt frem og en isglat vej som 'affording' fare og forsigtig kørsel. Og disse 'affordances' behøver vel at mærke ikke at træde fokalt, repræsentationelt bevidst frem for ham – meget muligt forholder hans sig bare rent krops-

---

<sup>251</sup> Selve det at se 'en bil' er naturligvis også at se en 'størrelse, der er ladet med mening' – et folkefærd, der ingen praksis havde med brug af biler, ville ikke se 'en bil', men f.eks. 'en firkantet ting med hjul og en stor bule midtpå, hvori der var vinduer og døre (hvilket ville fordre, at de havde kendskab til døre, vinduer, hjul, firkanter, buler osv.). Imidlertid fordres der ikke bilistens viden i praksis for at se en ting som en bil – at kunne skelne biler læres i vores kultur som en del af vores almene baggrundsviden. Denne almene baggrundsviden er dog ikke uden betydning for bilistens viden i praksis – tværtimod har hans viden i praksis sit udgangspunkt i det almene baggrundsmæssige kendskab til biler, som han på forhånd har, ligesom også lægens og den fysikstuderendes viden i praksis havde deres udgangspunkt i almenmenneskelig baggrundsviden: Der er en stor mængde kropsskemamæssigt inkorporeret baggrundsviden om, hvad biler er, hvordan de bevæger sig, hvordan man kommer ind og ud af dem, hvad formålet med dem er osv., involveret i selve ønsket om at lære at køre bil, for slet ikke at tale om i forsøget på at realisere dette ønske og i måden, læringen gribes an på.

skemamæssigt til dem, eller eventuelt med fuld kropsskemamæssigt engagement<sup>252</sup>: Som i tilfældene med den fysikstuderende og lægen træder situationen handlingsmæssigt frem for bilisten, og han reagerer umiddelbart, kropsskemamæssigt på den på baggrund af sin kropsligt inkorporerede viden i praksis. Det er i denne sammenhæng vigtigt at se, at den sproglige viden, som er et integreret aspekt af bilistens viden i praksis, *også* i vid udstrækning er inkorporeret i bilistens kropsskema – han handler netop ud fra og på baggrund af denne sproglige viden uden at være repræsentationelt bevidst derom. Som jeg pointerede i del 1 indgår den sproglige viden handlingsmæssigt, ikke-repræsentationelt, i viden i praksis' handlingsorienterede enhed, og dette kan jeg nu, med denne dels analyse, supplere med, at den indgår kropsskemamæssigt inkorporeret, således at den ikke-repræsentationelt, umiddelbart, som del af viden i praksis, leder til adækvate handlinger: Bilisten standser, fordi det bliver rødt, eller vælger en omvej uden om byen for at undgå morgenkøen, meget muligt uden at være sig dette fokalt bevidst, blot som en del af hans kropsskemamæssige forhold til den situation, at han er ved at køre i bil på arbejde. Den sproglige viden er her, i enhed med hans praktiske kunnen og personlige erfaringer, som den blinde mands stok det kropsskemamæssige, handlingsorienterede udgangspunkt for den måde, situationen giver sig på for bilisten, ikke en mentalt bevidst størrelse. Alt i alt finder jeg det derfor rimeligt at sige, dels at bilistens viden i praksis i høj grad tilegnes med kroppen som lærende subjekt, dels og som følge heraf, at denne viden i praksis, ligesom fysikerens og lægens, er et kropsligt inkorporeret perspektiv – et perspektiv, der lader situationen træde frem med de 'affordances', den byder på.

I forhold til besvarelsen af spørgsmålet, om viden i praksis *er* vores kropsskemamæssige, 'affordance'-relaterede måde at være i verden på, mener jeg, at de netop gennemgåede eksempler viser, at dette i hvert fald til en vis grad er tilfældet, da viden i praksis for det første til dels læres med kroppen som lærende subjekt, og for det andet siden hen i vid udstrækning er et kropsskemamæssigt inkorporeret perspektiv. Som jeg dog før har gjort opmærksom på, kan spørgsmålet ikke besvares fyldestgørende, før de andre aspekter af læring i praksis, kreativitet og engagement, er blevet behandlet.

---

<sup>252</sup> Jf. ovenfor.

### 7.3. Intentionel eller 'as we go along' læring af viden i praksis

*Der argumenteres for, at viden i praksis' perspektiv i begyndelsen vil erhverves mere eller mindre intentionelt på baggrund af det perspektiv, aktøren allerede har, men at nuanceret viden i praksis i vid udstrækning vil tilegnes 'as we go along', mens opmærksomhedens fokus er på dét, som perspektivet lader komme til syne.*

Imidlertid er der et andet spørgsmål, der lader sig besvare allerede nu, og det er: I den udstrækning viden i praksis læres med kroppen som lærende subjekt, læres det da intentionelt eller 'as we go along'? Her kan det synes, som om jeg hidtil har hævdet to modstridende ting, idet jeg nemlig dels i forbindelse med introduktionen af begrebet 'intentionel læring' har sagt, at 'den rette måde' at anskue verden på kom 'med erfaringen' 'as we go along' gennem deltagelse i praksis, dels ovenfor i diskussionen af den fysikstuderendes kropslige inkorporering af viden i praksis hævdede, at den fysikstuderende ville være fokalt bevidst om anlæggelsen af 'det rette perspektiv'. I denne forbindelse er der imidlertid flere forhold, der må tages i betragtning. For det første må den studerende allerede have været i stand til at anlægge det rette perspektiv på klodsen på skråplanet, ellers ville han af gode grunde ikke kunne anlægge 'det samme perspektiv' på pendulet. Dette betyder, at han allerede i minimal grad må være deltager i den fysiske praksis og have en minimal viden i praksis, for som jeg før har hævdet, kan perspektivet ikke sprogligt ekspliciteres, kun peges på for den, der allerede er deltager i praksissen. Dette gælder naturligvis ikke mindre, hvis det er den studerende *selv*, der opdager den relevante lighed mellem de to opgaver. For det andet og i forlængelse heraf er der grader af 'intentionel' – den studerende vil være fokalt bevidst om at anlægge det pågældende perspektiv og således lære dette intentionelt, men kun fordi han allerede er del af praksissen: Han vil, som jeg hævdede i forbindelse med diskussionen af intentionel læring, ikke kunne have 'den rette betragtningsmåde' som fokalt læringsmål, andet end som et abstrakt ønske om at lære sig fysikerens viden i praksis, simpelthen fordi denne 'rette betragtningsmåde' ikke kan ekspliciteres uafhængigt af besiddelsen af den. Og for det tredje må det ikke overses, at der er grader af nuancering af perspektivet – selvom jeg hidtil, for ikke at gøre argumentationen unødigt detaljeret, har nøjedes med at diskutere et relativt simpelt eksempel fra klassisk mekanik, nemlig anskuelsen af et pendul som en klods på et skråplan, kan 'den adækvate klassisk mekaniske betragtningsmåde' selvfølgelig ikke på nogen måde reduceres til det perspektiv, der anvendes i denne forbindelse. Som jeg pointerede ovenfor, vil den studerende med tiden, som den blinde mand med stokken, op-høre med at være opmærksom på anlæggelsen af sit perspektiv og blot umiddelbart anskue verden ud fra det. I modsætning til den blinde mand med stokken, vil hans perspektiv dog også gradvis blive udvidet og mere nuanceret i takt med, at han løser andre klassisk mekaniske opgaver, således at han efterhånden anskuer en given opgave, ikke som 'lig en klods på



et skråplan', men som f.eks. denne eller hin inertimoments-, kraftmoments og energikonfiguration med de og de bevægelsesmuligheder. Og det er denne udvidelse og nuancering, jeg mener, finder sted 'as he goes along', da han i hvert enkelt tilfælde kun er fokalt opmærksom på den konkrete opgave, han er ved at løse, samt i begyndelsen måske også på det mere unuancerede perspektiv, han benytter sig af ved løsningen af den, men ikke er fokuseret på erhvervelsen af 'den klassisk mekaniske betragtningsmåde'. Faktisk vil jeg mene, at han slet ikke *kunne* være fokuseret herpå – det, han lærer, er en 'føling' med fysikken, eller bedre, han erhverver sig et levet kendskab til, hvordan man forholder sig klassisk mekanisk til forskellige fysiske konstellationer og de 'affordances', som de byder på. Og dette levede kendskab er i højere grad en baggrundsmæssig, ikke-tematiseret 'laden mening træde frem på bestemte måder' – som figurer – end det er en afgrænset, ekspliciterbar størrelse. *Med* det levede kendskab sker imidlertid den omtalte udvidelse og nuancering af viden i praksis' perspektiv, idet kendskabet 'as he goes along' integreres ind i hans allerede eksisterende viden i praksis og derved byder på en modifikation og nuancering af de perceptions- og handlemuligheder, han har at møde verden med. I forhold til den umiddelbare modstrid påpeget ovenfor, vil jeg derfor sige, at selvom den fysikstuderende kan – og ofte vil – være fokalt opmærksom på at anlægge et nyt perspektiv i forbindelse med hans opgavepraksis, så vil hans dybere viden i praksis alligevel efter min mening kun kunne læres 'as he goes along'.

Generelt vil jeg sige, at aktører i forskellige praksisser ganske givet i mange tilfælde som den fysikstuderende er fokalt bevidste om anvendelsen af et nyt perspektiv (på baggrund af den viden i praksis, de allerede besidder) – med jævne mellemrum vil de have 'aha-oplevelser', hvor 'brikkerne falder på plads', så de kan 'se mønsteret', som vi udtrykker det, og dette vil efter min mening typisk ske i forbindelse med anlæggelsen af et nyt perspektiv, der jo netop giver en anden meningshelhed og får andre aspekter af den givne situation til at træde frem som relevante<sup>253</sup>. Ikke desto mindre vil jeg mene, at udbyggelsen og nuanceringen af dette perspektiv vil ske 'as we go along', således at den mere dybtgående viden i praksis, ligesom jeg hævdede, det var tilfældet for den fysikstuderende, kommer gennem aktørernes deltagelse i praksis, uden at de er fokalt opmærksomme derpå<sup>254</sup>: Når først perspektivet, som den blinde mands stok, er blevet dét, som en person perciperer og handler

---

<sup>253</sup> Dette er for mig at se også, hvad Kuhn mener sker (i større målestok) ved en videnskabelig revolution med tilhørende paradigmeskift: Det perspektiv, som det nye paradigme angiver, får de hidtil velkendte fysiske fænomener til at fremtræde på en ny måde, og forhold, der før, med det tidligere paradigme, var uforklarlige, giver pludselig mening i den nye meningshelhed. Et sådant paradigme- eller perspektivskift vil de involverede fysikere være yderst fokalt bevidste om at opleve. Jf. Kuhn, 1962.

<sup>254</sup> Ligesom videnskabsmændene, når de arbejder i normalvidenskabelige perioder ifølge Kuhn vil være meget lidt opmærksomme på at arbejde inden for et paradigme, da dette er det ikke-repræsentationelle *udgangspunkt* for deres opfattelse af fysik og fysiske fænomener. Jf. *ibid*.

ud fra, vil der, som jeg før har argumenteret for, ikke være opmærksomhed på det, hvorfor den modifikation, der måtte ske af det, nødvendigvis må ske 'as he goes along'. Omvendt vil der med tiden kunne ske en sådan modifikation, da den engagerede, udadrettede involvering i praksis vil give aktøren et levet kendskab til de situationer, han kommer i, og til, hvad der her udgør adækvat handlen – et levet kendskab, der vil være en 'føling med situationen' eller 'attunement' til denne. Bilisten vil således, gennem sin aktive, engagerede måde at forholde sig i trafikken på, med tiden kropsskemamæssigt indstille sig på ('attune himself to') flere og flere aspekter af de konkrete situationer, han kommer i, og dermed vil han blive bedre og bedre til umiddelbart, ikke-reflekteret at indrette sin kørsel efter de 'affordances', som konkrete vej- og vejrforhold samt andre bilister byder på. Hans viden i praksis' perspektiv vil med andre ord blive stadig mere nuanceret og lade situationen træde stadig mere nuanceret frem, men dette sædvanligvis *uden* at han er bevidst om, at perspektivet udbygges, da hans opmærksomhed i hver enkelt situation er *på* den konkrete situation. Ligeledes vil lægen som før nævnt gennem sin engagerede forholden sig til sine patienter baggrundsmæssigt indstille sig på deres hele kropslige fremtræden og i den forbindelse erhverve sig et levet kendskab til adækvate handlemåder over for givne patienter. Herigennem vil hans viden i praksis' perspektiv udbygges, således at han med tiden oplever umiddelbart at kunne se på en person, om vedkommende er syg, og lige så umiddelbart at forholde sig adækvat til ham. Og udbygningen vil her primært ske 'as he goes along', da han i hvert enkelt tilfælde har sin fokale opmærksomhed rettet mod diagnosticeringen og behandlingen af den konkrete patient frem for mod nuanceringen af det perspektiv, med hvilket han betragter denne. Alt i alt vil jeg derfor sige, at nuanceret viden i praksis fortrinsvis må læres 'as we go along', fordi fokus, når først et vist, basalt perspektiv er erhvervet, vil være, ikke på perspektivet, men på det, som dette lader komme til syne. Og endvidere, at det, at perspektivet alligevel kan udvides, modificeres og nuanceres, har sin grund i, at kroppen kan være lærende subjekt – altså at den kropsskemamæssigt kan forholde sig til og inkorporere viden om aspekter ved konkrete situationer, også selvom disse aspekter fokalt forbliver ubemærket.

Nu skal dette ikke forstås, som om erfarne praktikere aldrig blev afbrudt i deres handlinger eller selv standsede op og reflekterede over fænomener, som deres viden i praksis lod træde frem – dette sker naturligvis jævnligt. Således vil lægen f.eks. kunne konstatere symptomer, han ikke kender til (som hans viden i praksis lader fremstå som 'ikke umiddelbart forståelige'), bilisten vil kunne bringes ud af sin engagerede, udadrettede handlen ved, at bilen foran ham pludselig giver sig til at slingre, så han må reflektere over, hvordan han selv skal forholde sig, og det er en væsentlig del at den teoretiske fysikers arbejde at fundere over og opstille nye teoretiske problemstillinger. I alle disse tilfælde mener jeg imidlertid, at refleksionen primært finder sted *inden for* aktørernes viden i praksis' perspektiv – den angår

ikke i så høj grad selve dette, men snarere forhold, som det lader træde frem som problematiske og som fordrende refleksion. Den adækvate behandling af spørgsmålet om refleksion falder desværre uden for rammerne for denne afhandling, men jeg vil dog gerne pointere, at i den udstrækning den omtalte refleksion ikke er en refleksion over viden i praksis' perspektiv, vil den ikke medføre en *intentionel* nuancering af dette<sup>255</sup>. Ligesom den blinde mand kun kan rette opmærksomheden på sin stok på bekostning af muligheden af at handle ved hjælp af den, således kan man kun rette opmærksomheden på perspektivet på bekostning af muligheden for umiddelbart at anskue verden med det. Derfor vil viden i praksis, givet en vis, basal besiddelse af den, sædvanligvis ikke blive modificeret intentionelt. Viden i praksis er viden *i praksis* i høj grad, fordi det *læres* i praksis – 'as we go along'.

Hermed mener jeg at kunne afslutte dette kapitel om kroppen som lærende subjekt. Jeg har argumenteret for, at kroppen er det lærende subjekt, når vi inkorporerer nye handlemåder i vores kropsskema, såvel når dette sker fokalt bevidst og intentionelt, som når det sker 'as we go along'. Jeg har her påpeget, at viden i praksis i hvert fald i en vis udstrækning må siges at være kroppens perspektiv, dels fordi en hel del viden i praksis læres med kroppen som lærende subjekt, og dels fordi viden i praksis i vid udstrækning med tiden bliver et kropsskemamæssigt perspektiv, som vi ikke er opmærksomme på, men handler ud fra, ligesom den blinde mand handler ud fra sin stok uden opmærksomhed på denne. Begrebet 'levet kendskab' er endvidere, har jeg hævdet, vigtigt i denne sammenhæng, idet mange af de erfaringer, vi gør i praksis, erhverves netop som levet kendskab og således aldrig bliver fokalt bevidste. I stedet 'resonerer' de med i vores opfattelse og forståelse af forhold i verden omkring os, og på denne måde spiller de, sammen med personlige erfaringer, der er erhvervet fokalt bevidst, en fundamental rolle inden for viden i praksis' helhed, idet de giver 'følingen med situationen' og levet, kropslig mening til vore ord. Endelig har jeg argumenteret for, at viden i praksis, for så vidt det er et kropsligt inkorporeret perspektiv, måske nok i sin første, udifferentierede form kan erhverves intentionelt, men at nuanceringen og uddybningen af den fortrinsvist vil ske 'as we go along', da en sådan nuancering og uddybning sker gennem handling *på baggrund* af perspektivet, *uden* opmærksomhed på det. Nuanceret viden i praksis kan derfor, har jeg hævdet, i vid udstrækning kun erhverves 'as we go along'.

I det følgende vil jeg gå over til at se på 'det hele menneskes' engagement og kreativitet i læring og i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv, særligt viden i praksis' perspektiv. Vejen til dette er blevet beredt gennem indeværende dels diskussion af kroppens betydning, idet forståelsen heraf er nødvendig for analysen af de tavse dimensioner af vores

---

<sup>255</sup> Hermed ikke være sagt, at refleksionen *slet ikke* kan føre en modifikation af perspektivet med sig – det mener jeg meget vel, den kan, blot vil denne modifikation i så fald primært ske 'as we go along', da den fokale opmærksomhed er rettet *væk* fra perspektivet *mod* den problematik, som dette fremviser.

viden, som efter min mening er på spil i den kreative fremstrukturering af et praktisk perspektiv på situationen. Inden jeg imidlertid kan forfølge disse spørgsmål, er det dog påkrævet med et par opsamlende bemærkninger til mere præcis bestemmelse af nogle af de væsentlige begreber i denne sammenhæng, nemlig viden, bevidsthed og sprog. Mod dette vender jeg mig da først i et mindre mellem spil mellem del 2 og del 3.

### **Mellemspil. Opsamlende bemærkninger**

*Begreberne 'viden', 'bevidsthed' og 'sprog' præciseres. Det hævdes, at den angelsaksiske filosofis begrænsning af ordet 'viden' til kun at dække 'sproglig viden' trækker en arbitrær terminologisk grænse mellem fænomener, der i praksis er interrelaterede og integrerede. På den baggrund retfærdiggøres brugen af ordet 'viden' om praktisk kunnen, kendskab, 'viden i praksis' og 'kropsskemamæssigt inkorporeret viden'. Endvidere understreges det, at 'bevidsthed' og 'sprog' i afhandlingen bruges i sædvanlig angelsaksisk forstand, således at 'bevidsthed' forstås som medium for repræsentation og refleksion, og 'sprog' bruges i betydningen 'verbale udtryk'. Det pointeres, at viden, sprog og bevidsthed ikke er så nært forbundne som traditionelt antaget.*

## Kapitel 8. Opsamlende bemærkninger

Formålet med dette mellemspil er at give en rekapitulerende præcisering af, hvad de foregående kapitler har vist om begreberne 'viden', 'bevidsthed' og 'sprog', for at analysen, der vil blive foretaget i del 3 og 4, ikke skal fremstå uklar på baggrund af eventuelle tvivls-spørgsmål desangående.

I analysen til nu har jeg brugt begrebet 'viden' bredere, end det er gængs inden for angelsaksisk filosofi, og, vil nogle hævde trods min argumentation for, at vores dagligsprogs-mæssige forståelse er mit udgangspunkt både som *explicandum* og som *explicans*<sup>256</sup>, også bredere, end sædvanlig dagligsprogspanisk tillader. Viden, vil det blive sagt imod mig, er med begrebslogisk nødvendighed sproglig viden – det er indeholdt i termen 'viden', at denne er sproglig, og det er naturligvis også derfor, vi har de tre begreber viden, kunnen og kendskab (som jeg endog selv har benyttet mig af): Disse dækker hver for sig tre forskellige fænomener, og det er en sammenblanding af disse fænomener, sikkert som følge af en på-virkning fra den dagligsprogs-mæssige brug af det engelske ord 'knowledge', når jeg vedbli-vende benytter mig af én betegnelse for dem. En sammenblanding, der er uheldig i sig selv, men som bliver dybt problematisk, når den bruges til en analyse af menneskelig handling generelt og læring specifikt. At tale om 'tavs viden', vil det videre blive sagt, er en *contra-dictio in adjecto*, og 'kropsskemamæssigt inkorporeret viden' er i bedste fald en mystifice-rende måde at omtale det forhold på, at vi ikke til stadighed opremser alle de ting, vi ved (*sprogligt* ved, forstås), således at denne viden i en eller anden forstand må være realiseret i vore kroppe, velsagtens nærmere bestemt i vore hjerner. I værste fald er begrebet ligeledes en terminologisk selvmodsigelse.

Nu vil jeg hertil sige, som jeg før har gjort, at det ikke er terminologien, der er det afgø-rende, men analysen af de fænomener, som ordene henviser til, og i den forstand er det mig mindre magtpåliggende at insistere på den her anvendte terminologi end på dét, som jeg søger at sige *med* terminologien. Alligevel mener jeg, at der er gode grunde til at fastholde termen 'viden' som betegnelse for de fænomener, jeg her beskæftiger mig med. Jeg var inde på disse grunde allerede i afsnit 2.7, hvor jeg også søgte at tydeliggøre, hvorledes mit be-greb 'viden i praksis' mere præcist tager vores dagligsprogs-mæssige opfattelse som *expli-candum* og som *explicans*. Her vil jeg gerne, med den nuancering, som pointerne i del 2 muliggør, præcisere, hvorfor det for mig at se er ukorrekt, at de tre aspekter, sproglig viden, kunnen og kendskab, er grundlæggende forskellige fænomener. Som jeg har berørt tidligere, først i diskussionen af Wittgensteins vidensopfattelse og siden i analysen af kropsligt inkor-poreret baggrundsviden, er der store dele af vores viden, som principielt er sproglig i den

---

<sup>256</sup> Jf. kapitel 2.

forstand, at den for en sekundær logisk analyse kan formuleres i sproglige domme, men som vel at mærke *ikke er til stede for os* og i nogle tilfælde *aldrig har været til stede for os som sproglig viden*. Dette viser sig bl.a. i det forhold, at når sådan viden søges udtrykt i domme i konkrete situationer, fremstår disse i mange tilfælde som meningsløse, fordi den pågældende viden er udgangspunktet for handling, snarere end at være noget, der kan/skal reflekteres over<sup>257</sup>: Den er en *handlingsviden* således forstået, at vi *udviser* den i vores handlinger, i vores måde at omgås verden og leve livet på. Samtidig er den uløseligt knyttet sammen med den snævrere form for handlingsviden, som jeg igennem afhandlingen har benævnt 'praktisk kunnen', dvs. den praktiske færdighed i håndtering af bestemte genstande, redskaber og maskiner, såvel som mere abstrakte forhold som symboler, formler og tegn: Disse to former for handlingsviden er så uløseligt bundet sammen, at man ved en given handling kun kan tale om to *aspekter* ved denne, ikke om to forskellige 'dele' af handlingen (og slet ikke om to forskellige handlinger eller delhandling, den ene sprogligt artikulerbar for en logisk analyse, den anden ikke): Handlingsmæssigt, ikke-repræsentationelt ved man, *at* hammeren kan hamre, *at* stolen er til at sidde på, *at* kødet i køledisken kan spises, og denne handlingsviden er uløseligt bundet sammen med/indlejret i de handlinger, man foretager sig med de pågældende ting: Man ville ikke tage hammeren og give sig til at hamre med den, hvis man ikke vidste, *at* det var en hammer, og dermed *at* den kunne hamre; man ville ikke sætte sig på stolen, hvis man ikke vidste, *at* det var en stol, dvs. *at* den kan sidde på, man ville ikke købe kødet, hvis man ikke vidste, *at* man kunne spise det. Men vel at mærke 'vidste det', ikke nødvendigvis sprogligt bevidst, men kropsskemamæssigt inkorporeret, dvs. handlingsmæssigt, som en del af ens praktiske mulighed for at udøve handlingerne. Aktørens handlingsviden i disse simple eksempler er netop, som jeg mener generelt er tilfældet med handlingsviden, en *enhed* af (ikke formuleret og for en dels vedkommende ikke faktisk, konkret, formulerbar) sproglig viden og praktisk kunnen. Det er derfor kun for en sekundær analytisk betragtning, at man overhovedet kan tale om 'et principielt sprogligt formulerbart aspekt' og 'et praktisk kunnen-aspekt' – der er bestemt ikke to adskillelige aspekter til stede i handlingen: Ontologisk set er der kun én størrelse, nemlig aktørens kropsskemamæssigt inkorporerede handlingsviden, og det er et ontologisk tilfældigt forhold, at man for en logisk analyse sprogligt kan udtrykke *nogle* aspekter af denne viden, men ikke alle. Og det er præcis af denne grund, at det forekommer mig arbitrært at ville anerkende det ene aspekt af den handlingsviden, aktøren har, som 'viden' og ikke det andet. Efter min mening er det eneste rimelige at kalde det samlede fænomen for 'viden', da alt andet ville være misvisende i forhold til virkelighedens beskaffenhed.

---

<sup>257</sup> Jf. del 1.

Noget tilsvarende gælder, vil jeg mene, imidlertid også for 'kendskab', ligesom generelt for 'viden i praksis'. I forhold til den meget specifikke handlingsviden (omgang med f.eks. stole, hamre og kølediske), som jeg lige har diskuteret, er 'viden i praksis' et betydeligt bredere begreb: Vi møder ikke verden med en samling kropsskemamæssigt inkorporerede 'handlingsvidens-atomer'; i stedet har vi, som jeg har argumenteret udførligt for, et praktisk perspektiv på de konkrete situationer, vi kommer i, og i dette praktiske perspektiv indgår den form for handlingsviden, jeg netop har beskrevet, såvel som sproglig viden og personlige erfaringer, i en enhed. Og det er netop denne enhed, der gør, at situationen kan fremtræde som en meningsfuld helhed med forskellige aspekter, der er værd at bemærke<sup>258</sup>. Her forekommer det mig igen yderst misvisende i forhold til de faktisk eksisterende fænomener i verden, hvis man forbeholder udtrykket viden til 'sproglig viden' eller eventuelt, i lyset af ovenstående diskussion til 'sproglig viden' og 'handlingsviden', men ikke vil bruge det om 'kendskab' eller om aspekternes enhed, 'viden i praksis'. Vælger man derimod, som jeg foreslår at bibeholde 'viden' som betegnelse for alle de fænomener, jeg har foreslået, har det omvendt den fordel, at interrelationen aspekterne imellem og deres tilhørsforhold til et større, integreret hele understreges, og ydermere, at det pointeres, at den sprogligt formulerede viden kun er toppen af isbjerget i forhold til et ikke-sprogligt fundament af handlingsrelateret viden. Samtidig er det en indikation af, at mennesket ikke er et cartesiansk dualistisk splittet væsen med en sproglig, mentalt baseret 'viden' og en ikke-vidensmæssig, legemlig 'kunnen'<sup>259</sup>, men at det i stedet lever og handler i verden som et 'hele'. Og at det gør

---

<sup>258</sup> Jf. del 1.

<sup>259</sup> Den traditionelle angelsaksiske forståelse af viden og kunnen er for mig at se omvendt et udtryk for et sådant dualistisk og splittet menneskesyn – et menneskesyn, som det samtidig er med til at fastholde. 'Kendskab' er i denne tradition en kontroversiel størrelse, både hvad angår eksistens og ontologisk kategori: Begrebet vil blive set som refererende til 'qualia', dvs. til en bestemt type *mentale* forhold, om hvis faktiske eksistens, der hersker stor uenighed, jf. del 1. Denne opfattelse af begrebet er dog alt for snæver i forhold til min intention med det – om end nogle af mine eksempler på 'kendskab' kan fortolkes som 'qualia' (f.eks. viden om, hvordan en bestemt farve ser ud, og hvordan et givet instrument lyder), er der andre, der ikke på samme måde uproblematisk kan henregnes til en sådan kategori (heriblandt viden om, hvordan det føles at være afhængig af tobak – en viden, der indebærer langt flere personlige og sociale over- og undertoner end et eventuelt mentalt 'quale' synes at kunne have). Dertil kommer, at begrebet 'kendskab' i min forståelse bestemt ikke nødvendigvis refererer til mentale fænomener og slet ikke kun til *udelukkende* mentale fænomener: Som jeg var inde på i del 2, er 'kendskab' ofte et 'levet kendskab', dvs. en konkret, kropsskemamæssigt inkorporeret måde at forholde sig til bestemte situationer på, der ikke involverer repræsentationel bevidsthed *om* denne forholden sig. Også i de tilfælde, hvor man *er* mentalt bevidst om kendskabet, er der efter min mening som oftest en kropslig side af det, således at man ikke med rimelighed kan betegne det som et 'quale'. Det er for mig at se eksempelvis ikke rimeligt at betragte oplevelsen af at spise en bestemt type kød blot som en mental oplevelse – 'smagens quale' – det er i mindst lige så høj grad en kropslig tygge- og smageoplevelse. At mene det modsatte er netop at holde fast i en alt for kartesiansk dualistisk opfattelse af forholdet mellem krop og bevidsthed. Filosofer inden for den kontinentale tradition som Heidegger og Gadamer vil forstå begrebet 'kendskab' betydeligt bredere, som 'erfaring' i bred forstand, men vil til gengæld typisk hævde, at denne erfaring altid allerede finder sted inden for en sproglig forståelsesramme og som sådan altid vil kunne gives en sproglig formulering. I forhold til dette erfaringsbegreb er mit begreb om 'personlige erfaringer'/'kendskab' trods alt snævrere – deres erfaringsbegreb er i stedet inspirationskilde for mit begreb om 'tilgrundliggende forståelse', men dog med den principielle artikulerbarhed som afgørende forskel. Både Heidegger og Gadamer vil ligesom jeg modsætte sig en kartesiansk dualisme, og deres erfaringsbegreb lader sig i tråd hermed ikke indplacere som enten kropsligt eller mentalt, men går på tværs af disse kategorier. Jf. Heidegger, 1986 og Gadamer, 1990.



dette på baggrund af et holistisk perspektiv på situationen, der er erhvervet gennem, konstant står sin prøve i og derfor til stadighed tilpasses praksis.

Alt i alt mener jeg derfor ikke, at jeg med min brug af termen 'viden' gør mig skyldig i en ureflekteret og problematisk overtagelse af det engelske dagligsprogs kategorier for 'knowledge', men at der tværtimod er gode grunde til at anvende termen 'viden', ikke kun om sproglig viden, men lige fuldt om praktisk kunnen og kendskab såvel som om enheden af disse tre aspekter – den enhed, jeg har benævnt 'viden i praksis': At begrænse brugen af ordet 'viden' til kun at dække førstnævnte vil simpelthen trække en arbitrær skillelinie mellem sammenhængende, interrelaterede aspekter af en helhed og vil derfor være vildledende for forståelsen af virkelighedens fænomener. Det er kun givet en alt for snæver definition af viden, at man kan hævde, at 'tavs viden' er en *contradictio in adjecto*, og at 'kropsskemamæssigt inkorporeret viden', i fald det skal være et meningsfuldt begreb, må være en betegnelse for den neurale realisering af vores sproglige viden. Så langt fra at dette er tilfældet, dækker 'kropsskemamæssigt inkorporeret viden' den viden om verden, og om hvordan man begår sig heri, der er indlejret i og kommer til udtryk gennem vores handlinger, når vi omgås verden i praksis. Den 'kropslige realisering', der her er tale om, er en (for)beredthed på hændelser og konkrete situationer, og dels angår den ikke kun 'realisering' af *sproglig* viden, dels er 'realiseringen' ikke en atomistisk *neural* virkeliggørelse, men i stedet en virkeliggørelse på et holistisk plan – kropsskemaet – der vedrører hele vores menneskelige måde at forholde os til verden på, nærmere betegnet vores måde at forholde os *ureflekteret* og *ikke-repræsentationelt* til denne på. Som jeg diskuterede i afsnit 3.2., vil man også kunne tale om *en eller anden form* for årsagsmæssig neural 'realisering', men da denne ikke er én-til-én i forhold til den nævnte '(for)beredthed' og ikke kan indfange viden og handlings holistiske karakter, kan den ikke bruges i redegørelsen for kropsskemamæssigt inkorporeret viden. Der er simpelthen et helt analyseniveau til forskel på 'neural realisering' og 'kropsskemamæssigt inkorporering af viden'. 'Kropsskemamæssigt inkorporeret viden' er en holistisk, handlingsrelateret måde at gå til tingene og deres 'affordances' på<sup>260</sup> – ikke et neuralt fænomen.

Imidlertid kunne man spørge, om ikke det er et krav i forbindelse med viden, at man er *bevidst om* at have viden? Og i så fald, hvordan min opfattelse af 'kropsskemamæssigt inkorporeret viden' stiller sig i forhold hertil – jeg har jo dog netop pointeret, at vi ofte *ikke* er bevidste om at have en sådan viden, men blot udøver den i praksis? Denne kobling mellem viden på den ene side og bevidsthed om at have viden på den anden mener jeg dog heller ikke generelt gør sig gældende, om end den naturligvis haves i den for den angelsaksiske tradition paradigmatiske situation, hvor en person *siger*, at han ved dette eller hint. Faktisk

---

<sup>260</sup> Jf. del 2.

vil jeg mene, at det netop er, fordi man inden for denne tradition har koncentreret sig om sådanne situationer, at det overhovedet kan synes, som om der måtte bestå en nødvendig forbindelse mellem viden og bevidsthed om viden. At det alligevel ikke forholder sig sådan, ikke engang for sproglig viden, mener jeg kan ses i udsagn som ”Tænk dig om – du ved det godt”, sagt f.eks. af en lærer til en elev, der tror sig ude af stand til at svare på et givet spørgsmål. Kommer eleven efter en vis overvejelse på svaret, vil både lærer og elev sige, at sidstnævnte faktisk vidste det pågældende hele tiden, selvom han til at begynde med ikke var klar over det, dvs. ikke var bevidst om at have den pågældende viden. Ligeledes vil man om de fleste mennesker kunne sige, at de eksempelvis ved, at en granvoksen mand ikke kan være i et patronhylster, og at Reformationen var før Besættelsen, også selvom de meget muligt aldrig har koblet de pågældende forhold, og i den forstand ikke har været bevidste om deres viden.<sup>261</sup> Generelt vil jeg derfor ikke mene, at viden fordrer bevidsthed om viden, hvorfor jeg mere specifikt ikke mener, at det er problematisk eller måske endog selvmodsigende at fremsætte et begreb om ’kropsskemamæssigt inkorporeret viden’, som ikke med nødvendighed involverer bevidsthed om den pågældende viden.

Spørgsmålet om forholdet mellem viden og bevidsthed leder imidlertid videre til præciseringen af, i hvilken betydning jeg overhovedet anvender ordet ’bevidsthed’. Her vil jeg som det første sige, at forholdet mellem krop og bevidsthed for mig at se bedre kan forstås som en polaritet end som en kartesiansk dikotomi. For mig er bevidstheden et led i ’det hele menneskes’ relatering til verden, dvs. i ’det hele menneskes’ væren, liv og handlen, og det er ydermere et led, der ofte, men ikke altid, virker sammen med, forudsættes af og selv forudsætter det andet led, nemlig ’det hele menneskes’ kropslige involvering. Bevidstheden er at betragte, ikke som en dikotomisk modsætning til kroppen, men som en størrelse, der *sammen med kroppen* muliggør et kontinuum af måder at relatere til verden på, og som for sig selv giver den ene pol til kontinuet, nærmere betegnet den pol, der udgøres af tanker, overbevisninger, repræsentationer og refleksioner. Kroppen for sig selv giver på sin side den anden pol til kontinuet i form af kropsskemamæssig handlen, såvel ’ren’ som ’fuld’<sup>262</sup>, dvs. i form af en relatering til verden, der netop er ikke-refleksiv og ikke-repræsentationel. Ind imellem disse to poler ligger andre relateringsformer, der i højere eller mindre grad involverer repræsentation og refleksion på den ene side og aktiv, motorisk udfolden sig på den anden. Når dette er sagt, vil jeg dog for det andet pointere, at mit ikke-dikotomiske begreb om

---

<sup>261</sup> Forholdet mellem viden og bevidsthed og i særdeleshed spørgsmålet om, hvorvidt viden er en bevidsthedstilstand, er mere udførligt behandlet i Dohn, 1999.

<sup>262</sup> Som jeg var inde på i del 2, er ren og fuld kropsskemamæssig handlen ligeledes poler på et kontinuum af tilstande, om hvilke det gælder, at vi i ingen af dem er repræsentationelt bevidst om handlingen, men hvor der er forskel på den grad af mental, *ikke-repræsentationel* fokusering på den givne handling, som tilstandene hver for sig indebærer. Dette kontinuum er selvsagt et andet end det her diskuterede. Om man vil, kan man betragte førstnævnte kontinuum som spændende sig ud i en anden dimension ved den kropslige pol af sidstnævnte kontinuum.

'bevidsthed' involverer mange af de samme egenskaber eller evner, som begrebet sædvanligvis tilskrives inden for den filosofiske tradition. Således er bevidstheden for mig et *medium for repræsentation*, såvel billedlig som sproglig, og for refleksion herover, og samtidig er den *bærer af intentionalitet*, hvormed jeg mener, at bevidstheden essentielt er *rettet* mod noget, altså 'gør noget til genstand' for sin opmærksomhed. I den forbindelse er det dog væsentligt at påpege, *pace* den angelsaksiske filosofi, at bevidstheden *ikke er ene* om intentionalitet, men at kroppen lige fuldt er bærer heraf: Uden en fundamental, kropslig rettet mod ting og fænomener i den konkrete situation, ville det kropsskemamæssige engagement, som jeg diskuterede i del 2, nemlig slet ikke være mulig. Ligesom viden for mig ikke kun, faktisk ikke engang primært, er et bevidsthedsmæssigt fænomen, således er intentionalitet heller ikke udelukkende knyttet til bevidsthedens sfære. Tværtimod, vil jeg hævde – vores kropslige intentionalitet, vores mulighed for umiddelbart, kropsskemamæssigt at indstille os på og forholde os til en situations 'affordances'<sup>263</sup> ligger til grund for enhver bevidsthedsmæssig intentionalitet: Det er kun givet denne tilgrundliggende intentionalitet, at forhold ved situationen overhovedet træder frem for bevidstheden, at denne altså overhovedet har noget at være rettet imod. I min opfattelse af bevidstheden og dennes rolle i menneskets væren og handlen i verden går min uenighed med traditionen således i mindre grad på spørgsmålet om, hvad bevidstheden er for en størrelse, og i højere grad dels på den ontologiske status af forholdet mellem krop og bevidsthed, dels på den betydning, bevidstheden har for menneskelig forholden sig i verden. Hvad disse spørgsmål angår, ønsker jeg dels at pointere, at selvom der naturligvis må opretholdes en ontologisk distinktion mellem krop og bevidsthed, er denne ikke dikotomisk i kartesiansk forstand, dels som flere gange før at fastholde, at mennesket altid allerede er i verden, før det giver sig til at reflektere over den, og at bevidsthedsmæssig forholden sig til verden derfor altid finder sted med grund i og på baggrund af denne væren i verden – en væren, der i vid udstrækning vil være kropsskemamæssig.

Til denne uenighed med traditionen kommer min opfattelse af, at vores opmærksomhed har en fokus-margin-struktur. Inden for den angelsaksiske tradition er der en tendens til mere eller mindre implicit at gå ud fra, at vi enten er fuldt ud bevidste om et givet fænomen eller slet ikke bevidste om det, og i tråd hermed, at bevidstheden som sådan er et 'on-off'-fænomen<sup>264</sup>, så vi enten er ved fuld bevidsthed eller også er bevidstløse<sup>265</sup>. Denne mest

---

<sup>263</sup> Jf. del 2

<sup>264</sup> Dette er J. Searles formulering (mundtlig kommunikation).

<sup>265</sup> Det er bemærkelsesværdigt så lille en rolle psykologiske begreber som 'underbevidsthed' og 'det ubevidste' har spillet i traditionel angelsaksisk filosofi, i betragtning af den endog meget store betydning disse begreber siden Freud har haft såvel faginternt for psykologiens udvikling som fageksternt i lægmands forståelse af menneskets psykologi. At de kun i meget ringe udstrækning er blevet inddraget i filosofiske overvejelser har for mig at se mange forskellige årsager (der dog meget muligt har haft indflydelse på og forstærket hinanden), hvoriblandt de vigtigste er: Den filosofiske

gængse opfattelse kommer eksempelvis til udtryk i empiristernes påstand om, at selvom man kan have illusioner og tage fejl, mht. hvad det *er*, man sanser, kan man ikke tage fejl *og dermed ikke være i tvivl* mht. *selve* sansningen (Carnap, 1998, Chisholm, 1957). For eksempel vil empiristerne hævde, at mener man at se en rød bold, kunne dét, man ser, måske nok i virkeligheden være en ketchupklat, en marsmand eller en ren og skær illusion, men *selve oplevelsen* af at se en rød bold er ubetvivlelig, dvs. man kan ikke være i tvivl om og kan ikke tage fejl mht., *at* man oplever at se en rød bold. Efter min mening er denne opfattelse imidlertid i modstrid med ganske banale hverdagserfaringer, og modsiges ydermere af en række videnskabelige undersøgelser. Hvad det første angår, oplever man da rent faktisk jævnligt at være i tvivl om, hvad det var, man netop så – f.eks. hvis man kun så det pågældende 'ud af øjenkrogen' – og vel at mærke være i tvivl, ikke kun om, hvad det *virkeligt* var, men lige så vel om, hvad det var for et *indtryk*, man havde. Man har i sådanne situationer bare oplevelsen af, at 'der var *noget*' (der kom 'et eller andet' forbi, eller lød 'en form for' lyd), men man har ikke nødvendigvis sanset dette 'noget' mere specifikt. Dette er for mig at se et udslag af opmærksomhedens fokus-margin-struktur, dvs. af, at fænomener i omverdenen kan være til stede for bevidstheden på mere marginale niveauer, selvom vi er relativt uopmærksomme på dem fokalt. Hvad det andet angår, så er denne opmærksomhedsstruktur, som jeg også redegjorde for i del 2, videnskabeligt dokumenteret gennem talrige psykologiske undersøgelser, der endda sætter sagen på spidsen ved at pege på, at vi kan være marginalt opmærksomme på forhold, som vi er helt og aldeles *uopmærksomme* på fokalt<sup>266</sup>. Så langt fra, at vi, som traditionelt hævdede eller forudsat, altid er fuldt bevidste om alle vore sansninger, er det en kendsgerning, såvel dagligdags som videnskabelig, at vi ofte registrerer fænomener i vores omverden i marginen af vores opmærksomhed.

Rent faktisk er min uenighed med den traditionelle angelsaksiske opfattelse større, end det kunne synes ud fra det netop sagte, grundet mit begreb om kropsskemamæssig handlen. Denne form for handlen indebærer, som jeg diskuterede i del 2, muligheden af baggrundsmæssigt at indstille sig på den konkrete situation, ligesom den involverer en ikke-tematiserende åbenhed over for at lade sig 'ramme' af situationens 'affordances', også hvor disse ikke er relevante for præcis den aktivitet, personen for øjeblikket er i gang med. Således er

---

arv fra Descartes, der netop mente, at bevidstheden som *res cogitans* havde fuld adgang til sig selv; dette århundredes fiksering på naturvidenskaben, i særlig grad på fysikken, som den mest grundlæggende videnskab, til hvilken andre videnskaber, i den udstrækning de overhovedet havde en berettigelse, kunne reduceres; og opfattelsen, stammende fra de logiske positivister, af, at filosofiens retmæssige arbejde er logisk begrebsanalyse og som sådan kan afhjælpe begrebslige misforståelser inden for videnskaberne, men ikke behøver forholde sig mere indgående til disses faktiske empiriske resultater. Inden for de senere år er der dog sket en åbning på dette felt, således at flere fagfilosoffer har taget psykologiens resultater alvorligt og søgt at tage højde for dem i deres filosofiske teorier. Jf. f.eks. Dennett, 1991, og DePaul, 1999.

<sup>266</sup> Her tænker jeg bl.a. på Rebers undersøgelser af forsøgspersoners tilegnelse af en underliggende 'grammatik' i meningsløse bogstavstreng. Jf. del 2.

vores forholden os til og indstillen os på verden ikke blot et spørgsmål om bevidsthedsmæssigt fokus og evt. margin, som det vil være for den angelsaksiske filosofiske tradition. I stedet er vores umiddelbare væren i og indstillen os på verden og den ikke-tematiserende åbenhed, den indebærer, udgangspunktet for, hvad der melder sig fokalt og marginalt for vores bevidsthed. For at repetere et par af de tidligere eksempler, så er det et udtryk for en sådan baggrundsmæssig indstillen sig, når man uden overhovedet forinden at have bemærket, at man er træt i benene, reagerer umiddelbart på en stols 'affordance' ved at sætte sig ned – og først opdager, at man har sat sig, når man allerede sidder. Ligeledes er det en baggrundsmæssig tagen højde for forhold i omverdenen, når man fuldt mentalt fokuseret på lyskrydset længere fremme, alligevel behændigt formår at få sig selv og cyklen uden om en mindre forhindring foran én, uden at være bevidst om, at man gør det. I sådanne tilfælde, hævdede jeg, indstiller man sig kropsskemamæssigt på hhv. stolen og forhindringen og handler adækvat i forhold til disses 'affordances' uden nogen form for fokal eller marginal repræsentation eller refleksion. I modsætning til fortalerne for den angelsaksiske filosofiske tradition – selv i modsætning til dem, som har anerkendt eksistensen af en fokus-marginstruktur for vores opmærksomhed – vil jeg altså hævde, ikke blot at opmærksomheden *har* en sådan struktur, men også at denne ikke kun er et fænomen, der angår bevidstheden: Marginen for vores opmærksomhed bæres i lige så høj grad af vores *kropslige* relatering til verden, som den udgøres af vores refleksive, repræsentationelle, bevidsthedsmæssige forholden os. Og dette er muligt, netop fordi der er en polaritet mellem krop og bevidsthed, ikke en dikotomi.

I denne sammenhæng bør det som i del 2 pointeres, at den kropsskemamæssige handling naturligvis fordrer en eller anden grad af bevidsthedsduelighed i den simple, minimalistiske forstand, at man er 'ved bevidsthed', dvs. ikke er bevidstløs. Det væsentlige er imidlertid, at vi i kropsskemamæssig handlen ikke er 'bevidste om', hvad der foregår, at vi altså ikke forholder os repræsentationelt og refleksivt til det pågældende, men udelukkende relaterer kropsskemamæssigt til det. Intentionaliteten er i sådanne situationer derfor båret af vores kropsskemamæssige forholden os. Dette ses i den 'rene' kropsskemamæssige handlen derved, at den repræsentationelle bevidsthed faktisk er optaget af noget andet end den pågældende handling. I det 'fulde' kropsskemamæssige engagement ses det i, at vi bevidsthedsmæssigt er så fuldt 'ude' ved tingene, at der ikke finder nogen repræsentation sted. Hvorfor den bevidsthedsmæssige rettedhed præcis er betinget af og befordrende for det konkrete kropsskemamæssige engagement i kraft af at være en fokusering på de fænomener, der kropsskemamæssigt skal tages højde for. At en vis grad af bevidsthedsduelighed er en forudsætning for kropsskemamæssig forholden sig er for mig at se på sin side blot et udtryk for, at mennesket er én enkelt entitet, der lever og forholder sig til verden på forskellige måder, med en polaritet mellem repræsentationelle og ikke-repræsentationelle forholdemåder.

Hermed mener jeg at have samlet tilstrækkeligt op på min brug af begrebet 'bevidsthed' til i det følgende at kunne undgå for megen forvirring i den anledning. Termen bruges overvejende i traditionel betydning, hvad angår bestemmelsen af, hvad bevidstheden er for en størrelse, idet jeg forstår begrebet som refererende til mediet for repræsentation, overbevisninger og refleksion. Uenigheden med traditionen angår primært bevidsthedens ontologiske status i forhold til kroppen og den betydning, den reelt har i menneskelig forholden sig i verden, idet jeg på den ene side ikke mener, der er en dikotomisk modsætning imellem krop og bevidsthed i 'det hele menneskes' væren i verden, og på den anden side vil hævde, at vi har måder at forholde os til verden på, der ikke involverer bevidstheden i andet end en minimal forstand. Overbevisninger, repræsentationer og refleksioner har således ikke den afgørende betydning, som traditionelt er blevet dem tilskrevet; omvendt er de at se som den ene pol i et kontinuum af måder at relatere til verden på og tjener derfor ikke kun til mere eller mindre distancerede bestemmelser af forhold i verden, men kan indgå sammen med mere kropsbaserede relateringsformer i 'det hele menneskes' forholden sig til de konkrete situationer, det kommer i.

Det sidste begreb, jeg i denne omgang ønsker at præcisere min anvendelse af, er begrebet 'sprog'. Ligesom med begrebet 'bevidsthed' benytter jeg dette ord i samme betydning, som er gængs indenfor den angelsaksiske tradition – en betydning, som ydermere for mig at se er meget tæt op ad vores dagligsprogs mæssige brug af ordet<sup>267</sup>. Således anvender jeg igennem afhandlingen 'sprog' om det verbale, dvs. det talte og skrevne, sprog i relativt snæver forstand og inkluderer f.eks. ikke såkaldt 'kropssprog' i betegnelsen. At jeg anvender ordet på denne måde, er *ikke*, fordi jeg ikke mener, der gives kropslige tegn, der har mange væsentlige lighedspunkter med visse former for verbale ytringer: En stor del af argumentationen i del 2 gik tværtimod på, at vi kropsskemamæssigt er i stand til, ikke-refleksivt, urepræsenteret, at forholde os til og indstille os på tegn i omverdenen, herunder også andre menneskers kropslige fremtoning såvel som deres kropsligt udtrykte (men ikke nødvendigvis bevidste) reaktioner på *vores* handlinger. Man kunne nu med god ret hævde, at 'kropslig fremtoning' og 'kropsligt udtrykte reaktioner' her har præcis samme effekt som ord i forhold til at afstedkomme handlinger hos andre mennesker, og at man derfor burde benævne dem 'sproglige ytringer' i en bredere forstand af sprog, der fokuserer på 'meningsfuldhed' snarere end på verbalitet. Specielt synes dette at måtte være tilfældet givet min pointering med Wittgenstein, Austin og Searle i del 1 af, at sproglige ytringer er handlinger.

---

<sup>267</sup> Om end denne brug er relativt forskelligartet. Det er således i nogle sammenhænge blevet mere gængs at tale f.eks. om 'kropssprog' og om kunst som sprog, hvor ordet i andre sammenhænge har den snævrere betydning, jeg anvender. Jeg mener dog, at det i de fleste tilfælde dagligsprogs mæssigt fordrer eksplicitering, hvis man anvender ordet til at dække mere end det verbale, og dette tager jeg som udtryk for, at det trods alt er mest almindeligt dagligsprogs mæssigt at bruge ordet på den måde, som jeg gør her.

ger<sup>268</sup>, og at der – som jeg vil sige med førstnævnte, og måske også med Austin, men i modsætning i hvert fald til sidstnævnte – for rigtigt mange af disse ytringer gælder, at de ikke involverer repræsentation; at de snarere er en række værktøjer til at omgås hinanden og verden, end de er midler til kommunikation af egne repræsentationer og overbevisninger til andre mennesker. Denne pointering synes dog netop at sige, at verbalitet er et accidentielt karakteristikum ved sprog, ikke et essentielt?

Når jeg alligevel vælger at bruge ordet 'sprog' i den angivne snævre betydning, er dette begrundet i hensyn til klarheden og forståeligheden af mine argumenter: Det er uden for rammerne af afhandlingen at give en fyldestgørende analyse af begrebet 'sprog' – en analyse, der meget muligt ville pege i retning af, at 'meningsudtryk' og intentionalitet i bred forstand er sprogets afgørende kendetegn og dermed, med afhandlingens vægtning af muligheden af kropslig intentionalitet, i retning af rimeligheden af at inkludere kropslige udtryk i begrebet – og derfor har jeg valgt at bibeholde den traditionelle angelsaksiske filosofis sprogbrug, for at mine argumenter mod dennes vidensopfattelse ikke skulle forplumres af en uigennemsigtig terminologi. Havde jeg i stedet valgt at udvide begrebet 'sprog' til at dække enhver form for udtryk for intentionalitet, kropslig eller bevidst, intenderet eller ikke-intenderet, kan det meget vel tænkes, at en konsekvens ville have været, at al 'viden i praksis' kunne siges at kunne udfolde sig 'sprogligt' i denne forstand (men, bør det understreges, ikke alt 'sprog' ville da kunne udfolde sig *i ord*<sup>269</sup>). Imidlertid ville en sådan form for sprogbrug have virket forvirrende eller direkte misvisende i forhold til formuleringen af indholdet af centrale pointer i afhandlingen, nemlig at viden ikke, som traditionelt antaget inden for angelsaksisk filosofi, udelukkende består af sprogligt (i traditionel angelsaksisk forstand)

---

<sup>268</sup> Denne pointe understreges hos Wittgenstein af hans begreber om 'praksis' og 'sprogspil' af Austin og Searle af udtrykket 'talehandling' (jf. Wittgenstein, 1984b, Austin, 1962, Searle, 1969, 1979 og 1983). Som jeg var inde på i afsnit 2.2. har filosoferne efter Wittgenstein generelt forstået hans begreb om 'praksis' som 'sproglig praksis' – de har så at sige lagt alt for stor vægt på 'sprogdelen' i forhold til 'spildelen' i udtrykket 'sprogspil'. Dette har betydet, at hans efter min mening klare understregning af, at sproglige ytringer er en integreret del af, får deres mening fra og kun kan forstås i relation til de øvrige handlinger, som en større handlingssammenhæng ('sprogspillet') muliggør, ikke har fået den fornødne opmærksomhed. Holismen i Wittgensteins opfattelse er nok blevet anerkendt, men den er primært blevet set som en *sproglig*, ikke som en handlingsmæssig, holisme. Heroverfor vil jeg som nævnt hævde, at det grundlæggende for Wittgenstein er den holistiske enhed, som handlingssammenhængen udgør, og at sproget primært er at forstå som til for denne handlingssammenhængs skyld – som dannende en række forskelligartede og nogle gange usammenlignelige redskaber, der kan bruges, på linie med andre redskaber. I forhold til denne opfattelse fokuserer Austins og Searles talehandlingsteori på mere atomistiske handlinger vha. ord, idet de ser på, hvilke konkrete handlinger man kan afstedkomme med enkelte eller ganske få sætninger. Deres teori fordrer, i hvert fald i dens oprindelige formulering, ikke en holistisk handlingssammenhæng som dét, hvori ord får mening. Searle har siden hen med sit begreb 'Background' anerkendt nødvendigheden af en bagvedliggende holistisk handlings- og forståelsesramme som mulighedsbetingelse for mening, men hævder omvendt stadig på linie med traditionel angelsaksisk filosofi, at sproget primært har en repræsentationel funktion, og at det er denne, der skaber *muligheden* for handling vha. ord. Jf. Searle, 1983.

<sup>269</sup> Dette forbehold udgør en forskel mellem den her præsenterede mulige brug af ordet 'sprog' (som jeg dog ikke benytter mig af) og den, som Heidegger og Gadamer benytter: De to sidstnævnte ville formodentlig acceptere den foreslåede brede betydning af 'sprog', men ville netop mene, at ethvert menneskeligt udtryk for intentionalitet *i kraft af at være udtryk for intentionalitet* ville være artikulerbart i ord – dog vel at mærke i ord, i hvilke betydningshelheden resonerede med, dvs. 'ord' også forstået mindre snævert end i den angelsaksiske tradition.

artikulerede eller artikulerbare domme, at viden i stedet har flere aspekter, og at den sproglige (i traditionel angelsaksisk forstand) viden kun er mulig i relation til og integreret med sådanne andre aspekter. For klarheds skyld har jeg derfor valgt at bibeholde den angelsaksiske snævre betydning – et valg, der, kan det endvidere bemærkes, også synes at have været Wittgensteins, idet denne i sin argumentation for, at repræsentation kun udgør en lille del af sprogets anvendelsesområde, for mig at se ligeledes fortsat udelukkende anvender ordet 'sprog' om det verbale.

Som et sidste punkt bør det nævnes, at selv med den angivne afgrænsning er der stadig en vis ubestemthed i rækkevidden af begrebet 'sprog'. I hvor høj grad skal gestik og 'siggende pauser', 'bevidste udeladelser', under- og overtoner m.m., som bruges til at få en bestemt mening frem, regnes med til 'det talte sprog'? Hører 'dét, der står mellem linierne' med til det skrevne sprog eller ej? Denne ubestemthed er dog for mig at se i højere grad et problem for den angelsaksiske vidensopfattelse end for den her fremsatte, som den snarere underbygger: På et generelt plan er den efter min mening et udtryk for det problematiske i den traditionelle angelsaksiske søgen efter situationsafhængige nødvendige og tilstrækkelige betingelser for begrebsanvendelse<sup>270</sup>. Samtidig peger den mere specifikt på utilstrækkeligheden af en vidensopfattelse, der ikke ser den konkrete aktualisering af viden som af indholdsmæssig betydning *for* denne viden. Omvendt understøtter den min hævde af, at sproglig viden ikke kan forstås i isolation fra de øvrige aspekter af vores tilgrundliggende forståelse, ligesom den viser hen til de flydende grænser, der består imellem disse aspekter. I særlig grad indikerer den det forhold, jeg flere gange har understreget, nemlig at sproglig viden trækker på et ikke-sprogligt betydningsindhold af personlige erfaringer, der resonerer med i vores forståelse af de sproglige udtryk. Alt i alt ser jeg derfor ubestemtheden som et udtryk for, at viden grundlæggende må forstås situeret, som kun fuldt realiseret i praksis, i tråd med min bekræftende besvarelse af problemformuleringens første spørgsmål.

Sammenfattende kan man sige, at der for mig ikke er den nære sammenhæng mellem begreberne viden, bevidsthed og sprog, som traditionelt mere eller mindre eksplicit er forudsat i behandlingen af disse begreber. Efter min mening er viden ikke nødvendigvis sproglig viden og fordrer heller ikke bevidsthed om at have viden. Den sprogligt ekspliciterede, bevidste viden er for mig at se kun toppen af isbjerget, hvis hele masse udgøres af en enhed af interrelaterede aspekter, nærmere bestemt praktisk kunnen, personlige erfaringer/kendskab og så naturligvis den sproglige viden selv. Udøvelsen af denne viden er ikke betinget af, at man er repræsentationelt bevidst *om* udøvelsen – den kan i mange tilfælde finde sted kropsskemamæssigt, enten 'rent' eller 'fuldt' – eller om, at man overhovedet *har* den pågældende viden: Den kan meget vel være lært 'as we go along', uden at vi har været

---

<sup>270</sup> Jf. del 1.



opmærksomme herpå. Forholdet mellem bevidsthed og sprog er for mig at se heller ikke så tæt som nogle gange antaget: Nok er bevidstheden repræsentationel i min forståelse af begrebet, men repræsentationerne er ikke nødvendigvis sproglige; de kan lige så vel være billedlige. Endelig bør det pointeres, at sproget spiller en anden rolle i vores engagerede liv i praksis, end den angelsaksiske tradition har været opmærksom på. Vi har muligheden for at være totalt, ikke-refleksivt og ikke-repræsentationelt, mentalt fokuseret på den givne situation og dermed være fuldt kropsskemamæssigt engagerede i den konkrete aktivitet, vi er i gang med. Og sproget kan anvendes til mangt og meget, ikke kun til repræsentation, i forbindelse med det aktive engagement i givne handlingssammenhænge – det indgår her på lige fod med og som integreret del af vore øvrige handlinger med henblik på at nå de mål, vi har i situationen. Således er sproget i faktiske handlingssituationer til for og i forhold til handlingen i langt højere grad, end handlingen er en simpel udførelse af sproglig, bevidst viden.

Med dette mener jeg at have samlet tilstrækkeligt op på begreberne 'viden', 'bevidsthed' og 'sprog' til at kunne undgå, at uklarheder i den valgte terminologi i sig selv gør analysen af kreativitet og engagement mindre acceptabel. Det er da denne analyse, som jeg nu vil tage fat på.

### Del 3. Kreativitet og engagement

*Andet led i undersøgelsen af problemformuleringens andet spørgsmål angående generelle karakteristika, der muliggør læring af viden situeret i praksis. På baggrund af påvisningen i del 2 af kroppens rolle i læring udvides fokus til 'det hele menneske', og aspekterne kreativitet og engagement undersøges. Disse hævdes begge at være essentielle for fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv og dermed for læring af viden i praksis. Kreativitet og engagement muliggør skabelsen af sammenhæng mellem forhold og fænomener, der ikke tidligere var sammenknyttede, i kraft af at sætte tavse aspekter af aktørens viden i spil i enhed med sproglig viden. Processen er i metaforisk forstand metaforisk, idet vi går til nye felter 'i lyset af' eller 'som om' de var andre, mere kendte. Engagementet muliggør her i-spil-sættelsen af menings- og referencerammen fra det kendte felt på det nye, mens kreativiteten sikrer åbenheden over for forskellighederne felterne imellem og dermed muliggør en transformation af handle- og tænkemåder fra det ene felt til det andet. Afslutningsvis hævdes det, at kreativitet og engagement i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv er så sammenvævede, at de reelt bør ses som ét integreret aspekt: kreativt engagement.*

Efter nu i del 2 at have diskuteret kroppens rolle i læring og mere specifikt at have argumenteret for vores evne til kropsligt at indstille os på konkrete situationer uden nødvendigvis at være opmærksomme på, hverken *at* vi indstiller os, eller at der overhovedet er noget at indstille sig på, vil jeg i denne del udvide analysen og sætte det sagte i relation til andre aspekter ved 'det hele menneske' med henblik på redegørelsen for, hvorledes et praktisk perspektiv på situationen tilegnes. Denne udvidelse skal *ikke* ses som behandlingen af den anden side af en dualisme – som om diskussionen i del 2 af kroppen nu skulle suppleres med en tilsvarende diskussion af bevidstheden – ej heller skal gangen i analysen tages som udtryk for et *ontologisk* forhold – at kroppen kan eksistere og virke i verden uafhængigt af 'det hele menneske'. Kroppen er naturligvis '*det hele menneskes*' krop, og den kropsskemæssige forholden sig, som jeg diskuterede i del 2, er kun mulig, fordi 'det hele menneske' lever og handler i verden. Analysegangen er i stedet et udslag af, at vores kropsskemæssige måde at være i verden på er en meget grundlæggende del af '*det hele menneskes*' engagement i konkrete situationer, hvorfor den har fordret en selvstændig behandling forud for diskussionen af '*det hele menneskes*' kreativitet og engagement i praksis. *Med* denne forudgående behandling er det nu muligt at lave en mere fuldstændig analyse, hvor øvrige aspekter af menneskets aktive engageren sig tages op; hele tiden med den pointe for øje, at de behandlede aspekter netop *er* aspekter, ikke dualistisk adskilte kategorier som Descartes' 'sjæl' og 'legeme': 'Krop' og 'bevidsthed' virker sammen i '*det hele menneskes*' leven og virken i praksis, nogle gange således at denne leven og virken er domineret af det ene aspekt

i forhold til det andet – f.eks. af kropsskemamæssig forholden sig eller omvendt af reflekterende tænkning – men aldrig således at der er en dualistisk modsætning mellem de to. 'Det hele menneske' *er* med andre ord både krop og bevidsthed – og er det som to sider af samme sag, nemlig muligheden for aktivt at tage del i praksis.

Et helt centralt aspekt i 'det hele menneskes' læring i praksis er for mig at se kreativitet: Der er altid et element af nyskabelse og i den forstand kreativitet på spil i læring *i hvert fald for den lærende selv*. Kreativitet er, videre, kun mulig givet et aktivt engagement, en involvering i sagen, og dette er, fordi man ved kreativ handlen sætter denne sag på spil (vil den nye måde at handle på lykkes eller ej?), og herigennem ens relation til sagen, ens faglighed og saglighed og i sidste instans én selv. I relation til 'det hele menneskes' læring er det således væsentligt at komme til klarhed over, hvad kreativitet er, hvilke forhold der har betydning for dens mulighed, og hvordan den giver sig udslag i praksis. Man må spørge sig, dels i hvilken grad nyskabelsen udelukkende angår den enkelte person, og i hvilken grad den også altid berører den praksis, den lærende deltager i; dels hvilken relation der består mellem læring af noget, andre allerede kan (som når barnet eller novicen lærer at gebærde sig i eksisterende praksisser), og 'radikal nyskabelse', dvs. opfindelsen eller opdagelsen af noget, der er nyt for alle i praksissen. Med andre ord må man overveje, i hvilken udstrækning problemløsning altid er 'genialitet i det små', også når det problem, der skal løses, ikke er et problem for praksissen som sådan, men kun for den, der skal lære praksissen. Bag disse to spørgsmål ligger nødvendigheden af en overvejelse af forholdet mellem lærende deltagelse og udvikling af praksis – et forhold, som jeg dog vil behandle med det fokus på det første element, som afhandlingens overordnede tematik afføder.

Indledningsvis vil jeg se på forholdet mellem læring, kreativitet og nyskabelse for at finde et tentativt svar på spørgsmålet om, hvorvidt kreativitet i forbindelse med radikal nyskabelse er af samme art som kreativitet forbundet med løsningen af problemer, der ikke er nye for praksissen. Dernæst vil jeg gå over til den egentlige indkredsning af fænomenet kreativitet. Jeg vil her se på den betydning, som viden i praksis' perspektiv, metaforer og metaforisk udstrækkelse af en given forståelsesramme har for muligheden af kreativitet, ligesom jeg vil diskutere hvilken grad af erkendelsesmæssig betydning, som det engagement, vi måtte føle for et givet område, spiller. Til illustration af overvejelserne vil jeg til stadighed inddrage de eksempler på viden i praksis, som jeg oprindeligt fremsatte i del 1 og siden er vendt tilbage til gentagne gange.

## Kapitel 9. Forholdet mellem læring, kreativitet og nyskabelse

*Som udgangspunkt for diskussionen af kreativitet og engagement diskuteres relationen mellem på den ene side læring af en viden i praksis, som allerede findes tilsvarende af andre i praksisfællesskabet, og på den anden side fremstrukturering af et perspektiv, der er nyt for alle i praksissen; en proces, der benævnes 'radikal nyskabelse'. Det hævdes, at der er samme form for kreativitet på spil i begge tilfælde, idet begge involverer fremstruktureringen af en sammenhæng, der ikke på forhånd eksisterer for aktøren. Som følge af denne sammenlignelighed kan en analyse af kreativitet i det radikalt nyskabende tilfælde benyttes til at belyse kreativitet i det andet tilfælde.*

### 9.1. 'Radikal nyskabelse' versus praksistilegnelse

*Med klassisk fysik som eksempel diskuteres det, i hvor høj grad læring af noget, andre allerede kan, er sammenlignelig med 'radikal nyskabelse' i forhold til spørgsmålet om kreativitet. Det kommenteres, at der er væsentlige forskelle, idet 'radikal nyskabelse' indebærer en overskridelse af den givne kontekst, hvorimod læring af noget, andre allerede kan, er et led i at blive deltager i en sådan kontekst. Ligeledes er graden af afhængighed af socialt betinget inspiration og accept ikke den samme. Dog understreges det, at der også for den 'radikalt nyskabende' sædvanligvis er en sådan afhængighed. Som det væsentligste punkt pointeres det imidlertid, at der rent læringsmæssigt er store lighedspunkter mellem de to situationer, idet begge involverer fremstruktureringen af et perspektiv, der giver sammenhæng mellem fænomener.*

I del 1 illustrerede jeg bl.a. fysikerens 'viden i praksis' med en henvisning til de opgaver i slutningen af hvert lærebogskapitel, som studerende forventes at kunne løse efter at have læst stoffet, men som de typisk har meget svært ved at sætte i relation til det læste. Jeg hævdede, at det, de manglede (og som den erfarne fysiker havde), var et ikke-sprogligt perspektiv, som lod dem se en given opgave som et eksempel på det emne, kapitlet omhandlede. Og endvidere, at det netop var gennem det faktiske arbejde med opgaven og andre tilsvarende, at det nødvendige perspektiv kunne tilvejebringes. En nærmere overvejelse over opgaveløsning og dens relation til kreativitet synes mig her et oplagt udgangspunkt for diskussionen af forholdet mellem læring, kreativitet og nyskabelse, og mere specifikt for spørgsmålet om, i hvor høj grad læring af noget, andre allerede kan, er sammenlignelig med 'radikal nyskabelse': Som standardopgaver vælges nemlig helt typisk (tillempede versioner af) problemstillinger, der tidligere var store forskningsmæssige spørgsmål, og hvis løsning oprindeligt

udgjorde et gennembrud på området<sup>271</sup>, og som nu, i høj grad i kraft heraf, udgør paradigmatisk måder at gå til det pågældende felt på. I denne sammenhæng springer spørgsmålet om relationen mellem opdagelsen/skabelsen af det radikalt nye på den ene side og oplæringen i en allerede eksisterende praksis på den anden side i øjnene, da det – i hvert fald umiddelbart – synes at dreje sig om præcis den samme problemstilling og den samme løsning, som aktørerne arbejder med og finder, men netop under disse to vidt forskellige former for betingelser.

Faktisk er sagen ikke helt så ligetil. Man må nemlig spørge sig, hvorvidt det reelt *er* den samme problemstilling – i langt de fleste forskningsmæssige situationer struktureres og omstruktureres, defineres og omdefineres problemstillingen mange gange i løsningsprocessen, og den får først sin endelige form, i det øjeblik den løses. I den forstand er *produktet* af forskningsprocessen *udgangspunktet* for den studerendes opgave, idet problemstillingen her ligger fast, og den studerende 'blot' skal løse den. Alligevel er der lighedspunkter, for *i* selve løsningen ligger anlæggelsen af det nødvendige perspektiv på den fysiske situation, og vel er der stor forskel på at være oprindelig medskaber af et sådant perspektiv, og at tilegne sig det, fordi andre har udpeget vejen for én ved at stille den pågældende opgave, men det er spørgsmålet, om denne forskel også bevirker en forskel i selve perspektivet og ikke kun i måden, dette fremkommer og kommer til udtryk på. Eller rettere, hvorvidt den forskel, den måske bevirker i perspektivet, er afgørende for dette og ikke kun eksempelvis for dets bredde – om de forhold, der kan træde frem vha. perspektivet altså er afgørende anderledes i de to situationer, eller om der måske kun er divergenser, f.eks. mht. hvor nuanceret forholdene træder frem, og hvor bredt perspektivet 'rammer', dvs. hvor mange fænomener det lader træde frem som på relevant vis 'lig' paradigmatilfældet. Med et tidligere eksempel: Når den studerende i klassisk mekanik får stillet en opgave med et pendul, er meningen hermed fra lærerens side, at han skal udvikle sit (på dette tidspunkt meget begrænsede) klassisk mekaniske viden i praksis' perspektiv, således at han ender med at se pendulet som på relevant vis lig en klods på et skråplan. Det ret begrænsede perspektiv, som den studerende med den givne opgave skal formå at anlægge, er imidlertid en del af et videre 'klassisk mekanisk perspektiv' på virkelighedens fænomener, og i sidste ende er det naturligvis dette videre perspektiv, den studerende skal erhverve.

---

<sup>271</sup> Jeg tænker her f.eks. på klassisk mekaniske opgaver, der udnytter Newtons 2. lov,  $F = m \times a$ ; på den harmoniske oscillator, på opgaver angående forskellige ladningsfordelinger i rummet m.v. En lidt anden type opgave er at foretage beregninger på målinger foretaget i banebrydende eksperimenter, eksempelvis Rutherfords påvisning af en positivt ladet atomkerne og beregning af atomkernens udstrækning derudfra, for igennem sådanne beregninger på kendte eksperimenteres resultater at lære eksemplariske måder at gribe problemstillinger an på at kende. Hvor det er muligt økonomisk, plads-, tids- og apparatmæssigt, sættes studerende også jævnligt til at eftergøre sådanne eksperimenter i laboratoriet for derved i endnu højere grad at få føling med, hvordan man gør tingene inden for det pågældende felt.

Det synes mig her klart, at Newton i langt højere grad opnåede dette videre perspektiv igennem sin definerende/konstituerende bestemmelse af, hvad der overhovedet udgjorde en problemstilling i mekanikken<sup>272</sup>, skabt ved den måde, han rent faktisk, i praksis, valgte at afgrænse, bearbejde og løse et problem på: Newtons egen personlige involvering i sagen var så meget desto større, fordi han spillede en så stor skabende rolle i den, og som følge deraf var den indsigt, han opnåede, også betydeligt større<sup>273</sup> end den, andre får ved siden hen at løse den konkrete opgave, som hans nyskabende arbejde har efterladt som mønstereksempel på en klassisk mekanisk problemstilling. Imidlertid er det vigtigt, at forskellen i indsigt ikke er en af art, men udelukkende en af grad, således forstået, at den studerende såvel som Newton, efter løsningen af det paradigmatiske problem og dermed tilegnelsen af en form for viden i praksis' perspektiv, kan lade verden præsentere sig som bestående af klassisk mekaniske problemer, blot sker dette betydeligt lettere for Newton end for den studerende. Ligeledes vil Newton langt oftere og mere detaljeret end den studerende kunne ane konturerne til problemets løsning i selve den måde, hvorpå en given situation fremstår som klassisk mekanisk problemstilling. Således har hans perspektiv større bredde og er mere nuanceret end den studerendes, men det er ikke radikalt anderledes: Det er den samme type forhold, perspektiverne lader træde frem, og de træder frem på i det væsentlige samme vis, blot for Newtons vedkommende med flere relevante detaljer, der gør løsningen på de klassisk mekaniske opgaver, de udgør, mere oplagt.

Vigtigt er det her endvidere at påpege, at den studerende *også* i en vis forstand fremstrukturerer perspektivet for sig selv i sin løsning af opgaven – godt nok ikke i samme gennemgribende udstrækning som Newton, der er med til at definere for hele det naturvidenskabelige praksisfællesskab, hvori et mekanisk problem består, og på hvilken måde man skal gribe dets løsning an, men dog i den mere moderate form, at den studerende i sin løsning af opgaven kommer til at se, på hvilken måde den overhovedet er et eksempel på det læste lærebogsstof. Sammenhængen mellem opgave og lærebogsstof er som nævnt ofte slet ikke klar for den studerende, *præcis fordi han mangler det relevante praktiske perspektiv på opgaven*, og i den forstand er det alligevel en del af opgaven at 'bestemme', ikke blot løsningen på problemet, men også selve problemstillingen, så den fremstår som dét, mere erfarne deltagere i fysikkens praksis hævder den er, nemlig en paradigmatiske eksemplificering af det pågældende felt. Pointen er, at selvom problemstilling og løsning naturligvis på ét plan, nemlig fysikkens praksis', er givet, så er den *ikke* givet for den studerende, og faktisk fordres der selvstændigt, kreativt arbejde *af* denne for at nå frem til det samlende perspektiv, hvor problemstilling, løsning og lærebogsstof ses at være tre sider af samme sag. Og dette

---

<sup>272</sup> Han ville naturligvis ikke have brugt termen 'klassisk' – det er først med fremkomsten af relativitetsteorien og kvantemekanikken, at de pågældende fænomener er blevet afgrænset som *klassisk* mekaniske.

<sup>273</sup> Dette kommer jeg tilbage til.

gælder, også selvom perspektivet kan siges at være til stede (endda i mere nuanceret form) hos alle erfarne praksisdeltagere og derfor på ingen måde er nyt eller nyskabende i sig selv: Da perspektivet ikke er en sproglig størrelse, kan det ikke videregives umiddelbart fra én praksisdeltager til en anden, hvorfor det til en vis grad må nyskabes af hver enkelt deltager selv – selvfølgelig med den hjælp, som der måtte være at hente fra opgaveformulering, opgavesammenhæng, fingerpeg og tips fra læreren m.m.

I forhold til spørgsmålet om, hvorvidt der rent faktisk er tale om 'den samme problemstilling' for Newton og for den studerende, og i forlængelse heraf, om eksemplet virkelig er så velvalgt til illustration af relationen mellem læring af noget, andre allerede kan, og 'radikal nyskabelse', vil jeg sige, at naturligvis er Newtons situation en anden end den studerendes – det er jo derfor, hans arbejde er nyskabende for praksissen, og den studerendes ikke – men at dette ikke ændrer på, at det er de samme fysiske fænomener, der behandles i begge tilfælde, og at det i den forstand *er* den samme problemstilling, der arbejdes med. Forskellen mellem på den ene side Newtons situation, arbejde med og konstitutive rolle for problemstillingen og på den anden side den studerendes situation og arbejde med opgaven er jo netop den, der gør eksemplet *relevant* for spørgsmålet om forholdet mellem læring af viden, andre allerede har, og opdagelsen/opfindelsen af noget for praksissen helt nyt. Dette spørgsmål *er* netop spørgsmålet om, i hvilken grad Newtons skabende og problemdefinerende arbejde ligner den studerendes konstitution af et samlende perspektiv på opgave, løsning og lærebogsstof? I hvilken udstrækning er det den samme form for *kreativitet*, der er på spil i begge situationer? For mig at se peger det valgte eksempel her på, at der er væsentlige lighedspunkter, såvel i 'produktet' af processerne – den viden i praksis, dvs. det praktiske perspektiv, der i begge situationer fremstruktureres – som i den kreative skabelse af dette perspektiv, altså i processerne selv: Problemstillingen er heller ikke for den studerende mere givet, end at han selv skal bestemme dens relation til lærebogsstoffet gennem skabelsen af det fornødne perspektiv på opgaven. Der ligger klart flere variabler fast for den studerendes skabende akt – han har en opgaveformulering og en lærebog med definitioner af mekanikkens fænomener at gå ud fra – end der gjorde for Newton, hvis kreative arbejde i høj grad bestod i selve *udgrænsningen* af, hvilke fænomener der var at betragte som 'mekanikkens', men dette ændrer ikke på, at dét, der fordres, *i* skabelsen af perspektivet, er af samme art. Blot er nyskabelsen for Newtons vedkommende så meget desto større en præstation, da der ikke foreligger noget præcist formuleret udgangspunkt for den skabelse af sammenhæng fænomenerne imellem, som sker *i* processen, i den konkrete måde, som Newton greb fænomenerne an på<sup>274</sup>. Men dét, at den studerende lige så vel som Newton er nødt til selv at

---

<sup>274</sup> Men naturligvis *havde* Newton et udgangspunkt i form af et problem – dette var bare ikke så klart afgrænset som den studerendes.

skabe sammenhængen – er nødt til at skabe det perspektiv, i hvilke der *er* en sammenhæng – er for mig at se det springende punkt, der gør, at kreativiteten forbundet med 'radikal nyskabelse' i hvert fald i dette tilfælde er sammenlignelig med den, der fordres for at tilegne sig dét, som mere erfarne deltagere i praksissen allerede har.

Der er dog en yderligere forskel på Newtons og den studerendes situation, og det er, at der i sidstnævntes tilfælde er et *facit* til opgaven, nemlig den løsning, som accepteres af fysikkens praksisfællesskab. I modsætning hertil har Newton kun sin egen samlende intuition om rigtigheden af hans analyse, sammenholdt med de konkrete fænomener, den kan redegøre for, som referenceramme i forhold til vurderingen af hans faktiske problemløsning. Det er imidlertid diskutabelt, hvor stor betydning denne forskel har for selve den kreative akt forbundet med skabelsen af perspektivet: Det *facit*, som den studerende har eller kan få ved konsultation af mere erfarne praksisdeltagere, er *svaret* på opgaven, og dette er af relativ lille anvendelighed i *processen* med at *nå frem til* svaret. Og samme begrænsede anvendelighed gør sig faktisk også gældende, hvis den studerende ikke kun får svaret, men også alle udregningerne, der leder til svaret, og derved sprogligt får ekspliciteret opgavens løsning. Naturligvis kan den studerende i så fald skrive løsningen af og måske på den måde narre andre til at tro, at han har forstået opgaven og dens relation til lærebogsstoffet, men rent faktisk vil han ikke have forstået mere, end han allerede gjorde ud fra lærebogens eksempler, der jo er ekspliciteret sprogligt på samme måde. Det karakteristiske er her som før nævnt, at studerende *ikke* umiddelbart kan 'ekstrapolere' fra lærebogens eksempler til opgaverne bagerst i kapitlet, selvom disse ifølge læreren er skåret over samme læst som eksemplerne: De studerende kan ganske simpelt ikke *se*, at de er skåret over en sådan læst – de kan nemlig dårligt få øje på læsten, da de ikke har det relevante ikke-sproglige perspektiv. Konkret viser det sig da også, at studerende ikke har nemmere ved at løse tilsvarende opgaver siden hen, hvis de blot har skrevet opgaven af og ikke har arbejdet med den selv. Da står opgaverne som lærebogens eksempler blot for dem som forholdsvis urelaterede elementer af fysikkens sprogligt artikulerede viden, trods mere erfarne praksisdeltageres påstand om en sammenhæng imellem dem. At der er et *facit* for de studerende har derfor for mig at se ikke særlig stor betydning i selve processen med at løse opgaven, men kan selvfølgelig spille en rolle i forhold til den tillid, de studerende bagefter har til det perspektiv, som de opbygger under løsningen af den. Det er ulige meget nemmere at tro på sit resultat og dermed på processen, der har ledt til den, når den anerkendes som rigtig af mere erfarne inden for praksissen. Og omvendt kræver det mod at tænke radikalt nyt, specielt hvis man taler imod 'accepteret viden' på området. Men denne forskel i tilstedeværelse af umiddelbar accept fra praksisfællesskabets side er for mig at se ikke af afgørende betydning, hverken for skabelsen af perspektivet eller for den sammenhæng, dette lader aktørerne se.



Imidlertid peger det omtalte forhold hen til en anden væsentlig forskel på de to situationer, nemlig selve socialiteten i den studerendes læreproces, der ikke umiddelbart synes at have sin pendant i Newtons tilfælde. Man kunne med Vygotskys 'zone for nærmeste udvikling' in mente indvende, at den studerende lærer vha. den inspiration og ansporing, som mere erfarne praksisdeltagere kan give, idet førstnævnte herigennem formår at hæve sit præstationsniveau ud over det, han alene kunne udrette<sup>275</sup>. Dette er bestemt et væsentligt forhold, som jeg på ingen måde vil underkende, men som jeg desværre ikke er i stand til at forfølge på fyldestgørende vis i nærværende sammenhæng. I relation til det hidtil sagte om den studerendes fremstrukturering af det påkrævede perspektiv på de fysiske fænomener behandlet i lærebogsteksten vil jeg dog gerne understrege, at denne proces bestemt ikke altid finder sted alene, forskanset på studereværelset, uden påvirkning af andre. De 'aha-oplevelser', studerende med mellemrum får, hvor de med ét kan 'se sammenhængen', dvs. hvor perspektivet lige pludselig falder på plads for dem, således at sproglig viden, konkret problemstilling og løsning herpå 'går op i en højere enhed', finder meget ofte, måske i de fleste tilfælde, sted i øvelsestimer eller ved læsegruppemøder, hvor flere studerende i fællesskab arbejder med problemstillingen. Perspektivet er derfor ikke at forstå som en privat sag – nok er det enkeltpersoner, for hvem verden træder frem på bestemte måder på baggrund af det, men det er ikke en blot og bar mental foreteelse, fuldstændig utilgængelig for andre. Det er, som før understreget, et *praktisk* perspektiv, dvs. en måde, hvorpå aktøren i praksis anskuer og handler i forhold til konkrete, fysiske situationer, herunder bestemte opgavesituationer. Og disse opgavesituationer er, ligesom de fysiske situationer generelt, offentligt tilgængelige i udgangspunktet og kan derfor gribes an i fællesskab, således at et antal studerende sammen kan nå til en erkendelse af, hvordan opgaven skal løses, og hvilken sammenhæng der er mellem den og lærebogsstoffet. De vil da hver for sig erhverve sig det fornødne perspektiv, men vel at mærke igennem det fælles arbejde, som ingen af dem måske ville have været i stand til at præstere alene. Teoretisk fysik, den angelsaksiske traditions mønstersempel på sproglig viden, læres rent faktisk i meget vid udstrækning gennem den fælles in-

---

<sup>275</sup> Vygotsky indfører begrebet 'zonen for nærmeste udvikling' som afstanden mellem aktuelt udviklingsniveau forstået ud fra de opgaver, man kan løse alene, og potentielt udviklingsniveau bestemt ud fra de opgaver, man kan løse med hjælp fra andre, der kan mere end en selv. Vygotskys arbejdsområde er børns psykologiske udvikling, og 'zonen for nærmeste udvikling' er derfor også defineret med henblik på dette felt – som han selv udtrykker det: "The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation..." (Vygotsky, 1978, s.86). Som sådan er den ikke umiddelbart tænkt i relation til voksenlæring, hvor man ikke på samme måde kan tale om 'funktioner, der skal modnes i en normal udvikling'. Ikke desto mindre mener jeg, at der gør sig en tilsvarende 'zone for nærmeste udvikling' gældende i enhver læring, også voksenlæring, selvom den 'udvikling', der her er tale om, i stedet må gå på 'muligheden for at forholde sig på adækvat vis til den pågældende sag/de involverede fænomener'. Det væsentlige er for mig at se at holde fast i det fra dagligdagen velkendte fænomen, at man kan langt mere, hvis man arbejder sammen med andre, specielt hvis disse på forhånd er dygtigere end én selv. Det er dette forhold, som Vygotsky beskriver med sin 'zone for nærmeste udvikling', og det er ikke mindre betydningsfuldt i voksenlæring, blot fordi der her er tale om 'udvikling' i en anden, mere fag- eller sagrelateret, forstand end 'modning af funktioner'. Jf. Vygotsky, 1978 og 1982.

volvering i opgaven og den hertil knyttede fælles fremstrukturering af et praktisk perspektiv på situationen – et perspektiv, som hver enkelt deltager har, men som i kraft af sin essentielle handlingsrettethed ikke kan fremstilles adækvat som 'mentalt overbevisningssystem', idet det umiddelbart er forbundet med det fælles handlingsrum, som den teoretiske fysiks praksis udgør<sup>276</sup>.

Med denne beskrivelse kunne man indvende, at der så alligevel er en væsentlig forskel mellem den studerendes kreativitet og Newtons, da sidstnævnte står alene i sin nyskabende måde i praksis at definere mekanikkens fænomener og problemstillinger på og altså ikke har den sociale ansporing og fælles forståelse behov, som jeg netop har sagt kendetegner den studerendes læring. Newtons kreativitet synes altså at være mere grundlæggende eller mere privat end den studerendes. Hertil vil jeg svare, at *selvfølgelig* var Newtons kreativitet mere grundlæggende, da han gik ud over de kontekster, der gaves med videnskabens (spæde) praksis på daværende tidspunkt, hvorimod den studerende søger at blive *del* af videnskabens (nuværende) praksis ved at lære at handle adækvat inden for dennes kontekster. Spørgsmålet er bare som tidligere, om Newtons kreativitet af denne grund er af en anden *art*, eller om den kun har en anden *styrke*. Jeg hælder her til den sidste anskuelse – faktisk mener jeg ikke, som indvendingen hævder, at Vygotskys 'zone for nærmeste udvikling' viser, at der er en principiel forskel mellem den studerende og Newton; for mig at se siger den blot, at sidstnævnte er i stand til at løse sværere opgaver og være mere kreativ på egen hånd end førstnævnte. Ligesom 'zonen for nærmeste udvikling' peger på, at Newton måske ville have kunnet præstere endnu meget mere, i fald han ikke havde været alene, men havde haft andre at arbejde sammen med om sin nyskabelse.

---

<sup>276</sup> Dette gælder i endnu højere grad for eksperimentalfysik, som altid bedrives i grupper, typisk bestående af et par lektorer/professorer, evt. et par teknikere, nogle ph.d.-stipendiater og måske en eller to specialestuderende. I praksis ville det være umuligt for en studerende at lave eksperimentalfysik alene, i første omgang af økonomiske grunde: Apparatet er så dyrt, både at anskaffe og at holde i drift, at der ganske simpelt ikke er råd til, at det ikke hele tiden er i gang i forskningsmæssig sammenhæng, og derfor indgår studerende som del i et forskningsteam og definerer deres egne projekter som undertemaer i forhold til det overordnede forskningsprojekt. Jeg vil dog hævde, at det også af læringsmæssige grunde er langt at foretrække, at studerende indgår i forskningsteams frem for at lave helt egne projekter: Som Kanigel og H. Zuckerman, helt i tråd med det her sagte, har dokumenteret for nobelpristagere inden for hhv. biomedicin specifikt og naturvidenskab i det hele taget, kan det nære samarbejde i laboratoriets praksis lede til, at studerende 'overtager' deres 'mentors' syn på og tilgange til feltet, eller, i min terminologi: de studerende erhverver sig et praktisk perspektiv på deres eksperimentelle videnskab, en viden i praksis, som i vid udstrækning er lig det, de mere erfarne praksisdeltagere har. Og dette kan de gøre, netop fordi deres læring finder sted, ikke som en mental konstruktion af et erkendelsessystem, men som en praktisk forholde sig i den fælles deltagelse i praksis. Jf. Kanigel, 1986, og Zuckerman, 1996. Det bør her retfærdighedsvis nævnes, at der også kan være negative sider forbundet med studerendes tilknytning til forskningsteams. Som i enhver anden samarbejds- og læringsituation kan personlige uoverensstemmelser betyde, at arbejdet bliver ubehageligt, og læring besværliggøres eller helt umuliggøres; studerende kan udnyttes til udførelsen af irrelevante opgaver og/eller formenes adgang til betjening af apparaturet, således at deres deltagelse i praksis bliver en ikke-deltagelse i læringsmæssige sammenhænge. Denne mulighed for misbrug ændrer dog ikke på, at organiseringen i teams omkring et større forskningsprojekt, når det fungerer, er langt den bedste måde for studerende at lære deres eksperimentelle fag på.

Man skal dog i denne sammenhæng ikke overse, at Newton i virkeligheden næppe har været helt alene i sin kreativitet, men givetvis har haft sparrings- og samtalepartnere, som måske nok har ladet ham føre det kreative ord, men som i hvert fald har muliggjort et fælles handlings-/kommunikationsrum: Vel er der tradition for at beskrive personer, der overskrider praksis' normale handle- og tænke måder ved radikal nyskabelse, som ene-stående genier, altså som mennesker, der i ophøjet ensomhed så at sige ud af intet griber nyskabelsen, men som Zuckermans og Kanigels undersøgelser hver for sig peger på, er dette i vid udstrækning en myte: Nobelpristagere, der vel om nogen må gå for at være kreative nytænkere, står ikke alene, men har en gruppe af forskere, ph.d.-studerende og studerende omkring sig, der inspirerer, kritiserer, opmuntrer, kværunder og på anden vis *deltager* i den forskningspraksis, som nobelpristageren er leder af, og uden disse andre praksisdeltagere ville nobelpristageren ikke have været i stand til at lave det revolutionerende arbejde, der gav ham prisen. Og endnu vigtigere: Der er en stærk tendens til, at nobelprisen 'går i arv', således forstået at rigtigt mange nobelpristagere tidligere som studerende eller yngre forskere har arbejdet sammen med en anden nobelpristager i dennes laboratorium og her har tilegnet sig hans måde at forholde sig til de relevante fænomener på. Kanigel går endda så vidt som til at sige, at videnskab er et af de steder, hvor traditionel mesterlære stadig lever i bedste velgående (jf. Kanigel, 1986 og Zuckerman, 1996, jf. også Kvale, 1999, for en diskussion af undersøgelserne)<sup>277</sup>. Nobelpristagere står således ikke alene i deres kreativitet, men er inspireret dels tidligere på det generelle plan af deres læremester – de har igennem deres faktiske, praktiske deltagelse i dennes forskningspraksisser stiftet bekendtskab med hans viden i praksis' perspektiv og i vid udstrækning gjort det til deres eget – dels nu på det mere specifikke af andre deltagere i deres egen forskningspraksis med hensyn til konkrete forskningsopgaver i denne<sup>278</sup>. Således er forskellen i socialitetens betydning for kreativite-

---

<sup>277</sup> Det banale faktum, at nobelpristagere naturligvis kun lader de mest lovende studerende og fremragende forskere deltage i deres forskningspraksis, bør her, i modsætning til i de nævnte værker, ikke helt forbigås: 'Arvefølgen' i rækken af nobelpristagere er bemærkelsesværdig og et sikkert tegn på, hvor stor betydning deltagelse i nyskabende forskningspraksisser har for muligheden for selv at udvikle en kreativ indstilling til det pågældende videnskabelige felt. Den er dog ikke vidnesbyrd om en næsten magisk overførelse af kreative evner fra én forsker til en anden, helt uafhængigt af denne andens øvrige evner i forskningsmæssig retning – der skal selvfølgelig være 'grobund' i den enkelte forsker for, at den nyskabende forskningspraksis kan have positive læringsmæssige konsekvenser.

<sup>278</sup> Einstein fremhæves ofte (se f.eks. Gardner, 1993 og Miller, 2000) som et særligt enestående geni, idet han formåede at sidde i Bern som teknisk ekspert på det derværende patentkontor, mere eller mindre afsondret fra det videnskabelige samfund, og alligevel skrive 3 artikler, der hver for sig var på nobelpriseniveau, i hvert fald retrospektivt set. Denne præstation er da også virkelig bemærkelsesværdig. Med al gyldig respekt for Einsteins geni skal man dog ikke overse, at han naturligvis læste videnskabelige artikler og på den måde holdt sig ajour med (sprogligt artikulerede) nyudviklinger inden for fysikken. På den måde kunne andres arbejde alligevel til en vis grad tjene som inspirationskilde for hans tankevirksomhed. Jeg vil dog påpege, at dette ikke gav ham *deltagelse* i fysikkens gængse forskningspraksisser, idet han kun havde adgang til sprogligt artikulerede resultater opnået inden for disse. En del af det bemærkelsesværdige ved hans store præstation er da for mig at se, at han alligevel var i stand til at opretholde sin *egen* teoretiske forskningspraksis og endda fik så forbløffende resultater ud af den. Det viser for mig at se, *pace* Lave og Wenger (jf. Lave & Wenger, 1991) og i tråd med introduktionens problematisering af deres socialkonstruktivistiske udgangspunkt, at socialitet kun

ten hos den studerende og hos den radikalt nyskabende forsker ikke så stor, som det i første omgang kan synes – og konkret er forskellen på Newtons kreativitet og den studerendes på dette punkt næppe heller afgørende.

Sammenfattende vil jeg sige, at spørgsmålet om, i hvilken udstrækning læring af noget, andre allerede kan, på relevant vis er lig 'radikal nyskabelse', med henvisning til det diskuterede eksempel må besvares på følgende vis: For det første er det væsentligt at holde fast i, at der *er* forskel på de to situationer, idet 'radikal nyskabelse' indebærer en overskridelse af den givne kontekst, mens læring af noget, andre allerede kan, er et led i at blive (mere fuld) deltager *i* en sådan kontekst. For det andet er det imidlertid mindst lige så vigtigt at gøre klart, at der rent *læringsmæssigt* er mange lighedspunkter mellem de to situationer: Såvel den 'radikalt nyskabende' som den, der søger at tilegne sig en viden, som mere erfarne praksisdeltagere allerede har, må fremstrukturere et perspektiv på situationen, der lader relevante fænomener fremstå som værd at bemærke og ydermere gør det på en sådan måde, at de fremtræder i *sammenhæng* med hinanden og med øvrig viden på feltet. Selvom problemstilling og løsning, hvad angår den, der er ved at lære praksissen, er givet *for de erfarne* inden for praksissen, er de *ikke* i udgangspunktet givet for denne selv, og der fordres derfor et samlende, kreativt arbejde i fremstruktureringen af det nødvendige perspektiv, meget lig det kreative arbejde, den 'radikalt nyskabende' præsterer i sin originale, definerende, paradigmatisk forholdt sig til de pågældende fænomener. I forhold til den mindre erfarnes arbejde spiller mere erfarnes inspiration og tilskyndelser ofte en stor rolle, ligesom det nødvendige perspektiv meget tit nås ved flere individers fælles anstrengelser med den givne opgave. Socialiteten har derfor stor betydning for den mindre erfarnes mulighed for kreativitet – et forhold, der langt oftere end sædvanligvis anerkendt modsvarer af et behov for inspiration og ansporelse fra givtige forskningspraksisser også for den 'radikalt nyskabendes' vedkommende. Dog vil der i mange tilfælde være en forskel i *graden* af afhængighed af socialt betinget inspiration og accept i forbindelse med på den ene side 'radikal nyskabelse' og på den anden side 'almindelig' læring. Alt i alt finder jeg det dog rimeligt at sammenligne tilegnelsen af viden i praksis i de to tilfælde og mere specifikt at illustrere kreativitet i den ene form for sammenhæng med den, der er til stede i den anden form. Jeg vil derfor i det følgende, når jeg diskuterer kreativitet, tillade mig også at benytte mig af eksempler på radikal nyskabelse, da de relevante pointer ofte er lettere at få øje på i sådanne mere ekstreme tilfælde.

---

er en kraftigt antydet og *som oftest* tilstedeværende, men *ikke* en *nødvendig*, del af deltagelse, hvor dette begreb forstås som refererende til den aktive (reflekterende eller praktiske) forholdt sig til en given sag i praksis. Med en sådan *sagrelateret* frem for definatorisk socialkonstruktiv forståelse af deltagelse og praksis, kan Einstein siges at deltage i en forskningspraksis, også selvom denne blot er hans egen.

## 9.2. Uddybende eksempler

*Igennem diskussion af afhandlingens to andre hovedeksempler på viden i praksis argumenteres der for, at der generelt er kreativitet forbundet med læring af viden i praksis: I alle tilfælde er der tale om en fremstrukturering af et perspektiv, hvilket fordrer kreativitet på et tilgrundliggende plan, uanset om der på mere konkrete planer snarere er tale om imitation end om kreativitet.*

Imidlertid er der en indvending, der på dette sted trænger sig på: Jeg har kun diskuteret rimeligheden af at sammenligne læring af det, andre allerede kan, med 'radikal nyskabelse' ud fra et eneste eksempel, nemlig muligheden for at anlægge et givet perspektiv på en bestemt opgave i fysik. Hvilken berettigelse er der overhovedet i at generalisere fra dette ene, snævre eksempel til læring generelt? Mere positivt spurgt: Angiveligt gælder det, jeg siger, for al læring af viden i praksis, dvs. generelt for erhvervelsen af et praktisk perspektiv på situationen. Men hvor finder jeg mere præcist kreativiteten forbundet med f.eks. læring af at køre bil, et af mine andre eksempler på viden i praksis? Gælder det ikke tværtimod om at *imitere* kørelæreren og følge de givne handlingsforskrifter nøje, når man skal lære bilkørsel – er enhver 'kreativitet' i denne situation ikke problematisk, måske ulovlig eller endog livsfarlig? Og hvad med lægen og sygeplejersken – i hvilken forstand er eller kan/skal de være kreative i læringen af deres viden i praksis? Skal de ikke snarere lære deres 'håndværk' og *derigennem* lære det relevante perspektiv?

I besvarelsen af disse spørgsmål mener jeg, at det er væsentligt at holde fast i, at der er flere planer, som kreativiteten kan melde sig på. På det meget konkrete, bevægelsesmæssige, plan er det klart, at den, der er i færd med at lære at køre bil gør klogest i at følge kørelæreren anvisninger meget nøje, frem for at udvise 'kreativ' adfærd. Dette er på mange måder analogt til, at den fysikstuderende naturligvis skal følge almindelige regneregler og tage højde for kendte naturlove i sin opgaveløsning – er den studerende 'kreativ' på disse punkter, vil han ikke få det rigtige resultat, og alt afhængig af *hvor* 'kreativ' han i givet fald er, vil han heller ikke kunne tilegne sig det nødvendige perspektiv. Det er imidlertid snarere i *anlæggelsen* af perspektivet, at den fysikstuderende skal udvise kreativitet, og her mener jeg ligeledes, at man med rimelighed kan hævde, at novicebilisten *skaber* sit viden i praksis' perspektiv på situationen og således er kreativ på dette mere tilgrundliggende plan: Som jeg har beskrevet bilistens viden i praksis' perspektiv går dette ikke kun på de faktiske fysiske bevægelser, men lige så fuldt på hans sproglige viden, der, som jeg før har hævdet, integreres *med* den praktiske kunnen, udmøntet i de faktiske fysiske bevægelser, og ligeledes med de personlige erfaringer eller det levede kendskab, som bilisten har fra bilkørsel. Dette integrerende og integrerede perspektiv lader som tidligere diskuteret relevante træk ved de situationer, bilisten kommer i, træde frem som værd at bemærke, samtidig med at det giver et

mønster, en gestalt, til situationen. Således kan en situation eksempelvis fremstå som generelt farefuld, og en begyndende udskridning i anhængerens foran bilisten træde frem, ikke blot som bemærkelsesværdig, men som nødvendig at reagere på. I denne forstand er det, som novicebilisten skal lære på et tilgrundliggende plan analogt til den fysikstuderendes læring på et lignende tilgrundliggende plan, idet begge nemlig skal skabe et perspektiv, der får situationen til at træde frem på meningsfuld vis, med en adækvat sammenhæng eller et relevant mønster. Og novicebilistens skabelse af det nødvendige perspektiv er her ikke mindre kreativ end den fysikstuderendes, da det ikke er afgørende, *hvilke* fænomener der træder frem, og *hvad* den pågældende aktivitet er – kreativiteten ligger i selve det, *at* sammenhæng skabes, så fænomener *kan* træde frem i relation til en given aktivitet.

Her kan det nu synes et problem, at der ikke finder 'radikal nyskabelse' sted inden for bilkørsel på samme måde som i fysikken, således at der ikke synes at være en mulighed for sammenligning mellem nyskabelse og læring af det, andre allerede kan, på dette felt – i hvilken forstand kan jeg da hævde, at kreativiteten forbundet med skabelsen af bilistens perspektiv minder om den ved 'radikal nyskabelse'? I forhold til dette er det vigtigt at påpege, at selve den aktivitet at køre bil, da den vandt indpas, var en radikal nyskabelse i forhold til allerede kendte transportformer som gang, cykling, ridning eller hestevognskørsel; at selvom overordnede mål og rammer såsom sikkerhed for alle på vejene kombineret med muligheden for hurtig og/eller behagelig transport fra ét sted til et andet var mere eller mindre de samme som før, var der stor forskel på, hvordan kørselssituationen fremtrådte for bilisten og for eksempelvis den, der kørte i hestevogn: Forhold som mulighed for større fart, andre manøvreringsmuligheder og -mekanismer, manglen på afhængighed af dyrs velbefindende og psykologi, andre typer materialer med tilhørende andre muligheder for, at vognen går i stykker, giver en forskydning i, hvilke forhold det er relevant at bemærke i transport-situationen. Dét, der træder frem for bilisten er således i mange tilfælde noget andet end det, som kusken ser, ligesom de forhold, begge bemærker, ikke i alle tilfælde fremstår med samme betydning: Et barn, der løber over gaden 50 m længere fremme, har en anden betydning for bilisten, der kører med 40 km/t, end for kusken, der lader hestene trave af sted, ikke kun grundet forskellen i fart, men i lige så høj grad grundet andre bremsemuligheder og tilhørende andre bremselængder. Disse forskelle er naturligvis blot blevet øget i antal og styrke, siden bilen holdt sit indtog, idet der er så langt flere bilister i dag; der må og kan køres hurtigere; vejene omvendt er blevet bedre; og andre trafikanter er langt mere forberedte på at tage højde for biler end for hestevogne. Pointen er, at der rent faktisk er et spørgsmål om 'radikal nyskabelse' også i forbindelse med bilkørsel, og at dét, som novicebilisten skal

lære, på mange måder fordrer kreativitet sammenlignelig med den, der er forbundet med denne 'radikale nyskabelse'<sup>279</sup>.

Uden i samme grad at ville gå i detaljer finder jeg det rimeligt på tilsvarende måde at hævde, at den sundhedsfaglige praktiker er kreativ i fremstruktureringen af den tilgrundliggende forståelse, som hans viden i praksis' perspektiv udgør: Det er nødvendigt at skabe en sammenhæng mellem den sproglige viden og konkrete enkelttilfælde med de variationer i forhold til 'standardsygdomme', som sådanne enkelttilfælde hver for sig indebærer – en sammenhæng, der samtidig inkorporerer hans praktiske kunnen i forhold til forskellige redskaber og behandlingsformer, således at patienten kan træde frem for ham på individuel vis, som fejlene dette eller hint og fordrende denne eller hin behandling. Vel 'lærer han sit håndværk', og vel opstår perspektivet gennem udøvelsen af dette, men han er ikke af den grund mindre kreativ end f.eks. den fysikstuderende – der jo også skal lære *sit* 'håndværk': Det er netop deres hans integrerende forholdet sig i praksis, der *giver* ham perspektivet og sammenhængen. At lære sit 'håndværk' vil i denne forbindelse i vid udstrækning simpelt hen sige at skabe det relevante praktiske perspektiv på situationen, således at man ved, hvordan man skal gebærde sig i den. Og i denne forstand er der også i den sundhedsfaglige praktikers læring af sit viden i praksis' perspektiv en kreativitet på spil, der på relevant vis ligner den 'radikale nyskabelse' forbundet med etableringen af nye praksisformer.

Endelig ønsker jeg at bemærke, at i forhold til den fysikstuderendes kreativitet er det korrekt, at jeg illustrerede denne med et enkelt eksempel på et bestemt perspektiv, der skulle anlægges i en konkret situation. Imidlertid kan det sagte umiddelbart overføres på enhver anden situation i læringen af teoretisk fysik, idet det, jeg har fokuseret på, er selve skabelsen af det nødvendige perspektiv. I kraft heraf mener jeg, at eksemplet berettiger til dels at sige, at læring af det, andre allerede kan, inden for teoretisk fysik på relevante punkter minder om 'radikal nyskabelse', dels og i forlængelse heraf i forbindelse med diskussionen af det første at illustrere denne form for læring med overvejelser angående situationer af den anden type.

Hermed mener jeg at kunne afslutte dette kapitel om forholdet mellem kreativitet, læring og nyskabelse efter at have peget på, at der er en kreativitet forbundet med læring af viden i praksis på alle områder, fra det meget teoretiske til det primært praktiske, og at denne kreativitet på interessante punkter minder om kreativiteten i 'radikal nyskabelse', idet der nemlig i begge former for tilfælde er tale om fremstruktureringen af et perspektiv, der giver den

---

<sup>279</sup> Nogle vil måske hævde, at forskellen på at være bilist i dag, og da bilen kom frem, er større end på at være hestevognskusk og bilist på den tid, og i visse henseender (f.eks. køretøjernes fart og medtrafikanterets antal) er dette givetvis korrekt, om end jeg ikke tror, man skal undervurdere den nyskabelse, bilen som selvkørende transportmiddel udgjorde i folks – både bilisters og ikke-bilisters – forståelse af trafik. Hvorom alting er, viser den store forskel, der er på trafikforhold i dag og ved bilens indførelse, at meget store ændringer kan forekomme gradvis, og at det er muligt at tilpasse sig sådanne ændringer. Dette peger for mig at se på en anden måde, hvorpå 'kreativitet i det små' (gradvis tilpasning til nye eller ændrede forhold eller gradvis indførelse af sådanne) på relevant vis er lig 'radikal nyskabelse' (relateret til relativt pludseligt opståede nye forhold eller indførelse af sådanne).

nødvendige sammenhæng, således at væsentlige aspekter af den konkrete situation kan træde frem som relevante. Jeg vil derfor nu gå over til at se på betydningen af den personlige involvering, der følger med eller er en del af den diskuterede skabende rolle, med udgangspunkt i min bemærkning ovenfor om, at Newtons indsigt var betydeligt større, fordi han var så involveret i sagen.



## Kapitel 10. Forholdet mellem involvering, kreativitet og læring

*Kapitlet diskuterer forholdet mellem involvering og læring i den kreative fremstrukturering af viden i praksis' perspektiv. Det hævdes, at gængse læringsteorier som den kognitivistiske konstruktivisme og virksomhedsteorien har et for 'eksternt' syn på engagementets betydning for læringsindholdet. Med henvisning til Polanyis begreb om 'commitment' argumenteres der i stedet for en 'intern' relation, idet det hævdes, at involvering har direkte betydning for erkendelsesindholdet: Involveringen sætter tavse aspekter af aktørens viden i spil sammen med sproglig viden og åbner herigennem for, at verden kan præsentere sig som indeholdende situationer fra det pågældende felt. Synspunktet underbygges med analyser af fire felter: klassisk mekanik, matematik, sundhedsfaglig praksis og bilkørsel.*

### 10.1. Relationen mellem engagement og erkendelse i gængse læringsteorier

*Forholdet mellem den 'affektive' og den 'kognitive' side af læringsprocessen diskuteres for den kognitivistiske konstruktivisme og for virksomhedsteorien. Der argumenteres for, at dette forhold i begge teoriretninger er et 'eksternt' forhold i den forstand, at det følelsesmæssige aspekt ikke menes at have direkte betydning for indholdet af det lærte. Det hævdes, at dette understøttes af valget af terminologi, der i udgangspunktet adskiller det følelsesmæssige fra det erkendelsesmæssige. For ikke på samme måde at begrænses af terminologiske afgrænsninger vælges der her at tale om 'engagement', 'involvering' og 'interesse'. Disse begreber har følelses- og motivationsmæssige konnotationer, uden dog på forhånd at være fraskrevet erkendelsesmæssig betydning.*

På et helt banalt plan kender vi alle til det fænomen, at man kun kan lære noget, hvis man interesserer sig for det – uden et minimum af interesse hører man ikke efter; dét, der bliver sagt, 'sidder ikke fast'; man kan bagefter ikke huske, hvordan det var, man skulle gøre; man begår den ene fejl efter den anden, fordi den praktiske sammenhæng ikke er klar for én. Spørgsmålet er, om denne relativt banale kendsgerning har dybere rødder; om altså den personlige involvering i sagen er et konstitutivt element i læringen af det pågældende. I mange læringsteorier, især sådanne, der er inspireret af Piagets kognitivistiske konstruktivisme, sammenfattes følelser og involvering med betegnelsen 'affektive faktorer', og disse ses som modpol til de 'kognitive faktorer', der er direkte involveret i læringen og giver struktur til denne, såvel som til de konkrete læringsorienterede handlinger, den lærende udfører<sup>280</sup>. I varierende grad pointeres det, at der er et samspil mellem 'affektive' og 'kognitive faktorer',

---

<sup>280</sup> Se f.eks. Piaget, 1950 og Kolb, 1984. Jf. også Vejleskov, 1998, for et forsvar for Piagets teori – et forsvar, hvis hovedpointe er, at Piagets ærinde ikke er at levere en fuldstændig pædagogisk teori, men i stedet at studere et bestemt psykologisk område, nemlig kognitiv udvikling, og at det således er forfejlet at kritisere ham for ikke også at beskrive den affektive side. Dette forsvar bygger dog på den antagelse, at det er muligt at trække et ret skarpt skel mellem kognition og følelser, og det er netop dette skarpe skel, jeg ønsker at tage op til overvejelse.

således at de førstnævnte faktorer giver 'energien' til handling og dermed læring, i form af motivation herfor, mens de 'kognitive' giver 'struktur' til handlingen og det lærte – dvs. der gøres opmærksom på den netop nævnte banale kendsgerning, men ud over denne 'igangsættende' eller 'opmærksomhedsfastholdende' rolle tilskrives den 'affektive' side som oftest ikke nogen synderlig betydning i denne form for læringsteori.

Det er dog relativt nemt at se, at følelser og motivation rent faktisk også har en mere direkte indvirkning på, hvad der læres: Piaget illustrerer sin opfattelse af forholdet mellem kognition og følelser med det eksempel, at to børn, der skal lære at regne, lærer med forskellig hastighed, hvis den ene er glad for regning, og den anden har komplekser i forhold til faget og mener, han ikke dur til det. Imidlertid er, hævder Piaget, den motivationelle forskel irrelevant i forhold til det, der skal læres – med hans egne ord: ”Men for dem begge to er  $2+2=4$ . Affektiviteten modificerer ikke den struktur, der skal tilegnes.” (Piaget, her citeret efter Illeris, 2001, s. 59-60). Som Illeris imidlertid gør opmærksom på, vil den dreng, der er glad for matematik, have nemmere ved at huske det lærte, han vil søge at bruge det i mange forskellige sammenhænge og vil måske endda selv opsøge oplagte anvendelsessammenhænge, hvorimod den dreng, der føler sig ude af stand til at regne, hurtigere vil glemme det lærte, vil undgå at bruge det, hvor det ikke er strengt nødvendigt, og i hvert fald ikke aktivt vil opsøge matematiksituationer. På den måde vil følelserne for regning have betydning, ikke kun i forhold til hastigheden, hvormed drengene lærer, men også i mere direkte forstand for, hvad der læres, idet de vil have indflydelse på, i hvor høj grad 'det lærte' faktisk også er lært *på lang sigt*, dvs. bliver noget, drengene husker og kan anvende i senere situationer. Spørgsmålet er dog, om følelsernes rolle hermed er udspillet – man kunne med en vis ret hævde, at Illeris blot angiver langtidsperspektivet for den 'opmærksomhedsfastholdende' indflydelse, som Piaget selv er inde på, men at der stadig intet er sagt, der taler for, at følelser kan spille ind på selve det, der læres, dvs. på indholdet heraf<sup>281</sup>.

En anden måde at nærme sig spørgsmålet på findes i virksomhedsteorien, specielt som den er udviklet af Leontiev og Elkonin<sup>282</sup>, hvor en hovedtese er, at menneskers forhold til omverdenen sker ud fra en række motiver og interesser, hvoraf ét typisk er hovedmotivet. *Hvad* der er hovedmotiv afhænger af, hvilken livsfase mennesket er i, idet bestemte motiver er dominerende i forskellige faser af menneskelivet: Spædbarnets hovedmotiv er

---

<sup>281</sup> Illeris hævder selv, at det affektive ikke har betydning for indholdet, men at det med et freudiansk udtryk 'besætter' dette, således at der altid er følelsesmæssige ”toninger og prægninger” forbundet med det lærte (Illeris, 2001, s. 60). Samtidig pointerer han dog også, at Piagets eksempel er simpelt i den forstand, at det, der skal læres, klart kan afgrænses uafhængigt af læringssituationen, og at der er et entydigt svar på, om børnene har lært det eller ej. Han bemærker derfor, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i det følgende, at det er diskutabelt, om Piagets klare adskillelse mellem læringsindhold og læringsmotivation kan opretholdes også for læringssituationer, hvor der ikke er ét entydigt rigtigt lærings svar, men hvor der i stedet kan gives flere rigtige svar – i såkaldt 'divergent læring' i Illeris' Kolb-inspirerede terminologi.

<sup>282</sup> Jf. Leontiev, 1983 og Elkonin, 1982.

behovet for nærhed og ømhed, småbarnets hovedmotiv er ønsket om at lege, specielt at lege rollelege, og skolebarnets hovedmotiv er ønsket om at lære. Disse motiver udvikles ifølge virksomhedsteorien i de handlingsammenhænge, barnet deltager i, idet andre, større børn såvel som voksne, virker som modeller og igangsætter aktiviteter, der bevidst eller ubevidst henvender sig til barnets hovedmotiv<sup>283</sup>, men som samtidig kan rette sig mod barnets 'nærmeste udviklingszone'<sup>284</sup> og således være medvirkende til dets motiv- og erkendelsesudvikling. Det er her vigtigt at pointere, at dét, at ét motiv er hovedmotiv, ikke betyder, at andre, tidligere, motiver ikke også er til stede, men blot at disse domineres af det ene motiv, således at dette er det væsentligste i personens relation og indstilling til verden. Samtidig er det kendetegnende, at en persons hovedmotiv i en given livsfase konkret kan være realiseret i form af flere, nogle gange konfliktfyldte, delmotiver og interesser, således at personens forhold til sin omverden bliver betydeligt mere nuanceret end den blotte følgen af ét hovedmotiv<sup>285</sup>. Trods den vægt, der derfor lægges på en overordnet, generel linie i børns personlighedsudvikling – en linie, der ifølge virksomhedsteorien har sin grund i disse børns deltagelse i relativt ensartede kulturhistorisk bestemte nærmiljøer (de såkaldte 'virksomheder' som familie, daginstitution og skole) snarere end i en biologisk ensartethed – levnes der alligevel plads til betydelig variation, velsagtens primært opstået som følge af de variationer på detaljeplanet, der trods alt gives mellem nærmiljøer<sup>286</sup>. Efter min mening giver virksomhedsteorien en på mange måder overbevisende beskrivelse af børns relatering til deres omgivelser, de motiver denne relatering er ledet af, og den udvikling der er heri – om end jeg vil mene, at vægtningen af kulturhistoriske forhold er lidt for udpræget på bekostning af individuelle og fællesmenneskelige biologiske og personlige forhold: Det synes eksempelvis, som om også spædbarnets ønske om tryghed og nærvær opfattes som bestemt af dets erfaringer fra deltagelse i kulturelt bestemte virksomheder<sup>287</sup>, men man må spørge sig, om det ikke i mindst lige så høj grad er et naturgivet behov, som deles af alle spædbørn, uanset kulturelt tilhørsforhold. Ligeledes må man spørge sig, om ikke lege- og læremotiverne kan genfindes i andre skikkelser i andre kulturer, selvom deres udvikling ikke har

---

<sup>283</sup> Som når en voksen appellerer til småbarnets legemotiv for eksempelvis at få det til at hjælpe med og dermed lære at bage eller rydde op.

<sup>284</sup> Jf. ovenfor. Vygotskys tanker, og her specielt begrebet 'zonen for nærmeste udvikling' har spillet en meget stor rolle i udviklingen af virksomhedsteorien.

<sup>285</sup> M. Hedegaard giver i Hedegaard, 1998, et konkret eksempel på tilstedeværelsen af sådanne delmotiver hos en dreng i 5. klasse og beskriver, hvordan disse delmotiver via en bestemt, udviklende undervisning inspireret af Davydovs undervisningsteori gik fra at være i indbyrdes modstrid til at virke konstruktivt sammen i drengens forhold til de konkrete skolemæssige opgaver, med større personligt engagement i disse til følge. Jf. også Hedegaard, 1995 for en beskrivelse af forholdet mellem hoved- og delmotiver.

<sup>286</sup> I nogle familier lægges der således større vægt på at læse højt for barnet end i andre, hvilket med virksomhedsteorien og 'zonen for nærmeste udvikling' må formodes at være medvirkende til forskelle såvel i tidspunkt for udviklingen af motivet for at lære at læse som i graden af interesse for denne aktivitet.

<sup>287</sup> Jf. Hedegaard, 1998, s. 33.

samme pædagogiske bevågenhed og institutionaliserede form som i vores vestlige kultur med dens vuggestuer, børnehaver og skoler og tilhørende pædagogisk uddannede personale. Hvorom alting er, finder jeg virksomhedsteoriens beskrivelse af de overordnede motiver, der leder børns aktiviteter i forskellige livsfaser interessant og rammende, i hvert fald for børn af vores kultur, og meget muligt, med behørig ændringer begrundet i hensyntagen til andre kulturhistoriske forhold, for børn i det hele taget. Ikke desto mindre er det niveau, hvorpå teorien diskuterer motivers betydning for læring efter min mening for generelt i forhold til mit mere specifikke spørgsmål om betydningen af følelsesmæssig involvering i forbindelse med kreativitet. Samtidig er relationen mellem motiv og erkendelse, ligesom hos Piaget, stadig for 'udvendig' i den forstand, at motivet mere er 'drivkraften' bag barnets igangsættelse af og/eller tagen del i en given aktivitet end form- og strukturgiver i aktiviteten: At skolebarnet ledes af ønsket om at lære, er f.eks. af betydning for, at det sidder stille og koncentrerer sig om at lære bogstaverne, men ikke for, hvordan det mere præcist opfatter disse, hvordan de igennem læringen indgår i dets syn på verden, eller, med vendinger fra del 2, hvordan de inkorporeres i dets handlingspotentialer, således at de, og i videre forstand læsning, gradvis stilles til rådighed for det som en mulighed for handling og meningskabelse i senere sammenhænge<sup>288</sup>. Inden for virksomhedsteorien er motiverne, netop fordi de er at forstå på så generelt et plan, i vid udstrækning dét, der sporer barnet ind på bestemte aktiviteter, herunder læringsaktiviteter, men de er til gengæld af mindre betydning for dét, der faktisk læres i de konkrete situationer<sup>289</sup>. Endelig er der det oplagte problem med at anvende virksomhedsteorien i nærværende sammenhæng, at fokus for denne teori er børns personlighedsudvikling og læring, hvorimod min interesse på den ene side mere bredt angår såvel voksne som børns læring og på den anden side mere specifikt angår det, der faktisk læres – konstitutionen heraf og relationen til viden i praksis – givet personers konkrete engagerede deltagelse i praksis<sup>290</sup>.

---

<sup>288</sup> En mulighed, der siden hen i konkrete situationer vil have form af, at bogstavsammensætninger umiddelbart træder frem som ordgestalter for barnet: Det er en kendsgerning, at man, når man først kan læse, slet ikke kan se på et skrevet ord *uden* at læse det, forudsat det er skrevet på et sprog, man kender, og ikke er så langt (relativt til den læsefærdighed, man har), at man ikke kan overskue det. Når først man mestrer den praktiske kunnen, det er at læse, træder bogstavsammensætninger derfor umiddelbart frem som ordgestalter for én, om man ønsker det eller ej.

<sup>289</sup> Hedegaard indfører en distinktion mellem 'motiver' og 'motivation', hvor 'motivation' forstås mere konkret som "omhandle[nde] den dynamik, som karakteriserer aktiviteter i de konkrete situationer." (Hedegaard, 1998, s. 34). Jeg vil dog som for 'motiver' mene, at også 'motivation' har en relativt 'udvendig' relation til det lærte, idet den dynamik, der er tale om, for Hedegaard i langt højere grad angår igangsættelse, tagen del i og videreførelse af læringsaktiviteter, end den angår selve indholdet af det lærte. Dette fremgår klart af hendes eksempler.

<sup>290</sup> Fra det oprindelige fokus på børns udvikling er der igennem de senere år opstået grene af virksomhedsteorien, der i højere grad beskæftiger sig med voksnes læring, jf. Engeström, 1987), Bygholm & Dirckinck-Holmfeldt (1997), Nardi, 1996, Abouafia *et al.* (2003). Imidlertid gør de påpegede problematikker – motiverne for generelle og for 'udvendige' forhold til det kognitive indhold – sig også gældende her. Et generalitetsniveau lavere end 'motiv' (der er komplementært begreb til 'virksomhed') indføres, i overensstemmelse med Leontiev, 1983, begrebet 'mål' som komplementært til den konkrete handling. Dette 'mål' ses imidlertid som dét, aktøren bevidst søger at opnå *med* den givne handling, og det

Denne diskussion af den rolle, som involvering, interesse, følelsesmæssigt engagement – hvilket ord, man nu præcis vil fæstne på fænomenet – spiller i to af det 20. århundredes mest indflydelsesrige læringsteoretiske retninger, mener jeg peger på et meget vigtigt forhold: Der er en tendens til i selve valget af terminologi at afgrænse fænomenet fra det erkendelsesmæssige område – Piaget taler således om 'det kognitive' i modsætning til 'det affektive', og virksomhedsteorien skelner mellem 'motivudvikling' og 'erkendelsesudvikling'. Herved bliver det terminologiske udgangspunkt i sig selv medvirkende til, at relationen mellem erkendelse og engagement bliver opfattet som af ekstern art, således at sidstnævnte måske nok kan være igangsættende og opmærksomhedsfastholdende, og derved i banal forstand muliggøre førstnævnte – måske endda til nød 'besætte' erkendelsen med over- og undertoner (jf. ovenfor) – men ikke kan have nogen direkte indflydelse på erkendelsesindholdet: Når erkendelse og engagement i udgangspunktet er skilt ad, er det svært siden hen i en analyse på konsistent vis at tilskrive dem andet end en ekstern forbindelse. For ikke på samme måde på forhånd at afskære mig fra at beskrive eventuelle eksisterende, interne relationer mellem de to fænomener, vil jeg derfor i det følgende primært benytte mig af ord som 'involvering', 'interesse' og 'engagement', der for mig at se har følelses- og motivationsmæssige konnotationer, men som ikke fra starten af er fraskrevet direkte erkendelsesmæssig betydning. I belysningen af fænomenet vil jeg begynde med at vende tilbage til min diskussion af Newtons oprindelige fremstrukturering af den klassiske mekaniks perspektiv, inden for hvilket et pendul fremstår som på relevant vis lig en klods på et skråplan, og min bemærkning om, at den indsigt, han opnåede ved sin skabende rolle var så meget desto større i kraft af hans personlige involvering.

## 10.2. Polanyis begreb om 'commitment' og 'personal knowledge'

*I enighed med Polanyis begreb om 'commitment' hævdes det, at involvering er et essentielt indholdsmæssigt led i fremstruktureringen af viden i praksis' perspektiv: Det er gennem involvering, at tavse aspekter kan sættes i spil sammen med sproglig viden. I forlængelse heraf og ligeledes i enighed med Polanyi hævdes det, at viden i praksis er 'personal knowledge' og kan inkorporeres i aktørens kropsskema. Herved bliver den en del af den måde, vi møder verden på. Polanyi kritiseres dog for at opfatte videnskabelig viden for fokuseret på kontemplativ teoribesiddelse og for at tilskrive enkeltelementer en problematisk funktion i fremstruktureringen af det enhedsmæssige perspektiv.*

Det, det for mig i første omgang er væsentligt at bemærke i denne sammenhæng, er, at det perspektiv, som Newton skabte, var et *personligt* perspektiv i den forstand, at det var *ham*,

---

har derfor heller ikke umiddelbart nogen relation til mit spørgsmål: om 'den affektive' side kan have betydning for indholdet af det lærte.

der anlagde det: Viden i praksis' perspektiv kan ikke eksistere 'abstrakt', 'for sig selv', men er altid en given aktørs måde at anskue verden på – og vel at mærke at anskue den på *i praksis*<sup>291</sup>. Perspektivet er en måde for en aktør at *gå til* verden på, at leve, handle og interagere med denne på – det lader relevante forhold i situationen træde frem som nogle, aktøren må forholde sig handlingsmæssigt til, det giver mening og sammenhæng til situationens fænomener, så de fremstår som gestalter, der i mere eller mindre bogstavelig forstand er 'til at tage og føle på'. I den forstand indebærer anlæggelsen af perspektivet – og dermed i særlig grad fremstruktureringen af det – essentielt aktørens involvering *i* den pågældende sag. Så langt fra at være et spørgsmål om, om engagementet tilføjer lidt i periferien af det lærte, om det giver over- eller undertoner til dette, eller 'besætter' det, er engagementet altså helt centralt for det lærte, og det er det, fordi det er igennem dette, at de tavse aspekter af viden i praksis, den praktiske kunnen og de personlige erfaringer, sættes i spil *sammen med* den sproglige viden, således at 'sagens rette sammenhæng' får mulighed for at stå frem. Det er involveringen i det givne felt/den bestemte sag/den form for tænkemåde, der får konkrete situationer til at træde frem som relevante *for* feltet/sagen/tænkemåden, som eksempler herpå, som udtryk for dettes/dennes måde at gribe tingene an på, eller som oplagte sammenhænge at bruge det/den i.

Mit synspunkt minder her meget om Polanyis opfattelse (i Polanyi, 1964) af, at videnskabsmandens viden er en *personlig* viden. Hermed mener Polanyi, at videnskabsmanden altid 'ved meget mere, end han kan sige' (Polanyi, 1966, s. 4), og at det er denne personlige viden, der knytter forbindelsen mellem teori og erfaring, således at det f.eks. overhovedet er muligt at afprøve en teori *mod* erfaringen. Polanyis pointe i denne sammenhæng er, meget lig det her fremførte, at det er videnskabsmandens 'commitment' til teorierne, eller måske bedre, i hvert fald i forhold til min fremstilling af tematikken, hans 'commitment' til *den givne måde at anskue problemstillingen på*, der udgør kernen i hans evne til at skabe sammenhæng imellem teori og praksis og i det hele taget til at give mening *til* teorierne<sup>292</sup>.

---

<sup>291</sup> Det bør bemærkes, at 'personlig' her bruges i samme betydning som i udtrykket 'personlige erfaringer', dvs. som betydende 'hans egen'. Udtrykket er således ikke tænkt som reference til den etisk-individualistiske angelsaksiske debat om, hvad der udgør en 'person'. Som jeg kommer tilbage til om et øjeblik, er mit synspunkt på dette sted inspireret af Polanyis, og min brug af termen 'personlig' har derfor også relationer til hans begreb 'personal knowledge' i Polanyi, 1964. Konnotationen 'privat' er således heller ikke tænkt som en del af udtrykkets betydning: Perspektivet er *personligt* i den forstand, at det er en persons  *eget*, men det er *ikke privat*, da en anden person med lignende erfaringer kan bringes til at forstå personens perspektiv – det kan udpeges eller, med en vending fra del 1, om-tales for ham – eller, bedre, kan bringes til at se verden med et tilsvarende: Som jeg var inde på i del 2 giver de lignende erfaringer en resonansbund, som kan danne udgangspunkt for forståelsen af om-talen, og med baggrund heri vil den anden kunne fremstrukturere et tilsvarende perspektiv. De to vil da også kunne kommunikere *om* perspektivet, idet de fælles personlige erfaringer giver det tavse semantiske indhold til deres ord i den forbindelse.

<sup>292</sup> Polanyi har den yderligere pointe, at de generelle teorier implicerer generaliseringer, der går ud over de eksempler på teorien, der til enhver tid måtte være kendt. Dette er Polanyis måde at søge at løse det såkaldte induktionsproblem på: Legitimiteten i at generalisere fra enkelttilfælde til almene love, der angiveligt gælder for alle instanser inden for det

Polanyi ser dette 'commitment' som en forpligtethed eller følt, levet overbevisning om rigtigheden af teorierne, om deres sammenhæng med virkeligheden; eller mere præcist: om at videnskabsmanden med dem er *i kontakt med virkeligheden*; og at han med sit arbejde til stadighed øger kontakten med denne. Eller som jeg foretrækker at udtrykke det: Videnskabsmanden har en følt, levet overbevisning om rigtigheden af hans måde at gå til problemstillingen på – om adækvatheden af det involverede praktiske perspektiv, af hans viden i praksis – og det er i høj grad denne levede overbevisning eller forpligtelse, der giver sammenvævningen af viden i praksis' aspekter, så disse optræder i enhed. Med Polanyi kunne man endvidere sige, at dette sker i kraft af den inkorporering af aspekterne i vores rum af handlemuligheder, som vores 'commitment' sætter os i stand til at lave: Polanyi hævder nemlig, at videnskabsmanden kan inkorporere sine teorier i kroppen, således at han "dwells in them" og handler ud fra dem som 'clues', uden at have andet end en subsidiær opmærksomhed på dem, så de så at sige er med til at danne hans fænomenologiske krops ydergrænser, på samme måde som fysiske artefakter som en hammer, en stok eller en protese kan inkorporeres i kroppen (jf. del 2).

Grundlæggende mener jeg, at Polanyi giver en yderst interessant beskrivelse af, hvordan teorier kommer i spil for os som aktive, handlende mennesker, og af den relation engagement spiller i den forbindelse. Dog er der et par punkter, på hvilke min opfattelse adskiller sig fra det netop sagte, og som jeg gerne vil præcisere som led i uddybningen af synspunktet: For det første er muligheden for inkorporering ikke begrænset til teorier alene – som allerede antydte gør den sig lige så fuldt gældende for viden i praksis' andre aspekter, såvel selvfølgelig som for de fysiske artefakter behandlet i del 2. Og rent faktisk sker inkorporeringen af aspekterne ikke enkeltvis, som det måske synes impliceret, men som en enhed: I inkorporeringen indtræder aspekterne sammenvævede og interrelaterede – som flere gange pointeret i del 1 optages de med relation til og i lyset af den allerede eksisterende enhed af viden i praksis, og i den udstrækning denne er kropsskemamæssigt inkorporeret, dvs. er en del af det handlingsgrundlag vi møder verden med, og som giver mening til denne, inkorporeres nye aspekter naturligvis også i den helhed, som vores kropsskemamæssige forhold os i verden udgør.

For det andet er Polanyis begreb om en 'subsidiær opmærksomhed' på 'clues' fra tegn og redskaber, som jeg var inde på i del 2, for mig at se problematisk: den synes at indikere en form for funktionalitet eller årsagssammenhæng med retning fra enkeltelementer til helhed, der er i modstrid med den gestaltteoretiske indsigt, at 'delene får deres mening fra helheden' – en indsigt, som Polanyi selv hævder at tilslutte sig, og som jeg under alle omstændigheder mener, man må holde fast i. Snarere ønsker jeg som før nævnt at se den inkorpore-

---

givne område, ligger ifølge Polanyi i videnskabsmandens 'commitment' til teorierne, der indebærer en tavs forståelse af feltet, som rækker ud over enkelttilfældene.

rede viden i praksis som en helhed, der nok efterfølgende for en analytisk betragtning kan betragtes som havende forskellige aspekter, men som *i praksis* altid giver et enhedsmæssigt perspektiv på den konkrete situation; ikke på baggrund af enkeltdele, men på baggrund netop af den enhedsmæssige helhed.

Endelig mener jeg for det tredje, at begrebet 'dwell in' har nogle konnotationer om ro af mere eller mindre meditativ karakter<sup>293</sup> – konnotationer, der ligger meget langt fra den rolle, jeg mener, teorier rent faktisk spiller for fysikeren. Langt snarere end at være inkorporeret som noget, han 'fylder ud med sig selv', hviler i og kontemplerer blot for kontemplationens skyld, er teorien for mig at se inkorporeret som en *handlingsrelateret* størrelse: Den indgår som en del af det grundlag, på baggrund af hvilket verden træder frem for fysikeren som et sted for ham at handle i. Hermed ikke være sagt, at oplevelsen af en teori som 'smuk' ikke er en væsentlig oplevelse for ham i hans accept af den – tværtimod mener jeg, at den æstetiske oplevelse af teorien i eksempelvis dens 'simplicitet' eller dens 'elegance i kombinationen af forskellige elementer' er af dyb betydning for accepten af den og i videre forstand for muligheden af at inkorporere den: I denne oplevelse sætter fysikeren sig selv, sin æstetiske vurdering, sin personlige følelse for sagen på spil, og det er netop herigennem, at det bliver muligt for ham at gøre teorien til en del af sin måde at møde verden på. Pointen er bare, at hans involvering med teorien ikke standser med den æstetiske oplevelse, men at denne oplevelse tværtimod er en integreret del af den samlede engageren sig i sagen, og at handlingsrelateringen gennemsyrrer denne engageren sig. I forhold til den æstetiske oplevelse ses dette i det løfte for fremtiden, som er indeholdt i oplevelsen i form af en fornemmelse af, at denne måde at gå til fysikken på har stort handlingsmæssigt potentiale, dvs. indebærer muligheden for en stor mængde interessant, vedkommende, teoretisk og eksperimentelt *arbejde*, som fremover yderligere vil øge følelsen af kontakt med virkeligheden<sup>294</sup>. For mig at se er en sådan fornemmelse af, at 'dette er den rigtige vej at gå', en lige så væsentlig del af videnskabsmandens 'commitment' som følelsen af allerede at *være* i kontakt med virkeligheden – og det er vel at mærke en fornemmelse, der retter ham mod handling: Den opfordrer til at komme i gang med det forudskikkede, vigtige arbejde, frem for at sætte sig ned og 'hvile i' kontemplationen af teorien.

Sammenfattende vil jeg derfor sige, at Polanyi efter min mening har fat i nogle væsentlige pointer angående 'commitment' og muligheden for inkorporation af teorier, men at han, i lighed med den angelsaksiske tradition, som hans opfattelse i øvrigt vender sig imod, sta-

---

<sup>293</sup> Polanyi taler selv om 'indwelling' som en art kontemplation og 'hvilen i' teorien og tilslutter sig dermed de for mig at se problematiske konnotationer. Endvidere diskuterer han religiøs tro som en form for 'indwelling' og indikerer derved, at den meditative ro i sidste instans måske bedst forstås som en religiøs.

<sup>294</sup> Polanyi nævner selv, at der er et sådant løfte for fremtiden indeholdt i videnskabsmandens forståelse af teorien, men han synes ikke at mene, at det giver en specielt handlingsrelateret retning til dennes 'commitment' (Polanyi, 1964 og 1969).



dig i for høj grad dels opfatter videnskabelig viden som bestående af teorier, som det dog fordrer et personligt element at forstå, dels ser forståelsen af teorierne som primært en kontemplativ foreteelse. Heroverfor vil jeg hævde, at videnskabelig viden væsentligt er viden i praksis, hvilket vil sige, at teorier (og generelt sproglig viden) nok spiller en betydelig rolle, men at de gør det netop i den inkorporerede *enhed*, som de indgår i med praktisk kunnen og personlige erfaringer – en enhed, der får relevante aspekter af konkrete situationer til at træde frem på bestemte måder. Det synes mig derfor en forkert vægtning at tale som Polanyi om videnskabelig viden som bestående af *teorier*, hvis forståelse indebærer et personligt element. Og denne forkerte vægtning har i forhold til praksis vel at mærke sit komplementære udtryk i opfattelsen af, at forståelsen primært er kontemplativ frem for handlingsorienteret.

### **10.3. Involveringens betydning eksemplificeret ved klassisk mekanik**

*Involveringens indholdsmæssige betydning illustreres med en diskussion af Newtons fremstrukturering af den klassiske mekaniks perspektiv. Ligeledes belyses muligheden for inkorporering af viden i praksis gennem dette eksempel. Det pointeres, at inkorporering af perspektivet på mange måder er analogt til inkorporeringen af et stykke værktøj. Der er dog den afgørende forskel, at perspektivet ikke kan vælges til og fra, som et stykke værktøj kan, da det er en del af aktørens generelle måde at relatere til verden på.*

For nu at vende tilbage til Newton, vil jeg hævde, at dét, der gælder for alle videnskabsmænd, altså at fremstruktureringen af deres viden i praksis-perspektiv er basalt afhængigt af deres engagement eller 'commitment', i så meget desto højere grad gør sig gældende i hans tilfælde, fordi det perspektiv, som han skabte, var et radikalt nyt: Kun i kraft af hans stærke 'commitment', i kraft af følelsen af, at 'dette er den rigtige vej', dvs. i og med den følte, levede overbevisning om med denne anskuelsesmåde at komme 'nærmere', mere i kontakt med virkeligheden, var Newton i stand til at sammenvæve sin forståelse af hidtil ukendte eller negligerede fænomener med allerede kendte forhold ind i en helt ny holistisk sammenhæng. Denne proces fordrede nemlig, at han satte sin hidtidige forståelse, sin oplevelse og viden om sandt og falsk, adækvate og inadækvate handlemåder, væsentlige og uvæsentlige iagttagelser og erfaringer, kort sagt sin dømmekraft og i sidste instans væsentligt *sig selv* på spil for herigennem at give den fundamentalt nye mening, som han skabte og lod træde frem, realiseringsmulighed. I forhold til de ovenfor behandlede positioner vil jeg derfor sige, at involvering/engagement spiller en langt større og mere direkte rolle for, hvad der læres, end disse hævder: Så langt fra kun at være 'motivation' for Newton, dvs. at give ham lyst til eller interessen for at forfølge emnet, er involveringen i betydeligt mere fundamental forstand betingende for, at bestemte fænomener, eksempelvis et pendul, kan træde

frem for ham som en meningsfuld konstellation af objekter – dvs. kan træde frem *som* et pendul – og ydermere kan gøre det med relation til andre fænomener, såsom en klods på et skråplan. Involvering er derfor i min forståelse heraf ikke en ydre faktor i forhold til 'erkendelsesindholdet', men er tværtimod i høj grad med til at præge 'det lærte/nyskabte' – her det klassiske mekaniske perspektiv i den form, som det havde for Newton.

Dette forhold bliver endnu tydeligere, hvis man ser på Newtons *inkorporation* af sit klassiske mekaniske perspektiv på verden: I forlængelse af min diskussion af Polanyis opfattelse vil jeg nemlig hævde, at Newtons engagement gjorde det muligt for ham at inkorporere perspektivet i sit rum af mulige handlinger, således at det blev en del af hans måde umiddelbart at møde verden på i praksis. Der er næppe nogen tvivl om, at han til at begynde med var yderst opmærksom på det nyskabte perspektiv selv, og ikke kun på, hvad det lod træde frem (om end han klart *også* var meget opmærksom herpå). Således har han naturligvis reflekteret over perspektivet og søgt at udvikle det, i vid udstrækning også ved at søge sprogligt at artikulere aspekter af det, dels for sin egen dybere forståelses skyld, og dels for at overbevise andre om rigtigheden af det<sup>295</sup>. Med tiden mener jeg imidlertid, at det har været muligt for ham, i kraft af hans 'commitment', at 'udstrække sig', således at han ikke længere var opmærksom på perspektivet, men så og handlede *fra* det i den forstand, at de forhold og fænomener, som det lod træde frem, gjorde dette 'direkte', 'uformidlet': Deres mening og relation til hinanden såvel som de udfordringer, de udgjorde klassisk mekanisk, er simpelthen fremstået for ham som mere eller mindre 'naturgivne' – et lod, der svinger frem og tilbage i den snor, det er ophængt i (et pendul), *var* ganske enkelt et legeme, der tilnærmelsesvis udførte en simpel harmonisk bevægelse frem for f.eks. at være en genstand, der hindres i at falde<sup>296</sup>. Som følge heraf har han også umiddelbart kunnet se, hvilken retning deres teore-

---

<sup>295</sup> Efter min mening har den sproglige eksplicitering imidlertid kun kunnet gavne hans egen dybere forståelse, fordi den trak på et tavst semantisk indhold stammende fra såvel andre, tidligere erfaringer som fra selve den holistiske gestaltoplevelse, Newton må have haft, da perspektivet første gang gav sig for ham og lod gamle og nye fænomener træde frem i en radikalt ny sammenhæng. Hvad overbevisningen af andre angår, mener jeg, at sproget har kunnet hjælpe ham så langt som til at udpege retningen, som andre skulle søge perspektivet i, men ligesom nutidens fysikstuderende ikke kan læse sig, men i høj grad må arbejde sig til dette via løsningen af opgaverne sidst i kapitlet, har datidens øvrige fysikere også haft reelt arbejde med problemstillingen behov for at kunne fremstrukturere et perspektiv som Newtons.

<sup>296</sup> Som loddet ville have været for Aristoteles. Kuhn har i Kuhn, 1970, en interessant diskussion af, hvordan hhv. Galilei og Aristoteles umiddelbart har anskuet et pendul – en diskussion, hvis konklusion bliver, at Galileis og Aristoteles' naturforståelser er inkommensurable, og at de i en vis, relativt stærk, forstand har levet i forskellige verdener. Af pladmæssige grunde er jeg ude af stand til at komme nærmere ind på Kuhns opfattelse her, men vil dog gerne sige, at jeg er skeptisk over for hans inkommensurabilitetstese, såvel som over for hans relativistiske udsagn om, at de to videnskabsmænd/filosoffer levede i hver sin verden: Kuhn leverer immervæk selv en udmærket sammenligning af de to måder at anskue pendulet på, så en vis grad af kommensurabilitet gør sig tydeligvis gældende, hvorfor der heller ikke er nogen grund til at hævde, at de to personer har haft hver sin verden. Hermed ikke være sagt, at der ikke er endog meget betydelige forskelle på den viden i praksis, de hver for sig har haft – det mener jeg helt klart, der er, ikke mindst hvad angår de ikke-artikulerbare aspekter heraf, dvs. den praktiske kunnen og de personlige erfaringer. Ej heller ønsker jeg at hævde, at Kuhn med sin sammenligning er i stand til at artikulere de involverede viden i praksis-perspektiver fuldt ud. Det, han imidlertid *er* i stand til, er med sin beskrivelse at vække resonans i os, så vi på baggrund af vores eget kend-

tisk fysiske behandling skulle tage – med sit inkorporerede klassisk mekaniske perspektiv har det syntes ham givet, at forhold som tyngdeaccelerationen, længden af snoren og massen af loddet havde relevans for opstillingen af et matematisk udtryk for pendulet; at loddets farve og det materiale, det var lavet af, derimod var fuldstændigt irrelevante<sup>297</sup>; mens spørgsmål om vindmodstand og loddets udstrækning kunne negligeres i en første tilnærmelse, men meget muligt siden hen ville lede til en modifikation af udtrykket. Først og sidst har han kunnet se meget *mere*, når hans fulde opmærksomhed var på dét, perspektivet lod træde frem, frem for i større eller mindre grad på dette selv. Det engagement, som Newton lægger for dagen i sin skabelse af perspektivet, gør det med andre ord muligt for ham at 'indoptage' dette i sig, gøre det til en del af sin måde at møde verden på – og altså i videre forstand gøre det til en del af sig selv. Som sådan har engagementet langt større betydning end blot og bar 'motivation': det har dyb indflydelse på 'det lærte' selv, hvor 'det lærte' vel at mærke ikke skal forstås som 'erkendelsesindhold' i snæver forstand, men som forandrede muligheder for at lade verden generelt og konkrete situationer specifikt træde frem på bestemte måder for én. Og sådan *må* 'det lærte' omvendt efter min mening forstås, da det synes mig yderst problematisk at ville udpege et bestemt 'erkendelsesindhold' (snævert forstået), som Newton angiveligt skulle have tilegnet sig i sin radikale nyforståelse af fysikken. At gøre noget sådant er i fundamental grad at overse, at denne radikale nyforståelse var et konkret stykke teoretisk fysisk *arbejde*, der ydermere indebar et stort handlingsmæssigt potentiale for fremtiden – hvorfor det også kunne blive paradigmatisk for de næste århundreders måder at gå til verden og definere og forholde sig til fysikkens problemstillinger på.

Med dette bliver den ovenfor nævnte analogi mellem inkorporering af værktøj og perspektiv måske nemmere at se: Som den blinde mand formår at indlemme sin stok i sit kropsskema, så den fænomenologisk ligger inden for rammerne af hans sansende krop og dermed umiddelbart indgår i hans samlede måde at percipere verden på, således inkorpore-

---

skab til penduler specifikt, fysikkens fænomener generelt og årsag-virkning i det hele taget, herunder også vores *kropslige* erfaring hermed, kan forstå såvel Galileis som Aristoteles måde at anskue pendulet på.

Det er her i øvrigt på sin plads endnu engang at bemærke, at Newton i sin radikale nyskabelse naturligvis byggede på andre filosofers/videnskabsmænds måder at forholde sig til verden på: Det var Newtons fortjeneste, at han samlede og omskabte tidligere erkendelser, beskrivelser og handlemåder fra forskellige, mere begrænsede, områder, så de lod sig se som resultat af én bestemt måde at gå til (den makroskopiske) verden på. Når Kuhn henviser til Galilei i sin diskussion af pendulet frem for til Newton, er det, fordi Galilei lavede de første beskrivelser af en række af de fænomener (heriblandt pendulet), der med Newtons sammenvævende tilgang blev til '(klassisk) mekaniske fænomener'. At jeg har valgt Newton som hovedfigur skyldes det lighedstegn, der som oftest i lægverdenen (og også tit blandt fysikere) sættes mellem klassisk mekanik og Newton, netop grundet hans sammenvævende præstation. Jeg er dog ikke blind for, at andre før ham, i særlig grad Galilei, har haft perspektiver på verden, som i en vis, mere begrænset, grad fik fænomener til at træde frem, på måder som vi i dag ville kalde 'klassisk mekaniske'. Det ligger imidlertid uden for denne afhandlings rammer at diskutere, hvem der har været forløbere for Newton, og i hvilken grad deres respektive perspektiver har ladet relevante fænomener træde frem på samme måde, som hans perspektiv gjorde.

<sup>297</sup> Forudsat at loddet som de fleste lodder var lavet af et materiale, der ikke ændrede form eller størrelse under bevægelsen.

res perspektivet for Newton på meget tilsvarende vis i hans kropsskemamæssige forholden sig til verden, så denne åbner sig for ham på baggrund heraf. Udviklingen i, hvad der er genstand for opmærksomheden, følger også ganske nøje den flytten fokus, der kommer i stand ved inkorporeringen af et stykke værktøj: Som jeg diskuterede i del 2, skal dette i starten læres at kende, og man er meget opmærksom på, hvordan det føles at holde det, hvad man kan mærke med det, og hvilken indvirkning det har på omgivelserne. Efterhånden er det dog mere omgivelserne end værktøjet, der får opmærksomheden, og når håndteringen af det virkelig mestres, er der ingen opmærksomhed på det, idet man bevidsthedsmæssigt er helt fokuseret på det, der udrettes i verden ved dets hjælp. På lignende vis er, som jeg netop har diskuteret, Newtons opmærksomhed til at begynde med givetvis meget rettet mod perspektivet, men den ophører med tiden og inkorporeringen med at være det, således at han, når perspektivet virkelig mestres, er i stand til fuldt ud at fokusere på det, som det lader træde frem i verden. Med terminologien introduceret i del 2 vil jeg sige, at perspektivet *læres/fremstruktureres intentionelt* af Newton, idet han er reflektivt bevidst om det, og om, hvad det lader ham se, men at det, ligesom det er tilfældet med et stykke værktøj, først bliver virkeligt anvendeligt for ham, når det bliver en del af hans kropsskemamæssige måde at leve i og forholde sig til verden på.

På baggrund af disse ligheder kunne man måske fristes til den konklusion, at perspektivet simpelthen er at betragte som en form for værktøj. Så langt ønsker jeg dog ikke at gå, da der for mig at se er nogle væsentlige forhold omkring inkorporationens varighed og frivillighed, der adskiller de to værensformer: Et stykke værktøj indlemmes midlertidigt, under en given aktivitet, og angår en vis, begrænset del af ens forholden sig til verden (om end en del, der på det givne tidspunkt, netop midlertidigt, måske optager ens fulde opmærksomhed). Af samme grund kan man *vælge* at tage det i brug eller lade være, dvs. man kan vælge inkorporerende situationer til og fra. Et perspektiv, derimod, kan man ikke vælge til og fra – det og dermed dets inkorporering er mere omfattende, fordi det gør sig gældende i relateringen til verden generelt, ikke kun ved udøvelsen af en enkelt form for aktivitet. Som sådan kan man ikke bare slippe det igen og undsige sig inkorporeringen efter forgodtbefindende, på samme måde som man kan slippe en hammer og dermed bryde dennes inkorporation<sup>298</sup>.

---

<sup>298</sup> Med dette ikke være sagt, at et perspektiv ikke kan tematiseres efter sin inkorporering, altså blive genstand for opmærksomheden og derved delvis miste sin inkorporerede status. Men dels vil perspektivet næppe blive tematiseret *i sin helhed* – det vil snarere være aspekter heraf, der tematiseres – og dels vil inkorporationen netop kun delvis brydes igennem tematiseringen. På dette punkt er der igen en lighed med udøvelsen af en aktivitet med et stykke værktøj: Ligesom man *under* udførelsen af aktiviteten (altså uden at den ophører) kan rette opmærksomheden mod værktøjet og dermed i større eller mindre grad bryde dets inkorporation, med hvad heraf følger af problemer med at handle adækvat (jf. del 2), kan man rette opmærksomheden på perspektivet, mens man gør brug af det, også efter man mestrer det. Blot kan man ikke helt undsige det. I øvrigt bør det bemærkes, at i mange tilfælde vil muligheden af at inkorporere et bestemt stykke værktøj være relateret til, afhænge af og selv være betingende for inkorporeringen af et viden i praksis-perspektiv: At en bil under kørsel kan være inkorporeret i kropsskemaet, så f.eks. konkrete afstande og vejens beskaffenhed sanses gennem den, er et udtryk for, at føreren har en stor grad af praktisk kunnen. Og denne praktiske kunnen vil, som

Trods ligheder er perspektivets indlemmelse derfor af en anden art end værktøjets, hvilket dog ikke ændrer på, at det i mange sammenhænge kan være hensigtsmæssigt at anskueliggøre førstnævnte med sidstnævnte.

#### **10.4. Involveringens betydning eksemplificeret ved læring af matematik**

*Engagementets indholdsmæssige betydning illustreres yderligere med læring af matematik. Det hævdes, at dét, der læres, når man lærer matematik – 'erkendelsesindholdet' – er en handlingsorienteret, eksemplarisk forståelse af, hvordan man griber opgaver af den pågældende type an. I videre forstand er det, der læres, at lade konkrete situationer præsentere sig som 'matematiske', dvs. som 'affording' en matematisk angrebsvinkel.*

Mod min argumentation for, at involvering er af afgørende betydning for, hvad der faktisk læres, kunne man indvende, at jeg jo slet ikke har diskuteret læring i almindelig forstand, men udelukkende har beskæftiget mig med radikal nyskabelse, og at selv hvis man skulle acceptere min analyse af involveringens indflydelse i den sidste form for situation, er der ingen grund til at antage, at den skulle spille nogen rolle i den første. Heroverfor vil jeg for det første sige, at diskussionen i kapitel 9 netop havde til formål at vise, at kreativitet i forbindelse med læring af det, andre allerede kan, med rimelighed kan illustreres med den mere exceptionelle situation, hvor et bestemt perspektiv skabes for første gang. Endvidere mener jeg for det andet, at det er relativt nemt positivt at vise, at involvering spiller en tilsvarende rolle også i forbindelse med læring af det, andre allerede kan.

Faktisk er Illeris også kort inde på noget sådant i forbindelse med hans ovenfor diskuterede kritik af Piagets klare distinktion mellem på den ene side de affektive faktorer som motiverende forhold uden betydning for erkendelsesindholdet og på den anden side de kognitive faktorer, der netop angår dette erkendelsesindhold. Han bemærker nemlig, at den dreng, der ikke er glad for matematik, vil "undlade at se [sammenhænge, hvori matematik med fordel kunne bruges,] fra en matematisk vinkel" (Illeris, 2001, s. 60). Dette forhold ønsker jeg at udtrykke noget kraftigere: Grundet drengens manglende involvering i matematik præsenterer konkrete situationer sig ikke som sådanne, hvori det er relevant at inddrage eller benytte sig af matematik – aspekter af dem træder ikke frem som 'til at regne på', altså som 'affording' en matematisk angrebsvinkel (jf. del 2): Meget muligt træder aspekterne slet ikke frem, og i den udstrækning de gør, er det som enkeltelementer uden nogen klar indbyrdes relation. Det er således ikke bare et spørgsmål om, at drengen (mere eller mindre bevidst eller villet) 'undlader' at se situationerne som af matematisk relevans; det er i langt højere grad et spørgsmål om, at de ikke *giver sig sådan* for ham – og vel at mærke at de

---

flere gange diskuteret, indgå i en enhed med sproglig viden og personlige erfaringer på området, dvs. vil indgå i førens viden i praksis, som kan være inkorporeret i den mere omfattende forstand.

ikke giver sig sådan *handlingsmæssigt*. Der vil således være relevante måder at forholde sig på i praksis, som ligger uden for hans handlingsrum: Den manglende involvering medfører, at matematikken ikke eller kun i ringe grad inkorporeres i hans rum af mulige handlinger, hvorfor han ikke kan møde verden og *ikke kan lade verden møde sig* med den. Involveringen i sagen er derfor ikke, som Illeris synes at mene, kun af betydning for, hvor frivilligt og med hvilken begejstring drengen fremover vil udvælge sig og give sig i lag med matematikopgaver, og dermed hvilken 'træning' han vil få i anvendelsen af matematik, eller for, hvorvidt han omvendt hurtigt vil glemme det lærte igen. I en dybere forstand er involveringen afgørende for den måde, verden fremstår på for ham – hvad han kan se og få øje på af forhold og fænomener i denne – og dermed for hans mulighed for adækvat forholde sig siden hen. Dette betyder efter min mening, at involveringen har en meget direkte indflydelse på dét, han lærer, i hvert fald hvis 'det lærte' forstås en anelse videre end den blotte recitation f.eks. af udsagnet " $2+2=4$ " i matematiktimen. Og jeg mener bestemt, man må forstå udtrykket videre end dette – for mig at se må det i mindst lige så høj grad dække det forhold, at drengen siden kan lade verden præsentere sig for ham med eksempler på det, der angiveligt er lært<sup>299</sup>. Det synes mig svært at se, hvori læringen skulle bestå, hvis han *ikke* fremover kan gøre dette – og hvad der essentielt skulle adskille den påståede læring fra papegøjens 'læring' af det samme, når den trænes i at lave lydene " $2+2=4$ ". Det synes mig med andre ord svært at se, hvori drengens *erkendelsesindhold* da skulle bestå.

Hertil vil nogle givetvis indvende, at erkendelsesindholdet så sandelig er noget andet end – kan abstraheres ud fra – anvendelsessituationen, og at spørgsmålet om, hvorvidt drengen har lært, at " $2+2=4$ ", går på, om han har *forstået* udsagnet, og ikke på, om han siden kan *bruge* det. Den personlige involvering, som jeg beskriver den, vil det blive sagt, angår kun anvendelsessituationen, ikke selve erkendelsesindholdet i streng forstand, hvorfor der også i min analyse stadig kun er tale om en ekstern forbindelse mellem engagement og erkendelse. Noget sådant synes netop at være, hvad Illeris vil mene, idet han hævder, at Piagets eksempel er "klart, besnærende og ubestrideligt rigtigt" (ibid.), og at 'affektiviteten' kun 'besætter', ikke bestemmer, erkendelsesindholdet: Illeris vil således med Piaget sige, at  $2+2=4$ , uanset om man kan lide matematik, er god til at anvende den, og om man kan se givne situationer som matematik-situationer eller ej. Fremsat således, kan det da også synes svært at se, hvordan 'affektivitet', 'følelser', 'involvering', 'engagement' eller lignende på nogen måde kan have indflydelse på selve indholdet af det erkendte – skulle det måske være engagementet, der bevirkede, at  $2+2$  er 4 og ikke 5?

Imidlertid mener jeg ikke, at denne måde at beskrive læringen og det lærte på er adækvat. At lære matematik involverer ganske rigtigt i høj grad *forståelsen* af en række propo-

---

<sup>299</sup> Så han f.eks. ved, at der nu er fire æbler i indkøbsvognen, efter at han selv og hans far hver har lagt to i.

sitioner, herunder ” $2+2=4$ ”, men som jeg var inde på i del 1, består denne forståelse ikke i begribelsen af en abstrakt formuleret regel, men i stedet i et handlingsrelateret ’greb om’ eller føling med de situationer, hvori udtrykket finder anvendelse: Det er i eksemplerne på matematikkens brug – i de konkrete regneopgaver – at forståelsen har sin rod, og denne rod er vel at mærke ikke sprogligt artikuleret, men handlingsorienteret og tavs. Så vel er det muligt at abstrahere et indhold ud af læringsprocessen – ” $2+2=4$ ” – men pointen er, at det *ikke er dette*, eller rettere, ikke *kun* dette, som drengen lærer, og at det giver et falsk billede af såvel læringsakt og læringsindhold som af den viden, han efterfølgende besidder, hvis man rekonstruerer processen som en læring af dette abstraherede indhold. I stedet lærer han *at regne* (i dette tilfælde at addere encifrede tal); han lærer, hvordan man *gør*, når man lægger tal sammen, dvs. at forholde sig på den rigtige måde, givet den pågældende situation. Han lærer altså en *regnepraksis*, og denne kan *ikke* sammenfattes i ” $2+2=4$ ” (i kombination med lignende sprogligt abstraherede udtryk) – matematik i praksis er i mindst lige så høj grad et spørgsmål om, hvordan man gebærder sig i matematiske situationer for at opnå eksempelvis dette resultat. Og et niveau dybere er det at lære at lade situationer fremstå som sådanne, hvori  $2+2=4$  er relevante ting at forholde sig til. At lære matematik, at *forstå* matematik, er derfor også – i høj grad – at lære at genkende situationer, hvor det er relevant at *anvende* matematik.

’Erkendelsesindholdet’, dvs. ’det, der læres’/’det lærte’ er således med andre ord ganske simpelt ikke dét, som Piaget, og Illeris med ham, hævder, det er. I stedet er det en handlingsorienteret, eksemplarisk forståelse af, hvordan man griber opgaver af den pågældende type an, og, i videre forstand, en åbning for at lade konkrete situationer præsentere sig som matematiske situationer. Og med denne forståelse af, hvad ’det lærte’ er, synes det mig klart, at involveringen har en betydelig rolle at spille, ikke kun som ’besættende’ faktor, men så sandelig for konstitutionen af det ’lærte’ selv. At Illeris ikke ser dette; at han altså mener, at det er rimeligt at holde fast i, at  $2+2=4$  er et erkendelsesindhold i sig selv, uafhængigt af anvendelseskontekster, kan meget vel hænge sammen netop med terminologien ’kognitiv’/’affektiv’, der i udgangspunktet på den ene side bestemmer ’det lærte’ for snævert (blot som det kognitive indhold) og på den anden side relegerer involveringen til en sfære for sig selv<sup>300</sup>.

---

<sup>300</sup> Lave har i Lave, 1988, argumenteret for, at matematik essentielt er situeret, således at konteksten er medkonstituerende for den måde, hvorpå matematikken konkret kommer til udtryk og konkret kan bruges i den givne sammenhæng. I hendes undersøgelser af på den ene side folks anvendelse af matematik i forskellige hverdagssituationer, f.eks. indkøb i supermarkeder og udregning af madportioner i forbindelse med slankekure, og på den anden side de samme folks præstationer i skolemæssige regneprøver af tilsvarende sværhedsgrad er det slående, hvor meget bedre de pågældende klarer sig i hverdagskontekster. Især er det tankevækkende, hvor adækvat de i hverdagssituationerne anvender de abstrakt set samme matematiske metoder (division, multiplikation, addition, subtraktion, brøkgregning), som de ikke formår at bringe i anvendelse i de skolemæssige prøver. Laves pointe er, meget lig den her fremførte opfattelse, at matematisk viden og læring af matematik altid virkeliggøres konkret, og at man derfor ikke på fyldestgørende vis kan rede-

## 10.5. Involveringens betydning generelt

*Først pointeres det, at der ikke med samme nødvendighed fordres engagement i udøvelsen af et allerede erhvervet viden i praksis-perspektiv som i fremstruktureringen af det. Imidlertid gør engagement også i førstnævnte situation en forskel for, hvor adækvat handlingen bliver, og for mulighederne for at gøre sig personlige erfaringer i situationen. Dernæst illustreres involveringens indholdsmæssige betydning i fremstruktureringen af et perspektiv inden for bilkørsel og sundhedsfaglig praksis. Også her hævdes involvering at være nødvendig som i-spil-sætter af tavse aspekter af aktørens viden som led i åbningen af verden på det pågældende felt. Ligeledes understreges det, at engagement er afgørende i udøvelsen af dømmekraft i situationer, hvor der gives flere handlemuligheder, ligesom det er essentielt for nuanceringen af aktørens viden i praksis på baggrund heraf.*

En mulig indvending vil her være: ”Jamen, mening trænger sig da på for os – det er ikke noget vi aktivt skaber i situationen!” Til støtte for indvendingen vil endvidere meget muligt blive fremført varianter af mine egne eksempler: uanset hvor uengageret bilisten er i sin kørsel, træder en person, der står midt på motorvejen, frem for ham som i livsfare og som nødvendig at søge at undgå; sygeplejersken, der kan se, at ’noget er galt’ med en given patient, behøver ikke være personligt involveret i sagen – patienten behøver end ikke være ’hendes’ patient – eksperimentalfysikeren kan slet ikke lade være med at se sporene i et tågekammer som alfapartiklers bane. Og som jeg selv var inde på i en fodnote ovenfor, kan vi, når vi først har lært at læse, overhovedet ikke lade være med at gøre det – bogstavsammensætninger møder os ganske simpelt umiddelbart som ordgestalter, forudsat at de (tilnærmelsesvis) ligner ord fra et sprog, vi kender, og ikke er for lange<sup>301</sup>.

Hertil vil jeg for det første svare, at man må skelne mellem allerede at have viden i praksis’ perspektiv og at *lære* det: Når et perspektiv først er inkorporeret, er det ganske rigtigt –

---

gøre for en persons erkendelse og erkendelsesindhold i abstraktion fra den kontekst, personen agerer i. Lave går dog et skridt videre end mig, idet hun slet ikke finder det meningsfuldt at tale, som jeg gør, om ’de abstrakt set samme matematiske metoder’ – for hende er situeretheden så gennemgribende, at den abstraktion, jeg taler om, blot er at betragte som en *anden* situerethed, nærmere betegnet en situering i en skolemæssig kontekst. Denne situering er ifølge hende lige så konkret som f.eks. den i supermarkedet. ’Abstraktion’ er i hendes opfattelse blot vor kulturs legitimering af én form for kontekst frem for andre (jf. også Lave & Wenger, 1991). Jeg er her ikke helt enig, da jeg nok mener, at man kan tale om ’et abstrakt plan’ for matematik, på hvilket det f.eks. giver mening at sige, at ”2+2=4” uafhængigt af, om man kan lide matematik eller ej (som Piaget og Illeris gør det). Pointen er bare, at dette abstrakte plan er en sekundær, analytisk størrelse; at matematik i praksis, for konkrete mennesker, aldrig har en sådan abstrakt form, men altid er matematik i en eller anden kontekst; og at ’erkendelsesindholdet’ i disse kontekster altid essentielt tager form *af* konteksten. Og ikke mindst: at involveringen har en stor rolle at spille i den sammenhæng.

<sup>301</sup> Dette er grunden til, at det er svært at læse korrektur: Man læser ikke bogstaverne enkeltvis, men ser dem netop i de helheder, de indgår i (ordgestalterne), og kommer derfor meget let til at ’læse hen over’ eventuelle trykfejl. Dette gælder så meget desto mere, som ens læsning er influeret af ens kendskab til det, teksten er om, således at man foregriber ordene, dvs. projicerer sin forventning om, hvilke ord der vil stå i teksten, ud i denne. Ud over at man herved kan overse trykfejl kan dette bevirke, at man kommer til at læse ord, der rent faktisk ikke står der, men som ligner dem, der gør, med hensyn til bogstavsammensætning og -antal.



som jeg også understregede ovenfor – at man ikke bare kan vælge det til eller fra, fordi det er blevet en del af den måde, hvorpå man umiddelbart møder verden og lader denne møde sig i praksis. I selve *fremstruktureringen* af perspektivet fordres der imidlertid en høj grad af engagement – uden et sådant ville integreringen af de forskellige aspekter, sproglig viden, personlig erfaring og praktisk kunnen til et samlende, meningsgivende og meningsåbnende perspektiv ikke kunne lade sig gøre. For det andet bør det bemærkes, at man med en uengageret holdning rent faktisk ikke ser nær så meget, som hvis man er involveret i sit forehavende – bilisten, der 'sover i trafikken' er til fare for både sig selv og sine omgivelser, og lægen, der ikke interesserer sig for sin patient, får meget muligt ikke øje på diverse sygdomstegn hos vedkommende. Selv når perspektivet er inkorporeret, vil man således være betydeligt mere åben for mening i situationen, dvs. for at lade en sådan komme til sig, hvis man er engageret i sit forehavende; og den integrative oplevelse af, at 'tingene hænger sammen', dvs. at dét, man nu oplever, har sammenhæng med og relevans for dét, man allerede vidste, vil man kun kunne have givet engagement i situationen. Og for det tredje og sidste vil jeg, på baggrund af dette kapitels analyse, hævde, at perspektivet ikke kan *videreudvikles* – at viden i praksis ikke fortsat kan nuanceres – hvis der ikke er et minimum af engagement i situationen<sup>302</sup>: Selvom man slås af den mening, der umiddelbart træder frem, givet det perspektiv man allerede har, vil der ikke uden involvering være grobund for integreringen af det oplevede eller konstaterede i perspektivet – verden vil måske nok præsentere sig for én på en meningsfuld måde, men det vil ikke lede til personlige erfaringer, indoptaget i viden i praksis i altid allerede integreret form. I den udstrækning, dét, der træder frem, overhovedet vil blive husket, vil det være som enkelthændelser og -fænomener, ikke som integrerede og interrelaterede aspekter i viden i praksis' helhed. Det vil derfor heller ikke siden være med til at lade andre forhold stå frem – det vil i høj grad være enkeltstående 'øer' i hukommelsen.

---

<sup>302</sup> Dette er ikke i modstrid med del 2s pointering af vores mulighed for læring 'as we go along'. En sådan læring består, som jeg også tidligere har understreget, i en indstille sig på situationen og dens fordringer, uden at man er reflekteret bevidst herom, hvilket dog ikke betyder, at man ikke skal være *engageret* i situationen – engagementet ved læring 'as we go along' indebærer blot ikke refleksion, og ved den form heraf, der er knyttet til ren kropsskemamæssig handlen eller ikke mental fokuseren på det, der læres: Barnet, der gennem deltagelse i mange forskellige samtaler igennem sin opvækst efterhånden kropsskemamæssigt, uden at være bevidst derom, lærer at indstille sig på de konkrete situationer og stå i 'passende afstand' til sin samtalepartner, ville næppe kunne gøre dette uden at være involveret i samtalsituationen. Uden engagement, uden en interesse i at handle rigtigt frem for forkert; og derfor i videre forstand uden til en vis grad at sætte sig selv på spil ved at 'udlevere sig til' samtalen ville barnet efter min mening ikke kropsskemamæssigt kunne opfange de signaler og tegn (som samtalepartnerens panderynken, træden et skridt tilbage, irritable stemmeføring el.lign.), på baggrund af hvilke det, givet dets kropsskemamæssige fokusering på aktiviteten, bliver i stand til at tilpasse sig situationens fordringer. Og da denne kropsskemamæssige tilpasser sig forudsætningen for, at det med tiden 'as it goes along' kan inkorporere den situationsspecifikke, rette handlemåde i sit rum af mulige handlinger, er engagementet for mig at se også her en forudsætning for læringen. Det er dog værd at bemærke, at engagementet i forbindelse med læring 'as we go along' er rettet mod dét, der er fokus for opmærksomheden – samtalen i det nævnte tilfælde – men at det herigennem indirekte også gælder det forhold, der læres 'as we go along' – f.eks. taleafstanden – via den indlejring, som dette forhold har i den aktivitet, engagementet retter sig mod.

Med disse overvejelser in mente vil jeg se på involveringens betydning i forbindelse med skabelsen af det nødvendige perspektiv inden for mine to andre hovedeksempler på viden i praksis. Diskussionen heraf vil være kortere end den allerede gennemførte angående engagementets rolle i forbindelse med Newtons skabelse af det klassisk mekaniske perspektiv på verden, da jeg mener, at pointerne herfra lader sig overføre ret umiddelbart til læring af viden i praksis generelt. Dette har jeg givet et eksempel på i den ret detaljerede behandling af Illeris' kommentar til Piagets opfattelse af forholdet mellem kognitive og affektive faktoreres indflydelse på læring af matematik. For at sikre, at det ikke fremstår, som om involvering kun er af betydning i forbindelse med læring af viden i praksis i den 'sproglige' ende af videnskonskontinuet, er det dog på sin plads også at påpege fænomenet i mine to andre hovedeksempler.

Som tidligere nævnt er kreativiteten i læring af bilkørsel og i den sundhedsfaglige praktikers læring at finde i fremstruktureringen af det respektive viden i praksis' perspektiv. Helt parallelt til fysikerens læring – eksemplificeret ved Newtons skabelse af sit klassisk mekaniske perspektiv på verden – fordres der efter min mening en høj grad af engagement i situationen, for at disse perspektiver kan dannes: Kun gennem sin involvering kan køreskolens teoriundervisning træde frem for novicebilisten i sin betydning for den kunnen, han tilegner sig i bilen, og de personlige erfaringer, han dels erhverver sig i køretimerne, dels allerede besidder fra de andre trafikale roller, han tidligere måtte have indtaget. Og vel at mærke træde frem som altid allerede integreret med disse såvel som med den almene sproglige viden, han måtte have om trafiksituationer – integreret med dem til en samlende helhed, der lader konkrete situationer fremstå med den mening, de har, i relation til bilkørslen. Involveringen er her nødvendig for at sætte de forskellige aspekter *i spil*, hvorved de også først får deres egentlige betydning: Teoriundervisningens diskussion af trafiksituationer og adækvate handlemuligheder er ikke fuldt forståelig, førend situationerne er prøvet 'på egen krop', med de faktiske erfaringer af bremselængder, personlige reaktionstider, andre trafikanters ikke altid forudsigelige adfærd, og generelt de oplevelser af faremomenter og risici, som følger med udøvelsen i praksis. Erfaringer som disse giver mening til teoriundervisningens ord og muliggør udviklingen af den praktiske kunnen – og dette sker *nota bene* ikke i form af selvstændige 'vidensbestanddele', men tværtimod, som gentagne gange diskuteret, i dyb indbyrdes afhængighed aspekterne imellem: Erfaringer med bilens bremseevner og -længder hænger sammen med den grad af praktisk kunnen man har i at betjene bremserne, og omvendt er det sådanne erfaringer, der giver *mening* til udsagn om bremselængder og faresituationer. I den forbindelse spiller involveringen for mig at se en afgørende rolle – det er kun ved at bekymre sig om sin kørsel, tage situationen alvorligt, udfordre sig selv og sin kunnen, sætte sin dømmekraft mht. god og dårlig kørsel og generelt opførsel i trafikken på spil, at

man giver sig selv mulighed for at gøre sig sådanne erfaringer, få opbygget sin praktiske kunnen og forstå teoriundervisningens ord.

Endnu vigtigere – det praktiske perspektiv, som enheden af de personlige erfaringer, den praktiske kunnen og den sproglige viden, udgør, er betinget af involveringen, idet det er denne, der lader verden åbne sig med den nye mening, der knytter sig til bilistens rolle i trafikken: Ligesom engagementet for drengen, der lærer matematik, og engagementet for Newton, der skabte den klassiske mekaniks perspektiv, hver for sig var afgørende for, at de situationer, de kom i, kunne træde frem på en ny måde (som situationer med hhv. matematiske og klassisk-mekaniske aspekter), således træder de situationer, som novicebilisten kommer i, frem med deres trafikale aspekter (vind-, vejr- og vejforhold samt sammensætning og opførsel af øvrige trafikanter) netop i kraft af hans involvering. Helt konkret ser novicebilisten, som jeg var inde på i del 2, både i og uden for bilen, pludselig vejskilte, som han førhen ikke har hæftet sig ved, måske slet ikke har set, fordi de ingen relevans havde for ham som ikke-bilist; han bemærker trafikanter, der ikke viser af, når de skal dreje, også selvom han på ingen måde selv berøres heraf; han bemærker glatte steder på vejen, udskridningsmuligheder, bremsespor mv., uanset om han er på stedet som fodgænger eller som bilist. At disse forhold træder frem for ham som relevante er netop, fordi han er engageret i sin nye rolle som bilist, og det i en sådan grad, at han identificerer sig med den, også når han ikke kører bil. Den integrative og integrerende karakter af hans begyndende viden i praksis kommer ydermere til udtryk i det fænomen, at konkrete trafiksituationer og -forhold præsenterer sig med teoribogens ord og måske i særlig grad med teori*prøvens* ord: Ikke nok med, at vejskilte f.eks. pludselig træder frem som relevante at bemærke; han oplever og opfatter sin bemærkelse af dem som en ”særlig opmærksomhed på vejskiltet”, præcis som det formuleres i teori*prøvesammenhæng*<sup>303</sup>. Hans engagement gør altså, at verden træder frem som bestående bl.a. af en række trafikale situationer, og samtidig som havende aspekter af denne type selv i situationer, der ikke primært er trafikmæssige<sup>304</sup>. Med øvelsen bliver involveringens rolle endvidere blot større: margenen for acceptabel kørsel er relativt bred, og bilistens dømmekraft er konstant på spil i vurderingen af, hvilken måde at køre på der er passende for situationen. Denne dømmekraft er, bør det bemærkes, af *praktisk* art; der er ikke her tale om, at bilisten overvejer frem og tilbage angående sin kørsel (det er der sjæl-

---

<sup>303</sup> Teori*prøven* formuleres i helt bestemte vendinger af typen ”Jeg er særligt opmærksom på lyssignalet”, ”Jeg er særligt opmærksom på fodgængerens”, ”Jeg giver tegn” m.v., og til en vis grad består den færdighed, man demonstrerer, når man tager teori*prøven*, i at kunne knytte ganske bestemte ord til de billeder, man vises i *prøven*, i mindst lige så høj grad som den består i at kunne vurdere de pågældende situationer. Jeg har i anden sammenhæng diskuteret forholdet mellem udøvelsen af kompetence i praksis og i særskilte testsituationer, der fundamentalt adskiller sig fra de sammenhænge, hvori kompetencen normalt udøves, jf. Dohn, 2003. Heri angår eksemplerne dog ikke bilkørsel, men læsefærdigheder. Jf. også Lave, 1988, og Wedege, 1999, for diskussioner af forholdet mellem regning i hverdagspraksis og i testsituationer.

<sup>304</sup> Som det vil være tilfældet, når novicebilisten bemærker et vejskilt, blot fordi han står og kigger ud af et vindue.

dent tid til), men snarere om at han forholder sig aktivt engageret i situationen. Vigtigt er det, at der ikke gives entydige svar på, hvilken form for kørsel der er 'rigtig' og hvilken 'forkert', og at dette i høj grad lader bilisten sætte sit eget præg på det perspektiv, han skaber: Det er hans praktiske dømmekraft, der afgør, hvordan han kører i hver konkret situation, hvad der forekommer ham som væsentlige forhold at tage højde for i sin kørsel, og hvordan han forstår sin egen kørsel i relation til de andre trafikanters. Dermed får hans vurdering af situationen stor betydning for de erfaringer, han gør sig, og herigennem ligeledes stor betydning for den praktiske kunnen, han erhverver sig, såvel som for den mening han knytter til beskrivelsen af trafiksituationen. Videreudbygningen af bilistens viden i praksis beror derfor i ikke ubetydelig grad på de vurderinger, han faktisk foretager af god og dårlig kørsel i konkrete situationer, dvs. på hans aktive engagerede forholden sig i disse situationer. Involvering er således for mig at se alt i alt en vigtig faktor i forbindelse med fremstruktureringen af bilistens praktiske perspektiv på situationen. Dels i kraft af den integrerende rolle, som den har i i-spil-sættelsen af de tavse aspekter af hans viden i enhed med den sproglige viden, han erhverver sig i teoriundervisningen og siden hen i andre sammenhænge. Dels i selve vurderingsakten, hvor hans opfattelse af rigtig og forkert kørsel bringes i clinch med situationen, hvor hans dømmekraft altså udfordres og derigennem i sidste instans han selv.

Slutteligt bør det pointeres, som jeg også diskuterede i del 2, at bilisten med tiden kan inkorporere sin viden i praksis, således at den bliver en del af det kropsskemamæssige handlingsgrundlag, han har at møde verden med. Her tænkes ikke kun på den midlertidige inkorporering af bilen i kropsskemaet under udøvelsen af den praktiske kunnen, som bilkørsel er, men i mindst lige så høj grad på den mere varige inkorporering af bilistens blik på situationen, som muliggør, at denne umiddelbart, uden at bilisten har opmærksomhed på perspektivet, kan træde frem med de trafikale aspekter, den måtte have. Og denne mere varige inkorporering af viden i praksis' perspektiv sker da ligesom i Newtons tilfælde i kraft af det engagement, bilisten udviser i aktiviteten – det er kun på grundlag af dette, at han kan 'udstrække sig selv' og 'identificere sig med' bilistrollen i en sådan grad, at det perspektiv på verden, som hans viden i praksis giver ham, kan blive hans umiddelbare måde at møde denne på.

Hvad den sundhedsfaglige praktiker angår, kan man sige, at i fremstruktureringen af *hans* viden i praksis' perspektiv har involvering en tilsvarende rolle som den, jeg har diskuteret for bilisten, for fysikeren og for drengen, der lærer matematik. En rolle, nærmere betegnet, der angår åbningen over for at lade verden præsentere sig på bestemte måder, med bestemte aspekter og bestemte former for situationer. Vigtigt er det her, at erkendelsesindholdet i den sundhedsfaglige praktikers læring ikke skal forstås snævert som f.eks. læringen af en række symptomer forbundet med forskellige sygdomme eller som den blotte uden-

adslære af anatomiske og fysiologiske forhold<sup>305</sup>. I stedet skal det forstås bredere som erhvervelsen af et sundhedsfagligt 'blik' på verden, vha. hvilket situationer træder frem med de sundhedsfaglige aspekter, de har, og givne mennesker mere specifikt træder frem som konkrete personer med bestemte behandlingskrævende sygdomme. Præcis som læring af matematik ikke er gjort med at lære regnetabeller udenad, men fordrer, at man kan anskue situationer med et 'matematisk blik' – se dem som matematiksituationer eller som indeholdende matematiske aspekter – og i sidste ende at man faktisk kan *regne*, dvs. kan *udføre* de relevante matematiske operationer, frem for blot at kunne recitere *resultater* af sådanne operationer. Mere konkret er det netop lægens engagerede forholden sig til sin patient, der lader denne fremstå som et helt menneske, ikke blot som et eksempel på denne eller hin sygdom, men som et unikt individ med sin egen personlige baggrund, historie og familiesituation, sine egne synspunkter og egne specifikke udformninger af værdier og normer – forhold, der alle er med til at danne rammen om og give karakter til det sygdomsforløb, vedkommende i øjeblikket gennemgår<sup>306</sup>. Kun gennem sin involvering i situationen kan lægen være åben for at se aspekter af sygdomsforløbet eller af patientens livssituation, der er specielle eller atypiske – som 'ikke følger bogen'<sup>307</sup> – men som har betydning for valget af behandling.

---

<sup>305</sup> En sådan udenadslære af anatomiske og fysiologiske forhold udgør en stor del af pensum på de første år af medicinstudiet. Pointen er her ikke, at en sådan udenadslære ikke finder sted – det gør den – og heller ikke, at den er unødvendig. Snarere er pointen den, at læringen af den viden, som den sundhedsfaglige praktiker er i besiddelse af, *ikke er gjort med* en sådan udenadslære – at det at lære sundhedsfaglig-praktikerviden er *meget mere* end den snævre udenadslære.

<sup>306</sup> Det er klart, at ikke alle læger faktisk anskuer deres patienter på denne måde – at mange i stedet netop betragter dem som 'tilfælde' af eller eksempler på denne eller hin sygdom. Den megen debat om alternative behandlingsformer med udgangspunkt i 'det hele menneske' er netop en reaktion på et sådant ikke-humanistisk syn på mennesket, ligesom det også er en reaktion på den dertil knyttede 'biokemiske apparatfejlmodel' for sygdom, ifølge hvilken sygdom slet og ret er en fejl i menneskets biokemiske funktionsapparat – en fejl, der om muligt skal 'rettes', hvorefter patienten igen er rask og funktionsduelig. Jf. Boorse, 1977. For kritik af modellen, jf. Whitbeck, 1981. Min påstand er ikke, at alle læger anskuer deres patienter på den måde, som jeg beskriver, men snarere at den bedste form for sundhedsfaglig praksis forudsætter et helhedssyn på patienten og en behandlingsform, der tager udgangspunkt heri. Samt at engagement er en vigtig ingrediens i dette helhedssyn.

<sup>307</sup> Schön henviser til en øjenlæge, der hævder, at 80-85 % af hans patienter har lidelser, der ikke umiddelbart lader sig klassificere ud fra bogens kategorier (jf. Schön, 1983, s. 64). Dette synes et *meget* højt tal og efterlader én med spørgsmålet, *hvor* snævert denne øjenlæge egentlig opfatter bogens kategorier, siden så få af hans patienter lader sig henføre til dem. Uanset variation, muligheden for komplikationer og særlige forhold skulle man mene, at kategorierne burde være brede nok til at rumme lidt flere end blot 15-20 %. Det mest interessante i denne sammenhæng er imidlertid denne mulighed for *fortolkning* af bogens kategorier, som gør, at øjenlægen kan nå den nævnte konklusion angående sine patienter: Frem for at kategorierne er definerede gennem fastsættelsen af en række symptomer (nødvendige og tilsammen tilstrækkelige betingelser), som patienten alle skal have for at lide af en given sygdom, angiver de nogle symptomer, som er *typiske* for den givne sygdom, dvs. som patienter, der lider af denne sygdom, ofte fremviser *en del af*, men absolut ikke nødvendigvis alle. Dette giver netop det rum for fortolkning, som for mig at se ligger bag den pågældende øjenlæges udsagn, idet spørgsmålet om, hvor mange patienter der falder uden for bogens kategorier, i høj grad afhænger af, i hvilken udstrækning man forventer at patienter fremviser *alle* eller næsten alle symptomer på en given sygdom, for at deres lidelser uproblematisk kan henføres til en bestemt kategori. For en kritisk diskussion af medicinsk essentialisme, herunder spørgsmålet om, i hvor høj grad sygdomme i praksis kan bestemmes ud fra nødvendige og tilsammen tilstrækkelige betingelser, og hvilke konsekvenser det har at vælge at *definere* en given sygdom ud fra sådanne betingelser, jf. Juul Jensen, 1987.

Overhovedet at *få øje på* de specielle aspekter og ikke mindst at få øje på dem *som* aspekter, som det er relevant at tage i betragtning, fordrer netop mere end en 'upartisk', 'objektiv' og dermed 'uengageret' sammenligning af patientens symptomer med bogens lister og kategorier: Det fordrer en sætten sig selv og den viden i praksis, man allerede har, i spil. Og samtidig åbner det én for det nye i situationen, åbner for at lære af denne, mere præcist åbner det én for at integrere de personlige erfaringer, som situationen byder på i kraft af de specielle aspekter ved patientens sygdomsforløb m.m., med den viden i praksis, man allerede har. Med denne integrering, der *ikke* er at forstå som additionen af et enkeltelement til den eksisterende 'samling' viden i praksis, men i stedet som indoptagelsen af en udvidende modifikation i dennes enhed, omskaber lægen sit perspektiv til et mere nuanceret. Vigtigt er, at denne proces, som i de tidligere diskuterede tilfælde, kun er mulig i kraft af involveringen, der på den ene side sætter de tavse aspekter af lægens viden i spil i opfattelsen af patienten og situationen, og på den anden side fremstrukturerer alle aspekter sammenvævet og interrelaterede i viden i praksis' perspektiv.

Som i bilistens tilfælde vil der endvidere meget ofte ikke være én entydig kurs, der generelt, uden hensyntagen til den konkrete situation, kan udpeges som 'den rigtige' for læge og patient at vælge: Nødvendigheden af astmamedicin ved astmatisk bronkitis og af penicillin ved mellemørebetændelse og/eller et operativt indgreb i form af punktering af trommehinden er f.eks. diskutabel og ofte en vurderingssag i den givne situation. En vurderingssag, hvor patientens<sup>308</sup> eget syn bl.a. på brug af medicin, på ubehaget forbundet med narkose og operation, på graden af smerter eller gene forbundet med sygdommen, på mulighederne for at blive rask uden brug af medicin og uden operation m.m. har mindst lige så stor betydning for, hvad der er 'den rette behandling' som lægens bestemmelse af sygdommens art. For slet ikke at tale om mere alvorlige spørgsmål som, hvorvidt en given kræftsygdom skal søges bekæmpet operativt, med kemokur eller med stråling – eller hvorvidt den er uhelbredelig og blot må søges lindret mest muligt. Ligesom det var tilfældet med bilisten, gør dette rum af vurderinger og mulige beslutninger blot involveringen så meget desto vigtigere, både for den adækvate handling og for fremstruktureringen af lægens perspektiv på situationen. Hvad det første angår, er det op til lægens praktiske dømmekraft i ethvert konkret tilfælde at foretage en helhedsvurdering af patienten og dennes situation, af hans generelle holdninger og potentialer såvel som af hans tilstand i mere snæver medicinsk forstand, for på baggrund heraf at vurdere helbredelsesmuligheder og livskvalitet forbundet med forskellige behandlingsformer. Og væsentligt i udøvelsen af denne praktiske dømmekraft er netop den personlige involvering, idet den lader lægen trække på sin viden i praksis, sine værdier og holdninger til forskellige behandlingsformer og sygdomsforløb, og således i hvert enkelt tilfælde

---

<sup>308</sup> Eller forældrenes, i fald patienten er et mindre barn.

konkretiserer de vide rammer for rigtigt og forkert til udvælgelsen af en kurs, der, i hvert fald indtil videre, betragtes som den bedste at følge. Hvad det andet, fremstruktureringen af det relevante perspektiv på situationen, angår, sker denne netop i den konkrete handling, i den måde forskellige aspekter og faktorer vedrørende patienten og dennes livssituation træder sammen og giver mening på og herved udpeger, hvad der i denne sammenhæng er 'den rette kurs'. Meget lig den måde, hvorpå den fysikstuderende skaber sit perspektiv *i* selve den konkrete, paradigmatisk løsning på den opgave, han har fået stillet. Eller den måde, hvorpå Newton første gang sammentænkte og ikke mindst *sammenarbejdede* en række faktorer og aspekter knyttet til datidens forholden sig til verden *til* 'det klassisk-mekaniske perspektiv'. Alt i alt mener jeg derfor at kunne sige, at involvering er af stor betydning også for den sundhedsfaglige praktiker, her eksemplificeret ved lægen, i hans fremstrukturering af sit viden i praksis' perspektiv på patienterne såvel som i udførelsen af de adækvate handlinger, som perspektivet muliggør.

Med dette mener jeg at kunne afslutte nærværende kapitel om betydningen af engagement for fremstruktureringen af viden i praksis' perspektiv. Jeg har argumenteret for, at involvering er af stor betydning, ikke bare som 'ekstern' faktor i form af motivation til at tilegne sig et givet felts 'erkendelsesindhold', men i mindst lige så høj grad som direkte indvirkning på, *hvad* der læres. Pointen har været, at det er det personlige engagement, der bringer de tavse aspekter af vores viden, såvel som vore værdier og holdninger, i spil og derigennem åbner for at betragte verden på bestemte måder, som indeholdende situationer, der eksemplificerer det pågældende felt, eller som i det mindste har træk og aspekter, der med rette kan karakteriseres ud fra feltet. Hovedeksemplerne har været på den ene side Newtons oprindelige skabelse af dét perspektiv, som vi i dag vil kalde 'det klassisk-mekaniske' og på den anden side læring af matematik. Valget af disse eksempler er begrundet dels i, for Newtons vedkommende, at visse pointer, som efter min mening gør sig gældende omkring kreativitet og læring generelt, kommer tydeligst til udtryk i det ekstreme tilfælde, som den radikale nyskabelse udgør. Og dels har det, for begge eksemplers vedkommende, syntes mig vigtigt at pointere den store betydning, som engagementet har, også i den ende af videnskcontinuet, der er mest teoretisk: Sædvanligvis anses naturvidenskabelig viden og matematik som 'objektive erkendelser', hvor erkendelsesindholdet essentielt er adskilt fra 'det affektive', der højst kan udgøre eksterne, motivationelle grunde. I forhold til dette synes det måske i udgangspunktet rimeligere, at involvering er af betydning, ikke blot for interessen for, men også for indholdet af dét, der læres, når det drejer sig om viden i praksis i den mere praktiske ende af kontinuet. For at det dog ikke skulle fremstå, som om jeg (velsagtens stik imod almindelig opfattelse) mente, at engagement kun var af betydning for skabelsen af det relevante perspektiv i forbindelse med viden i praksis i den sproglige ende af videnskcontinuet, har jeg

suppleret hovedeksemplerne med mere kortfattede påpegninger af nødvendigheden af involvering som 'i-spil-sætter' af tavse aspekter af aktørens viden også for bilisten og den sundhedsfaglige praktiker. Alt i alt har jeg derfor argumenteret for, at involvering er en afgørende faktor i fremstruktureringen af viden i praksis' perspektiv, uanset hvor på videnskabet man befinder sig.

Dette leder imidlertid naturligt videre til spørgsmålet om, hvorvidt der kan siges noget mere om, *hvad* det rent faktisk er, der sættes i spil med involveringen, og hvordan dette, *med* engagementet, kan være med til at åbne for at betragte verden på bestemte måder. I besvarelsen af dette spørgsmål vil jeg tage et tema op, som jeg diskuterede i del 2, nemlig de kropsskemamæssigt inkorporerede metaforer, som jeg i forlængelse af en diskussion af Lakoff og Johnsons synspunkter hævdede, vi er i besiddelse af. Dette synes mig umiddelbart en givtig indfaldsvinkel givet metaforernes tavse, kropslige karakter sammenholdt med deres mulighed for at lade ét felt fremstå i lyset af et andet. Jeg vil dog starte med at diskutere den mere bevidste anvendelse af metaforer i forbindelse med skabelsen af et nyt perspektiv (kapitel 11), idet dette for mig at se baner vejen for undersøgelsen af de kropsskemamæssigt inkorporerede metaforers betydning såvel som betydningen af kropsskemamæssig relatering af perspektiver mere generelt (kapitel 12).



## Kapitel 11. Metaforers rolle i kreativiteten

*Det undersøges, hvilken rolle sproglige metaforer kan spille i forbindelse med fremstruktureringen af viden i praksis' perspektiv. Metaforer hævdes at have et iboende erkendelsesmæssigt potentiale – at fungere som 'verdensoplukkere' – ved at lade et ukendt felt fremstå 'som om' det var et mere velkendt med et samtidigt blik for forskelligheder mellem felterne. Dette muliggør i-spil-sættelsen af handle- og tænkemåder fra det velkendte felt på det ukendte i en transformeret form, som er passende for det nye felt. Synspunktet illustreres med analysen af metaforers erkendelsesledende rolle inden for fysik og på det sundhedsfaglige område. Imidlertid argumenteres der for, at denne transformation mellem felter også kan finde sted uden metaforens mediering, i en direkte kropsskemamæssig relatering af felterne. Dette hævdes at gøre sig gældende i fremstrukturering af viden i praksis' perspektiv i forbindelse med bilkørsel og ligeledes også i mange tilfælde i fysikkens praksis og i den sundhedsfaglige.*

### 11.1. Metaforer i fysikken

*Sproglige metaforer hævdes at kunne have stor erkendelsesmæssig betydning i kraft af at skabe en forbindelse mellem felter, der ikke på forhånd er konstateret lighed imellem. Denne betydning illustreres på fysikkens område med en række konkrete eksempler. Der argumenteres for, at metaforer kan være vigtige i fremstruktureringen af et givent perspektiv, idet de lukker nye felter op ved at lade disse fremstå 'i lyset af' mere velkendte. Handle- og tænkemåder fra de sidstnævnte bliver herved strukturerende og meningsgivende for de førstnævnte. Dette gælder såvel for den studerende, der søger at lære dét, andre i det videnskabelige praksisfællesskab allerede kan, som for videnskabsmanden involveret i 'radikal nyskabelse'.*

Igennem de seneste årtier er spørgsmålet om metaforers betydning for videnskabelig tænkning blevet taget op fra forskelligt hold. Faktisk var allerede Oppenheimer inde på noget tilsvarende (Oppenheimer, 1956), og også Kuhn og Hanson beskæftigede sig med spørgsmålet (Kuhn, 1970 og især 1977, og Hanson, 1969). Førstnævnte diskuterede dog fænomenet under betegnelsen 'analogier', og de to sidstnævnte bruger udtrykket 'seeing as' i wittgensteinsk forstand, altså at 'se noget som noget andet' (jf. Wittgenstein, 1984b). Det er uden for rammerne af denne afhandling at diskutere det præcise forhold mellem analogier og metaforer, ud over en meget generel bemærkning om, at analogier typisk bygger på konstateringen af en række fælles egenskaber mellem to ting eller fænomener, hvorimod metaforer i langt højere grad involverer netop dét at 'se noget som noget andet'. Ræsonnementmæssigt bruges analogierne derfor til *på baggrund af en på forhånd konstateret lighed mellem fænomener at argumentere for, at en egenskab, som det ene fænomen har, haves*

tilsvarende af det andet. I modsætning hertil *skabes* den lighed eller den sammenhæng, som metaforen postulerer, meget ofte først igennem dens brug: Det ene fænomen ses gestaltnæssigt *i lyset af* det andet, dvs. under det aspekt, som det andet udpeger (Wittgenstein, 1984b), uden at der på forhånd behøver at være konstateret ligheder mellem de to fænomener<sup>309</sup>. Med Schön vil jeg kalde dette metaforens 'skabende' kraft<sup>310</sup>, fordi en god metafor skaber ny erkendelse – nye sammenhænge og nye måder at se et givet felt på.

I videnskaben viser metaforens skabende kraft sig ved, at den lukker op for helt nye måder at *gå til* feltet på. Helt typisk vil metaforer nemlig spille en stor rolle i forsøget på at tilnærme sig og forstå et relativt ukendt felt, de vil altså blive brugt i *arbejdet* med dette felt, som konkret søges grebet an og forstået i lyset af et mere velkendt. Dette gælder såvel i den studerendes tilegnelse af sit praktiske perspektiv på verden som i den radikale nyskabelse af et perspektiv, dvs. ved skabelsen af noget, der er nyt for alle, der arbejder med området. I det første tilfælde er metaforerne naturligvis ikke nye for det praksisfællesskab, som den studerende søger at blive del af, og således sker der ikke nogen nyåbning af verden *for fællesskabet*. Det ændrer imidlertid ikke på, at verden *for den studerende* åbnes på en ny måde med metaforen – han lærer at se det ham relativt ukendte felt igennem og i lyset af et felt, han kender bedre, hvilket giver ham mere forståelse for førstnævnte; ikke mindst forståelse for, hvordan han konkret skal gribe opgaver og problemstillinger an inden for det. Dette er for mig at se fuldt så væsentlig en funktion for metaforen som den funktion, den har ved den første nyskabelse af perspektivet, hvor den skaber en tilgang til verden, som er ny for alle i praksissen: At en metafor er velkendt, måske forslidt og fortærsket, for erfarne deltagere i praksissen, gør den ikke mindre ny og svækker ikke dens 'verdensoplukkende' kraft for dén, der aldrig har hørt den før. Det bør måske bemærkes, at dette gælder lige fuldt for poetiske metaforer som for metaforer brugt i videnskaben<sup>311</sup>.

---

<sup>309</sup> Denne måde at forstå metaforer på er i modstrid med mange lærebøgers beskrivelse af deres virkemåde, idet det ofte hævdes, at metaforer bygger på en perciperet eller indholdsmæssig lighed mellem fænomener, hvorfor de er at betragte som elliptiske *similer*. Jf. f.eks. Litteraturhåndbogens behandling af begrebet 'metafor' eller den tilsvarende behandling i Corbett og Connors moderne retorikbog (Litteraturhåndbogen, 1987, Corbett & Connors, 1999). Lærebørgernes opfattelse kaldes substitutions- eller sammenligningsopfattelsen for metaforer og har rødder tilbage til Aristoteles (Aristoteles, 1984). Den deles også af mange nutidige filosofiske fremstillinger af metaforer, jf. Henle, 1965. Men som Soskice & Harré siger om den: "[It] reduces metaphor to the status of a riddle or word game." (Soskice & Harré, her citeret efter Miller, 2000, s. 220) – der levnes ikke plads til den *erkendelse*, som man ofte føler, at en god metafor bibringer én om det pågældende emne.

<sup>310</sup> På engelsk bruger Schön udtrykket 'generative'. Jf. Schön, 1983, s. 184.

<sup>311</sup> I min opfattelse af metaforers erkendelsesmæssige betydning er jeg inspireret af Ricoeur, der hævder, at den nye metafor har en heuristisk funktion, idet den lukker verden op på en ny måde: Med metaforen ser man måldomænet (eller 'fokus', som Ricoeur betegner det) *som* kildedomænet ('ramme' med Ricoeurs betegnelse) i wittgensteinsk forstand, og dette åbner for, at førstnævnte 'er som' sidstnævnte ('being as') – samtidig med, naturligvis, at det er klart, at det *ikke er* sidstnævnte. Dette er netop spændingen i metaforen, og dét, der giver den dens erkendelsesmæssige potentiale: At den samtidig hævder, at et forhold *er*, og at det *ikke er*, et andet forhold. Hermed skabes en poetisk 'feel-of-the-thing', altså en erkendelsesmæssig fornemmelse for eller føling med tingen i relation til kildedomænet – en fornemmelse, der vel at mærke ikke er at forveksle med 'actual things of feeling', dvs. mere emotionelle følelser for dette eller

På dette sted må det være på sin plads at give nogle konkrete eksempler på brug af metaforer i videnskaben, således at deres påståede rolle ikke fremstår som en rent tænkt mulighed. En af de mest velkendte metaforer inden for fysikken er vandmetaforikken forbundet med strøm, hvor strøm ses som vand, spændingsfald som højdeforskel, og modstande som rør, som vandet skal løbe igennem (og som bremser vandstrømmen mere eller mindre afhængigt af tykkelsen). Denne metaforik, som er håndgribelig nok til at være udgangspunkt for en decideret model, også materielt udformet, anvendes meget ofte, første gang elever præsenteres for jævnstrøm i fysikundervisningen. Og dette med god grund: I stedet for at lade begreberne 'strøm', 'spændingsfald' og 'modstand' være helt abstrakte termer, som eleverne dårligt kan forholde sig til, giver det dem en meget visuel forståelse for, hvad det er for nogle fænomener, de har med at gøre. En visuel forståelse, der naturligvis samtidig involverer en forståelse af, at der her er tale om noget *andet* end vand. Det er netop i dette, at metaforens styrke ligger: Den lukker området '(klassisk mekanisk) elektricitet' op for eleverne på en måde, *som om* det var vand<sup>312</sup> – de går til området, betragter det, behandler det, ræsonnerer omkring det, som havde de at gøre med vandløb, mens det på den anden side hele tiden er klart for dem, at det har de ikke.

Konkret er Ohms lov,  $U = R \times I$ <sup>313</sup>, let at forstå, i det mindste intuitivt<sup>314</sup>, givet vandmetaforikken, i den forstand, at det er klart, at "jo mere modstand der er, jo mindre strøm vil der være", på samme måde som der er mindre vandstrøm, jo tyndere rør vandet

---

hint. Jf. Ricoeur, 1977. Ricoeur diskuterer primært metaforer brugt i poesien, men er selv inde på, at noget lignende gør sig gældende i videnskaben, hvor 'modeller' (som han betegner fænomenet her) spiller en tilsvarende heuristisk rolle, idet de tager ord og betydningssammenhænge fra ét område og bruger dem på et andet, mindre kendt. Herved ses det mindre kendte *som* det velkendte – det samtidig er og er ikke dette, præcis som i tilfældet med den poetiske metafor. Det er denne erkendelse, som jeg søger at uddybe i det følgende, idet jeg dog foretrækker at tale om 'metaforer' frem for 'modeller', dels for at fastholde sammenhængen til den poetiske sprogbrug, dels fordi 'metafor' for mig at se dækker flere tilfælde end 'model' (men samtidig dækker alle dem, som dette sidste begreb dækker): Videnskabelige modeller benytter sig efter min mening altid af metaforer – det er dem, der skaber forbindelsen mellem det område, der modellerer, og dét, der modelleres – men ikke alle metaforer er *håndgribelige* nok til at give anledning til en model. 'Håndgribelighed' skal her tages såvel ret bogstaveligt – modeller kan som oftest udformes materielt – som i mere overført (metaforisk) forstand: en metafor kan åbne for at se verden på en ny måde og lade kildeområdet resonere med i vores forståelse af målområdet (se nedenfor), uden at den er afgrænset og præcis nok til, at der kan udformes en anvendelig model på dens baggrund, dvs. en model, der får tilstrækkeligt af metaforens betydningsindhold med, til at den kan bruges som denne. At Ricoeur vælger ikke at tale om 'metaforer', men kun om 'modeller', i forbindelse med videnskaben hænger for mig at se sammen med for det første, at dette sidste begreb er det gængse i videnskabsfolks egen beskrivelse af deres praksis (i lærebøger præsenteres man således *eksplicit* for modeller, men metaforernes rolle kommenteres sjældent eller aldrig eksplicit), og for det andet at videnskabsfolk arbejder anderledes og har et andet mål med deres modeller/metaforer end læseren af en poetisk metafor: Videnskabsmænd søger at nå frem til en adækvat beskrivelse af verden, at lave en ny teori, hvorimod læseren af poesi bestemt ikke vil lave 'en ny teori' på baggrund af den måde, den poetiske metafor lukker verden op for ham; det er *selve* den forståelse, som metaforen giver, der er det afgørende, og denne forståelse bliver meget ofte forfladiget, når den søges sammenfattet i parafraseringer.

<sup>312</sup> 'Being-as' i Ricoeurs terminologi.

<sup>313</sup> Hvor  $U$  er spændingsfaldet,  $R$  er modstanden og  $I$  er strømmen.

<sup>314</sup> Om end det præcise matematiske udtryk herfor givetvis kun synes intuitivt klart på baggrund af en betydelig større erfaring med den måde, hvorpå man i fysikken beskriver fænomener matematisk, dvs. på baggrund af en betydelig større viden i praksis på området, end skoleelever har.

skal igennem. Ligeledes åbner metaforikken for det overordnede ræsonnement forbundet med addition af modstande, specielt i parallelforbindelser – et ræsonnement, som det ellers kan være svært at forstå, og hvor eleverne kan fristes til blot at tage det udtryk, deres lærer udleder matematisk for dem, for gode varer, uden at 'forstå fysikken i det'. Ved at anskue elektriciteten igennem deres kendskab til og praktiske forståelse for vand, er det imidlertid relativt let at 'forstå fysikken i det', dvs. at se, at to parallelforbundne modstande samlet giver en *mindre* modstand. Uden vandmetaforikkens åbning af feltet mener elever typisk, at flere modstande, uanset hvordan man forbinder dem, må resultere i større samlet modstand, men *med* metaforens åbning kan man se, at ligesom to tynde rør parallelt forbundne alt i alt giver vandet større mulighed for at passere end et enkelt rør, vil også to parallelforbundne modstande resultere i samlet mindre modstand, dvs. i større strøm. Hvad angår serieforbundne modstande, er der en komplikation, idet det ikke er *længden* af røret, men dets *tværsnitsareal* (dvs. hvor stor eller lille åbningen er), der afgør, hvor meget vand der kan komme igennem. At sætte modstande i serie svarer derfor ikke umiddelbart til at sætte to tynde vandrør efter hinanden, men snarere til at ændre på tværsnitsarealet på et *enkelt* rør. Her kan metaforikken vildlede frem for vejlede eleverne, så de f.eks. mener, at det kun er den største af de to serieforbundne modstande, der har betydning for strømmen, ligesom det ville være det tyndeste af to rør sat efter hinanden, der afgjorde, hvor meget vand der kunne komme igennem kredsløbet pr. tid. Det væsentlige i denne sammenhæng er dog mindre, i hvilken udstrækning metaforikken faktisk holder, og hvor langt de ræsonnementer, den afstedkommer, kan bruges i det fortsatte arbejde med feltet, og mere at få understreget det principielle, nemlig selve det *at* metaforikken *har* et endog ret stort erkendelsesmæssigt potentiale. Dette gælder både alment, idet den lægger op til en generel forståelse af feltet, og mere specifikt, som et udkomme heraf, idet den lader bestemte typer ræsonnementer 'give sig' mere eller mindre 'af sig selv': Metaforikken giver ikke kun et 'billede' på elektricitet, som gør det lettere for eleverne at 'forestille sig', hvad der sker på mikroplanet i ledningen; i stedet giver den som før nævnt en *tilgang* til feltet, og dette i såvel erkendelsesmæssig som handlingsmæssig betydning.

Disse to aspekter er ydermere bestemt ikke adskilt fra hinanden – tværtimod er de dybt sammenvævede i kraft af deres fælles, integrerede rod i den bredere forståelse af det mere velkendte felt, som der trækkes på ved anskuelsen af det nye. Det, som metaforen gør, er, med rod i og i lyset af den måde, hvorpå der handles og tænkes på metaforens kildeområde, at åbne for et bestemt perspektiv på elektricitet – et *praktisk* perspektiv vel at mærke – som leder elevernes *handlinger* på feltet, lader dem ræsonnere på bestemte måder, får bestemte forhold ved en elektrisk opstilling til at fremstå som relevante at tage i betragtning (eksempelvis antal veje, strømmen kan løbe, dvs. antal parallelforbindelser af modstande), og giver dem en bestemt forståelse *af* disse forhold. En forståelse, som ganske vist, hvad visse fæ-

nomener angår, kan være fejlagtig, men som vel at mærke *er* der, og er der *umiddelbart* som et udgangspunkt for handling. Vigtigt er det her at holde fast i, at metaforen på en og samme tid er et postulat om, at måldomænet *er*, og at det *ikke er*, kildedomænet – førstnævnte ses netop 'som' sidstnævnte. Lidt mere prosaisk implicerer dette, at eleverne må finde ud af, hvor grænserne for metaforikken går – hvor deres forståelse af det nye felt i lyset af det mere kendte bliver til en *misforståelse*. Dette er et essentielt led i tilegnelsen af det rette praktiske perspektiv på feltet, herunder erhvervelsen af den rette fornemmelse for dette. Metaforikken åbner kun for, men færdigudvikler ikke dette perspektiv. Tværtimod kan et fyldestgørende praktisk perspektiv – en adækvat viden i praksis – naturligvis kun have på et felt, man er velbekendt med, ikke med et, man netop er i færd med at nærme sig. Men i denne tilnærmelse kan metaforer, som jeg har søgt at illustrere det gennem den relativt detaljerede diskussion af elektricitetseksemplet, spille en afgørende rolle: en rolle nemlig som 'verdensoplukker', dvs. som dét, der åbner for at se, forstå og arbejde med et nyt felt på en bestemt måde.

Uden af pladsmæssige hensyn at kunne give tilsvarende detaljerede beskrivelser af andre velkendte metaforer inden for fysikken finder jeg det rimeligt at nævne endnu et par stykker for at demonstrere, at elektricitetseksemplet ikke er et enkeltstående tilfælde, men at metaforik og metaforisk tænkning tværtimod er et udbredt fænomen i tilegnelsen af et videnskabeligt fællesskabs måde at gå til et givet felt på. At metaforer altså, brugt på den rigtige måde, virkelig er 'perspektivskabende' og 'verdensoplukkende' størrelser. Mindst lige så velkendt som vandmetaforikken i forbindelse med elektricitet er præsentationen af gasmolekyler, 'som om' de var billardkugler, der bevæger sig rundt i en beholder på tilfældig vis og med forskellig hastighed. Den første udledning af udtrykket for den kinetiske energi i gassen laves mig bekendt i alle lærebøger med udgangspunkt i denne metaforik, der, ligesom den tidligere diskuterede, er håndgribelig nok til at give anledningen til en model. Ligeledes trækker argumenterne for, at varme er lig molekylernes kinetiske energi, i udpræget grad på forståelsen af billardkugler og deres bevægelses- og sammenstødsmuligheder. Som i tilfældet med elektricitet lægger metaforikken op til en bestemt praktisk *tilgangsvinkel*, en bestemt måde erkendelses- og handlingsmæssigt at *gribe* spørgsmålet om gasser, deres molekyler og samlede opførsel *an* på, og det interessante erkendelsesteoretiske set er her, at argumenterne for, f.eks. at varme er lig molekylernes kinetiske energi, giver sig *umiddelbart af* denne tilgang – ræsonnementet følger så at sige 'af sig selv', givet denne konkrete anskuelse af fænomenet. Så langt fra at ræsonnementer kun følger bogstavelig mening, afhænger de således også i dette tilfælde på afgørende vis af metaforisk forståelse af et domæne som værende og dog ikke værende et andet.

Noget tilsvarende gælder, som jeg sagde før, efter min mening ved introduktionen til og skabelsen af en begyndende forståelse for rigtigt mange områder af fysikken; en forståelse,

hvor praktiske måder at forholde sig til feltet altså fra starten optræder integreret med teoretisk erkendelsesmæssig formulering af ræsonnementer, netop i kraft af den rod begge aspekter har i en videnskabsmæssig helhed inden for et andet domæne. Af andre skabende metaforikker, der ofte anvendes i fysikundervisningen, kan således nævnes følgende: at lade elever/studerende se lydbølger igennem deres forståelse for og kendskab til vandbølger, elektromagnetisk stråling siden hen igennem forståelsen for lydbølger; elektriske kræfter i lyset af gravitationelle kræfter, og magnetiske kræfter efterfølgende 'som' elektriske.

Også mit tilbagevendende eksempel, at se et pendul som en klods på et skråplan, er et eksempel på en sådan metaforisk åbning af verden i en bestemt henseende. Her er det dog ikke et helt nyt felt, der åbnes med metaforikken, men i stedet ét delområde inden for klassisk mekanik, der ses i lyset af et andet – hvilket har til følge, at *begge* delområder forstås mere adækvat bagefter: Som jeg tidligere har argumenteret for, skabes den studerendes viden i praksis' perspektiv på klassisk mekanik i høj grad gennem hans skuen af de relevante ligheder mellem de to delområder, dvs. igennem hans opfangelse af, *at og på hvilke måder* de to områder rent faktisk *er* at betragte som delområder af det mere overordnede felt 'klassisk mekanik' frem for som situationer hørende til vidt forskellige domæner af fysikken. På det domænespecifikke plan er der generelt et utal af eksempler på at se en type fysiksituation 'som' en anden, allerede kendt, evt. et af lærebogstekstens gennemgåede tilfælde: Rigtigt mange af lærebogens opgaver kan betragtes netop som udvidelser af de typer af situationer, som kan behandles på den måde, som teksten fremstiller, gennem en metaforisk ladet forståelse af ligheder situationerne imellem.

At noget sådant imidlertid også finder sted *mellem* domæner i fysikken er dog måske endnu mere interessant, givet den strukturerende indflydelse, som handle- og tænkemåder knyttet til kildeområdet via metaforikken får på forståelsen af og handlingerne i relation til målområdet. Værd at bemærke er i den sammenhæng også, at den tilgang, som metaforene skaber til de nye områder, medfører, at visse spørgsmål bliver oplagte at stille, mens andre, som med en anden indfaldsvinkel måske havde været 'åbenlyse', synes 'irrelevante' eller 'misvisende'. Som eksempel herpå kan nævnes et spørgsmål som "Hvorfor er der ingen magnetiske monopoler?" Dette fremstår som en interessant problemstilling, givet at man griber magnetiske fænomener an gennem forståelsen af elektriske, fordi der netop findes elektriske monopoler (ladede partikler). På tilsvarende måde var det omkring forrige århundredeskifte et meget vigtigt forskningsspørgsmål, hvilket materiale rummet bestod af, og i særdeleshed hvilke egenskaber dette materiale havde: Anskuelsen af elektromagnetisk stråling (i første omgang primært synligt lys) gennem forståelsen af lydbølger (og øvrige bølgefænomener) gjorde det magtpåliggende at påvise det medium, som strålingen udbredte sig i, og undersøge dets karakteristika – givet bølgemetaforikken var det bogstaveligt talt utænkeligt, at der ikke skulle være 'noget', som bølgerne kunne 'bølge i'. Derfor igangsattes

store forskningsprogrammer, og sensibelt måleudstyr blev konstrueret, i forsøget på at få brugbare målinger af 'æteren' (som 'lysets medium' blev benævnt) og dens egenskaber – og mange teoretiske spekulationer blev gjort i forsøget på at forklare, hvorfor dataene til staidighed udeblev. Også i dag bliver påstanden om, at lys er et bølgefænomen, der er i stand til at udbrede sig i vakuum, dvs. *uden* noget medium at udbredes i, mødt med kraftige protester fra eleverne, første gang de præsenteres for den – med deres forståelse af bølger, som de bringer med ind i deres anskuelse af elektromagnetismen, og som i høj grad er med til at åbne feltet for dem, er dette en umulighed. Selvom det ikke desto mindre er, hvad moderne fysik hævder, er tilfældet. Således er et spørgsmål, som på et givet tidspunkt med rod i en bestemt metaforik fremstod som et af de mest presserende forskningsproblemer (og stadig gør det for dem, der introduceres til feltet via metaforikken) siden hen, med den dybere forståelse man via kvantemekanikken har fået for fænomenet, blevet dømt irrelevant. Endnu engang ses det, at metaforer og metaforisk tænkning ikke kun giver et 'billede' af det nye felt, men så sandelig også har afgørende indflydelse på den måde, hvorpå man tænker om det: Metaforikken er nemlig med til at bestemme, hvilke problemstillinger der synes relevante og interessante, og hvilken type ræsonnement det er tilladeligt at bruge i besvarelsen af disse problemstillinger.

I denne diskussion af metaforers rolle som 'verdensoplukkere' har jeg koncentreret mig om meget velkendte eksempler herpå – eksempler, der bruges, hvis ikke *hver* gang nye elever skal introduceres til det givne felt, så dog i rigtigt mange af sådanne situationer. Dette har jeg gjort dels for at pege på den omfattende udbredelse, som metaforisk tænkning har i videnskaben, dels for at benytte mig af eksempler, der er kendt af de fleste fra deres egen skolegang for derved at gøre det lettere at følge min udredning af metaforernes betydning for åbningen af de pågældende felter. Faren ved at se på så udbyggede og ofte brugte eksempler er, at deres 'almindelighed' kan forlede til at overse deres skabende kraft – jeg forestiller mig en indvending af typen, at der i de nævnte tilfælde 'kun er tale om modeller og analogier' brugt 'i pædagogisk øjemed', ikke om størrelser, der har en radikalt nyskabende funktion, f.eks. i forbindelse med den første udformning af et perspektiv på et felt, hvorunder selve feltet i vid udstrækning overhovedet defineres *som* felt. Det er som sagt før uden for rammerne af denne afhandling at fastlægge det præcise forhold mellem begreberne 'metafor', 'analogi' og 'model', men jeg vil dog gerne pointere, at dét, at en metaforik er blevet udbygget, konkretiseret og gjort håndgribelig i en sådan grad, at den kan opfattes som en analogi eller afstedkomme en model, på ingen måde forringer dens rolle som perspektivskaber – tværtimod: Det gør den blot *mere* anvendelig til dette formål – det er netop derfor, metaforerne *kan* bruges 'i pædagogisk øjemed', fordi deres håndgribelighed gør det let for elever generelt at se det nye felt i lyset af deres bredere forståelse for det mere kendte. Imidlertid må det pointeres, at de fleste af de ovennævnte metaforer rent faktisk, i mindre

konkretiseret og håndgribelig form naturligvis, var yderst virksomme i den oprindelige skabelse af det pågældende perspektiv.

I den forbindelse kan det være på sin plads at nævne, at A. Miller på baggrund af en analyse af en lang række konkrete videnskabshistoriske tilfælde, på linie med det her sagte, hævder, at videnskabelig udvikling i høj grad sker, når forskerne metaforisk udstrækker deres forståelse af ét, relativt kendt, domæne til et nyt, ukendt område (Miller, 2000). Metaforerne er, mener han, et meget vigtigt skridt på vejen i søgen efter bogstavelige beskrivelser af verden – helt i tråd med den fremstilling, jeg netop har givet af meget velkendte eksempler på metaforers 'verdensoplukkende' og 'perspektivskabende' potentiale, bestemmer han dem som størrelser, der "permit probing unknown or little-understood domains with more familiar quantities" (s. 336), og som "provide access into possible worlds that might become actual ones." (s. 252)<sup>315</sup>. Samtidig understreger han, som jeg også har gjort, at ligheden, som postuleres med metaforen, meget ofte først skabes i og med denne, og at det netop er heri, sidstnævntes erkendelsesmæssige og videnskabsudviklende styrke ligger. Dog synes han i sidste ende alligevel at sætte lighedstegn mellem videnskabelig viden og bogstaveligt formulerede teorier, hvilket jeg med min opfattelse af viden som viden i praksis finder problematisk. Ligeledes er jeg skeptisk over for visse tendenser i hans generelle piagetinspirerede fremstilling af videnskabelig udvikling<sup>316</sup>. Det væsentlige i denne sammenhæng er imidler-

---

<sup>315</sup> Med dette mener Miller, at den 'mulige verden' reelt viser sig at være 'den faktiske' – at de beskrivelser, man ved metaforernes hjælp har givet af en mulig måde for verden at være på, altså viser sig at være korrekte, dvs. at være bogstavelige beskrivelser af, hvordan verden er.

<sup>316</sup> Millers opfattelse af videnskabelig udvikling bygger i høj grad på Piagets erkendelsesteori. Han hævder således, at ny 'information' – enten eksperimentelle data eller tankeeksperimenter – assimileres ind i allerede kendt viden, teori 1, hvilket, når der er en diskrepans mellem informationen og teorien, leder til en 'disækvilibrering'. Metaforerne er da måder at akkomodere teori 1 på, således at der sker en udvikling eller forandring til teori 2, igen en bogstaveligt formuleret teori, der "hopefully [has a] higher level of knowledge" (s. 228). Med denne fremstilling fremstår videnskabelig udvikling ikke så abrupt som hos Kuhn, der hævder, at videnskaben udvikler sig gennem revolutioner, hvor videnskabsmændene efter en revolution 'lever i en anden verden' (jf. Kuhn, 1970). Heroverfor muliggør Millers opfattelse en vis diskrepans mellem teorier, samtidig med at den fastholder, at verden forbliver den samme på tværs af teoriskift: "Metaphors underscore the continuity of theory change while ontology remains fixed. This is scientific realism." (s. 219). Jeg finder, at Miller har fat i en væsentlig pointe omkring metaforernes betydning for videnskabelig udvikling og mener også, med henvisning til hans mange eksempler hentet fra videnskabens historie, at denne pointe empirisk er yderst velunderbygget. Imidlertid har jeg visse forbehold over for hans mere konkrete, piagetske fremstilling af, hvad det er, der sker, når én teori erstatter en anden, eller rettere, som jeg hellere vil udtrykke det, når én tilgang til, ét perspektiv på det videnskabelige felt, erstatter tidligere sådanne: For det første vil jeg som sagt tage forbehold præcis på dette punkt – videnskabelig viden kan for mig *ikke* reduceres til teorier, men er i høj grad, som jeg har argumenteret for igennem hele afhandlingen, en 'viden i praksis', der indbefatter praktisk kunnen og personlige erfaringer i enhed med den sproglige viden. For det andet, og i relation hertil, mener jeg *ikke* kun metaforerne er måder at søge nye bogstavelige beskrivelser af verden på – de er mindst lige så væsentligt måder at sætte tavse aspekter af forskerens viden fra andre områder i spil på i relation til det nye felt. Miller taler selv om, at metaforer med høj spænding (jf. note 311) "involve nonpropositional, that is, nonlogical, reasoning, which often rests on visual imagery" (s. 221), og i det hele taget er et af hans vigtigste bidrag til debatten om forståelse i videnskaben og om denne forståelses udvikling hans påpegning af betydningen af intuition og 'visual imagery', altså billeddannelse. Alligevel mener jeg, at hans fokusering på videnskabelig viden som udtrykt i teorier samt hans forståelse af metaforerne som i det væsentlige sproglige størrelser forleder ham til ikke at lægge vægt *nok* på de tavse aspekter af videnskabelig viden. Intuition og ikke-propositional og ikke-logisk ræsonneren er måske nok i hans opfattelse væsentlige elementer i søgen efter nye videnskabelige teorier, men



tid, at hans mange empiriske eksempler sammenholdt med de mere velkendte metaforer, der som påpeget oprindeligt blev brugt i fremstruktureringen af de pågældende perspektiver, giver belæg for følgende to udsagn: For det første, at metaforer og metaforisk tænkning, så langt fra at være en suspekt heuristisk strategi, der om muligt bør erstattes med andre, mere 'videnskabelige', i stedet er en helt central og yderst vigtig måde for videnskabsmænd at søge at udvikle deres forståelse af verden på. Og for det andet, at kreativiteten forbundet med den radikale nyskabelse af et givet viden i praksis' perspektiv er mindst lige så bundet op med metaforer og metaforisk tænkning som kreativiteten forbundet med læring af det, andre allerede kan.

### 11.2. Metaforisk åbning af verden

*Det kommenteres, at i 'radikal nyskabelse' skabes den forbindelse mellem felter, som metaforen udsiger, for første gang, hvorimod den ved 'praksistilegnelse' stilles til rådighed af det praksisfællesskab, som den lærende søger at blive del af. Dermed er graden af kreativitet forbundet med de to tilfælde meget forskellig. Det præciseres dog som det væsentligste læringsmæssigt set, at metaforens funktion som 'perspektivskaber' er den samme. Det hævdes, at metaforen i begge tilfælde i sin åbning af verden lader en meningshelhed af sproglige og ikke-sproglige aspekter knyttet til det kendte felt resonere med i forståelsen af det nye, ikke som enkeltelementer, men som aspekter af en helhed. Dette lader bestemte ræsonnementer og måder at handle på fremstå som umiddelbart rimelige.*

Imidlertid kunne man spørge, hvad det mere præcist er, der sker i forbindelse med en metaforisk åbning af verden, og om metaforenes rolle virkelig er den samme ved radikal nyskabelse som ved læring af det, andre allerede kan – i det første tilfælde *skabes* metaforen immervæk, og med den og i kraft af den ligheden mellem felterne. Faktisk bestemmes det relativt ukendte felt som flere gange nævnt i vid udstrækning først *som* felt igennem og i lyset af metaforikken. Er kreativiteten forbundet med en sådan *metaforskabelse* da ikke alligevel en anden end den, der er forbundet med 'overtagelsen' af en allerede eksisterende metafor og åbningen af verden gennem denne? Der må vel dog, fristes man måske til at sige, være forskel på radikalt nyskabende metaforer og sådanne, der er gængse i det videnskabelige

---

målet er stadig videnskabelig viden forstået som *formuleret* videnskabelig viden – og vel at mærke formuleret ikke-metaforisk i bogstavelige *teorier*. I forlængelse heraf er jeg for det tredje skeptisk over for Millers piagetske forståelse af videnskabelig viden: Viden er for ham efter min mening i alt for vid udstrækning en teoretisk 'erkendelseskonstruktion' i hovedet på videnskabsmanden, hvorimod det i min opfattelse, som flere gange pointeret, er en størrelse, der først får sin fulde realisering i og derfor kun kan forstås adækvat i forhold til praksis. Viden og læring har sin forankring i spændingsfeltet mellem aktør og verden og skal derfor forstås i relation hertil. Det praktiske perspektiv, som den lærende skaber i sin læring er derfor ikke kun en 'teoretisk erkendelseskonstruktion' – det er en måde *i praksis* at møde verden og lade denne møde sig på; med andre ord en måde at forholde sig på i praksis, som må forstås i relation til verden og praksis, såvel som i relation til den lærende.

fællesskab, og som dette bevidst bruger som 'verdensoplukker' for lærende, der søger at blive del af fællesskabet.

Ret beset er dette spørgsmål blot en mere specifik udgave af den problematik, jeg behandlede ovenfor i kapitel 9, nemlig i hvilken udstrækning kreativiteten forbundet med den radikale nyskabelse er sammenlignelig med den, der kommer til udtryk i læringen af noget, andre allerede kan. Jeg vil derfor henvise til diskussionen dér, men vil dog kort besvare det netop rejste mere specifikke spørgsmål angående metaforer. Dette vil samtidig give mig mulighed for at nuancere det tidligere sagte lidt. Min pointe i kapitel 9 var, at der på den ene side klart er forskel på de to tilfælde, fordi 'radikal nyskabelse' indebærer en overskridelse af den givne kontekst, hvorimod læring af dét, andre allerede kan, er et led i at blive deltager i konteksten. Men at der på den anden side rent læringsmæssigt er mange lighedspunkter mellem tilfældene, da det i dem begge gælder om for aktøren at fremstrukturere et perspektiv på situationen, der får de relevante fænomener til at fremtræde i sammenhæng med hinanden og med øvrig viden på området. Disse to sider af sagen udkrystalliseres i spørgsmålet om metaforernes rolle, idet man på den ene side, i tråd med indvendingen, må sige, at der er stor forskel på *skabelsen* af metaforen og på *overtagelsen* af den: I vid udstrækning sker den kontekstoverskridelse, som finder sted i 'radikal nyskabelse', netop i kraft af skabelsen af metaforen med det nye blik på og den nye tilgang til verden, som denne giver – *med* metaforen åbnes verden på en fundamentalt ny måde; interessante sammenhænge mellem ikke tidligere relaterede fænomener bliver 'åbenbare'; aspekter, der før var blevet overset, fremstår som væsentlige forskningsområder; forhold, som førhen blev opfattet som hørende til andre domæner, ses pludselig at have relation til dette felt, og omvendt. Og det er præcis heri, at kontekstoverskridelsen består. Set fra den side *er* der vitterligt helt essentielle forskelle på den betydning, som metaforer har for den 'radikale nyskabelse' og for 'oplæringen i' en given praksis. Men på den anden side spiller metaforen samme 'verdensoplukkende' rolle for en senere aktør i dennes forsøg på at blive en mere kompetent deltager i praksissen – vel overskrides der her ingen kontekster for praksissen ved aktørens læring, men mere snævert læringsmæssigt betraget åbner metaforen lige fuldt for nye måder at gribe verden an på, og skaber lige fuldt sammenhæng mellem førhen urelaterede fænomener. Dens *funktion* er da den samme; forskellen er blot, at den i det ene tilfælde skabes samtidig med og sammenvævet med, at perspektivet skabes, og i det andet af andre stilles til rådighed som en hjælp til fremstruktureringen af perspektivet. Denne forskel er yderst væsentlig i bedømmelsen af *graden* af kreativitet forbundet med de to tilfælde – hvor 'radikal nyskabelse' nogle gange involverer kreativitet i en grad, der kun kan betegnes som 'genial' – men rent *læringsmæssigt*, dvs. i forhold til fremstruktureringen af det relevante praktiske perspektiv, synes den mig mindre betydningsfuld: Metaforer er væsentlige 'verdensoplukkere', uanset om man selv er den geniale ophavsmand til dem eller bare er i stand til at se, hvad de peger ud, når

andre præsenterer én for dem. Dette gælder for videnskabelige metaforer, lige såvel som det gælder for poetiske (Ricoeur, 1977).

I forhold til det andet spørgsmål, nemlig hvad det mere præcist *er*, der sker ved en metaforisk åbning af verden, ønsker jeg med baggrund i de diskuterede eksempler at sige, at metaforerne i høj grad trækker på et forståelsespotentiale knyttet til det mere kendte felt. Og at det er ved at sætte dette i spil, at 'brikkerne falder på plads' i det nye: Herigennem bliver det klart, hvad der er væsentlige, og hvad der er uvæsentlige faktorer, hvilke forhold der betinger hvilke, hvordan man går til undersøgelsen af bestemte fænomener, og i det hele taget hvordan feltet skal gribes an – hvilken form for spørgsmål, man kan stille til det, hvilke ræsonnementer man kan gøre sig, og hvilken type svar man kan forvente at få. Metaforerne udgør med andre ord et *perspektiv* på det nye felt – et perspektiv, der får gestalter til at træde frem i dette, som afdækker mening ved og giver mening til fænomener heri, vel at mærke med rod i den meningshelhed, som det mere kendte felt udgør for aktøren. Denne meningshelhed har klart sproglige aspekter, i og med at metaforerne er sproglige størrelser. Man siger eller skriver således, at dette felt er, 'som om' det var et andet, at et elektrisk kredsløb f.eks. 'er som' et vandløb, og herigennem udtrykkes den metaforiske relation i ord. Sproglig viden på det kendte område vil derfor også kunne påvirke måder at opfatte det ukendte på, således at man eksempelvis kan overveje, om velbeskrevne relationer mellem fænomener på kildedomænet har pendanter på måldomænet, eller om der på sidstnævnte gives sidestykker til bestemte matematiske udtryk, der gør sig gældende på førstnævnte. Mindst lige så klart har meningshelheden imidlertid også ikke-sproglige aspekter: Om end metaforerne er sproglige størrelser, relaterer de bestemt ikke kun *ord* og sproglig viden, og det bør pointeres, at deres rolle i forbindelse med fremstruktureringen af viden i praksis' perspektiv ikke viser, at sprog og sproglig viden alligevel er den væsentligste del af viden i praksis, eller at læring heraf i vid udstrækning er en udelukkende sproglig foreteelse. Tværtimod er dét, som metaforerne gør, at sætte de tavse dimensioner af aktørens forståelse på kildeområdet, af den viden i praksis, han måtte have herpå<sup>317</sup>, *i spil* ved gennem brugen af ord, som inden for dette domæne henter mening *fra* de tavse dimensioner, at drage disse ind og lade dem belyse, sætte fokus på, give mening til også det nye område. Endvidere bør det understreges, at dette udsagn om betydningen af metaforer i fremstruktureringen af vi-

---

<sup>317</sup> At jeg i denne sammenhæng bruger udtrykkene 'meningshelhed' og 'forståelse på området' frem for 'viden i praksis' skyldes, at jeg i tråd med diskussionen i del 1, forbeholder sidstnævnte begreb en forståelse med grund i et vist kendskab til feltet – det, jeg i del 1 benævnte en 'områdespecifik forståelse'. Det er muligt som et led i ens tilgrundliggende baggrundsforståelse (jf. del 1) at have en 'forståelse på området', som lader en 'meningshelhed' resonere med i ens opfattelse af målområdet, uden at denne forståelse er nuanceret nok til, at betegnelsen 'viden i praksis' vil være passende. De fleste fysikstuderende har således en forståelse for vandløb, som kan resonere med i den måde, de opfatter elektriske kredsløb på, men uden et mere indgående kendskab til kildeområdet, end sådanne studerende typisk har, finder jeg det ikke berettiget at tale om en 'viden i praksis' her. Det er imidlertid klart, at der ikke gives nogen klare grænser for, hvor nuanceret 'forståelsen på området' skal være, for at der med rette kan tales om 'viden i praksis'.

den i praksis ikke er i modstrid med min tidligere afvisning af viden i praksis som repræsentationel størrelse. Nok er metaforerne *selv* repræsentationer, og nogle af de tavse aspekter, der sættes i spil med dem, er givetvis repræsentationelle, f.eks. billeder, skematiske strukturer m.m.<sup>318</sup>, men dette udtømmer ikke det potentiale, som metaforerne viser hen til, trækker på og trækker *ind i* forståelsen af det nye felt. I dette potentiale er lige så fuldt måder at handle på, gøre tingene på, lade fænomener i verden møde sig og selv møde dem på; og der er følelser, fornemmelser og attituder, der ikke er synderligt specifikke, men snarere er generelle aspekter af en uartikuleret referenceramme, som sættes i spil som helhed, frem for som enkeltelementer.

Væsentligt er det her nemlig at holde fast i, at meningshelheden netop er en *helhed* – at der måske nok kan udpeges aspekter af denne, sproglige såvel som tavse, repræsentationelle såvel som ikke-repræsentationelle, men at disse aspekter *i* meningshelheden optræder i *enhed* med hinanden, dvs. kun for en sekundær analyse kan adskilles *som* aspekter, og da kun under stadig hensyntagen til, at de virkeligt, for den lærende, essentielt er sammenvævede, interagerer, giver mening til og får mening fra hinanden. Sagen er, at kildeområdet, eller rettere, den måde, *vi går til* kildeområdet på – de forhold vi finder interessante, og dem, som vi negligerer, de spørgsmål vi stiller, og de svar vi får, de handlinger vi konkret foretager os, de planer vi har, de programmer vi igangsætter – alt dette og mere til for mig at se i kraft af metaforen *resonerer med* i vores forståelse af måldomænet, *ikke* som enkeltelementer, men præcis som aspekter af en enhed. Og det er *derfor*, at bestemte forskningsspørgsmål, bestemte ræsonnementer, bestemte måder at handle på i praksis kan give sig umiddelbart for os med metaforen – ikke generelt i form af en én til én korrelering af enkeltspørgsmål, -ræsonnementer og -handlemåder fra ét domæne til et andet<sup>319</sup>, men i stedet i form af det *blik* for sådanne forhold, som kildeområdets meningshelhed giver på måldomænet i kraft af den resonans, metaforen vækker. I den forbindelse er det værd at erindre, at metaforen i den oprindelige skabelse ikke eksisterer i praksisfællesskabet forud for den enkeltes sammenstilling af felterne, at den altså ikke er givet som relateringsmulighed mellem felterne, men at den tværtimod skabes *i* den geniale, kreative akt, der første gang giver sammenhæng og gestalt til det nye felt gennem at 'se' dette 'som' det mere kendte. Her er det særligt tydeligt,

---

<sup>318</sup> For de fleste fysikstuderende er der således givetvis billeder af vandløb med højdefald og vandrør forbundet med den metaforik omkring vand, der er med til at åbne det elektriske felt for dem, og disse billeder har bestemt også betydning for deres forståelse af feltet – f.eks. konkret for, hvilke spørgsmål de finder relevante at stille, og hvordan de vil gribe undersøgelsen af disse spørgsmål an teoretisk og praktisk. Jeg ønsker derfor bestemt ikke at sige, at tavse repræsentationelle forhold ingen betydning har i åbningen af et nyt område gennem et gammelkendt – det har de så helt bestemt. Blot ønsker jeg at pointere, at de tavse dimensioner, der sættes i spil med metaforen, ikke *udtømmes* med repræsentationelle forhold.

<sup>319</sup> Om end enkelte korreleringer af denne type kan finde sted, som når fysikeren på baggrund af sin forståelse af den generelle metaforiske lighed mellem domænerne meget målrettet søger at opstille et helt bestemt matematisk udtryk for givne fænomener inden for det nye felt – et udtryk, som er analogt til eller identisk med et tilsvarende udtryk på det kendte felt.

at det er en *helhed*, der relateres, at det ikke eksempelvis er enkeltstående sproglige elementer, der forbindes, hvorefter tavse aspekter af repræsentationel og ikke-repræsentationel art eventuelt 'dukker op' – sådanne enkeltstående sproglige elementer haves slet ikke på det tidspunkt, fordi metaforen ikke findes endnu. Den sproglige og tavse sammenstilling, repræsentationel som ikke-repræsentationel, sker i stedet i ét i den kreative akt; måldomænet træder frem gennem kildedomænet *som helhed*, og den enhed af sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer, som aktøren har på det kendte felt, får fænomener på det ukendte til at fremstå forståelige og angribelige. Og noget tilsvarende sker, vil jeg hævde, for aktører siden hen, også selvom metaforen i deres tilfælde allerede eksisterer i praksisfællesskabet og stilles dem til rådighed af dette, for også her kan fænomenerne på det for aktøren ukendte felt kun fremstå forståelige og angribelige givet den helhedsmæssige resonans af kildeområde i målområde. Uden denne, kun med relatering af enkeltstående sproglige elementer, ville aktøren ganske simpelt ikke komme videre *end* denne forbindelse af enkeltfænomener: Der ville ingen vej blive vist frem – postulater om ligheder ville blot blive fremført, og aktøren måtte forblive i én-til-én koblinger uden blik for den sammenhæng, der giver mening *til* disse koblinger. Der ville med andre ord ikke blive lukket nogen verdener op.

Sammenfattende vil jeg sige, at de diskuterede eksempler for mig at se viser, at metaforer spiller en væsentlig rolle som 'verdensoplukkere' og 'perspektivskabere', såvel for den fysikstuderende, der skal lære dét, andre i den videnskabelige praksis allerede kan, som i forbindelse med den radikale nyskabelse, hvor den skabes i et med det perspektiv, som den udtrykker, og hvor ligheden mellem de involverede felter overhovedet først fremstår. Metaforer har derfor med andre ord uomtvisteligt en afgørende betydning for kreativiteten forbundet med læringen af fysikerens viden i praksis – både for den geniale, nyskabende fysiker og for den mere 'almindelige' fysikstuderende, der søger at tilegne sig det nødvendige perspektiv på fysikkens situationer. Imidlertid kan man med rette spørge, om noget tilsvarende gør sig gældende i forbindelse med læringen af viden i praksis på de andre to områder, der udgør mine hovedeksempler, nemlig det sundhedsfaglige felt og bilkørsel. Umiddelbart er det ikke klart, hvilken rolle metaforer skulle spille i forbindelse med læringen af den rette måde at forholde sig på i trafikken – nok har jeg argumenteret for, at viden i praksis også her er et perspektiv på situationen, der får relevante forhold til at træde frem, men i hvilken udstrækning er der *metaforer* involveret i skabelsen af dette perspektiv? Og i den udstrækning der er, hvad er da kildedomænet, hvorfra mening projiceres ind i trafiksituationen, som den tager sig ud for bilisten? Ligeledes kan det synes svært at få øje på metaforers betydning for læring af sundhedsfaglig viden i praksis – også her må man spørge, hvad kildedomænet skulle være, og på hvilken måde det skulle kunne være 'verdensoplukker' for f.eks. sygeplejersken i hendes omgang med patienterne.

### 11.3. Metaforisk strukturering på det sundhedsfaglige felt

*Det hævdes, at novicesygeplejerskens tilgrundliggende hverdagsmæssige forståelse af andre mennesker og af generelle livsforhold udgør et væsentligt kildeområde for hendes tilgang til den sundhedsfaglige praksis. Det pointeres, at denne tilgrundliggende forståelse kan sættes i spil på forskellig vis i den nye praksissammenhæng, og at metaforer kan spille en betydelig rolle som fokuspunkt i denne i-spil-sættelse: Metaforen trækker på tavst semantisk indhold fra novicesygeplejerskens almenmenneskelige erfaringer og lader dette resonere med i den måde, hun går til sit nye felt på.*

For nu at starte med det sidste vil jeg gerne pointere, at det for den nye sygeplejerske/den sygeplejestuderende i omsorgsrelationen til patienterne faktisk er endog meget vigtigt at få sat de tavse dimensioner af hendes tilgrundliggende forståelse for andre mennesker, erhvervet igennem hendes hidtidige hverdagsmæssige, ikke-sygeplejerrelaterede omgang med andre, i spil i den nye situation, og at metaforer meget muligt kan være en hjælp i den henseende: Væsentligt for sygeplejersken i hendes omgang med patienten og dennes pårørende er forståelse for deres situation, for betydningen af forhold som smerter, sygemelding til arbejdsplads, indlæggelse, afbrydelse af normal hverdag og ændret social status (patienten er nu netop 'patient' og 'syg', måske endda 'kronisk syg', 'invalideret' eller 'invalid', eller omvendt i stedet 'rekonvalescent', 'svag, men i bedring' eller 'næsten rask'). Generelt må sygeplejersken have forståelse for de ændringer af familiemæssig og økonomisk art, som sygdommen afstedkommer for patienten og dennes nærmeste, og ikke mindst have føling med betydningen af sådanne ændringer for de involverede parter både på det praktiske og det følelsesmæssige plan.

I etableringen af en sådan forståelse spiller erfaringer fra andre områder af hendes liv en stor rolle, såvel hendes ikke-professionelle erfaringer med egen sygdom eller nære familie-medlemmers og venners som ikke-sygdomsrelaterede erfaringer med at omgås andre i kritiske og ikke-kritiske situationer. Konkret tænker jeg her på, hvordan man taler til og med andre, hvordan man bedst får et måske svært budskab formuleret, hvilke reaktioner et sådant kan afstedkomme, hvordan man selv og andre reagerer under normale og under unormale omstændigheder osv. Eller bedre, den bredere praktiske forståelse for menneskers omgang med hinanden, som hendes liv hidtil har givet hende<sup>320</sup>, vil i begyndelsen være en væsentlig faktor i etableringen af den nødvendige omsorgsrelaterede forståelse for og føling med situationen. Og dette er tilfældet, ganske simpelt fordi den hverdagsmæssige, ikke-professio-

---

<sup>320</sup> Jeg taler her om den generelle praktiske forståelse for, hvordan man omgås hinanden i hvert fald i vores kultur i den nuværende historiske epoke – en forståelse, som vi alle i større eller mindre grad, alt afhængigt af hvordan vi er som mennesker, lærer 'as we go along' igennem vores liv i kraft af vores deltagelse i de forskellige handlesammenhænge, vi indgår i.

nelle forståelse er en *vej ind* i den mere professionelle måde at anskue og forholde sig i situationen på: De erfaringer, som hun gennem sit liv har gjort sig med andre mennesker, og den generelle forståelse for almenmenneskelige forhold, som erfaringerne har bibragt hende, spiller ind på den måde, hun møder patienter og pårørende på i de nye situationer, hun kommer i – de er så at sige med til at give et *perspektiv* på disse, en *tilgang* til dem, en måde at forholde sig til dem på i praksis. Med andre ord spiller den generelle tilgrundliggende forståelse, som sygeplejersken har fra sit ikke-professionelle liv, i vid udstrækning en rolle som den, jeg ovenfor argumenterede for, at kildeområdet spiller i forståelsen af målområdet ved brug af metaforer i tilnærmelsen til et nyt videnskabeligt felt.

Imidlertid vil den tilgrundliggende forståelse kunne fokuseres og sættes i spil på forskellig måde i den nye praksissammenhæng, og her har metaforer for mig at se en betydelig rolle at spille: En novicesygeplejerske, der af det sundhedsfaglige fællesskab får stillet en metaforik til rådighed, som i forlængelse af den tidligere nævnte 'apparatfejlmudel' (jf. kapitel 10) centrerer sig om 'reparation' og 'skadesbegrænsning', vil gå anderledes til feltet end den sygeplejerske, der primært ser sit virke i lyset af en økologisk metaforik centreret omkring 'bæredygtig livsførelse'. Og denne forskel i tilgang vil vel at mærke på den ene side være funderet i forskellige måder at sætte den tilgrundliggende hverdagsmæssige forståelse i spil på, og på den anden side lede til andre prioriteringer såvel i omsorgen for den enkelte patient som i den generelle forståelse af det sundhedsfaglige felt.

Generelt set vil det tavse semantiske indhold, som novicesygeplejerskens erfaringer på det almenmenneskelige område giver til de ord, hun beskriver menneskelige forhold med, kunne sættes i spil i de nye, professionelle sammenhænge. Mange af ordene vil her have deres bogstavelige betydning, dvs. ikke have noget metaforisk indhold; men der vil også være mange som de netop nævnte eksempler, der i større eller mindre grad involverer metaforik eller analogisering til andre områder<sup>321</sup>. Ligeledes vil metaforer brugt i daglig tale kunne anvendes i sygeplejerskens professionelle praksis, meget muligt med en professionel eller situationsspecifik drejning til metaforikken. Et eksempel herpå er et udsagn som "Han er en gammel ræv" – en sådan metafor bruges i hverdagen til at lade personen fremstå som en 'listig fyr', der kender alle smutvejene og 'formår at sno sig', så situationen vendes til hans fordel. I sygeplejerspraksissen vil udtrykket kunne bruges med samme generelle betydning for opfattelsen af personen, evt. med mere fag- eller situationsspecifikke over- og undertoner, som eksempelvis kunne lede til slutningen, at 'han er i stand til at simulere bedre/dårligere, end han reelt er, hvis han ser en fordel deri', 'han formår altid at tiltuske sig enestue og særbehandling', 'han skal nok komme forrest i operationskøen' o. lign. Metaforen åbner således i sygeplejerspraksissen i det store og hele for den samme tilgang til perso-

---

<sup>321</sup> I eksemplerne hhv. maskiner og økologi.

nen, som den gør i dagligsproget – han fremstår begge steder stort set på samme måde på baggrund af den – men meget muligt kan der være en særlig sygeplejeleret 'farvning' af det lys, kildedomænet stiller måldomænet i. Væsentligt er det her, at metaforerne, både dem, der også bruges i almindelig, daglig tale og dem, der primært bruges i sygeplejepraksisen<sup>322</sup>, har en medierende funktion mellem sygeplejerskens hidtidige, ikke-professionelle liv og hendes nye omsorgsrelaterede rolle i den professionelle praksis: De lader hende gå til sidstnævnte med baggrund og udgangspunkt i førstnævnte og åbner dermed for bestemte måder at forholde sig på til givne patienter og til den omsorg, hun skal drage for dem.

Endelig mener jeg, at metaforer eller analogier kan være af betydning i forbindelse med at lære at se, 'at der er noget galt' med en patient, at vedkommendes tilstand er 'i forværring', 'kritisk' eller omvendt 'stabil', dvs. i forbindelse med dét, som igennem denne afhandlingen har været paradigmeeksemplet på viden i praksis' perspektiv og dets virkemåde inden for det sundhedsfaglige felt. Metaforen 'patienten er ikke i balance' fremsat i en dialog mellem en mere erfaren sygeplejerske og nybegynderen, vil kunne lukke op, ikke alene for en bestemt type omsorg, men også for at lade bestemte træk ved hans fremtoning og måder at gebærde sig på træde frem som relevante at bemærke. Og dette vil kunne være et udgangspunkt for vurderinger af forandringer i hans tilstand i både positiv og negativ retning. Bestemt ikke adækvate vurderinger som dem, som den erfarne sygeplejerske med hendes viden i praksis umiddelbart kan foretage, men dog vurderinger, hvis praktiske konsekvenser og accept eller forkastelse af de mere erfarne praksisdeltagere<sup>323</sup> vil danne udgangspunkt for tilegnelsen af mere adækvate måder at gå til patienterne på siden hen: Situationen generelt og patienten specifikt får mening på en ny måde med metaforikken – en måde, som nybegynderen derefter har at møde andre situationer med. Hvilket givetvis vil resultere i, at hun i senere situationer lettere lader patienter møde sig som hhv. 'i balance' eller 'ude af balance'. Det er i denne forstand, at metaforen er med til at skabe en tilgang til det sundhedsfaglige felt for novicesygeplejersken. En tilgang, der udgør en begyndende forståelse for patienter og sygdomme såvel med relation til den omsorg, patienterne har behov for, som med hensyn til sygdomsforløb og udvikling heraf. Samt måske vigtigst for den holistiske sammenhæng imellem disse aspekter.

---

<sup>322</sup> Det bør bemærkes, at overgangen mellem disse to former for metaforer ikke vil være skarp, specielt ikke, da hverdagens metaforer som nævnt kan få en professionel eller situationsspecifik drejning i sygeplejerskens brug af den, hvorved den faktisk vil være at placere mellem de to former for metaforer.

<sup>323</sup> I forlængelse af denne formulering trænger spørgsmålet om sandhed sig på, mere præcist spørgsmålet om relationen mellem viden og sandhed og om, hvad sandhed er – om sandhed er 'korrespondens med verden uafhængigt af os' i den metafysisk realistiske ende af realisme-antirealisme-spektret eller "warranted assertibility", "what you can defend against all comers", som Rorty hævder i den pragmatistiske antirealistiske ende af spektret, altså 'berettiget hævdelighed' forstået som dét, andre deltagere i ens praksis vil acceptere som sandt (jf. Rorty, 1980, citaterne hhv. s. 176 og s. 308). Eller om sandhed evt. kan bestemmes på anden vis, så det må placeres et sted imellem de realistiske og antirealistiske yderpunkter. Jeg var kort inde på spørgsmålet om sandhed i del 1, men den mere fyldestgørende behandling er der desværre ikke plads til at komme ind på i nærværende afhandling.



Disse eksempler mener jeg illustrerer, at metaforer også har en rolle at spille i fremstruktureringen af sundhedspraktikerens perspektiv på patienterne og på den sundhedsfaglige situation i det hele taget: Metaforerne er med til at trække det tavse semantiske indhold af den nye sygeplejerskes almenmenneskelige erfaringer ind i hendes nye praksis, så dette indhold resonerer med i den måde, hvorpå hun går til patienterne, deres sygdomme og deres relationer til hinanden og til det sundhedsfaglige personale. Og herved er de med til at lukke op for aspekter af den sundhedsfaglige verden og de måder, man forholder sig til disse på, ligesom videnskabens metaforer er med til at lukke op for aspekter af den naturvidenskabelige verden og de handlingsformer, der knytter sig til disse. Svaret på de ovenfor stillede spørgsmål om, hvordan metaforer dog skulle have betydning for sygeplejersken i hendes omgang med patienterne, og hvad kildedomænet skulle være i den forbindelse, er da, at metaforer *har* en sådan betydning, idet de fungerer som fokuspunkter for i-spil-sættelsen af hendes almenmenneskelige erfaringer i hendes nye praksis. Og at kildedomænet netop er disse almenmenneskelige erfaringer og generelt den forståelse af andre mennesker, som hun har erhvervet sig igennem sit hidtidige ikke-professionelle liv, såvel som mere specifikke områder inden for hverdagslivet som dem, de maskinelle og økologiske metaforer for sundhed trækker på<sup>324</sup>.

---

<sup>324</sup> Med denne fremstilling går jeg til dels imod H. og S. Dreyfus' 5-trinsmodel for læring, ifølge hvilken voksnes læring starter med efterfølgelse af sprogligt udtrykte regler og ender med en intuitiv, ikke sprogligt formuleret og ikke sprogligt formulerbar 'know how' på feltet (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Jeg er som tidligere diskuteret meget enig i, både at regler og regelfølge spiller en stor rolle i nybegynderens læring, og at eksperten i meget ringe grad benytter sig af regler, og at hans viden i praksis heller ikke kan *beskrives* adækvat i et sæt regler. Min uenighed med 5-trinsmodellen går i denne sammenhæng primært på en påpejning af, at nybegynderen inden for et felt har en række erfaringer *fra andre områder* af sit liv, og at disse spiller ind på, hvordan han går til det nye felt – de resonerer med i hans forståelse af det nye felt og 'sætter dette i perspektiv'. Perspektivet vil her givetvis på mange måder være inadækvat, da det netop stammer fra andre områder af personens liv, fordi han endnu ikke har nogen viden i praksis på det pågældende felt, men det udgør dog en tilgang – nogle gange en *problematisk* tilgang – til feltet, som jeg mener, H. og S. Dreyfus overser. Selve 5-trinsmodellen finder jeg også problematisk: At der i enhver (voksen-)læring, uanset området, skulle være de samme fem udviklingstrin på spil, synes mig i udgangspunktet usandsynligt. Det er her ikke selve tanken om, at de samme forhold vedrørende læring gør sig gældende på tværs af meget forskelligartede områder, som jeg er skeptisk over for – nærværende afhandling er selv et forsøg på at påpege sådanne 'tværgående forhold' i form af kropslighed, kreativitet, involvering og perspektivskabelse. Snarere er det den skematiske opdeling i fem trin – præcis fem trin – uanset, hvad læringen er læring *af*, som jeg finder tvivlsom i udgangspunktet og rent faktisk også uholdbar i praksis. For mig at se er læring en så fleksibel størrelse og så afhængig af den kontekst, den finder sted i, at man, selvom det er muligt at pege på visse overordnede forhold, der gælder generelt, ikke kan fastsætte noget så specifikt som et bestemt forløb, som enhver læring følger, endside bestemme hvor mange trin dette forløb består af. Det bør her retfærdigvis nævnes, at P. Benner's undersøgelse af sygeplejerskers læring empirisk underbygger Dreyfusbrødrenes analyse, idet hun peger på konkrete eksempler på sygeplejersker, der befinder sig på hvert af de fem trin i modellen (jf. Benner). For mig at se kan Benner's resultater dog også forstås uden den rigide opdeling i fem stadier – der er klart tale om en udvikling fra at bruge rigtigt mange regler, over at bruge færre til stort set ikke at anvende regler, men i stedet at have den intuitive føling med situationen. Men denne udvikling kan også beskrives på andre måder end ved at opdele den i præcis fem stadier – som en fortløbende proces f.eks. Jf. del 1 for den mere udførlige diskussion af regler og deres betydning for viden i praksis.

#### 11.4. Metaforisk transformation mellem felter

*Der argumenteres for, at den transformation mellem felter, som metaforer muliggør, også kan finde sted uden metaforers mediering, i en direkte kropsskemamæssig relatering af felterne. I sådanne tilfælde anskues og angribes det nye felt umiddelbart 'som om' det var et velkendt, i kraft af at aktøren anlægger sit perspektiv fra det sidstnævnte felt på det førstnævnte. Der er imidlertid kun et kreativt forståelsespotentiale forbundet hermed, hvis der samtidig haves et blik for forskellighederne felterne imellem. Uden dette blik forfalder aktøren til forstokket fastholden i vante handlemåder uden erkendelse af det nye felt som nyt. Det nye felt skal med andre ord i metaforisk forstand forstås metaforisk som det velkendte.*

Når dette er sagt er det imidlertid også værd at understrege endnu engang, at metaforerne ikke udgør den eneste måde at skabe sammenhæng mellem den nye sygeplejerskes generelle baggrundsforståelse for almenmenneskelige forhold og relationer på den ene side og hendes handlen i og forståelse af den sundhedsfaglige praksis på den anden. Metaforerne virker ved at lade sundhedsfaglige situationer og mere konkret de mennesker, der indgår i dem, fremstå i lyset af de hverdagsmæssige erfaringer, som sygeplejersken igennem sit liv har gjort sig med mennesker og sygdom (og evt. andre områder), og dette sker i kraft af det tavse semantiske indhold, som sådanne erfaringer giver til vores ord. Sygeplejersken behøver dog ikke altid metaforer til at lukke aspekter af den sundhedsfaglige verden op – meget ofte vil hendes erfaringer på det almenmenneskelige område blive sat i spil direkte, idet de ord, hun bruger i sin omgang med og forståelse for patienterne og deres pårørende, vil have disse erfaringer som en del af deres bogstavelige, men tavse, semantiske indhold.

Faktisk udgør belysningen af det ene felt med det andet gennem brug af ord kun en mindre del af en betydeligt mere omfattende forståelse af det sundhedsfaglige domæne gennem det 'almindeligt' menneskelige – og endda en del, der er fundamentalt afhængig af denne mere omfattende forståelse: Det, der sker, såvel ved metaforisk som ved bogstavelig relatering af det 'almindeligt' menneskelige felt til det sundhedsfaglige er netop, at den forståelse, som den nye sygeplejerske har i sit ikke-professionelle liv *giver et perspektiv på og lader mening fremstå ved* de personer og situationer, hun møder i sit nye virke. Metaforen eller for den sags skyld det bogstaveligt brugte ord er her *fokuspunktet*, som det sundhedsfaglige felt ses igennem, men det er vel at mærke *kun givet hele den baggrundsmæssige forståelse*, at ordene kan lukke op for det ukendte felt – ja, faktisk er det kun givet hele denne forståelse, at metaforen overhovedet kan *skabes*, eller de bogstavelige ord *finde anvendelse*: Metaforen 'samler' den baggrundsmæssige forståelse i ét ord eller én sætning, og det samme gør det bogstavelige udsagn anvendt på det sundhedsfaglige område – det er i denne forstand, at de virker som fokuspunkter – men det er kun på baggrund af den almene menne-

skelige forståelse, at der kan ske en sådan 'samling' i et udtryk. Ofte har metaforen eller de bogstaveligt brugte ord en vigtig rolle at spille i den nye sygeplejerskes fremstrukturering af sit praktiske perspektiv på situationen, men da kildeområdet er hendes hverdagsforståelse af mennesker og menneskelige forhold, vil det på den anden side i mange tilfælde være unødvendigt med særskilt sproglig relatering af denne forståelse til sygeplejefeltet: Hun vil generelt møde nye mennesker og nye situationer, det være sig sygeplejemæssige eller ikke, med sin hverdagsforståelse – den er et så grundlæggende aspekt af hendes måde at relatere til verden på, at hun umiddelbart 'trækker den med sig' ind i nye kontekster. Med pointerne fra del 2 kan man sige, at den er *inkorporeret* i hendes kropsskemamæssige måde at være i verden på – den kommer så at sige med hende, som en del af hende, til de nye sammenhænge, hun kommer i. Den er en del af den måde, hun har at møde verden på.

Det væsentligste er således selve den flytten perspektiv fra et felt til et andet, som sproglige udtryk ofte, men ikke altid, er fokuspunkt for. Faktisk er den *transformering* af måder at gå til verden på, som en sådan relatering afstedkommer, for mig at se et af de vigtigste læringsmæssige potentialer, vi har som mennesker: Herved lukkes nye områder af verden op, med rod i kendte domæner, og dog med blik for forskelligheden – som Ricoeur siger det om metaforens virkemåde, er det netop spændingen mellem på samme tid at hævdes at være og ikke være et andet forhold, der udgør metaforens erkendelsesmæssige potentiale (jf. note ovenfor). Det er denne spænding, som jeg nu, et niveau dybere, søger at pege på kan være til stede også uden metaforer som fokuspunkter, idet vi i nogle tilfælde umiddelbart kan møde et ukendt felt i lyset af et mere kendt i kraft af vores kropsskemamæssigt inkorporerede forståelse af sidstnævnte. Og den spænding mellem at være og ikke være som det kendte felt, som fremkommer i sådanne tilfælde, vil også her, om end den ikke kommer sprogligt til udtryk i en metafor, være det erkendelsesmæssigt afgørende: Det er den, der lader indfaldsvinkler, tilgange, ræsonnementer, måder at handle på m.m. fra det kendte felt finde anvendelse på det nye, fordi det sidste 'er som' det første. Men vel at mærke finde anvendelse *i transformeret form*, fordi det samtidig netop *ikke er* dette andet felt.

Med denne diskussion bliver det oplagt at spørge, om metaforer også i videnskaben fungerer som fokuspunkt for en mere generel flytten perspektiv fra et domæne til et andet, med tilhørende transformering af måder at opfatte og interagere med verden på, hvor det rent faktisk er denne flytten perspektiv, der er det væsentligste, ikke metaforerne i sig selv? Og i forlængelse heraf, om videnskabsmandens forståelse af ét felt kunne bringes i sammenhæng med andre, ukendte felter, også uden brug af metaforer, ligesom sygeplejerskens kan? Som jeg var inde på ovenfor, er dét, som metaforen gør, at åbne for at lade den bredere forståelse af kildedomænet resonere med i den måde, måldomænet opfattes på – metaforen agerer med andre ord som 'formidler' mellem disse domæner, hvor det væsentlige ligesom i sygeplejerskens tilfælde helt klart er selve *anskuelsen og angribelsen* af måldomænet gennem kilde-

domænet, ikke metaforen selv: Det er selve dét, at helhedsforståelsen fra ét felt kan lade mening træde frem og give mening til fænomener i et andet felt, 'som om' det var det velkendte, der har erkendelsesmæssig interesse – det er, hvad metaforen *gør*, og ikke denne i sig selv, der er vigtig. Svaret på første spørgsmål må derfor siges at være ja: Metaforens funktion er at afstedkomme en flytten perspektiv fra et område til et andet – den skal bringe helhedsforståelsen fra det kendte felt i spil i forståelsen af det nye, under den stadige hensyntagen til, at det netop *ikke er* det velkendte felt, dvs. med en transformering indeholdt i den måde, det nye felt møder aktøren på gennem det kendte. I mange tilfælde vil denne proces kun være mulig med et fokuspunkt i form af en metafor, men som for sygeplejersken må man sige, at kan relateringen opnås på anden vis – f.eks. gennem brug af bogstavelige betydninger af ord, ved gestik (f.eks. at pege) eller billeder, eller blot ved umiddelbart, uden mellemlid eller 'formidlere', at flytte det praktiske perspektiv fra ét, velkendt, felt til et andet, mindre kendt – da er dette fuldt så betydningsfuldt som den metaforiske relatering af felterne, da det er selve i-spil-sættelsen af det kendte felt i forståelsen af det mindre kendte, der er afgørende.

Rent faktisk mener jeg, at relateringen i nogle tilfælde foregår direkte, uden brug af 'formidlende' fokuspunkter, specielt hvor aktøren ikke er en nystartet fysikstuderende, men en studerende/videnskabsmand, der allerede har tilegnet sig en betydelig viden i praksis: Videnskabsmandens viden i praksis er, som jeg diskuterede ovenfor i kapitel 9, i vid udstrækning inkorporeret, således at han møder verden med det praktiske perspektiv, der hører til hans felt, meget analogt til den måde, hvorpå den nye sygeplejerske møder sine patienter og deres pårørende med det perspektiv, som hendes hverdagsmæssige forståelse af andre mennesker giver hende<sup>325</sup>. Og i denne 'møden verden' med hans viden i praksis' perspektiv

---

<sup>325</sup> At jeg her diskuterer den mere erfarne fysikstuderende/videnskabsmand, mens mine overvejelser angående muligheden for en direkte relatering mellem felter på det sundhedsfaglige område angik en ny sygeplejestuderende/sygeplejerske er et udtryk for forskellen på kildeområder i de to tilfælde: Mit hidtidige hovedeksempel på flytten perspektiv inden for fysik har haft vandløb som kildedomæne, dvs. et relativt begrænset felt for en nystartet fysikstuderende. Derimod var 'det kendte felt' for sygeplejersken hele hendes almene forståelse af andre mennesker og deres relationer til hinanden, såvel som deres måder at forholde sig til sygdom på – samt en række mere begrænsede områder – dvs. en meget bred baggrundsforståelse, der, som jeg sagde, i vid udstrækning er kropsskemamæssigt inkorporeret. Noget tilsvarende er næppe tilfældet i samme grad for den fysikstuderendes forståelse af vandløb. Denne forskel på kildeområder i de hidtil behandlede eksempler må dog ikke lede til en tildækning af følgende væsentlige forhold: For det første vil den erfarne sygeplejerske, som jeg har argumenteret for adskillige gange igennem afhandlingen, have en viden i praksis, der relaterer sig til det sundhedsfaglige felt, hun arbejder inden for. Min diskussion af den nye sygeplejerskes relatering af hverdagsforståelsen til aspekter af sin nye praksis er et forsøg på at redegøre for et for mig at se væsentligt element i hendes åbning af dette nye felt – et element, der overses i sådanne modeller for læring som Dreyfus & Dreyfus', der synes at mene, at man starter fra 'scratch', når man kommer ind i et nyt felt. Det er imidlertid på ingen måde en beskrivelse af den viden i praksis, som den erfarne sygeplejerske har – for mig at se er i-spil-sættelsen af hverdagsforståelsen præcis en *vej ind* i det nye felt, men den erfarne sygeplejerske vil have erhvervet sig en betydelig mere adækvat forståelse af patienter, deres pårørende og deres respektive forhold til sygdom. Denne forståelse vil også i sin tid, da den erfarne sygeplejerske var ny i faget have taget udgangspunkt i hendes hverdagsforståelse af mennesker, men siden vil den være blevet fagligt rettet og nuanceret, således at den nu udgør en sundhedsfaglig, professionel forståelse af de samme forhold. For det andet vil denne viden i praksis, som den erfarne sygeplejerske har, i vid udstræk-

ligger helt klart også mødet af nye felter med det, i den forstand at perspektivet umiddelbart, i hans måde at gå til disse felter på, lader forhold træde frem som væsentlige – forhold, som har deres side- eller modstykke i hans vante praksis, men som ikke nødvendigvis fremstår som interessante for andre uden hans erfaringsbaggrund og altså heller ikke for andre deltagere i det pågældende videnskabelige fællesskab. I modsætning til disse vil videnskabsmanden med sit andet perspektiv på feltet kunne lukke det op på en ny måde, lade mening træde frem og give mening til fænomener, der hidtil havde været overset eller haft en anden betydning, kort lade nye sammenhænge, nye gestalter træde frem – og i sidste ende måske endog kunne fremstrukturere et nyt perspektiv på feltet<sup>326</sup>. Og dette vil han gøre, netop fordi han umiddelbart, dvs. uden 'medierende' faktorer som f.eks. metaforer, griber det for ham nye felt an 'som om' det var det ham velkendte, hvorfra han har sit viden i praksis' perspektiv.

Væsentligt er det dog at understrege, at den flytten perspektiv, der er involveret heri, kun har erkendelsesmæssig interesse, hvis fænomenerne i det nye felt ikke forstås som fuldstændig *lig* dem fra det kendte felt – det nye felt skal fremstå 'gennem', 'i lyset af', 'som om det var' det kendte felt, men som flere gange pointeret til stadighed med spændingen forårsaget af, at det netop *ikke er* det kendte felt, men et nyt. I metaforisk forstand<sup>327</sup> skal det nye felt forstås metaforisk som det velkendte – det skal ikke opfattes som bogstaveligt talt lig med dette. Bliver det det – og det hænder beklageligvis jævnligt, når aktører bevæger sig fra én praksis, som de er velkendte med, til en anden, der er ny for dem – da er der ikke tale

---

ning være kropsskemamæssigt inkorporeret, så hun umiddelbart, ikke-reflekteret, møder verden med dette perspektiv, helt analogt til den måde, som videnskabsmanden møder verden gennem sit kropsskemamæssigt inkorporerede viden i praksis' perspektiv. Og for det tredje vil den fysikstuderende, som jeg var inde på i del 2, og som jeg kommer tilbage til i næste kapitel, rent faktisk også trække på en hel del kropsskemamæssigt inkorporeret dagligdags viden om fænomener som kraft, energi, masse mv. Og denne 'trækken på' vil ske meget analogt til den måde, den nye sygeplejerske trækker på sin baggrundsmæssige hverdagsforståelse af andre mennesker. Alt i alt er der således en rimelig analogi mellem sygeplejerske og videnskabsmand, i forhold til hvilke kildeområder, der trækkes på, på hvilket tidspunkt i deres faglige udvikling, ligesom der også er en rimelig analogi mht. inkorporation af perspektiver på verden. Dette kommer blot ikke så tydeligt frem grundet forskelligheden i dette kapitels hovedeksempler på brug af metaforer i forbindelse med skabelsen af et praktisk perspektiv på situationen. At disse eksempler er blevet valgt skyldes deres anskuelighed: Den metaforiske lighed mellem vandløb og elektriske kredsløb turde være relativt klar også for ikke-fysikere, hvorimod det afhænger af, om man er bekendt med fysikers brug af f.eks. begrebet 'kraft', hvorvidt man kan se relationen mellem dette og den hverdagsmæssige brug heraf. Derimod synes det mig lettere også for ikke-sygeplejersker at se, hvilken betydning den almene menneskelige forståelse har for den nye sygeplejerskes omgang med patienter og pårørende.

<sup>326</sup> Videnskabshistorisk er der således en del eksempler på, at nye perspektiver på et givet felt er blevet skabt ved, at en person med basis i et andet fagområde eller sågar i et andet fag har involveret sig i det pågældende felt. Konkret kan nævnes Daltons revolutionering af datidens kemi gennem fremsættelsen af en atomteori, ifølge hvilken kemiske reaktioner kun kunne ske i heltallige forhold mellem de indgående atomer. Med sin baggrund i meteorologi betragtede han blandingsgasser (heriblandt luft) og opløsningen af gasser i vand som primært fysiske fænomener og processer, i hvilke begrebet 'affinitet' var uden betydning, men hvor atomerne til gengæld kun kunne kombinere en-til-en eller i tilsvarende heltallige forhold. 'Affinitet' blev i datidens kemi brugt som forklaring på, at atomerne i et givet stof (f.eks. sølv) 'holdt sammen' og omvendt blev opløst i nogle stoffer, men ikke i andre. Jf. Kuhn, 1970 s. 130ff.

<sup>327</sup> I metaforisk forstand, fordi der ikke er ord involveret her, men en direkte griben det nye felt an gennem perspektivet for det kendte.

om et kreativt forståelsespotentiale i spændingen forbundet med anlæggelsen af et perspektiv fra et andet område; der er tale om en forstokket fastholden i vante måder at gebærde sig på i verden uden blik for de forskelle, som den nye situation byder på. Det vigtige er her *transformeringen*, der finder sted *af* de gængse handle- og tænkemåder *i* anlæggelsen af perspektivet på det nye felt *som* nyt felt. For nu at bruge det relativt simple eksempel fra før er der intet erkendelsesmæssigt interessant i *faktisk* at mene, at elektrisk strøm *er* vand – det er kun, når man samtidig er klar over, at det *ikke* er vand, at metaforen kan hjælpe til at skabe det rette perspektiv. På tilsvarende vis i denne forbindelse, hvor der er tale om en umiddelbar relatering af felter uden brug af metaforer, ved den direkte anskuelse og angribelse af det nye felt gennem aktørens kropsskemamæssigt inkorporerede praktiske perspektiv, erhvervet på det velkendte felt: Hvis aktøren ikke kan se, at det i det hele taget *er* et nyt område, vil hans forholden sig på baggrund af sit praktiske perspektiv ikke indebære nogen 'verdensoplukning' – det vil blot være en inadækvat omgang med de pågældende fænomener. Kun når de vante handle- og tænkemåder transformeres i relation til det nye felt, i forståelsen af, at det *er* et nyt felt, der ikke desto mindre lader sig se og behandle '*som om*' det var det kendte, vil sammenstillingen af felterne indebære muligheden for at lukke det nye op med det gamle. Kreativiteten – og med den det læringsmæssige potentiale – forbundet med at se, agere i og interagere med et område, 'som var det' et andet, ligger præcis i den transformation af handlinger og ræsonnementer fra sidstnævnte, som gør disse til adækvate måder at gebærde sig på i førstnævnte.

### 11.5. Afsluttende bemærkninger

*Kapitlets generelle pointer sammenfattes. Det understreges, at metaforers erkendelsesmæssige potentiale består i den samtidige hævde af, at måldomænet er og ikke-er kildedomænet, hvilket implicerer en transformation af handlinger og ræsonnementer på førstnævnte i dets anvendelse på sidstnævnte. Denne forståelse af metaforer leder til spørgsmålet om, hvorvidt transformationen mellem felter kan ske ikke-medieret, i en ren kropsskemamæssig relatering mellem felter. Som supplement til de allerede fremsatte eksempler herpå argumenteres der for, at en sådan kropsskemamæssig relatering gør sig gældende i forbindelse med fremstrukturering af viden i praksis' perspektiv på bilkørselsområdet. Her hævdes novicebilisten at sætte det kropsskemamæssige perspektiv, han har fra sine andre trafikantroller, transformativt i spil i åbningen af verden som indeholdende bilkørselssituationer.*

Sammenfattende vil jeg sige, at jeg i dette kapitel har argumenteret for, at metaforer er væsentlige som fokuspunkter for en flytten perspektiv fra et domæne til et andet, således at den bredere forståelse, aktøren måtte have på det ene, kan oplyse, lade mening træde frem i og

give mening til det andet ud fra den 'som om'-relation, som metaforen postulerer. Med denne relation fås en tilgang til det nye felt, en måde at gribe dette an på, der virker 'verdensoplukkende' for aktøren og er medvirkende til hans skabelse af sit praktiske perspektiv på det nye område. Vigtigt er det, at metaforen er en hævde af, at måldomænet på samme tid *er og ikke er* kildedomænet, hvilket implicerer en *transformation* af de handlinger, ræsonnementer mv., som giver sig på førstnævnte domæne med baggrund i sidstnævnte: Der er ikke tale om en kopiering eller direkte overførelse af sådanne handlinger og ræsonnementer fra det ene felt til det andet – i stedet er det metaforens fortjeneste at lade handle- og tænkemuligheder præsentere sig som sådanne *i den transformerede form*, som er passende for det nye felt. Det er heri, det erkendelsesmæssige potentiale ved metaforens iboende spænding ligger. Imidlertid mener jeg også at have påvist, at det essentielle i den beskrevne proces mindre er metaforene selv, og mere det, de gør, dvs. deres i-spil-sættelse af de tavse dimensioner af forståelsen på det mere kendte felt, således at disse kan resonere med i den måde, det ukendte felt møder aktøren på. Herved åbnes der for, at relateringen mellem felter kan foregå uden metaforiske fokuspunkter, gennem andre 'formidlere' eller ved den direkte angribelse af det nye felt med det praktiske perspektiv, som aktøren har fra sit virke på andre områder, evt. fra sin hverdagsmæssige baggrundsforståelse af andre mennesker og/eller forhold i verden. Jeg har i den forbindelse hævdet, at en sådan direkte, 'ikke-medieret' relatering af områder i særlig grad vil ske, når perspektivet er kropsskemamæssigt inkorporeret, når det altså er en del af aktørens måde *umiddelbart*, ikke-reflekteret at møde verden og lade denne møde sig på. Samtidig har jeg dog understreget, at det kropsskemamæssigt inkorporerede perspektiv også her må lukke det nye felt op for aktøren på en måde, så denne, i ét med opfattelsen af det nye felts lighed med dét, hvorfra perspektivet stammer, har blik for dets *forskellighed* derfra – at der, hvis dette ikke er tilfældet, ikke er tale om en åbning af et område af verden eller om fremstruktureringen af et perspektiv på et nyt domæne, men snarere om en forstokket fastholden og rigid overførelse af vante handle- og tænkemåder uden klarhed over, at der faktisk er tale om to felter, ikke kun ét (det velkendte).

Med dette bliver det også muligt at se, hvilken relation der består mellem viden i praksis og metaforisk perspektivrelatering mellem felter i forbindelse med mit tredje hovedeksempel, bilkørsel. Jeg er nemlig tilbøjelig til at give indvendingen ovenfor ret i, at der *ikke* er metaforer involveret i bilistens skabelse af det relevante praktiske perspektiv på situationen. Dette er imidlertid ikke, fordi der ikke her er tale om at gå til den nye praksis med baggrund i en forståelse fra et andet domæne, men i stedet fordi denne forståelse er en kropsskemamæssigt inkorporeret, og således umiddelbart lader novicebilisten se de nye situationer, han kommer i, som meningsfulde, uden at der er metaforiske fokuspunkter involveret heri. I denne sammenhæng tænker jeg naturligvis på det kropsskemamæssige perspektiv, som novicebilisten har fra de andre trafikantroller, han hidtil har indtaget, nærmere betegnet hans

roller som eksempelvis fodgænger, cyklist og passager i bus, bil og tog: Disse andre roller i trafikken har givet novicebilisten en almen forståelse af og blik for, hvilke forhold der er væsentlige i trafikale sammenhænge, og det er med denne forståelse som baggrund og udgangspunkt, at han møder de nye situationer, han kommer i. Det er vigtigt at pointere, at han ikke blot *overfører* sin forståelse på den nye praksis, men at der også her er tale om en *transformation*, således at han ser sin bilkørsel *i lyset af* sin hidtidige trafikale forholdene sig, men at denne forholdene sig vel at mærke ikke er adækvat i sig selv som måde at gebærde sig på i hans nye rolle, hvorfor den må tilpasses og forandres i overensstemmelse med denne. Nok er det f.eks. essentielt for både cyklisten og bilisten, at deres færden i trafikken sker uden aktuel fare for liv og lemmer, hverken for dem selv eller for deres medtrafikanter, men dette overordnede fællestræk er ikke nok til at gøre cyklistens praktiske perspektiv til mere end en indfaldsvinkel på bilistens: For det første har de enkelte trafikanter mange flere mulige mål med deres færden end blot sikkerhed – der jo under alle omstændigheder ikke vil være *hovedmålet* herfor, men snarere den *betingelse*, de færdes under – såsom transport fra et sted til et andet, en smuk tur ud i det blå, følelse af fart og/eller frihed, motion, følelse af at have kontrol over sig selv, sine omgivelser og et indviklet maskineri m.m. Heraf er nogle typiske mål for både cyklisten og bilisten, mens andre (heriblandt motion) sædvanligvis kun findes hos den ene af disse to typer trafikanter. For det andet er der væsensforskellige forhold og omstændigheder forbundet med de to trafikantroller – for nu blot at nævne nogle få, ret åbenlyse, så er det helt andre konkrete bevægelser, som bilisten skal foretage end cyklisten; førstnævnte sidder inde i et metalkarrosseri og er i den forstand tilsyneladende i større sikkerhed; det meste af tiden er bilen omvendt i højere fart med de risici, det indebærer for bilisten og andre trafikanter; bilen har et andet vejgreb og en anden bremselængde; man må og skal køre andre steder i bil end på cykel osv. Alt i alt kan den kropsskemamæssigt inkorporerede forståelse for trafikken derfor ikke overføres i uforandret form fra en trafikrolle til en anden – og her er der faktisk meget mere på spil end blot spørgsmålet om forstokket og inadækvat fastholden i vante måder at gebærde sig og opfatte verden på: Det kan være decideret livsfarligt for bilisten selv og hans medtrafikanter, hvis han blot direkte overfører handle- og tænkemåder fra f.eks. sit cyklistperspektiv uden at transformere disse i overensstemmelse med og i forståelse for den nye praksis' fordringer.

Dét, jeg altså mener, sker for novicebilisten, er, at de trafikale situationer, med det kropsskemamæssigt inkorporerede perspektiv, han har fra andre trafikantroller, lukkes op for ham som handlingssammenhænge, og at dette sker med baggrund i en transformering meget lig den, som kan skabes med metaforer, således at omstændigheder og forhold i trafikken møder ham på en og samme tid som værende og ikke værende de omstændigheder og forhold, han kender fra sin hidtidige trafikale færden. Pointen er, at den direkte kropsskemamæssige relatering af den nye trafikale praksis til tidligere kendte sætter de tavse dimensioner af no-



vicebilistens baggrundsforståelse fra disse kendte praksisser i spil, på samme måde som metaforiske fokuspunkter gør. Ligesom det også sker i forbindelse med sygeplejerskens og videnskabsmandens direkte kropsskemamæssige åbning af nye felter. Hermed fremstår de nye situationer, novicebilisten kommer i, som meningsfulde – præcis som for sygeplejersken og videnskabsmanden lader novicebilistens hidtidige kropsskemamæssige forståelse for trafikken forhold træde frem som relevante og handlinger give sig som nødvendige at udføre, hvorved forståelsen er med til at skabe et adækvat bilistperspektiv på trafikken.

Imidlertid må man spørge, hvilke læringsteoretiske implikationer det har, at vi således er i stand til kropsskemamæssigt at relatere praksisformer og områder af vores liv til andre uden at være reflektivt bevidste herom, blot ved at det nye felt umiddelbart fremstår 'i lyset af' det kendte, *med* de nødvendige transformationer som førstnævnte felts forskellighed fra sidstnævnte fordrer. For mig at se tyder det på, at vi har et *generelt kropsligt forståelsespotentiale*, der sætter os i stand til at have blik for ligheder og forskelle mellem situationer og praksisser, og til at indstille os på, tilpasse os og handle i overensstemmelse disse ligheder og forskelle. Dette er emnet for næste kapitel, i hvilket jeg vil forfølge spørgsmålet om kroppens betydning for fremstruktureringen af viden i praksis' perspektiv ud fra genoptagningen af nogle af tematikkerne i del 2, i særlig grad min Lakoff og Johnson-inspirerede opfattelse af, at vi møder verden med en række kropsskemamæssigt inkorporerede metaforer. Med baggrund heri vil jeg argumentere for, at den måde, hvorpå vi er i verden og interagerer med den som kropslige væsener, giver os et grundlag, en række anskuelsesmåder eller måske snarere præ-anskuelsesmåder, som vi sætter i spil i forbindelse med kropsskemamæssig relatering mellem felter, den hermed forbundne transformering af handle- og tænkemåder fra det ene felt til det andet og den skabelse af nye perspektiver på verden, som muliggøres herved.

## Kapitel 12. Det generelle kropslige forståelsespotentiale

*Der argumenteres for, at vi har et generelt kropsligt forståelsespotentiale, og at dette spiller en erkendelsesmæssig rolle i forbindelse med tilgangen til nye felter. Indledningsvis rekapituleres væsentlige pointer fra del 2, hvorefter der argumenteres for, at et sådant generelt kropsligt forståelsespotentiale gør nye felter forståelige gennem såvel generel 'affordance'-strukturering som domænespecifik i-spil-sættelse af handle- og tænkemåder fra velkendte felter på nye. Lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer hævdes at være væsentlige præ-anskuelsesmåder, der ofte er i spil i transformationen mellem felter. Aktualiseringen af dem i nye situationer er med til at give struktur til disse, idet de trækker på vores generelle, kropslige forståelse af bestemte forhold. Det pointeres, at vores kropslighed spiller en betydelig rolle i den faktiske transformation af viden i praksis mellem felter, men at der ikke er tale om nogen determinering af den mening, konkrete aspekter fremtræder med i situationen. Ligeledes pointeres det, at andre forhold ved vores kropslighed end dem, der sædvanligvis er i fokus på det velkendte felt, også er involveret i transformationen. Kapitlet igennem føres argumentationen i relation til analyser af afhandlingens tre hovedeksempler.*

### 12.1. Rekapitulation af pointer fra del 2

*Som udgangspunkt for diskussionen af et generelt kropsligt forståelsespotentiale fremhæves centrale pointer fra del 2. Mere specifikt nævnes kroppens strukturerende rolle; komplementariteten mellem begreberne 'kropsskema' og 'affordance'; vores mulighed for at lære 'as we go along' samt kropsskemamæssigt inkorporerede metaforer og forståelsesstrukturer af Lakoff- og Johnsons typen.*

I dette kapitel vil jeg først ganske kort rekapitulere et par pointer fra del 2 angående vores generelle kropsskemamæssige måde at forholde os i verden på og her særligt sætte fokus dels på den ikke-refleksive baggrundsforståelse erhvervet gennem omgang med verden og dels på betydningen af kropsskemamæssigt inkorporerede metaforer af Lakoff- og Johnsons typen. Med baggrund heri vil jeg søge at påvise, at denne type metaforer spiller en rolle meget lig den, som jeg netop har argumenteret for, at sproglige metaforer spiller på et mere bevidst plan, i forhold til at give struktur til verden gennem i-spil-sættelsen af baggrundsforståelsen fra ét domæne på et andet. Dette vil lede til den bredere diskussion af den til sidst i kapitel 11 foreslåede mulighed af et generelt kropsligt forståelsespotentiale, der er væsentligt i fremstruktureringen af nye perspektiver på verden gennem transformeringen af handle- og tænkemåder fra et felt til et andet.

De pointer fra del 2, som jeg finder det særligt relevant at inddrage her, er dem, der angår vores kropslige strukturering af verden og vores læring 'as we go along' i form af ikke-

refleksivt, kropsskemamæssigt at indstille os på fordringer og muligheder i den konkrete situation, vi er i. Jeg argumenterede i del 2 med henvisning til Merleau-Ponty og Gibson for, at vores kropslige væren strukturerer verden for os i relation til den aktivitet, vi er i gang med, f.eks. konkret rumligt i 'op', 'ned', 'højre', 'venstre', 'nær', 'fjern' m.m., og også mere bredt i forhold til bestemte muligheder – 'affordances' – af positiv og negativ art, som verden *objektivt set* byder på *relativt* til de konkrete væsener, vi er<sup>328</sup>. Denne 'affordance'-strukturering, sker, hævdede jeg, væsentligt i relation til vores kropsskemamæssigt inkorporerede viden, således at en stol f.eks. kun fremstår som 'til at sidde på' for den, der, fysisk og kulturelt, er i stand til og finder det naturligt at sidde på en stol. Begreberne 'kropsskema' og 'affordance' er, sagde jeg, i vid udstrækning komplementære og gensidigt definerende, idet 'kropsskemaet' som en 'konkret realisering af et fleksibelt handlingspotentiale under hensyntagen til den specifikke situation' udgør den kropslige, individuelle pol, og fænomenet med dets 'affordances' udgør den tingslige side af en betingende relation: De handlinger, som aktøren i en given situation faktisk er i stand til at foretage, betinger, hvad fænomenets 'affordances' for ham er, og samtidig betinger de muligheder, som fænomenet faktisk byder på, de handlinger, som han reelt kan foretage, dvs. de betinger, hvad det kropsskemamæssigt er muligt for aktøren at gøre i den pågældende situation.

Endvidere pointerede jeg, at meget af den viden, vi kropsskemamæssigt har inkorporeret om fænomener i vores omverden, er tilegnet 'as we go along', gennem vores omgang med disse fænomener, i en umiddelbar, ikke-refleksiv indstillingen os på de muligheder, de byder på for os – en indstilling, der indbefatter en gradvis tilpasning til disse muligheder og samtidig en udvidelse af dem i takt med vores med tiden større og større praktiske formåen i forhold til dem. Ligeledes understregede jeg, at også viden oprindeligt tilegnet intentionelt vil kunne inkorporeres i kropsskemaet, og dermed integreres ind i den enhedsmæssige helhed, som dette udgør. Generelt vil det inkorporerede ikke optræde som enkeltstående elementer, som vi er særskilt opmærksomme på, men i stedet være en del af det udgangspunkt, vi møder verden med: Vores inkorporerede viden er, ligesom vores øvrige kropslige strukturering af verden, f.eks. i rumlige forhold, del af en baggrundsforståelse, som vi møder verden med i handling, som altså kommer konkret til udtryk gennem, hvad vi gør, men som vi ikke er bevidste om. Og som vel at mærke er handlingsorienteret i den forstand, at den strukturerer den konkrete situation, så forhold i denne, der er værd at bemærke, umiddelbart giver sig som fordrende denne eller hin handling.

Som et led i vores baggrundsforståelse, erhverver vi, argumenterede jeg yderligere, igennem vores opvækst 'as we go along' en lang række metaforer og forståelsesstrukturer af

---

<sup>328</sup> Jeg gav også en række andre eksempler på kropslig strukturering af vores perceptuelle opfattelse af situationen, jf. del 2.

den type, som Lakoff og Johnson har påvist, dvs. metaforer som 'Mere er op', 'Vigtigt er stort', 'Forandring er bevægelse'<sup>329</sup> og forståelsesstrukturer som beholderskemaet indeholdt i logiske domme som Pv-P og -- P=P og kraftskemaerne indholdt i modalverberne<sup>330</sup>. Både metaforer og forståelsesstrukturer spiller en afgørende rolle for vores ræsonnementer og logik, mener Lakoff og Johnson. Delvis i enighed med disse forskere, men med visse fundamentale uoverensstemmelser, hævdede jeg, at vi tilegner os metaforerne og forståelsesstrukturerne som børn igennem deltagelsen i konkrete handlingsmæssige situationer på baggrund af den strukturering, vores kropslige væren giver os og i relation til de handlinger, vi selv foretager, og dem, som andre foretager med eller sammen med os. Som konkret eksempel analyserede jeg bl.a. 'Vigtigt er stort' og sagde her, at i de forhold, der træder frem for barnet, givet dets kropslige væren, dets umiddelbare behov og ønsker og dets afhængige eksistens, dvs. givet den *struktur* som denne kropslige væren giver til situationen, da fremstår 'stort' og 'vigtigt' under ét. Vigtige ting *er* store ting eller, med Lakoff og Johnsons formulering, egenskaben 'vigtig' er *sammenblandet* med egenskaben 'stor'. Dette skal *ikke* forstås på empiristisk vis som 'konstante forbindelser' mellem egenskaben 'vigtig' og egenskaben 'stor' (heri består netop min essentielle uenighed med Lakoff og Johnson)<sup>331</sup>, men i stedet således at vigtigt og stort optræder som et og det samme (sammenblandede) aspekt, *givet* barnets kropslige strukturering af situationen. Frem for at være en 'konstant forbindelse' er der derfor tale om en '(op)levet enhed' af de to egenskaber.

Givet imidlertid, at vi faktisk erhverver os sådanne metaforer og forståelsesstrukturer igennem vores opvækst, bliver spørgsmålet, på hvilken måde de kommer til udtryk, og hvordan deres relation er til vores baggrundsforståelse, når aspekterne siden hen til dels sprogligt er blevet skilt ad, så 'stor' ikke længere er ensbetydende med 'vigtig'. I forhold til dette sidste mener jeg, at metaforerne og forståelsesstrukturerne indgår i denne baggrundsforståelse som en inkorporeret del, dvs. ikke som enkeltstående elementer, men som en integreret del af den måde, vi lever i verden og giver struktur til denne på: Det vil være en del af den måde, fænomener og forhold, materielle såvel som ikke-materielle, træder frem på også for den voksne, at de vigtige umiddelbart opfattes som 'store' og uvæsentlige omvendt som 'små' – ofte i overført betydning, som eksempelvis i oplevelsen af en beslutning som 'stor' eller som af 'mindre' betydning. Det, som konkrete udtryk som 'en stor beslutning' gør, er, at sætte det tavse, levede betydningsindhold, erhvervet gennem 'affordance'-strukturering af verden, til stede i vores baggrundsforståelse i spil – det betydningsindhold, der kan sammenfattes i metaforen 'Vigtigt er stort', men som i vores konkrete omgang med verden

---

<sup>329</sup> Jf. Lakoff & Johnson, 1980, Johnson, 1987, Lakoff & Johnson, 1999 og Lakoff, 1987.

<sup>330</sup> Jf. afsnit 6.5.

<sup>331</sup> Jf. sloganet "what fires together wires together", tidligere kommenteret i afsnit 6.5.

ikke er givet for os som et repræsentationelt erkendelsesindhold, men i stedet er en måde at lade konkrete situationer fremstå på – en måde at strukturere, opleve og forstå dem på.

## 12.2. Betydningen af lakoff-johnsonske metaforer mv. i tilgangen til nye felter

*Der argumenteres for, at lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer er 'præ-anskuelsesmåder', der trækker på vores generelle, kropslige forståelse af bestemte forhold, og at aktualiseringen af dem i nye situationer er med til at give struktur til disse. Der tales for, at disse præ-anskuelsesmåder' ikke er repræsentationelt til stede for aktøren, om end de sekundært kan beskrives repræsentationelt. I stedet, hævdes det, er de til stede som mulige måder, hvorpå verden kan give sig for aktøren i praksis. I denne sammenhæng drages en parallel til distinktionen i del I mellem handlinger, der kan beskrives vha. regler, og handlinger, der er resultat af regelanvendelse. Endelig pointeres det, at de lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer er del af et mere generelt kropsligt forståelsespotentiale.*

I relation til kapitlets hovedspørgsmål om, hvilken betydning den kropsskemamæssigt inkorporerede viden har for fremstruktureringen af nye perspektiver, vil jeg sige, at metaforer og forståelsesstrukturer som dem, Lakoff og Johnson nævner, lader betydningssammenhænge træde frem i nye situationer og dermed gør disse meningsfulde i udgangspunktet, på mange måder ligesom vores kropslighed strukturerer situationerne perceptuelt i 'op', 'ned' osv. Således udgør metaforerne og forståelsesstrukturerne anskuelsesformer eller præ-anskuelsesmåder, som sættes i spil i mødet med nye felter. Dette viser sig i givne praksisser både i form af brugen af almindelige, dagligdags udtryk som 'lille påvirkning og 'stor betydning' i praksisspecifik sammenhæng, og i konkretiseringer af metaforerne, der mere direkte vedrører den pågældende praksis' fænomener. I fysik ses den første type brug i sætninger som 'Luftmodstanden har kun en lille påvirkning på de fleste genstandes fald nær jordoverfladen, så vi kan tillade os at se bort fra den', 'Lorentzforkortningen får større og større betydning for objekter, jo tættere deres hastighed kommer på lysets', 'Det største problem for partikelfysikken i dag er det observerede antal neutrinoer fra solen'. Den anden type brug ses i udsagn som 'Der er store fejlkilder forbundet med eksperimentet' og 'Måleusikkerheden er lille i dette forsøg'<sup>332</sup>. Som eksempel på almindelige udtryk brugt fagspecifikt inden for det sundhedsfaglige felt kan nævnes 'Det har stor betydning for patientens generelle velbefindende at blive behandlet som det individuelle menneske, han er' og 'Opmærksomheden på kvinders kredsløbssygdomme har hidtil være for lille'; som eksempel på

---

<sup>332</sup> Præcis i hvilken udstrækning et udtryk er en fagrelateret brug af et almindeligt, dagligdags udtryk fremfor en decideret fagspecifik konkretisering af metaforen vil næppe kunne specificeres endegyldigt, netop fordi der i alle tilfælde er tale om konkretiseringer af almene kropsskemamæssige forståelsesformer, som vi har tilegnet os gennem vores opvækst.

konkretiseringer relaterende til fagets fænomener kan nævnes 'Bivirkningerne ved medicinen er små'. Endelig vil kørelæreren til novicebilisten kunne fremsætte bemærkninger af typen 'Det er en stor fejl at ville overhale midt i et kryds', 'Det er en mindre forseelse at stille parkeringsskiven forkert' (kørselsspecifik brug af almindelige udtryk) og 'De største trafikuheld sker ved høj hastighed'<sup>333</sup> (mere direkte kørselsrelateret konkretisering af metaforen).

Det, de lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer gør, er at trække på vores generelle, kropslige forståelse af f.eks. 'stor' og 'lille' og dermed lade det nye felt få en struktur gennem denne konkrete måde at lade forhold træde frem som vigtige/uvigtige på. Er der 'store' fejkilder forbundet med et eksperiment, burde man ikke kunne 'overse dem', de er 'ikke til at komme udenom', og derfor er det en tilsvarende 'stor fadæse', hvis man alligevel gør det – så står man til en 'stor næse' i det videnskabelige fællesskab. Hvis en forseelse omvendt hører til de 'mindre', vil bøden for den være relativt 'lille', lovovertræderen er bestemt ingen 'stor synder' – man kan måske oven i købet 'se bort fra' forseelsen eller i hvert fald 'se igennem fingrene med' den. Nu kunne man sige, at ræsonnementer som disse da blot trækker på almindelig sprogbrug og relationer mellem begreber fra andre (hverdagsmæssige) domæner af vores liv, og at der ikke er noget kropsskemamæssigt engagement eller nogen kropsskemamæssig forståelse involveret, kun vores ganske normale forståelse af disse ord. Og at jeg i stedet for at pege på en måde, hvorpå vores kropsskemamæssigt inkorporerede viden har betydning for vores tilgang til nye områder, blot peger på det ret banale forhold, at vi kommunikerer om et nyt område med vores hverdagsprog, i det mindste indtil vi har lært fagjargonen. Dette mener jeg imidlertid ikke er en helt korrekt beskrivelse: Det er rigtigt, at ræsonnementerne 'trækker på almindelig sprogbrug' – det er i en vis forstand præcis dét, som jeg gerne vil vise; eller rettere, det er dét, der er involveret heri, og den betydning, det har, som jeg gerne vil påvise. I almindelig sprogbrug får vendingerne nemlig *også* først deres fulde mening i kraft af vores kropsskemamæssige engagement og kropsskemamæssigt inkorporerede forståelse af 'vigtigt som stort' – det er herigennem, at implikationerne fra kildedomænet ('store ting') kan bringes i clinch med og belyse måldomænet ('det vigtige forhold'). Dette var netop en af hovedpointerne i del 2 – at hele vores generelle kropslige oplevelse af og forståelse for, hvad det vil sige, at noget er stort, *resonerer med* i og *giver fylde til* vores forståelse af det ofte immaterielle forhold, som postuleres vigtigt med metaforen. Velkendte talemåder såvel som nye ræsonnementer giver sig for os og bliver forståelige grundet den umiddelbare kropslige resonans.

Ved tilgangen til et nyt felt vil den kropsskemamæssige forståelse, som metaforerne og forståelsesstrukturerne sætter i spil, lade nye situationer fremtræde med så megen

---

<sup>333</sup> I dette udsagn indgår også metaforen 'mere er op' i udtrykket 'høj hastighed'.

form/struktur, at et begyndende mønster kan træde frem, og personlige erfaringer kan muliggøres. Det er her ikke *bare* et spørgsmål om at bruge ord fra dagligsproget til at beskrive den nye situation – det er *bestemte* ord med en bestemt implikations- og konnotationsrigdom, der bruges, og denne rigdom giver mening til og får mening til at træde frem ved det nye felt. Forskellen imellem metaforernes virkemåde inden for et kendt felt og på et nyt er i vid udstrækning, at den struktur og mening, som metaforerne giver til feltet er mere afgørende inden for et nyt end inden for et gammelkendt felt, fordi der her ikke er nær så mange øvrige strukturerende faktorer. Når novicebilisten således får at vide, at det er en 'stor fejl' at ville overhale midt i et kryds, sætter dette, i kraft af konkretiseringen af den kropsskemamæssigt inkorporerede metafor 'vigtigt er stort', i højere grad 'situationen i perspektiv' for ham, end det gør for den øvede bilist, for hvem situationen umiddelbart fremtræder med viden i praksis' perspektiv – et perspektiv, der i den konkrete sammenhæng slet ikke lader en overhaling fremstå som en mulighed.

Skærpningsen i metaforernes rolle inden for nye felter i forhold til kendte kommer måske tydeligere frem, hvis man sammenligner med den bevidste brug af metaforer, diskuteret i sidste kapitel. I den bevidste brug af sproglige metaforer vil den helhedsmæssige forståelse, vi har af kildedomænet, som jeg har argumenteret for, sættes i spil i åbningen af måldomænet, hvorved dette fremstår som meningsfuldt. Ved brugen af lakoff-johnsonske metaforer på velkendte felter sker der for mig at se noget meget tilsvarende: Eksempelvis spiller vores kropsskemamæssige forståelse af 'stor' ind i opfattelsen af et konkret 'vigtigt' fænomen – denne forståelse resonnerer med og giver fylde til fænomenet og åbner for en række ræsonnementer og handlinger i forhold til det. Til forskel fra den bevidste brug af sproglige metaforer sker dette blot i vid udstrækning, *uden* at vi er opmærksomme på det, fordi vi ikke i situationen *tænker* på, at eksempelvis 'stor' er en metafor for 'vigtig' – vores forståelse af vigtig 'som' stor er så 'indgroet', dvs. så inkorporeret i vores måde at møde verden på, at vi ikke bevidst bemærker den fylde, metaforen giver til det vigtige fænomen; fænomenet *har* simpelthen denne fylde i vores opfattelse af det. Ved brugen af lakoff-johnsonske metaforer på nye områder får det ukendte fænomen ligeledes fylde gennem metaforens strukturering og den resonans, den vækker; også her i betydelig grad, uden at vi er opmærksomme derpå. Imidlertid rækker betydningen af metaforen på sådanne nye områder videre endnu, således at det ikke kun er det enkelte fænomen, der belyses af den, men hele det nye felt i kraft af den strukturering, som metaforen bevirker. Når f.eks. 'stort' oplyser et forhold, der er 'vigtigt' inden for det nye felt, da fremstår feltet *herigennem*, igennem denne aktuelle konkretisering af den generelle, kropsskemamæssigt inkorporerede metafor, med en for-struktur og en begyndende mening, der giver aktøren en tilgang til det.

På denne vis mener jeg, at de lakoff-johnsonske metaforer kan betragtes som 'præ-anskuelsesmåder', som er med til at give en grundlæggende struktur til verden, ligesom vores

kropslige strukturering af rummet i bl.a. højre og venstre, nær og fjern. Og ligesom det er tilfældet med denne kropslige strukturering af rummet, får lakoff-johnsonske metaforer først *specifik* betydning i deres konkrete aktualisering i den givne situation: De er generelle måder, som fænomener får struktur og mening på, men den præcise struktur og mening gives først i situationen. Det er eksempelvis i den konkrete trafikale situation, at det metaforiske udtryk 'en overhaling her er en stor fejl' får specifik betydning, herunder at det bliver klart, *hvorfor* overhalingen er en fejl, 'af hvilken størrelsesorden' fejlen er (hvilken grad af vigtighed den har), og hvor 'store' konsekvenser den kan få: Forvirrer bilisten andre trafikanter uden dog at være til synderlig fare for nogen (som hvis overhalingen finder sted, umiddelbart før han skal dreje fra vejen), er han til gene for dem (som hvis han på en motorvej overhaler op ad bakke i en bil med svag motorkraft), forhindrer overhalingen ham i at gøre andet, som han egentlig ville have gjort (såsom dreje til højre ad en sidevej), eller er hans overhaling faktisk så hasarderet, at han risikerer at blive årsag til en trafikulykke (som hvis han overhaler midt i et kryds eller ved dårlige oversigtsforhold)? Med den lakoff-johnsonske metafor kan kørelæreren, som jeg sagde før, hjælpe novicebilisten til at 'skabe perspektiv' på situationen, idet han ved at tale til den andens kropsskemamæssige præ-anskuelsesmåde knyttet til metaforen, hjælper ham med at give form til situationens fremtræden. Imidlertid er det den konkrete situation, der afgør, præcis på hvilken måde metaforen skal forstås – den får specifikt indhold gennem sin aktualisering relativt til situationen og dens fænomener. Der er netop tale om en *for*-struktur, ikke en rigid determination af situationens fremtræden.

Det er her vigtigt, at det netop er de kropsskemamæssigt inkorporerede anskuelsesmåder, som gør det muligt for kørelæreren at hjælpe novicebilisten med at 'sætte tingene i perspektiv': Jeg har tidligere pointeret, at perspektivet ikke er fuldt ud sprogligt artikulerbart, men at det sprogligt kan udpeges – om-tales – for den, der allerede har en vis forståelse af feltet. I forlængelse af dette ønsker jeg at understrege, at dét, som kørelæreren gør, ikke i simpel forstand er at 'sætte ord på' perspektivet; i stedet trækker han på sin egen og novicebilistens kropsskemamæssigt inkorporerede forståelse af store og små ting og på det perspektiv, som denne forståelse giver på fænomenerne i den konkrete situation. Han trækker med andre ord på ikke-sprogligt artikulerede, levede aspekter af sin viden og sætter dem i spil i sin kommunikation med novicebilisten. Der er derfor ikke nogen modstrid i forhold til det tidligere sagte; den på forhånd eksisterende forståelse, som kørelæreren benytter sig af, er bare ikke domænespecifik, men går dybere og er mere grundlæggende, fordi den hidrører fra vores generelle kropslighed og i den forstand går på tværs af kontekster. Samtidig er den imidlertid mere åben og lader sig konkretisere på meget forskellig vis i forskellige sammenhænge.

Som jeg har formuleret mig i de sidste afsnit, lyder de lakoff-johnsonske metaforer yderst skematiske – de synes at være repræsentationelle størrelser, der eksisterer i vores



(under)bevidsthed klar til udfyldning med konkrete forhold. Dette synes også at være den måde, Lakoff og Johnson selv opfatter dem på, hvilket f.eks. kommer til udtryk, både for primære metaforer som 'stort er vigtigt' og for sammensatte metaforer, i følgende sammenligning mellem primære og sammensatte metaforer på den ene side og atomer og molekyler på den anden: "Primary metaphors are like atoms that can be put together to form molecules. A great many of these complex molecular metaphors are stable – conventionalized, entrenched, fixed for long periods of time" (Lakoff & Johnson, 1999, s. 60)<sup>334</sup>. For at dette kan være tilfældet, må både primær og sammensatte metaforer være stabile, repræsentationelle størrelser. Imidlertid harmonerer en sådan fremstilling af metaforerne umiddelbart dårligt med min gentagne pointering af, at kropsskemamæssig forholden sig er en ikke-refleksiv, ikke-repræsentationel måde at gebærde sig i verden på, og spørgsmålet rejser sig, hvilken grad af repræsentation jeg faktisk tilskriver de lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer, og generelt i hvilken forstand de virkelig kan være integrerede i vores kropsligt inkorporerede, ikke-repræsentationelle baggrundsforståelse af verden.

I forhold til dette spørgsmål er der et par forhold, som må præciseres: For det første har den distinktion, som jeg i del 1 indførte, mellem *regelanvendelse* og *beskrivelse* vha. regler, også sin berettigelse her. I min analytiske *beskrivelse* fremstår de lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer klart som repræsentationer, nærmere betegnet som skemaer, der meget parallelt til regler synes at stå til udfyldelse i den konkrete anvendelse i givne situationer. Dermed er det imidlertid bestemt ikke givet, at den måde, de rent faktisk *virker* på i praksis, er i form af en repræsentationel kategorisering; at den strukturering, de giver til verden, altså virkelig er en *skemaanvendelse*. De lakoff-johnsonske metaforer er at forstå som måder, vi møder verden på i praksis, altså som del af et kropsligt inkorporeret handlingspotentiale<sup>335</sup>, eller, som jeg nu vil udtrykke det med vendingen fra kapitel 11, som måder, verden åbner sig for os på, på baggrund af vores kropslighed: Det er en del af den måde, vi som kropslige væsener, *med* den erfaring vi har, interagerer med verden på, at vi oplever vigtige fænomener *som* store – at de får mening og fylde for os som store. Det er en del af den måde, vi går til disse fænomener på. Dette kommer *til udtryk* bl.a. i sproglige metaforiske vendinger som 'stor betydning', dvs. i størrelser, der kan forstås repræsentationelt – vendinger, som vi også kan bruge til at sætte det kropsskemamæssige betydningsindhold *i spil* med, i kraft af den resonans de vækker. Men det er en fejl herudfra at slutte, at de kropsskemamæssigt inkorporerede metaforer faktisk selv nødvendigvis *virker* repræsenta-

---

<sup>334</sup> Det bør pointeres, at Johnson i Johnson, 1987, giver udtryk for en mere dynamisk opfattelse af forståelsesstrukturerne. Således siger han: "I am identifying the schema as a *continuous structure of an organizing activity*. Yet, even though schemata are definite structures, they are dynamic patterns rather than fixed and static images..." (s. 29, kursiv i original). Trods denne pointering af strukturernes dynamiske karakter antyder udtrykket 'definite structures' dog ikke desto mindre, at Johnson også her forstår strukturerne som skematiske størrelser, der 'fyldes ud' i konkrete situationer.

<sup>335</sup> Jf. afsnit 6.5.

tionelt. Ligesom og på linie med, at det er en fejl at forstå alle processer, der kan *beskrives* ved regler som et resultat af *anvendelsen* af sådanne. For mig at se er de langt snarere en del af den ramme, som vores kropslighed lader os se verden i, end det er konkrete repræsentationelle størrelser inden for rammen.

Parallellen til den kropslige strukturering af rummet omkring os i relation til den konkrete aktivitet, vi er i gang med, er her for mig tydelig: Denne rumlige strukturering fordrer ikke nogen anvendelse af skemaer – op', 'ned', 'højre', 'venstre', 'nær', 'fjern' er ikke repræsentationer, men struktureringsformer, der på den ene side muliggør, at vi *i praksis* kan møde verden, og at den kan møde os rumligt struktureret, og som på den anden side først får specifik betydning i relation til den aktivitet, vi er i gang med<sup>336</sup>. På meget lignende vis mener jeg, at de lakoff-johnsonske metaforer er med til at udspænde det betydningsrum, som en situation udgør for en given aktør. Dette betydningsrum vil naturligvis afhænge *af* den konkrete situation, og det er derfor, den specifikke mening med lakoff-johnsonske metaforer udtrykt i vendinger som 'stor betydning' først giver sig i situationen. Sagt på en anden måde er lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer kropsskemamæssigt til stede som mulige måder, verden kan give sig for os på i praksis – de har baggrundsmæssig status, hvilket vil sige, at de er til stede som aspekter i en referenceramme, som konkrete situationer kan antage mening ud fra og i forhold til, men som ikke kan forstås repræsentationelt, idet aspekternes indbyrdes afhængighed og integrerede relation til hinanden giver den en holistisk karakter. Repræsentationel status får de lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer først, når de udtrykkes i ord i konkrete situationer, med det specifikke betydningsindhold de her får. Og så naturligvis, når de i en analytisk *beskrivelse* som den, jeg laver, udpeges som aspekter af helheden.

I dette er til dels allerede indeholdt det andet forhold, som jeg ønsker at præcisere: At de lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer er del af et mere generelt kropsligt forståelsespotentiale, som resonerer med i vores opfattelse af verden, og som lader os gå til nye felter med baggrund i kendte, og at dette er en hovedgrund til, at de ikke rent faktisk virker som repræsentationelle størrelser, om end de kan beskrives som sådanne. Selve forståelsespotentialet vil være temaet for resten af kapitlet, og jeg kommer straks tilbage til argumentationen for dets eksistens og til en mere indgående beskrivelse af det. Her vil jeg se på spørgsmålet om, hvordan lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer overhovedet *kan* være aspekter i et generelt kropsligt forståelsespotentiale, *givet* eksistensen af et sådant. Som jeg har beskrevet dem og deres tilegnelse, kan de synes relativt afgrænsede, selvstæn-

---

<sup>336</sup> Dette gælder især for 'nær' og 'fjern'. 'Op' og 'ned' har en mere fast betydning (om end den retning, der udpeges med 'op', set ude fra rummet, vil ændre sig med aktørens placering på jordoverfladen), og 'højre' og 'venstre' afhænger kun af den retning, aktørens krop vender. Da dette, og især ændringer heri, imidlertid ikke er uafhængigt af den konkrete aktivitet, afhænger disse retningsangivelser også i en vis udstrækning af den givne aktivitet. Jf. afsnit 6.1. for en mere udførlig diskussion.

dige størrelser, og det kan være svært at se, hvordan de kan indgå i en større helhed, og hvad argumentet er for, at de gør det. Hvis man lærer, f.eks. at 'vigtigt er stort' gennem konkrete oplevelser af store ting som vigtige (forældre, farlige dyr, biler m.m.), hvor er da relationen til den påståede kropsskemamæssige helhed? Selv hvis man accepterer, at der ikke er tale om en repræsentation, synes det dog i det mindste at være en *afgrænset* størrelse?

Dette er imidlertid heller ikke en helt korrekt beskrivelse af metafortilegnelsen – tværtimod har jeg gentagne gange pointeret, at metaformerne tilegnes på baggrund af vores kropsskemamæssige 'affordance'-relaterede for-strukturering af situationen, dvs. *netop* som led i en større helhed. I modstrid med hvad Lakoff og Johnson selv hævder, er processen, som jeg har understreget, *ikke* en empiristisk konstatering af 'konstante forbindelser' – i stedet fremstår situationen på baggrund af vores 'affordance'-strukturering med en gestalt af eksempelvis 'stor-som-vigtig', dvs. således at den store ting bemærkes under aspektet stor og vigtig under ét, sammenblandet med hinanden. 'Affordance'-struktureringen giver det perspektiv, der lader det store fænomen træde frem *som* 'stort-vigtigt' i én fælles egenskab. Hermed er metaforen imidlertid altid allerede en del af helheden – 'stort-vigtigt'-fænomenet fremstår på baggrund af og får mening fra denne – og det er kun i kraft af den sekundære analytiske beskrivelse af metaforen, at det kan synes, som om den erhverves særskilt (og som repræsentation). I virkeligheden tilegnes de lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer 'as we go along' i et levet, dvs. ikke-repræsentationelt, handlingsmæssigt, kendskab til fænomener, som den kropsskemamæssige 'affordance'-strukturering lader træde frem; på den måde, som 'affordance'-struktureringen lader dem træde frem. Så langt fra at være afgrænsede, selvstændige størrelser er deres mening sammenvævet med den baggrund, de fremtræder på, og tilegnelsen af dem sker ikke som en enkeltstående proces, men netop som et led i en generel erhvervelse, muliggjort af denne baggrund, af forskellige handle- og opfattelsesformer, dvs. af forskellige måder at gebærde sig og give mening til konkrete situationer på. Og præcis derfor kan metaformerne være del af et mere generelt kropsligt forståelsespotentiale: fordi baggrunden muliggør tilegnelsen af et sådant forståelsespotentiale samtidig med, betingende for og betinget af, at den muliggør erhvervelsen af kropsskemamæssigt inkorporerede metaforer.

### 12.3. Vores generelle kropslige forståelsespotentiale

*Igennem analysen af afhandlingens tre hovedeksempler argumenteres der for vores kropslige eksistens' erkendelsesmæssige potentiale i forbindelse med tilgangen til nye felter. På det almene plan påvises det, hvorledes vores kropslighed gør nye felter forståelige i kraft af sin generelle 'affordance'-strukturering og laden mening træde frem. I de konkrete eksempler fremtræder nye situationer herigennem konkret meningsfulde for aktøren i relation til aspekter som fare, dødelighed, behov for støtte og omsorg og i relation til kropslige erfaringer som tyngde, hastighed, kraftpåvirkning m.m.*

Med 'vores generelle kropslige forståelsespotentiale' sigter jeg til dét, jeg i afsnit 6.4. kaldte 'et perspektiv, som vores kropslige eksistens giver os på den konkrete situation'. Jeg hævdede der, at det var dette kropslige perspektiv, der gav verden sin generelle 'affordance'-strukturering<sup>337</sup>. Her, hvor nærværende kapitels fokus er på betydningen af kropsskemamæssigt inkorporeret viden i forbindelse med tilgangen til nye felter på baggrund/i lyset af mere kendte, finder jeg det imidlertid på sin plads at pointere erkendelsespotentialet i dette kropslige perspektiv gennem den valgte betegnelse. I forhold til det allerede sagte i afsnit 6.4., der var et led i en generelt redegørelse for kroppens rolle som struktur- og meningsgiver, udgør dette og næste afsnit en mere specifik anvendelse af disse pointer på spørgsmålet om tilgangen til nye felter.

I dette afsnit vil jeg således påvise og diskutere det generelle kropslige forståelsespotentiale i afhandlingens tre hovedeksempler på et alment plan, hvorefter jeg i næste afsnit med de samme tre hovedeksempler vil diskutere, hvordan forståelsespotentialet mere specifikt kan spille ind i transformationen af viden i praksis fra et felt til et andet. Herigennem vil jeg belyse dets rolle i forbindelse med i-spil-sættelsen af handle- og tænkemåder fra kendte områder på nye.

Ved et 'generelt kropsligt forståelsespotentiale' forstår jeg muligheden for at give mening til, lade mening træde frem ved, give struktur til, se gestalter i; kort sagt *forstå* (aspekter af) situationer på baggrund af og relateret til vores kropslighed og de handlemuligheder, denne kropslighed socialt, personligt, biologisk-fysiologisk set giver os. Det generelle kropslige forståelsespotentiale modsvarer af den generelle 'affordance'-strukturering, der får situationen såvel som konkrete ting, fænomener og forhold i den, til at fremstå meningsfuldt-handlingsfordrende. Konkret kommer 'affordance'-struktureringen og det dertil knyttede kropslige forståelsespotentiale for novicebilisten til udtryk i den måde, en given trafiksituation fremstår som eksempelvis farlig, uoverskuelig, uhåndterlig, som fordrende hjælp fra kørelæreren; eller måske i stedet som relativt fredelig, overskuelig og håndterlig for no-

---

<sup>337</sup> Den mere specifikke relevansstrukturering får situationen på baggrund af den generelle 'affordance'-strukturering i relation til den konkrete aktivitet. Jf. afsnit 6.4.

vicebilisten selv. Situationen struktureres her netop med denne form for mening på baggrund af den måde veje, vejkryds, vejrforhold, de øvrige trafikanter m.m. fremstår givet hans egen formåen. Alt afhængigt af, hvor meget erfaring han har fra andre trafikantroller, vil situationen struktureres mere eller mindre detaljeret og nuanceret for ham – en evt. viden i praksis som cyklist kan som før nævnt være en hjælp i anskuelsen af situationen som novicebilist, idet dette relaterede, om end bestemt ikke identiske, viden i praksis' perspektiv vil lade relevante forhold træde frem som væsentlige for ham<sup>338</sup>. Selv uden en baggrundsforståelse hidrørende fra erfaring erhvervet specifikt i andre trafikantroller<sup>339</sup> vil selve hans kropslige væren med de aspekter, denne indebærer, imidlertid give struktur til situationen, så den fremtræder med en bestemt form for relevans – er forståelig – for ham i hans kropslighed. Disse aspekter inkluderer rumlig strukturering af situationen, udsathed eller sårbarhed og samtidig kropslig mulighed for selv at agere i og influere på situationen og kendskab fra andre sammenhænge, hvor han blot ikke har været aktiv trafikant, til betydningen og brugen af relevante ting og fænomener i situationen<sup>340</sup>. Eksempelvis vil tilkørslen til en trafikeret motorvej, hvor bilerne kører med den tilladte høje hastighed, fremstå som 'farlig' for novicebilisten, givet hans kropslige vished om egen dødelighed, om sine mangelfulde færdigheder som bilist og om hans minimale muligheder for at styre de andre bilisters handlinger. Omvendt vil en stille villavej fremstå som 'overskuelig' og 'håndterlig', som 'det rette sted at øve sig' – igen er det forhold som den kropslige vished om egen dødelighed og egne mangelfulde færdigheder tillige med visheden om nødvendigheden af øvelse for at forbedre niveauet for den praktiske kunnen, der får situationen til at fremstå med præcis denne specifikke betydning. Opfattelsen af disse situationer struktureres bredt kropsligt, på flere måder og flere niveauer, bl.a. i relation til den konkrete aktivitet at køre bil nu, på dette sted; i relation til det overordnede mål med denne bilkørsel, at lære at køre bil; i relation til det færdighedsniveau, novicebilisten er på mht. bilkørsel; og i relation til kropslig skrøbelighed. Og disse strukturingsmåder har deres grund i vores generelle kropslige forståelsespotentiale, forstået som en mulighed for at lade verden fremtræde som meningsfuld og forståelig ud fra vores faktiske kropslige eksistens i konkrete, historiske handlingssam-

---

<sup>338</sup> Jeg kommer tilbage til dette nedenfor.

<sup>339</sup> Novicebilisten vil naturligvis *altid* have en vis erfaring fra andre trafikantroller, da det vil være umuligt at leve i nutidens samfund i 18 år, til man må tage kørekort, uden at bevæge sig omkring i trafikken på forskellige måder. Man kan dog, blot for argumentets skyld, tænke sig en person, der for det meste er blevet befordret af andre i bil, bus og tog, indtil han som 18-årig begynder at lære at køre bil. For en sådan person vil erfaringen fra andre trafikantroller være *relativt* begrænset. Alternativt kan man erstatte eksemplet med det 5-årige barn, der lærer at gebærde sig på cykel i trafikken sammen med sine forældre. For et sådant barn vil erfaringen kunne være meget begrænset, hvis det ikke tidligere har haft megen mulighed for at gå i trafikken.

<sup>340</sup> Uanset om det selv færdes i trafikken (og ikke blot befordres af andre) eller ej, ved ethvert dansk to-års barn, hvad en mand/kvinde, en bil, en cykel, en lastbil, en bus, et skib m.m. er, og hvordan det bevæger sig i trafikken (om det kan gå, løbe, køre, sejle).

menhænge, med de betingelser, begrænsninger og muligheder, som denne eksistens har biologisk, personligt, socialt og kulturelt set.

Hvad novicesygeplejerske angår, så viser det generelle kropslige forståelsespotentiale sig i høj grad, som jeg var inde på i sidste kapitel<sup>341</sup>, i hele den måde, hvorpå hun går til praksissen med dens patienter, pårørende, behandlere, omsorgspersonale, m.m., til lidelser, sygdomme og sygdomsforløb, til helbredelsesprocesser og glæde, til død og sorg osv.: Hendes kropslige vished om og forståelse for egen og andres dødelighed, for smerte og smertelindring, for udholdenhed og opgivelse, for betydningen af støtte, omsorg, håb og tro udspænder en meningshelhed relateret til sygdom og sundhed, hvilket får de konkrete situationer til at fremtræde meningsfulde og forståelige i udgangspunktet. Den involverede mening er ikke detaljeret og nuanceret, og den vil have store mangler sygeplejefagligt set i forhold til den, som siden hen vil træde frem for hende, når hun har erhvervet sig en viden i praksis på feltet. Det væsentlige er imidlertid, at hun kropsskemamæssigt har *et udgangspunkt*, at hendes kropslighed giver en for-struktur til situationen, en begyndende relevansprioritering, en præ-anskuelsesmåde, som der kan arbejdes videre på i fremstruktureringen af viden i praksis' perspektiv, fordi den viser en mening, der kan omtolkes, udbygges og kvalificeres. Den mening, der træder frem, vil selvsagt også kunne *forkastes*, men selv det vil i en vis forstand være en viderebearbejdning af udgangspunktet, fordi en forkastelse af det fordrer en *forholden sig* til det og dermed til, hvad der gør den opfattede mening uegnet eller inadækvat til forskel for den forståelse, som den erstattes med, og som i sagens natur må blive set som mere adækvat.

Også for den fysikstuderende gør det kropslige forståelsespotentiale sig i vid udstrækning gældende i hans opgaveløsning og generelt i hans møde med fysikkens måde at gribe verden an på. På den ene side naturligvis i selve hans tilgang til den rolle hans opgaveløsning har i fysikkens praksis – det er en socialt-fagligt perifer rolle i forhold til forskningsfællesskabet, da opgaveløsning har til formål (sammen med andre aktiviteter) forberedende at kvalificere til *optagelse* i dette fællesskab, ikke at være et bidrag *inden for* det<sup>342</sup>. Med

---

<sup>341</sup> Og som jeg tilsvarende var inde på i afsnit 7.2. for en anden repræsentant for den sundhedsfaglige praksis, nemlig lægen.

<sup>342</sup> Det bør bemærkes, at den fysikstuderende ikke er en 'legitimt perifer deltager' i fysikkens praksis i Lave og Wengers forstand (jf. Lave & Wenger, 1991): i forbindelse med kurser, hvor de læser tekstbøger og løser opgaver knyttet hertil, deltager de studerende ikke i hverken eksperimentel eller teoretisk praksis, som den udføres af erfarne fysikere, men er i stedet del af en 'forberedende undervisningspraksis'. Først på 2. del af fysikstudiet, særligt i forbindelse med specialearbejdet, deltager de studerende på relativt fast basis i forskningsgrupper, hvor de kan siges at have status som legitimt perifere deltagere, der søger at opnå mere fuld deltagelse i gruppens praksisfællesskab. Denne situation begrænser klart de studerendes muligheder for at lære at være 'som en fysiker', faktisk i en sådan grad at de ofte slet ikke opfatter deres undervisere som fysikere (jf. Busch *et al.*, 2000, Busch, 2001). Ligeledes vil jeg mene, at det på visse måder begrænser deres mulighed for at få 'føling med', hvad videnskabelighed er (jf. Kanigel, 1986), fordi de ikke har rollemønstre at lære det fra. Imidlertid mener jeg bestemt ikke, at de er fuldstændigt afskåret fra at lære 'videnskabelighed' eller mere specifikt 'fysikfaglighed' gennem opgaveløsning. Tværtimod har jeg jo netop ovenfor argumenteret for, at de herigennem kan fremstrukturere et perspektiv på den konkrete fysiksituation som på mange måder minder om

den kropsskemamæssige forståelse for bl.a. omgangsformer, social og faglig status, givne aktiviteter forskelligartede tilknytning til forskellige fællesskaber, såsom studenterfællesskabet og forskningens struktureres opgaveløsningsituationen for den studerende som meningsfuld og håndterlig på ganske bestemte måder. Dette kommer konkret til udtryk eksempelvis i arten og graden af den hjælp, han søger til løsning af opgaverne, i den tiltale- og samtaleform, han benytter sig af over for sine undervisere og over for sine medstuderende, i den retning, hans frustration over ikke at kunne løse en opgave tager – den retter sig mod hans manglende formåen i klasserumsdiskussionen, ikke i forskningsfællesskabet – osv.

Imidlertid mener jeg også, på den anden side, og på linie med analysen i afsnit 7.2., at den studerendes kropslige forståelsespotentiale er af betydning i selve hans faglige forhold til opgavens problemstilling: Ligesom den nye sygeplejerskes kropslige forståelse for almene forhold som lidelse, død, håb og helbredelse spiller med i hendes møde med den sygeplejefaglige verden, er den fysikstuderendes kropslige forståelse af forhold som tyngde, gennemtrængelighed, bevægelse, afstand, kraftpåvirkning m.m. med til at gøre fysikkens felt forståelig i udgangspunktet, dvs. til at give en konkret, om end i sagens natur begrænset, mening til denne måde at gå til verden på. Vores kropslighed giver med andre ord også her præ-anskuelsesmåder, som gør det nye felt meningsfuldt; som resonerer med og giver fylde til de begreber og fænomener, som den studerende præsenteres for. Som for den nye sygeplejerske bliver den fysikstuderendes for-struktur udfordret gennem hans fortsatte fysikfaglige virke i en grad så den på mange punkter modsiges og forkastes – dette er allerede tilfældet med klassisk mekaniske beskrivelser som f.eks., at to legemer, når der ses bort fra luftmodstanden, tager lige lang tid om at falde samme stykke, uafhængigt af form, størrelse og tyngde<sup>343</sup>. Og det bliver så meget mere udtalt, når den studerende stifter bekendtskab

---

dét, der skabtes ved den oprindelige konstituering af feltet gennem sammenstillingen og integrationen af specifikke fænomener til at danne *denne* specielle helhed. Ligeledes har jeg hævdet, at kreativiteten forbundet hermed læringsteoretisk har mange lighedspunkter med den oprindelige kreativitet. Det bør heller ikke overses, at Einstein, som jeg før har været inde på, rent faktisk havde en overordentlig udmærket 'føling med' fysikfagligheden, trods sin afsondrethed på et patentkontor i Bern. Om end de fleste formodentlig har brug for rollemodeller og socialt-faglige praksisfællesskaber for at erhverve sig den fulde 'føling med' et fag, er det altså ikke en nødvendig betingelse. Men der er på den anden side ingen tvivl om, at fysikstuderendes manglende adgang til forskningsfællesskaberne i den første del af deres studium, deres alternative tilhørsforhold til studenterfællesskabet og dertil hørende identitet som førstedelsstuderende samt deres opfattelse af sig selv som i færd med at kvalificere sig til 'optagelse' som 'legitime perifere deltagere' i forskningsfællesskabet (de ville dog næppe bruge præcis dette udtryk for at beskrive deres mål) giver dem en helt klar fornemmelse af at være socialt-fagligt perifere i fysikkens praksis. En fornemmelse, der ydermere, trods det faglige perspektiv, som deres opgaveløsning gør det muligt for dem at erhverve, i vid udstrækning konkret stammer fra dét forhold, at så stor en del af deres tid går med at løse opgaver: denne aktivitet i sin rene form med en formuleret opgave, der har et bestemt svar, som kan nås ad et begrænset antal veje, synes dem så udpræget én, som studerende, ikke forskere, giver sig af med.

<sup>343</sup> Det bør her ikke overses, at den klassisk mekaniske anskuelsesmåde oprindeligt, da Galilei, Kepler, Copernicus, Newton m.fl. skabte den, affødte adskillige antagelser, iagttagelser, beskrivelser og ræsonnementer, der forekom endog meget kontraintuitive for datidens mennesker, heriblandt at jorden ikke er et stillestående centrum for universet, og at ting ikke falder ned eller flyver op som følge af iboende tendenser til at søge deres 'naturlige' sted, men som følge af bl.a. massetiltrækning og forskelle i massefylde mellem forskellige stoffer. Mange af disse forhold vil i dag blive be-

med den moderne fysik med relativitetsteori og kvantemekanik – disse har adskillige kontraintuitive aspekter<sup>344</sup>, der taler imod vores umiddelbare kropslige forståelse af verden. Det væsentlige er imidlertid, at der overhovedet *er* en kropslig for-strukturering som udgangspunkt; at der altså er en begyndende mening at tage fat på, lave om på, nuancere, uddybe eller helt forkaste til fordel for mere adækvate forståelser – kort sagt, at der er en mening at starte med, så fysikforståelsen overhovedet kan komme i gang. Endvidere er det vigtigt, at også den mere adækvate forståelse, som siden etableres, og som på mange punkter går imod den hverdagsmæssige kropslige forståelse af fænomener og forhold, stadig har en kropsskemamæssig betydning – den fagspecifikke betydning af begreber som 'masse', 'hastighed', 'impuls', 'energi' *erstatte* ikke bare slet og ret den kropslige forståelse herfor; i stedet går de 'i clinch med' denne, rykker ved eller ændrer den, så den får en anden 'drejning', et forandret, men ikke totalt negeret indhold. Eller sagt på en anden måde, de 'toner' den oprindelige kropslige forståelse<sup>345</sup>, således at verden møder fysikeren i en anden specifik konkretisering end lægmands – en konkretisering, der muliggør en kropslig føling også med den måde, eksempelvis kvantemekaniske og relativistiske partikler gebærder sig på, trods 'counterintuitiviteten' af denne 'gebærden sig'. Det er netop denne kropslige føling med sådanne partikler, der gør forskellen mellem at have 'forstået fysikken i sagen' til bunds eller ikke at have gjort dette – mellem umiddelbart at kunne se og mærke, at 'dette er en kvantemekanisk mulig måde at bevæge sig på, mens dette ikke er' og så blot at kunne beregne det vha. kvantemekanikkens formler. Og det er for mig at se kun grundet vores kropslige forståelsespotentialer; mere præcist, grundet dettes *fleksibilitet*, at det er muligt gennem ændret (teoretisk) praksis at 'tone' den måde, verden møder os på.

Dét, som jeg har ønsket at påpege med eksemplerne, er, vores generelle kropslige forståelsespotentialer har stor betydning for os, når vi bevæger os ind i nye praksisser og søger at fremstrukturere et relevant handlingsorienteret perspektiv – en viden i praksis – på disse. På baggrund af vores kropslighed kan de nye praksisser møde os som meningsfulde – de gives

---

tragtet som 'intuitivt givet', i hvert fald på det tidspunkt i ens liv, hvor et fysikstudium påbegyndes (det er diskutabelt, hvad der vil forekomme et treårs barn 'intuitivt' i denne sammenhæng). Hvad der forekommer 'intuitivt' og 'kontraintuitivt' er med andre ord i høj grad historisk kulturelt betinget. Det er imidlertid, vil jeg hævde, *også* kropsligt betinget, eller, bedre udtrykt, *muligheden* for at betinges historisk, kulturelt er givet med den kropslige tilgang til og oplevelse af fænomenerne. Dette vender jeg tilbage til nedenfor.

<sup>344</sup> Såsom at længden af en ting afhænger af dens hastighed relativt til iagttagers hastighed (speciel relativitetsteori); at længden af et givet tidsrum (og dermed også begrebet 'samtidighed') er relativt til iagttagerssystemet (speciel relativitetsteori); at nøjagtigheden, hvormed man bestemmer en partikels position, er bestemmende for, med hvilken nøjagtighed man kan bestemme dens hastighed (impuls) (kvantemekanik); og at målingen på en partikel har betydning, ikke blot for denne partikels egen bølgefunktion, men også for bølgefunktionen for en partikel vilkårligt langt væk, blot man på bestemte måder tidligere har målt på de to partiklers interaktion med hinanden (kvantemekanik). Dette sidste er det meget diskuterede Einstein-Podolsky-Rosen-tankeeksperiment, som oprindeligt blev fremsat som argument *mod* kvantemekanikken, netop grundet dets kontraintuitive konsekvenser. Disse konsekvenser er imidlertid siden blevet accepteret som reelle. Jf. Popper, 1982, Albert, 1992.

<sup>345</sup> Ligesom denne i sig selv er historisk kulturelt tonet. Jf. nedenfor.



en for-struktur relativt til forhold og aspekter, som er af betydning for os som kropslige væsener: *Med* de behov og ønsker, evner og færdigheder, vi har, muliggør vores kropslighed at forstå situationer i det hele taget og mere specifikt fænomener i dem med henblik på de affordances, de byder på for os. Som beskrevet hidtil er det imidlertid vores kropslighed på et meget generelt niveau, der giver en ligeledes meget generel for-struktur til nye situationer, i relation til aspekter som fare, tryghed, dødelighed, behov for støtte og omsorg i svære stunder såvel som til kropslige erfaringer som tyngde, hastighed, kraftpåvirkning, størrelsen af forskellige objekter m.m. – aspekter, som kendes, og erfaringer, som er gjort, givetvis meget ofte 'as we go along' i diverse hverdagsmæssige sammenhænge igennem vores opvækst. Denne generelle 'affordance'-relaterede strukturering er væsentlig, idet den gør, at nye situationer ikke fremstår som en 'bleaming buzzing confusion' med Whorfs vending<sup>346</sup>, men i stedet fra starten af opfattes som meningsfulde.

Som jeg var inde på i sidste kapitel, mener jeg dog også, at vores kropslige forståelsespotentialer kan give sig udslag på mere specifik vis, idet det muliggør åbningen af nye felter i mere snæver forstand med den forståelse, vi har på et velkendt. Jeg har søgt at påvise, hvordan det med metaforer som fokuspunkt er muligt at sætte vores baggrundsforståelse fra ét område i spil på et andet, således at denne forståelse oplyser sidstnævnte område og lader mening træde frem. Samtidig hævdede jeg også, at en relatering mellem felter var mulig uden brug af metaforiske fokuspunkter; gennem den direkte kropsskemamæssige relatering af disse felter. Dette vil jeg søge at underbygge i næste afsnit gennem en diskussion af mere domænespecifik i-spil-sættelse af vores generelle kropslige forståelsespotentialer.

---

<sup>346</sup> Jf. Whorf, 1956. Whorf hævdede, at verden for det meget lille barn var en 'bleaming buzzing confusion', fordi barnet ikke havde sprogets kategorier at systematisere sine sanseindtryk med, og at det først var med erhvervelsen af sproget, at sanseindtryk overhovedet kunne skelnes, og verden kunne begynde at give mening. Man må her spørge sig selv, *hvordan* barnet formodes at erhverve sig sit første sprog, hvis alt er 'bleaming buzzing confusion' uden sprog – hvad har sproget da at *knytte an til* og få mening fra? Ligeledes må man spørge, hvordan andre dyr formår at udvise endog meget målrettet adfærd – idet de intet sprog har, burde de vel også opleve verden som total forvirring og altså *ikke* være i stand hertil? Når jeg anvender Whorfs udtryk her, er det naturligvis for at sætte min uenighed med hans opfattelse på spidsen: Verden er netop for mig at se *ikke* en 'bleaming buzzing confusion' i udgangspunktet, men fremstår i kraft af vores kropslighed fra starten af som et meningsfuldt sted. Og så langt fra, at verden først struktureres med sproget, mener jeg, at den kropslige for-strukturering af verden er med til at muliggøre tilegnelsen af sproget.

#### 12.4. Kropsskemamæssig relatering mellem felter

*Gennem den fortsatte analyse af afhandlingens tre hovedeksempler argumenteres der for, at den kropsskemamæssigt inkorporerede forståelse, vi altid allerede har, danner konkret udgangspunkt for mødet med nye felter, hvilket muliggør den direkte transformerende kropsskemamæssige relatering mellem felter. Der gives domænespecifikke eksempler på i-spil-sættelse på et nyt felt af handle- og tænkemåder fra et velkendt. Det pointeres, at generel og domænespecifik strukturering af nye felter ikke finder sted på adskilte niveauer, men sker interrelateret og integreret med rod i den holistiske enhed, som aktørens kropsskemamæssigt inkorporerede baggrundsforståelse udgør.*

Inden for fysikken er det, som jeg kort berørte i afsnit 11.4., velkendt, at en fysikers viden i praksis' perspektiv fra én gren af fysikken, eksempelvis partikelfysik, vil præge den måde, han går til og anskuer andre grene, eksempelvis faststoffysik, på. Hans perspektiv vil umiddelbart lade bestemte partikler og deres bevægelser træde frem som relevante; naturligvis ikke så adækvat, som en faststoffysikers domænespecifikke perspektiv gør det, men dog betydeligt mere nuanceret og adækvat end lægmands eller den studerendes. Denne laden mening stå frem på andre felter er mulig, netop fordi fysikerens holistiske viden i praksis inden for partikelfysikken er blevet en del af den måde, han møder verden og lader denne møde sig på – fordi fysikkens situationer umiddelbart fremstår for ham som udgjort af kvantemekaniske partikler, som kan gebærde sig på nogle måder, men ikke på andre, og som man, mindst lige så vigtigt, kan interagere med og influere på på visse, men ikke på andre, måder. Hans kropsskemamæssigt inkorporerede forståelse for, eller, som jeg benævnte det ovenfor, 'føling med' kvantemekaniske partikler og deres mulige tilstande, bevægelser, transformationer m.m. gør, at også det nye felt struktureres med en relativ høj grad af specificitet, således at en ret nuanceret fysikfaglig mening kan træde frem i givne situationer. Trods de mangler, partikelfysikeren har på faststoffysikerens felt, vil situationer på sidstnævntes felt derfor kunne træde meningsfuldt frem som bestemte former for kvantemekaniske situationer på en måde, som de ikke kan for lægmand, og det blik, som førstnævnte fysiker kan have for forskelle og ligheder til hans eget felt vil være betydeligt mere fysikfagligt end et tilsvarende blik kan være for lægmand.

Tilsvarende vil sygeplejersken med et viden i praksis' perspektiv stammende fra eksempelvis plejen af patienter på en neurologisk afdeling umiddelbart opfatte situationer fra andre afdelinger, såsom neonatalafdelingen, betydeligt mere nuanceret og 'handlingsanvisende' end lægmand. Dette vil hun gøre med rod i den kropsskemamæssigt inkorporerede forståelse, hun har fra sit eget område, for patienter og pårørende, for hvordan man taler, berører og generelt støtter, vejleder og drager omsorg for begge parter, herunder hvordan man mest adækvat forstår og møder disse parter egne handlinger og reaktioner. Denne forståelse

er ikke en sprogligt artikuleret – selv hvis sygeplejersken i andre sammenhænge har søgt at sætte sin erfarings tavse semantiske grundlag i spil og herigennem at om-tale sin forståelse af andre mennesker og af lidelse, sygdom og helbredelse, er det ikke primært via denne sproglige form, at situationerne på neonatalafdelingen giver mening for hende på baggrund af hendes viden i praksis' perspektiv: Det spæde barn møder hende *direkte* som fordrende bestemte handlinger i form af berøring, nærhed og kropswarme, og den måde, disse handlinger skal udføres på (med hvor fast/forsigtig en hånd, med hvilke ord og især med hvilken stemmeføring hun skal ledsage dem, hvordan hun skal søge og fastholde øjenkontakt mv.) giver sig endvidere *med* selve fordringen – hun opfatter ikke først et behov for ømhed, hvorefter hun må overveje formen herfor; i stedet fremstår barnet umiddelbart som havende behov f.eks. for at blive løftet forsigtigt op, men således at det alligevel kan mærke styrken og sikkerheden i de arme, der løfter det. Situationen 'kalder på' denne handling fra hende – for hende er den menings- og handlingsladet i en grad, så *dette* umiddelbart viser sig som det rigtige at gøre. Og det er den netop, fordi hendes viden i praksis fra det kendte felt i vid udstrækning er kropsskemamæssigt inkorporeret, dvs. er en del af den måde, hun møder verden og lader denne møde sig på.

Dette, at situationen fremtræder på relativt nuanceret meningsladet vis på baggrund af den kropsskemamæssigt inkorporerede viden, viser sig endnu tydeligere, hvis man betænker det forhold, at behovet for ømhed ikke vil give sig særskilt, men som en integreret del af en samlet sygeplejefaglig betydning: Vel er der mange forhold, som den neurologiske sygeplejerske ikke vil bemærke, og mange handlinger, hun ikke vil kende til, eller vide, hvordan hun skal udføre, fordi hendes felt er et andet, men det enkelte barn vil alligevel træde frem for hende på anden, mere sygdoms-/sundhedsrelateret vis, end det vil for lægmand. Hun vil se dets tilstand som f.eks. 'dårlig, men stabil', 'kritisk og fordrende øjeblikkelig indsats' eller 'god, i bedring, men stadig svag' – hendes viden i praksis, der på hendes eget område gør det muligt for hende ofte at se, at 'der er noget galt', uden nødvendigvis at kunne sige hvad, vil også her komme til udtryk i en umiddelbar vurdering af spædbørnenes almene sundhedstilstand. Grundet sit manglende kendskab til neonatalfeltet vil hun mere konkret næppe kunne foretage domænespecifikke vurderinger som, hvornår et barn kan tages ud af kuvøsen, hvor længe det bør opholde sig deri ad gangen, kontra hvor længe det kan være ude hos sin mor, hun vil være ubekendt med visse typer handlinger i relation til apparatur m.v., ligesom hun vil mangle den nuancerede forholdemåde til neonatalpatienter og deres pårørende. Mere præcist udtrykt, situationen vil ikke fremstå med en *neonatalgestalt* for hende, dvs. den vil ikke struktureres specifikt med neonatalsygeplejerskens viden i praksis, men snarere med den neurologiske sygeplejerskes, hvor hendes samtidige vished om felternes forskelligartethed imidlertid vil lade hende have blik for forskelle og ligheder, således at

de nye situationer og dens patienter og pårørende fremtræder på samme tid som lig og ikke lig dem, hun kender.

Væsentligt er det her, at hun, i fald hun bliver i neonatalsygeplejen, vil lære det nye felt at kende gennem de forhold, som hendes hidtidige viden i praksis lader stå frem som relevante, enten i deres lighed med forhold fra det kendte felt, eller i deres forskellighed derfra. Den neurologiske sygeplejerskes viden i praksis åbner det nye felt for hende, og ved at tage fat i de forhold, som herved træder frem, *med* den relation (lighed/forskel) de har til det kendte felt, vil hendes viden i praksis gradvis kunne transformeres, vel at mærke som den holistiske enhed af sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer, den er. Noget principielt tilsvarende sker for lægmand i i-spil-sættelsen af hverdagsforståelsen i indgangen til det sygeplejefaglige felt; blot er der i sagens natur her ikke tale om en nær så nuanceret forståelse fagligt set, og dermed heller ikke om samme grad af relativ specifik handlingsrettethed af forståelsen. Den neurologiske sygeplejerske, for hvem et givet spædbarn fremstår som 'fordrende øjeblikkelig handling', vil måske ikke vide, præcist hvad hun skal gøre, dvs. præcis hvori den 'øjeblikkelige handling' skal bestå. Men hun vil dog have en helt anden handlingsrelateret forståelse end lægmand<sup>347</sup> vil af, hvordan man kan og skal interagere omsorgsrelateret med barnet, og hvilke tiltag der faktisk er teknologisk og økonomisk mulige såvel som etisk og helbredsmæssigt forsvarlige. Hendes generelle kropsskemamæssige baggrundsforståelse af sygepleje og sygeplejemuligheder vil give hende en betydelig mere nuanceret forståelse, også i denne hende relativt ukendte kontekst, af, hvilke former for 'øjeblikkelig handling', der mere konkret *kan* 'fordres' i den givne situation. Og i særdeleshed vil andre, lærere og generelt mere erfarne neonatalsygeplejersker, kunne tage fat i denne hendes forståelse af nødvendigheden af og mulighederne for 'øjeblikkelig handling' og med baggrund heri udvide hendes neonatalperspektiv gennem omformningen af dét, som det neurologiske perspektiv lader træde frem. Der vil således være et helt andet grundlag end lægmands<sup>348</sup> at tage udgangspunkt i, relatere til, vægte anderledes, nuancere og transformere.

Hvad bilisten angår, kan det synes, som om der ikke er nogen pendant til fysikerens og sygeplejerskens mulighed for at bevæge sig ind på nye felter og lade disse møde sig med den mening, som deres kropsskemamæssigt inkorporerede viden i praksis på et andet felt, lukker op for dem. Og det af den simple grund, at der vel ikke gives sådanne andre felter – dét at køre bil er vel én ting, nemlig et spørgsmål om at styre bilen på sikker vis i trafikken;

---

<sup>347</sup> Eller for den sags skyld en sygeplejerskestuderende, som ikke er i besiddelse af en viden i praksis fra et andet felt, som den erfarne neurologiske sygeplejerske i eksemplet er det.

<sup>348</sup> Lægmand kommer dog, som jeg tidligere har hævdet, bestemt ikke til situationen som en 'tabula rasa' i relation til de sygeplejefagligt væsentlige forhold, idet han har hverdagsperspektivets baggrundsforståelse at trække på. Pointen her er blot, at dette hverdagsperspektiv ikke er et lige så adækvat metaforisk udgangspunkt som et perspektiv relateret til et andet sygeplejefagligt felt.

det er ikke et større område, der kan indeles i underområder, som fysik og det sundhedsfaglige felt kan? Heri er jeg ikke helt enig – at sige sådan er at forstå bilkørsel og bilistens viden i praksis for snævert, nemlig som den blotte fysiske manipulation af vognen. Men som jeg argumenterede for i del 1, involverer bilistens viden i praksis betydeligt mere end bare de fysiske bevægelser, eller rettere: disse fysiske bevægelser kan kun forstås i den større helhed, som udgøres af bilistens sikre færden i trafikken og smidige indstille sig på de konkrete trafikale forhold under hensyntagen til sit overordnede mål med turen.

I forhold til denne bredere forståelse af bilkørsel er det måske ikke urimeligt at tale, hvis ikke om vidt forskellige felter, så dog om ret så varierende kulturelt betingede former, som 'trafik' konkret kan antage: Der er endog meget store forskelle på trafikken i Nordeuropa på den ene side og Mellem- og Sydeuropa på den anden, særligt måske hvad bykørsel angår, men forskellene er bestemt også at spore på landevejene. Man kører 'friskere' i Mellem- og Sydeuropa, men på mange måder også mere hensynsfuldt og opmærksomt: en bil, der venter på at komme fra en bivej ind på en trafikeret hovedvej, gives en chance af bilister på hovedvejen, idet disse kort holder tilbage, så bilen kan komme ud. Men udnyttelsen af chancen forudsætter omvendt 'friskheden' i kørslen; bilisten er nødt til at være 'hurtig i vendingen' for at nå at komme ud, da det absolut kun er et kort øjeblik, der bliver holdt tilbage for ham. På tilsvarende vis er bilisterne i byerne, selvom de kører hurtigt og udnytter snævre passager, meget opmærksomme på fodgængere og holder tilbage for dem, når de vil krydse vejen, da fodgængere på deres side kun benytter fodgængerovergange på de meget store veje og ellers blot krydser over, hvor og når de vil. I Nordeuropa, derimod, er tempoet lavere, og der er en større almen forventning om, at færdselsloven følges; hvilket på den anden side betyder, at vigepligt forudsættes overholdt, og at fodgængere forventes at benytte sig af fodgængerovergange eller at vente, til der er fri bane. Der holdes derfor som hovedregel ikke tilbage, hverken for bilister på sideveje eller for fodgængere, der måtte ønske at krydse vejen uden for det dertil beregnede felt.

Sagen er, at den viden i praksis, som den erfarne bilist har, indbefatter hans kulturs måder at forholde sig i trafikken på, og at den vel at mærke indbefatter den integreret med selve den mere snævert forståede færdighed i at manøvrere køretøjet: Der er ikke to (eller flere) handlinger involveret i kørslen, dels de fysiske bevægelser, dels indtænkningen af de kulturelle normer for færdsel i trafikken; i stedet fører den erfarne bilist vognen under en stadig hensyntagen til disse normer i hans konkrete forholden sig til de situationer, han kommer i: Han skifter gear, speeder op, bremses, drejer på rattet mv. som et *led* i sin kulturelt betingede kørsel i bred forstand med den deri involverede forståelse af, hvad trafikikkerhed er, hvordan man gebærder sig i relation til andre trafikanter, og hvordan man forventer, at andre trafikanter opfører sig. Og sagen er, at denne holistiske enhed af 'manøvrering af bilen i det kulturelt betingede trafikale rum' er kropsskemamæssigt inkorporeret –

situationer giver sig umiddelbart som bydende på bestemte muligheder for en selv og andre. Eksempelvis fremstår en bilist på en sidevej således ganske simpelt ikke som 'én, der skal have en chance' for en nordeuropæer – i den udstrækning han overhovedet bemærker ham<sup>349</sup>, vil det være som 'en stakkel, der står et uheldigt sted på et uheldigt tidspunkt' eller måske som 'én, der forhåbentlig overholder sin vigepligt, ellers bliver det farligt'. Hans egne handlinger vil være bestemt af denne måde at opfatte situationen på – hans kørsel vil ikke påvirkes af bilisten på sidevejen (medmindre denne af en eller anden grund fremtræder som 'én, der ikke vil overholde sin vigepligt'), og han vil således hverken sætte farten op eller ned.

I forhold til spørgsmålet, om der for bilisten kan være tale om at sætte sit viden i praksis' perspektiv fra ét område i spil i tilgangen til et andet, vil jeg sige, at selvom der ikke er tale om særskilte områder i helt samme grad som i fysik og den sundhedsfaglige praksis, finder der dog en lignende 'flytten' perspektiv sted, når bilisten begår sig med relativ sikkerhed under andre kulturelle trafikale forhold. Og denne 'flytten perspektiv' beror som i fysik og i sundhedsfaglig praksis på en fleksibilitet i den kropsskemamæssigt inkorporerede viden, dvs. på vores kropslige forståelsespotentiale: Der er tilpas store forskelle i trafikale forholdemåder til, at den erfarne nordeuropæiske bilist ikke *bare* kan gebærde sig med sin viden i praksis fra den nordeuropæiske trafik, men når han imidlertid møder den sydeuropæiske trafik med denne viden i praksis' perspektiv med et *samtidigt* blik for forskellighederne, vil de trafikale situationer fremstå som 'håndterbare' for ham om end knapt så velkendte: Han vil da være opmærksom på at skulle tilpasse sin kørsel på anden vis, og at andre bilister opfører sig lidt anderledes, end han er vant til, men samtidig vil disse forskelle være meningsfulde netop på baggrund af hans kulturelt betingede forståelse for trafik. Han vil således i udgangspunktet være betydeligt bedre stillet end den sydeuropæiske novicebilist, dels i forhold til her og nu at gebærde sig sikkert på baggrund af den kropsskemamæssige forståelse for situationen, som han har fra sin egen kulturs trafikale praksis, dels i forhold til relativt hurtigt at tilegne sig den sydeuropæiske viden i praksis på bilkørselsområdet: Da han allerede har et betydeligt mere beslægtet viden i praksis' perspektiv end den sydeuropæiske novicebilist, der kun har perspektiver fra andre trafikantroller at trække på, vil han have mulighed for at transformere dette allerede eksisterende perspektiv på nuanceret vis med rod i de forskelle og ligheder, som det lader træde frem. Også i dette sidste af mine tre hovedeksempler mener jeg da at kunne pege på muligheden af på baggrund af den eksisterende kropsskemamæssigt inkorporerede viden i praksis at kunne give mening til nye områder. Og

---

<sup>349</sup> Hvad han ikke nødvendigvis vil gøre, da hans kropsskemamæssigt inkorporerede kulturelt betingede opfattelse af, at vigepligt på sideveje skal overholdes, meget muligt bevirker, at den anden bilist slet ikke træder frem som værd at bemærke, da han ikke har (bør have) nogen betydning for kørslen på hovedvejen. I det øjeblik den anden bilist imidlertid *ikke* overholder sin vigepligt og dermed bliver et klart faremoment, vil hovedvejsbilisten naturligvis bemærke ham – og bemærke ham *handlingsorienteret*, dvs. han vil umiddelbart opfatte ham som en fare, han må søge at undvige.

altså også her at kunne påpege betydningen af vores kropsskemamæssige forståelsespotentiale i transformationen af viden i praksis mellem mere afgrænsede felter.

Pointen i det foregående har været, at såvel den generelle meningsfuldhed, nye situationer fremstår med, som den mere domænespecifikke transformerende i-spil-sættelse af handle- og tænkemåder fra andre områder har rod i vores kropslighed. Dette skal forstås bredt – vores kropslige væren i verden indebærer en holistisk enhed af behov, følelser og ønsker, tavs semantisk mening, færdigheder, viden om 'affordances' ved bestemte situationer og deres forhold og aspekter, forståelsesformer og forholdemåder, og denne holistiske enhed er det udgangspunkt, vi har, som perspektivgiver og resonansbund for nye situationer. Jeg har søgt at argumentere for dette via eksempler både fra situationer, hvor den lærende er novice inden for praksissen generelt forstået, og hvor den lærende er erfaren inden for et andet domæne af praksissen. Formålet med gennemgangen af disse eksempler har været at illustrere, hvorledes den kropsskemamæssigt inkorporerede forståelse vi altid allerede har, danner udgangspunktet for mødet med nye felter, men på en sådan måde, at vi kan have blik for forskelle og ligheder i forhold til mere kendte felter. Herigennem har jeg villet argumentere for, at vores generelle kropslige forståelsespotentiale muliggør (om)skabelsen af viden i praksis på baggrund af den mening, der kropsskemamæssigt træder frem i situationen.

I sagens natur vil denne mening være mere eller mindre nuanceret, afhængigt af i hvor høj grad vores baggrundsforståelse hidrører fra et beslægtet felt. Det har netop været for at illustrere dette, at jeg har diskuteret såvel eksempler på novicers læring som den erfarnes læring af et beslægtet felt. Det væsentlige for mig at se er imidlertid for det første, at uanset *hvor* uerfarne vi er, starter vi aldrig 'på bar bund' – at selvom der måske nok kan være en 'første dag på studiet/jobbet/projektet/emnet', er der ikke en tilsvarende 'første læring', fordi der altid er et strukturerende og meningsgivende udgangspunkt i vores kropslighed. Og det er der, fordi vi, som jeg før har udtrykt det, med vores kropslighed har præ-anskuel-sesmåder, som vi møder verden med, og som denne får mening i forhold til. For det andet og i forlængelse heraf spiller vores baggrundsforståelse en endda større rolle end den at være den baggrund, som 'figuren', dvs. her 'dét, der bemærkes', træder frem *fra* og får form i forhold til: Den går endnu mere aktivt ind som struktur- og meningsgiver til det nye felt i kraft af i-spil-sættelsen og resonansen af baggrundsforståelsens meningshelhed *i* den nye sammenhæng<sup>350</sup>. Og for det tredje *er* der faktisk en sådan fleksibilitet i vores

---

<sup>350</sup> Jeg finder den manglende hensyntagen hertil et problem ved Dreyfusbrødrenes 'skill model': Om end de med henvisning til Merleau-Ponty lægger vægt på vores kropslige baggrundsforståelse som dét, der lader os 'zoome ind på' det væsentlige i en given sammenhæng (dvs. dét, der lader 'figuren' træde frem), og som bestemmende for, hvad der fremstår som relevant for dette væsentlige, hævder de samtidig, at dét, novicen lærer, er at genkende situationsuafhængige træk og at følge præcist definerede regler. Jf. Dreyfus, 1979, Dreyfus & Dreyfus, 1986 og Dreyfus 2001. Nu vil jeg ikke benægte, at novicen gives regler som den, Dreyfus angiver, 'skift gear ved 20 km/t', men min pointe er, at nybe-

baggrundsforståelse, at den, trods dens klare meningsgivende rolle, ikke rigtigt bestemmer, hvad vi ser i nye situationer, men lader os sætte handle- og tænkemåder fra kendte områder i spil i disse nye situationer, 'som om' de var de kendte, dvs. med et samtidigt blik for forskelligheden. Herigennem muliggøres en nuancering og transformation af forståelsen, således at viden i praksis på feltet kan skabes<sup>351</sup>.

---

gynderen allerede har en væsentlig forståelse af trafikale situationer på baggrund af sine andre trafikantroller, og at denne forståelse virker ind på hans læring og omvendt selv i høj grad berøres heraf, idet den, via de forhold der træder frem med den, gradvis tilpasses, nuanceres og transformeres til et bilistperspektiv på situationen. Dette sker blandt andet, men bestemt ikke kun, ved hjælp af sådanne regler. Så langt fra, at novicen *kun* kan se situationsafhængige træk, ser han efter min mening en lang række situationsafhængige forhold på baggrund af det perspektiv, han har fra andre trafikantroller. Eksempelvis vil et barn, der leger med en bold på fortovet, afhængig af barnets alder og den måde, legen foregår på, træde frem også for novicebilisten som udgørende en mulig fare, men samtidig vil han, grundet sin manglende erfaring med bilkørsel være usikker på, i hvilken grad og hvordan han evt. skal imødegå denne mulige fare – om han med den fart, han kører med, kan nå at bremse, hvis bolden skulle trille ud på vejen, og barnet løbe bagefter, eller om han bør sagtnede farten for en sikkerheds skyld, og i givet fald hvor meget. Hans manglende erfaring vil muligvis også gøre, at han glemmer at betænke, at han kan genere eller være til direkte fare for dem bagved ved en pludselig opbremsning. Han vil således klart ikke kunne handle adækvat i situationen, men omvendt er han ikke på fuldstændig bar bund, *kun* med situationsafhængige regler at forholde sig til, som Dreyfusmodellen fremstiller det. I Dreyfus' beskrivelse af udviklingen af færdigheder tages der med andre ord for mig at se ikke tilstrækkelig højde for, at sådanne færdigheder ikke udvikles isoleret fra omverdenen og fra den resterende del af ens liv – at man ikke kun lærer at køre bil på specielle dertil beregnede baner – men i stedet lærer det i en verden, som man kender og forstår; hvor denne forståelse vel at mærke virker ind på dét, man opfatter og handler i forhold til også i læringssituationen. Baggrundsforståelsen *forbliver* så at sige i baggrunden for Dreyfus – den spiller blot rollen som dét, der lader den lærende koncentrere sig om at lære, ved at give mening til den konkrete situation, så den ikke er en 'bleaming buzzing confusion', men den virker ikke aktivt ind på selve dét, der læres. På denne måde bliver den et 'ydre' fænomen i forhold til det lærte – en nødvendig betingelse for, at der læres, men ikke for, *hvad* der mere konkret læres. Min kritik af Dreyfusbrødrenes model her er analog til den kritik, jeg i kapitel 10 rettede mod eksempelvis virksomhedsteorien, der nok tilskriver motivation/engagement en afgørende rolle for muligheden for at lære, og måske endda for, hvilke retninger læringen på et givet tidspunkt af livet kan tage, men som alligevel ikke ser motivation/engagement som af betydning for det mere specifikke læringsindhold, og som i den forstand stadig betragter motivation som et 'ydre' fænomen i relation til det lærte.

<sup>351</sup> Flexibiliteten i vores kropsskemamæssige forståelse, og dermed vores kropslige forståelsespotentialer kommer særligt tydeligt til udtryk i det tidligere nævnte forhold, at den generelle for-struktur, som vores kropslighed fra fødslen af giver til verden og til de situationer, vi bringes i, altid fordrer en bestemt historisk-kulturel konkretisering, da den netop kun *er* en for-struktur: Som allerede Marx gjorde opmærksom på (Marx, 2000), er det historisk-kulturelt betinget, hvad der *tæller* som eksempelvis mad, og dermed hvad der kan udgøre opfyldelsen af det biologiske behov for føde – rå lunser kød opfattes i de fleste tilfælde ikke som mad i vores nutidige vestlige samfund, når undtages ganske bestemte typer 'rå lunser kød' som tatar (der dog pga. en øget offentlig bevidsthed om diverse bakteriefarer er en betydelig mindre udbredt spise end for 20 år siden) eller rå fisk i form af sushi, der i hvert fald af dele af befolkningen opfattes som en stor delikatesse, som det ydermere er 'in' at spise. Til andre tider og på andre steder har rå kød imidlertid været ikke blot en acceptabel, men sågar en yderst værdsat spise. Således har det i visse jægersamfund været betragtet som særligt lækkert og ydermere styrkegivende at spise f.eks. det rå hjerte fra et dyr som hjorten, umiddelbart efter at det var blevet nedlagt. Det biologiske behov for føde får med andre ord gennem vores opvækst en konkret historisk-kulturel *form*; en måde at give sig til kende på, der er betinget af de sociale sammenhænge, vi vokser op i. Ikke desto mindre mener jeg, at det er rimeligt at tale om det biologiske behov som en for-strukturerende faktor: Det er selve barnets sult og behov for føde, der muliggør den historisk-kulturelle konkretisering, idet det kun er gennem bestemte, konkrete opfyldelser af dette behov samt afvisninger af andre måder at opfylde det på, at barnet tilegner sig (givetvis i høj grad 'as it goes along') de sociale normer for, hvad der tæller som mad. Den for-strukturerende rolle, som selve det biologiske behov spiller, ses også i det forhold, at i yderste nødsituationer kan man tvinges til at 'falde tilbage på' dette behovs for-strukturering i den forstand, at man tilsidesætter alle sine historisk-kulturelt betingede måder at forstå 'mad' på, og spiser hvad som helst, der har blot den mindste smule næringsværdi, uanset om det er tilberedt eller ikke, og uanset hvilket dyr eller hvilken ikke-giftig plante, det kommer fra; bare for at overleve.



I min hidtidige diskussion af dels generel meningsfuldhed, dels mere domænespecifik viden i praksis, kan det synes, som ville jeg hævde, at disse udgjorde mere eller mindre adskilte niveauer af vores kropsskemamæssige handlen. Dette er dog ikke min hensigt – at det kan synes så, hænger sammen med min argumentation gennem analysen af enkelte eksempler, hvor forskellene mellem novicen og personen med erfaring på et lignende område kan misforstås som forskelle mellem adskilte domæner af vores baggrundsforståelse. Imidlertid er min opfattelse den stik modsatte: Vores kropsskemamæssigt inkorporerede baggrundsforståelse er én holistisk helhed, med rod i basale behov og ønskers for-struktur, kulturelt og personligt konkretiseret i den hverdagsforståelse, vi har erhvervet gennem vores opvækst, og siden præget og omformet af de praksisser, vi som voksne har specialiseret os inden for. Sygeplejersken ophører ikke med at kunne 'se, at der er noget galt' med en person, når hun får fri og træder ud fra hospitalet – hun bliver ikke herved lægmand og genoptager en hverdagsforståelse af verden<sup>352</sup>. Og fysikeren lader stadig verden møde sig som bestående af fysikfaglige ting og fænomener, også når han ikke er på arbejde. Som flere gange understreges er vores kropsskemamæssigt inkorporerede viden – baggrundsforståelsen – den måde, vi møder verden og lader denne møde os på; den måde, hvorpå mening giver sig for os i konkrete situationer; og denne viden bringer vi med os, ud og ind af de praksisser vi færdes i. Det er netop derfor, den kan danne udgangspunkt for åbningen af nye felter – fordi disse *umiddelbart*, om vi vil det eller ej, struktureres i forhold til dét, der har mening for os med de erfaringer, vi hidtil har gjort os. Eller mere præcist, fordi de nye felter struktureres på baggrund af det helhedsmæssige, ikke-opsplittede perspektiv, vi har fra vores hidtidige, samlede virke, det være sig specialiseret eller ikke<sup>353</sup>. Men den kropsskemamæssigt inkorporerede viden er her vel at mærke så fleksibel, at den ikke *determinerer* meningen, men lader den træde frem med 'som om'-relationens blik for forskelligheder.

Mere konkret er det, der sker ved mødet med nye situationer, nemlig, at den meningshelhed og referenceramme, som udspændes af vores baggrundsforståelse, med dens mange tavse aspekter fra hverdags- og professionelt liv, sættes i spil i opfattelsen af disse situatio-

---

<sup>352</sup> Wenger er inde på noget tilsyneladende tilsvarende, når han siger, at forsikringsagsbehandlere ikke ophører med at være forsikringsagsbehandlere ved fyraftenstid (Wenger, 1998, s. 57). Imidlertid er Wengers primære fokus den socialt-faglige *identitet*, aktøren erhverver gennem sin deltagelse i et bestemt praksisfællesskab. Denne identitet har for Wenger klart stor betydning for aktørens måde at anskue verden – for den mening, han tilskriver forskellige fænomener og handlinger – og dermed for den viden, han kan siges at have. Forskellen på min og Wengers opfattelse er her, at jeg tager udgangspunkt i redegørelsen for individets baggrundsforståelse/viden i praksis og kun sekundært, herigennem, diskuterer den indflydelse, som f.eks. socialt betinget identitet har på udformningen af baggrundsforståelsen. Fokus for vore undersøgelser er altså forskelligt, hhv. identitet som meningsforhandlet i social praksis (Wenger) og viden i praksis, som aktørens mulighed for adækvat ageren i praksis (mig).

<sup>353</sup> Hermed ikke være sagt, at man ikke har mulighed for at 'sætte sig ind i', hvordan en given situation må se ud for lægmand uden ens viden i praksis – dette mener jeg nok kan lade sig gøre, i hvert fald til dels. Men pointen er, at dette kræver *tankevirksomhed* – refleksion – at det ikke er den måde, man *umiddelbart* møder verden på; at lægmands perspektiv i 'ren' form med viden i praksis ikke længere er en del af baggrundsforståelsen.

ner og dermed lukker dem op som meningsfulde på bestemte måder: Handle- og tænkemåder hørende til den helhedsmæssige referenceramme 'falder det os naturligt' (i kraft af deres kropsskemamæssige inkorporering) også at benytte på det ukendte felt – som i forbindelse med de lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer, blot i bredere forstand, overføres meningsrelationer og handlingsrækkefølger til det nye felt, således at dette fremstår meningsfuldt. Dette er præcis, hvad novicesygeplejersken gør, når hendes hverdagsforståelse af menneskelige relationer, sygdom, død, helbredelse m.m. umiddelbart får hende til at tænke og handle på bestemte måder i forhold til patienterne. Og på et mere nuanceret niveau er det også præcis, hvad den neurologiske sygeplejerske gør, når hun løfter, varmer og mader det for tidligt fødte barn på neonatalafdelingen på den særlige måde, som hun med sin baggrundsforståelse umiddelbart opfatter barnet som havende behov for. Samtidig har både novicesygeplejersken og den neurologiske sygeplejerske på hvert deres niveau en klar vished om egen uerfarenhed på det pågældende domæne – en vished, der ofte vil være reflektivt bevidst, men ikke *behøver* være det, da den lige så vel kan være en kropslig 'føling med', at perspektivet er lidt 'skævt', og at de vante handle- og tænkemåder kræver tilpasning for at være adækvate i den pågældende sammenhæng. Under alle omstændigheder er det denne vished, der gør sygeplejerskerne åbne på hvert deres niveau for forskellene til deres hidtidige erfaringsområder, hvilket muliggør en indstillen sig på den mindre kendte praksis' fordringer og dermed følgende transformationen af perspektivet.

### **12.5. Transformation af viden i praksis mellem felter**

*Det diskuteres, hvorledes transformationen af viden i praksis mellem felter mere konkret finder sted. Det hævdes, at vores kropslighed spiller en betydelig rolle i fokuseringen på, hvad der er af relevans i nye situationer, og hvorledes det er relevant, ligesom den også er væsentlig for den gestalt, som den nye situation som helhed fremtræder med. Det pointeres her, at vores kropsskemamæssigt inkorporerede baggrundsforståelse ikke determinerer den mening, aspekter i situationen fremstår med, men muliggør, at de træder frem, 'som de er' i relation til helheden. Transformationen af handle- og tænkemåder mellem felter sker derfor i en vekselvirkning mellem de aspekter, der kommer til syne i de nye sammenhænge, og vores kropsligt betingede relevansstrukturer. Involveret i denne vekselvirkning, og dermed med til at muliggøre transformationen, er en aktualisering af andre forhold ved vores kropslighed end dem, der på det velkendte felt er i fokus med de vante handle- og tænkemåder.*

Til spørgsmålet om, hvordan denne transformation af det kropsskemamæssigt inkorporerede perspektiv så faktisk går for sig – hvad der leder den, og i forhold til hvad den finder sted – vil jeg hævde, at vores kropslighed også her spiller en betydelig rolle. Dette kan synes cir-

kulært og uproductivt – hvordan kan der komme noget nyt, transformeret, ud af den *samme* kropslighed, hvis det netop er den måde, vi forholder os kropsskemamæssigt i situationen, der opleves (kropsligt og ofte også reflektivt bevidst) som inadækvat? Hertil er der to ting at sige: For det første er det naturligvis ikke kun kropsligheden, der er på spil – det er den kropslige forholden sig *i* den nye situation, og som sådan bestemmes resultatet lige fuldt af fænomener og aspekter i denne situation. Og for det andet er der også *andre* forhold ved vores kropsskemamæssige måde at gå til situationen på, der spiller ind i transformationen af handle- og tænkemåder, end disse selv.

Hvad det første angår, *determinerer* baggrundsforståelsen, som flere gange pointeret, ikke dét, vi ser, selvom den klart er menings- og strukturgiver – der er *grader* af indholdsbestemmelse, og dét, at baggrundsforståelsen giver mening og struktur til situationen, betyder ikke, at den bestemmer meningen fuldt ud. Tværtimod har jeg til stadighed understreget, at den lige så vel lader mening *træde frem* i situationen. Sagen er, at den lader relevante aspekter træde frem *i en meningshelhed*, en gestalt, *med den relation, de har til denne*, og på denne måde er den afgørende for, *hvilke* aspekter der træder frem, og *i forhold til* hvilken meningshelhed, de gør det. Den determinerer imidlertid ikke dermed deres tilsynekoms, idet den lader dem træde frem, 'som de er' i relation til helheden, dvs. i diskrepans til, som understøttende, som et led i eller som en nuancering af denne. At sige, at vores kropslighed spiller en betydelig rolle i transformationen af handle- og tænkemåder, er dermed ikke ensbetydende med en selvmodsigende forpligten sig på cirkularitet og på en forbliven inden for den samme baggrundsmæssige meningshelhed (og dermed på en umuliggørelse af transformationen). Dét, der i stedet sker, er, at velkendte handle- og tænkemåder omskabes i en vekselvirkning mellem de aspekter, som kommer til syne i de nye sammenhænge på baggrund af den kropsskemamæssige forholden sig, og visse andre, ikke uafhængige, men heller ikke totalt indeholdte, kropsligt betingede relevansstrukturer eller -mønstre.

Hvad det andet angår, og i en uddybning af det netop sagte om ikke totalt indeholdte, kropsligt betingede relevansstrukturer, er vores baggrundsforståelse, som jeg har beskrevet den, en holistisk enhed af mange forhold, der aktualiseres og gives fokus i relation til den givne situation. Dette sker på en måde, så helheden resonerer med, men samtidig således at visse af de interrelaterede forhold gives en vægtning på bekostning af andre, grundet dette fokus. Ulykke, lidelse og død er ikke centrale meningsgivende faktorer i den teoretiske fysikers daglige arbejde på samme måde, som de er det i sygeplejerskens eller i bilistens praksis, men omvendt er menneskelig sårbarhed, fysisk og psykisk, heller ikke et totalt uvedkommende aspekt for den teoretiske fysiker: De har væsentlig indflydelse på især den uformelle organisering af det faglige fællesskab og sammenflettet hermed på kommunikation internt i dette fællesskab og er dermed i videre forstand af klar betydning for den form, hans arbejde antager. Pointen er, at vi i tilgangen til et mindre kendt felt har mulighed for, *samti-*

*dig* med de forhold, der er i fokus med de vante handle- og tænkemåder, også at aktualisere *andre* forhold ved vores kropslighed, i relation til de forskelle og ligheder, som træder frem i de nye situationer. Den heraf følgende ændring i den måde, hvorpå disse forhold er interrelaterede i den helhed, som vores baggrundsforståelse udgør, mener jeg er en afgørende faktor i vores indstilling os på situationen: Den nye vægtning, de indtager, i relation til den konkrete situation, sammenholdt eller bragt i clinch med de aspekter, der træder frem i denne situation, er i sig selv en begyndende transformation af de pågældende handle- og tænkemåder.

Dette, såvel som baggrundsforståelsens ikke-determinerende rolle, kommer måske tydeligst frem i et konkret eksempel: Når den neurologiske sygeplejerske løfter et spædbarn på neonatalafdelingen, lader hendes viden i praksis fra det neurologiske felt<sup>354</sup> hende meget muligt umiddelbart håndtere barnet forsigtigt støttende på en 'personligt-opmuntrende' måde, som i situationen af hende selv fornemmes (kropsligt og måske også reflektivt bevidst) som ikke helt adækvat, og som fordrende en drejning i retning af ømhed og nænsomhed. Denne fornemmelse bunder for mig at se i samspillet mellem sygeplejerskens opfattelse af spædbarnets bevægelser og reaktioner på den ene side og hendes kropslige forståelse for forskelle i former for afhængighed og omsorgsbehov på den anden – en forståelse, der også er på spil i hendes vante omgang med neurologiske patienter i den fleksible indstilling sig på hver enkelt, men som aktualiseres og konkretiseres på ny vis gennem hendes konkrete handlinger i relation til spædbarnet. Igennem denne ny-konkretisering etableres muligheden for den påkrævede drejning i retning af ømhed og nænsomhed, i kraft af den anderledes vægtning af forhold som behov for støtte, forsigtighed, kropswarme, nærhed, ømhed, opmuntring i hendes kropsskemamæssige måde at møde patienter på neonatalafdelingen på. Hendes vante handlemåder fra neurologisk afdeling, hvor patienterne sædvanligvis ikke er nyfødte, transformeres her i mødet med den nye type patient i relation til et aspekt af vores kropslighed, forståelsen for forskelle i former for afhængighed og omsorgsbehov, der ikke havde haft samme vægtning i den hidtidige praksis, men som bliver vigtig her i relation til de forskelle og ligheder, som de vante handlemåder lader træde frem. Dette illustrerer begge de nævnte punkter: Dels vigtigheden af andre aspekter af vores kropslighed, dels betydningen af, at de nye forhold (den for tidligt fødtes bevægelser, reaktioner og generelt særlige behov) træder frem, 'som de er', i relation til den meningshelhed (pleje- og omsorgssituationen), som baggrundsforståelsen udspænder.

Nu vil man måske indvende, at der vil være en lang række forhold, der er specifikke for feltet, og hvorom det derfor gælder, at den, der er ubekendt med feltet, ikke blot kan ty til sin hidtidige baggrundsforståelse, den være sig nok så holistisk og aspektfyldt, da der gan-

---

<sup>354</sup> Meget muligt i kombination med privatlivserfaringer med håndteringen af spædbørn, der ikke er for tidligt fødte.

ske simpelt ikke er panderter at hente til de pågældende forhold her. Dette vil, kunne man sige, være forhold fra de helt banale som, hvor man tænder for kuvøsen, og hvordan man regulerer temperaturen i den, til subtile og krævende vurderinger som, hvordan man for hvert enkelt for tidligt født barn afpasser dets behov for kuvøsens varme med dets behov for kropsnærhed, kærtegn og kærlighed hos moderen. Denne indvending forfejler imidlertid sit mål – det er ikke mit ærinde at hævde, at 'vi kan det hele i forvejen'; naturligvis kan vi ikke det, man må lære megen sproglig viden og praktisk kunnen og gøre sig mange personlige erfaringer, alt sammen i integreret enhed, for at opnå viden i praksis. Det, jeg i stedet ønsker at gøre, er at påpege vores kropsligheds betydning i denne læring: at den danner udgangspunkt og pejler os ind på væsentligheder i den konkrete, nye situation – og at den kropsskemamæssige viden, man i forvejen har inkorporeret på andre områder, spiller en stor rolle i denne 'pejlen sig ind på' væsentligheder og på den måde, disse fremstår på. Og her skal man ikke undervurdere vigtigheden af sygeplejerskens almene forhåndskendskab til apparatur mv.: Hun er vant til at omgås teknologiske artefakter af tilsvarende form og kompleksitet, og hun er ikke i tvivl om, f.eks. *at* der er en tænd/sluk-knap, eller *at* man kan regulere varmen i kuvøsen, ej heller om at disse ting er basale, om end banale, ting at vide om apparaturet<sup>355</sup>. I den forstand *er* hendes tilgang til kuvøsen rent faktisk at betragte som en 'transformerende i-spil-sættelse af handle- og tænkemåder' fra andre områder af hendes liv – hun har reelt blot brug for oplysninger om, hvor forskellige knapper sidder for at kunne handle. Disse oplysninger vil hun endvidere meget muligt selv kunne skaffe sig ved at undersøge apparaturet, da hun med sin baggrundsforståelse af sådant apparatur ved, hvad hun skal kigge efter. Hvad angår problemet om prioriteringen af kuvøsevarmen kontra kærligheden hos moderen, er hendes kropslige forståelse i høj grad med til at pejle hende ind på, at dette er et vigtigt spørgsmål, også selvom den ikke kan angive den rette prioritering for hende. Her tænker jeg på den kropslige forståelse såvel for den fysiologiske nødvendighed af at hjælpe barnet med at opretholde kropsvarmen som for betydningen af kærlighed og nærhed, dels på længere sigt i forhold til barnets mulighed for at blive et harmonisk menneske, dels her og nu i forhold til dets styrke i kampen for at overleve. Så selvom baggrundsforståelsen bestemt ikke alene kan give al den nødvendige viden, og meget må læres i nye situationer, er den en yderst væsentlig faktor i *fokuseringen* på det, der skal læres, og i *den måde, dette fremstår meningsfuldt på*.

Sagen er, at vores kropslighed og kropsskemamæssigt inkorporerede viden er afgørende for vores forståelse af, *hvad* der er af relevans i nye situationer og på ukendte områder, og

---

<sup>355</sup> Tænker man sig i stedet f.eks. en person fra stenalderen, eller for den sags skyld bare én fra forrige århundrede, bragt ind på neonatalafdelingen, ville vedkommendes manglende almene forhåndskendskab til vore dages apparatur gøre ham fuldstændig uforstående over for kuvøsen og dens virkemåde, og mere konkret ville han *ikke* vide disse helt basale ting om den.

*hvorledes* det er relevant, dvs. hvordan det tænke- og handlingsmæssigt 'passer ind i' helheden. Ligeledes giver vores kropslighed og kropsskemamæssigt inkorporerede viden en meningsmæssig for-strukturering af denne helhed. Der vil klart være mange forhold – sproglig viden og praktisk kunnen – der skal læres, men det væsentlige i denne sammenhæng er, at vores kropsskemamæssigt inkorporerede forståelse giver os det *praktiske perspektiv* på situationerne, der er nødvendig herfor: *Med* dette perspektiv fremstår også nye situationer for os med en meningsmæssig gestalt, hvilket muliggør erhvervelsen af personlige erfaringer, evt. i form af et 'levet kendskab'<sup>356</sup>, og udviklingen af sproglig viden og praktisk kunnen i en integreret enhed hermed. Og den måde, dette foregår på, er via de præ-anskuelsesmåder, som vores kropslighed og kropsskemamæssige forhold os bidrager med – præ-anskuelsesmåder, ikke forstået i snæver repræsentationel forstand, som et (begrænset) antal skemaer, som lægges over verden i vores opfattelse af den, men i stedet som fleksible mønstre, der tegnes af, hvad der i meget bred forstand er relevant for os som de biologisk-fysiologisk, kulturelt og personligt betingede kropslige væsener, vi er. Som de lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer (der jo er at forstå som aspekter i vores kropsskemamæssige forhold os), men på et mere generelt plan, giver disse præ-anskuelsesmåder, disse fleksible mønstre, os en tilgang til nye situationer – de strukturerer disse i relation til, hvad der bredt forstået kan være af relevans for os, så forhold og fænomener kan træde frem som forståelige og meningsfulde. Som et led heri giver de os mere specifikt måder at se nye områder på, 'som var de' mere velkendte og muliggør dermed i-spil-sættelsen af handle- og tænke-måder fra førstnævnte områder, med åbenhed for andre aspekter af vores kropslighed, der ikke er i fokus på disse, men som viser sig af betydning på de nye. Dette medfører det nødvendige blik for forskellighederne felterne imellem, hvilket gør det muligt med en transformeret aktualisering og konkretisering af de pågældende handle- og tænke-måder, på baggrund af vores kropslighed, men så sandelig også i relation til og samspil med de specifikke forhold, der gør sig gældende på det mindre kendte felt.

Hermed mener jeg at kunne afslutte dette kapitel om vores generelle kropslige forståelses-potentiale. Indledningsvist rekapitulerede jeg kort visse af pointerne fra del 2 angående dels relationen mellem kropsskemamæssig forhold sig og givne situationers 'affordances' og dels strukturering af den måde, verden møder os på. Denne strukturering sker, pointerede jeg, på baggrund af vores kropslighed generelt og i relation til den konkrete situations 'affordances' for os og lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer specielt. Efter denne rekapitulation diskuterede jeg den rolle, vores kropsskemamæssigt inkorporerede baggrundsforståelse spiller for vores tilgang til nye erfaringsdomæner og hermed for er-

---

<sup>356</sup> Jf. del 2.

hvervelsen af viden i praksis. Jeg talte her for, at lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer er præ-anskuelsesmåder, der er med til at give os et perspektiv på nye situationer og dermed lade disse fremstå strukturerede og meningsfulde. I den forbindelse pointerede jeg, at de ikke i praksis virker repræsentationelt – at om end de kan *beskrives* ved repræsentationer, eksisterer de ikke for aktøren som skematiske strukturer, som han *anvender* i givne situationer. I stedet er de, hævdede jeg, aspekter af vores generelle kropslige forståelsespotentialer, der resonerer med i vores opfattelse af verden, og som lader os gå til nye felter med baggrund i kendte.

Hovedvægten i kapitlet har været lagt på analysen af dette forståelsespotentialer, hvis eksistens og virkemåde jeg har søgt at belyse gennem diskussionen af dets rolle i forbindelse med fremstruktureringen af et praktisk perspektiv inden for hvert af mine tre hovedeksempler, bilkørsel, sundhedsfaglig praksis og fysik. Jeg har her argumenteret for, at vores kropslighed, med dens biologisk-fysiologisk betingede og kulturelt og personligt formede behov og ønsker, evner, færdigheder m.m. i relation til bestemte situationer og deres 'affordances' for os, udspænder en meningshelhed og referenceramme, der kan sættes i spil i mødet med nye felter. I denne meningshelhed indgår aspekter fra hverdags- og professionelt liv i integreret helhed, således at nye situationer fremstår som generelt meningsfulde med den relevans, de har for os som kropslige væsener, i relation til andre områder, hverdagsmæssige eller professionelle, som vi er bedre bekendte med. De nye situationer ses her 'som' kendte, hvilket lader os sætte handle- og tænkemåder fra sidstnævnte i spil – handle- og tænkemåder, der har mere eller mindre domænespecifik karakter, alt afhængig af hvor beslægtede områder vores kropsskemamæssigt inkorporerede forståelse hidrører fra. Endvidere pointerede jeg, at vores kropsskemamæssige forståelsespotentialer gør det muligt samtidigt at trække på andre aspekter af vores kropslighed end dem, der sædvanligvis er i fokus med de pågældende handle- og tænkemåder, og at det hermed bliver muligt for disse at transformeres i samspil med og under hensyntagen til det ukendte felts specifikke forhold. Konkluderende sagde jeg derfor, at læring af relevante forhold og i det hele taget fremstruktureringen af et praktisk perspektiv på nye situationer har vores kropslige forståelsespotentialer som nødvendig betingelse. Dette er tilfældet, dels fordi vores kropsskemamæssigt inkorporerede baggrundsforståelse muliggør fokuseringen på dét, der skal læres; dels fordi dét, der skal læres, får konkret mening i relation til, hvad der er relevant for os, givet vores kropslige væren i verden.

Dette leder mig imidlertid tilbage til introduktionens spørgsmål om, hvad læring overhovedet er, og ikke mindst til det tentative svar, jeg dér gav på spørgsmålet, nemlig at læring er "*ændringer i et væsens attituder, måder at forholde sig på, udsagn og tanker om verden og/eller det selv m.v., kort: ændringer i handle- og tænkemåder; vel at mærke ændringer som følge af en tilpasning til, indstillen sig på, bevidst memorering af og/eller refleksion*

over (forhold i) en given (type) situation (og evt. væsenets egen rolle i denne)". Dette svar må nu søges kvalificeret på baggrund af analyserne i del 2 og 3 af betydningen af kropslig væren, kreativitet og engagement. Ligeledes er det påkrævet at præcisere relationen mellem disse begreber og også den mellem begreberne 'intentionel læring' og 'læring as we go along' fremsat i del 2. Disse to begreber er blevet inddraget i denne dels behandling af kreativitet og engagement, men er ikke på systematisk vis blevet sat i forbindelse med læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv. En diskussion af disse problemstillinger er således emnerne for den opsamling af læringsteoretiske aspekter af del 2 og 3, som del 4 byder på.

Imidlertid er det endnu nødvendigt at lave en sammenfattende relatering af den rolle, som kreativitet og engagement sammen spiller i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv. Igennem diskussionen i nærværende del 3 er det blevet tydeligt, at disse fænomener er meget nært forbundne, og spørgsmålet melder sig da, *hvor tæt relationen er*. I de følgende afsluttende bemærkninger vil jeg med baggrund i et kort opsamlende rids af argumentationen i del 3 argumentere for, at relationen er så tæt, at kreativitet og engagement i forbindelse med fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv reelt fungerer som ét samlet aspekt. Dette vil jeg benævne 'kreativt engagement'. Endelig vil jeg ganske kort fremsætte nogle tentative overvejelser over muligheden af, at vores generelle kropslige forståelsespotentialer er udgangspunkt for refleksion og sproglig viden.

### **Kapitel 13. Afsluttende bemærkninger**

*Som afrunding på del 3 sammenfattes de væsentligste pointer. Med baggrund heri diskuteres relationen mellem kreativitet og engagement, og der argumenteres for, at disse i forbindelse med fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv er så tæt sammenhængende, at de bør ses som ét integreret aspekt. Dette benævnes 'kreativt engagement'. Afslutningsvis perspektiveres pointerne i del 3 med den tanke, at vores generelle kropslige forståelsespotentialer danner udgangspunktet for vores sprog og refleksion. Som emne til fremtidig undersøgelse foreslås derfor spørgsmålet, i hvilken grad sprog eksisterer for sprogbrugeren som kropsskemamæssigt inkorporeret. Tilsvarende foreslås relationen mellem kropslighed, kreativitet og refleksion som emne, idet det kommenteres, at refleksion i mange tilfælde vil kunne nuancere og videreudbygge den transformerende i-spil-sættelse af handle- og tænkemåder fra ét felt til et andet, som det kreative engagement muliggør.*

Formålet med del 3 har været at undersøge betydningen af og relationen mellem kreativitet og engagement i erhvervelsen af et handlingsorienteret perspektiv på den konkrete situation, og i den forbindelse i særlig grad at belyse den måde, hvorpå vores baggrundsforståelse hidrørende fra andre domæner af vores liv kan lukke nye felter op for os, således at disse frem-



står som strukturerede og meningsfulde i udgangspunktet, som 'til at gå til' og 'angribelige', trods dét, at de er ukendte for os. Jeg har her set på metaforers funktion som 'fokuspunkt' for 'oplysningen' af et ukendt felt ud fra aktørens forståelse af mere kendte, nærmere betegnet ud fra en i-spil-sættelse af den meningshelhed og referenceramme, som denne forståelse udgør. Dette har ledt mig til undersøgelsen af muligheden for at sætte vores forståelse fra andre felter i spil uden 'fokuspunkter', dvs. muligheden for at lade et nyt felt som helhed træde frem i perspektivet fra et mere velkendt, så førstnævnte fremstår 'i lyset af' sidstnævnte, struktureret på baggrund af dette på en måde, så mening kan træde frem inden for det nye felt med resonans af mening fra det velkendte og dog med et samtidigt blik for forskellighederne. I den forbindelse har jeg argumenteret for, at det er det perspektiv på verden, som vores kropslige eksistens giver os (jf. del 2), der gør det muligt for os at opfatte og handle i nye situationer med baggrund i mere kendte. Jeg har derfor benævnt det et 'generelt kropsligt forståelsespotential' og har pointeret, at det giver en for-struktur til de situationer, vi kommer i, i overensstemmelse med vores biologisk-fysiologisk, socialt og personligt betingede kropslighed i bred forstand.

Mere specifikt diskuterede jeg i kapitel 9 forholdet mellem læring af det, andre deltagere i en given praksis allerede kan, og den radikale nyskabelse, som finder sted ved opfindelsen eller opdagelsen af noget, der er nyt for alle i den pågældende praksis. Jeg argumenterede i den forbindelse for, at der trods oplagte forskelle i *graden* af nytænkning er væsentlige lighedspunkter læringsmæssigt set i disse to tilfælde, idet det for begge gælder, at aktøren må skabe et handlingsorienteret perspektiv på det felt, han begiver sig ind i, dvs. strukturere en mening i det, så det fremstår med et mønster eller en gestalt, som han forholder sig teoretisk og praktisk til under ét. Jeg illustrerede bl.a. dette med det samlende perspektiv, som den fysikstuderendes løsning af opgaven udgør, i kraft af at lade problemstilling, løsning og lærebogsstof fremstå som tre sider af samme sag i den konkrete teoretisk-praktiske foreteelse, som løsningen er. Dette samlende perspektiv er, hævdede jeg, af samme art som Newtons, dvs. ligesom hans lader det bestemte former for fysiske fænomener, 'klassisk mekaniske', træde frem, vel at mærke *som* '(klassisk) mekaniske', dvs. de træder frem på visse, men ikke på andre måder. Ydermere, sagde jeg, er selve processen, hvori perspektivet skabes, på vigtige punkter på linie med og meget lig Newtons oprindelige konstitutive problemdefinering, idet der netop i begge tilfælde er tale om en mønsterstrukturering af feltet, der lader mening træde frem. Naturligvis er den studerendes strukturering her hjulpet på vej af fysikkens praksisfællesskab i kraft af problemformulering, råd og vink til opgaveløsning fra undervisere mv. og er dermed ikke radikalt nyskabende, som Newtons var, men det væsentlige er, fastholdt jeg, at selve dét at strukturere mening i det nye felt og ikke mindst den *kreativitet*, som dette fordrer, er betydelige lighedspunkter læringsmæssigt set for den enkelte. På baggrund af analysen af dette og afhandlingens to andre gennemgående eksempler konkluderer jeg, at det er muligt at sætte vores forståelse fra andre felter i spil uden 'fokuspunkter', dvs. muligheden for at lade et nyt felt som helhed træde frem i perspektivet fra et mere velkendt, så førstnævnte fremstår 'i lyset af' sidstnævnte, struktureret på baggrund af dette på en måde, så mening kan træde frem inden for det nye felt med resonans af mening fra det velkendte og dog med et samtidigt blik for forskellighederne. I den forbindelse har jeg argumenteret for, at det er det perspektiv på verden, som vores kropslige eksistens giver os (jf. del 2), der gør det muligt for os at opfatte og handle i nye situationer med baggrund i mere kendte. Jeg har derfor benævnt det et 'generelt kropsligt forståelsespotential' og har pointeret, at det giver en for-struktur til de situationer, vi kommer i, i overensstemmelse med vores biologisk-fysiologisk, socialt og personligt betingede kropslighed i bred forstand.

derede jeg derfor, dels at der er en kreativitet forbundet med læring af viden i praksis generelt, og dels at denne kreativitet på interessante punkter minder om kreativiteten i 'radikal nyskabelse', hvorfor en undersøgelse af aspekter af sidstnævnte, med visse nødvendige modifikationer, vil kunne tjene til at belyse førstnævnte.

Dette benyttede jeg mig af i kapitel 10, hvori jeg undersøgte betydningen af personlig involvering for skabelsen af et handlingsorienteret perspektiv, idet jeg, ved siden af eksempler på 'almindelig' læring, dvs. ikke radikal nyskabelse, diskuterede konstitueringen af 'den klassiske mekanik' og her søgte at påvise, at Newtons 'commitment' udgjorde en essentiel faktor i hans mønsterstrukturerende bestemmelse af dette felt. Generelt kritiserede jeg læringsteorier som Piagets og virksomhedsteorien for at have en for 'udvendig' opfattelse af forholdet mellem erkendelse og involvering, til dels affødt begrebsmæssigt af den distinktion, som teorierne benytter sig af, distinktionen mellem 'det kognitive' og 'det affektive'/'motivation'. Om end teorierne, især virksomhedsteorien, tillægger 'det affektive'/'motivation' stor betydning som betingelse for at lære, mener jeg ikke, de i tilstrækkelig grad anerkender den rolle, som 'det affektive' spiller for, *hvad* der mere konkret læres. Heroverfor argumenterede jeg for, at personlig involvering/engagement, som jeg foretrækker at benævne fænomenet for ikke at være bundet af bestemte begrebsmæssige konnotationer, har en afgørende indflydelse på det lærte, også indholdsmæssigt set: Det er kun med et sådant engagement i læringen af et givet felt, at tavse aspekter af aktørens viden såvel som værdier og holdninger kan sættes i spil i enhed med sproglig viden, og verden derigennem verden kan fremstå som struktureret i situationer af den pågældende art, f.eks. 'klassisk mekaniske', eller i det mindste med træk af denne art. Engagementet *lukker så at sige verden op* på den relevante måde, det fremviser verden som således 'håndterbar', som 'affording' bestemte indfalds- og angrebsvinkler knyttet til dette felt. Det er derfor en helt essentiel faktor i erhvervelsen af et praktisk perspektiv på det givne område – så langt fra bare at 'motivere' til at beskæftige sig med feltet og dermed *muliggøre* læring, har det en medstrukturerende rolle i læringen; i den måde verden giver sig på for aktøren i læringssituationen såvel som siden hen, og dermed har det en overordentlig indflydelse på, *hvad* der læres.

I redegørelsen for, hvorledes i-spil-sættelsen af tavse dimensioner af vores viden mere præcist er med til at åbne et felt som 'håndterbart', undersøgte jeg i kapitel 11 den rolle, som sproglige metaforer kan spille ved tilgangen til et nyt felt, i den perspektivskabende fremstrukturering af mening i dette. Jeg hævdede her på baggrund af analysen af især fysik- og sundhedsfaglige læringssituationer, at metaforer kan være vigtige 'fokuspunkter' for en relatering af et ukendt domæne til et mere kendt, idet metaforen lader førstnævnte fremtræde, 'som om' det var det andet. Denne 'som om'-relation indbefatter, at meningshelheden knyttet til det kendte domæne resonerer med i forståelsen af det nye, så bestemte handlinger umiddelbart fremstår som oplagte at foretage, ligesom bestemte spørgsmål, svar og

ræsonnementer giver sig som 'naturlige', 'indlysende' eller 'selvfølgelige'. Imidlertid er det, pointerede jeg, vigtigt for forståelsen af en metafor, at det ukendte felt ses *også* i sin fremmedhed – det er det *samtidige* postulat om, at det ukendte felt *er* og *ikke-er* det kendte, der giver metaforen sin epistemologiske spænding og dybde: Det er denne dobbelthed og komplementaritet, der bringer de tavse dimensioner i spil på en meningsoplukkende, ikke meningsdeterminerende måde. Det er den, der muliggør, at angribelsen af et nyt felt gennem et velkendt kan være en *transformerende* i-spil-sættelse af handle- og tænke måder fra det første, dvs. en forståelse af det nye felt igennem og 'i lyset af' dette *med blik for forskelligheder*, frem for blot en mangelfuld anerkendelse af det nye felt *som* nyt med dertilhørende inadækvate handlinger på baggrund af aktørens praktiske perspektiv på det kendte felt.

Til sidst i kapitel 11 tog jeg muligheden af et generelt kropsligt forståelsespotentiale op, idet jeg foreslog, at vi meget muligt var i stand til at give mening til et ukendt felt og foretage en relatering til mere kendte, også uden 'fokuspunkter' i form af sproglige metaforer, blot gennem den strukturering som vores kropslighed, med dens inkorporerede baggrundsforståelse, bevirkede i det nye felt. Denne mulighed diskuterede jeg yderligere i kapitel 12, hvor jeg, efter at have genkaldt et par pointer fra del 2 angående komplementariteten mellem begreberne 'kropsskema' og 'affordance', argumenterede for, at kropsskemamæssigt inkorporerede metaforer og forståelsesstrukturer af Lakoff og Johnson-typen kan give os perspektiv på nye situationer og dermed bidrage til at give struktur til og lade mening træde frem i disse. Dette kan de, hævdede jeg endvidere, i kraft af at være aspekter i netop et sådant generelt kropsligt forståelsespotentiale, der lader selv nok så fremmedartede situationer fremtræde med en generel for-struktur og meningsfuldhed i relation til, hvad der er vigtigt for os som de kropslige væsener, vi er: Med rod i den holistiske baggrundsforståelse, som vi til ethvert tidspunkt har at møde verden med, grundet vores kropslighed, biologisk-fysiologisk, socialt-kulturelt og personligt forstået, kan også nye situationer fremstå for os med en række muligheder og krav, en række 'affordances' for os. I metaforisk forstand vil de nye situationer her fremstå for os i en 'metaforisk' relation til mere kendte områder af vores liv, dvs. de vil fremstå 'i lyset af' disse med et samtidigt blik for forskellighederne felterne imellem, og dermed muliggøre den transformerende i-spil-sættelse af handle- og tænke måder fra det kendte felt på det nye. Det nævnte 'blik for' forskelligheder er, hævdede jeg endelig, også betinget af dette kropslige forståelsespotentiale, idet det væsentligt involverer vores mulighed for at trække på andre aspekter af vores kropslighed end dem, der almindeligvis er i fokus med de pågældende handle- og tænke måder.

På baggrund af denne sammenfatning ønsker jeg nu eksplicit at påpege den dybe sammenhæng, som del 3 har vist består mellem kreativitet og engagement i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv. Kreativiteten er, har jeg hævdet, til stede i selve skabelsen af sammenhænge mellem forhold og fænomener på et hidtil ukendt felt, men

denne frembringelse af sammenhæng er på sin side afgørende betinget af engagementet, der lader os sætte vores baggrundsforståelse på andre felter i spil i forståelsen af det nye: Det er kreativitetens åbenhed over for forskelligheder i den nye situation, der muliggør, at der bliver tale om en *transformerende* i-spil-sættelse af vores baggrundsforståelses menings- og referenceramme, men det er engagementet, der muliggør, at der overhovedet *er* en sådan i-spil-sættelse. Sagt på en anden måde, fordrer kreativiteten her engagementet for overhovedet at *være* kreativitet, og engagementet på sin side fordrer kreativitetens åbenhed for at blive nyskabende, dvs. for at blive mere end engageret udøvelse af allerede eksisterende viden i praksis. Samtidig er der vel at mærke tale om én proces i tilgangen til et nyt felt på baggrund af et kendt, dvs. om én proces, der *i udgangspunktet* er metaforisk og transformerende, ikke om to processer i succession (først i-spil-sættelse af baggrundsforståelsen uden metaforisk blik, dernæst transformering i relation til det nye felt). Kreativitet og engagement er således dybt sammenvævede i denne proces – og det i en sådan grad, vil jeg hævde, at de bør ses, ikke som to aspekter, men i stedet som ét integreret aspekt af fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv.

Som betegnelse for dette samlede aspekt vælger jeg udtrykket 'kreativt engagement'. Dette udtryk er valgt frem for f.eks. 'engageret kreativitet' på grund af den antydede ikke helt symmetriske relation, der består mellem de to fænomener *i* deres enhed: at kreativitet fordrer engagement for overhovedet at være kreativitet her, mens engagement fordrer kreativitet for at være *mere* end engagement slet og ret. Med betegnelsen vil jeg derfor pointere den fundamentale rolle, som i-spil-sættelsen af tavse dimensioner af vores viden spiller i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv, samtidig med at jeg understreger nødvendigheden af kreativitetens åbenhed. Og ikke mindst: med det valgte udtryk ønsker jeg at lægge vægt på, at der består en direkte, intern relation mellem engagement og erkendelse, i modstrid med hvad gængse læringsteorier implicit eller eksplicit udtrykker<sup>357</sup>.

Afslutningsvis ønsker jeg ganske kort at fremsætte den tanke, at vores kropslige forståelsespotentialer er udgangspunkt for refleksion over og sproglig viden om de situationer, vi kommer i. Inden for rammerne af denne afhandling er der ikke plads til at diskutere dette omfangsrige spørgsmål, men som perspektivering på afhandlingens hovedtematik ønsker jeg at trække nogle yderst tentative tråde fra konklusionerne i denne del: Sagen er, at den strukturering, vores kropslighed giver til verden, og mere specifikt den mening, kropsligheden skaber og afdækker i de situationer, vi kommer i, for mig at se vil danne den baggrund, hvorpå sproglig forholden sig sker. Dette skal forstås dels i den forstand, at vi sprogligt 'sætter ord på' og reflekterer over de forhold og fænomener, der træder frem for os i en given situation, dels således, at det *semantiske indhold* af disse ord trækker på vores kropsligt

---

<sup>357</sup> Jf. afsnit 10.1

inkorporerede baggrundsforståelse, og det i en endog endnu mere basal forstand, end det hidtil er blevet beskrevet.

For at starte med det sidste, er relationen på det semantiske plan mellem baggrundsforståelsen og vore ords sproglige indhold flere gange blevet pointeret, idet jeg, særligt i diskussionen af metaforers betydning og virkemåde ovenfor, har argumenteret for, at baggrundsforståelsen resonerer med i og giver en meningsfylde til de ord, vi bruger: I kraft af at være en integreret og interrelateret helhed af færdigheder, følelser, fornemmelser, holdninger, viden om 'affordances' m.m. udspænder den en meningsmæssig referenceramme, der kan sættes i spil i vores sproglige forholden os til verden. I forlængelse af disse bemærkninger ønsker jeg *meget* tentativt at foreslå, at der også består en relation på det værensmæssige niveau, således at sproget selv er en inkorporeret del af vores kropslige væren i verden. Merleau-Ponty er inde på noget tilsvarende, når han om sproget og vores måde at 'have' et sprog på, siger: "I possess its [the word's] articulatory and acoustic style as one of the modulations, one of the possible uses of my body. I reach back for the word as my hand reaches towards the part of my body which is being pricked; the word has a certain location in my linguistic world, and is part of my equipment." (Merleau-Ponty, 1962, s. 180). Ordene har, siger han videre, en 'near-presence', de er 'bag mig', ligesom ting bag min ryg eller byens horisont rundt om mit hus. De er ikke repræsentationer – vi har ikke et 'verbalt billede', der eksisterer uafhængigt af vores aktuelle brug af dem – de eksisterer i stedet som *handlingsmuligheder*, netop, som han siger, som en del af vores 'udrustning' på linie med ben og arme. Som jo vel at mærke for Merleau-Ponty heller ikke primært eksisterer som 'objekter' eller 'objektive størrelser', som vi er repræsentationelt bevidste om at have, men i stedet som integrerede dele af det levede udgangspunkt for vore handlinger i verden, som vores krop er. Med den analyse, jeg igennem afhandlingen har givet af viden i praksis og dennes kropslige betingethed, synes dette synspunkt hos Merleau-Ponty en interessant mulighed, der på mange måder kan siges at nuancere og give dybde til den wittgensteininspirerede sprogopfattelse, jeg kort diskuterede i kapitel 2 og 8: Der hævdede jeg med Wittgenstein, at sproglige ytringer er handlinger, at de er måder at omgås verden og hinanden på, snarere end de er repræsentationelle størrelser, og at et sprog er at se som en række værktøjer i denne omgang. Det synes i forlængelse heraf oplagt at spørge, om sprog da er eller kan være 'inkorporeret' på samme måde som fysiske redskaber kan være det ifølge min Merleau-Ponty-inspirerede kropsforståelse. Blot med den forskel, som jeg også var inde på i forbindelse med diskussionen af inkorporeringen af viden i praksis' perspektiv, at man ikke kan 'lægge sproget fra sig', som man kan lægge en hammer fra sig. Hvorfor sproget, som Merleau-Ponty foreslår, snarere må ses på linie med ben og arme, som til stadighed inkorpo-

reret i vores kropsskema, som et led i det rum af mulige handlinger, vi i konkrete situationer møder, skaber og afdækker mening i verden med<sup>358</sup>.

Mere specifikt tænker jeg, at i den udstrækning en fremtidig analyse vil vise, at sproget selv er et kropsskemamæssigt inkorporeret fænomen, vil dette kunne udgøre et led i en uddybende forklaring på, hvorledes viden i praksis ontologisk set er mulig. Konkret ville det være med til at forklare, hvordan det er muligt for sproglig viden at eksistere i integreret enhed med praktisk kunnen og personlige erfaringer, på en måde så enheden er kropsskemamæssigt inkorporeret, så den danner udgangspunkt for vores møde med verden. I kraft af den kropslighed, sproget i givet fald ville have, ville sproglig viden nemlig i udgangspunktet være endnu mere kropsrelateret, end jeg her har argumenteret for med begreber som 'tavst semantisk indhold', 'personlige erfaringer', 'levet kendskab', 'kropsskemamæssigt inkorporerede metaforer', 'baggrundsforståelse', 'tavs meningsmæssig referenceramme', 'resonans' m.m. Med en sådan fremtidig analyse ville traditionelle dikotomier mellem sproglig viden og praktisk kunnen meget vel kunne vise sig at bero på en grundlæggende misforståelse af sprogets fænomenologiske status. Disse dikotomier har jeg søgt at påvise er ikke-eksisterende i enhver konkret, praktisk videnssituation, og jeg har igennem afhandlingen argu-

---

<sup>358</sup> Merleau-Ponty siger endvidere, at hvert sprog har sin stil/tone, og at forskellige sprog er forskellige måder at 'synge verden' på, at et sprog åbner eller *er* en verden, og at det derfor er umuligt at oversætte fuldstændigt mellem to sprog. Af den grund kan man, hævder han, kun 'leve i' ét sprog, da det ikke er muligt at leve i to verdener på en gang. Det er uden for rammerne af denne afhandling at diskutere dette synspunkt, men jeg vil dog bemærke, at selvom jeg finder det rigtigt at sige, dels at de fleste af os kun 'har hjemme i' ét sprog, uanset hvor mange vi taler, og dels at der 'med sproget er udspændt en verden', så mener jeg ikke desto mindre, at Merleau-Pontys opfattelse må modificeres, hvad begge disse punkter angår: I forhold til det første findes der fuldstændigt tosprogede mennesker, der 'lever i' begge sprog, forstået på den måde, at begge sprog giver sig lige 'naturligt' for dem – at ordene fra begge lige fuldt er 'bag' eller 'omkring' dem som en del af den (kropslige) udrustning, de møder verden med. Dette kan illustreres med det forhold, som tosprogede fortæller (mundtlig kommunikation), gør sig gældende, nemlig at en situation *umiddelbart* giver sig for dem på det ene eller det andet af deres to sprog (men ikke altid det samme), afhængigt af, hvad der synes dem mest 'rammende' i situationen, dvs. hvilket sprog der synes dem at indfange det pågældende fænomen bedst. I kraft af 'at være hjemme i' begge sprog, kan en tosproget 'række ud' og 'tage' det ord, der 'passer bedst på' det givne fænomen, som dette fremstår på baggrund af hans handlingsorienterede perspektiv på situationen – det ord, som fænomenet 'affords', kunne man sige. Verden er derfor ikke, som Merleau-Ponty på dette sted synes at lægge op til, *bestemt* af sproget – snarere giver den sig handlingsrettet for os på bestemte måder på baggrund af vores kropsligt inkorporerede forståelse, og en del af denne handlingsrettethed vil netop komme til udtryk i den sproglige forholden sig til situationen, 'sproglig forholden sig' ikke primært forstået som en 'upartisk *beskrivelse*', men som en handling på linie med og i relation til andre handlinger. Dette sidste synes mig helt i tråd med Merleau-Pontycitatet i hovedteksten. I forlængelse af det netop sagte og i relation til det andet punkt, mener jeg således, at 'der med sproget er udspændt en verden' i *kraft af den ikke-sproglige resonans*, som ordene vækker; forstået på den måde, at det mindre er et spørgsmål om, at vores ord danner et 'begrebskema', som vi forstår verden i – som er bestemmende for, hvad vi ser – end det er et spørgsmål om, at ordene er 'fokuspunkter' for en meningshelhed med mange tavse aspekter, og at denne meningshelhed sættes i spil ved brugen af ordet. I forbindelse med min diskussion af metaforers betydning og virkemåde, har jeg netop hævdet, at en metafor åbner et nyt domæne ved at sætte vores helhedsmæssige forståelse af et kendt i spil, hvor denne helhedsmæssige forståelse væsentligt indeholder tavse dimensioner. For at dette kan lade sig gøre, må ordene naturligvis også i den bogstavelige brug kunne vække en sådan helhedsmæssig resonans. Af denne grund finder jeg det ikke rigtigt at sige, at 'sproget *er* en verden', da dette udtryk synes at negligere den holistiske baggrundsforståelse, som ordene trækker på, og som giver mening og fylde til dem. En baggrundsforståelse, der vel at mærke er fleksibel og er betydeligt bredere end sproget (men som i konkrete situationer kan sættes i spil af det), hvorfor den også kan give sig udslag i mere end ét sprog, som hos tosprogede.

menteret for, at de beror på en fejlagtig forståelse, såvel af vidensbegrebet som af vores kropslige væren i verden og dennes betydning for viden, sproglig såvel som ikke-sproglig. Med den foreslåede opfattelse af sproget ville dikotomierne imidlertid kunne afvises alene med henvisning til sprogets kropslige natur<sup>359</sup>.

Hvad det første punkt nævnt ovenfor angår, at vi sprogligt 'sætter ord på' og reflekterer over de forhold og fænomener, der træder frem for os i en given situation, har jeg flere gange gennem afhandlingen pointeret, at viden i praksis i de situationer, vi kommer i, lader bestemte træk præsentere sig som relevante, og at det derfor er dem, vi sprogligt forholder os til i vore teorier, og generelt i vore udsagn og domme, om de pågældende situationer. Imidlertid ønsker jeg her med baggrund i konklusionerne fra denne del 3 antydningvis at foreslå, at betydningen af dette forhold er endnu større, og relationen mellem kropslighed, kreativitet og refleksion endnu tættere, end det hidtil har været muligt at redegøre for: Igenem delen har jeg argumenteret for muligheden af at sætte vores forståelse fra andre, mere kendte domæner af vores liv i spil ved mødet med nye og handle og ræsonnere i disse, 'som om' de var de kendte med samtidigt blik for forskellighederne, med en transformation af de konkrete handle- og tænkemåder og i videre forstand af forståelsen og det perspektiv, den udgør, til følge. Her synes det mig oplagt, at transformationen af handle- og tænkemåder, der, som jeg har søgt at påvise, har rod i vores kropslighed, og som i mange tilfælde vil foregå ved den ikke-refleksive 'indstillen' sig på de konkrete situationers 'affordances', også i mange tilfælde netop vil kunne hjælpes på vej af en sprogliggørelse og refleksion, foretaget enten af den lærende selv eller – i særdeleshed – af denne i samråd og samvirke med en lærer, vejleder eller anden mere erfaren praksisdeltager. Dette er for mig at se præcis, hvad der sker, når eksempelvis den sygeplejestuderende sammen med sin praksisvejleder diskuterer den måde, førstnævnte har forholdt sig på i plejen af en given patient: Vejlederen vil her 'gribe fat i' de måder, den studerende konkret har handlet, talt, bevæget sig m.m. på – i de kropslige og sproglige udtryk, hun har benyttet sig af – specielt naturligvis hvis hun har ændringsforslag til disse måder at gebærde sig på. Omvendt vil den studerende søge at sætte ord på sin oplevelse af sig selv, patienten, dennes sygdom og behandlingsforløb m.m. I fællesskab vil de derfor kunne reflektere over det, der er blevet gjort og sagt, i relation til spørgsmålet om, hvordan den studerende i fremtiden eventuelt ville kunne handle mere adækvat. Det vigtige er her, at de diskuterede handlemåder ikke er 'tilfældige' måder, den studerende har opført sig på, eller kun mere eller mindre vellykkede forsøg på at omsætte

---

<sup>359</sup> Hvad angår udtrykket 'sprogets kropslige natur' er jeg fuldt ud opmærksom på flertydigheden af ordet 'natur' og bruger det præcis for også her at antyde muligheden af, at det skarpe skel, der ofte hævdes at bestå mellem 'kultur' og 'natur', ikke kan opretholdes, og at sprogets relation til vores 'menneskelige natur' bør tages op til overvejelse.

sygeplejerskolens teori til praksis<sup>360</sup>. I mindst lige så høj grad er de, som jeg har diskuteret ovenfor, konkretiseringer af den studerendes generelle kropslige forståelse af situationen, med rod i hendes hverdagstilgang til sygdom og lidelse, mennesker, menneskelig omgangstone og samværsformer. Disse handlemåder er derfor i høj grad et resultat af hendes kropslighed og kreative engagement i situationen, og samtidig er de udgangspunkt for en refleksion, der vil kunne videreudbygge og nuancere den transformation af hverdagstilgangen, som allerede er påbegyndt i selve konkretiseringen af denne tilgang i en sygeplejefaglig kontekst.

Med den foreslåede sammenknytning af kreativitet og refleksion i transformationen af et kropsligt inkorporeret praktisk perspektiv knyttet til andre domæner af aktørens liv, åbnes der for en anden måde at forstå de krav på, som man ofte hører fremsat, om på den ene side at 'tage udgangspunkt i den lærendes forudsætninger' og på den anden side at sprogliggøre en given praksis' 'implicitte viden' og 'de rationaler', der 'ligger til grund for' de handlinger, praksisdeltagerne foretager, for herigennem at muliggøre den lærendes læring. Det første ses ikke blot at være et spørgsmål om at knytte an til *enkelterfaringer*, som den lærende har gjort sig tidligere i andre praksisser, for at få den lærende til at forstå bestemte *enkelttræk* i den konkrete situation, som hvis den sygeplejestuderendes vejleder spørger til den studerendes oplevelse f.eks. af en nærtståendes død i et forsøg på at få hende til at forstå nogle reaktioner, som hun var ude for hos pårørende til en given patient. Langt snarere drejer det sig om at gribe fat i den måde, en konkret situation fremstår *som helhed* for den lærende på, på baggrund af det *perspektiv*, som han har fra sit hidtidige liv. Man skal altså tage fat i de handle- og tænkemåder, som perspektivet sætter i spil fra det hidtidige liv, for derved at lette transformationen af disse handle- og tænkemåder i forhold til den nye praksis' fordringer og i videre forstand transformationen af perspektivet selv.

I forhold til det andet punkt ses det, at sprogliggørelse og refleksion i høj grad vedrører netop dette, dvs. den gestalt, situationen fremstår med, og de ny-konkretiserede handle- og tænkemåder, som denne gestalt lægger op til: De er måder, hvorpå den relatering og transformation af forståelse mellem domæner, som vores kropslighed og kreative engagement muliggør, kan befordres, nuanceres og videreudvikles, langt snarere end de er måder, hvorpå det bliver muligt at lære 'uden at have forudsætninger i forvejen', 'fra ingenting' ('from scratch'), blot ved at få en beskrivelse af viden og 'rationaler' i en given praksis med en række regler for, hvordan man skal forholde sig i bestemte situationer. Sådanne beskrivelser og regler kan meget muligt gives i mange situationer, men de står bestemt ikke alene;

---

<sup>360</sup> Dette vil meget muligt være et *aspekt* af handlingerne, idet den sygeplejestuderende givetvis i situationen med større eller mindre held vil prøve at tage højde for den sproglige viden, hun har erhvervet på skolen, i relation til situationens konkrete praktiske fordringer i forsøget på at opnå en dybere forståelse af patienten og plejen – eller med mine begreber: hun vil søge at opnå en integreret enhed af sproglig viden og praktisk kunnen i etableringen af en viden i praksis på feltet.



tværtimod får de deres mening i relation til de forhold og fænomener, som træder frem *med* det metaforisk i-spil-satte perspektiv. Sammenholdes dette med den anden tentativt foreslåede ide, at sproget i endnu højere grad, end jeg her har haft mulighed for at undersøge, er kropsskemamæssigt inkorporeret, finder jeg det rimeligt at foreslå som emne til fremtidig undersøgelse, at refleksion og sprogliggørelse, så langt fra at 'stå uden for' og i modsætning til involvering og kropslighed – at være disse 'subjektive' fænomeners 'objektive modpol' – er *fortsættelser* heraf, dvs. *aspekter* af vores samlede transformerende engagerede forholdene os på baggrund af vort hidtidige liv. At refleksion, sprogliggørelse og sproglighed generelt med andre ord måske er måder, hvorpå vi kan videreudvikle, nuancere og komplicere vores engagerede kropslige indstillen os på, tilpassen os og handlen i overensstemmelse med fordringer og muligheder i de sociale og naturlige omgivelser. Og at de vel at mærke er dette i kraft den dybe sammenhæng og afhængighed, de står i, til netop vores kropslighed og kreativitet.

#### **Del 4. Læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv**

*Opsamling og præcisering af læringsteoretiske pointer i de hidtidige dele. På baggrund af diskussionen af introduktionens arbejdsbestemmelse af læring og af paradigmatisk, dagligsprogs-mæssige eksempler herpå argumenteres der for, at den læringsopfattelse, der igennem afhandlingen er blevet fremsat, er en acceptabel modifikation af vor dagligsprogs-mæssige forståelse. Distinktionen mellem 'intentionel læring' og læring 'as we go along' tages op, og der argumenteres for, at begreberne henviser til reale yderpunkter på et kontinuum af opmærksomhedstilstande. Intentionel læring hævdes dog at være et fokuspunkt, der finder sted interrelateret til en 'gråzone' af anden læring, som den lærende er mindre opmærksom på. Således gives der ikke læring af isolerede 'videnselementer'. Det kommenteres endvidere, at betegnelserne 'bevidstheds-mæssig' om intentionel læring og 'kropslig' om læring 'as we go along' er misvisende, idet de ikke synes at tage højde for, at spørgsmålet om graden af opmærksomhed på læring er relativt uafhængigt af spørgsmål om arten af det lærte, dets indplacering på videnskcontinuet og bestemmelsen af subjektet for læring. Endelig uddybes relationen mellem aspekterne kropslighed og kreativt engagement, idet der argumenteres for, at sidstnævnte er grundlæggende afhængig af førstnævnte, men at de ikke er sammenfaldende, og at der derfor er tale om to aspekter af fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv, ikke kun om ét.*

## Kapitel 14. Læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv

Formålet med dette sidste kapitel før konklusionen er at sammenfatte og præcisere, hvad pointerne i afhandlingens hidtidige kapitler viser om læring som fænomen. Dette formål vil jeg søge at indfri med udgangspunkt i en nærmere diskussion af introduktionens spørgsmål ”Hvad er læring?” og det dagligsprogs-mæssigt inspirerede, tentative svar, jeg dér gav på spørgsmålet. Dette svar har været en indfaldsvinkel for undersøgelsen af min problemformulerings to spørgsmål, om der kan udvikles et begreb om viden som situeret og kun fuldt realiseret i praksis, og i bekræftende fald, om der kan peges på generelle karakteristika ved menneskets eksistens, der muliggør læring af denne viden. Gennem analysen af disse spørgsmål er jeg nået frem til en nærmere bestemmelse af læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv. Det er imidlertid nu på sin plads at gå tilbage til den oprindelige tentative bestemmelse og de eksempler, denne skulle tage højde for, for at se, i hvilken udstrækning min senere bestemmelse udgør en acceptabel modifikation af den oprindelige. Jeg vil derfor, efter kort at have rekapituleret mit syn på forholdet mellem filosofisk analyse og dagligsprogs-mæssig forståelse, diskutere nogle dagligsprogs-mæssigt set paradigmatisk eksempler på læring. Igennem denne diskussion vil det vise sig, at de paradigmatisk eksempler selv peger hen mod en mere holistisk forståelse af læring, og at min bestemmelse heraf, der er fremkommet ’indirekte’ ad argumentationsvejen over viden i praksis og mulighedsbetingelser herfor, også giver sig som en rimelig modifikation ved den direkte analyse af dagligsprogs-mæssige eksempler.

Efter således at have sammenstillet min opfattelse med den dagligsprogs-mæssige forståelse vil jeg tage den tidligere indførte distinktion mellem ’intentionel læring’ og ’læring as we go along’ op og diskutere disse to begrebers indbyrdes relation såvel som det bidrag, som de to læringsformer hver for sig yder til fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv. Dernæst vil jeg diskutere, i hvilken udstrækning ’intentionel læring’ er ’bevidsthedsmæssig’ og ’læring as we go along’ ’kropslig’. Endelig vil jeg på baggrund af analyserne i del 2 og 3 lave en opsamlende udredning af relationen mellem de to aspekter, kropslig væren og kreativt engagement, i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv.

## 14.1. Hvad er læring?

*Introduktionens tentative bestemmelse af læring tages op til fornyet overvejelse i relation til afhandlingens bestemmelse af læring som en fremstrukturering af (aspekter af) et holistisk, ikke-repræsentationelt, handlingsorienteret perspektiv. En række dagligsprogs-mæssigt set paradigmatisk eksempler på læring analyseres, og det påpeges, at disse selv peger hen mod en mere holistisk, anvendelsesrelateret læringsopfattelse. Der argumenteres i forlængelse heraf for, at den læringsopfattelse, som er fremkommet gennem afhandlingens diskussion af viden i praksis og af generelle betingelser for læring af denne, er en acceptabel modifikation af vor dagligsprogs-mæssige forståelse af begrebet 'læring'.*

I introduktionen stillede jeg spørgsmålet "Hvad er læring?" og hævdede, at vi dagligsprogs-mæssigt har en forståelse af begrebet 'læring' som i meget bred forstand "ændringer i et væsens attituder, måder at forholde sig på, udsagn og tanker om verden og/eller det selv m.v., kort: ændringer i handle- og tænkemåder; vel at mærke ændringer som følge af en tilpasning til, indstillen sig på, bevidst memorering af og/eller refleksion over (forhold i) en given (type) situation (og evt. væsenets egen rolle i denne)". I overensstemmelse med mit filosofiske grundsynspunkt fremsat i introduktionen og min wittgensteininspirerede opfattelse af sproglig mening, kort diskuteret i forlængelse heraf i kapitel 2 og 8, opfatter jeg ikke denne dagligsprogs-mæssige forståelse *definitivt*: Dagligsprogs-mæssigt klassificerer vi ikke fænomener ud fra en række nødvendige og tilsammen tilstrækkelige betingelser, som vi finder hos fænomenerne. Meget muligt er der *visse* begreber, som f.eks. 'ungkarl', der tilskrives på denne måde, men for de fleste gælder, som Wittgenstein hævdede det (Wittgenstein, 1984b, § 67), at vi klassificerer vha. familielighed og/eller lighed med paradigmatisk eksempler<sup>361</sup>. Vagheden i ovenstående bestemmelse af læring er derfor udtryk for en tilsvarende mangel på præcision i vores dagligdags forforståelse af, hvad læring er. Selv med denne vage formulering har jeg dog næppe indfanget *alle* situationer, der dagligsprogs-mæssigt vil kunne blive betegnet som 'læring', men jeg vil mene, at jeg har indfanget størstedelen og, vigtigere, at bestemmelsen dækker de tilfælde, som vi sædvanligvis betragter som paradigmatisk.

Som diskuteret i introduktionen må en filosofisk analyse af fænomener, som vi har en dagligsprogs-mæssig forståelse af, tage højde for denne forståelse på flere måder: For det første er den et rimeligt *udgangspunkt* for diskussionen – idet man benytter sig af en hverdagsmæssig term, gør man sig mere eller mindre implicit den antagelse, at man taler om det *fænomen*, som denne term henviser til. Og denne antagelse mener jeg kun er gyldig, for så vidt man faktisk forholder sig til vores dagligsprogs-mæssige forståelse *af* fænomenet. For

---

<sup>361</sup> Man kan hævde, at 'alt ligner alt', men her er der tale om ligheder, der er *relevante* for os som de kropslige væsener, vi er, med de interesser vi har, såvel overordnet set som mere specifikt i forhold til den givne sammenhæng.

det andet må de modifikationer, forandringer og forkastelser af dele af denne dagligsprogs-mæssige forståelse, som en nærmere analyse leder til, have rod i undersøgelsen netop af eksempler på fænomenet, som også dagligsprogs-mæssigt opfattes som paradigmatiske; igen for at sikre at det *er* det samme fænomen, der tales om. Og endelig har den dagligsprogs-mæssige forståelse for det tredje en del ord at skulle have sagt *i* og i særdeleshed *om* analysen. Ikke i den forstand, at førstnævnte er dommer i forhold til sidstnævnte, men dog i dén, at førstnævnte har 'indsigelsesret', dvs. har mulighed for at komme med modeksempler, som analysen lader ude af betragtning, men som enten ifølge den burde have været indbefattet, men ikke er det, eller netop ikke burde have været det, men falder ind under begrebet med analysens bestemmelse af det<sup>362</sup>. Alt i alt er der derfor grænser for, *hvor* præcis en filosofisk bestemmelse af et givet fænomen fra hverdagsmæssige sammenhænge vil kunne blive, da en meget klar afgrænsning uvægerligt vil afskære visse dagligsprogs-mæssige eksempler fra at høre med, og inddrage visse andre uretmæssigt, og således lægge op til en kritik af den nævnte type.

Mere specifikt gør dette forhold sig gældende for begrebet 'læring', der dagligsprogs-mæssigt bruges om endog meget forskelligartede situationer, og som derfor næppe kan gives nogen modifikation, der både er præcis og på samme tid tager højde for vores daglig-sprogs-mæssige forståelse på alle de tre nævnte måder. I mit forsøg på nærmere at bestemme, hvad læring er, mener jeg derfor, at en vis mangel på præcision i den bestemmelse, jeg når frem til, er uundgåelig. Da vores dagligsprogs-mæssige forståelse imidlertid, som jeg har hævdet, væsentligt er knyttet til en række paradigmatiske eksempler, frem for at være en abstrakt bestemmelse som den ovenstående – der derfor kun sekundært kan søge at indfange så meget som muligt af den – er det på sin plads også at diskutere nogle af disse, såvel som paradigmatiske eksempler på, hvad vi dagligsprogs-mæssigt omvendt *ikke* opfatter som læring. Dette vil bidrage til at udfylde vagheden af ovenstående bestemmelse med et konkret, eksemplarisk indhold. Og samtidig vil analysen af paradigmatiske dagligsprogs-mæssige eksempler på læring som indledningsvist nævnt vise hen til nødvendigheden af en revidering af den abstrakte bestemmelse af læring – en revidering, som jeg vil foretage ud fra eksemplerne og på baggrund af analyserne i del 2 og 3.

---

<sup>362</sup> Som nævnt i introduktionen er den angelsaksiske filosofiske diskussion i sidste århundrede og ind i dette om, hvad 'viden' er, nærmere betegnet, om viden er 'justified true belief', i udpræget grad kendetegnet ved diskussionen af konkrete tilfælde på, hvad vi dagligsprogs-mæssigt kalder 'viden'. Dels fremstilles disse tilfælde som modeksempler til andre filosofers bestemmelser af begrebet, dels er disse bestemmelser som oftest opstillet på baggrund af analysen af *andre* dagligsprogseksempler. Jf. f.eks. Ryle, 1949, Ayer, 1956, Chisholm, 1957, Gettier, 1963, Radford, 1966, Austin, 1966, Ackermann, 1973, Margolis, 1973, Lehrer, 1974. Ret beset kan man sige, at denne tredje måde at 'tage højde for' forforståelsen på er implicit i den anden, idet kritikken vha. modeksempler netop går på, at der er væsentlige og, kunne man sige, dermed paradigmatiske, eksempler, som analysen ikke tager højde for. Jeg mener dog, at der er en gråzone af ikke decideret *paradigmatiske* eksempler, der immervæk regnes for centrale nok i vores dagligsprogs-mæssige forståelse til at udgøre modeksempler. Jeg foretrækker derfor at bevare adskillelsen af punkterne.

Eksempler på dagligdags brug af udtrykket 'at lære' spænder vidt: Som jeg var inde på i introduktionen, kan man, for blot at nævne nogle få, men meget forskelligartede, måder, vi bruger ordet på, lære kongerækken og den lille tabel udenad, lære kvantemekanik, et fremmedsprog, at binde sine snørebånd, at begå sig i en ny social sammenhæng, at samarbejde eller at tage hensyn; og man kan også 'lære at leve med sine fejl og mangler' og 'lære at glemme' en uret begået mod én. Fælles for disse eksempler er, at der er tale om en *forandring*, det være sig i det, aktøren kan sige eller gøre, eller i den måde, han opfatter sig selv og sine omgivelser på. Dette fællestræk er da også grunden til, at jeg ovenfor i den sammenfattende bestemmelse sagde, at læring i vores dagligsprogs mæssige forståelse grundlæggende var "ændringer i et væsens<sup>363</sup> attituder, måder at forholde sig på, udsagn og tanker om verden og/eller det selv m.v., kort: ændringer i handle- og tænkemåder".

Imidlertid er det klart, at ikke enhver forandring af individets handle- og tænkemåder vil kunne karakteriseres som 'læring' – forandringer, der skyldes rent biologiske, fysiologiske, kemiske eller fysiske ændringer, vil f.eks. ikke blive bestemt således. Der vil være en gli-

---

<sup>363</sup> Jeg vil her kun diskutere menneskers læring og vil derfor primært tale om 'aktøren' og 'personen', men det bør understreges, at mennesket ikke er det eneste væsen, der kan lære: Hunde kan lære små tricks som at sidde pænt eller hente avisen, en papegøje kan lære at fløjte "Dengang jeg drog af sted..." (men ikke at forstå, hvad sangen handler om), fisk kan lære at komme op til overfladen, når akvarielåget lettes, før maden kastes ned osv. Det er dog diskutabelt, hvorvidt den modificerende nærmere bestemmelse af læring, som jeg fremsætter nedenfor, også gælder dyr. Det falder imidlertid uden for afhandlingens rammer at komme nærmere ind på dette spørgsmål.

Inden for forskningen i kunstig intelligens debatteres der frem og tilbage, hvorvidt computere kan lære, med fortalere som Minsky, Newell og Simon og modstandere som Dreyfus og Searle, jf. Minsky, 1967 og 1981, Newell & Simon, 1981, Dreyfus & Dreyfus, 1986, Dreyfus, 1992, og Searle, 1987. Jf. desuden Haugeland, 1981 og 1985, Born, 1987 og Copeland, 1993. Uden her at have plads til en stillingtagen til dette spørgsmål vil jeg sige, at computeren i bekræftende fald velsagtens nok kan falde ind under betegnelsen 'væsen' i min bestemmelse af vores dagligsprogs mæssige forforståelse. Igennem de senere år er begreber som 'distribueret læring' og 'organisatorisk læring' blevet gængse i læringsdiskussionen – begreber, der, hvis de vinder generel udbredelse, vil gøre det nødvendigt at erstatte eller supplere betegnelsen 'væsen' med et andet såsom 'system'. For øjeblikket mener jeg dog ikke, det er almindeligt, dagligsprogs mæssigt anerkendt at tilskrive læring direkte til systemer bestående af flere individer – i stedet vil man efter min mening sige, at det er disse individer, der lærer, og at dette har konsekvenser for systemets/organisationens samlede fremtoning, handlekraft og handlemuligheder. Jeg vil derfor undlade at benytte mig af termen 'system', der endvidere brugt i læringsteoretisk sammenhæng meget vel kunne misforstås som en implicit henvisning til 1. og/eller 2. ordens cybernetik, hvor 1. ordens cybernetik angår *observerede* systemer (Wiener, 1961, Vickery & Vickery, 1987), og 2. ordens cybernetik angår *observerende* systemer (Maturana & Varela, 1980 og 1987, von Foerster, 1984, Bateson, 1972 og 1998, Luhmann, 1984, 1997 og 1998). For en redegørelse herfor, jf. Brier, 1994.

I Danmark vil termen 'system' måske især blive opfattet som henvisende til Luhmann, givet den indflydelse dennes tanker har på den aktuelle læringsdebat (Qvortrup, 1998 og 2001, Rasmussen, 1998 og 1999, Haue, 2003). Med brugen af termen 'system' kunne det fremstå, som ville jeg sige, at den dagligsprogs mæssige forståelse af 'læring' i bund og grund var luhmannsk. Dette mener jeg bestemt ikke er tilfældet – Luhmanns beskrivelse af bevidstheder som lukkede for hinanden og som foretagende valg af forståelser af den kommunikation, som de givne mennesker har med hinanden, vil givetvis af mange blive genkendt som en udmærket redegørelse for, hvad det er, der sker, når kommunikation *mislykkes*, men den almene beskrivelse af bevidstheden som essentielt lukket, selvreferentiel og autopoietisk mener jeg ikke er i overensstemmelse med dagligsprogs mæssig forståelse af hverken bevidstheden eller læring. Det bør yderligere kommenteres, at det ville være yderst ironisk, hvis det *var* tilfældet, da selve opfattelsen af, at vi har en dagligsprogs mæssig forståelse af en lang række begreber – og mere generelt, at vi har en forforståelse, der er fælles, grundet vores fælles livsform – grundlæggende er i modstrid med Luhmanns opfattelse af, at det enkelte 'psykiske system' konstruerer sin erkendelse ud fra iagttagelser i sin omverden, heriblandt iagttagelser af kommunikation med andre mennesker. Jf. Luhmann, 1984 og 1998.

dende overgang mellem forandringer, der klassificeres som 'rene fysiologisk-biologiske' og sådanne, der vil blive karakteriseret som 'læring', idet der vil være tilfælde, hvor man er i tvivl, om den pågældende forandring skal forklares rent biologisk eller har et element af læring i sig. Ligeledes vil rigtigt mange læringsmæssige forandringer af kropslig art foregå samtidig med og i dyb afhængighed af bestemte former for fysiologisk-biologisk udvikling, betinget af og ofte også betingende for denne udvikling. At kunne løfte meget tunge vægte er således til dels et spørgsmål om en teknik, der kan læres, og samtidig er det i høj grad også et spørgsmål om personens styrke i arme, ben og ryg. Disse forhold er imidlertid ikke uafhængige – udviklingen af den rigtige teknik fordrer en styrke i udgangspunktet, og *med* den rigtige teknik vil personen kunne træne sin styrke yderligere. Alligevel mener jeg, vi dagligsprogsmæssigt vil skelne paradigmatisk tilfælde på læring fra paradigmatisk eksempler på 'ren fysisk-fysiologisk-biologisk udvikling'. Et simpelt, konkret eksempel kan illustrere denne forskel: Et barn på ét år kan typisk ikke åbne døre, og dette er der (i hvert fald) to grunde til: For det første er det ikke motorisk i stand til at rykke ned i dørhåndtaget og mangler ligeledes i relation hertil den kropslige-motoriske forståelse af sammenhængen mellem, at det rykker ned i håndtaget, og at døren går op. Og for det andet kan det ikke *nå* håndtaget endnu. Når barnet siden hen kan åbne en given dør, vil man, hvis forandringen vedrører det første forhold<sup>364</sup>, sige, at det har *lært* at åbne døren – det vil man ikke, hvis forandringen blot skyldes, at barnet er vokset og nu kan nå håndtaget på den pågældende dør<sup>365</sup>. Det sidste tilfælde er for mig at se et paradigmatisk eksempel på en ændring, der ikke vil blive klassificeret som læring, om end den angår en bestemt handlemåde i en given kontekst. Af lignende paradigmatisk eksempler på ikke-læringsmæssige ændringer kan nævnes løft (med uforandret teknik) af tungere og tungere ting, efterhånden som barnet bliver større og får flere kræfter og pubertetsdrenges stemmer, der går i overgang<sup>366</sup>. Eller med et eksem-

---

<sup>364</sup> Dette forhold er rent faktisk, som antydnet, *to* forhold, ikke uafhængige, men heller ikke identiske: Det er muligt for barnet at have en vis kropslig-motorisk forståelse af sammenhængen mellem at rykke ned i håndtaget, og at døren åbner sig, også uden motorisk at være i stand til at gøre det – dette kan være én af grundene til den frustrerende kamp, som mange børn giver sig ud i, med dørhåndtaget: at de kropslig-motorisk har forstået, *hvad* der skal til, for at døren går op, men at de endnu ikke kan effektuere dette 'hvad'. En anden grund kunne være ren imitation, dvs. at barnet blot, uden forståelse af hvad formålet er, prøver at gøre bevægelser, det ofte ser dets forældre, eventuelle søskende og andre udføre. Med den tidligere indførte terminologi vil barnet i det første tilfælde lære at åbne døren intentionelt og i det andet 'as it goes along'.

<sup>365</sup> I dette tilfælde måtte barnet naturligvis tidligere have lært at åbne andre døre, hvor håndtaget sad lavere, eller hvor det havde en stol el.lign. at stå på for at nå.

<sup>366</sup> Der vil givetvis finde en del læring sted i form af indstille sig på de nye situationer *i forbindelse med*, at stemmen går i overgang: Pubertetsdrengene finder det typisk pinligt, når stemmen 'skriger' for dem, og de vil derfor ofte søge at skjule fænomenet ved eksempelvis at tale mindre, eller på anden måde søge at afværge eller undvige pinlige situationer. Sådanne manøvrer indeholder for mig at se læringsmæssige aspekter – drengene søger at indstille sig på de nye fysiologiske omstændigheder, der gør sig gældende for dem, og i den forbindelse at gebærde sig på nye måder i ellers velkendte situationer, så de tager højde for disse ændrede omstændigheder. Men selve den fysiologiske forandring – stemmen, der 'skriger' – er netop ikke et forhold, de kan 'indstille på'; det er der bare. Det er netop det pinagtige for dem –

pel på en ændring af mere negativ art: det bliver ikke karakteriseret som læring, når vi med alderen bliver dårligere til at huske og glemmer folks navne, fødselsdage og telefonnumre – heller ikke, selvom dette klart udgør ændringer i forhold til vore tidligere handle- og tænkemåder<sup>367</sup>.

Det var i et forsøg på at tage højde for sådanne intuitioner angående læringsmæssige og ikke-læringsmæssige ændringer af handle- og tænkemåder, at jeg i ovenstående bestemmelse af vores dagligsprogs mæssige forståelse af læring tilføjede betingelsen, at de ændringer, der er tale om, ”vel at mærke [er] ændringer som følge af en tilpasning til, indstille sig på, bevidst memorering af og/eller refleksion over (forhold i) en given (type) situation (og evt. væsenets egen rolle i denne)”. Fælles for paradigmatisk ikke-læringsmæssige ændringer som de nævnte, er nemlig, at om end de i mange tilfælde kan afføde læringsituationer i form af at udgøre omstændigheder, vi må ’lære at leve med’ eller ’lære at forholde os anderledes på baggrund af’, eller i form af rent fysiologisk at muliggøre nye handlinger i givne situationer<sup>368</sup>, da er de ikke i sig selv måder, hvorpå det enkelte individ indstiller sig på eller tilpasser sig til givne omstændigheder på; de er blot mere eller mindre pludseligt opståede forandringer<sup>369</sup>. Omvendt synes det mig rimeligt i forhold til de former for anvendelse af

---

at det bare pludseligt optræder og ikke kan ’indstilles på’. Det eneste, de kan, er at indstille sig på, at det kan optræde når som helst og uden varsel.

<sup>367</sup> Igen vil der være megen læring, både på det personlige plan og rent praktisk, forbundet med at ’lære at leve med’ den dårligere hukommelse, dvs. forbundet med aktørens indstille sig på de ændrede omstændigheder. Det vil næppe være muligt i praksis at afgrænse det fysiologisk-biologiske forhold fra den måde, vi indretter os med dette på, bortset fra måske i specifikke enkeltssituationer, hvor aktøren må konstatere, at ’jeg husker ikke så godt, som jeg har gjort’. Dette ændrer dog ikke på, at den fysiologiske proces finder sted, og at den har konsekvenser for vores handle- og tænkemåder, men at den ikke kan siges i sig selv at være en læring, om end den vil kunne afstedkomme læring i tilpasningen til de ændrede forhold.

<sup>368</sup> Dvs. ændre på, hvad der *objektivt set* er situationens potentielle ’affordances’ for os *relativt* til den ’udrustning’, vi har. Om disse ’affordances’ også vil være *aktuelle* vil afhænge af, om vi rent faktisk har lært at benytte os af vores ’udrustning’ i den pågældende retning, dvs. om der samtidig med eller i forlængelse af de fysiologiske muligheder har været en ’tagen højde for dem’. Med dørhåndtaget som eksempel, om barnets ændrede højde og deraf følgende potentielle mulighed for at åbne døren er fulgt af en faktisk tilegnelse af den motoriske færdighed i at gøre det.

<sup>369</sup> Jeg kunne her forestille mig den indvending, at ’tilpasning’ dog netop er et biologisk begreb – at vi taler om arternes ’tilpasning’ til deres omgivelser, om naturlig variation og selektion på baggrund heraf af de dyr, der er mest ’fit’, herunder bedst tilpasset de givne betingelser. Dette er jeg naturligvis ikke uenig i, men jeg vil dog gerne pointere, at der i biologien er tale om ’tilpasning’ på *artsniveau*, ydermere i en passiv form: Der er ikke tale om nogen aktiv proces fra det enkelte dyrs side, men om et objektivi forhold mellem arten og dens omgivelser; et forhold, der angår, i hvilken udstrækning sidstnævnte byder på ’affordances’ af positiv og negativ art for førstnævnte. Af betydning er her også, hvilke og hvor mange konkurrenter arten har i omgivelserne, idet kravene om ’tilpasning’ er større, jo flere konkurrenter den givne art har mht. føde. I modsætning til denne passive, artsrelaterede form for tilpasning, mener jeg, at den, vi dagligsprogs mæssigt knytter til læring, er individrelateret og implicerer en form for aktivitet hos individet i tilpasningen.

En anden måde at gå til dette spørgsmål på findes hos G. Bateson, der med sin kybernetiske tilgang til læring velsagtens til dels ville modsætte sig den distinktion, som jeg her søger at drage, mellem læring og ikke-læring som bl.a. et spørgsmål om individets aktivitet i processen, og mere specifikt om individuel kontra artsrelateret tilpasning til omgivelserne: Med udgangspunkt i sine logiske kategorier for læring, der er opstillet med inspiration fra Russells teori om logiske typer, vil han kategorisere enhver forandring i individets forhold til sine omgivelser som en proces på et givet ’læringsniveau’, hvor niveauerne angår kontekster og konteksters kontekster: En forandring i, hvordan individet opfører sig i en bestemt kontekst (læring *i* en kontekst), er Læring I; en forandring i opfattelsen af kontekster (læring *af*



termen 'læring', som jeg kort angav ovenfor, at sige, at de alle dækkes af betingelsen i en eller anden forstand<sup>370</sup> – meget groft kan de nævnte eksempler karakteriseres som udenads-

---

kontekster, dvs. dét at lære at klassificere kontekster som af en bestemt type) er Læring II; forandring i den måde, man klassificerer kontekster på, vel at mærke forandring på baggrund af en erkendelse af den hidtidige klassifikationsmåde (ikke blot ved 'udskiftning' af klassifikationsmåder), dvs. en erkendelse om konteksternes kontekst, er Læring III, og i princippet så fremdeles (Bateson, 1998). Uforandret forholdemåde inden for en kontekst – samme respons på samme stimulus, dvs. responspecificitet – kategoriseres som Læring 0. Rent faktisk er der, siger Bateson, næppe noget enkelt voksent individ, der kan nå længere end Læring III (s. 76). Men pointen i forhold til min distinktion vil for ham være, at med hans klassifikationsmodel som fokus og udgangspunkt behøver forandringsprocesser ikke primært blive betragtet ud fra spørgsmålet om, *hvordan* de afstedkommes, men kan diskuteres med henblik på, *hvilke* processer der er tale om, og dermed hvilket *niveau* de foregår på. Gør man dette, vil man kunne klassificere den netop nævnte arts-mæssige tilpasning på et andet niveau end enkeltindividets, men fastholde *sammenhængen* mellem disse former for tilpasning, nemlig at begge er *adfærdsændringer*, blot på forskellige logiske niveauer. Man kunne så sige, som Bateson gør, eksempelvis at "Udviklingsprocesser ... [har] skabt organismer, hvis ontogenese ... bringer dem til niveau III. Kombinationen af fylogenese ... og ontogenese når faktisk niveau IV" (ibid.). Imidlertid synes det mig i for høj grad at stride mod vores dagligsprogs-mæssige forståelse af 'læring' at betegne evolutionære processer som læringsprocesser, hvorfor jeg vil bibeholde min terminologi.

Faktisk udtrykker Bateson sig også på måder, der indikerer, at han kunne acceptere denne terminologi: I modstrid med hans karakteristik af de logiske niveauer som niveauer for *læring* har han således flere formuleringer, der tyder på, at han forstår læring som et fænomen, der angår forandringer, som individet selv afstedkommer. Han siger nemlig f.eks.: "Problemet med hensyn til en hvilken som helst adfærd er klart nok ikke "Er den lært, eller er den medfødt?", men "Op til hvilket logiske niveau er læring virkningsfuld, og ned til hvilket niveau spiller genetikken en afgørende eller delvis virkningsfuld rolle?" ... Læringens brede udviklingshistorie synes at have været en langsom tilbagetrængning af genetisk determinisme til niveauer af højere logisk type." (s. 89). Dette synes i tråd med at fastholde læring som en proces, hvor individet i en eller anden forstand spiller en aktiv rolle. Er dette tilfældet, synes det, som måtte man erstatte betegnelsen 'niveauer for læring' med eksempelvis 'niveauer for adfærdsændring'.

Generelt er problemet med brugen af Batesons teori om logiske niveauer i høj grad, som Illeris gør opmærksom på, at som Bateson beskriver niveauerne, finder næsten al den læring, som er interessant at undersøge, sted på niveau II (Illeris, 2001, s. 45) – et forhold, som Bateson faktisk selv gør opmærksom på (s. 80). Det kan synes rimeligt nok at skelne niveauer af læring fra hinanden, og dette vil givetvis konkret kunne opløse i hvert fald *nogle* af eksempelvis behavioristernes og kognitivisternes indbyrdes læringsteoretiske konflikter, idet det vil vise sig, at de taler om læring på forskellige niveauer og dermed begår kategorifejl, når de modsiger hinanden. Imidlertid er der stadig langt fra en sådan kategorisering til en nuanceret redegørelse for det således kategoriserede, og mere specifikt er der langt til en konkret forståelse af de former for læring, der har mest betydning for os. Skulle man indplacere min diskussion af læring som fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv på situationen i Batesons kategorier, ville det da også blive på niveau II. Dog vil jeg sige, med Batesons terminologi, at en af mine pointer har været, at megen niveau I-læring – konkrete måder at forholde sig teoretisk og praktisk på inden for en kontekst – kan aktualiseres i andre kontekster, i kraft af vores Læring II, vores genkendelse af kontekster. Og at det er spørgsmålet om ikke megen Læring I vil indgå i det perspektiv, som Læring II udgør, som strukturerende faktor på den måde, kontekster giver sig for os på. I Batesons terminologi ville de da have rollen som 'kontekstmarkører', men dette indfanger ikke helt den strukturerende, meningsgivende og dog fleksible rolle, jeg også mener, disse forhold vil spille. I det hele taget synes Batesons terminologi mig at komme til kort i forhold til beskrivelsen af den fleksibilitet, som jeg mener, er involveret i læring af viden i praksis: Om end Bateson teoretisk ligger langt fra behaviorismen, overtager han dog dennes terminologi, hvilket for mig at se begrænser mulighederne for at give en tilfredsstillende redegørelse for den transformerende aktualisering og konkretisering af handlemåder fra ét felt til et andet, som jeg har søgt at påvise finder sted ved tilgangen til nye felter. Jeg vil derfor i det følgende ikke diskutere Batesons opfattelse yderligere.

<sup>370</sup> Det bør bemærkes, at jeg ikke med dette kendetegn mener at have givet et nødvendigt og tilstrækkeligt kriterium på læring. For det første er formuleringen alt for vag til at udgøre et sådant kriterium. Og for det andet hævder jeg ikke, at *ingen* af de ændringer, vi dagligsprogs-mæssigt ville sige, var ikke-læringsmæssige, kunne siges at være resultat af en tilpasning, indstille sig på eller refleksiv forholde sig, ligesom jeg heller ikke omvendt hævder, at *alle* læringsmæssige ændringer har denne karakter. I overensstemmelse med min wittgensteinske sprog- og klassifikationsopfattelse mener jeg ikke, det er muligt at fastsætte et sådant kriterium – i stedet mener jeg blot at have peget på et paradigmatiske træk, dvs. et træk, der findes ved de paradigmatiske tilfælde af læring, og som paradigmatiske er fraværende ved ændringer, som vi ikke ville klassificere på denne måde.

lære, læring af teori, læring af intellektuel færdighed, læring af manuel færdighed, socialisering og personlighedsudvikling, og disse forandringer i handle- og tænkemåder er for mig at se alle dækket af en eller flere af begreberne i betingelsen.

Det bør her pointeres, at jeg med denne liste bestemt ikke mener at have givet en udtømmende 'kategorisering af læring' – formålet har udelukkende været at pege på nogle *paradigmatiske* måder at bruge termen på i *daglig tale*. Hvad vigtigere er, disse eksempler og den 'kategorisering', jeg netop har foretaget af dem, skal ikke forstås, som kunne læring inddeles i en række adskilte og hinanden udelukkende 'domæner'. Tværtimod har det været en af hovedteserne igennem afhandlingen, at sådanne angiveligt adskilte 'læringsdomæner' er interrelaterede. Det, jeg har villet med eksemplerne, er i stedet at give en pejling på vores dagligsprogs mæssige forståelse, således at denne kan danne udgangspunkt – som *explicandum* og som *explicans*, som jeg udtrykte det i introduktionen – referenceramme og diskussionspartner i forhold til den bestemmelse af læring, som jeg igennem afhandlingen har givet, og som jeg i dette kapitel vil opsummere og præcisere. Og her mener jeg, at det er rimeligt at sige, at vores dagligsprogs mæssige brug af begrebet paradigmatiske angår i hvert fald de nævnte seks områder.

Dette udgangspunkt lader sig imidlertid hurtigt problematisere, bl.a. i forlængelse af det just sagte angående områdeopdeling: For hvor går grænsen mellem personlighedsudvikling og socialisering? Er det ikke en del af ens personlighedsudvikling, lige så vel som det er en del af ens socialisering, at man f.eks. lærer at samarbejde? Og er det omvendt ikke, i lige så høj grad som det er en personlighedsudvikling, en del af ens socialisering, at man lærer at glemme en uret? Man kunne hævde, at de to 'kategorier' blot kunne slås sammen til én, f.eks. 'erhvervelse af identitet i et praksisfællesskab' – det ville Lave og Wenger givetvis sige (jf. Lave & Wenger, 1991; Lave, 1999, og Wenger, 1998). Det synes mig dog væsentligt at fastholde de to forskellige fokus, som disse 'kategorier' har – på personen og på socialiteten – også selvom der for mig at se klart ikke gives konkrete læringssituationer af den ene type, uden at situationen samtidig også er af den anden art.

Endvidere er problematikken ikke udtømt blot med disse to 'kategorier' – den gør sig lige fuldt gældende i forhold til de andre eksempler på læring: At lære at binde sine snørebånd er måske for en meget snæver betragtning blot et spørgsmål om en manuel færdighed, men en sådan 'snæver betragtning' er efter min mening også klart *for* snæver – børn lærer ikke at binde snørebånd i et tomrum, men sammen med og i relation til et socialt, kommunikativt rum. Mere konkret læres det i integreret sammenhæng med bestemte måder at tale sammen og give udtryk for sine følelser på, herunder måder at henvende sig om, modsætte sig og blive påtvunget hjælp, og måder at vise frustration, når det ikke lykkes, og glæde, når det gør. Ydermere vil de situationer, hvori et barn lærer at binde snørebåndene kun sjældent være givet udelukkende som læringssituationer: Som oftest vil rammerne være sat af, at

barnet skal af sted, alene eller sammen med andre som familie, venner eller børnehaven, og der vil derfor ikke være ubegrænset tid til rådighed – et forhold, der klart vil præge den indstilling, barnet selv og de omkringstående har til dets forsøg, og sandsynligvis også den tone, kommunikationen om disse forsøg foregår i. Med det tidligere introducerede begrebspar, hvis præcisering jeg kommer tilbage til nedenfor, kan man sige, at selvom barnets *intentionelle* læring måske kan kategoriseres alene som 'manuel læring', vil det samtidig og integreret hermed '*as it goes along*' lære en lang række andre forhold af personlighedsudviklende og socialiserende art, samt givetvis også forhold, der bedst kategoriseres som læring af intellektuelle færdigheder og/eller læring af teori: Barnet øver hele tiden sit modersmål og lærer således sproget bedre, og dette gælder også i den mere eller mindre frustrerede dialog om snørebåndene. Og ligeledes får det sikkert en del teoretisk viden om sko, skotyper, snørebånd osv. igennem dialogen. Alt i alt må man derfor sige, at det i skosnøringssituationen lærer langt mere end 'bare' at binde snørebånd, snævert forstået, og at det vel at mærke lærer dette 'mere' integreret med og interrelateret til den manuelle færdighed.

Hvad de øvrige 'kategorier' angår, har det været et af hovedeksemplerne igennem afhandlingen, at læring af 'teoretisk viden', eksemplificeret ved fysik, *ikke* blot er læring af teori, snævert forstået, idet der fordres en hel del praktisk kunnen og personlige erfaringer i selve forståelsen af denne 'teoretiske viden'. Dette gælder naturligvis også kvantemekanikken. Med hensyn til læringen af den 'intellektuelle færdighed' at tale et fremmedsprog, indbefatter den i høj grad såvel 'læring af teori' som læring af måder at omgås mennesker på, dvs. socialisering – både i forhold til det samfund, hvis sprog man lærer, og i relation til ens eget som kontrast – og evt. medfølgende personlighedsudvikling: Væsentligt i mestringen af et fremmedsprog er jo, f.eks. hvilke høflighedsfraser man bruger i hvilke situationer; noget, der til dels vil kunne læres 'teoretisk', men derudover vil fordrer 'socialiserende' læring i form af i konkrete situationer at prøve sig frem for at 'ramme tonen'<sup>371</sup>. I sidste instans vil man vel sige, at fremmedsproget kun er lært tilstrækkeligt godt, hvis man kan begå sig på adækvat vis i de samfund, hvori sproget tales som første sprog. Er det tilfældet, vil 'læring af fremmedsprog' yderligere indbefatte læring af en betydelig del ikke-sproglig 'etikette', som delvis kan læres som 'teori', men ligeledes igen i høj grad vil fordrer socialisering, personlighedsudvikling og meget muligt også manuelle færdigheder: Man skal ikke blot vide, hvornår man siger hvad, men også hvornår man tier stille, hvornår man rækker en hjælpende hånd, og hvornår det er en fornærmelse at gøre det, hvordan man taler i forskellige praktiske

---

<sup>371</sup> Dette gælder selvfølgelig i særlig grad, når man bruger fremmedsproget i en 'naturlig' kontekst, dvs. i et land, hvor sproget tales til daglig.

situationer, og hvordan man handler – generelt skal man vide, hvordan man gebærder sig sprogligt såvel som ikke-sprogligt for at opføre sig 'pænt'<sup>372</sup>.

Hvad udenadslære angår, er der for mig at se en interessant tvetydighed i den måde, dette fænomen generelt opfattes på i dag: På den ene side opfattes det som *paradigmet* på viden, og dermed på læring, sprogligt at kunne gengive en række kendsgerninger; og på den anden side anerkendes dette sidste overhovedet ikke som viden/læring, idet en sådan gengivelse i sig selv intet indikerer om forståelsen af det gengivne<sup>373</sup>. Hvad den første holdning til udenadslære angår, ses denne eksemplificeret i mange uddannelsesmæssige sammenhænge, eksempelvis på studieretninger som biologi, jura og medicin, hvor store dele af i hvert fald de første år går med at lære bestemte data udenad, og hvor eksamen ofte i større eller mindre grad går ud på at 'høre' eksaminanden i pensum, dvs. konstatere, om eksaminanden kan gengive de nødvendige 'facts'. Denne indstilling til og måde at effektuere eksamen på er vidt udbredt, ikke bare på de nævnte studieretninger, men også på mange andre. Også i hverdagen ses den førstnævnte holdning til udenadslære, idet personer med 'klæbehjerne' ofte imponerer andre med deres 'viden', både i almindelige samtaler og i spil som Trivial Pursuit, der netop er lavet med henblik på at afprøve folks 'viden' (og hvor man kan blive opfattet som og selv føle sig meget 'dum', hvis man ikke kan svare på spørgsmålene). Samtidig er der dog omvendt, også i ikke-læringsteoretiske kredse, en stadig stigende tendens til at indvende mod sådan udenadslære, at viden må kunne anvendes, at dette fordrer forståelse af de sammenhænge, kendsgerningerne angår, og at læring følgelig må ses som et spørgsmål om erhvervelse af forståelse snarere end om 'indlæringen af data'. Denne tendens giver sig uddannelsesmæssigt udslag i, at man i de fleste fag i folkeskolen igennem de sidste 40 år har lagt større og større vægt på forståelsen af sammenhænge på bekostning af eksempelvis

---

<sup>372</sup> Man skal, for at tale med Bourdieu, tilegne sig det givne samfunds 'habitus'. Jf. Bourdieu, 1977 og 1980, hvori han giver flere udførligt analyserede eksempler på habitussens betydning, f.eks. i forbindelse med ægteskab og gavegivning.

<sup>373</sup> Uden at kunne gå i detaljer hermed mener jeg, at denne forskel svarer til, til dels afspejler og samtidig er medvirkende årsag til, kontroversen mellem behaviorister og stort set alle andre læringsopfattelser: Om end disse andre indbyrdes er uenige på yderst afgørende punkter, bl.a. om udlægningen af for dem essentielle begreber som 'mening' og 'forståelse', så er de dog enige om, at begreber som disse er essentielle for forståelsen af læring. Hermed står de samlet i modsætning til behavioristerne, for hvem viden og læring (metodologisk, logisk og/eller ontologisk set) udelukkende er et spørgsmål om *adfærd*, om stimulus og respons, dvs. om udenadslære. Jf. f.eks. Bjerre Andersen, 1998, for et behavioristisk syn på læring. Det interessante i Bjerre Andersens artikel er, som jeg var inde på i introduktionen, at, selvom den angiveligt omhandler en 'adfærdsmodificerende pædagogik', beskæftiger den sig overhovedet ikke med læreproces eller videnstilegnelse, men i stedet udelukkende med, hvordan man får elever til at 'udsende læringsadfærd' frem for 'problemadfærd'. Som nævnt er dette en oplagt konsekvens af Bjerre Andersens behaviorisme, idet selve spørgsmålet om læreprocessen og videnstilegnelsen indebærer en forståelse af læring som værende *mere* end udenadslære – som involverende forståelse, mening, konstruktion, faglig og social identitet eller andet (uenigheden herom er stor, med Piagets konstruktivisme i den intrapersonelle 'ende' af spektret med vægt på bevidsthedens egen erkendelseskonstruktion og Lave og Wengers situerede læring i den anden 'ende' med vægt på social 'forhandling af mening' og erhvervelsen af identitet i et praksisfællesskab). Uanset den konkrete udlægning af dette 'mere', finder det essentielle sted *imellem* eller som situationsbestemt og meningsgivende *ramme for* behavioristens stimulus og respons og kan således ikke rummes i en rent behavioristisk redegørelse for læring.

kongerækken, navne på hovedstæder, Danmarks byer, dyr og planters taksonomi m.m. Ligeledes har den medført, at man på studieretninger som historie siden '70-erne har haft kurser i 'håndbogskundskab', i hvilket studerende lærer at benytte håndbøger til at finde relevante data, således at den øvrige, største, del af tiden kan bruges på læring af forståelsessammenhænge. Generelt ses holdningen i den skepsis, hvormed man i praksis bliver mødt, hvis man 'bare kan rable en masse af sig', men ikke er i stand til at aktualisere dette i praksis. Hvor megen respekt der end kan være for personer med 'klæbehjerne' – kan de ikke anvende de huskede data i konkrete, virkelige situationer, betragtes de i praksis som kuriositeter, som 'omvandrende leksika', der er uden forbindelse med virkeligheden og reelt ikke har megen 'rigtig' viden. Med denne anden dagligsprogsmæssige grundholdning til udenadslære sås der således tvivl også om, hvorvidt denne sidste 'læringskategori' er uafhængig af de andre – i sin 'snævre', uafhængige form anses den ikke for rigtig viden, og i sin anvendte form er der reelt ikke længere tale om udenadslære, idet den korrekte anvendelse fordrer forståelse af anvendelsessammenhænge og af relationen mellem disse og de lærte kendsgerninger.

Alt i alt mener jeg, det foregående viser, at det leder til urimeligt snævre opfattelser af de pågældende fænomener, hvis man forstå de paradigmatisk dagligsprogsmæssige måder at anvende begrebet 'læring' på som relaterende til distinkte kategorier: Beskrivelser af virkelige læringssituationer foretaget med sådanne 'distinkte kategorier' vil være unuancerede og på nogle punkter decideret fejlagtige – de vil, som mine eksempler har skullet vise, ganske simpelt ikke være i overensstemmelse med de faktiske forhold, der gør sig gældende i læring af det pågældende. I stedet indeholder virkelige læringssituationer aspekter af flere 'kategorier' i integreret enhed, og 'kategorierne' må derfor opfattes som interrelaterede. Om end *fokus* kan være på læring inden for ét 'læringsdomæne', hvilket berettiger talen om en 'paradigmatisk' anvendelse af begrebet, læres konkrete færdigheder, opfattelser, forholdemåder mv. i praksis aldrig alene, i et tomrum, uafhængigt af læring inden for andre 'læringsdomæner', men tværtimod altid i sammenhæng med sådan anden læring. Analysen af 'paradigmatisk' dagligsprogsmæssige læringssituationer peger med andre ord selv i retning af en mere holistisk opfattelse af, hvad det er, der tilegnes i konkrete situationer, og dermed i sidste instans af, hvad læring er. Og denne opfattelse er vel at mærke, som eksemplerne også viser, én, der samtidig lægger vægt på *brugen* af viden frem for på en blot og bar abstrakt 'tilstedeværelse' eller 'udenadslære' heraf.

Hertil kommer, at mine overvejelser over, hvilke forandringer der dagligsprogsmæssigt vil, og hvilke der ikke vil, blive kategoriseret som læring, viser hen til en underforstået opfattelse af betydningen af individets egen, engagerede aktivitet som en sammenbindende faktor i forandringen: At vokse sig høj nok til at nå en given dørs håndtag er ikke barnets egen, engagerede aktivitet, men i stedet noget, der biologisk 'sker med' barnet. Ligeledes er

musklernes øgede styrke som følge af vækst eller træning, stemmen, der går i overgang, og hukommelsen, der svækkes, noget der 'sker med' de pågældende personer, ikke noget, de selv 'lader ske'<sup>374</sup>. Omvendt vil forandringer, der sædvanligvis karakteriseres som læring, ikke blot 'ske med' individerne – om end de bestemt ikke altid vil foregå bevidst villet, eller overhovedet med opmærksomhed på processen fra den lærende selv, vil der være en grad af egen aktivitet over dem, som er med til at berettiggende anvendelsen af termen 'læring' om dem<sup>375</sup>.

For nu at vende tilbage til den bestemmelse, jeg igennem afhandlingen har givet af læring, kan denne sammenfattes med ordene "læring er fremstruktureringen af (aspekter af) et holistisk, ikke-repræsentationelt, handlingsorienteret perspektiv på situationen – et perspektiv, der lader relevante forhold træde frem, og som umiddelbart lader bestemte handlinger være de adækvate at udføre". Resultatet af denne fremstrukturering, det handlingsorienterede perspektiv, er her at se som en 'tilgrundliggende forståelse af situationen', og denne forståelse vil, afhængigt dels af dens domænespecificitet, dels af hvor omfattende og nuanceret den er relativt til det pågældende domæne, være en (begyndende) 'viden i praksis'<sup>376</sup>. Som forudskikket mener jeg, at denne forståelse af læring har en høj grad af overensstemmelse med de modifikationstendenser, som analysen af dagligsprogs mæssige paradigmatisk eksempler peger på. Min opfattelse tager således højde for den helhedsmæssige karakter af læring i konkrete situationer, ligesom den, i kraft af sin pointering af handlingsorienteringen, er i overensstemmelse med den påpegede tendens til at vægte *anvendelsen* af viden i konkrete situationer i praksis. Endelig er karakteristikkene af læring som en *fremstrukturering* af perspektivet grundet min understregning i del 3 af nødvendigheden af individets involvering for denne fremstrukturering i tråd med den implicite opfattelse af læring som en form for egen, engageret aktivitet.

Samtidig indebærer min analyse naturligvis også udvidelser og ændringer i forhold til den dagligsprogs mæssige forståelse: For det første er bestemmelsen af læringens resultat som et perspektiv ikke umiddelbart gængs. For det andet er begrebet 'fremstrukturering' fremmed i denne sammenhæng – mere almindelige udtryk, med andre betydninger og bibetydninger, ville have været 'dannelse', 'tilegnelse', 'skabelse' eller lignende; udtryk, jeg også har benyttet mig af, men som jeg har givet en anden drejning i kraft af valget af ho-

---

<sup>374</sup> Selve det *at* træne er naturligvis noget som en person 'lader ske', men *resultatet* af træningen, den øgede styrke, er noget, der 'sker med' vedkommende.

<sup>375</sup> Denne 'egne, engagerede aktivitet' kunne også beskrives som 'intentionalitet' i den brede fænomenologiske forstand af begrebet kort introduceret i kapitel 5, ifølge hvilken begrebet forstås som 'rettethed'. Blot må det pointeres, at der ikke nødvendigvis er tale om en *bevidst* intentionalitet, idet der lige så vel kan være tale om kropsskemamæssig 'indstille sig på' eller 'tilpasse sig' den givne situation. For at undgå forvirring på dette sted i forhold til begrebet 'intentionel læring' vil jeg dog undlade at benytte denne terminologi.

<sup>376</sup> Jf. kapitel 2 og 12.

vedterm. At jeg har valgt denne hovedterm er naturligvis for igennem selve min terminologi at pointere de merleau-ponty-inspirerede kernepunkter, som jeg har argumenteret for igennem del 2 og 3: Dels at mening og dermed forståelse, læring og viden aldrig skabes ud af intet, men altid er en strukturering af verden på baggrund af den forståelse, man i forvejen har. Dels at den strukturerede mening ikke primært er en mening i *bevidstheden*, men i stedet en mening i *verden*, dvs. et mønster eller en gestalt, som konkrete situationer giver sig med i vores omgang med dem<sup>377</sup>. Og for det tredje er den holisme, som jeg har talt for i forbindelse med viden og læring, betydeligt stærkere end den blotte *tendens* i denne retning, som jeg mener, gør sig gældende dagligsmæssigt.

Ikke desto mindre betragter jeg mit synspunkt som en acceptabel modifikation af den dagligsmæssige opfattelse, fordi det tager højde for og søger at løse eller opløse de spændinger og delvis modstridende implikationer, som denne har, ved at tage fat i én retning, som den selv tenderer at lede i. Denne retning gives imidlertid en betydelig mere grundlæggende udformning, der samtidig uddyber og nuancerer øvrige aspekter af opfattelsen. Hvad denne uddybning og nuancering angår, kommer den tydeligst til udtryk i forhold til de dagligsmæssige 'paradigmatiske' eksempler på læring: I overensstemmelse med kravet i introduktionen, gentaget i starten af nærværende afsnit, bevares disse nemlig som eksempler, men gennem analysen vises det, at de ikke er enkeltstående 'læringsakter', men i stedet er del af større helheder, der omfatter læring på de andre 'læringsdomæner'. Med henvisning til argumentationen i del 1 vil jeg sige, at de ligger forskellige steder på det videnskcontinuum, som viden i praksis fordeler sig langs, med 'ren' sproglig viden som det ene abstrakte yderpunkt og 'rene færdigheder' som det andet, og at de, eller rettere dét, der læres, udgør fokuspunkter for placeringen *på* dette kontinuum<sup>378</sup>. Min analyse fastholder såle-

---

<sup>377</sup> Konstruktivister som Piaget og Luhmann, så forskellige de i øvrigt er, ville være enige om at acceptere første del af denne begrundelse og afvise den anden med henvisning til, at vi ganske rigtigt altid 'konstruerer' vores 'erkendelse' på baggrund af den erkendelse/forståelse, vi har i forvejen, men at denne 'konstruktion' netop altid er en bevidsthedsmæssig foretelse. Luhmann ville dog tilføje, at 'konstruktionen' sker gennem markeringen af en forskel i 'omverdenen' – en forskel, som det autopoietiske og selvreferentielle 'bevidsthedssystem' trækker ved sit valg af iagttagelse af omverdenen – og genindførelsen af denne forskel i systemet selv, dvs. i erkendelseskonstruktionen. Om end der med denne tilføjelse åbnes for muligheden af at sige, at der er 'mening' i omverdenen, og at markeringen af en forskel består i at vælge, hvilken mening bevidstheden vil 'koble til', ændrer dette dog ikke på, at den 'strukturerede mening', 'gestalten' eller 'mønsteret' vil være placeret i bevidstheden, ikke i verden, idet det vil være (en del af) 'systemets' konstruerede erkendelse. Jf. Piaget, 1950, Luhmann, 1984 og 1998.

<sup>378</sup> Af de nævnte seks paradigmatiske eksempler lader de første fire sig relativt let indplacere på videnskcontinuet: Udenadslære er nær eller på det abstrakte yderpunkt af 'sprogenden' (at karakterisere denne form for viden som 'abstrakt' er blot en anden måde at udtrykke det forhold på, at den ikke umiddelbart er anvendelsesorienteret; at den i sin rene – meget muligt kun sjældent eksisterende – form ikke er relateret til brug i konkrete kontekster). Læring af teori er, som jeg har diskuteret indgående i del 1, placeret i den sproglige ende, men bestemt ikke på yderpunktet, af videnskcontinuet. Intellektuelle færdigheder befinder sig ligeledes i denne ende, men for mig at se nærmere midten, grundet den høje grad af anvendelsesfokusering. Manuelle færdigheder befinder sig naturligt nok i den praktiske ende, med den præcise placering afgjort af, hvilken form for færdighed der er tale om (at lære at snøre sine snørebånd er en relativt 'ren' færdighed, hvorimod bilkørsel, som jeg har argumenteret for tidligere, involverer en hel del mere sproglig viden). Hvad personlighedsudvikling og socialisering angår, lader disse sig knapt så let indplacere: På den ene side involverer

des væsentlige aspekter af vores dagligsprogs mæssige opfattelse, og de udvidelser og ændringer af sidstnævnte, som førstnævnte indebærer, er foretaget med rod i fænomenologiske overvejelser over netop sådanne situationer, som dagligsprogs mæssigt vil blive udpeget som paradigmatisk. Alt i alt mener jeg derfor, at min analyse lever op til den fordring, som jeg oprindeligt fremsatte i introduktionen om at lade vores dagligsprogs mæssige opfattelse være udgangspunkt – både som *explicandum* og som *explicans* – for analysen og til stadighed bibeholde den som referenceramme for diskussionen.

Med disse bemærkninger vil jeg afslutte nærværende afsnits diskussion af, hvad læring er: Igennem afsnittet har jeg søgt, dels at påpege dagligsprogs mæssige 'paradigmatisk eksempler' på forandringer af læringsmæssig og ikke-læringsmæssig art, dels at trække nogle generelle (men ikke 'nødvendige og tilstrækkelige') karakteristika og tendenser ved disse eksempler frem. Og dels, og vigtigst, har jeg set på, hvordan min egen bestemmelse af læring som en fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv, fremkommet gennem analysen af viden i praksis og mulighedsbetingelser herfor, forholder sig til denne dagligsprogs mæssige opfattelse, der dannede det oprindelige udgangspunkt. Min konklusion på disse overvejelser blev, at man med rimelighed kan se min opfattelse, ikke som et radikalt brud på, men som en modifikation, vel at mærke en acceptabel modifikation, af den dagligsprogs mæssige forståelse. Tilbage står imidlertid et spørgsmål, der blot er blevet mere påtrængende gennem dette afsnits diskussion af de 'paradigmatisk eksempler', nemlig om man *aldrig* kan lære noget isoleret fra en helhed – om det virkelig er rigtigt at sige, at enhver læring er et bidrag til et handlingsorienteret perspektiv, og vel at mærke et bidrag, der ikke kan betragtes særskilt, men må ses som led i en allerede integreret enhed? Dette kan synes urimeligt – nok har jeg argumenteret for, at eksempelvis dét at snøre sine snørebånd læres i sammenhæng med og ikke klart adskilleligt fra en række andre forhold, men deraf følger jo ikke umiddelbart, at det er et 'bidrag til et handlingsorienteret perspektiv'. Svaret på dette spørgsmål vil jeg dog vente med til næste afsnit, idet det er et integreret led i de overvejelser, jeg her vil gøre mig angående den tidligere introducerede distinktion mellem 'intentionel læring' og 'læring as we go along'; nærmere betegnet et led i diskussionen af, hvad læring af især den første art bidrager med i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv. Mod dette vender jeg mig da nu.

---

de efter min mening klart en integreret kombination af sproglig viden og praktisk kunnen – af at vide, *at* man skal sige og gøre dette og hint, og *hvordan* man rent faktisk gør det – og er som sådan at placere i midten af videnskcontinuet. På den anden side læres de meget ofte som del af andre læringsaktiviteter, hvorfor de ikke har en selvstændig placering, men snarere er med til at trække disse andre læringsaktiviteter mod midten af videnskcontinuet, uanset hvilken side aktiviteterne på forhånd befinder sig på, grundet den kombination af sproglig viden og praktisk kunnen, som personlig-hedsudvikling og socialisering udgør. Dette svarer til, at sproglig viden lært i forbindelse med eksempelvis bilkørsel naturligvis ikke skal have en egen indplacering, men er med til at forrykke denne læringsaktivitet i retning af videnskcontinuet midte.



## 14.2. Intentionel læring og læring 'as we go along'

*Distinktionen mellem intentionel læring og læring 'as we go along' tages op igen. Der argumenteres for, at begreberne refererer til reale yderpunkter på et kontinuum af tilstande for opmærksomhed på læring, men at forhold, der læres rent intentionelt, læres interrelateret til en 'gråzone' af andre forhold, som den lærende har en mindre grad af opmærksomhed på. I forlængelse heraf argumenteres der for, at vi i praksis aldrig lærer isolerede 'videnselementer'. Intentionel læring hævdes at være fokuspunkt/figur for fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv og at få sin handlingsrelatering gennem den 'gråzone' af øvrig læring, den finder sted sammen med. Læring 'as we go along' hævdes i sig selv at være en fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv.*

Igennem afhandlingen har jeg benyttet mig af distinktionen introduceret i del 2 mellem 'intentionel læring' og 'læring as we go along', hvor det første begreb refererer til læring, som vi er fokalt bevidste om foregår, om end vi ikke nødvendigvis har intenderet den, og det andet henviser til læring, som sker, uden at vi er opmærksomme derpå, som et integreret led i udførelsen af de praksisser, vi indgår i. Som et led i denne dels opsamling af de læringsteoretiske tråde fra de tidligere dele er det nødvendigt at præcisere det hidtil sagte om denne distinktion og sætte det i relation til den generelle bestemmelse af læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv. I dette afsnit vil jeg derfor for det første uddybe bemærkningerne i kapitel 5 om, at de to læringsformer udgør yderpunkter på et spektrum af opmærksomhedstilstande for læring. For det andet vil jeg se på, hvorledes læring af hver af de to former er at forstå i relation til den almene bestemmelse af læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv. Og for det tredje vil jeg i forlængelse af sidste afsnits afsluttende bemærkninger diskutere, hvorvidt det er muligt at lære enkeltfænomener – enkeltstående 'vidensenheder' – eller om enhver læring virkelig altid må forstås som bidrag til et større hele.

Hvad angår det første punkt, vil vi, som jeg diskuterede i del 2, kunne have forskellige grader af opmærksomhed på den konkrete aktivitet, vi er i gang med, varierende fra den totale fokalt bevidste opmærksomhed til den rene kropsskemamæssige, hvor vi i det sidste tilfælde tager højde for og interagerer med situationens 'affordances' uden på nogen måde at være repræsentationelt bevidste derom, idet vi blot kropsligt forholder os til disse 'affordances'. Af dette kan man umiddelbart slutte, at der naturligvis også vil være varierende grader af opmærksomhed, når den pågældende aktivitet er en *læringsaktivitet*, og at der derfor må være 'blandingsformer' mellem de to yderpunkter 'intentionel læring' og 'læring as we go along'. Dette argument sætter imidlertid en problematisk grænse for undersøgelsen af læring, idet det udelukkende fokuserer på sådanne aktiviteter, hvor læring – af aktøren eller af andre – med rimelighed kan siges at være det primære formål og/eller resultat. Men da læ-

ring 'as we go along' finder sted, mens fokus for opmærksomheden er rettet andetsteds hen, vil mange eksempler herpå gives i forbindelse med udførelsen af aktiviteter, der ikke umiddelbart vil blive karakteriseret som 'læringsaktiviteter'. Tilsvarende med intentionel læring: Da intentionel læring ikke forudsætter, at læringen er *intenderet*, vil en del læring af denne type kunne foregå i situationer, hvor det primære formål eller resultat er et andet end læring<sup>379</sup>. Sagen er snarere den, at der ved rigtigt mange aktiviteter, uanset om det er læringsaktiviteter eller ikke, finder en vis grad af læring sted sammen med og i relation til dét, der er hovedformålet med dem, og at der vil være varierende grader af opmærksomhed på denne læring, til dels, men ikke fuldstændigt, betinget af den grad af opmærksomhed, der er på aktiviteterne selv<sup>380</sup>. Der vil således kunne finde såvel intentionel læring som læring 'as we go along' sted, tillige med læring, hvor graden af opmærksomhed herpå bestemmer den som placeret et sted mellem disse yderpunkter.

Det er her værd at bemærke, at de to yderpunkter på spektret, 'intentionel læring' og 'læring as we go along' er at betragte som faktiske læringsmåder, der begge i praksis meget ofte finder sted i 'ren' form<sup>381</sup>. Spektret for opmærksomhed på læring har således reale yderpunkter i modsætning til videnskcontinuet, hvor de to endepunkter 'ren sproglig viden' og 'rene færdigheder', som flere gange diskuteret, er abstraktioner i forhold til virkelige videnssituationer. Der gives klart 'blandingsformer' af de to læringstyper, dvs. situationer hvor vi er mere eller mindre opmærksomme på at lære dét, vi gør, men omvendt har det været væsentligt for min analyse, at rigtigt meget af vor baggrundsforståelse aldrig har været repræsenteret, men i stedet er lært fuldt ud 'as we go along': Baggrundsforståelsen er en holistisk grund med ikke-adskilte elementer, som godt nok med tiden også har inkorporeret forhold, der oprindeligt blev lært mere eller mindre intentionelt, men hvor meget aldrig har haft karakter af klart afgrænsede dele. Denne type forhold har fra starten af haft den flek-

---

<sup>379</sup> Et simpelt eksempel til illustration af begge dele: Den nyansatte 'flaskedreng' i et supermarked vil lære stedets tone, sin plads i systemet, hvem han kan spøge med og hvem ikke, hvilken grad af respekt forskellige andre ansatte fordrer m.m. alt imens han udfører sin 'primære opgave', nemlig at sætte flasker i kasser og sætte fulde kasser til side på lageret. Visse forhold vil her givetvis blive lært intentionelt, såsom 'chefen bliver vred, hvis jeg svarer hans ordre med en vittig bemærkning', mens andre vil læres i en gradvis indstillen sig på situationen, mere eller mindre uden opmærksomhed derpå.

<sup>380</sup> Hvis man udelukkende er kropsskemamæssigt opmærksom på den aktivitet, man er i gang med, synes det ikke muligt at lære noget intentionelt angående den, men omvendt vil man godt kunne lære 'as we go along' angående aspekter af en aktivitet, man er fuldt fokuseret på. Dette sidste er netop, hvad jeg har hævded, kendetegner læring af, hvilken afstand det er passende at stå i til den, man taler med. Jf. del 2.

<sup>381</sup> Dette har jeg givet en del eksempler på i del 2. Blandt disse var, for intentionel lærings vedkommende, at lære forskellige svømmetag ved at øve dem på kanten af bassinet og at lære kongerækken udenad; og, for 'as we go along'-lærings vedkommende, at lære at finde den passende afstand at tale med andre i og generelt at lære en stor del af, hvad 'man' gør i forskellige situationer. Jeg vil nedenfor præcisere, at intentionel læring i 'ren form' er at forstå som et *fokus* på det forhold, der læres, med en tilknyttet 'gråzone' af anden forståelse og læring. Den 'rene form' er således 'ren' i den forstand, at det, der er i fokus, tilegnes med fuld repræsentationel bevidst opmærksomhed. Dette udelukker imidlertid ikke en sammenhæng med andre forhold, der læres samtidig med en mindre grad af opmærksomhed.

sible, holistiske, uspecificerede, men relevansspecificerende karakter, som jeg igennem afhandlingen har hævdet, vores baggrundsforståelse har.

Grunden til, at det er vigtigt at pointere, at store dele af baggrundsforståelsen tilegnes 'as we go along', er, at baggrundsforståelsen får sin holistiske mønster-/gestaltrelaterede karakter i kraft heraf: Var *al* læring af intentionel, repræsentationel form, ville det lærte kunne specificeres eller udpeges i form af mere eller mindre atomistiske enkeltelementer. Sådanne kunne velsagtens med tiden blive 'implicitte' forudsætninger for læring i den forstand, at de blev forudsat og ikke blev medreflekteret ved hver nylæring, men fordi de var atomistiske størrelser ville de i sagens natur ikke have den *helhedskarakter*, som baggrundsforståelsen har, og derfor ville de heller ikke kunne have dennes perspektivgivende, fleksible, mønsterskabende rolle. *Givet* vores til enhver tid eksisterende baggrundsforståelse kan intentionelt lærte, repræsentationelle forhold indgå heri og blive en integreret del heraf, i og med at baggrundsforståelsen er med til at sætte og bestemme arten af fokus på den konkrete aktivitet, og dermed i udgangspunktet er relateret til, giver form til og lader indhold resonere med i det intentionelt lærte. Den helhedsmæssige baggrund, som den intentionelle læring finder sted på, indebærer med andre ord på forhånd et interrelateret netværk af forbindelser mellem denne læring og helheden, således at det lærtes form ikke er udelukkende atomistisk, men snarere er at se som et klart fokus i en 'gråzone' af helhedsmæssige betydninger – en 'gråzone', der gør det muligt med tiden at integrere det intentionelt lærte i baggrundsforståelsen. *Alene* ville intentionel læring imidlertid aldrig kunne nå 'ud over' atomismen, grundet den manglende 'gråzone' af betydninger og betydninger, og dermed ville den aldrig kunne få den rette holistiske baggrundskarakter. Hvilket faktisk ville betyde, at intentionel læring selv ikke ville være mulig, da en forudsætning herfor som tidligere diskuteret er den holistiske baggrundsforståelse fokusering på dét, der læres.

Opsamlende i forhold til det første punkt vil jeg derfor sige, at intentionel læring og læring 'as we go along' er yderpunkter for et spektrum af læringssituationer med varierende grad af opmærksomhed på læring. De er klart adskillelige i deres rene form, men der findes mange 'blandingsformer' mellem dem. Og samtidig ønsker jeg at understrege, at det er *væsentlige* og *virkelige* yderpunkter, forstået på den måde, at mange læringssituationer vil skulle placeres på dem, og at den baggrundsforståelse, som jeg mener er nødvendig for udførelsen af enhver aktivitet, af læringsmæssig art eller ikke, ikke ville kunne etableres uden læring placeret på det ene yderpunkt. Ligesom mange konkrete handlemåder, som jeg var inde på i del 2, meget muligt ikke ville kunne læres på anden vis end ved læring placeret på det andet yderpunkt.

Dette leder over til behandlingen af de to andre punkter, nemlig hvordan de to læringsformer hver for sig bidrager til fremstruktureringen af det handlingsorienterede perspektiv, og i hvilken udstrækning læring kan finde sted *uafhængigt* af et helhedsmæssigt perspektiv.

Spørger man nemlig, *hvilket* bidrag intentionel læring yder, og *hvordan* dette mere præcist kan integreres i det handlingsorienterede perspektiv, kan man sige, at dét, der læres intentionelt, dvs. dét, der er fokus for opmærksomheden læringsmæssigt set, umiddelbart vil være noget ret bestemt, om end ikke altid artikuleret eller artikulerbart<sup>382</sup>. Det intentionelt lærte er imidlertid ikke så isoleret, som det umiddelbart kan tage sig ud: På den ene side består der, som ovenfor nævnt, et betydningsnetværk, mellem det intentionelt lærte og den baggrundsforståelse, vi på det givne tidspunkt har, grundet sidstnævntes vigtige og interagerende rolle i etableringen af førstnævnte, og på den anden side lærer vi altid i konkrete situationer, hvor der, uanset i hvor høj grad situationen er defineret m.h.p. læring af det pågældende, er andre faktorer, der er med til at bestemme form og indhold af det lærte. Sammenholdes disse to forhold, ses det, dels at det intentionelt lærte aldrig vil være det eneste, der læres, dels at det vil have et interrelateret og gensidigt bestemmende forhold til andet, der også læres. Dette 'andet' på sin side vil kunne blive lært med større eller mindre opmærksomhed *på* læringen, dvs. mere eller mindre intentionelt/'as we go along' og have mere eller mindre specificeret/holistisk karakter, alt afhængigt af situationen og af det givne læringsindhold. Som konkrete eksempler har jeg tidligere diskuteret bl.a. det at lære at snøre sine snørebånd (dette kapitel) og at lære, at " $2+2=4$ " (kapitel 10), hvor jeg i begge tilfælde har søgt at påvise, hvorledes disse umiddelbart meget afgrænsede forhold, der ydermere synes at angå vidt forskellige former for færdigheder, faktisk blev lært betinget af og som led i en større helhed. I forhold til det tredje punkt, hvorvidt det er muligt at lære 'enkeltstående vidensenheder' uafhængigt af et handlingsorienteret perspektiv, vil jeg derfor sige, at selvom dette for en snæver betragtning kan synes at måtte være tilfældet, vil enhver umiddelbart uafhængig 'vidensenhed' med en bredere betragtningsform alligevel vise sig at have en interrelateret forbindelse med et sådant perspektiv. Dette skyldes dels baggrundsforståelsens fokuserende rolle, dels det forhold, at enhver læring er kontekstuel realiseret.

Imidlertid kunne man her, som jeg var inde på sidst i sidste afsnit, indvende, at selvom man accepterer, at sådanne 'vidensenheder' altid læres i sammenhæng med et handlingsorienteret perspektiv, så vil de dog ikke nødvendigvis udgøre et *bidrag* til dette. Måske er de blot *betinget* af perspektivet, men er ikke medvirkende til dets udvikling? Som argument herfor ville man måske endog anføre de forskelle, som mine egne analyser af læring af hhv. 'snørebåndssnøring' og " $2+2=4$ " synes at fremvise: Hvad det sidste tilfælde angår, har jeg, vil indvendingen lyde, faktisk argumenteret for, at det at lære, at " $2+2=4$ ", nødvendigvis er

---

<sup>382</sup> Relationen mellem specificerbarhed og artikulerbarhed kan belyses med følgende eksempel: Øver man et bestemt svømmetag på kanten af bassinet, er det for at lære, præcist hvordan armen skal være placeret og bevæge sig i forhold til resten af kroppen, dvs. det er for at lære en ret nøje specificeret bevægelse. Denne behøver imidlertid ikke blive artikuleret i ord. Specificeringen foregår ved, at den lærende ser en anden udføre bevægelsen og selv prøver at gøre den efter, i første omgang for at finde ud af, hvordan det føles, når man gør det rigtigt, siden for at indlemme bevægelsen i sit handlingsrum, altså i sit kropsskema.

et bidrag til fremstruktureringen af et 'matematikperspektiv' på verden generelt og på de situationer, man kommer i specifikt<sup>383</sup>. Givet en accept af min analyse synes det derfor rimeligt at sige, at dette tilsyneladende uafhængige og uafhængigt tilegnede 'videnselement' reelt tilegnes som et led i fremstruktureringen af et bredere, handlingsorienteret perspektiv. Men anderledes synes det, vil indvendingen fortsætte, imidlertid at forholde sig med snørebåndseksemplet: Her var mit argument, at barnet lærer at binde sine snørebånd i relation til og integreret med en række andre færdigheder af socialiserende, personlighedsudviklende, intellektuel og teoretisk art, men dette interrelaterede netværk bestemte jeg ikke som et 'handlingsorienteret perspektiv'. Snarere angik min beskrivelse en 'gråzone' af betydning, forståelse og mening. Selvom man accepterer, at denne 'gråzone' giver det intentionelt lærte – snørebåndssnøringen – en mere holistisk drejning, end det umiddelbart fremstår med, hvorfor er det så et belæg for, at det lærte er et bidrag til et handlingsorienteret perspektiv? Formuleret endnu skarpere: *Hvordan* skulle det at kunne binde bestemte knuder og sløjfer kunne være et vigtigt aspekt af et perspektiv og således være med til at lade relevante forhold i konkrete situationer træde frem?

At dette kan synes svært at se, er imidlertid et udslag af fortsat at anlægge en for snæver betragtningsmåde på problemstillingen. At kunne binde sine snørebånd er ikke *kun* et spørgsmål om at knytte knuder, eller rettere, det er et spørgsmål om at kunne gøre det i konkrete situationer, med de 'eksterne' betingelser, krav og omstændigheder, der gør sig gældende i hver enkelt. Meget analogt til fordringen til udenadslære af eksempelvis kongerækken kan man stille det lidt paradoksalt lydende krav også til praktiske færdigheder, at de må kunne anvendes i relevante situationer. I det konkrete eksempel vil dette mere præcist sige, at barnet skal kunne binde skoene, også når det bliver skyndet på, når det er i gang med at fortælle en historie, når det lytter til andres fortællinger, når det er ked af det, glad, spændt, sur osv. Og det skal vel at mærke tilpasse sin skosnøring til den konkrete situation. Hvis familien har travlt, er det af mindre betydning, om de er snøret smukt eller ikke, medmindre familien har travlt, fordi den skal til en fest, hvor det *er* af betydning; mens det i andre sammenhænge vil have mere tid til at øve sin nye færdighed, således at det fremover vil kunne binde skoene pænt uanset tidspres osv. Det er naturligvis et yderst banalt og simpelt eksempel<sup>384</sup>, og derfor kan de forhold, som vil kunne træde frem med et handlingsorienteret perspektiv indeholdende skosnøringfærdigheden synes lidet opsigtsvækkende og betydningsfulde for den menneskelige væren i verden – forhold som skolukketyper, sløjfeknuder, familietravlhed ved afgang, jævnaldrendes præstationer på området m.m. Her skal man dog ikke overse for det første, at forhold som de nævnte faktisk *har* endog meget stor betydning

---

<sup>383</sup> Jf. kapitel 10.

<sup>384</sup> Det er derfor, jeg har valgt det: for at kunne tage udfordringen op og påpege, at selv en så banal ting som at binde sine sko er bundet op med og har betydning for et handlingsorienteret perspektiv.

for det barn, der lige har lært at snøre sine sko – for dette barns væren i verden – og ej heller for det andet, at det væsentlige i denne sammenhæng ikke i så høj grad er, hvorvidt de forhold, som skosnøring bidrager til at lade træde frem i konkrete situationer, er *interessante*. Men i stedet overhovedet, *at* en færdighed, der umiddelbart tager sig helt isoleret ud lærings- og videnskæssigt, *kan* siges at indgå i et handlingsorienteret perspektiv, når den er tilegnet. Og det mener jeg faktisk, eksemplet viser: Når færdigheden er tilegnet, vil den, i sammenhæng med den med-erhvervede 'gråzone' af betydning og forståelse, medvirke til, at konkrete situationer kan fremstå lidt anderledes, end de gjorde tidligere: Forhold som de nævnte, der ikke trådte frem før, eller kun gjorde det uden relation til egen skosnøring, vil kunne give sig med specifik relevans for denne færdighed, f.eks. i form af udtalte eller ikke udtalte krav om, at barnet tager skoene på nu, eller i form af en sammenligning af egne og jævnaldrendes præstationer på området. Alt i alt vil jeg derfor sige, at der reelt aldrig i praksis finder læring af et enkelt isoleret 'videnselement' sted – ikke blot har angiveligt uafhængige 'elementer' en holistisk relation til vores baggrundsforståelse og en hermed forbundet 'gråzone' af betydninger i situationen; i kraft heraf er de også bundet op med anden læring i situationen og kan derfor ydermere integreres ind i det til enhver tid eksisterende handlingsorienterede perspektiv. 'Videnselementer' læres således i konkrete situationer under bestemte betingelser, og dette former selv det umiddelbart mest isolerede 'element', således at det i praksis faktisk får en handlingsrettethed og kontekstrelatering, som giver det en relation til perspektivet og lader det integreres heri.

Denne diskussion af muligheden for læring af enkeltstående videnselementer fører direkte over i behandlingen af det andet punkt nævnt først i afsnittet, nemlig hvorledes de to læringsformer, intentionel læring og læring 'as we go along' relaterer til fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv. Hvad førstnævnte læringsform angår, haves den nødvendige 'bro' mellem det umiddelbart relativt atomistiske intentionelt lærte og den holistiske enhed, som det handlingsorienterede perspektiv udgør, i på den ene side den helhedsmæssige relation, der består mellem det intentionelt lærte og en knapt så intentionelt lært 'gråzone' af betydning og forståelse, som dette tilegnes sammen med. Og på den anden side haves broen i baggrundsforståelsens væsentlige rolle i fokuseringen og meningsskabelsen som mulighedsbetingelse for den konkrete, intentionelle læring. Pointen er, at det intentionelt lærte ikke *er* slet så atomistisk, som det umiddelbart tager sig ud, men at det snarere er et *fokus* – et fokus, der for det første sættes af baggrundsforståelsen, og for det andet ikke har nogen helt bestemt grænse til dét, der uden for fokus også er til stede og har indflydelse *på* fokus, nemlig 'gråzonen'. Med Merleau-Pontys begreber introduceret i del 2 kan man sige, at *figuren* i intentionel læring klart er specificeret som 'det, der læres', men at denne specificering kun er mulig givet den *baggrund*, som figuren fremtræder på – en baggrund, der er med til at give figuren sin præcise form og måde at fremstå på, dvs. sit præcise ind-

hold. Denne helhedsrelatering muliggør det intentionelt lærtes integrering i det til enhver tid eksisterende handlingsorienterede perspektiv med en nuancering af dette til følge. Og ligeledes muliggør den, at det intentionelt lærte kan yde væsentlige bidrag i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv på nye områder.

Hvad dette sidste angår, har jeg igennem del 2 og 3 argumenteret for, at en sådan fremstrukturering altid sker på baggrund af den forståelse, vi har i forvejen, med i-spil-sættelsen af tavse dimensioner fra kendte felter, under samtidig hensyntagen til forskellighederne felterne imellem. Med nærværende afsnits diskussion af intentionel læring kan der tilføjes den uddybende bemærkning, at intentionel læring kan være fokuspunkt for en sådan i-spil-sættelse: Dét, opmærksomheden retter sig mod med denne læringsform, fastsætter en bestemt figur, hvis mere specifikke fremtræden vil være betinget af vores baggrundsforståelse, og som, *med* denne fremtræden, vil 'kaste lys over' det nye felt og derigennem lade vores forståelse fra andre felter 'spille med' i dette lys. Helt konkret eksemplificerede jeg i kapitel 11 denne form for 'fokuseret fremstrukturering' ved den sproglige brug af metaforer i tilgangen til nye felter, idet jeg her hævdede, at metaforerne var fokuspunkt for en i-spil-sættelse af handle- og tænkemåder fra andre, mere kendte, områder af vores liv. Med terminologien brugt her vil jeg præcisere dette således, at metaforerne intentionelt lader den lærende anskue et nyt felt på bestemt vis, med en bestemt figur eller gestalt med dertil hørende baggrund, og at figurens mere præcise fremtræden såvel som baggrundens betydningsladethed netop muliggøres af de tavse dimensioner af aktørens forståelse hidrørende fra andre felter. Generelt mener jeg, at intentionel læring yder et meget lignende bidrag i de fleste tilfælde af fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv på et nyt felt: Den giver fokus og fastsætter en figur for fremstruktureringen – en figur, hvis karakter væsentligt er medbestemt af den baggrundsforståelse, vi i forvejen har fra andre felter, og hvis handlingsrelatering gives gennem den 'gråzone' af øvrig læring, der finder sted i integreret sammenhæng hermed. Det intentionelt lærte giver med andre ord retning for fremstrukturering af perspektivet, men kan på sin side kun gøre det i kraft af den meningsfuldhed, som vores allerede eksisterende baggrundsforståelse på et dybere plan lader det intentionelt lærte fremtræde med. I forhold til det andet punkt nævnt først i afsnittet, hvilken relation der består mellem intentionel læring og den generelle bestemmelse af læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv, kan da siges, at førstnævnte ofte er nødvendig som fokus for sidstnævnte, men vel at mærke kun er mulig i kraft af det perspektiv, vi allerede har, idet dette er med til at give form og indhold *til* det konkrete fokus.

Hidtil har jeg primært diskuteret 'intentionel læring' og dets bidrag til det handlingsorienterede perspektiv og har kun berørt 'læring as we go along' i den udstrækning det belyser denne problematik. Imidlertid er det også nødvendigt med et par ord specifikt om denne anden læringsform. Min behandling heraf vil dog ikke være nær så udførlig, da begrebet

definitivt har en tæt sammenhæng med begreberne 'baggrundsforståelse' og 'handlingsorienteret perspektiv' og derfor betydeligt lettere lader sig se som bidrag til fremstruktureringen af et sådant perspektiv<sup>385</sup>. Men det er på sin plads med dette afsnits præcisering af forholdet mellem intentionel læring og læring 'as we go along' at bemærke, at der stort set altid vil ske læring 'as we go along' i sammenhæng med intentionel læring. De forhold, der læres i 'gråzonen' for det intentionelt lærte, vil læres med varierende grad af opmærksomhed, og mange, som eksempelvis 'den rette samtaleafstand', vil læres helt 'as we go along'. Omvendt er læring 'as we go along' ikke begrænset til situationer, hvor der også sker intentionel læring: I forbindelse med udførelsen af aktiviteter, som er velkendte for én, i rammer, der er relativt nye, kan der meget vel ske en 'as we go along' tilpasset sig til forhold som omgangsform og udtryksmåde, også selvom der ingen intentionel læring finder sted samtidig. Dette er tilfældet, når man i nye sammenhænge uden at bemærke det 'overtager' f.eks. betoning og konkrete udtryk, som er almindelige i disse sammenhænge, men som man ikke brugte førhen. Eller, i forlængelse af skosnøringseksemplet, når et barn, der lige er begyndt til fodbold og forlængst kan snøre sko m.m., i vid udstrækning 'as it goes along' indstiller sig på tonen blandt kammeraterne, også mens det udfører aktiviteter, som det er yderst bekendt med, såsom at tage tøj på.

Sagen er nu den, at der er en intern forbindelse mellem læring 'as we go along' og det handlingsorienterede perspektiv, vi på et givet tidspunkt har, samt den videre udvikling af dette. Denne interne forbindelse haves, fordi læring af denne type er en 'attuning' af vores handle- og tænkemåder til de krav og muligheder, som omgivelserne byder på, dvs. væsentligt er et handlingsmæssigt, ikke et repræsentationelt fænomen. Læring 'as we go along' lader således mening træde frem på relevant, handlingsorienteret vis i situationen, uden at vi er reflektivt bevidste om denne mening. Meningen er netop blot en måde, situationen giver sig for os på i *handlingen*: 'As we go along' at lære eksempelvis, hvad der er den 'passende' samtaleafstand i forskellige situationer er ganske enkelt et spørgsmål om kropsskema-mæssigt at blive bedre til at lade et 'mønster'/en gestalt i så henseende træde frem ved den pågældende situation og indstille sine konkrete handlinger i forhold dertil – vel at mærke uden at være bevidst opmærksom på, at man gør det. Af stor betydning for muligheden af dette er her det handlingsorienterede perspektiv, som aktøren på det givne tidspunkt allerede har, evt. hidrørende fra andre områder af vedkommendes liv. Dette perspektiv giver nemlig en (for-)strukturering af situationen, dvs. lader et begyndende mønster træde frem; et mønster, som den pågældende læring 'as we go along' da nuancerer eller omstrukturerer/transformerer. Og dette sker netop som (et led i) en fremstrukturering af et handlingsori-

---

<sup>385</sup> Man kan sige, at hovedproblematikken i forbindelse med en analyse af 'læring as we go along' er påvisningen af dens eksistens – diskuteret i del 2 – ikke dens relation til det handlingsorienterede perspektiv, mens dette netop er det primære spørgsmål – diskuteret her og tidligere – for 'intentionel læring', hvis eksistens er mere åbenlys.



enteret perspektiv. I forhold til spørgsmålet om relationen mellem dét, der læres 'as we go along', og det fremstrukturerede handlingsorienterede perspektiv må man derfor sige, at forbindelsen mellem disse to er givet med selve arten af denne læringsform: I kraft af sin handlingsrelaterethed og holistiske karakter *er* førstnævnte i sig selv en sådan fremstrukturering, og den kan derfor uproblematisk indgå i integreret enhed med andre bidrag af både intentionel og 'as we go along' karakter til et bredere og mere grundlæggende perspektiv af handlingsorienteret art<sup>386</sup>.

Med dette vil jeg afslutte indeværende afsnit, hvis formål har været at præcisere begreberne 'intentionel læring' og 'læring as we go along'. Jeg har argumenteret for, at disse læringsformer udgør yderpunkterne for et spektrum af læringsituationer, der varierer med hensyn til graden af opmærksomhed på læring. Samtidig har jeg pointeret, at yderpunkterne er *reale* yderpunkter, dvs. at megen læring bør placeres *på* et af yderpunkterne, ikke blot mellem dem. I min nærmere beskrivelse af de to læringsformer har jeg dog nuanceret dette således, at yderpunktet intentionel læring karakteriserer et *fokus*, ikke en totalt isoleret proces, idet der i sammenhæng med læring af denne type vil være en 'gråzone' af interrelateret, men mindre bevidst læring, herunder også decideret læring 'as we go along'. I forbindelse med dette har jeg afvist, at der i praksis gives isolerede 'videnselementer' og har argumenteret for, at intentionel læring snarere må opfattes som fokuspunkt/figur for fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv. Hvad læring 'as we go along' angår, har jeg hævdet, at denne læringsform i sig selv er at forstå som en fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv, hvorfor den uproblematisk kan indgå i integreret enhed med andre aspekter i en sådan proces. Sammenfattende vil jeg derfor sige, at begge læringsformer for mig at se kan forstås som (led i) fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv, og at min analyse af dem derfor er i overensstemmelse med den generelle bestemmelse, jeg har givet af læring.

---

<sup>386</sup> Det tredje spørgsmål angående muligheden af isolerede 'videnselementer' gives ikke for læring 'as we go along' netop grundet den kontekstuelle situering og holistiske karakter, som læring af denne type har.

### 14.3. Bevidsthed og kropslighed i de to læringsformer

*Det pointeres, at spørgsmålet om, hvilken grad af bevidsthed der er om læring, er relativt uafhængigt af spørgsmål om arten af det lærte, dets indplacering på videnskcontinuet og bestemmelsen af læringens subjekt. Om end man kan argumentere for at kalde intentionel læring 'bevidsthedsmæssig' (idet det er læring, vi er bevidst om) og læring 'as we go along' 'kropslig' (da det er inkorporeringen i det handlingsorienterede perspektiv, der er givet med kroppen), er disse betegnelser misvisende, fordi de kan sammenblandes med karakteriseringen af enten arten af det lærte eller læringens subjekt.*

Imidlertid er der et punkt, der endnu bør behandles angående relationen mellem 'intentionel læring' og 'læring as we go along': I hvilken udstrækning er den første læringsform at forstå som 'bevidsthedsmæssig' og den anden som 'kropslig'? Om end jeg flere steder har hævdet, at intentionel læring kan finde sted for kropslige færdigheder, har jeg dog omvendt bestemt den som reflektivt bevidst læring. Og læring 'as we go along' har jeg, trods påstanden om, at den kender tegner læring af visse 'intellektuelle færdigheder', bestemt som en ikke-refleksivt bevidst læringsform. Man kunne spørge, om der var en modstrid her?

I svaret herpå er det væsentligt at holde sig for øje, at distinktionen mellem begreberne 'intentionel læring' og 'læring as we go along' er bestemt ud fra spørgsmålet om *bevidsthed om læring*, ikke ud fra arten af det lærte eller ud fra, hvad der er læringens subjekt. Intentionel læring kan således siges at være 'bevidsthedslæring' i den forstand, at det er læring, som vi er *bevidste om* at opnå, men det, der læres intentionelt, kan meget vel være en kropslig færdighed, og subjektet for læring være kroppen. Generelt vil spørgsmålet om, hvor på videnskcontinuet mellem 'know how'-yderpunktet og 'know that'-yderpunktet det lærte befinder sig, være relativt uafhængigt af spørgsmålet om, hvilken grad af bevidsthed vi har *om* at lære det pågældende. Ligeledes er bestemmelsen af læringens subjekt ikke i udgangspunktet givet med bestemmelsen af graden af bevidsthed om det lærte. Læring 'as we go along' på sin side er bestemt som den umiddelbare ikke-refleksive indstille sig på situationen og er dermed i udgangspunktet hverken karakteriseret som 'bevidsthedsmæssig' eller som 'kropslig'. Da læring 'as we go along' imidlertid igennem afhandlingen mere præcist er blevet bestemt som en 'inkorporering af det lærte i den lærendes handlingsorienterede perspektiv', og dette handlingsorienterede perspektiv er givet med kroppen som en ikke-specificerbar basis for strukturering af mening i konkrete situationer, kan man med en vis rimelighed betegne kroppen som læringens subjekt her. Dette dog kun under forudsætning af, at man samtidig pointerer, at *arten* af det lærte ikke hermed er fastsat til at være kropslig, men kan være placeret overalt på videnskcontinuet. Den fysikstuderendes læring af at 'se fysikken' i sine opgaver vil i vid udstrækning finde sted 'as he goes along' gennem arbejdet med og løsningen af en lang række konkrete opgaver. Præcis som bilisten med tiden gennem sin

praktiske forholden sig i konkrete situationer 'as he goes along' vil lære at se trafiksituationer som udgørende muligheder og farer for ham som bilist. Viden i praksis vil, som diskutere i afsnit 7.3, givet et vist basalt niveau, i vid udstrækning læres 'as we go along' gennem deltagelse i situationer, hvor opmærksomheden er på de konkrete træk, som viden i praksis' perspektiv lader træde frem, snarere end på dette perspektiv selv og dets udvikling.

Imod dette vil det måske blive indvendt, at fysikerens viden i praksis dog indeholder en stor mængde sproglig viden – det er derfor, jeg har placeret denne form for viden i praksis i 'know that'-enden af videnskcontinuet – og at denne sproglige viden i hvert fald ikke kan være tilegnet 'as he goes along'. Hvorfor arten af det lærte – og dets placering på videnskcontinuet – aldeles ikke er uden betydning for spørgsmålet om, hvorvidt det kan være lært 'as we go along'. Hertil vil jeg sige, at jeg er ganske enig i, at arten af det lærte kan være afgørende for, hvorvidt det, der læres, kan læres intentionelt eller 'as we go along'. Blot må man forstå dette udsagn, ikke som et udsagn om en *generel* sammenhæng mellem læringsform og placering på videnskcontinuet, men som henvisende til *specifikke* sammenhænge mellem det, der læres, og den måde, det læres på. Og sådanne *specifikke* sammenhænge vil vel at mærke gøre sig gældende overalt på videnskcontinuet, for såvel mere 'kropslig' som mere 'sproglig' viden. Mange kropslige færdigheder tilegnes, som jeg diskuterede i del 2, i første omgang intentionelt, og det er spørgsmålet, om de overhovedet ville kunne læres på anden vis. Dette gælder bil- og cykelmanøvrering, svømning og betjening af forskellige former for apparatur, ligesom det også er meget svært at forestille sig, at kirurgen kunne lære at føre kniven adækvat på anden måde end intentionelt. Omvendt kan den mest nuancerede viden i praksis, som jeg var inde på i afsnit 7.3, kun tilegnes 'as we go along'. Og, i forhold til det konkret indvendte, en del fysikfaglig viden læres rent faktisk 'as we go along'.

Denne sidste påstand kan det være på sin plads at uddybe. Meget muligt vil den nemlig blive mødt med et modeksempel af følgende art: Når en underviser mener, at en studerende ikke har 'forstået fysikken i en opgave', vil han naturligvis søge at få sidstnævnte til at se, at der mangler noget. Han vil i den konkrete opgave pege på, hvad der *her*, i dette specifikke tilfælde, er 'fysikken i opgaven'. Altså vil han i høj grad lægge op til intentionel læring af 'hvad der er fysikken i denne opgave', og i fald det lykkes ham, vil den studerende lære dette intentionelt. Sagen er imidlertid den, at den eksemplariske udpegning af 'fysikken i opgaven' ikke i sig selv giver det generelle blik for det fysikfaglige, kun forståelsen af, hvad underviseren i *dette* tilfælde finder af fysikfaglig vigtighed. Det generelle blik er væsentligt en holistisk 'føling med faget', dvs. en fornemmelse af, hvad der udgør fysikfaglighed som sådan. Denne 'føling' opstår *i relation til* den intentionelle bearbejdning af hver enkelt opgave – i 'gråzonen' herfor, for at benytte terminologien introduceret ovenfor – men kan ikke reduceres til denne bearbejdning, fordi den grundet sin holistiske karakter ikke lader sig

specificere til fulde. Den må derfor i vid udstrækning erhverves 'as we go along' gennem det faktiske arbejde med konkrete opgaver såvel som med lærebogsteksten, under inddragelse af diskussioner med andre og vejledning fra underviseren.

I forhold til det mere konkrete spørgsmål, om ikke den fysikstuderendes sproglige, repræsentationelle viden om fysikkens fænomener vil være af en sådan art, at det altid vil læres intentionelt vil jeg sige, at dele af denne viden faktisk tilegnes 'as he goes along': Visse af den fysikfaglige praksis' måder at tale om fysikkens fænomener på vil mere eller mindre direkte overtages af den studerende og indgå i dennes repertoire af sproglige udtryk, hvorved han beskriver fysikfaglige situationer, uden at han har reflekteret over, hvilke teoretiske implikationer de givne udtryk har. Denne 'as we go along' tilegnelse vil her på ingen måde forhindre, at de teoretiske implikationer, udtrykkene har, spiller ind på, hvorledes konkrete situationer fremstår. Tværtimod vil de netop med denne tilegnelsesform så meget desto lettere blive en del af den fysikstuderendes viden i praksis' perspektiv og dermed i høj grad et led i struktureringen af og meningsskabelsen i disse situationer. Ligesom vi dagligsprogs-mæssigt 'as we go along' kan overtage andres udtryk og vendinger og siden hen lade disse og den resonans, de vækker, være influerende på forståelsen af givne forhold, på samme måde sker dette også i fagsprogs-mæssig sammenhæng. Således kan læring 'as we go along' meget vel indeholde sproglige aspekter og er i høj grad også virksom i tilegnelsen af den måde, hvorpå man går til og lader et felt fremstå sprogligt og/eller teoretisk<sup>387</sup>.

Opsamlende vil jeg sige, at om end man kan argumentere for at kalde intentionel læring 'bevidsthedsmæssig' og læring 'as we go along' 'kropslig', foretrækker jeg at undgå disse betegnelser, idet de meget vel kan være misvisende i forhold til spørgsmål om arten af det lærte, dets indplacering på videnskcontinuet og bestemmelsen af læringens subjekt. Ligeledes synes de i for høj grad at skabe dikotomier både mellem intentionel læring og læring 'as we go along' og mellem krop og bevidsthed. Hvad det første angår, argumenterede jeg i sidste afsnit for, at læringsformerne må ses som yderpunkter på et kontinuum af opmærksomhedstilstande. Og i forhold til det andet har jeg i kapitel 8 pointeret, at relationen mellem krop og bevidsthed snarere må forstås som en polaritet i det hele menneskes engagerede omgang med verden frem for som en streng kartesiansk dikotomi. En polaritet, hvor ordet

---

<sup>387</sup> Det bør pointeres, at det bestemt ikke kun er i fysik, at man 'as we go along' lærer at 'se', hvad der er det fagspecifikt relevante i en given sammenhæng, eller tilegner sig sproglig viden via en 'as we go along' overtagelse af bestemte måder at tale om fænomenerne på. Tværtimod vil noget tilsvarende gøre sig gældende i forbindelse med hvert fags viden i praksis: At se 'filosofien i' en given sag, 'det historisk interessante', 'det lingvistisk væsentlige' eller andet er hver for sig udslag af de respektive perspektiver og er lært i forbindelse med arbejdet med konkrete faglige problemstillinger, naturligvis understøttet af en jævnlig intentionel påpegning af paradigmatiske eksempler på fagligheden. Men denne påpegning er vel at mærke netop en eksemplarisk *udpegning*, ikke en udspecificering af enkeltkarakteristika ved fagligheden, evt. i form af nødvendige og tilstrækkelige betingelser herfor. Det er i stedet præcis arbejdet med således udpegede faglige paradigmeeksempler, der 'as we go along' kan give den holistiske føling med feltet, der umiddelbart får en given sag til at fremstå med den pågældende faglige gestalt.

'bevidsthed' refererer til det primært repræsentationelle og reflektive, og 'krop' til det primært ikke-reflektive, handlingsmæssige aspekt i denne omgang med verden.

Vælger man imidlertid alligevel at bruge de nævnte betegnelser, er det vigtigt, at de da ikke anvendes sammenfaldende med afhandlingens betegnelser 'kreativt engagement' og 'kropslighed'. Kreativt engagement er ikke nødvendigvis 'bevidsthedsmæssig' og kendetegner ikke kun intentionel læring, og betydningen af vores kropslighed er ikke forbeholdt læring 'as we go along', heller ikke selvom denne forstås som 'kropslig læring'. Tværtimod er aspekterne kreativt engagement og kropslighed i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv, som eksemplerne igennem afhandlingen har vist, *begge* væsentlige faktorer i *både* intentionel læring og læring 'as we go along'. Om end 'kreativt engagement' kan have væsentlige sproglige og reflektive momenter – momenter, der dermed er intentionelle – viser det 'kreative engagement' sig også i den umiddelbare 'as we go along' kropsskema-mæssige relatering mellem felter uden intentionelle fokuspunkter. Og omvendt er vores kropslighed en meningsgivende faktor også i intentionel læring. Opmærksomhedskontinuet mellem yderpunkterne læring 'as we go along' og intentionel læring har derfor ikke kompletært et kontinuum mellem kropslighed og kreativt engagement. Disse er aspekter i enhver fremstrukturering af et perspektiv, ikke yderpunkter på et kontinuum af tilfælde.

#### **14.4. Kropslighed og kreativt engagement**

*Relationen mellem kropslighed og kreativt engagement uddybes. Det pointeres, at kreativt engagement er grundlæggende afhængigt af kropsligheden og altid trækker herpå i konkrete situationer. Imidlertid kan det kreative engagement indbefatte flere træk af sproglig og reflekterende art. Kropslighed på sin side spiller generelt store roller i vores umiddelbare, ureflekterede forholdene os, såvel i kendte som i ukendte situationer. Den kan ikke reduceres til sin betydning for kreativt engagement. De to fænomener er således at betragte som to aspekter af fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv, ikke kun ét.*

Som et sidste punkt før konklusionen kan det være på sin plads med en opsamlende redegørelse for relationen mellem kropslighed og kreativt engagement i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv. Det er netop pointeret, at begge aspekter gør sig gældende i såvel intentionel som 'as we go along' læring. Imidlertid kan den præcise indbyrdes relation mellem dem stadig synes uklar, og i dette sidste afsnit vil jeg derfor søge at klargøre denne.

I den forbindelse ønsker jeg at pege på to træk, dels den rolle, vores kropslige væren spiller for kreativt engagement, og dels, i forlængelse heraf, den måde, førstnævnte kan siges at indeholde kimen til sidstnævnte, der dog går videre end dette: En hovedpointe, fremsat i del 3, var, at der er kreativitet involveret i al læring, i forbindelse med skabelsen/fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv, og at engagement/involvering

ydermere er et essentielt karakteristikon ved denne kreativitet. Dette blev begrundet med, at engagement er nødvendigt for at sætte de tavse dimensioner af vores forståelse af feltet i spil, nærmere betegnet den menings- og referenceramme, som denne forståelse udspænder, og at dette er et afgørende led i åbningen af nye felter og i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv herpå. Det er på dette punkt, at vores kropslighed spiller en yderst vigtig rolle, idet den på den ene side bidrager med en generel for-strukturering af de situationer, vi kommer i – giver præ-anskuelsesmåder på disse – i forhold til, hvad der er vigtigt for os som kropslige væsener, biologisk-fysiologisk og socialt-historisk forstået, og på den anden side, mere specifikt, lader situationer fremstå med de 'affordances', de objektivt set har for os relativt til vores socialt-kulturelt betingede og personligt realiserede muligheder for kropsligt at forholde os til verden, kort, relativt til vores kropsskema. Disse to måder, hvorpå vores kropslighed giver struktur og mening til verden, er ydermere, som jeg før har pointeret, ikke uafhængige, men virker sammen i ét, således at den mere generelle for-strukturering konkretiseres i vores kropsskema, dvs. i vores personligt og kulturelt bestemte domænespecifikke handlemuligheder, aktualiseret i givne, virkelige situationer.

I forhold til den kreative fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv på nye områder er kropslighedens meningsgivende funktion derfor afgørende: Den gør det muligt at 'lukke ukendte sammenhænge op', dvs. lade dem fremstå som meningsfulde i udgangspunktet, på baggrund af vores kropsskemamæssige forholden os og forståelse på andre felter, såvel som på baggrund af den for-strukturering, de kropsligt betingede præ-anskuelsesmåder i sig selv giver til det nye felt. Og dette muliggør kropsligheden i kraft af det personlige engagement eller 'commitment' – det er igennem den, at dét, der kropsligt forstås i andre forbindelser, kan sættes i spil i den givne kontekst, *samtidig* med at personen bibeholder et 'blik for' forskelligheder *fra* disse andre forbindelser. I tilgangen til nye felter er vores kropslige væren og kreative engagement med andre ord sammenvævet og gensidigt betingende i forhold til den konkretisering, de hver for sig får – en konkretisering, der præcis vil være en (begyndende) fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv på feltet: Denne fremstrukturering består jo netop i en sådan 'laden mening træde frem', som det kreative engagement i kraft af kropsligheden bevirker. At der er tale om et *handlingsorienteret* perspektiv og ikke om eksempelvis et teoretisk, et billedligt eller på anden vis et repræsentationelt, ses her af den rolle, som kropsligheden spiller: I kraft af denne er der en handlingsrettethed allerede i udgangspunktet, fordi struktureringen sker i forhold til situationens 'affordances' for os, dvs. i forhold til de muligheder og krav, som situationen byder på *handlingsmæssigt* set. Disse muligheder og krav giver sig nemlig på deres side ud fra, hvad der har betydning for os som kropslige væsener, både generelt og mere specifikt i relation til handle- og tænkemåder, som vi allerede har kropsskemamæssigt inkorporeret fra de kontekster, vi er bekendte med.

Sammenfattende kan det derfor siges, at vores kropsskemamæssigt inkorporerede baggrundsforståelse fra andre felter og i det hele taget vores kropslighed er essentiel for fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv – kropsligheden er en meningsgivende 'klangbund', som sættes i spil i fremstruktureringens kreative akt – en kreativ akt, hvori der fordres engagement som mulighedsbetingelse for i-spil-sættelsen af 'klangbunden'. Som præcisering af forholdet mellem aspekterne kropslighed og kreativt engagement, kan det derfor siges, at førstnævnte er en nødvendig forudsætning for sidstnævnte, netop fordi den udgør den 'klangbund' eller det 'meningsreservoir', som dette har at trække på. Et 'meningsreservoir', der vel at mærke er uudtømmeligt, fleksibelt og holistisk; som altså ikke lader sig specificere endeligt.

Faktisk mener jeg, at sammenhængen mellem de to aspekter er endnu tættere, end denne relation mellem 'klangbund' og 'igangsætter af resonans' udtrykker: Vores kropslighed giver os nemlig selv en væsentlig mulighed for kreativt engagement, uden at sidstnævnte dog kan reduceres til førstnævnte. Jeg tænker her på vores generelle kropslige forståelsespotentiale, diskuteret i kapitel 12. Dette indebærer både kreativitet og engagement i sin aktualisering – en aktualisering, som jeg sammesteds hævdede består i at lade os gå til nye situationer og domæner metaforisk set 'på metaforisk vis', dvs. 'som om' de var mere velkendte. Denne form for metaforisk forholden sig er, vil jeg sige, kreativ i udgangspunktet, idet det nemlig er en laden mening træde frem i situationen, en fremstrukturering af en gestalt i denne – en gestalt, der ikke nødvendigvis er fokalt bevidst *som* gestalt, men i stedet meget muligt blot, i kraft af den kropsskemamæssige 'flytten perspektiv' fra et felt til et andet, er til stede for os som en handlingsorienterende størrelse i vores konkrete forholden os i situationen. 'Som om'-relationen mellem det kendte og det mindre kendte felt er, som jeg før har pointeret, ikke nødvendigvis fokalt bevidst i denne sammenhæng, men kan være udelukkende handlingsmæssig. Den er en meningsgivende ramme for den måde, hvorpå konkrete fænomener fremstår for os i de nye kontekster som nogle, vi kan og bør forholde os praktisk til. Dette er netop, hvad det *betyder*, at vi har mulighed for uden bevidste fokuspunkter f.eks. i form af metaforer, kropsskemamæssigt at 'flytte perspektiv' fra et felt til et andet: det betyder, at det, grundet vores kropslige væren, er muligt at gå til nye felter på baggrund af den forståelse, vi har fra andre domæner, 'som om' de nye var disse andre, med samtidigt blik for forskellighederne, uden at vi er fokalt bevidste om, at vi gør noget sådant. Det sker simpelthen 'for os' i den meningsgivning og strukturering, som vores kropslighed altid allerede bidrager med, før og som basis for den mening, vi bemærker fokalt bevidst.

At der i denne relatering mellem felter er tale om *kreativitet*, og at der fordres et *engagement* ses, som jeg var inde på i kapitel 13, hvis man modstiller den beskrevne proces med den form for 'relatering' mellem felter, som består i 'sanseløst' at gøre 'det samme, som man plejer' *uden* blik for de forskelle, der gør sig gældende på det ukendte felt i forhold til

det kendte, ja, uden blik for, at det overhovedet *er* et nyt felt. I det sidste tilfælde er der en mangel på 'føling med' den konkrete kontekst, en ligegyldighed over for dens særegenhed, en lukkethed eller fastlåsthed i vante handlemåder; der er således ingen handling 'på baggrund af' et mere velkendt felt, 'som om' det nye var dette mere kendte, der er kun det 'ufølsomme' lighedstegn, som med den manglende opmærksomhed på felternes forskellighed sættes mellem dem. Derfor er den 'flytten perspektiv', der her er tale om, heller ikke en begyndende fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv på det nye felt; det er en yderst problematisk ikke-transformerende *overførelse* af perspektivet hørende til et andet, med de skævheder og forvanskninger dette fører med sig opfattelses- og handlingsmæssigt. Det er præcis kreativitetens åbenhed, der muliggør 'blikket for' forskellighederne i den nye situation og dermed lader den 'flytten perspektiv', der er tale om, være en transformerende i-spil-sættelse af handle- og tænkemåder. Hvilket igen er udgangspunktet for fremstrukturen af et handlingsorienteret perspektiv med specifik relevans for det nye felt, dvs. for omformningen af det 'flyttede perspektiv' til ét, der er mere adækvat for den givne sammenhæng. Og engagement/'commitment' spiller her en afgørende rolle, idet det *samtidig* med de aspekter af vores kropslighed, der normalt er i fokus med de metaforisk i-spil-satte handle- og tænkemåder, lader os trække på andre aspekter heraf også, hvorved ny eller ændret mening kan træde frem i den konkrete kontekst og dermed muliggøre transformationen af det oprindelige perspektiv.

Alt i alt er der derfor en meget nær relation mellem kreativt engagement og kropslighed: For det første realiseres kreativt engagement allerede på det kropsskemamæssige betydningsniveau i den transformerende 'flytten perspektiv' fra et domæne til et andet. For det andet er denne realisering en forudsætning for realiseringen af det kreative engagement også på andre betydningsniveauer, idet en sådan altid *også* vil indebære kropsskemamæssige betydninger og forholdemåder *i sammenhæng* med de mere fokalt bevidste. Og for det tredje, i forlængelse heraf, vil det kropsskemamæssige niveau derfor altid være betydningsgivende og betydningsfuldt for fremstrukturen af det handlingsorienterede perspektiv, også i de tilfælde, hvor der ligeledes er mere fokalt bevidste bidrag til dette perspektiv.

Dette betyder dog ikke omvendt, at det kreative engagement kun vil have træk på det kropsskemamæssige niveau: De sproglige metaforers rolle som fokuspunkter for i-spil-sættelsen af tavse dimensioner af vores forståelse viser, at der også kan være en sproglig side til kreativiteten – den kan sættes i spil og gives retning sprogligt og kan formodentlig ligeledes tage form og få indhold gennem refleksion i forhold til den givne situation<sup>388</sup>. Generelt vil

---

<sup>388</sup> Inden for rammerne af denne afhandling, hvis hovedfokus har været redegørelsen for videns og lærings kontekstuelle karakter og den betydning, vores kropslighed og den dertil knyttede mulighed for kreativt engagement har i den sammenhæng, har det kun været muligt sporadisk at komme ind på betydningen af refleksion for kreativitet og dermed for fremstrukturen af et handlingsorienteret perspektiv. En væsentlig pointe igennem afhandlingen har netop været, at der finder en høj grad af strukturering og meningsgivning sted i konkrete situationer, *uden* at dette er fokalt bevidst,



fremstruktureringen af den enhed af sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer, som jeg har argumenteret for, at viden i praksis er, helt givet ofte have sådanne sproglige og refleksive træk. Dette er i mine analyser kommet frem f.eks. i overvejelsen af den konkrete skabende akt, hvori fysikeren fremstrukturerer en ny gestalt, en bestemt måde i praksis at give mening til fysikkens fænomener på og behandle dem teoretisk, matematisk og eksperimentelt. Her er sprogligheden og refleksionen vigtige faktorer i kreativiteten – om end selve den strukturerende skabelse af perspektivet vil være en ikke-sproglig foreteelse, vil der i relation hertil, evt. forud herfor, meget tit være en refleksionsproces, hvori forhold, der fremstår som problemets 'kernepunkter' på baggrund af dét perspektiv, som aktøren på det givne tidspunkt har, overvejes m.h.p. en sammenkodning af disse 'kernepunkter' i en løsning på problemet<sup>389</sup>. Dette vil gælde såvel ved den radikale nyskabelse af fysikken, som ved fysikstuderendes mere moderate fremstrukturering af et perspektiv i forbindelse med opgaveløsning. Ligeledes vil den sundhedsfaglige praktiker og dennes vejleder som tidli-

---

og i særdeleshed uden refleksion. Dette ændrer dog ikke på, at refleksion på denne baggrund givetvis også vil kunne yde et vigtigt bidrag til kreativiteten, eksempelvis i forbindelse med analysen af rækkevidden og meningsindholdet af en given metafor eller i den bevidste overvejelse over, hvilke områder af ens liv, der er mest relevante at 'drage paralleller til' i en ny situation. Ligeledes må refleksioner over hypotetiske problemstillinger og sagforhold, der ikke faktisk er realiseret, men som kunne være/blive det – som aktøren altså ikke har virkelige erfaringer med, men kun reflektivt forestiller sig sin måde at reagere på og interagere med – også kunne give retning og indhold til kreativiteten. Blot er det afgørende, at sådanne analyser eller overvejelser ikke finder sted 'ud i det blå', uden relation til faktiske erfaringer og givne erfaringsdomæner: Nok er det muligt at forestille sig sin reaktion på og forholdemåde i situationer, der ikke faktisk er forekommet, endog i visse tilfælde på områder, man ikke har synderligt kendskab til, men dette gøres vel i kraft af en meningsresonerende i-spil-sættelse af den erfaring, man har på andre områder. Var dette ikke tilfældet, ville refleksionen intet kunne 'sige', da der bogstaveligt talt ikke ville være nogen mening for den at tage fat i. Kun med det tavse erfaringsmateriale, som aktøren til enhver tid har, er det muligt at give semantisk indhold til refleksioner hørende til ukendte domæner. Hvor adækvate refleksionerne over områder, man ikke har større kendskab til, vil være, afhænger derfor også i høj grad af, hvor dækkende erfaringer fra andre områder her er, dvs. hvor passende deres resonans i den givne sammenhæng er. Refleksion ligger således i forlængelse af den form for kreativ forholden sig, som jeg har beskrevet i del 3, idet den nemlig er en måde, hvorpå i-spil-sættelsen af erfaringsmateriale på nye områder kan formgives og struktureres. Ligeledes kan den meget muligt være en medvirkende faktor i bestemmelsen af, *hvilke* områder erfaringerne skal sættes i spil på, og hvordan disse områder skal forstås. Det, den ikke kan, er at være en uafhængig, isoleret, bevidsthedsmæssig foreteelse, der finder sted løsrevet fra al erfaring.

<sup>389</sup> Dette forhold er beskrevet af bl.a. Dewey i forbindelse med hans beskrivelse af den typiske problemløsningsproces: Her beskrives refleksionen over problemstillingerne som 'kampen' med disse; en kamp, der efterfølges af en 'inkubationstid', hvor man lader problemet ligge og laver noget andet, hvorefter løsningen (forhåbentlig) endelig 'med et slag' pludseligt giver sig for én (Dewey, 1997, Csikszentmihalyi, 1996). Denne beskrivelse er givetvis rigtig i mange tilfælde, således forstået at den svarer til erfaringer, som mange, såvel studerende som forskere, har gjort sig med problemløsning (Jacobsen, 2001). Ikke desto mindre mener jeg ikke, at den er tilstrækkelig som redegørelse for kreativtetsprocessen, dels fordi der vil være rigtigt mange situationer, der ikke kan klassificeres som 'problemløsning' i denne ret afgrænsede forstand, men som alligevel for mig at se klart er kreativt engagerede bidrag til fremstruktureringen af et perspektiv, dels fordi selve fremstruktureringen ikke beskrives, men blot tilskrives en mere eller mindre mirakuløs pludselig optræden. I modsætning til dette sidste har jeg netop igennem afhandlingen søgt at gøre rede for nogle af de faktorer, der spiller ind i denne 'mirakuløse' proces, dvs. at beskrive, hvad der muliggør den pludselige (såvel som den mindre pludselige) fremtræden af en løsning på problemet i form af en gestalt eller et mønster. Hvad det første angår, vedrører flere af mine eksempler snarere tilfælde, hvor det relevante perspektiv fremstruktureres som led i udførelsen af den relevante aktivitet, ikke som en pludselig løsning på et afgrænset problem. Dette gælder f.eks. den sygeplejestuderendes læring af at omgås patienter på den rette sygeplejefaglige vis og novicebilstens fremstrukturering af viden i praksis på sit felt, ligesom det generelt gælder fremstruktureringen af vores dagligdags baggrundsforståelses perspektiv på hverdagssituationer.

gere nævnt ofte reflektere over hverdagsmæssige erfaringer og forholdemåder set i relation til de krav, den sygeplejefaglige situation stiller, og dette vil yde et væsentligt bidrag til den måde, konkrete situationer fremstår på og dermed i videre forstand til fremstruktureringen af det relevante perspektiv. Også for novicebilisten kan sproglighed og refleksion spille en ikke ubetydelig rolle i skabelsen af det handlingsorienterede perspektiv: Kørelærerens anvisninger og redegørelser for bestemte trafikale forhold og situationer er netop måder at hjælpe novicebilisten til at koncentrere sig om de relevante fænomener på og derigennem skabe sig det nødvendige perspektiv.

Alt i alt vil jeg sige, at kropslighed og kreativt engagement er sammenvævede fænomener, men at der alligevel klart tale om *to* aspekter af fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv, ikke kun ét. Hvad det første angår, er kreativt engagement grundlæggende afhængig af kropsligheden og trækker altid i konkrete situationer herpå. Men samtidig kan det kreative engagement indbefatte flere træk end den kropsskemamæssige relatering mellem felter, og kropsligheden selv er på sin side betydeligt mere end udelukkende kreativt engagement. Som diskuteret i del 2 spiller vor kropslighed store roller, ikke kun i vores forholden os til *ukendte* situationer, men i høj grad også i den måde, hvorpå vi reflekterer, umiddelbart, uproblematisk gebærder os i meget *velkendte* situationer, med den baggrundsforståelse af disse situationer, som vi kropsskemamæssigt har inkorporeret. Kropslighed er derfor en nødvendighed for kreativt engagement, og aspekterne optræder i mange sammenhænge helt integreret, men de er på ingen måde blot at forstå som ét fænomen.

Med dette vil jeg afslutte nærværende kapitel, i hvilket jeg som oplæg til konklusionen har trukket nogle læringsteoretiske tråde op fra de øvrige dele. Disse har indbefattet for det første diskussionen af min arbejdsbestemmelse af læring, oprindeligt fremsat i introduktionen på baggrund af vores dagligsprogsmæssige forståelse; for det andet forholdet mellem 'intentionel' og 'as we go along' læring, en distinktion jeg indførte i kapitel 4 og 5; og for det tredje relationen mellem kropslighed og kreativt engagement; aspekter ved læring, som jeg har diskuteret igennem del 2 og 3. Hvad det første angår, påviste jeg med en diskussion af paradigmatisk eksempler på læring, at der implicit i vores dagligsprogsmæssige forståelse er udvidelsestendenser i retning af den mere præcise bestemmelse af læring, som jeg igennem afhandlingen har udviklet. Således argumenterede jeg for, at det er en relevant og rimelig modifikation af vor dagligsprogsmæssige forståelse at se læring, som jeg gør, som "en fremstrukturering af (aspekter af) et holistisk, ikke-repræsentationelt handlingsorienteret perspektiv på situationen – et perspektiv, der lader relevante forhold træde frem, og som umiddelbart lader bestemte handlinger være de adækvate at udføre".

Med hensyn til det andet redegjorde jeg for, at de to læringsformer udgør reale yderpunkter på et kontinuum af opmærksomhedstilstande, men pointerede at 'intentionel læring' er at forstå som et fokuspunkt/figur for fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv. Således, hævdede jeg, læres der i praksis aldrig isolerede 'videnselementer', idet den intentionelle figur altid læres interrelateret til en 'gråzone' af andre forhold, som vi er mindre opmærksomme på at lære. I forlængelse af denne diskussion præciserede jeg det hidtil sagte om relationen mellem bevidsthed og kropslighed i hhv. intentionel og 'as we go along'-læring, idet jeg understregede, at distinktionen mellem de to sidstnævnte begreber angår spørgsmålet om graden af bevidsthed *om* læringen, ikke arten af eller subjektet for den. Således findes begge former for læring overalt på videnskcontinuet, fra den mest 'know how'-prægede viden til den mest 'know that'-prægede.

I forhold til det tredje og sidste punkt har jeg pointeret, at kropslighed og kreativt engagement er aspekter ved vores menneskelige eksistens, der muliggør fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv. De er til stede ved enhver læring og gør sig således mere specifikt gældende både i intentionel og 'as we go along'-læring. Kreativt engagement er, understregede jeg, grundlæggende afhængig af vores kropslighed og viser sig i mange tilfælde integreret hermed i form af kropsskemamæssig relatering mellem felter. Ikke desto mindre indeholder det kreative engagement i andre tilfælde væsentlige sproglige og reflek-sive momenter, ligesom det ofte kan hjælpes sprogligt på vej. Og kropsligheden på sin side har, påpegede jeg med henvisning til del 2, andre væsentlige kendetegn ud over muligheden for relatering mellem felter. Derfor er kropslighed og kreativt engagement to aspekter af læring, ikke kun et.

## Konklusion

*Konklusionen er en opsamlende integration af afhandlingens pointer med udgangspunkt i en bekræftende besvarelse af problemformuleringen fremsat i introduktionen. 'Viden i praksis' hævdes at udgøre det fordrede begreb om viden som situeret i praksis og kun fuldt realiseret heri. Kropslighed og kreativt engagement hævdes at være generelle karakteristika ved den menneskelige eksistens, der muliggør læring af en sådan viden. Det præciseres, at argumentationsgangen i afhandlingen har været en vekselvirkning mellem teoretiske refleksioner og analyser af konkrete eksempler med det mål dialektisk at udvikle begge. Afslutningsvis peges på, at afhandlingen lader visse temaer henstå meget tentativt behandlet og samtidig rejser mange nye spørgsmål inden for filosofi, læringsteori og pædagogisk-didaktisk praksis. Specifikt nævnes som mulige fremtidige forskningspunkter de filosofisk-læringsteoretiske temaer refleksion og socialitet, de filosofiske emner praksis, forståelse og sandhed og læringsteoretisk-pædagogisk-didaktiske spørgsmål angående konsekvenser for konkret undervisning og for muligheden af IT-baseret læring.*

## Kapitel 15. Konklusion

I dette konkluderende kapitel vil jeg vende tilbage til introduktionens problemformulering og sammenfatte, hvorfor jeg mener, denne kan besvares positivt på baggrund af de foregående 4 deles diskussion af viden og læring i praksis. Som et led heri er det naturligt at knytte en kommentar til den argumentationsform, som jeg har benyttet mig af igennem afhandlingen i min undersøgelse af problemformuleringen. Ligeledes synes det mig rimeligt afslutningsvis at overveje nogle retninger og spørgsmål, som min afhandling peger på som væsentlige forskningsfelter, men som det desværre har været uden for de givne rammer at behandle på andet end kursorisk eller tentativ vis her. Strukturen i dette sidste kapitel vil derfor være som følger: Først fremsætter jeg igen den oprindelige problemformulering og pointerer fokuspunkt og blikretning for den, hvorefter jeg diskuterer den argumentationsform, som jeg har benyttet mig af. Nærmere betegnet præciserer jeg den status, som de mange eksempeludredninger har, og deres relation til på den ene side dagligsprogs-mæssig forståelse, på den anden side mine teoretiske analyser. I den forbindelse understreger jeg den dialektiske proces, hvori redegørelser for eksempler og teoretiske betragtninger er søgt udviklet. Herefter laver jeg en sammenfattende integration af de resultater, som mine undersøgelser i de 4 dele har ledet til. Endelig ridser jeg en række forhold og problemstillinger op, som jeg finder savnes for en fuldstændig redegørelse for, hvad der muliggør viden og læring i praksis, men som jeg har været nødsaget til i nærværende sammenhæng kun at sætte frem som vigtige punkter til fremtidig bearbejdelse.

I forhold til det første lød introduktionens problemformulering som følger: *Er det muligt at udvikle et begreb om viden som situeret i praksis og kun fuldt realiseret heri? Kan der peges på nogle generelle karakteristika ved menneskets eksistens, der muliggør læring af en sådan viden?* I uddybningen af denne problemformulering understregede jeg, at jeg ville tage individet som fokuspunkt, dels fordi denne indfaldsvinkel ikke syntes mig fyldestgørende behandlet i den eksisterende forskning i situeret læring og viden, dels fordi den ikke desto mindre for mig at se var et nødvendigt udgangspunkt for den adækvate forståelse af videns- og læringsbegreberne, ikke kun på det individuelle plan, men lige så fuldt på andre planer, hvorpå man eventuelt meningsfuldt kan tale om viden og læring. Samtidig pointerede jeg, at mit blik, med individet som fokuspunkt, ville være rettet mod dette individs forholden sig i praksis og læring herigennem, således at viden og læring i mindre grad ville blive forklaret som 'erkendelseskonstruktioner' og i stedet primært ville blive forstået i relation til og som først fuldstændigt realiseret i individets væren i og interageren med verden. Dette valg af fokuspunkt og blikretning var, kommenterede jeg, i tråd med mit filosofiske grundsynspunkt, ifølge hvilket mennesket altid allerede, forud for refleksion, er i verden som et handlende væsen, der implicit i sin væren, som led i sin forholden sig, har en ikke-

reflekteret, ikke-sprogliggjort forståelse af de handlingssammenhænge, det indgår i; en for-forståelse, med Heideggers begreb: Mennesket som handlende væsen, som aktør, indebærer nemlig, som jeg diskuterede i introduktionen, på den ene side, at mennesket ikke står radikalt over for verden, men altid allerede er involveret praktisk i den – i tråd med blikket på væren og interageren med verden – og på den anden side, at det stadig i væsentlig forstand er subjekt – på linie med valget af individet som fokuspunkt. Mennesket kan således ikke forstås eksempelvis gennem en ensidig fokusering på sociale relationer og de muligheder og begrænsninger, disse udgør for individet.

Ligeledes i overensstemmelse med mit filosofiske grundsynspunkt har min undersøgelse af introduktionens problemformulering fulgt en argumentationsgang, hvor der er blevet lagt vægt på analyser af konkrete videns- og læringsituationer. Herved har jeg søgt at tage højde for den for-forståelse, vi altid allerede har, af, hvad viden og læring er – en for-forståelse, der kommer til udtryk i vores måde i praksis at omgås disse fænomener på dels rent handlingsmæssigt gennem vores ikke altid ekspliciterede læring i praksis og vores gøren brug af egen og andres viden i givne situationer, med eventuel læring til følge. Og dels i de sproglige ytringer vi i sådanne sammenhænge ofte knytter til vore videns- og læringsrelaterede handlinger, herunder vores dagligsprogmæssige *brug* af termerne 'viden' og 'læring'. Tanken har været, at vores dagligsprogmæssige forståelse af begreberne og i det hele taget vores for-forståelse af fænomenerne, måtte være de teoretiske betragtningers udgangspunkt både som *explicandum* og som *explicans*, ikke fordi den dagligsprogmæssige forståelse ikke kunne modsiges, men fordi man ved at benytte en hverdagsmæssig term implicit antager at tale om det samme fænomen, som termen sædvanligvis henviser til. En forholden sig til den dagligsprogmæssige forståelse og til dét, den grunder i, og ikke mindst til eksempler, som den anser for paradigmatiske for det pågældende fænomen, blev derfor i introduktionen hævdet at være et nødvendigt led i analysen af et givet begreb, dels for at sikre, at der overhovedet er tale om det samme fænomen, dels for at komme til klarhed over de dagligsprogmæssige konnotationer, som analysen meget muligt implicit involverer. Denne begrundelse blev siden hen i kapitel 2 forstærket af redegørelsen for min wittgensteininspirerede opfattelse af, at sproglige udtryk i høj grad henter deres mening fra deres brug i konkrete, praktiske handlingssammenhænge: Med denne meningsopfattelse in mente må klarhed over den dagligsprogmæssige forståelse siges i udgangspunktet at være basal for en analyse for at sikre dens meningsfuldhed. Som jeg også pointerede i introduktionen, er analysen dog ikke bundet til fuldstændigt at forblive inden for rammerne af den dagligsprogmæssige forståelse: En teoretisk udvikling af begrebsforståelsen med baggrund i og i relation til de dagligsprogmæssigt set paradigmatiske eksempler kan så absolut gøres på meningsfuld vis – ja, er endog at være et oplagt *krav* til og *mål* for en analyse: Man må spørge sig, hvilket formål denne ellers skulle tjene, hvis ikke netop at komme med et på re-

levant vis anderledes eller videreudviklet synspunkt i forhold til det dagligsprogs-mæssige. Hvad angår introduktionens pointering af, at den dagligsprogs-mæssige opfattelse altid må have en 'indsigelsesret' i relation til en filosofisk analyse af et givet begreb, har den med en wittgensteininspireret sprogopfattelse en filosofisk begrundelse ud over den relativt pragmatiske, at en sådan 'indsigelsesret' under alle omstændigheder er en nødvendighed for en analyse, som skal have en chance for at blive accepteret. Denne filosofiske begrundelse er, at et begreb, der er ført *for* langt væk fra sin oprindelige brug i givne, konkrete handlings-sammenhænge, mister sin mening eller anvendes på urimelig måde i forhold til sine praksis-relaterede forudsætninger. Fremsættelsen af denne indvending i givne tilfælde vil imidlertid ikke have status af en endegyldig afvisning, da dagligsproget ikke har vetoret i forhold til en filosofisk analyse; men den vil klart være en vægtig opfordring til at fortsætte konversationen for forhåbentlig at bringe såvel dagligsprogs-mæssig som filosofisk forståelse videre i retning væk fra urimelige eller unuancerede synspunkter.

Med rod i denne filosofisk begrundede opfattelse af betydningen af vores dagligsprogs-mæssige forståelse har jeg derfor på den ene side undersøgt en række hverdagsmæssige eksempler på viden og læring og på den anden side redegjort for nogle mere fagspecifikke eksempler, med inddragelsen af andre forskeres empiriske undersøgelser på de pågældende felter. Dette sidste er for det første i lige så høj grad som de hverdagsmæssige eksempler et udtryk for en imødekommelse af fordringen om at undersøge dagligsprogs-mæssigt paradigmatisk eksempler: Det er en del af vores dagligsprogs-mæssige forståelse af viden, at denne i høj grad er at finde i 'ren' form i naturvidenskaben og i 'anvendt' form i blandt andre den sundhedsvidenskabelige praksis. For det andet er inddragelsen af disse fagspecifikke eksempler dog også samtidig et led i en argumentation vendt mere direkte mod den traditionelle filosofiske opfattelse af viden og vidensanvendelse. Denne traditionelle opfattelse forstærker det dagligsprogs-mæssige syn på naturvidenskabelig viden og ser denne som viden *par excellence* og opfatter ydermere i forlængelse heraf professionerne generelt og dermed de sundhedsvidenskabelige professioner specifikt som karakteriseret ved en regelbase-ret anvendelse af (natur-)videnskabelig viden. I min argumentation for, at den angelsaksiske filosofis traditionelle fremstilling af viden er inadækvat – at viden altså ikke udelukkende består af sprogligt artikulerbare repræsentationer af verden – har det derfor været væsentligt at påpege, at dette også gælder på disse områder. At man altså også her må forstå viden som en langt mere omfattende, kontekstafhængig og handlingsorienteret størrelse med væsentlige ikke-sproglige aspekter. Hermed har jeg søgt via mit eksempelvalg at imødegå den efter min mening fejlagtige indvending, at den 'viden i praksis', som jeg har søgt at påvise eksistensen af, ganske simpelt er en anden type fænomen end den repræsentationelle viden, som den filosofiske tradition har beskæftiget sig med. Så langt fra at dette er tilfældet, mener jeg tværtimod, at traditionen har taget grundlæggende fejl i beskrivelsen af denne repræsenta-

tionelle viden, idet den ikke har set den fundamentale enhed, som repræsentationel viden i praksis indgår i med andre, ikke-sproglige aspekter, fra hvilke den også først til fulde henter sin mening.

Den udbredte brug af eksempler igennem afhandlingen er dog, som jeg pointerede i introduktionen, ikke et forsøg på at levere et induktivt grundlag for de teoretiske betragtninger: Naturligvis er eksemplerne *også* tænkt som en form for empirisk belæg for disse, men dette bestemt ikke i streng empiristisk, induktivistisk forstand – snarere skal forholdet mellem teoretiske synspunkter og eksempelredegørelse forstås som gensidigt indeholdsberigende og som ydermere i konstant udvikling i en fortløbende dialektisk proces. I denne proces henter teorierne konkret meningsmæssigt indhold fra eksemplerne, samtidig med at der muliggøres en meget fyldigere forståelse af disse i kraft af teorierne. Eller sagt med andre ord: Hvor eksemplerne giver konkret, handlingsrelateret *mening* til de teoretiske udredninger og dermed tillader en dybere forståelse af disse udredninger, bidrager de på deres side med netop den form for udvikling af den i praksis grundede mening, som jeg ovenfor nævnte som mål for en teoretisk analyse. Og givet denne meningsudvikling muliggøres da en mere adækvat forståelse af *eksemplerne*. Cirkelbevægelsen i denne argumentationsgang er her godartet – den udgør præcis den dialektiske udvikling af såvel teori- som eksempelanalyse.

Med brugen af denne gensidigt udviklende argumentationsform er det lykkedes mig at nå frem til en række resultater i relation til min problemformulering – resultater, som tilsammen tillader mig at besvare denne bekræftende: Det er nemlig for det første lykkedes mig at udvikle et begreb om viden som situeret i praksis og kun fuldt realiseret heri – dette er begrebet 'viden i praksis', som jeg har bestemt som en enhed af sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer. For det andet har jeg undersøgt nogle karakteristika ved menneskets eksistens og peget på, hvorledes de muliggør læring forstået som erhvervelsen af en kontekstrelateret, handlingsorienteret forståelse af givne situationer. Denne forståelse vil, når den er relativt domænespecifik, på sin side være en (begyndende) 'viden i praksis'. Jeg har i den forbindelse pointeret, at der ikke *kun* er tale om en muliggørelse, men i mindst lige så høj grad om en given form og indhold til det, der læres, således at de pågældende karakteristika er essentielle, ikke blot for, *at* der læres, men lige så fuldt for, *hvad* der læres.

Disse overordnede resultater bygger på deres side oven på en række delkonklusioner, som jeg har draget igennem afhandlingen, fortrinsvis i del 2, 3 og 4, og, i mindre grad, men på et meget afgørende punkt, i del 1, hvis formål netop var besvarelsen af problemformuleringens første spørgsmål angående udviklingen af et begreb om viden som situeret i praksis. Dette begreb har dannet grundlag for hele den efterfølgende diskussion af læring, og i den forstand har del 1 i høj grad leveret ikke blot en delkonklusion, men et væsentligt bidrag til mine overordnede resultater. I relation til problemformuleringens andet spørgsmål har del 1



imidlertid i sagens natur primært haft til formål at udstikke interessante veje for udforskningen af det frem for at give svar, i kraft af at dens fokus har været på viden og ikke på læring. Med disse forudskikkede bemærkninger ønsker jeg i det følgende at give en kort eksplicitering af de delkonklusioner, som de overordnede resultater hviler på, samtidig med at jeg anfører, i hvilke(n) del(e) disse delkonklusioner er opnåede.

I en uddybning af den ovenstående bestemmelse af 'viden i praksis' vil jeg sige, at det begreb om viden, som jeg har fremsat som alternativ til den traditionelle angelsaksiske filosofis bestemmelse af fænomenet som bestående af sprogligt artikulerbare repræsentationer, ikke blot beskriver viden som situeret i praksis, men gør dette med en særlig vægt på det *handlingsmæssige*. Udtrykket 'situeret i praksis' skal således i min brug ikke kun forstås som henvisende til *kontekstafhængighed*: Dette aspekt er naturligvis en væsentlig del af betydningen af ordet – en del, der sætter særligt fokus på *situeregheden* – men mindst lige så vigtig er en samtidig understregning af den handlingsrelatering, som ligger implicit i, at det er *praksis*, viden hævdes at være situeret i, og ikke blot eksempelvis 'situationen', 'konteksten' eller 'sammenhængen'. Begrebet 'praksis' bruges i denne forbindelse sædvanligvis<sup>390</sup> klart i den første af de betydninger, som jeg tentativt angav i introduktionen, som "den eller de meningsbærende handlingssammenhæng(e) i verden, inden for hvilken individernes handlinger finder sted". Ikke desto mindre finder jeg det endnu mere interessant, hvis viden kan ses som 'situeret' i – eller bundet op med, betinget af og betingende for, som det mere præcist må udtrykkes – 'praksis' i den anden betydning, jeg der angav, "menneskelig aktivitet af en vis regularitet". Herigennem undgås nemlig på den ene side en risiko for at forstå viden for *statisk*; som en størrelse, der måske nok ikke kan abstraheres ud af den givne sammenhæng, men hvor dette i højere grad er et spørgsmål om, at 'omgivelserne' eller 'konteksten som sådan' er bestemmende for viden, end at viden, som jeg vil mene, kun udfoldes *integreret med handlinger* inden for sammenhængen. Omvendt lægges der på den anden side *med* den anden betydning af 'praksis' den for mig at se fornødne vægt på viden som en størrelse, der først realiseres til fulde i den faktiske *udøvelse* eller *anvendelse*. Og dette er netop, hvad jeg i del 1 argumenterede for: At 'viden i praksis' er handlingsorienteret og ikke-repræsentationel – at det i mindre grad er noget, vi tænker og siger, og i højere grad er en måde, hvorpå vi i praksis forholder os til den konkrete situation.

Denne 'forholden os' har, hævdede jeg endvidere, klart også tavse aspekter. Dels, umiddelbart, i kraft af den interne relation til handling, i form af den praktiske kunnen, der ikke på fyldestgørende vis kan ekspliciteres sprogligt eksempelvis som regler. Og dels i form af personlige erfaringer, der bidrager med et tavst, semantisk indhold til vore ord. Også helhe-

---

<sup>390</sup> Hos Lave & Wenger, 1991, Nordisk Pedagogik, 1997, Kirshner & Whitson, 1997, Wenger, 1998, Nielsen & Kvale, 1999.

den som sådan, 'viden i praksis', må imidlertid betragtes som ikke fuldt ud sprogligt artikulærlig, idet det snarere er en forståelsesbaggrund, der lader den konkrete situation fremstå som meningsfuldt struktureret, og dermed muliggør og giver mening til sproglige udsagn i forhold til denne. 'Viden i praksis' kan derfor ikke ud-trykkes, men dog til dels om-tales eller ud-peges for andre mennesker, der har været i lignende situationer og gjort sig lignende erfaringer. Sammenfattende hævdede jeg derfor, at 'viden i praksis' er et *holistisk, ikke-repræsentationelt, handlingsorienteret perspektiv*, der lader relevante forhold i situationen træde frem som meningsfulde i forhold til den igangværende aktivitet og som endvidere umiddelbart fordrende denne eller hin handling. Ydermere pointerede jeg, som nævnt, at 'viden i praksis' er en enhed af de tre ovennævnte aspekter, sproglig viden, praktisk kunnen og personlig erfaring, og at den udvikler sig ved, at det til enhver tid givne handlingsorienterede perspektiv muliggør erhvervelsen af erfaringer i ét med sproglig viden og praktisk kunnen på det pågældende felt. Dette sker, understregede jeg, vel at mærke ikke på en sådan måde, at de tre aspekter først optræder hver sig, siden integreres med hinanden og endelig integreres ind i det eksisterende perspektiv, men i stedet således, at de *fra starten af* optræder interrelaterede og integrerede med hinanden med en intern relation til det handlingsorienterede perspektiv, der muliggjorde dem.

Med denne besvarelse af min problemformulerings første spørgsmål ligger det relativt lige for at bestemme læring, som jeg har gjort, som "fremstruktureringen af (aspekter af) et holistisk, ikke-repræsentationelt, handlingsorienteret perspektiv på situationen – et perspektiv, der lader relevante forhold træde frem, og som umiddelbart lader bestemte handlinger være de adækvate at udføre" (del 3 og 4): Hvis 'viden i praksis' er et holistisk handlingsorienteret perspektiv, vil læring *af* 'viden i praksis' næsten tautologisk måtte være tilvejebringelsen af et sådant perspektiv. Der er imidlertid et par bemærkninger, som nødvendigvis må fremsættes her: For det første er min påstand angående læring betydeligt mere vidtgående end denne nærtautologiske bestemmelse, da jeg ikke blot hævder, at læring af 'viden i praksis' er en sådan fremstrukturering af et perspektiv, men at *al* læring er det. Dette gør jeg med henvisning til min argumentation i del 4 for, at selv tilegnelsen af de umiddelbart mest trivielle færdigheder, såsom at lære at binde snørebånd, altid finder sted interrelateret med tilegnelsen af sproglig viden og af forskellige færdigheder af social og praktisk art, herunder en forståelse for vigtigheden af selvstændighed i forbindelse med af- og påtagning af sko, måder at tale til andre og blive talt til i diskussion om nødvendigheden af hjælp m.m. For det andet bør termen 'fremstrukturering' kommenteres: Med denne ønsker jeg, som jeg sagde i del 4, dels at pointere det enkelte individs egne, engagerede aktivitet som en nødvendighed i læring, dels at sige, at denne aktivitet aldrig er en skaben ud af intet, men altid er en meningsfuld strukturering af verden på baggrund af den forståelse, man i forvejen har. Og denne mening er, vil jeg yderligere sige, ikke primært en mening i *bevidstheden*, men i

stedet en mening i *verden*, dvs. et mønster eller en gestalt, som konkrete situationer giver sig med i vores omgang med dem. På samme måde som den forståelse, vi allerede har ved fremstruktureringen, ikke primært er en repræsentationel, reflekteret forståelse, men en måde at gebærde sig på i praksis.

Som et led i bestemmelsen af læring har jeg skelnet mellem to former heraf og hævdet, at disse må opfattes som de respektive yderpunkter for et kontinuum af tilfælde (del 2 og 4). Disse yderpunkter har jeg kaldt hhv. 'intentionel læring' og 'læring as we go along', hvor det første henviser til læring, som vi er repræsentationelt bevidste om pågår, om end vi ikke nødvendigvis har *intenderet* den, og det andet omvendt refererer til situationer, hvor vi *ikke* er opmærksomme på, at vi lærer det pågældende, men blot indstiller os på eller tilpasser os den konkrete situation. Jeg har pointeret, at spørgsmålet om, hvilken grad af bevidsthed, der er om læring, er relativt uafhængigt af spørgsmål om arten af det lærte og om bestemmelsen af læringens subjekt. Således kan vi på den ene side lige så vel være repræsentationelt bevidste om at tilegne os en kropslig færdighed som en intellektuel, og vi kan på den anden side tilegne os tale- og tænkemåder uden at være opmærksomme på at gøre det, som et led i deltagelsen eller indlemmelsen i en bestemt form for praksis, på samme måde som vi kan tilegne os kropslige handlingsformer uden at være klar over det. Ydermere har jeg understreget, at vi i konkrete læringssituationer meget ofte vil være repræsentationelt bevidste om *noget* af det, vi lærer, men ikke om alt, hvorfor det i situationen fremstrukturerede handlingsorienterede perspektiv vil have intentionelle og 'as we go along'-aspekter, der er interrelateret med hinanden via en 'gråzone' af betydning og forståelse, som de førstnævnte tilegnes sammen med.

I forfølgelsen af problemformuleringens andet spørgsmål har jeg peget på tre generelle karakteristika ved menneskets eksistens, som efter min mening er afgørende for muligheden for læring generelt og dermed for læring af viden i praksis, nemlig menneskets kropslige eksistens (del 2, 3 og 4), dets mulighed for kreativitet og dets mulighed for engagement (del 3 og 4). Hvad disse to sidste karakteristika angår, har jeg hævdet, at de er nært sammenknyttede: Der er for den lærende altid et element af kreativitet forbundet med læring (del 3) – uanset om andre allerede har en meget tilsvarende 'viden i praksis', må den lærende (på baggrund af hans eksisterende forståelse) skabe en for ham ny sammenhæng imellem relevante fænomener i den givne situation; en sammenhæng, hvori det vel at mærke først overhovedet bliver klart, *hvilke* fænomener der *er* relevante, idet disse fremstår *som* relevante, i kraft af den mening sammenhængen giver til situationen. Imidlertid kan den fornødne kreativitet kun udfoldes givet et engagement/en involvering fra den lærendes side – uden en sådan involvering kan den fordrede sammenhæng ikke skabes og et perspektiv ikke fremstruktureres. Engagementet spiller endvidere ikke blot en ekstern, motivationsmæssig rolle, men har i høj grad også indholdsmæssig betydning, idet verden uden det ikke ville kunne

åbne sig for den lærende som struktureret i situationer og med aspekter fra det pågældende felt (del 3). I sig selv indebærer engagement dog ikke læring – det er muligt at være engageret i en sag, uden at der er læringsmæssige aspekter involveret – og jeg har derfor i en betoning af den nære sammenknytning, som engagement og kreativitet forefindes i, *når* der er tale om læringsmæssigt relevant engagement, benævnt dette engagement 'kreativt engagement' og argumenteret for, at der reelt her er tale om ét aspekt af læring, ikke to.

Hvad vores kropslige eksistens angår, har jeg hævdet, at denne spiller en rolle på tre planer: i handling, som struktur- og meningsgiver og som lærende subjekt (del 2). Jeg har introduceret Merleau-Pontys begreb 'kropsskema' til at dække over den dynamiske måde, hvorpå vi forholder os til den konkrete situation og det ikke-reflekterede, ikke-repræsentationelle kendskab, vi herigennem har til os selv og vore handlemuligheder. I min forståelse heraf er begrebet komplementært til Gibsons begreb 'affordance', således at hvad omgivelserne byder på af 'affordances' for os er bestemt af vore kropsskemamæssige handlemuligheder, og *vice versa*. Jeg har således, på det handlingsmæssige niveau, hævdet at kropsskemaet er en umiddelbar overensstemmelse mellem krop og verden; en aktualisering i den konkrete situation af kroppens rum af mulige handlinger. På det struktur- og meningsgivende niveau har jeg i forlængelse heraf sagt, at kropsskemaet strukturerer den konkrete situation, rum-tidsligt og i figur-baggrund, og generelt således, at situationen fremtræder for os med de 'affordances', den byder på for os i relation til den aktivitet, vi er i gang med. Afhængigt af, hvor opslugte vi er af den givne aktivitet, lader den kropsskemamæssige strukturering yderligere træk ved situationen, der er relevante for andre sider af vore liv, træde frem i større eller mindre grad. Et niveau dybere giver vores kropslige eksistens en for-struktur til verden og til de situationer, vi kommer i, således at disse i udgangspunktet møder os som meningsfulde, uanset hvor nye eller fremmedartede de end måtte være. En sådan for-struktur er til stede til en vis grad fra fødslen, idet vi som levende, kropslige væsener på forhånd har følelser, behov og ønsker, der gør visse forhold (som mad, varme, omsorg m.m.) væsentlige fra starten af. Via vores kropslige omgang med verden og den mening, denne omgang lader træde frem, udbygges for-strukturen imidlertid efterhånden og bliver en tilgrundliggende forståelse – en baggrundsforståelse – et generelt praktisk kendskab til givne fænomener og de 'affordances', de udgør for os (del 1 og 2). Et vigtigt aspekt af denne tilgrundliggende forståelse er her de af Lakoff og Johnson påpegede kropslige metaforer og forståelsesstrukturer, som vi møder verden med, og som er basale i vores tænkning *om* verden.

På det sidste niveau har jeg argumenteret for, at kroppen kan være dét, der lærer, dels, ukontroversielt, i forbindelse med den intentionelle tilegnelse af bestemte kropslige færdigheder såsom at cykle eller svømme, dels, mere interessant, i en kropsskemamæssig, ikke-repræsentationelt bevidst 'indstillen sig på' de krav og muligheder, som den givne situation

byder på, dvs. i en 'as we go along' tilpassen til og samtidig udvidelse af situationens 'affordances' for os. I den forbindelse har jeg pointeret, at de kropslige metaforer og forståelsesstrukturer ikke er lært reflektivt bevidst, men at de netop er lært 'as we go along' med kroppen som det lærende subjekt, og at de derfor er kropsligt inkorporerede, hvilket betyder, at de ikke er til stede som repræsentationer i bevidstheden, men i stedet er en del af det menings- og handlingsgrundlag, vi har at møde verden med i praksis (del 2 og 4).

Dette forhold gælder endvidere baggrundsforståelsen generelt: Denne er som helhed ikke-repræsentationel og kropsligt inkorporeret – den er en betydningsramme, som ikke lader sig udtømmende beskrive i ord, og hvis primære rolle for os slet ikke *er* en sproglig, men en *handlingsmæssig*, nemlig at give mening til og lade mening træde frem i de handlingssammenhænge, vi agerer i. Væsentligt er det her at pointere, at baggrundsforståelsen ikke består af adskillelige dele, men udgør en holistisk enhed, hvorfor aspekter af den som de kropsligt inkorporerede metaforer ikke må forstås som atomistiske elementer, der i vores forhold til verden virker uafhængigt af andre enkeltelementer. Metaforerne er betydningsaspekter, som man for en analyse kan skille ud og pege på i vores forståelse, tænkning og argumentation, men som i deres faktiske virkemåde er integreret med den øvrige baggrundsforståelse i et gensidigt betingende og meningsgivende forhold (del 2, 3 og 4).

Pointen i forhold til læring og viden i praksis er nu, at baggrundsforståelsen er et essentielt led i læring generelt og i viden i praksis specifikt (del 2, 3 og 4). Dels i den relativt ligefremme betydning, at baggrundsforståelsen netop er den *baggrund*, hvorpå mening træder frem, hvilket er en betingelse, både for *at* der kan læres, og også i en hvis udstrækning for, *hvad* der læres. Og dels i den mere specifikke forstand, at viden i praksis udvikler sig *ud fra* eller *med rod* i baggrundsforståelsen. Dette sidste på sin side skal for det første forstås således, at en videreudviklet form af baggrundsforståelsen altid giver indhold til viden i praksis – at den mening, verden har for os som de kropslige, levende væsener, vi er, har en rolle at spille i selv den mest fagspecifikke viden i praksis; herunder også den naturvidenskabelige. Og for det andet og måske allermest interessant, betyder det, at viden i praksis selv kan inkorporeres og blive en del af baggrundsforståelsen – at den altså kan blive en del af det menings- og handlingsgrundlag, vi har at møde verden med.

I mødet med nye felter er vores kropsligt inkorporerede baggrundsforståelse af stor betydning, alene i kraft af den første mening, den giver til ukendte situationer, ved at lade disse fremstå for os med en række muligheder og krav, dvs. med en række 'affordances' for os. Og i det hele taget ved overhovedet at lade disse situationer fremstå *som* situationer, hvori der findes mennesker og ting, der måske nok hhv. opfører sig og anvendes på uforståelige måder, men som dog er genkendelige *som* mennesker og (ukendte) ting (del 2). Baggrundsforståelsen kan imidlertid, grundet muligheden for engagement, spille en endnu større rolle: Med personlig involvering muliggøres i-spil-sættelsen af tavse dimensioner af vores

viden, specielt baggrundsforståelsen og det tavse semantiske indhold af vore ord, som personlige erfaringer giver os. Disse kan bringes til at be- eller oplyse et nyt felt med den viden, vi har på et andet, mere velkendt område, idet den forståelsesramme og meningsbaggrund, som dette mere velkendte område udgør for os, spiller ind og giver mening til det nye felt, 'som om' det var det mere kendte, men vel at mærke på en sådan måde, at der til staidighed er et blik for forskellighederne felterne imellem. I sådanne tilfælde er der tale om en 'flytten perspektiv' eller bedre, i metaforisk forstand om en 'metaforisk tilgang' til det nye felt (del 3 og 4) – en tilgang, som tillader en transformerende i-spil-sættelse af tænke- og handlemåder fra det kendte felt på det nye, med udviklingen af en forståelse af det nye felt til følge.

I denne metaforiske tilgang kan eksplicitte sproglige metaforer være vigtige 'formidlere', idet de fokuserer tilgangen til det nye felt, så der i en ret direkte forstand åbnes for at betragte dette gennem og i lyset af det mere velkendte, som den sprogligt udtrykte metafor benytter sig af. Herved lades de tavse dimensioner af aktørens forståelse af sidstnævnte felt resonere med i opfattelsen af førstnævnte (del 3). Imidlertid kan en sådan flytten perspektiv også forekomme uden brug af 'formidlere', som en ren kropsskemamæssig relatering mellem felter. På spil er her et *generelt kropsligt forståelsespotentiale*, der lader os møde et ukendt felt umiddelbart, ikke-reflekteret, 'som om' det var et velkendt, *med* de tænke- og handlemåder, der i forhold til det velkendte felt fremstår som de adækvate at foretage, men med en fleksibel tagen højde for de forskelle, der rent faktisk er mellem felterne. En mulig-gørende faktor er i den forbindelse ofte de præ-anskuelsesmåder, som de kropsligt inkorporerede lakoff-johnsonske metaforer udgør, idet deres aktualisering i konkrete, nye situationer giver en struktur til disse under hensyntagen til deres anderledeshed. En anden væsentlig faktor, der generelt gør sig gældende ved kropsskemamæssig relatering mellem felter, er vores mulighed for at trække på andre aspekter af vores kropslighed end dem, der almindeligvis er i fokus med de tænke- og handlemåder, der sættes i spil fra det velkendte felt. Nærmere bestemt sætter vi ikke bevidst erkendte betydninger og resonanser fra situationer, vi tidligere har været i, i spil, på en måde der omstrukturerer og transformerer disse i relation til den nye sammenhæng, med en ny meningsgestalt til følge. Dette gør, at en rigid, in-adækvat 'gøren som vi plejer' kan undgås, og at relateringen mellem felter i stedet kan være en praktisk kropsskemamæssig metaforisk forholden sig til et nyt felt med åbenhed for, at det *er* nyt (del 3 og 4).

I forhold til tilegnelsen af viden i praksis' perspektiv kan siges, at dette netop vil fremstruktureres gennem den 'metaforiske' tilgang – sprogligt medieret eller ikke – til et givent felt på baggrund af mere velkendte: Novicen inden for et felt vil i vid udstrækning sætte sin hverdagsmæssige forståelse af bestemte andre områder af sit liv i spil i forståelsen af det nye område, ligesom han vil trække på eventuel viden i praksis på andre domæner. Herved

vil han fremstrukturere et perspektiv, der har rod i velkendte felter, men som vel at mærke efterhånden vil nuanceres, videreudvikles og transformeres væk fra denne rod – en rod, der meget muligt med tiden også delvis vil blive forkastet. Hans perspektiv vil derfor efterhånden komme til at høre til det nye felt, ikke til det oprindelige, og blive en domænespecifik tilgrundliggende forståelse – en viden i praksis (del 3).

De opnåede resultater – den bekræftende besvarelse af problemformuleringens første spørgsmål og fremførelsen af menneskets kropslige eksistens og mulighed for kreativitet og engagement som nogle af de 'generelle karakteristika', som det andet spørgsmål efterspørger – efterlader imidlertid en række problemstillinger ubehandlede eller kun tentativt berørt. Ligeledes er der en række nye spørgsmål, der melder sig, ikke mindst i relation til de netop ekspliciterede delkonklusioner og deres mere specifikke redegørelse for, hvorledes de fremførte 'generelle karakteristika' er betingende for læring i praksis. Det har været uden for rammerne af denne afhandling at behandle de pågældende tematikker, men afslutningsvis ønsker jeg at fremhæve dem som væsentlige for den fyldestgørende forståelse af viden og læring i praksis, og dermed som forskningsområder, som jeg agter at tage op i fremtiden.

Det første punkt, jeg ønsker at nævne, er allerede flere gange (del 3 og 4) blevet påpeget at ligge i interessant forlængelse af det sagte angående vores kropslighed, kreativitet og mulighed for 'metaforisk' at lade nye felter åbne sig på baggrund af kendte: En oplagt kommentar til min analyse er nemlig, at *refleksion* ofte spiller en stor rolle ved tilegnelsen af ny viden, specielt på hidtil ukendte felter, og at en redegørelse for viden og læring *uden* dette begreb derfor i bedste fald er ufuldstændig, og i værste fald en fundamental misforståelse. I enighed med den første mulighed vil jeg sige, at refleksion bestemt i mange tilfælde er afgørende for fremstruktureringen af et adækvat perspektiv på situationen og dermed for læring af viden i praksis, idet en sprogliggørelse af forhold, der træder frem i en ny situation på baggrund af det perspektiv, den lærende har på det pågældende tidspunkt, i høj grad kan medvirke til at nuancere og ændre på den gestalt, situationen som sådan fremtræder med. Dette på sin side vil medvirke til en transformering af den lærendes tænke- og handlemåder i situationen og dermed i videre forstand til en udvikling, nuancering og/eller delvis forkastelse af det givne perspektiv. Men i uenighed med den anden mulighed har jeg tentativt foreslået, at refleksion netop finder sted på baggrund af, med rod i og relateret til den meningshelhed, som vores kropslighed og kreative engagement lader træde frem i vores umiddelbare forholdene os til konkrete situationer. Så langt fra at stå i modsætning til kropslig, ikke-sproglig viden og måske endog være den eneste 'virkelige' læringsmulighed, vil refleksion med den foreslåede opfattelse i stedet være en videreudvikling af de læringsmuligheder, som er indeholdt i forståelsespotentialet givet os med vores kropslighed og kreative engagement.

Det er mit bud, at denne 'videreudvikling' ved en nærmere analyse bestemt ikke vil vise sig lineær og ligefrem, men derimod vil vise sig at komplicere og mangefacettere vores menneskelige muligheder for at indstille os på, tilpasse os og handle i overensstemmelse med de konkrete situationer, vi kommer i. Specifikt tænker jeg mig, at en nærmere analyse af refleksionens betydning for læring i praksis vil vise, at refleksion kan virke tilbage på den grundlæggende metaforiske åbenhed over for nye situationer og på den ene side give mere specifik retning til det kreative engagement i en given situation og på den anden side bidrage med nye sammenligningsmuligheder, dvs. give en øget bredde til det potentiale, som det kreative engagement har at trække på. Det vil imidlertid føre for vidt at uddybe disse tentative forslag her, og jeg vil derfor nøjes med at pointere, at selvom en fuldstændig redegørelse for viden og læring i praksis klart indbefatter en beskrivelse af refleksionens rolle heri, viser nærværende afhandlings analyse af betydningen af vores kropslighed og kreative engagement, at en sådan beskrivelse har redegørelsen for de to sidstnævnte forhold som forudsætning. Inden for rammerne af en ph.d.-afhandling har det derfor været nødvendigt at koncentrere sig om disse to forhold og udsætte behandlingen af refleksion til en fremtidig komplettering af afhandlingens resultater.

Også på et andet punkt har jeg flere gange måttet henvise til fremtidig forskning til komplettering af det her sagte, nemlig i forhold til betydningen af menneskets socialitet. Med mit metateoretiske, filosofiske grundsyn på mennesket som altid allerede aktør i verden forud for og som betingelse for refleksion, er spørgsmålene om karakteren *af* denne verden og af individets interaktion med den naturligvis vægtige som led i en fyldestgørende forståelse af, hvad og hvordan mennesket lærer. I den forbindelse er vigtige temaer, i hvilken grad den verden, som aktøren lever og handler i, er socialt konstitueret, og, i den udstrækning den er, på hvilke måder individet selv har roller at spille *i* denne konstitution; hvorledes disse roller defineres og forhandles igennem social interaktion, og hvilken betydning dette har for, hvad der reelt læres i givne situationer. Ligeledes er mere konkrete overvejelser yderst væsentlige, såsom betydningen af social-faglig interaktion med læremestre, rollemødder og med-lærende for den lærendes given form og mening til konkrete hændelser og fænomener, og i videre forstand andre menneskers indvirken på og medvirken til den lærendes fremstrukturering af et adækvat perspektiv på situationen. Overvejelser som disse, både de mere konkrete, læringsmæssige, og de mere overordnede, ontologiske og epistemologiske, er alle særdeles vigtige for en adækvat beskrivelse af læring i praksis. En tænkelig indvending er da også, at min prioritering burde have været omvendt: at afhandlingen burde have klarlagt socialitetens betydning for læring som det nødvendige udgangspunkt i forhold til forståelsen af andre relevante forhold som kropslighed, engagement og kreativitet, og at det således burde have været behandlingen af disse sidste, der i tilfælde af pladmangel var blevet udskudt til fremtidigt forskningsarbejde, ikke omvendt.



Til denne indvending vil jeg sige, at jeg bestemt ikke er uenig i, at forståelsen af aspekterne kropslighed, kreativitet og engagement og ikke mindst af den rolle, de hver for sig og sammen spiller i læring, vil nuanceres betydeligt med en analyse af socialiteten, og at visse af pointerne fra nærværende afhandling sandsynligvis vil skulle modificeres med en sådan analyse. Ikke desto mindre finder jeg den valgte analysegang rigtig – om end socialiteten virker ind på den måde, hvorpå hvert enkelt menneskes kropslighed, kreativitet og engagement vil finde konkret udformning, er det omvendt netop på baggrund af vores kropslighed, kreativitet og engagement, at socialiteten overhovedet kan *få* en sådan betydning. Mere præcist er kropsligheden for mig at se et grundlæggende aspekt af socialiteten, således forstået at sociale relationer, socialt konstituerede betydninger og begreber, lige såvel som fysisk, psykisk og organisatorisk betingede magtforhold, i væsentlig grad medieres gennem vores kropslige væren. Derfor er en forståelse af denne kropslige væren og dens medieringsmuligheder en betingelse for en forståelse af socialiteten, uanset at denne er af betydning for den mere specifikke realisering, vores kropslighed får i en given kontekst. Eksempelvis synes det begreb om et kropsligt forståelsespotentiale, som jeg har introduceret, at måtte være væsentligt i forståelsen af kropslighedens betydning for socialiteten. Dette begreb på sin side vil, forestiller jeg mig, godt nok også blive nuanceret af en redegørelse for, hvorledes socialiteten spiller ind på de forståelsesmuligheder, vi umiddelbart, kropsligt er i besiddelse af. Imidlertid er det vigtigste i denne sammenhæng dog, at det ligger i direkte forlængelse af mine analyser at se vores evne til at indstille os på, lære af og forholde os til hinanden som havende rod i vores kropslige forståelsespotentiale. Dette forståelsespotentiale og den fleksible mulighed, det indebærer, for at fremstrukturere mening i en given situation, giver os også mulighed for at forstå den anden – som menneske og som 'anden' – og for at forstå den mening, situationen har *for* den anden.

Væsentligt for den rolle, det kropslige forståelsespotentiale spiller i forståelsen af den anden, vil her også være det kreative engagements mulighed for at trække på perifere, ikke bevidst erkendte betydninger og resonanser fra situationer, vi tidligere har været i: I forståelsen af den anden som 'anden' med en 'egen mening', i 'tagen ved lære' af andre og i særdeleshed ved den fælles fremstrukturering af mening, med og mod hinanden, synes en afgørende faktor mig at måtte være det enkelte individs mobilisering og konkretisering af sine kropsligt inkorporerede resonanser og (bi-)betydninger. Mening skabes ikke ud af intet, men, som det har været en af afhandlingens væsentligste pointer, fremstruktureres *i forhold til den konkrete situation, på den baggrund* af forståelsesmuligheder – perifere som centrale – som man allerede har. Og dette gælder ikke mindre, når 'den konkrete situation' helt eller delvist er socialt konstitueret, og/eller når fremstruktureringen sker i en socialt betinget proces: for at der overhovedet skal kunne ske en fremstrukturering, må der være et (ikke nød-

vendigvis identisk) resonansgrundlag hos hver enkelt at sætte i spil til gensidig nuancering, modifikation og transformation i den fælles meningsfremstrukturerende proces.

De to hidtil nævnte punkter, refleksion og socialitet, udgør begge aspekter, hvis fremtidige behandling vil komplettere nærværende afhandlings pointer til en mere fuldstændig forståelse af læring i praksis. I den forstand tilhører punkterne samme overordnede problematik som de her behandlede aspekter: De udgør alle 'generelle betingelser ved den menneskelige eksistens', der, som min problemformulering efterspurgte, muliggør tilegnelsen af en forståelsesbaggrund og mere specifikt læring af viden i praksis. Afhandlingen rejser imidlertid også en række spørgsmål, der går ud over de ontologiske, epistemologiske og læringsteoretiske tematikker, som jeg her har diskuteret i relation til begreberne viden og læring. Disse spørgsmål peger dels i en filosofisk, primært ontologisk, retning, dels i en læringsteoretisk, relativt anvendelsesorienteret, primært pædagogisk-didaktisk, retning. Hvad den første type spørgsmål angår, tænker jeg mere konkret på begreber som 'sandhed', 'forståelse' og 'praksis', der alle synes mig at fordrer en nærmere analyse, ikke mindst i relation til den brug, jeg igennem afhandlingen har gjort af i hvert fald de sidste to, og de pointer, jeg har fremsat, angående betydningen for læring af vores til enhver tid givne 'baggrundsforståelse' og af vores 'handlen i praksis': Den tentative bestemmelse af begrebet 'praksis', som jeg fremsatte i introduktionen, med dens grundlæggende distinktion mellem praksis som "meningsbærende handlingssammenhæng" og praksis som "menneskelig aktivitet af en vis regularitet", fordrer så absolut en uddybelse for at blive et adækvat analyseredskab. Ligeledes synes begrebet mig væsentligt som forskningsfelt i sin egen ret: Med mit metateoretiske, filosofiske syn på mennesket som altid allerede aktør i verden før refleksion forekommer en analyse af begrebet 'praksis' forstået på den ene side som den sammenhæng, hvori aktøren *er* aktør, og på den anden side som selve aktiviteten, som et yderst vigtigt forskningsemne, ikke kun operationelt i forhold til andre spørgsmål, men lige så fuldt som et selvstændigt led i en dybere forståelse af den menneskelige handlen og væren i verden.

Mht. begrebet 'forståelse' har dette spillet en stor rolle igennem afhandlingen, dels i min beskrivelse af 'viden i praksis' som et handlingsorienteret perspektiv, der kan antage karakter af en baggrundsforståelse, dels i min hermed forbundne pointering af vores kropslige forståelsespotentialer og dets betydning for fremstruktureringen af et sådant handlingsorienteret perspektiv. I forbindelse med begge disse punkter har jeg flere gange argumenteret med henvisning til vores 'fællesmenneskelige natur' og understreget, at verden grundet vores kropslighed, biologisk-fysiologisk såvel som menneskeligt-socialt forstået, fra fødslen fremstår for os som struktureret og meningsfuld i relation til forhold som mad, varme, beskyttelse, kærlighed, omsorg m.v. Væsentlige spørgsmål synes mig her at være, for det første i hvilken grad denne 'fællesmenneskelige natur' faktisk udgør en forståelsesmæssig fællesnævner, i forhold til hvilken menneskelig enighed og uenighed kan artikuleres, både

kulturinternt og mellem kulturer. For det andet kan man i forlængelse heraf, men mere specifikt, spørge hvorvidt en sådan forståelsesmæssig fællesnævner har et reelt *indhold*, som intra- og interkulturel forståelse kan bygge på, eller om den blot giver de ydre rammer for kulturel meningskabelse – rammer, inden for hvilke alt er muligt, og som derfor i virkeligheden kun i ringe grad beforder forståelsen og begrænser misforståelsen kulturer eller subkulturer imellem. I en anknytning til et af punkterne nævnt ovenfor mener jeg for det tredje, at relationen mellem baggrundsforståelse og refleksion bør undersøges, såvel hvad angår baggrundsforståelsens grad af rammesætning for refleksionen, som hvad angår individets mulighed for – selv eller i fællesskab med andre – vha. refleksion at artikulere, nuancere og ændre på sin baggrundsforståelse. Spørgsmålet om den udstrækning, i hvilken baggrundsforståelsen kan sprogliggøres, vil for mig at se udgøre et vigtigt fokuspunkt i den sammenhæng.

I forhold til det sidste begreb, sandhed, er dette kun kort blevet nævnt i del 1, hvori jeg yderst tentativt udstak en retning, som en fremtidig analyse af begrebet kunne tage, og fremsatte nogle bemærkninger om, hvorledes jeg i givet fald ville se relationen mellem 'viden i praksis' og 'sandhed'. Jeg hævdede således muligheden af et dobbeltbegreb om sandhed, med et svagere, pragmatisk, praksisinternt led og et stærkere, ontologisk led, der angik relationen mellem praksisinterne sandhedstilskrivninger og 'verden kausalt og logisk uafhængig af os'. De to led ville være gensidigt afhængige, men i praksis anvendes med relativ, om end ikke absolut, selvstændighed i forhold til hinanden. Viden i praksis, foreslog jeg, ville på flere måder være knyttet til både det svage og det stærke led af sandhedsbegrebet. Hvad det svage led angår, ville viden i praksis' perspektiv kunne tilskrives adækvathed (sandhed som adækvathed), og dét, perspektivet lader træde frem, intern konsistens (sandhed som kohærens). Begge disse svage betydninger ville imidlertid hente mening fra det stærke leds 'regulative ide' om 'overensstemmelse med verden, som den er uafhængigt af os. Disse tentative retningslinier fordrer dog i høj grad en uddybende filosofisk behandling, før det kan afgøres, om de reelt udstikker en farbar vej.

Sammenfattende kan man sige, at min afhandling på den filosofiske side peger på praksis-, forståelses- og sandhedsbegreberne som væsentlige fremtidige forskningsproblematikker. På den pædagogisk-didaktiske side rejser afhandlingens pointer imidlertid også en række spørgsmål af mere anvendelsesorienteret art: I fald det er rigtigt, at vores tilegnelse af ny viden i høj grad sker gennem en fremstruktureret af et handlingsorienteret perspektiv på den konkrete situation med rod i vores kreative engagements sætten tavse dimensioner af vores kropslige væren i spil, da melder en oplagt problemstilling sig, nemlig hvilke konsekvenser – om nogen – dette har for konkrete undervisningssammenhænge. Er de forhold, jeg har beskrevet, nogle, man kan tage højde for i planlægning og gennemførelse af undervisning og derigennem optimere læringsmulighederne for de lærende? Eller er min redegø-

relse, grundet dens fokus på ikke-formaliserede læreprocesser, ikke operationaliserbar; en blot og bar deskriptiv analyse af, hvad der foregår i læringsituationer, uden normative implikationer for, hvad der er bedre og dårligere læringsmuligheder, og dermed for, hvad der er bedre og dårligere undervisning? Uden at kunne komme nærmere ind på sådanne problemstillinger her ønsker jeg at bemærke, at der for mig at se bestemt vil være pædagogisk-didaktiske konsekvenser at drage af de fremsatte læringsteoretiske udsagn. Eksempler herpå er, at man med fordel i undervisningssammenhænge kan øge brugen af sproglige metaforer, især sådanne der direkte trækker på vores kropslighed; at praktiske øvelser på det givne undervisningsområde må vægtes højere; og i særdeleshed at læringsituationer, der integrerer teori med praksis, bør opprioriteres betydeligt, idet den lærendes fremstrukturering af viden i praksis herigennem alt andet lige vil lettes. Disse relativt almene didaktiske handlingsanvisninger kan naturligvis ikke stå alene, men må indgå som led i en mere omfattende og stringent formuleret didaktik, udarbejdet på baggrund af de læringsteoretiske pointer. I denne sammenhæng er de da også blot fremsat som eksempler til sandsynliggørelse af den påstand, at nærværende afhandling rent faktisk *har* operationaliserbare implikationer, som vil kunne udvikles siden hen. Og samtidig giver de et fingerpeg om, i hvilken retning jeg tænker mig, at denne udvikling vil skulle foregå.

Imidlertid er der også et mere specifikt spørgsmål, der springer i øjnene, både på det generelle læringsteoretiske plan og på det pædagogisk-didaktiske, givet afhandlingens fokusering på betydningen af vores kropslige væren og på såkaldt tavse dimensioner af vores viden: Med udviklingen af moderne informationsteknologi (IT) er der åbnet for kommunikations- og undervisningsmuligheder, hvor de involverede parter ikke er fysisk til stede sammen, men kommunikerer mundtligt eller skriftligt, synkront eller asynkront, gennem computeren. Muligheder, der vel at mærke allerede i høj grad *er* taget i brug inden for fjernundervisning og i stigende grad tages i betragtning og realiseres på forskellig vis også i dagstudiesammenhænge og på skoler og gymnasier. Under forudsætning af dueligheden af afhandlingens pointer melder der sig nu umiddelbart det læringsteoretiske spørgsmål, hvorledes en IT-baseret læring overhovedet er mulig – en læring, der tilsyneladende er uafhængig af vores kropslige eksistens, og ydermere synes at forudsætte en fuldstændig sproglig eksplicitering af mening og viden. I den udstrækning en sådan læring alligevel lykkes, er den da fundamentalt afhængigt af, at de involverede parter på andre tidspunkter deltager i undervisnings- og læringsituationer baseret på fysisk tilstedeværelse? Kan tavse dimensioner af deres socialt-personlige kendskab til hinanden og til hinandens synspunkter erhvervet i disse fysiske sammenhænge drages ind og resonere med også i IT-baserede? Findes der generelt måder, hvorpå den lærendes kropslighed og de tavse dimensioner af hans viden kan sættes i spil i IT-sammenhænge? Hvilken betydning for læringsmulighederne har den udtalte grad af skriftlighed, der fordres i de fleste IT-sammenhænge, og i det hele taget det

krav om sproglig eksplicitering, som både skriftlige og mundtlige IT-fora stiller? I forlængelse af og bundet op med læringsteoretiske overvejelser af denne art om mulighedsbetingelser for IT-baseret læring ligger endvidere mere konkrete pædagogisk-didaktiske problemstillinger angående den faktiske *realisering* af disse mulighedsbetingelser – givet, at det principielt kan lade sig gøre at sætte kropslighed og tavs viden i spil i IT-sammenhænge; hvordan gør man det så rent faktisk i praksis? Er der handlingsanvisninger at hente fra almen-didaktiske overvejelser, som dem jeg antydede muligheden af ovenfor, eller må der tages særlige IT-pædagogiske strategier i brug? Spørgsmål som disse vil efter min mening vise sig stadigt mere væsentlige de næste år, efterhånden som IT-baseret undervisning og læring vinder større og større indpas i den offentlige uddannelsessektor og i arbejdspladsrelaterede sammenhænge af både privat og offentlig art. Det synes mig derfor yderst vigtigt at udvikle en overordnet læringsteoretisk forståelse og en række konkrete pædagogisk-didaktiske handlingsanvisninger på IT-feltet, og jeg fremsætter det derfor som et sidste punkt, som jeg i forlængelse af min afhandling kunne tænke mig forskningsmæssigt at tage op i nærmeste fremtid.

Afslutningsvis vil jeg bemærke, at min afhandling naturligvis lader langt flere problemstillinger stå ubesvaret hen end dem, jeg har valgt at fokusere på i disse sidste perspektiverende bemærkninger. Således kan der stadig rejses mange spørgsmål angående eksempelvis forholdet mellem viden og repræsentation, transformation af viden mellem kontekster, læring af det for andre kendte versus radikal nyskabelse, metaforers betydning for menneskelig tænkning og læring, betydningen af vores kropslige forståelsespotentiale for viden og handlen og først og sidst forholdet mellem sproglige og ikke-sproglige dimensioner af den menneskelige erkendelse. Når jeg særligt har valgt at fremtrække de filosofisk-læringsteoretiske temaer refleksion og socialitet, de filosofiske emner praksis, forståelse og sandhed og de læringsteoretisk-pædagogisk-didaktiske spørgsmål angående konsekvenser for konkret undervisning og betydning i IT-pædagogisk sammenhæng er det, fordi jeg finder disse problemstillinger særligt iøjnefaldende punkter, som afhandlingen lægger op til at behandle, og fordi de netop af den grund udgør områder, jeg håber at få lejlighed til at tage op i nærmeste fremtid. Endelig er de nævnt, fordi de på eksemplarisk vis tilsammen illustrerer dét, som jeg håber, må komme til at kendetegne mit forskningsmæssige virke generelt: At skabe bro mellem på den ene side den filosofiske søgen efter væsentlige sandheder om forholdet mellem menneske og virkelighed og på den anden side leveringen af konkrete handlingsanvisninger, af pædagogisk-didaktisk eller anden art, der kan anvendes af virkelige mennesker i praksis. Ønsket er, at denne bro ikke skal være en balancegang mellem to vidt forskellige tænke- og handlemåder, men skal være en konkret aktualisering af forskningsspørgsmål og forskningssvar i en stillingtagen til vigtige problemstillinger i virkelighedens verden.

## Dansk abstract af afhandlingen

Formålet med min ph.d.-afhandling er at foretage en filosofisk sammentænkning af erkendelsesteoretiske og læringsteoretiske problemstillinger i forhold til begreberne 'viden' og 'læring'. Der rettes et filosofisk blik på centrale læringsteoretiske tematikker, og herigenem diskuteres der erkendelsesteoretisk belæg for og betydning af at betragte viden og læring som situeret i praksis. Der sættes et særligt fokus på spørgsmålet om generelle mulighedsbetingelser for læring, og konkret argumenteres der for, at kropslig eksistens, kreativitet og engagement alle udgør betingelser af denne art. Igennem afhandlingen inddrages og diskuteres en række opfattelser inden for såvel den angelsaksiske som den kontinentale filosofiske tradition, ligesom også forskellige antropologiske, sociologiske, psykologiske og pædagogiske positioner behandles i relation til begreberne 'handling', 'sprog', 'viden', 'erkendelse' og 'læring'. Da afhandlingen imidlertid sigter mod at give et selvstændigt bud på, hvad viden og læring er, indgår disse andre standpunkter udelukkende i den udstrækning, de kan bidrage med problematiseringer, nuanceringer og perspektiveringer af dette bud.

Afhandlingen består af et kort forord, en introduktion, 4 hoveddele, hver med et antal kapitler, et mellem spil mellem del 2 og 3 samt en konklusion. De 4 hoveddele har overskrifterne **Viden i praksis**, **Kroppens rolle i læring**, **Kreativitet og engagement** og **Læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv**.

**Kapitel 1. Introduktion** præsenterer afhandlingens emnemæssige baggrund, problemformulering og metode. Hvad det første angår, hævdes den traditionelle angelsaksiske erkendelsesteoretiske opfattelse af, at viden består af sprogligt artikulerbare repræsentationer, at have komplementære modpoler i læringsteoriene behaviorisme og kognitivismen. Disse positioner problematiseres alle med eksempler fra hverdagsmæssige sammenhænge såvel som med en række forskningsmæssige resultater. På baggrund heraf fremsættes problemformuleringen, som lyder: *Er det muligt at udvikle et begreb om viden som situeret i praksis og kun fuldt realiseret heri? Kan der peges på nogle generelle karakteristika ved menneskets eksistens, der muliggør læring af en sådan viden?* Problemformuleringen begrundes metateoretisk i et wittgenstein- og heideggerinspireret filosofisk grundsyn på mennesket som aktør i konkrete handlingssammenhænge og i en læringsteoretisk grundantagelse om, at der på et metaniveau kan være fællestræk for viden og læring på tværs af sådanne handlingssammenhænge. Der fremsættes fem bud på generelle betingelser for læring, nemlig kropslighed, kreativitet, engagement, refleksion og socialitet, og det pointeres, at afhandlingen fokuserer på de tre første af disse. Afhandlingens metode præsenteres som et dialektisk samspil mellem teoretiske analyser af filosofisk og læringsteoretisk art på den ene side og fænomenologisk og sprogfilosofisk inspirerede analyser af konkrete eksempler på den anden.

**Del 1, Viden i praksis**, består af 1 kapitel. Dette hedder **Kapitel 2. Viden i praksis**. Det indeholder en diskussion og bekræftende besvarelse af problemformuleringens første spørgsmål, om det er muligt at udvikle et begreb om viden som situeret i praksis og kun fuldt realiseret heri. Som led i diskussionen udbygges introduktionens problematisering af den traditionelle angelsaksiske filosofiske opfattelse, at viden udelukkende består af sprogligt artikulerbare repræsentationer. Et alternativ, 'viden i praksis', præsenteres gennem redegørelsen for tre eksempler, der går igen igennem afhandlingen. Disse tre eksempler hævdes at være fordelt langs et kontinuum for viden, hvis poler udgøres af henholdsvis 'ren' sproglig viden og 'rene' færdigheder. Eksemplerne vedrører fysikfaglig praksis, sundhedsfaglig praksis og bilkørselspraksis. 'Viden i praksis' hævdes altid at være en enhed af aspekterne sproglig viden, praktisk kunnen og personlige erfaringer, hvor aspekterne har forskellig vægt i forskellige tilfælde, svarende til forskellige placeringer på videnskontinuet. 'Viden i praksis' beskrives som en tilgrundliggende forståelse, der udgør et handlingsorienteret perspektiv på den konkrete situation.

**Del 2, Kroppens rolle i læring**, udgør første led i undersøgelsen af problemformuleringens andet spørgsmål angående generelle karakteristika, der muliggør læring af viden situeret i praksis. Det hævdes, at vores kropslige eksistens spiller betydelige roller på tre planer: i handling, som struktur- og meningsgiver og som lærende subjekt. Der skelnes mellem to former for læring, der udgør poler på et kontinuum for opmærksomhed på læring, 'intentionel læring' og læring 'as we go along'. Der argumenteres for, at vores kropslige eksistens og den baggrundsviden, denne har inkorporeret, er essentiel for begge former for læring på alle tre planer. Delen består af 5 kapitler, kapitlerne 3-7, hvis mere specifikke indhold beskrives i det følgende.

**Kapitel 3. Den handlende krop** behandler kroppens rolle i handling. Der argumenteres for, at handling og læring skal beskrives på et fænomenologisk niveau, der nok har det neurologiske som årsagsmæssig forudsætning, men som ikke kan reduceres hertil grundet den holistiske karakter, fænomener på førstnævnte niveau har. Det hævdes, at vi i adækvat handlen har opmærksomheden rettet 'udad' mod dét, vi er i færd med, og at vi i sådanne situationer væsentligt kender os selv ikke-tematiseret gennem handlingen. Merleau-Pontys begreb 'kropsskema' introduceres til beskrivelse af denne umiddelbare, ikke-reflekterede væren-i-verden, og der argumenteres for, at vi har mulighed for kropsligt at 'indstille os på' forhold i den konkrete situation, uden at vi er bevidste om at gøre det.

I **Kapitel 4. Læring 'as we go along'** indføres begrebet 'læring as we go along' som betegnelse for tilegnelsen af handle- og tænkemåder i en ikke-opmærksom indstillingen sig på de handlingssammenhænge, man indgår i. Det hævdes, at læring 'as we go along' finder sted på alle niveauer af viden, fra den mest basale, wittgensteinske handlingsmæssige sikkerhed til nuanceret viden i praksis. Kropsskemaets rolle i læring 'as we go along' undersø-

ges, og med inddragelse af de tre eksempler på viden i praksis introduceret i del 1 påpeges det, at kropsskemaet har størst direkte handlingsmæssig betydning på 'know how'-siden af videnskcontinuet. Der argumenteres imidlertid for, at kropsskemaet i en anden, mulighedsbetingende forstand er afgørende for viden i praksis og læring 'as we go along' på begge sider af videnskcontinuet: Kropsskemaet leverer en baggrundssikkerhed i den konkrete situation, og denne er en forudsætning for at gebærde sig i situationen og dermed *a fortiori* for at kunne lære.

Som modpol til begrebet 'læring as we go along' indføres i **Kapitel 5. Intentionel læring** begrebet 'intentionel læring', der dækker den fokalt opmærksomme tilegnelse af handle- og tænkemåder. Forholdet mellem de to former for læring diskuteres i relation til konkrete eksempler, og det pointeres, at der altid finder læring af førstnævnte type sted integreret med den læring, der sker på sidstnævnte måde. Kropsskemaets rolle i forbindelse med intentionel læring undersøges. Det hævdes, at intentionel læring af en kropslig færdighed består i inkorporeringen af denne færdighed i den lærendes kropsskema. Endvidere pointeres det, at den baggrundssikkerhed, som kropsskemaet leverer, er en mulighedsbetingelse for intentionel læring lige så vel som for læring 'as we go along'.

I **Kapitel 6. Kroppens strukturerende rolle** undersøges kroppens rolle som struktur- og meningsgiver. Med Merleau-Ponty argumenteres der for, at vores kropslighed strukturerer rummet omkring os og lader verden fremstå i figur-baggrund-strukturer. Gibsons begreb 'affordance' introduceres som komplementært til begrebet 'kropsskema'. Det hævdes, at verden træder frem for os struktureret i forhold til de 'affordances', den byder på for os. Med baggrund heri udlægges de metaforstrukturer, som Lakoff og Johnson påpeger, at vores tænkning følger, som et kropsskemamæssigt inkorporeret betydningsindhold, der resonnerer med i vores forståelse af 'måldomænet' i kraft af vores 'affordance'-relaterede strukturering af dette. Endelig diskuteres kort Sheets-Johnstones opfattelse af kropsligt betydningsindhold som essentielt for forskellige menneskelige praksisser både fylo- og ontogenetisk set. En merleau-pontysk udlægning af hendes eksempler foreslås som alternativ til hendes husserlianske.

Endelig diskuterer **Kapitel 7. Kroppen som lærende subjekt** muligheden af, at kroppen kan være subjektet for læring. Dette hævdes at være tilfældet, når nye handlemåder inkorporeres – intentionelt eller 'as we go along' – i vores kropsskema. Endvidere argumenteres der for, at en del viden i praksis læres med kroppen som lærende subjekt, og at viden i praksis generelt i vid udstrækning kan inkorporeres. Nuanceret viden i praksis kan, hævdes det, fortrinsvist læres 'as we go along'. Der argumenteres for, at mange af de 'personlige erfaringer' diskuteret i del 1 erhverves som et 'levet kendskab', og at dette siden hen resonnerer med i vores opfattelse af forhold i verden. Der angives inden for afhandlingens tre hoveddek-



sempelområder konkrete måder, hvorpå kropsligt inkorporeret meningsindhold kommer til udtryk i viden i praksis og har betydning for denne.

Mellem del 2 og 3 er placeret et mellemspil bestående af **Kapitel 8. Opsamlende bemærkninger**. Heri præciseres begreberne 'viden', 'bevidsthed' og 'sprog'. Det hævdes, at den angelsaksiske filosofis begrænsning af ordet 'viden' til kun at dække 'sproglig viden' trækker en arbitrær terminologisk grænse mellem fænomener, der i praksis er interrelaterede og integrerede. På den baggrund retfærdiggøres brugen af ordet 'viden' om praktisk kunnen, kendskab, 'viden i praksis' og 'kropsskemamæssigt inkorporeret viden'. Endvidere understreges det, at 'bevidsthed' og 'sprog' i afhandlingen bruges i sædvanlig angelsaksisk forstand, således at 'bevidsthed' forstås som medium for repræsentation og refleksion, og 'sprog' bruges i betydningen 'verbale udtryk'. Det pointeres, at viden, sprog og bevidsthed ikke er så nært forbundne som traditionelt antaget.

**Del 3, Kreativitet og engagement** udgør andet led i undersøgelsen af problemformuleringens andet spørgsmål angående generelle karakteristika, der muliggør læring af viden situeret i praksis. På baggrund af påvisningen i del 2 af kroppens rolle i læring udvides fokus til 'det hele menneske', og aspekterne kreativitet og engagement undersøges. Disse hævdes begge at være essentielle for fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv og dermed for læring af viden i praksis. Kreativitet og engagement muliggør skabelsen af sammenhæng mellem forhold og fænomener, der ikke tidligere var sammenknyttede, i kraft af at sætte tavse aspekter af aktørens viden i spil i enhed med sproglig viden. Processen er i metaforisk forstand metaforisk, idet vi går til nye felter 'i lyset af' eller 'som om' de var andre, mere kendte. Engagementet muliggør her i-spil-sættelsen af menings- og referencerammen fra det kendte felt på det nye, mens kreativiteten sikrer åbenheden over for forskellighederne felterne imellem og dermed muliggør en transformation af handle- og tænke måder fra det ene felt til det andet. Afslutningsvis hævdes det, at kreativitet og engagement i fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv er så sammenvævede, at de reelt bør ses som ét integreret aspekt: kreativt engagement. Delen består af 5 kapitler, kapitlerne 9-13, der mere konkret behandler nedenstående tematikker.

Som udgangspunkt for diskussionen af kreativitet og engagement omhandler **Kapitel 9. Forholdet mellem læring, kreativitet og nyskabelse** relationen mellem på den ene side læring af en viden i praksis, som allerede haves tilsvarende af andre i praksisfællesskabet, og på den anden side fremstrukturering af et perspektiv, der er nyt for alle i praksissen. Sidstnævnte proces benævnes 'radikal nyskabelse'. Det hævdes, at der er samme form for kreativitet på spil i begge tilfælde, idet begge involverer fremstruktureringen af en sammenhæng, der ikke på forhånd eksisterer for aktøren. Som følge af denne sammenlignelighed kan en analyse af kreativitet i det radikalt nyskabende tilfælde benyttes til at belyse kreativitet i det andet tilfælde.

I **Kapitel 10. Forholdet mellem involvering, kreativitet og læring** diskuteres forholdet mellem involvering og læring i den kreative fremstrukturering af viden i praksis' perspektiv. Det hævdes, at gængse læringsteorier som den kognitivistiske konstruktivisme og virksomhedsteorien har et for 'eksternt' syn på engagementets betydning for læringsindholdet. Med henvisning til Polanyis begreb om 'commitment' argumenteres der i stedet for en 'intern' relation, idet det hævdes, at involvering har direkte betydning for erkendelsesindholdet: Involveringen sætter tavse aspekter af aktørens viden i spil sammen med sproglig viden og åbner herigennem for, at verden kan præsentere sig som indeholdende situationer fra det pågældende felt. Synspunktet underbygges med analyser af fire felter: klassisk mekanik, matematik, sundhedsfaglig praksis og bilkørsel.

**Kapitel 11. Metaforers rolle i kreativiteten** undersøger, hvilken rolle sproglige metaforer kan spille i forbindelse med fremstruktureringen af viden i praksis' perspektiv. Metaforer hævdes at have et iboende erkendelsesmæssigt potentiale – at fungere som 'verdensoplukkere' – ved at lade et ukendt felt fremstå 'som om' det var et mere velkendt med et samtidigt blik for forskelligheder mellem felterne. Dette muliggør i-spil-sættelsen af handle- og tænkemåder fra det velkendte felt på det ukendte i en transformeret form, som er passende for det nye felt. Synspunktet illustreres med analysen af metaforers erkendelsesledende rolle inden for fysik og på det sundhedsfaglige område. Imidlertid argumenteres der for, at denne transformation mellem felter også kan finde sted uden metaforens mediering, i en direkte kropsskemamæssig relatering af felterne. Dette hævdes at gøre sig gældende i fremstrukturering af viden i praksis' perspektiv i forbindelse med bilkørsel og ligeledes også i mange tilfælde i fysikkens praksis og i den sundhedsfaglige.

I forlængelse heraf argumenteres der i **Kapitel 12. Det generelle kropslige forståelsespotentiale** for, at vi har et generelt kropsligt forståelsespotentiale, og at dette spiller en erkendelsesmæssig rolle i forbindelse med tilgangen til nye felter. Indledningsvis rekapituleres væsentlige pointer fra del 2, hvorefter der argumenteres for, at et sådant generelt kropsligt forståelsespotentiale gør nye felter forståelige gennem såvel generel 'affordance'-strukturering som domænespecifik i-spil-sættelse af handle- og tænkemåder fra velkendte felter på nye. Lakoff-johnsonske metaforer og forståelsesstrukturer hævdes at være væsentlige præ-anskuelsesmåder, der ofte er i spil i transformationen mellem felter. Aktualiseringen af dem i nye situationer er med til at give struktur til disse, idet de trækker på vores generelle, kropslige forståelse af bestemte forhold. Det pointeres, at vores kropslighed spiller en betydelig rolle i den faktiske transformation af viden i praksis mellem felter, men at der ikke er tale om nogen *determinering* af den mening, konkrete aspekter fremtræder med i situationen. Ligeledes pointeres det, at *andre* forhold ved vores kropslighed end dem, der sædvanligvis er i fokus på det velkendte felt, *også* er involveret i transformationen. Kapitellet igennem føres argumentationen i relation til analyser af afhandlingens tre hovedeksempler.

Som afrunding på del 3 sammenfattes de væsentligste pointer i **Kapitel 13. Afsluttende bemærkninger**. Med baggrund i denne sammefatning diskuteres relationen mellem kreativitet og engagement, og der argumenteres for, at disse i forbindelse med fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv er så tæt sammenvævede, at de bør ses som ét integreret aspekt. Dette benævnes 'kreativt engagement'. Afslutningsvis perspektiveres pointerne i del 3 med den tanke, at vores generelle kropslige forståelsespotentialer danner udgangspunktet for vores sprog og refleksion. Som emne til fremtidig undersøgelse foreslås derfor spørgsmålet, i hvilken grad sprog eksisterer for sprogbrugeren som kropsskemamæssigt inkorporeret. Tilsvarende foreslås relationen mellem kropslighed, kreativitet og refleksion som emne, idet det kommenteres, at refleksion i mange tilfælde vil kunne nuancere og videreudbygge den transformerende i-spil-sættelse af handle- og tænkemåder fra ét felt til et andet, som det kreative engagement muliggør.

**Del 4, Læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv** udgøres af 1 kapitel. Dette hedder **Kapitel 14. Læring som fremstrukturering af et handlingsorienteret perspektiv**. Det består af en opsamling og præcisering af læringsteoretiske pointer i de hidtidige dele. Det præciseres, at der igennem afhandlingen er blevet fremsat en opfattelse af læring, ifølge hvilken "læring er fremstruktureringen af (aspekter af) et holistisk, ikke-repræsentationelt, handlingsorienteret perspektiv på situationen – et perspektiv, der lader relevante forhold træde frem, og som umiddelbart lader bestemte handlinger være de adækvate at udføre". På baggrund af en diskussion af paradigmatisk, dagligsprogmæssige eksempler på læring argumenteres der for, at denne opfattelse er en acceptabel modifikation af vor dagligsprogmæssige forståelse af læring. Distinktionen mellem 'intentionel læring' og læring 'as we go along' tages op, og der argumenteres for, at begreberne henviser til reale yderpunkter på et kontinuum af opmærksomhedstilstande. Intentionel læring hævdes dog at være et fokuspunkt, der finder sted interrelateret til en 'gråzone' af anden læring, som den lærende er mindre opmærksom på. Således gives der ikke læring af isolerede 'videnselementer'. Endelig uddybes relationen mellem aspekterne kropslighed og kreativt engagement, idet der argumenteres for, at sidstnævnte er grundlæggende afhængig af førstnævnte, men at de ikke er sammenfaldende, og at der derfor *er* tale om to aspekter af fremstruktureringen af et handlingsorienteret perspektiv, ikke kun om ét.

Til sidst præsenterer **Kapitel 15. Konklusion** en opsamlende integration af afhandlingens pointer med udgangspunkt i en bekræftende besvarelse af problemformuleringen fremsat i introduktionen. 'Viden i praksis' hævdes at udgøre det fordrede begreb om viden som situeret i praksis og kun fuldt realiseret heri. Kropslighed og kreativt engagement hævdes at være generelle karakteristika ved den menneskelige eksistens, der muliggør læring af en sådan viden. Afslutningsvis peges på, at afhandlingen lader visse temaer henstå meget tentativt behandlet og samtidig rejser mange nye spørgsmål inden for filosofi, læringsteori og

pædagogisk-didaktisk praksis. Specifikt nævnes som mulige fremtidige forskningspunkter de filosofisk-læringsteoretiske temaer refleksion og socialitet, de filosofiske emner praksis, forståelse og sandhed og læringsteoretisk-pædagogisk-didaktiske spørgsmål angående konsekvenser for konkret undervisning og for muligheden af IT-baseret læring.

## Abstract in English

### **Learning in Practice – the structuring of an action-oriented perspective.**

The aim of my Ph.D.-thesis is in a philosophical way to integrate issues in epistemology and learning theory concerning the concepts of ‘knowledge’ and ‘learning’. A philosophical look is taken at central topics in learning theory, and the epistemological justification for and relevance of considering knowledge and learning as situated in practice is discussed. A focal point is made of the question of whether general conditions of our human existence enable learning. More specifically, it is argued that our bodily being, creativity, and involvement all make up such general conditions. The thesis draws upon and discusses stances from the Anglo-Saxon as well as from the Continental tradition in philosophy. Likewise, different anthropological, sociological, psychological and pedagogical positions are treated in relation to the concepts of ‘action’, ‘language’, ‘knowledge’, ‘cognition’, and ‘learning’. However, since the thesis aspires to present a suggestion of its own concerning knowledge and learning these other views are only considered to the extent that they can contribute by calling this suggestion into question or by adding aspects or perspectives to it.

The thesis consists of a short preface, an introduction, 4 main parts, each comprising a number of chapters, an intermediary placed between Parts 2 and 3, and a conclusion. The 4 main parts are entitled **Knowledge in practice**, **The role of the body in learning**, **Creativity and involvement**, and **Learning as the structuring of an action-oriented perspective**.

**Chapter 1. Introduction** presents the thematic background, the formulation of the central problem, and the method of the thesis. As regards the first point, it is claimed that the traditional Anglo-Saxon epistemological account of knowledge as consisting of linguistically expressible representations has complementary viewpoints in the learning theories of behaviourism and cognitivism. These positions, however, are all called into question by examples from everyday contexts as well as by a range of research results. On this background the central problem of the thesis is formulated as: *Is it possible to develop a concept of knowledge as situated in practice and only fully realized therein? Can any general characteristics of the human existence be pointed to as enabling the learning of this knowledge?* The formulation of the central problem is justified at a meta-theoretical level by a basic Wittgenstein- and Heidegger-inspired philosophical view of the human being as an agent in concrete contexts of practice and by the basic learning theoretical idea that at a meta-level knowledge and learning may have common aspects across such contexts of practice. Five possible general conditions of learning are suggested, namely bodily being, creativity, involvement, reflection, and sociality. The thesis focuses on the first three of these. The method of the thesis is presented as a dialectical interplay between theoretical analyses of a

philosophical and a learning theoretical nature on the one hand and analyses of concrete examples, inspired by phenomenology and philosophy of language, on the other.

**Part 1, Knowledge in practice**, consists of 1 chapter. It is entitled **Chapter 2. Knowledge in practice**. It contains a discussion of and a confirming answer to the first question involved in the formulation of the central problem, *i.e.*, whether it is possible to develop a concept of knowledge as situated in practice and only fully realized therein. As part of the discussion, further doubt is cast on the traditional Anglo-Saxon philosophical view of knowledge as consisting solely of linguistically expressible representations. An alternative, 'knowledge in practice' is presented through the examination of three examples that are used throughout the thesis. These examples, it is argued, are distributed along a continuum of knowledge having 'pure' linguistic knowledge at one pole and 'pure' practical skill at the other. They concern the practice of physics, health care practice, and driving practice. 'Knowledge in practice' is claimed always to be a unity of the aspects linguistic knowledge, practical knowledge, and personal experience, where these aspects have different weights in different cases, corresponding to the cases being placed differently on the knowledge continuum. 'Knowledge in practice' is described as a fundamental understanding that forms an action-oriented perspective on the concrete situation.

**Part 2, The role of the body in learning**, makes up the first part of the enquiry into the second question involved in the formulation of the central problem, *i.e.*, the question concerning general characteristics enabling the learning of knowledge situated in practice. It is claimed that our bodily existence plays important roles at three different levels: in action, as structure- and sense-giver, and as the learning entity. A distinction is drawn between two kinds of learning, 'intentional learning' and 'learning as we go along', that form the poles of a continuum for awareness of learning. It is argued that our bodily existence and the background knowledge it incorporates are essential for both kinds of learning at all three levels. Part 2 consists of 5 chapters, Chapters 3-7, and the more specific content of these is described in the following.

**Chapter 3. The acting body** treats the role of the body in action. It is argued that action and learning must be described at a phenomenological level that, although it has the neurological level as a causal prerequisite, cannot be reduced to this level because of the holistic character of the phenomena. It is claimed that when we are acting adequately our attention is directed 'outwards' towards the activity we are engaged in and that we in such situations know ourselves un-thematically through our action. The Merleau-Pontian concept of 'body scheme' is introduced to describe this kind of immediate, unreflective being-in-the-world and it is argued that we have the possibility of bodily 'attuning ourselves to' aspects of the concrete situation without being conscious of doing so.

In **Chapter 4. Learning ‘as we go long’** the concept of ‘learning as we go along’ is introduced to refer to the acquisition of ways of acting and thinking through the non-attentive attuning of oneself to the contexts of practice which one is part of. It is claimed that learning as we go along takes place at all levels of knowledge, from the most basic Wittgensteinian certainty in action to advanced knowledge in practice. The role of the body scheme in learning as we go along is examined, and through the consideration of the three examples of knowledge in practice introduced in Part 1 it is indicated that the body scheme is of most direct importance for action on the ‘know how’-side of the knowledge continuum. However, it is argued that the body scheme in a different, preconditional sense is essential for knowledge in practice and learning as we go along on both sides of the continuum: It supplies a background certainty in the concrete situation and this is a precondition for acting in the situation and therefore *a fortiori* a precondition for learning.

As a complementary to the concept of ‘learning as we go along’, the concept of ‘intentional learning’ is introduced in **Chapter 5. Intentional learning**. It covers the focally aware acquisition of ways of acting and thinking. The relation between the two kinds of learning is discussed, on the basis of concrete examples, and it is emphasized that learning of the second kind always takes place integrated with learning of the first kind. The role of the body scheme in intentional learning is examined. It is claimed that the intentional learning of a bodily skill consists in the incorporation of the skill in the body scheme of the learner. Furthermore, it is stressed that the background certainty supplied by the body scheme is a precondition for intentional learning just as it is for learning as we go along.

In **Chapter 6. The structuring role of the body**, the role of the body as structure- and sense-giver is examined. With Merleau-Ponty it is argued that our bodily being structures space around us and lets the world present itself in figure-background-structures. Gibson’s concept of ‘affordance’ is introduced as complementary to the concept of ‘body scheme’ and it is claimed that the world presents itself to us structured according to the ‘affordances’ it offers us. On this platform, the metaphorical structuring of our thinking, identified by Lakoff and Johnson, is reinterpreted. It is construed as a body-schematically incorporated content of meaning resonating in our understanding of the ‘target domain’ through our ‘affordance’-related structuring of this domain. Finally, a short discussion is given of Sheets-Johnstone’s view that a bodily based semantic content has been and is essential, both phylogenetically and ontogenetically, for the development of certain human practices. A Merleau-Pontian understanding of her examples is suggested as an alternative to her Husserlian one.

Finally, **Chapter 7. The body as a learning entity** discusses the possibility of the body itself being the entity that learns. This is claimed to be the case when new ways of acting are incorporated in our body scheme – intentionally or as we go along. Further, it is argued that

quite a lot of knowledge in practice is learned with the body as the learning entity and, generally, that knowledge in practice to a great extent can be incorporated. Advanced knowledge in practice can, it is claimed, primarily be learned as we go along. Many of the 'personal experiences' discussed in Part 1 are, it is maintained, acquired as 'lived experience'. This 'lived experience' later resonates in our understanding of the world. For each of the three main examples of the thesis concrete ways are indicated, in which a bodily incorporated content of meaning shows itself in and is of importance to knowledge in practice.

Between Parts 2 and 3 there is an intermediary consisting of **Chapter 8. Clarifying comments**. Here the concepts of 'knowledge', 'mind' and 'language' are clarified. It is claimed that the Anglo-Saxon philosophical delimiting of the word 'knowledge' to cover only 'linguistic knowledge' draws an arbitrary terminological line between phenomena that in practice are interrelated and integrated. On this background, justification is given for using the word 'knowledge' to refer to practical skills, experience, 'knowledge in practice' and 'body-schematically incorporated knowledge'. Further, it is stressed that 'mind' and 'language' are used in their ordinary Anglo-Saxon sense throughout the thesis, *i.e.*, 'mind' is understood as the medium for representation and reflection, and 'language' is taken to be 'oral or written expression'. It is emphasized that knowledge, language, and mind are not as closely related as traditionally assumed.

**Part 3, Creativity and involvement**, makes up the second part of the enquiry into the second question raised in the formulation of the central problem, namely the question regarding possible general characteristics enabling the learning of knowledge situated in practice. After the importance of the body in learning has been shown in Part 2, the focus is widened to 'the whole human being' and the aspects of creativity and involvement are examined. These are both claimed to be essential to the structuring of an action-oriented perspective and therefore to the learning of knowledge in practice. Creativity and involvement make possible the creation of connections and likenesses between features and phenomena that were not previously associated. This is done through bringing tacit aspects of the knowledge of the agent into play in a unity with his linguistic knowledge. In a metaphorical sense, the process is metaphorical: We approach new fields 'in the light of' or 'as if' they were others, better known to us. Here, the role of involvement is to make possible the bringing-into-play of the frame of meaning and reference from the known field in the new one. Creativity, on the other hand, ensures openness towards differences between the fields, thereby enabling the transformation of ways of acting and thinking from the one field to the other. Finally, it is claimed that creativity and involvement are so interwoven in the structuring of an action-oriented perspective that in effect they should be seen as one integrated aspect: creative involvement. Part 3 encompasses 5 chapters, Chapters 9-13, that more specifically treat the issues described in the following.



As a starting point for the discussion of creativity and involvement **Chapter 9. The relationship between learning, creativity, and innovation** considers the relationship between on the one hand the learning of knowledge in practice that is already possessed similarly by others in the community of practice, and on the other hand the structuring of a perspective that is new to everyone in the practice. The latter process is designated ‘radical innovation’. It is claimed that both cases necessitate creativity of the same kind since both involve the structuring of connections not previously existing for the agent. Because of this commensurability an analysis of creativity in radical innovation can be used to inform the analysis of creativity in the other case.

**Chapter 10. The relationship between involvement, creativity, and learning** discusses the relationship between involvement and learning in the creative structuring of the perspective of knowledge in practice. It is claimed that prevalent learning theories such as cognitivist constructivism and activity theory view involvement too ‘externally’ as regards the content of learning. With reference to Polanyi’s concept of ‘commitment’, reasons are given for maintaining an ‘internal’ relation, *i.e.*, it is contended that involvement has a direct impact on the content of cognition: Involvement brings tacit aspects of the knowledge of the agent into play together with his linguistic knowledge and hereby opens the possibility of the world presenting itself as containing situations from the field in question. This position is supported by analyses of four different fields: classical mechanics, mathematics, health care practice and driving.

**Chapter 11. The role of metaphors in creativity** examines the role linguistic metaphors can play in connection with the structuring of the perspective of knowledge in practice. Metaphors are claimed to have an inherent potential for widening our understanding – to function as ‘world disclosers’ – by letting an unknown field appear ‘as if’ it were a better known one whilst upholding an eye for differences between the fields. This makes possible the bringing-into-play of ways of acting and thinking from the known field in the new one, *nota bene* in a transformed form appropriate to the new field. An analysis of the way metaphors can guide the understanding in the areas of physics and health care is given as an illustration of the viewpoint. However, it is argued that a transformation between fields can take place without the mediation of metaphors, in a direct body-schematic relating of the fields. This is asserted to be the case in the structuring of the perspective of knowledge in practice in connection with driving, and also often in the practices of physics and of health care.

In continuation hereof, **Chapter 12. The general bodily potential for understanding** argues that we have a general bodily potential for understanding and that this potential is significant for our comprehension of new fields. Central points from Part 2 are reviewed allowing the claim that a general bodily potential for understanding makes new fields com-

prehensible through both a general ‘affordance’-structuring and the domain specific bringing-into-play of ways of acting and thinking from known fields in new ones. The Lakoff-Johnson-type of metaphors and structures of understanding are asserted to be important pre-attitudes often in play in the transformation between fields: Actualizing them in new situations contributes to the structuring of these situations because they draw on our general bodily understanding of certain matters. It is emphasized that our bodily being plays a considerable role in the actual transformation of knowledge in practice between fields, but that it does not on its own fully determine the meaning with which things appear in the situation. Likewise, it is emphasized that *other* aspects of our bodily being are involved in the transformation *as well* as those ordinarily in focus in the known field. Throughout the chapter, the reasoning is carried out in relation to analyses of the three main examples of the thesis.

As a conclusion of Part 3, the main points are summarized in **Chapter 13. Finishing remarks**. On this background, the relation between creativity and involvement is discussed. It is argued that these aspects are so tightly interwoven in the structuring of an action-oriented perspective that they must be considered as one integrated aspect. This is termed ‘creative involvement’. Finally, as a point in need of further consideration, the idea is introduced that our general bodily potential for understanding may constitute a basis for language and reflection. Therefore, it is proposed to take as a topic for future enquiry the question whether language for the language user to some extent exists as body-schematically incorporated. Likewise, the relationship between bodily being, creativity, and reflection is suggested as an issue to be taken up. This is done with the remark that reflection in many cases may add to and refine the transformational bringing-into-play of ways of acting and thinking from one field to another, enabled by the creative involvement.

**Part 4, Learning as the structuring of an action-oriented perspective** consists of 1 chapter. This is entitled **Chapter 14. Learning as the structuring of an action-oriented perspective**. It contains a recapitulation and elaboration of the learning theoretical points of the preceding parts. The view of learning, which has been put forward throughout the thesis, is specified in the following manner: “Learning is the structuring of (aspects of) a holistic, non-representational, action-oriented perspective of the situation – a perspective, which lets relevant features appear and which directly lets certain actions be the adequate ones to undertake.” A discussion is given of some paradigmatic examples of learning from our ordinary language, and it is argued that the view put forward in this thesis is an acceptable modification of the understanding of learning implicit in our ordinary language. The distinction between ‘intentional learning’ and ‘learning as we go along’ is taken up again and it is maintained that these concepts refer to genuine poles on a continuum of states of awareness. However, intentional learning is claimed to be a focal point interrelated to a ‘twilight zone’ of other learning, of which the learner is less aware. Therefore, there can be no learn-

ing of isolated 'knowledge elements'. Lastly, the relationship between the aspects of bodily being and creative involvement is elaborated on, and it is asserted that the latter is fundamentally dependent on the former, but that the aspects are not identical. For that reason, they *are* to be counted as two aspects in the structuring of an action-oriented perspective, not only one.

Finally, **Chapter 15. Conclusion** presents a summarizing integration of the arguments of the thesis, starting with an affirming answer to the central problem formulated in the Introduction. 'Knowledge in practice' is claimed to be the requested concept of knowledge as situated in practice and only fully realized therein. Bodily being and creative involvement are asserted to be general characteristics of the human existence enabling the learning of this knowledge. As the last point, attention is called to the fact that the thesis treats certain topics only very tentatively and raises many new questions in the fields of philosophy, learning theory, and pedagogical-didactical practice. Some areas for possible future research are mentioned: The philosophical and learning theoretical topics of reflection and sociality; the philosophical issues of practice, understanding, and truth; and the learning theoretical-pedagogical-didactical questions of consequences for teaching and the viability of IT-based learning.

## Litteraturliste

- Aboulafia, A. *et al.* (red.) (2003): *Virksomhed, betydning og mening*, Roskilde Universitetsforlag, Roskilde.
- Ackermann, R. (1973): *Belief and Knowledge*, Macmillan, London.
- Albert, D. (1992): *Quantum Mechanics and Experience*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Ammerman, R. & Singer, M. (red.) (1970): *Belief, Knowledge, and Truth: Readings in the Theory of Knowledge*, Scribner, New York.
- Anderson, J. *et al.* (1996): "Situated Learning and Education" i *Educational Researcher*, vol. 25.
- Argyris, C. & Schön, D. (1996): *Organizational Learning II*, Addison Wesley Publishing Company, USA.
- Argyris, C. (1999): "Tacit Knowledge and Management" i Sternberg, R. & Horvath, J.: *Tacit Knowledge in Professional Practice – Researcher and Practitioner Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Aristoteles (1976): *Ethics*, Penguin Books, London.
- Aristoteles (1984): *The Rhetoric and Poetics of Aristotle*, Modern Library College Editions, Random House, New York.
- Augustin (1988): *Bekendelser*, Sankt Ansgars Forlag, København.
- Austin, J.L. (1962): *How to do Things with Words*, Harvard Univ. Press, Cambridge, Massachusetts.
- Austin, J.L. (1966): *Philosophical Papers*, Clarendon Press, Oxford.
- Ayer, A. (1985): *Wittgenstein*, Weidenfeld and Nicolson, London.
- Ayer, A. J. (1956): *The Problem of Knowledge*, Macmillan, London.
- Bateson, G. (1972): *Steps to an Ecology of the Mind*, Chandler Publishing Company, New York.
- Bateson, G. (1998): "Logiske kategorier for læring og kommunikation" i Hermansen, M. (red.): *Fra læringens horisont – en antologi*, Klim, Århus.
- Bauer, M. & Borg, K. (1986): *Den skjulte læreplan*, Unge Pædagoger, København.
- Benner, P. (1984): *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*, Addison–Wesley, Massachusetts.
- Berkeley, G. (1988): *Principles of Human Knowledge*, Penguin Books, London.
- Bermudez, J.L., Marcel, A., Eilan, N. (red.) (1995): *The Body and the Self*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Berry, D. & Cock, J. (1998): "Implicit Learning of Invariant Features?" i Stadler, M. & Frensch, P.: *Handbook of Implicit Learning*, Sage Publications, Thousand Oaks.

- Berry, D. (1996): "How implicit is implicit learning?" i Underwood, G. (1996): *Implicit Cognition*, Oxford University Press, Oxford.
- Bhaskar, R. (1986): *Scientific Realism & Human Emancipation*, Verso, London.
- Bisgaard, N. (red.) (1998): *Pædagogiske Teorier*, Billesø & Baltzer, Værløse.
- Bjerre Andersen, N. (1998): "En behavioristisk og adfærdsmodificerende pædagogik" i Bisgaard, N. (red.): *Pædagogiske Teorier*, Billesø & Baltzer, Værløse.
- BonJour, L. (1985): *The Structure of Empirical Knowledge*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- BonJour, L. (1986): "The Coherence Theory of Empirical Knowledge" i Moser, P. K. (red.): *Empirical Knowledge: Readings in Contemporary Epistemology*, Rowman & Littlefield, Totowa, New Jersey.
- Boorse, C. (1977): "Health as a Theoretical Concept" i *Philosophy of Science*, nr. 44.
- Born, R. (red.) (1987): *Artificial Intelligence*, St-Martin's Press, New York.
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. (1980): *The Logic of Practice*, Stanford University Press, Stanford, California.
- Bowker et al. (1997): *Social Science, Technical Systems and cooperative Work*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Brier, S. (1994): "Genprojektets metafysik – Algoritmisk informationsmaterialisme" i *Philosophia*, årg. 23, nr. 1-2.
- Brown, J. et al. (1989): "Situated Cognition and the Culture of Learning" i *Educational Researcher*, vol. 18.
- Bruner, J. & Feldman, C. (1993): "Metaphors of consciousness and cognition in the history of psychology" i Leary, D. (red.): *Metaphors in the History of Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brørup et al. (2000): *Den nye psykologihåndbog*, Gyldendals Bogklubber, Nordisk Forlag, København.
- Burge, T. (1977): "Belief de re" i *Journal of Philosophy*, vol. 74, nr. 6.
- Burge, T. (1979): "Individualism and the Mental" i *Midwest Studies in Philosophy* nr. 4.
- Busch, H. (2001): "A study of the border between the domains of production and acquisition of knowledge in higher education", paper præsenteret på *Congress of the Nordic Educational Research Association*, Stockholm, 15/3-18/3 2001.
- Busch, H. et al. (2000): "Praksislæring på fysikstudiet" i *Kvant* nr. 2.
- Buytendijk, F.J.J. (1974): *Prolegomena to an Anthropological Physiology*, Duquesne University Press, Pennsylvania.

- Bygholm, A. & Dirckinck-Holmfeld, L. (1997): "Pædagogik i det virtuelle læremiljø – metodiske overvejelser" i Danielsen, O. *et al.* (red.): *Læring og multimedier*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Caplan, A. *et al.* (red.) (1981): *Concepts of Health and Disease*, Addison-Wesley, Massachusetts.
- Carnap, R. (1932): "Überwindung der Metaphysik durch logische Analyse der Sprache" i *Erkenntnis*, Bd. 2.
- Carnap, R. (1998): *Der Logische Aufbau der Welt*, Felix Mainer, Hamburg.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (red.) (1996): *Understanding Practice*, Cambridge University Press, New York.
- Chisholm, R. (1957): *Perceiving: A Philosophical Study*, Cornell University Press, Ithaca.
- Chomsky, N. (1972): *Language and Mind*, Hartcourt Brace Jovanovich, San Diego.
- Churchland, P. (1979): *Scientific Realism and the Plasticity of Mind*, Cambridge University Press, New York.
- Churchland, P. (1985): "Reduction, Qualia, and the Direct Introspection of Brain States" i *The Journal of Philosophy*, nr. 82.
- Cimino, J. (1999): "Development of Expertise in Medical Practice" i Sternberg, R. & Horvath, J.: *Tacit Knowledge in Professional Practice – Researcher and Practitioner Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Cleeremans, A. & Jiménez, L. (1998): "Implicit Sequence Learning: The Truth Is in the Details" i Stadler, M. & Frensch, P.: *Handbook of Implicit Learning*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Cole, J. & Paillard, J. (1995): "Living without Touch and Peripheral Information about Body Position and Movement: Studies with Deafferented Subjects" i Bermudez, J.L., Marcel, A., Eilan, N. (red.): *The Body and the Self*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Cole, M. (1996): *Cultural Psychology – a Once and Future Discipline*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Copeland, J. (1993): *Artificial Intelligence*, Blackwell, Oxford.
- Copleston, F. (1993): *A History of Philosophy*, Doubleday, New York.
- Corbett, E. & Connors, R. (1999): *Classical Rhetoric for the Modern Student*, Oxford University Press, New York.
- Costall, A. (1995): "Socializing Affordances" i *Theory and Psychology*, nr. 5.
- Csikszentmihalyi (1990): *Flow – The Psychology of Optimal Experience*, HarperCollins Publishers, New York.
- Csikszentmihalyi (1996): *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York: Harper Collins Publishers.

- Damasio, A. (1994): *Descartes' Error – Emotion, Reason and the Human Brain*, Papermac, London.
- Danielsen, O. et al. (red.) (1997): *Læring og multimedier*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Danziger, K. (1993): "Generative metaphor and the history of psychological discourse" i Leary, D. (red.): *Metaphors in the History of Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Davidson, D. (1974): "On the Very Idea of a Conceptual Scheme" i *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, nr. 47.
- Davidson, D. (1983): "A Coherence Theory of Truth and Knowledge" i Dieter, H. (red.): *Kant oder Hegel*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Dennett, D. (1991): *Consciousness Explained*, Little, Brown and Company, Boston.
- DePaul et al. (1999): *Rethinking Intuition: The Psychology of Intuition and Its Role in Philosophical Inquiry*, Rowman & Littlefield, Lanham.
- Descartes, R. (1991) i serien Hartnack, J. & Sløk, J.: *De store Tænkere*, Munksgaard.
- Dewey, J. (1980): *The Quest for Certainty*, Perigee Book, New York.
- Dewey, J. (1997): *How We Think*, Dover Publications, New York.
- Dirckinck-Holmfeld, L. & Fibiger, B. (2001): *Learning in Virtual Environments*. Samfundslitteratur, København.
- Dohn, N.B. (1999): *Hen imod viden som viden i praksis* i Network for Non-Scholastic Learning, Working Papers, nr. 14, Aarhus Universitet, Århus. Tilgængelig: [http://www.filosofi.net/body\\_dohn.htm](http://www.filosofi.net/body_dohn.htm).
- Dohn, N.B. (2000a): "Knowledge in practice" i Network for Non-Scholastic Learning, Working Papers, nr.1, Aarhus Universitet, Århus.
- Dohn, N.B. (2000b): "Viden i praksis" i *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 2000, nr. 6.
- Dohn, N.B. (2000c): "Viden i praksis", VCL-serien nr. 13, Aalborg Universitet, Aalborg.
- Dohn, N.B. (2002a): "Læring i praksis – aspekter ved et ikke-formaliseret læringsbegreb" i Laursen, E. (red.): *Viden om læring*, VCL-serien nr. 25, Aalborg Universitet, Aalborg.
- Dohn, N.B. (2002b): "Roles of the Body in Learning" i Network for Non-scholastic Learning, Working Papers, nr. 1, Aarhus Universitet, Århus.
- Dohn, N.B. (2002c): "Viden og læring i praktikerens praksis og på universitetet" i Jæger, K. (red.): *Projektarbejde og aktionsforskning – Nye lærings- og udviklingsformer i uddannelse og organisation*, Institut for Sprog og Internationale Kulturstudier nr. 33, Aalborg Universitet, Aalborg.
- Dohn, N.B. (2003): "Læsekompetence – i praksis og i testsituationer" i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, årg. 2003, nr. 3.

- Dreier, O. (1999): "Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster" i Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære – Læring som Social Praksis*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1986): *Mind over Machine – The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, The Free Press, New York.
- Dreyfus, H. (1979): *What Computers Still Can't Do*, Harper & Row, New York.
- Dreyfus, H. (1998): "Intelligence Without Representation" i Network for Non-Scholastic Learning, Working Papers, nr. 1, Aarhus Universitet, Århus.
- Dreyfus, H. (2001): *On the Internet*, Routledge, London.
- Dummett, M. (1958-59): "Truth" i *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 59.
- Dummett, M. (1976): "What is a Theory of Meaning (II)", i Evans, G. og McDowell, J. (red.): *Truth and Meaning*, Clarendon Press, Oxford.
- Dummett, M. (1982): "Realism", *Synthese* vol. 52.
- Dutton, D. & Krausz, M. (red.) (1981): *The Concept of Creativity in Science and Art*, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague.
- Elkind, D. (1980): *Piaget og den praktiske pædagogik*, Forum, København.
- Elkonin, D. (1982): "Personlighetsutvecklingen hos förskolebarnet" i Hydén, L.C. (red.): *Sovjetisk barnpsykologi*, Natur & Kultur, Stockholm.
- Engeström, Y. & Middleton, D. (red.) (1998): *Cognition and Communication at Work*, Cambridge Univ. Press, New York.
- Engeström, Y.: (1987). *Learning by expanding: An activity- theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
- Evans, G. og McDowell, J. (red.) (1976): *Truth and Meaning*, Clarendon Press, Oxford.
- Fauconnier, G. & Turner, M. (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*, Basic Books, New York.
- Feyerabend, P. (1975): *Against Method*, New Left Books, London.
- Fichte, J. (1961): *Erste und zweite Einleitung in Wissenschaftslehre und einer neuen Darstellung der Wissenschaftslehre*, Felix Meiner, Hamburg.
- Forerster, H. von (red.) (1984): *Observing Systems*, Intersystems Publications, Salinas, Californien.
- Foucault, M. (1988): "Technologies of the Self" i Martin, L. et al.: *Technologies of the Self*, University of Massachusetts Press, Amherst.
- Frege (1892a): "Über Sinn und Bedeutung" i *Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik*, nr. 100.
- Frege (1892b): "Über Begriff und Gegenstand" i *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Philosophie*, nr. 16.
- Frege, G. (1966): *Logische Untersuchungen*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.



- Frensch, P. (1998): "One Concept, Multiple Meanings: On How to Define the Concept of Implicit Learning" i Stadler, M. & Frensch, P.: *Handbook of Implicit Learning*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Gadamer, H.G. (1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, J.C.B. Mohr, Tübingen.
- Gallagher, S. (1986): "Body Image and Body Schema: A Conceptual Clarification" in *Journal of Mind and Behavior*, No. 7.
- Gallagher, S. (1986): "Lived Body and Environment" i *Research in Phenomenology*, nr. 16.
- Gallagher, S. (1995): "Body Schema and Intentionality" in Bermudez, J.L., Marcel, A., Eilan, N. (red.): *The Body and the Self*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Gallagher, S. et al. (1998): "Hand-Mouth Coordination, Congenital Absence of Limb and Evidence for Innate Body Schemas" i *Brain and Cognition*, nr. 38.
- Gardner, H. (1993): *Creating minds*, Basic Books, New York.
- Gettier, E. (1963): "Is Justified True Belief Knowledge" i *Analysis* 23.
- Gibson, J.J. (1986): *The Ecological Approach to Visual Perception*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey.
- Gill, J. (1985): "Knowledge as Justified Belief, Period" i *International Philosophical Quarterly*, vol. 25, nr. 100.
- Glaserfeld, E. von (1996): *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*, Falmer, London.
- Goldman, Alvin I. (1986): "What is Justified Belief?" i Moser, Paul K. (red.): *Empirical Knowledge: Readings in Contemporary Epistemology*, Rowman & Littlefield, Totowa, New Jersey.
- Goodman, N. (1978): *Ways of Worldmaking*, Hackett, Indianapolis.
- Grice, H.P. (1957): "Meaning", *Philosophical Review*, No. 66.
- Guildford, J. (1967): *The Nature of Human Intelligence*, McGraw-Hill, New York.
- Göranzon, B. & Josefson, I. (red.) (1988): *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*, Springer-Verlag, England.
- Göranzon, B. (red.) (1983): *Datautvecklingens filosofi*, Carlsson och Jönsson, Stockholm.
- Hacking, I. (1983): *Representing and intervening*, Cambridge University Press, New York.
- Hanson, N.R. (1961): *Patterns of Discovery*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hanson, N.R. (1969): *Perception and Discovery – an Introduction to Scientific Inquiry*, Freeman, Cooper & Company, San Francisco.
- Harré, R.: "Creativity in Science" i Dutton, D. & Krausz, M. (red.) (1981): *The Concept of Creativity in Science and Art*, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague.
- Haue, H. (2003): *Almendannelse som ledestjerne*, Syddansk Universitet, Odense.

- Haugeland, J. (1985): *Artificial Intelligence: the Very Idea*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Haugeland, J. (red.) (1981): *Mind Design: Philosophy, Psychology, Artificial Intelligence*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Hedegaard, M. (1995): *Tænkning – Viden – Udvikling*, Aarhus Universitetsforlag, Århus.
- Hedegaard, M. (1998): "Udvikling, lære- og undervisningsvirksomhed eksemplificeret ved en drengs udvikling af motiver" i Bisgaard, N. (red.): *Pædagogiske Teorier*, Billesø & Baltzer, Værløse.
- Hegel, G. (1952): *Phänomenologie des Geistes*, Felix Mainer, Hamburg.
- Heidegger, M. (1986): *Sein und Zeit*, Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Henle, P. (1965): *Language, Thought and Culture*, University of Michigan Press, Michigan.
- Hermansen, M. (1998a): *Læringens univers*, Klim, Århus.
- Hermansen, M. (red.) (1998b): *Fra læringens horisont*, Klim, Århus.
- Hollis, M. & Lukes, S. (red.) (1982): *Rationality and Relativism*, Basil Blackwell, Oxford.
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*, Campus Verlag, Frankfurt am Main.
- Hsiao, A. & Reber, A. (1998): "The Role of Attention in Implicit Sequence Learning: Exploring the Limits of the Cognitive Unconscious" i Stadler, M. & Frensch, P.: *Handbook of Implicit Learning*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Hull, C. (1943): *Principles of Behavior*, Appleton-Century-Crofts, New York.
- Husserl, E. (1995): *Logische Untersuchungen*, Max Niemeyer, Tübingen.
- Husted, J. (1977): "Hvordan realismen hviler på "sand"", *Philosophia*, årg. 6.
- Hutchins, E. & Klausen, T. (1998): "Distributed Cognition in an Airline Cockpit" in Engeström, Y. & Middleton, D. (red.): *Cognition and Communication at Work*, Cambridge Univ. Press, New York.
- Hutchins, E. (1996): "Learning to Navigate" in Chaiklin, S. & Lave, J. (red.): *Understanding Practice*, Cambridge Univ. Press, New York.
- Hydén, L.C. (red.) (1982): *Sovjetisk barnpsykologi*, Natur & Kultur, Stockholm.
- Illeris, K. (2001): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag, København.
- Illeris, K. (red.) (2000): *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag, København.
- Jackson, F. (1982): "Epiphenomenal Qualia" i *Philosophical Quarterly*, Vol. 32.
- Jackson, F. (1986): "What Mary Didn't Know" i *The Journal of Philosophy*, Vol. 83.
- Jackson, P. (1968): *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Jacobsen, B. (2001): *Hvad er god forskning? Psykologiske og sociologiske perspektiver*, Hans Reitzels Forlag, København.

- Jarvie, I.C. (1981): "The Rationality of Creativity" i Dutton, D. & Krausz, M. (red.): *The Concept of Creativity in Science and Art*, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague.
- Johannessen, K. & Rolf, B. (1989): *Om tyst kunnskap – två artiklar*, Uppsala Universitet, Uppsala.
- Johnson, M. (1987): *The Body in the Mind*, University of Chicago Press, Chicago.
- Josefson, I. (1988):: "The Nurse as Engineer – The Theory of Knowledge in Research in the Care Sector" i Göranson, B. & Josefson, I. (red.) *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*, Springer-Verlag, England.
- Juul Jensen, U. & Fuur Andersen, P. (1994): *Sundhedsbegreber – filosofi og praksis*, Philosophia, Århus.
- Juul Jensen, U. (1987): *Sygdomsbegreber i praksis*, Munksgaard, København.
- Juul Jensen, U. et al. (1996): *Forskelle og Forandring – bidrag til humanistisk sundhedsforskning*, Philosophia, Århus.
- Kanigel, R. (1986): *Apprentice to Genius. The Making of a Scientific Dynasty*, John Hopkins Univ. Press, Maryland.
- Kant, I. (1990): *Kritik der Reinen Vernunft*, Felix Meiner, Hamburg.
- Kaptelinin, V. (1996): "Computer-Mediated Activity: Functional Organs in Social and Developmental Contexts" i Nardi, B.: *Context and Consciousness*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Keller, K. (1997): "Understanding of Work and Explanation of Systems" i Bowker et al.: *Social Science, Technical Systems and cooperative Work*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Keller, K. (2001): "Intentionality in Perspectival Structure" i *Chiasmi International: Trilingual studies Concerning Merleau-Ponty's Thoughts*, nr. 3.
- Kenny, A. (1973): *Wittgenstein*, Penguin Press, London.
- Kim, J. (1996): *Philosophy of Mind*, Westview Press, Division of HarperCollins Publishers, Boulder.
- Kinsbourne, M. (1995): "Awareness of One's Own Body: An Attentional Theory of Its Nature, Development, and Brain Basis" i Bermudez, J.L., Marcel, A., Eilan, N. (red.): *The Body and the Self*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Kirshner, D. & Whitson, J. (1997): *Situated Cognition*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Kolb, D. (1984): *Experiential Learning – Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Kripke, S. (1982): *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Basil Blackwell, Oxford.
- Kuhn (1970): *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago.

- Kuhn, T. (1977): "Second Thoughts on Paradigms" i Suppe, F.: *The Structure of Scientific Theories*, University of Illinois Press, Urbana.
- Kvale, S. (1999): "Forskere i lære" i Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære – Læring som Social Praksis*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Lakoff, G. & Johnson, M (1980).: *Metaphors We Live By*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999): *Philosophy in the Flesh*, Basic Books, New York.
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things*, University of Chicago Press, Chicago.
- Latour, B. & Woolgar (1986): *Laboratory Life*, Princeton University Press, Princeton.
- Latour, B. (1987): *Science in Action*, Harvard Univ. Press, Cambridge, Massachusetts.
- Latour, B. (1993): *We have never been modern*, Pearson Education, Harlow.
- Laursen, E. (red.) (2002): *Viden om læring*, VCL-serien nr. 25, Aalborg Universitet, Aalborg.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York.
- Lave, J. (1988): *Cognition in Practice – Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lave, J. (1999): "Læring, mesterlære, social praksis" i Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære – Læring som Social Praksis*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Leary, D. (red.) (1993): *Metaphors in the History of Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leary, D.(1993): "Metaphor, theory and practice in the history of psychology" i Leary, D. (red.): *Metaphors in the History of Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leder, D. (1990): *The Absent Body*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lehrer, K. (1974): *Knowledge*, Clarendon Press, Oxford.
- Leibniz, G. (1991) i serien *De store Tænkere*, red. Hartnack, J. & Sløk, J., Munksgaard.
- Leontiev, A. (1983): *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*, Sputnik, København.
- Lewis, D. (1994): "What Experience Teaches" i Lycan, W. (red.): *Mind and Cognition*, Basil Blackwell, Guildford.
- Litteraturhåndbogen* (1987), Gyldendal, København.
- Luhmann, N. (1984): *Soziale Systeme*, Suhrkamp, Frankfurt am Main
- Luhmann, N. (1997): *Iagttagelse og paradoks. Essays om autopoietiske systemer*, Gyldendal, København.
- Luhmann, N. (1998): "Erkendelse som konstruktion" i Hermansen, M. (red.): *Fra læringens horisont*, Klim, Århus.
- Lübcke, P. (red.) (1982): *Vor Tids Filosofi*, Bind 1 og 2, Politikens Forlag, København.

- Lycan, W. (red.) (1994): *Mind and Cognition*, Basil Blackwell, Guildford.
- Lyons, J. (1977): *Semantics*, Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Manza, L. *et al.* (1998): "Artificial Grammar Learning and the Mere Exposure Effect: Emotional preference Tasks and the Implicit Learning Process" i Stadler, M. & Frensch, P.: *Handbook of Implicit Learning*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Margolis, J. (1973): *Knowledge & Existence*, Oxford University Press, New York.
- Martin, L. *et al.* (1988): *Technologies of the Self*, University of Massachusetts Press, Amherst.
- Marx, K. (2000) i serien *De store Tænkere*, red. Witt-Hansen, J., Rosinante.
- Maturana, H. & Varela, F. (1980): *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, Reidel, Dordrecht.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987): *The Tree of Knowledge: The biological roots of human understanding*, Shambhala, Boston, Massachusetts.
- Mayer, R. (2001): *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, New York.
- McReynolds, P. (1993): "Motives and metaphors: a study in scientific creativity" i Leary, D. (red.): *Metaphors in the History of Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Merleau-Ponty, M. (1962): *Phenomenology of Perception*, Routledge and Kegan, London.
- Miller, A. (2000): *Insights of Genius – Imagery and Creativity in Science and Art*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Miller, G. (1956): "The magic number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information" i *Psychological Review*, nr. 63.
- Minsky, M. (1967): *Computation: Finite and Infinite Machines*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Minsky, M. (1981): "A Framework for Representing Knowledge" i Haugeland, J. (red.): *Mind Design: Philosophy, Psychology, Artificial Intelligence*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Moser, P. (red.) (1986): *Empirical Knowledge: Readings in Contemporary Epistemology*, Rowman & Littlefield, Totowa, New Jersey.
- Nagel, T. (1986): *The View from Nowhere*, Oxford University Press, New York.
- Nagel, T. (1991): "What is it like to be a bat?" i Nagel, T.: *Mortal Questions*, Cambridge University.
- Nagel, T. (1991): *Mortal Questions*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Nardi, B. (1996): *Context and Consciousness*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Newell, A. & Simon, H. (1981): "Computer Science as Empirical Inquiry: Symbols and Search" i Haugeland, J. (red.): *Mind Design: Philosophy, Psychology, Artificial Intelligence*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

- Newton-Smith (1981): *The Rationality of Science*, Routledge & Kegan, London.
- Nielsen, H. & Poulsen, A. (red.) (1992): *Undervisning i fysik – den konstruktivistiske ide*, Gyldendal, København.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) (1999): *Mesterlære – Læring som Social Praksis*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Educational Research*, nr. 3, 1997: *Special Issue: Apprenticeship – Learning as Social Practice*.
- Oppenheimer, R. (1956): "Analogy in Science", *American Psychologist* No. 11, 3.
- Ortony, A. (red.) (1993): *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Papert, S. (1993): *Mindstorms – Children, Computers, and Powerful Ideas*, Perseus Publishing, Cambridge, Massachusetts.
- Patel, V. *et al.* (1999): "Expertise and Tacit Knowledge in Medicine" i Sternberg, R. & Horvarth, J.: *Tacit Knowledge in Professional Practice – Researcher and Practitioner Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Pea, R. (1993): "Practices of distributed intelligence and designs for education" i Salomon, G. (red.): *Distributed cognitions – Psychological and educational considerations*, Cambridge Univ. Press., Cambridge.
- Peirce, C. (1966): *Selected Writings*, Dover Publications, Inc., New York.
- Perkins, D. (1993): "Person-plus: a distributed view of thinking and learning" i Salomon, G. (red.): *Distributed cognitions – Psychological and educational considerations*, Cambridge Univ. Press., Cambridge.
- Peursen, C. van (1981): "Creativity as Learning Process" i Dutton, D. & Krausz, M. (red.): *The Concept of Creativity in Science and Art*, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague.
- Piaget, J. (1950): *The Psychology of Intelligence*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Platon (1987): *The Republic*, Penguin Books, London.
- Polanyi, M. (1964): *Personal Knowledge – Towards a Post-Critical Philosophy*, Harper & Row, New York.
- Polanyi, M. (1966): *The Tacit Dimension*, Doubleday & Co., New York.
- Polanyi, M. (1969): *Knowing and Being*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Polanyi, M. (1981): "The Creative Imagination" i Dutton, D. & Krausz, M. (red.): *The Concept of Creativity in Science and Art*, Martinus Nijhoff Publishers, The Hague.
- Popper, K. (1972): *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*, Clarendon Press, Oxford.
- Popper, K. (1982): *Quantum Theory and the Schism in Physics*, Rowan & Littlefield, Totowa, New Jersey.
- Putnam, H (1981): *Reason, Truth and History*, Cambridge University Press, New York.

- Quine, W. (1961): "Two Dogmas of Empiricism" i Quine, W.: *From a Logical Point of View*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Quine, W. (1961): *From a Logical Point of View*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Quine, W. (1969): *Ontological Relativity and Other Essays*, Columbia Univ. Press, New York.
- Quine, W. (1970): "On the Reasons for Indeterminacy of Translation" i *Journal of Philosophy*, nr. 67.
- Qvortrup, L. (1998): *Det hyperkomplekse samfund*, Gyldendal, København.
- Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfund – hyperkompleksitet og viden*, Gyldendal, København.
- Radford, C. (1966): "Knowledge – By Examples", *Analysis* 27.
- Rasmussen, J. (1998): "Radikal og operativ konstruktivisme" i Bisgaard, N. (red.): *Pædagogiske Teorier*, Billesø & Baltzer, Værløse.
- Rasmussen, J. (1999): "Mesterlære og den almene pædagogik" i Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære – Læring som Social Praksis*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Reed, J. & Johnson, P. (1998): "Implicit Learning: Methodological Issues and Evidence of Unique Characteristics" i Stadler, M. & Frensch, P.: *Handbook of Implicit Learning*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Ricoeur, P. (1977): *The Rule of Metaphor*, Routledge, London.
- Rolf, B. (1991): *Profession, Tradition och Tyst Kunskap*, Nya Doxa, Övre Dalkarlshyttan.
- Rorty, R. (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*, Basil Blackwell, Oxford.
- Rorty, R. (1982a): "The World Well Lost" i Rorty, R.: *Consequences of Pragmatism*, University of Minnesota, Minneapolis.
- Rorty, R. (1982b): *Consequences of Pragmatism*, University of Minnesota, Minneapolis.
- Rumelhart, D. & McClelland, J. et al. (1986): *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Russell, B. (1905): "On Denoting" i *Mind*, Vol. 14, nr. 56.
- Russell, B. (u.å.): *The Problems of Philosophy*, Williams and Norgate, London.
- Ryle, G. (1949): *The Concept of Mind*, Hutchinson's University Library, London.
- Salomon, G. (red.) (1993): *Distributed cognitions – Psychological and educational considerations*, Cambridge Univ. Press, Cambridge, England.
- Sartre, J. (1996): *Being and Nothingness*, Routledge, London.
- Schelling, F. (1927): "Vom Ich als Princip" i *Sämtliche Werke*, Manfred Scröter, München.
- Schön, D. (1983): *The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action*, Basic Books, USA.

- Schön, D. (1987): *Educating the Reflective Practitioner – Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Josey-Bass Publishers, San Fransisco.
- Searle, J. (1969): *Speech Acts – An Essay in the Philosophy of Language*, Cambridge Univ. Press, New York.
- Searle, J. (1979): *Expression and Meaning – Studies in the Theory of Speech Acts*, Cambridge Univ. Press, New York.
- Searle, J. (1983): *Intentionality – An Essay in the Philosophy of Mind*, Cambridge Univ. Press, New York.
- Searle, J. (1987): “Minds, Brains, and Programs” i Born, R. (red.): *Artificial Intelligence*, St-Martin’s Press, New York.
- Seger, C. (1998): “Multiple Forms of Implicit Learning” i Stadler, M. & Frensch, P.: *Handbook of Implicit Learning*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Sellars, W. (1963): *Science, Perception and Reality*, Ridgeview Publishing Company, Atascadero.
- Shanks, D. & Johnstone, T. (1998): “Implicit Knowledge in Sequential Tasks” i Stadler, M. & Frensch, P.: *Handbook of Implicit Learning*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Sheets-Johnstone, M. (1990): *The Roots of Thinking*, Temple University Press, Philadelphia.
- Sheets-Johnstone, M. (1999): *The Primacy of Movement*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Sheets-Johnstone, M. (2000): “Kinetic Tactile-Kinesthetic Bodies: Ontogenetical Foundations of Apprenticeship Learning” in *Human Studies* 23.
- Simon, H. (1974): “How big is a chunk?” i *Science*, nr. 183.
- Sinclair, S. (1997): *Making Doctors – An Institutional Apprenticeship*, Berg, Oxford.
- Skinner, B. (1993): *About Behaviorism*, Penguin, London.
- Slingerland, E. (2004): “Conceptual Metaphor Theory as Methodology for Comparative Religion” i *Journal of the American Academy of Religion* vol. 72, nr. 1.
- Spinoza (1991) i serien *De store Tænkere*, red. Hartnack, J. & Sløk, J., Munksgaard.
- Stadler, M. & Frensch, P. (1998): *Handbook of Implicit Learning*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Stadler, M. & Roediger, H. (1998): “the Question of Awareness in Research on Implicit Learning” i Stadler, M. & Frensch, P.: *Handbook of Implicit Learning*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Stern, D. (1985): *The Interpersonal World of the Infant*, Basic Books, New York.
- Sternberg, R. & Horvarth, J. (1999): *Tacit Knowledge in Professional Practice – Researcher and Practitioner Perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Strawson, P. (1950): “On Referring” i *Mind*, vol. 59, nr. 235.
- Strawson, P. (1954): “Critical Notice: Philosophical Investigations” i *Mind*, vol. 63, nr. 249.



- Strawson, P. (1964): "Intention and convention in speech acts", *Philosophical Review*, vol. 73, nr. 4
- Suppe, F. (1977): *The Structure of Scientific Theories*, University of Illinois Press, Urbana.
- Sweetser, E. (1990): *From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Säljö, R. & Wyndhamn, J. (1996): "Solving everyday problems in the formal setting: An empirical study of the school as context for thought" i Chaiklin, S. & Lave, J. (red.): *Understanding Practice*, Cambridge Univ. Press, New York.
- Taylor, C. (1985) *Philosophical Papers 1&2*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Taylor, C. (1989): *Sources of the Self – The Making of the Modern Identity*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Thyssen, O. (1994): *Kommunikation, kultur og etik*, Handelshøjskolens Forlag, København.
- Toulmin, S. (1960): *The Philosophy of Science*, Harper & Row, New York.
- Underwood, G. & Bright, J. (1996): "Cognition with and without awareness" i Underwood, G. (red.): *Implicit Cognition*, Oxford University Press, Oxford.
- Underwood, G. (1996): *Implicit Cognition*, Oxford University Press, Oxford.
- Vejleskov, H. (1998): "Teorier om kognitiv udvikling som inspiration for pædagogikken" i Bisgaard, N. (red.): *Pædagogiske Teorier*, Billesø & Baltzer, Værløse.
- Vickery, A. & Vickery, B. (1987): *Information Science – Theory and Practice*, Bowker-Saur, London.
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in Society*, Harvard Univ. Press, Cambridge, Massachusetts.
- Vygotsky, L. et al. (1982): *Om barnets psykiske udvikling*, Nyt Nordisk Forlag, København.
- Wackerhausen, S. (1989): "Mennesket i computerens billede" i *Philosophia*, årg. 18, nr. 1-2.
- Wackerhausen, S. (1991): "Teknologi, kompetence og vidensformer" i *Philosophia*, årg. 20, nr. 3-4.
- Wackerhausen, S. (1996): "Apprenticeship, Knowledge and Representation" i *Nordisk Pedagogik*, vol. 16, nr. 4.
- Wackerhausen, S. (1997): "The Scholastic Paradigm and Apprenticeship" i *Nordisk Pedagogik: Journal of Nordic Educational Research*, vol. 17, nr. 3: *Special Issue: Apprenticeship – Learning as Social Practice*.
- Wackerhausen, S. (2002): *Humanisme, professionsidentitet og uddannelse – i sundhedsområdet*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Watson, J. (1957): *Behaviorism*, University of Chicago Press, Chicago.
- Wear, D. & Bickel, J. (2000): *Educating for Professionalism – Creating a Culture of Humanism in Medical Education*, University of Iowa Press, Iowa City.

- Wedge, T. (1999): "To know – or not to know – mathematics – that is a question of context" i *Educational Studies in Mathematics*, nr. 39.
- Wenger, E. (1998): *Communities of Practice*, Cambridge University Press, New York.
- Wenger, E. *et al.* (2002). *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston.
- Whitbeck, C. (1981): "A Theory of Health" i Caplan, A. *et al.* (red.) (1981): *Concepts of Health and Disease*, Addison-Wesley, Massachusetts.
- Whorf, B.L. (1956): *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, The Technology Press of Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts.
- Wiener, N. (1961): *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*, MIT Press, New York.
- Wilson, B. (red.) (1970): *Rationality*, Basil Blackwell, Oxford.
- Winch, P. (1964): "Understanding a Primitive Society" i *American Philosophical Quarterly*, I.
- Winch, P. (1990): *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*, Routledge, London.
- Winograd, T. & Flores, F. (1986): *Understanding Computers and Cognition*, Addison-Wesley, USA.
- Wittgenstein, L. (1984a): *Tractatus logico-philosophicus*, Werkausgabe 1, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Wittgenstein, L. (1984b): *Philosophische Untersuchungen*, Werkausgabe 1, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Wittgenstein, L. (1984c): *Über Gewißheit*, Werkausgabe 8, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Woozley, Anthony D. (1966): *Theory of Knowledge: An Introduction*, Barnes & Noble, New York.
- Young, K. (2000): "Gesture and the Phenomenology of Emotion in Narrative" i *Semiotica*, Vol. 132.
- Zuckerman, H. (1996): *Scientific Elite: Nobel Laureates in the United States*, Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey.