

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MAP045

Navn / kandidatnr.: Jarle Skaug / 701

Danning med kroppen som subjekt

Møtepunkter mellom somaestetikk og danning

Dato: 15.05. 2019

Totalt antall sider: 90

Sammendrag

Denne studien tar sikte på å undersøke danning i lys av somaestetikk. Danning forstås i studien gjennom Wolfgang Klafkis allmenndanningskonsept, og problemstillingen er: *Hvilke møtepunkter kommer frem mellom Wolfgang Klafkis allmenndanningskonsept og Richard Shustermans somaestetikk?* Både Klafkis allmenndanningskonsept og somaestetikk forstås i lys av øvrig teori rundt danning, somaestetikk og kropp.

Studien er en dokumentanalyse av ett kapittel om Klafkis allmenndanningskonsept og ett kapittel om somaestetikk. Disse kapitlene er studiens analysedokumenter. Gjennom hermeneutiske fortolkninger har jeg formulert kategorier og idealtyper fra disse dokumentene, i lys av den øvrige teorien. Kategoriene fra hvert analysedokument er så sett opp mot hverandre, i tabeller, der møtepunkter er identifisert.

I visse kategorier er det identifisert flere møtepunkter enn andre, og spesielt Klafkis allmenndanningskonsept sin kategori om *Kategorial danning*, ble det identifisert møtepunkter med samtlige av somaestetikkens kategorier. Likeledes ble det i somaestetikkens kategori om *Somatisk kunnskap og bevissthet* identifisert møtepunkter med alle kategoriene i Klafkis allmenndanningskonsept.

Studien tilbyr perspektiver på danning med kroppen, eller somaet, som subjekt, der det kommer frem at både danning og somaestetikk handler om levd erfaring, og sammenhengen mellom kropp, sinn og omverden.

Nøkkelord: danning, Bildung, allmenndanning, somaestetikk, soma, kropp

Abstract

This study aims to investigate formation in light of somaesthetics. In the study formation is understood by Wolfgang Klafki's concept of general education, and the problem formulation is: *Which meeting points emerge between Wolfgang Klafki's concept of general education and somaesthetics?* Both Klafki's concept of general education and somaesthetics are understood in light of other theory about formation, somaesthetics and body.

The study is a document analysis of one chapter on Klafki's concept of general education and one chapter on somaesthetics. These chapters are the study's analysis documents. Through hermeneutic interpretations I have formulated categories and ideal types from these documents, in light of the other theory. The categories from each analysis document are then viewed in relation to one another, in tables, where meeting points are identified.

In certain categories, more meeting points have been identified than in others, and especially Klafki's concept of general education's category on *Categorical formation*, meeting points were identified with all of the categories of somaesthetics. Similarly, in the category of somaesthetics about *Somatic Knowledge and Consciousness*, meeting points were identified with all the categories in Klafki's concept of general education.

The study offers perspectives on formation with the body, or the soma, as a subject, and reveals that both formation and somaesthetics are concerned with lived experience, and the connection between body, mind and the world.

Key words: formation, Bildung, general education, somaesthetics, soma, body

Forord

Masteroppgaven *Danning med kroppen som subjekt*, med undertittelen *Møtepunkter mellom somaestetikk og danning* er skrevet for barnehagelærere og pedagoger som ønsker kroppslige, somaestetiske perspektiver på danning. Studien har bakgrunn i min førskolelærerutdanning med vekt på estetiske fag som jeg fullførte ved Høgskolen i Nesna i 2010, der fagene drama, forming og musikk sto sentralt.

Jeg vil først takke min veileder Barbro Fosslund, som har vært tålmodig, og kommet med konsise tilbakemeldinger. Jeg vil også takke alle de lærerne som gjorde denne masterutdanningen mulig, med en spesiell takk til Anita Berg-Olsen, Bjørn Magne Aakre og Oddbjørn Knutsen. Nord universitets studiested på Nesna har et lærerutdanningsfakultet med en unik og høy faglig kompetanse som har vært uvurderlig for at vi studentene - en gruppe lærere i barnehager, skoler og videregående utdanning, har fått muligheten til å utvide vår kompetanse innen profesjonsrettet pedagogikk. Emnene har vært interessante og utfordrende, og forelesningene har holdt særdeles gode faglige nivå. Det var disse emnene som satte igang min interesse for danning og Klafkis allmenndanningskonsept, og min tidligere utdanning og erfaring innen kunstfagene som medførte at jeg ville se det sanselige og estetiske i lys av danning. Jeg vil også takke mine medstudenter for gode faglige diskusjoner og drøftinger, støtte og anerkjennelse, latter og kaker. Spesielt vil jeg takke Emmelin Lyngås og Elisabeth Pedersen for et fantastisk og givende samhold og samarbeid.

Denne studien er kulminasjonen av tre års masterstudie ved siden av jobb i barnehage. Jeg vil derfor også rette en stor takk til Nesna kommune, som har gjort det mulig å studere ved siden av arbeidet, og til styrer og kolleger i Nesna barnehage.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til min samboer John Harald Svaleng Bustnes, som har inspirert meg til å ta denne utdanningen og skrive denne oppgaven, og som har vært en enorm støtte med tålmodighet, motivasjon og veiledende råd.

Innhold

SAMMENDRAG	1
ABSTRACT	2
FORORD	3
INNHold	4
TABELLER	5
1 INNLEDNING	6
1.1 PROBLEMSTILLING.....	7
Forskningsspørsmål.....	7
2 METODE	9
2.1 DOKUMENTANALYSE.....	9
Kvalitativ innholdsanalyse.....	10
Dokumenters verdi som kilde.....	11
Idéer og diskurser.....	14
2.2 HERMENEUTISKE FORTOLKNINGER.....	16
Hermeneutikk og forforståelse.....	18
Forskerens bakgrunn og forforståelse.....	20
3 DANNING OG BILDUNG-TRADISJONEN	22
3.1 HVA ER DANNING?.....	22
Dimensjoner ved danning.....	23
3.2 DANNING I RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN.....	24
3.3 DANNING OG PROFESJONALITET.....	26
3.4 DANNINGSBEGREPET I BILDUNG-TRADISJONEN.....	28
Klafkis kategoriale danning.....	30
3.5 FØRSTE ANALYSEDOKUMENT: KLAFKIS ALLMENNDANNINGSKONSEPT.....	32
Første bestemmelse: Danning og samfunn.....	32
Andre bestemmelse: Danning som sammenhengen mellom tre grunnleggende evner.....	32
Tredje bestemmelse: Tre betydningsmomenter ved begrepet allmenndanning.....	33
Fjerde bestemmelse: Konsekvenser av bestemmelsen om danning for alle.....	33
Femte bestemmelse: Danning innen konsentrasjonen om tidstypiske nøkkelproblemer.....	34
Sjette bestemmelse: Utvikling av allsidige interesser og evner.....	36
Syvende bestemmelse: Obligatoriske elementer i leseplan og prioritetsdannelser.....	36
Åttende bestemmelse: Innplassering av <i>instrumentelle</i> kunnskaper, evner og ferdigheter.....	37
Niende bestemmelse: Det tradisjonelle prestasjonsbegrepet må revideres.....	37
3.6 KLAFKIS ALLMENNDANNINGSKONSEPT I LYS AV DANNINGSTEORI.....	38
3.7 KATEGORIER I KLAFKIS ALLMENNDANNINGSKONSEPT.....	42
Idealtyper i Klafkis allmenndanningskonseptets kategorier.....	49
4 SOMAESTETIKK	51
4.1 IDÉEN OM SOMAESTETIKK.....	51

Fra Baumgarten og estetikken.....	51
Somaestetikk i filosofi.....	52
4.2 SOMAESTETIKK MED KROPPEN I FORGRUNNEN.....	53
4.3 KROPPSFENOMENOLOGI.....	55
4.4 KROPP OG LÆRING.....	56
4.5 ANDRE ANALYSEDOKUMENT: Å TENKE GJENNOM KROPPEN.....	59
Kropp, sinn og kultur.....	59
Soma som subjekt og objekt.....	60
Kroppen som grensen for selvet.....	60
Soma, følelser og makt.....	61
Kroppslige begrensninger, kunnskap og perspektiver.....	61
Kroppen som instrument.....	62
Analytisk somaestetikk.....	63
Pragmatisk somaestetikk.....	63
Praktisk somaestetikk.....	64
Somaet som mål.....	65
4.6 SOMAESTETIKK I LYS AV TEORI OM KROPP.....	65
4.7 KATEGORIER I SOMAESTETIKK.....	69
Idealtyper i somaestetikkens kategorier.....	78

5 MØTEPUNKTER MELLOM KLAFKIS ALLMENNDANNINGSKONSEPT OG SOMAESTETIKK.....80

6 SOMA, KATEGORIER OG BEVISSTHET.....88

LITTERATUR.....90

Tabeller

Tabell 1: Kategorisering av analysedokumentenes meningsinnhold.....	11
Tabell 2: Møtepunkter mellom dannelseskategorier og somaestetikkens kategorier.....	18
Tabell 3: Kategorier i Klafkis allmenndanningskonsept.....	49
Tabell 4: Kategorier i somaestetikk.....	78
Tabell 5: Møtepunkter mellom <i>Samfunn og medbestemmelse</i> og somaestetikkens kategorier.....	80
Tabell 6: Møtepunkter mellom <i>Selvbestemmelse</i> og somaestetikkens kategorier.....	81
Tabell 7: Møtepunkter mellom <i>Solidaritet</i> og somaestetikkens kategorier.....	82
Tabell 8: Møtepunkter mellom <i>Danning og ferdigheter</i> og somaestetikkens kategorier.....	83
Tabell 9: Møtepunkter mellom <i>Danning og kritikk</i> og somaestetikkens kategorier.....	84
Tabell 10: Møtepunkter mellom <i>Kategorial danning</i> og somaestetikkens kategorier.....	85
Tabell 11: Møtepunkter mellom <i>Handling</i> og somaestetikkens kategorier.....	86

1 Innledning

Denne studien, *Danning med kroppen som subjekt*, med undertittelen *Møtepunkter mellom somaestetikk og danning* er en dokumentanalyse med fokus på danning i Bildung-tradisjonen, og kropp og subjektivitet i somaestetikk. Danning har fått en fremtredende plass i barnehagens styringsdokumenter, senest med *Rammeplan for barnehager* fra 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2017). Somaestetikk vokste frem som filosofi gjennom Richard Shustermans arbeid med å forene John Deweys pragmatiske læringssyn med hans estetiske teori, i boka *Pragmatist aesthetics : Living beauty, rethinking art* (Shusterman, 2000). Somaestetikken bygger på sanselige estetiske erfaringer og opplevelser, der kropp, sinn, følelser og omgivelser står sentralt, i somaet. Studien er en dokumentanalyse som går inn på danning, med bakgrunn i Wolfgang Klafkis Bildung-teori (Klafki, 2014), og på Shustermans somaestetikk (Shusterman, 2000, 2012), og ser etter møtepunkter mellom disse.

Danning og somaestetikk er forstått med utgangspunkt i Klafkis grunnbestemmelser for et nytt allmenndanningskonsept, og Shustermans beskrivelser av somatisk væren, viten og læring. Klafkis allmenndanningskonsept bygger på en vid og omfattende danningstradisjon, som tilbyr et perspektiv på danning med konkrete og håndgripelige prinsipper. Somaestetikk er en filosofi der kroppen sees på som subjektiv og meningsbærende i seg selv, ikke dikotomisk adskilt fra sinn og følelser. Somaestetikken snakker om å tenke gjennom kroppen, og denne studien ser på hvordan dette perspektivet potensielt kan sammenfalle med danning. Med møtepunkter menes overlappende og tangerende idéer, der det ene fenomenet kan sees igjen i det andre, og omvendt. Studien er en kvalitativ dokumentanalyse, inspirert av idéanalyse og diskursteori, der møtepunktene ledes av analyse av meningsbærende budskap (Bratberg, 2017, s. 25, 67; Jørgensen & Phillips, 2005, s. 9).

Studien er skrevet med sikte på barnehagelærere og pedagoger som ønsker å utvide sine perspektiver på og forståelse av danning og danningens kroppslige, eller somatiske, aspekter. Den tar ikke sikte på å formidle objektive fakta og sannheter om danning, men på perspektiver, og måter å forstå danning, og hvordan det kan arbeides med fra et somaestetisk ståsted.

1.1 Problemstilling

Hvilke møtepunkter kommer frem mellom Wolfgang Klafkis allmenndanningskonsept og Richard Shustermans somaestetikk?

For å nærme meg denne problemstillingen arbeider jeg med to tekster. Klafkis allmenndanningskonsept kommer frem gjennom hans kapittel *Grundbestmmelser for et nyt almendannelseskoncept* (Klafki, 2014, s. 66 – 99). Her redegjør Klafki for ni bestemmelser for et fremtidsorientert dannelsesbegrep. Somaestetikk presenteres gjennom Shustermans essay *Somatic being, knowing and teaching* (Shusterman, 2012, s. 25 – 122) der han beskriver somaestetikk med kroppen som bakgrunn, redegjør for somaestetikkens utvikling, og viser praktiske tilnærminger.

Problemstillingens formulering kan forstås som at den allerede konkluderer med at det vil komme frem møtepunkter. Analysen er gjort med utgangspunkt i formulering av kategorier fra de to tekstene, som sees i lys av hverandre, og det var åpenhet for at jeg ikke skulle finne møtepunkter, og en potensiell risiko for at problemstillingen ville besvares med *ingen*.

For å nærme meg denne problemstillingen arbeider jeg først med to forskningsspørsmål, som danner grunnlag for sluttanalysen.

Forskningsspørsmål

1. Hvilke kategorier kommer frem i Klafkis allmendanningskonsept?
2. Hvilke kategorier kommer frem i somaestetikken?

I tillegg til Klafkis *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (Klafki, 2014) bygger studiens forståelse for danning på teori om danning og danningens historie, danning og profesjonalitet, og danning slik det kommer frem i barnehagens styringsdokument *Rammeplan for barnehager* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Forståelsen for somaestetikk veiledes likeledes, utover Shustermans *Thinking through the Body: Essays in Somaesthetics* (Shusterman, 2012) av Shustermans første

redegjørelse for denne filosofien, samt av kroppsfenomenologi og kroppsteori.

I litteraturen om danning brukes både *danning* og *dannelse*. I boka *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (Klafki, 2014) er begrepet *Bildung* konsekvent oversatt med dannelse. I denne studien har jeg valgt å konsekvent bruke formen danning, som er den formen som brukes i gjeldende styringsdokumenter i Norge, slik som *Rammeplan for barnehager* (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Etter å ha presentert problemstillingen redegjør jeg for studiens metode. Jeg redegjør for studiens bruk av dokumentanalyse, dokumentenes kildeverdi, og hvordan studien veiledes av teori rundt idéer og diskurser. Jeg går så inn på hermeneutiske fortolkninger, og redegjør for min bakgrunn og forforståelse. Deretter presenterer jeg dannelsesbegrepet og teori og styring rundt danning, før jeg gjengir studiens første analysedokument, som jeg så drøfter i lys av danningsteorien. Etter dette formulerer jeg kategorier i Klafkis allmenndanningskonsept.

På samme vis presenterer jeg så somaestetikken i lys av denne filosofiens bakgrunn og teori rundt somaestetikk og kropp. Deretter gjengir jeg studiens andre analysedokument, som videre drøftes i lys av den ovennevnte teorien. Dett danner grunnlaget for å formulere kategorier i somaestetikk.

Etter at dette er gjort med begge tekstene, ser jeg kategoriene fra de to tekstene i lys av hverandre, i krysskjemaer, presentert som studiens funn. Hver av kategoriene fra Klafkis allmenndanningskonsept vurderes i lys av hver av kategoriene fra somaestetikken. Overlappende og tangerende idéer innen de to fenomenene, deres sammenfallinger, motstridelser eller utfyllinger sees i lys av studiens teori. Dette utgjør så utgangspunktet for drøfting av funnene, veiledet av problemstillingen.

2 Metode

Studien er en dokumentanalyse, en kvalitativ innholdsanalyse av to dokumenter, som gjennom sin analyse og fortolkning (Bratberg, 2017, s. 67), ser på somaestetikk i lys av Klafkis allmenndanningskonsept. Dokumentene som analyseres er to kapitler i to ulike bøker, og jeg omtaler disse kapitlene som studiens analysedokumenter. Klafkis *Grundbestmmelser for et nyt almendannelseskonsept* (Klafki, 2014, s. 66 – 99) og Shustermans *Thinking through the body: Educating for the humanities* (Shusterman, 2012, s. 25 – 46) legger premissene for studiens forståelse av henholdsvis Klafkis allmenndanningskonsept og somaestetikk. Disse kapitlene analyseres og tolkes hermeneutisk for seg, og det trekkes ut kategorier fra dokumentene. Hver av kategoriene som er formulert i det ene dokumentet, drøftes så i forhold til kategoriene fra det andre dokumentet. Disse drøftingene systematiseres i tabeller av møtepunkter mellom de ulike kategoriene. Fortolkningene i det hermeneutiske arbeidet lar seg veilede av teori og rammeplanens forståelse av temaene. Studiens teori brukes således til å drøfte møtepunkter og relevans, men det er innholdet i de to analysedokumentene som analyseres.

2.1 Dokumentanalyse

Studiens to analysedokumenter rundt danning forstått med utgangspunkt i Bildung-begrepet, og somaestetikk, utgjør empirien. Et dokument er ofte et resultat av skriving med sikte på å kommunisere og ivareta viten og data, forklarer Poul Duedahl og Michael Hviid Jacobsen (2010, s. 37), og denne forståelsen benytter jeg meg av når jeg analyserer dokumentene. Duedahl og Jacobsen forklarer hvordan Ernesto Laclau og Chantal Mouffe i sin diskursanalyse lokaliserer nøkkelpunkter og artikulasjoner, og påviser hvordan fenomener som ofte presenteres som universelle, er konstruksjoner og fortolkninger. (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 85) Laclau og Mouffe forklarer at et begreps iboende flertydighet medfører at knutepunkter¹ konstitueres innenfor sine intertekstuelle rammer, altså at knutepunktene meninger kun kan anses som delvis fikserte, fordi innholdet konstant overstrømmes av sin omkringliggende diskurs. (Laclau & Mouffe, 2002, s. 63 – 64) Duedahl og Jacobsen beskriver hvordan det i innholdsanalyser er viktig å kode materialet

1 Den danske oversettelsen skriver her *knutepunkter*, hvilket jeg tolker synonymt med de ellers omtalte nøkkelpunkter.

en forsker på. Koding kan gjøres både utforskende og induktivt, eller deduktivt, på mer forhåndsdefinerte kategorier. (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 80)

Hvert av analysedokumentene forstås her som kommunikasjon av viten og data. For å komme inn i datamaterialet som formidles i dokumentene, lar jeg meg lede av diskursanalysens lokalisering av artikuleringer og nøkkelpunkter i rammene av hvert dokument. Med utgangspunkt i nøkkelpunktene, som jeg vil komme nærmere inn på på side 15, vil kodingen foregå induktivt og utforskende, med sikte på å danne kategorier.

Kvalitativ innholdsanalyse

Kvalitativ innholdsanalyse er analyse av dokumenters innhold og meninger, forklarer Duedahl og Jacobsen, og innholdsanalysen dreier seg i sin enkleste form om å sette tekster i sammenheng med sin kontekst. (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 79 – 80). I kvalitativ innholdsanalyse er hensikten å gripe, sortere og gjengi en teksts meningsinnhold, og samle dette i kategorier, forklarer Øivind Bratberg (2017, s. 68). Duedahl og Jacobsen beskriver en innholdsanalyse av dokumenter som bryter teksten opp i enkeltdeler, definerer budskapet, og finner nøkkelbegreper i dokumenter. Innholdsanalysen stiller krav til hvordan dokumentmaterialet kodes, og det må avklares hvorvidt kodingen foregår åpent, induktivt og utforskende, eller forhåndsdefinert og deduktivt. Innholdsanalysen fordrer også tydelighet i forhold til hva de ulike begrepene som trekkes frem betyr i den sammenhengen de brukes. (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 79 – 81)

Analysedokumentenes meningsinnhold gjengis i henholdsvis kapittel 3.5, *Første analysedokument: Klafkis allmenndanningskonsept* og i kapittel 4.5, *Andre analysedokument: Å tenke gjennom kroppen*. Meningsinnholdet kondenseres og kategoriseres skjematisk. Kodingen foregår induktivt, og lar seg ikke lede av forhåndsdefinerte kategorier. Studiens teori redegjør for mulige perspektiver som analysedokumentenes innhold kan forstås med utgangspunkt i, og disse perspektivene lar jeg veilede danningen av kategorier. I drøftingen av analysedokumentene, som gjøres i kapittel 3.6, *Klafkis allmenndanningskonsept i lys av danningsteori* og kapittel 4.6, *Somaestetikk i lys av teori om kropp*, drøfter jeg dokumentene i lys av teorien, og jeg redegjør også for hvilken forståelse som ligger til grunn for drøftingen av de ulike begrepene. Deretter vil kodingen foregå systematisk, satt opp i tabeller, i kapitlene 3.7, *Kategorier i Klafkis allmenndanningskonsept* og 4.7, *Kategorier i somaestetikk*. Tabellene består av et utdrag av meningsinnholdet, som kondenseres, slik at essensen,

slik den er fortolket i studien, trekkes ut av teksten, og på bakgrunn av dette formuleres kategorier.

Tabell 1: Kategorisering av analysedokumentenes meningsinnhold illustrerer prosessen fra meningsinnhold til kategori i de to analysedokumentene.

Meningsinnhold	Kondensering	Kategori
Utdrag av tekst fra analysedokument	Essensen av teksten trukket ut	Kategori formulert
Utdrag av annen tekst fra analysedokument	Essensen av teksten trukket ut	Kategori formulert

Tabell 1: Kategorisering av analysedokumentenes meningsinnhold

Dokumenters verdi som kilde

Analysen av et dokument, så vel som dokumentets verdi som kilde, styres av de spørsmålene som stilles, og kildene må dermed vurderes i forhold til de problemer en som forsker ønsker å løse. Ulike typer dokumenter har ulik karakter og art, hvilket betyr at analysen må tilpasses til både problemstilling og selve dokumentene som skal analyseres, forklarer Duedahl og Jacobsen. For å bringe frem valid kunnskap, der tilfeldigheter og personlige bias unngås i størst mulig grad, er det viktig å vurdere hvorvidt dokumentene er representative i forhold til problemstillingen, i innhold og informasjonsmetning. Det er videre viktig å vurdere utvalget av dokumentene i forhold til andre potensielle dokumenter som kunne ha vært valgt. Duedahl og Jacobsen setter fire kriterier for utvelgelse av dokumenter som avgjør kvalitet og relevans. (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 53 – 55) Det første kriteriet, *autentisitet*, dreier seg om at dokumentets forhold til problemstillingen er reell, altså dokumentets verdi i forhold til problemstillingen. Det dreier seg om at det er snakk om en troverdig kilde, uten faktuelle feil, er utarbeidet uten åpenbare særinteresser, eller står i motsetning til andre kilder. (Dudedahl & Jacobsen, 2010, s. 55 – 56)

I forhold til problemstillingen, *Hvilke møtepunkter kommer frem mellom Wolfgang Klafkis allmenndanningskonsept og Richard Shustermans somaestetikk?* er det foretatt valg i forhold til

hvilke konkrete dokumenter studien skal bruke som kilder. Klafkis allmenndanningskonsept er omfattende, og det var nødvendig å finne en tekst som best mulig representerer essensen av dette konseptet. Klafkis redegjørelse for bestemmelsene i hans allmenndanningskonsept vurderes til å være både representativt og beskrivende. Hva gjelder somaestetikken, er dette også en vidtspennende filosofi. Med bakgrunn i Shustermans rolle som grunnlegger av denne filosofien, valgte jeg å gå inn i hans tekster for å finne essensen i somaestetikken. Hans første grundige redegjørelse for somaestetikken finner vi i hans kapittel *Somaesthetics: A Disciplinary Proposal* (Shusterman, 2000, s. 262 - 283). Med den senere utdypingen i *Thinking through the Body: Educating for the Humanities* (Shusterman, 2012, s. 25 - 46) redegjøres somaestetikkens grunnsyn for ytterligere og grundigere, og blant Shustermans tekster om denne filosofien, er det i dette kapittelet jeg vil hevde å ha funnet den mest eksplisitt presiserte essensen av somaestetikk. Begge de to analysedokumentene kan sies å være utarbeidet med særinteresser hos sine forfattere, men dette er interesser ovenfor samfunn og filosofisk felt, og gjennom forfatterens rolle som grunnlegger av henholdsvis Klafkis allmenndanningskonsept og somaestetikk, fyller dokumentene godt kriteriet for autensitet ovenfor problemstillingen.

Troverdighet, som er det andre kriteriet, dreier seg om vurderinger av et dokumentets oppriktighet ovenfor problemstillingen. Spørsmål om fremstillingene er reelle eller iscenesatte for å fremstå mer attraktive blir aktuelle, så vel som underliggende politiske ladninger eller verdiladninger. Det er altså dokumentenes oppriktighet som sees på for å vurdere deres troverdighet. Det skilles mellom primære og sekundære kilder, der det å komme tettest mulig på primærkilden, altså førstehåndskilden, er ideelt. (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 59 – 63, 67)

Analysedokumentenes troverdighet som kilde for sine respektive områder er det vanskelig å betvile, ettersom de begge er primærkilder på sine tema. Derimot er innholdet som presenteres i tekstene av filosofisk art, og bygger i større grad på filosofiske idéer enn på vitenskapelig dokumenterte data. Begge tekstene kan sies å ha politiske ladninger. For å møte verdiladninger i tekstene, benytter jeg meg av øvrig teori rundt de mer overordnede temaene *danning* og *kropp*, som veileder fortolkningen av tekstene. *Rammeplan for barnehager* (Utdanningsdirektoratet, 2017) som styringsdokument er trukket inn for å belyse hvorvidt verdiladningene samsvarer eller står i strid med de normer som prosessen barnehagelærere er forpliktet i forhold til. Dokumentenes oppriktighet ovenfor sine tema trekkes ikke i tvil, da det dreier seg om primærkilder på sine spesifikke felt.

Det tredje kriteriet er *representativitet*, og dreier seg om hvorvidt dokumentene faktisk representerer det materialet som forskes på. Det at ordvalg og betegnelser, så vel som normer og verdier, endrer seg over tid, kan gi utfordringer i forhold til å generalisere kunnskap fra et dokument. Et dokument er heller ikke nødvendigvis uttrykk for noe annet enn akkurat sin egen fremstilling, og for å se om dette samsvarer med en virkelighet utenfor selve dokumentet, kan en søke støtte i andre dokumenter. (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 69)

I forhold til sine spesifikke tema, vurderer jeg at tekstene representerer materialet godt. Valget av tekster er gjort med bakgrunn i et videre kildemateriale, der analysedokumentene utgjør et utvalg basert nettopp på en vurdering av deres representativitet. Mens Klafkis *Grundbestmmelser for et nyt almendannelseskoncept* (Klafki, 2014, s. 66 – 99) og Shustermans *Thinking through the body: Educating for the humanities* (Shusterman, 2012, s. 25 – 46) ikke utgjør de totale fremstillinger av sine felt, som er omfattende og går over flere bøker, er de vurdert til å representere henholdsvis Klafkis allmenndanningskonsept og somaestetikk godt. Hva gjelder bruk av ord og begreper, normer og verdier som fremstilles i tekstene, gjøres det et poeng ut av at hvert analysedokument tolkes og analyseres for seg, og at kategoriene og forståelsen av disse drøftes og redegjøres for, slik at potensielle ulik bruk av begreper hos de to tekstene i minst mulig grad bidrar til fordreid forståelse når tekstene skal sees i lys av hverandre. Disse fortolkningene støtter seg også på andre teoretiske tekster, på teori som veileder fortolkningen og som søker å kontekstualisere analysedokumentene.

Det siste kriteriet for utvelgelse av dokumenter kaller Duedahl og Jacobsen *betydning*. Dette dreier seg om at dokumentet er forståelig, og at en kjenner til de definisjoner og systemer som er tatt i bruk. Forskeren bør kunne forstå dokumentets innhold og valg, samt være i stand til å se verdiladninger i begrepene. Alle tekster er preget av at de sorterer, kategoriserer og definerer, og er med på å lede leserens tanker og handlinger. Vitenskapelige tekster, med sin faglige myndighet og tilstreben etter objektivitet, spiller ofte aktive politiske roller. Gjennom å kategorisere og inndelegge verden, kan vitenskapelige tekster lede en leser mot bestemte oppfattelser av verden. Dokumentets betydning ligger både i selve dokumentet, og hos avsenderen (forfatteren) og leseren. Dette betyr at teksten kan tolkes ut fra det innholdet forfatteren ønsker å skape, fra tekstens indre betydning, eller kapasitet, og fra det innholdet leseren selv har tatt imot eller avkodet. Hvilke av disse betydningene en ser på, er styrt av problemstillingen. (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 71 – 73)

For å tilstrebe en adekvat forståelse av analysedokumentenes innhold, lar studien seg veilede av teori rundt temaene. Begge analysedokumentene har ideologiske og filosofiske argumenter for verdier som uttrykkes både implisitt og eksplisitt. Jeg vurderer tekstene som åpne i forhold til de verdiladninger som kommer frem, og at politiske og ideologiske intensjoner kommer frem på en slik måte at det ikke ligger forestilling om objektivitet eller objektive fremstillinger i tekstene. Dokumentene leder bevisst og eksplisitt leseren frem mot klart uttalte mål, som er argumentert og redegjort for. Problemstillingen leder analysen til å dreie seg rundt tekstenes eksplisitte formuleringer. Jeg vil likevel hevde at min forforståelse og den teori jeg benytter medfører at fortolkningene bygger på min avkoding og forståelse av tekstene. Jeg vil derfor i kapittel 2.2 redegjøre for min forforståelse, og hvordan denne veileder fortolkningene.

Idéer og diskurser

Kvalitativ innholdsanalyse betegner Bratberg som idéanalyse. Å analysere idéer dreier seg om å analysere og fortolke meningsbærende budskap, forklarer Bratberg. Idéanalysen er relevant i forskning der aktører og oppfatninger inngår, og er opptatt av å kartlegge de idéer som aktørene bærer. (Bratberg, 2017, s. 25, 67, 70) Bratberg skiller mellom deskriptive og normative idéer, der deskriptive idéer dreier seg om antakelser om verden og om sammenhenger, bærer normative idéer i seg vurderinger av verdier. Deskriptive idéer lar seg ikke alltid etterprøve empirisk, og kan godt være uttrykk for mer eller mindre bevisste valg av hva en ønsker å tro. Dette bidrar til at deskriptive idéer fremstilles som fakta, ofte kan være sterkt politisk og ideologisk påvirket, og tilsynelatende deskriptive idéer kan i praksis være forankret normativt. (Bratberg, 2017, s. 72 – 74)

Med forståelsen av idéer som *meningsbærende budskap*, vi jeg hevde at begge analysedokumentene bærer preg av å fremme normativt forankrede deskriptive idéer om henholdsvis allmenndanning og somaestetikk. Jeg har tidligere nevnt at jeg vurderer tekstene som klare i sine verdiladninger, og studien søker ikke å etterprøve disse idéene, men å se dem i lys av hverandre, og hva somaestetikken potensielt kan bidra med i en forståelse av danning gjennom Klafkis allmenndanningskonsept.

Sosiale fenomener er så og si aldri helt ferdige, skriver Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips, og dette utgjør diskursteoriens overordnede tankegang. Helt grunnleggende forklarer de begrepet diskurs som "*en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et utsnit af verden) på*"

(Jørgensen & Phillips, 2005, s. 9), og forstår det videre som etableringen av betydning innenfor et bestemt område. Fordi betydning ikke kan låses i noen endelig form, vil det alltid foreligge sosiale kamper om samfunnets og identiteters definisjoner. Diskursteorien har et bredt fokus, der alle sosiale fenomener kan analyseres diskursanalytisk. Diskursteorien bygger på Laclau og Mouffes tekster, som gjerne dekonstruerer andre teorier, forklarer Jørgensen og Phillips. De beskriver at det er når betydning utkrystalliseres rundt nøkkelpunkter at diskurs etableres. Nøkkelpunkter er spesielle *tegn* som andre tegn organiseres rundt, og videre får de sin betydning i forhold til nøkkelpunktet. Jørgensen og Phillips nevner *kroppen* som et nøkkelpunkt som begreper som *vev* og *symptomer* blir forstått i forhold til. Tegn som er åpne for å tilskrives forskjellige betydninger kalles i diskursteorien *flytende betegne*. Nøkkelpunkter er flytende betegne som er krystalliseringspunkter i en gitt diskurs. Igjen bruker Jørgensen og Phillips tegnet *kropp* som eksempel, der det utgjør et nøkkelpunkt i den medisinske diskursen, men er en flytende betegne i forholdet mellom medisinsk og alternativ behandlingsdiskurs. (Jørgensen & Phillips, 2005, s. 9, 34 - 37, 39)

Studien lar seg inspirere av diskursteorien og Laclau og Mouffes nøkkelpunkter i formuleringen av kategorier. Kategoriene krystalliseres, eller forklares og defineres, ut i fra sin kontekst, som her er den teksten de fremkommer i. Kategorier kan oppstå på tvers av de to analysedokumentene, og må dermed forstås som flytende betegne i forhold til hverandre, der definisjonene og forståelsene ikke nødvendigvis vil være de samme. Prosessen med å formulere kategorier ved hjelp av kondensering, der essensen av mening i de tekster kategoriene kommer frem fra viser kategoriens betydning innen sine områder, kan således sees på som en diskursteoretisk prosess, med identifisering av nøkkelpunkter som kategorier.

Hensikten med å analysere idéer kan være å kartlegge fremtredende tankekonstruksjoner i en tekst. Analysen jobber med å få tak i og sortere idéer fra teksten, og bør i følge Bratberg være forankret i både forståelse for budskapet i teksten og den kontekst den befinner seg i. I idéanalysens kartlegging ligger også sammenligning, skriver Bratberg, med knytting av linjer til andre aktører kan være aktuelt. (Bratberg, 2017, s. 72, 74 – 75)

Bratbergs bruk av *idé*begrepet velger jeg å se i lys av Laclau og Mouffes nøkkelpunkter. Arbeidet med å sortere ut nøkkelpunkter, eller kategorier, fra teksten, baserer seg både på forståelse for kategoriene i forhold til den tekst de befinner seg i, og i forhold til den valgte teorien, linjer trukket

til andre aktører, rundt de overordnede temaene danning og kropp. Sammenligning av forståelsene for danning og kropp i forhold til henholdsvis Klafkis allmenndanningskonsept og somaestetikk tar sikte på å kontekstualisere analysedokumentene og veilede analysen.

For å prøve å skape entydighet og unngå at tegnene glir i forhold til hverandre, utgjør diskursen en reduksjon av tegnenes mulige betydninger, og etableres som en totalitet. De mulighetene som utelukkes av diskursen kaller Laclau og Mouffe for det *diskursive felt*, og utgjør betydninger som tegn kan ha i andre diskurser, skriver Jørgensen og Phillips. De beskriver videre flertydige tegn som ennå ikke har noen fiksert mening. Slike tegn kaller de *elementer*. Elementenes flertydighet gis midlertidige stopp, og gjøres entydige ved det Laclau og Mouffe kaller *lukking*. (Jørgensen & Phillips, 2005, s. 37 - 38)

Formuleringen av utkrystalliserte kategorier vil medføre en reduksjon av tegnene til midlertidig mer eller mindre totale betydninger. De diskursive feltene rundt tegnene kommer frem i de to analysedokumentenes potensielt ulike betydninger av tilsynelatende like tegn. Laclau og Mouffes begrep om *elementer* velger jeg å forstå som de formuleringer i analysedokumentene som ikke eksplisitt er formulert, lukket, som elementer. Arbeidet med formulering av kategoriene utgjør således fiksering av mening og betydninger med sikte på kategorier som, innen sine gitte kontekster, fremstår som tydelige og entydige.

2.2 Hermeneutiske fortolkninger

Fortolkning utgjør en vesentlig del av analysen innen idéanalyse, skriver Bratberg, og et analytisk begrep han foreslår, er basere analysen på *idealtyper*. Idealtyper dreier seg her om egenskaper som er spesifikke for en kategori, og beskriver sentrale egenskaper ved et fenomen. De er logiske helheter, utgjort av idéer som kan danne rammeverk for analyser. Idealtyper som analytisk verktøy kan brukes for å strukturere analysen, og operasjonalisere ved å se konkret på hvordan idéer kommer til uttrykk i teksten. Slik kan idéer kodes og kategoriseres, forklarer Bratberg. (Bratberg, 2017, s. 67, 82 – 85)

Formuleringen av kategorier skjer gjennom kondenseringer av gjengivelser av meningsbærende tekster, kalt meningsinnhold. Gjennom kondenseringen trekkes kategorier ut, og i drøftingen av kategoriene identifiseres idealtyper - beskrivelser av kategoriernes egenskaper. Disse idealtypene

blir viktige i drøftingen av møtepunktene mellom kategoriene fra de to tekstene, og strukturerer analysen av møtepunktene.

Bratberg foreslår at analysen bør ta utgangspunkt i å la sekundærlitteratur lede en induktiv utarbeidelse av et sett med idéer, som systematisk plasseres under én eller flere idealtyper i et analyseskjema. Det dreier seg her om å definere idéene som skal gjenkjennes i et tekstmateriale. (Bratberg, 2017, s. 83)

I denne studien er det Klafkis allmenndanningskonsept som systematiseres i det første settet med kategorier. På samme vis vil somaestetikken danne egne kategorier, drøftet gjennom identifiseringen av sine idealtyper. Idealtypene utarbeides med veiledning fra sekundærlitteraturen, og møtepunkter mellom kategorier fra hvert analysedokument vil deretter drøftes gjennom å se idealtypene i lys av hverandre.

Innen kvalitative metoder snakker en om hermeneutikk og den hermeneutiske sirkel i arbeidet med analyse og fortolkning, skriver Asbjørn Johannessen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen. Fortolkning foregår i et vekselspill mellom å se på spesifikke utdrag av en tekst og teksten som helhet, på teksten og den sammenhengen den tolkes i, og mellom tolkningen og ens egen forforståelse. Fortolkningene må begrunnes, og de ulike aspektene av den hermeneutiske sirkelen er i så henseende gjensidig avhengig av hverandre. Fortolkninger innebærer at ting settes i sammenhenger som bidrar til at det som undersøkes kan tillegges betydning, forklarer de. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 365 – 366)

Fortolkningene i studien gjøres i to ledd. For det første fortolkes analysedokumentene gjennom formuleringen av kategorier for hvert dokument. Disse fortolkningene foregår i hermeneutiske prosesser, der del og helhet - meningsinnhold og helhet, samt sekundær litteratur forstås i lys av hverandre. Tolkninger og forforståelse påvirker hverandre og endrer hverandre i sirkulære prosesser, som munner ut i formulering av kategorier og idealtyper rundt disse. For det andre fortolkes så hver av kategoriene fra det første analysedokumentet opp mot det andre analysedokumentets kategorier. Det er her møtepunktene identifiseres og drøftes, i lys av kategoriens idealtyper. *Tabell 2: Møtepunkter mellom dannelseskategorier og somaestetikkens kategorier* illustrerer drøftingen av møtepunktene mellom kategoriene i henholdsvis Kafkis allmenndanningskonsept og somaestetikk.

	Kategori i Klafkis allmenndanningskonsept
Første somaestetiske kategori	Drøfting av møtepunktet mellom første kategori i Klafkis allmenndanningskonsept og første somaestetiske kategori. Kategoriernes idealtyper veileder drøftingen.
Andre somaestetiske kategori	Drøfting av møtepunktet mellom første kategori i Klafkis allmenndanningskonsept og andre somaestetiske kategori. Kategoriernes idealtyper veileder drøftingen.
Drøfting av møtepunkter mellom kategorien i Klafkis allmenndanningskonsept og de somaestetiske kategoriene.	

Tabell 2: Møtepunkter mellom dannelseskategorier og somaestetikkens kategorier

Hermeneutikk og forforståelse

Hans-Georg Gadamer beskriver enhver lesning som reproduksjon og fortolkning. Skriften er både fremmedartet og forståelsesfremmede, skriver han, og språkets kroppslighet medfører at forståelse henger sammen med hvordan en leser, ikke bare ord, men også språkets betoning og rytmiske oppbygging. Spor av mening i en tekst er avhengige av at noen forstår teksten, beskriver Gadamer. (Gadamer, 2010, s. 147, 149 – 150)

Lesingen av analysedokumentene, såvel som sekundærlitteraturen, medfører en fortolkning av innholdet, som reproduseres gjennom min forforståelse, og gjennom den forståelsen som endres underveis mens jeg leser dokumenter og litteratur. Mening trekkes ut basert på hvordan jeg forstår teksten, og vil således bygge på hvordan jeg oppfatter og gjengir teorien og innholdet i de to analysedokumentene.

Hermeneutikk dreier seg om å forstå tekst, og Gadamer argumenterer for at hermeneutikkens forståelse må betraktes som en hendelse der et utsagns mening både dannes og fullbyrdes. Det dreier seg altså ikke om forståelse som å gjenopprette noe opprinnelig, for dette kaller Gadamer videreformidling av død mening. Å forstå de betingelsene som lå til grunn da en tekst ble skapt er av betydning for forståelsen, men det hermeneutikken søker er å finne tilknytningspunkter i den ånd et verk ble skapt, for å forstå verkets betydning. (Gadamer, 2010, s. 150 – 153)

Tekstene som analyseres gjennomgår flere runder med fortolkning og forståelse før de operasjonaliseres i form av kategorier og idealtyper. Det er således hverken Klafkis eller Shustermans opprinnelige og hele mening som gjengis, men gjennom fortolkningen av meningsinnhold i lys av tekstens helhet, og forståelsen av tekstene i lys av min forforståelse, og av kropps- og danningsteori, tilstreber jeg å finne tilknytningspunkter i tekstenes ånd.

Gadamer beskriver at i den hermeneutiske teorien må ikke forståelsen i seg selv først og fremst sees på som subjektivitetens handling; forståelse dreier seg om å trenge inn i overleveringen, og dermed formidle både fortid og nåtid. (Gadamer, 2010, s. 261) Skrift som språklig overlevering er overlevering og sameksistens av fortid og nåtid, forklarer Gadamer. Når døde bokstaver leses, og gjøres til språk, beveger prosessen med forforståelse seg innenfor de sfærer av mening som blir formidlet. (Gadamer, 2010, s. 351 – 352) Ingen forståelse kan være fri for fordom, forklarer han, men forståelse forklarer han som et spill der språket snakker til oss, foreslår, spør og tar tilbake. Den som forstår, trekkes inn i hendelser der det meningsfulle kommer inn på oss, og teksten stiller krav til oss om mening. (Gadamer, 2010, s. 442 – 443)

Forståelsen av tekstene bygger både på min forforståelse - mine fordommer, og på min forståelse for teksten i lys av øvrig teori. Språket i tekstene stiller spørsmål til mine fordommer, utfordrer dem, men utfordres også til gjengjeld av dem, idet fordommene veileder hvordan jeg lar tekstene formidle mening.

Den forforståelse, eller forståelseshorisont, som en forsker har med seg inn i sin forskning, vil kunne påvirke ikke bare hvordan observasjoner fortolkes, men også hva som observeres, forklarer Johannessen, Tufte og Christoffersen. Det er sjelden at noen undersøker noe uten å ha en oppfatning av det en skal undersøke, eller forventninger til hva en vil finne. Samtidig er forforståelsen helt nødvendig som utgangspunkt for å forstå. Både hva som samles inn av data, samt oppmerksomheten mot og utvelgelsen av hvilke data som brukes, påvirkes av forforståelsen, og dette fortsetter når informasjonen blir tolket og gitt mening ut fra denne forståelsen. Johannessen, Tufte og Christoffersen illustrerer det ved å vise at data springer ut av en selektiv observasjon og registrering av virkeligheten, og resultater bygger på selektive tolkninger av analysen. Som forsker må en derfor være bevisst at en gjør valg ut fra sine forhåndsoppfatninger, og redegjøre for dette når resultatene skal formidles, forteller de. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011, s. 39 – 40) Vivi Nilssen forklarer at en som kvalitativ forsker må både anerkjenne og være oppmerksom på sin

subjektivitet, og på den kjensgjerning at en kommer inn i studien med en forforståelse. Hun påpeker at prosessen med å skape mening ledsages av bakgrunn, erfaringer, kunnskaper og teoretisk rammeverk. Forskeren må anerkjenne og rapportere sine verdier, sin forutinntatthet og sine bias. (Nilssen, 2012, s. 26)

I det følgende vil jeg gjøre rede for den forforståelsen jeg som forsker tar med meg inn i studien. Jeg redegjør for min bakgrunn og erfaring, mine verdier, da jeg mener disse vil kunne påvirke hva som vektlegges og hvordan det forstås og fortolkes. Dette vil gjelde for gjengivelsen av analysedokumentenes innhold, fortolkningen av dette og operasjonaliseringen til kategorier og idealtyper, og fortolkningen av møtepunktene mellom Klafkis allmenndanningskonsept og somaestetikk.

Forskerens bakgrunn og forforståelse

Denne studien tar utgangspunkt i min bakgrunn som barnehagelærer. Jeg var ferdig utdannet i 2010, i det som da het *førskolelærerutdanning med vekt på estetiske fag*. Det innebærer 30 studiepoeng hver i fagene *musikk, drama og forming*. Denne bakgrunnen har formet både mitt pedagogiske grunnsyn, og min vurdering av de estetiske tilnærmingene til mitt arbeid, og preger mitt verdisyn i dag. Jeg arbeider med utgangspunkt i at jeg vurderer det som essensielt i arbeidet med barns dannelsesprosesser at barna får uttrykke seg på varierte måter, med kropp, stemme og med å skape visuelle uttrykk, der sanselighet står sentralt. Å uttrykke seg med stemmebruk, om det er i sang, dagligtale, lek med språkets oppbygning, rytme dynamikk, rim eller ordspill, mener jeg danner grunnlag for gjensidige sosiale tilpasningsprosesser. Det samme ser jeg når barn uttrykker seg visuelt, på papir eller andre medier, der de lar seg inspirere av hverandre, og samtidig gis mulighet til å formidle meningsinnhold som går ut over det de kommuniserer verbalt. Kroppslige uttrykk, både i form av kroppsspråk, bevegelse og gestikulering, samt i form av valg av klær, ansiktsmaling eller andre stiluttrykk, mener jeg danner grunnlag både for å uttrykke sine identiteter, gir rom for anerkjennelse av mangfold, og underbygger, forsterker eller modifierer verbale uttrykk. I løpet av tiden under og etter min barnehagelærerutdanning har jeg studert faglitteratur innen estetiske tema, og jobbet mot å øke min kunnskap rundt estetikk og kunsthøgskole, og hvordan disse har betydning og kan benyttes i barnehagen. Blant annet har synet på kroppen som ikke dikotomisk adskilt fra sinn og følelser, men som et tenkende og følede subjekt, blitt et viktig perspektiv. Da jeg senere begynte studiet *master i profesjonsretta pedagogikk*, ble temaet *danning* aktualisert. I løpet av

studiet ble jeg kjent med ulike tradisjoner og syn på danning, og spesielt Bildung-tradisjonen og Klafkis allmenndanningskonsept resonerte med de opplevelser og verdier jeg hadde med meg fra min estetisk orienterte barnehagelærerutdanning, og med de erfaringer jeg har gjort siden. Jeg har dermed med meg inn i studien en forforståelse av at estetikk, det sanselige, kroppslige erfaringer og ytringer samsvarer med flere av Bildung-tradisjonens idealer og prinsipper.

3 Danning og Bildung-tradisjonen

I dette kapittelet fokuserer jeg på en kort redegjørelse for dannelsesbegrepet, og aktualisere temaet i lys av *Rammeplan for barnehagen*, og videre i lys av barnehagelærerens profesjonalitet. Deretter ser jeg nærmere på Bildung-tradisjonen slik den presenteres av Klafki, og på Klafkis kategoriale danning. Med denne forståelsen som bakgrunn, presenterer jeg så, i kapittel 3.5, det første analysedokumentet, Klafkis kapittel *Grundbestemmelser for et nyt almindannelseskoncept* (Klafki, 2014, s. 66 - 99). Her redegjør jeg systematisk for de ni grunnbestemmelser som Klafki legger til grunn for sitt syn på allmenndanning. Deretter, i kapittel 3.6, drøftes dokumentet i lys av den øvrige teorien presentert her, før jeg i kapittel 3.7 formulerer kategorier i Klafkis allmenndanningskonsept, og drøfter idealtyper hos disse kategoriene.

3.1 Hva er danning?

Dannelsesbegrepet strekker seg tilbake til begrepet *paideia*, som kommer fra antikkens Hellas, og handler om utviklingen av hele mennesket gjennom allsidig oppdragelse, skriver Veronica Isaksen. Hvordan danning har blitt forstått har endret seg gjennom historien, fra å ha fornuften i sentrum, gjennom estetikk og åndelig danning, til moderne tiders orientering mot selvrefleksivitet og demokrati, der Isaksen beskriver at kjernen av det moderne danningssynet ligger i dag, med fokus på danning til kritiske, reflekterende og deltakende evner. Isaksen skiller danning fra utdanning, der det siste dreier seg om bestemte ferdigheter, mens danningen retter seg mot selvstendighet og emansipasjon. Hun påpeker at danning oppfattes på ulike måter, og der én tradisjon anser danning som tilegnelsen av bestemte egenskaper og utvikling mot å bli demokratiske medborgere, vil en annen anse at danning ikke har noe bestemt mål, men er en pågående prosess. I møtet mellom disse tradisjonene foreslår Isaksen å se danning som spenningsfeltet mellom tilegnelsen av kunnskaper, verdier og holdninger, og tilretteleggelsen for kritisk tenkning og frigjøring. Mennesket både påvirker og påvirkes av sine omgivelser, når det tar med seg sine personlige erfaringer inn i det ukjente, og vender tilbake med nye perspektiver. (Isaksen, 2011, s. 280 - 281)

Synet på danning som et spenningsfelt mellom tilegnelse og frigjøring, mellom å formes og å forme, og utvikle og utvide sine perspektiver, passer godt inn i *paideias* prinsipper om allsidig oppdragelse og utvikling av hele mennesket, samtidig som det trekker inn elementer av at danning

også dreier seg om å danne sine omgivelser. Det moderne synet på demokrati og selvrefleksivitet, med kritikk, refleksjon og deltakelse utgjør grunnlaget for store deler av dannelsbegrepet i dag, og gjenspeiles, som jeg snart vil komme nærmere inn på, både i *Rammeplan for barnehagen* og i Bildung-tradisjonen.

Dimensjoner ved danning

Danning betyr å dannes som sosialt vesen, med karaktertrekk og idealer som følger med en gitt kultur, til en viss grad å formes innen sitt samfunn, forklarer Ingerid S. Straume. Hun ser på danning gjennom tre klassiske begreper, danningsteoriene rundt *paideia*, *Bildung* og *folkedanning*². Danning er meningsfylt, forklarer hun, og meningen er avhengig av kultur, historie og samfunnsmessig sammenheng. Hun identifiserer tre dimensjoner som går igjen i ulike danningstradisjoner. For det første er danning et relasjonelt fenomen, der *det sosiale*, som hun også betegner som kulturen, samfunnet eller endog verden, tilbyr individet et materiale for danning. Et slikt materiale kan være tradisjoner og kulturarv. Også disse kan la seg prege og påvirke, dersom en betrakter det i et kritisk lys. I møtet med noe fremmed, noe vi ikke har rammer for å fortolke, oppstår *bevegelsen*, som Straume kaller danningstradisjonenes andre dimensjon. Bevegelsen forstyrrer den sosialiseringprosessen som pågår, og er således dimensjonen for inngrep, tilrettelegging, veiledning eller andre pedagogiske handlinger. Bevegelsen kan dreie seg om å tilegne seg og erkjenne tradisjoner, den kan være av kritisk eller politisk art, eller den kan være nærhetsetisk orientert med fokus på den andres nærvær. Den tredje dimensjonen omhandler *subjektet*. Subjektet kan tilegne seg kulturens idealer, og foredle sin karakter i tråd med gjeldende normer, men det kan også reflektere og problematisere, og velge å bryte med tradisjonen, i tråd med egen moralsk overbevisning, og dermed potensielt endre tradisjoner. (Straume, 2013, s. 16 - 25)

De tre dimensjonene *subjektet*, *bevegelsen* og *det sosiale* går igjen i ulike danningsteorier, og de vil kunne finnes tydelig i Bildung-tradisjonen og Klafkis allmenndanningskonsept. Gjensidig påvirkning mellom individet og omverden, og inngrep i danningprosesser gjennom forstyrrelse vil kunne sette individet i stand til å se gitte tradisjoner og kulturelle fenomener i kritiske lys.

² *Folkedanning* omhandler dannelsbegrepet slik det vokste frem i de skandinaviske landene på 1800-tallet, og dreier seg, kort fortalt, i stor grad om folkeopplysning, diskusjoner om maktfordeling og samfunnsspørsmål. (Straume, 2013, s. 40 - 41)

Bevegelsen i et nærhetsetisk perspektiv vil rette seg mot at sosialiseringprosesser preges av solidaritet og anerkjennelse. Pedagogiske handlinger med sikte på den sosiale dimensjonen dreier seg om å tilby individet verden, å gi tilgang til samfunn og kultur som grunnlag for danning. I bevegelsesdimensjonen dreier det seg om å gi mulighet for å anta nye perspektiver, lære om tradisjoner, og å se seg selv i sammenheng med andre mennesker. Subjektdimensjonen av danning dreier seg om å tilrettelegge for refleksjon og problematisering, om tilegnelse og endring av kultur og normer.

3.2 Danning i Rammeplan for barnehagen

I *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) nevnes begrepet danning i teksten syv ganger. Rammeplanen er ikke i seg selv teori, men et styringsdokument som legger føringer for hva og hvordan danning skal arbeides med i barnehagen. I lys av barnehagelæreres profesjonalitet, og de føringer som et styringsdokument som rammeplanen legger for denne profesjonsutøvelsen, redegjør jeg her for hvordan begrepet danning kommer frem i dette dokumentet for å kontekstualisere danningsteori med kravene til faktisk operasjonalisering. Begrepet gis ikke umiddelbart noe innhold utover at danning og læring er noe barnehagen skal fremme, og at barnehagen skal ivareta barns behov for lek og omsorg. Danning nevnes først i kapittel 1 *Barnehagens verdigrunnlag*, der det står at barnehagen skal fremme danning som grunnlag for barnas allsidige utvikling, og sees i sammenheng med lek, omsorg og læring. I kapittel 3 *Barnehagens formål og innhold*, der det står at danning skal sees i sammenheng med lek, læring, omsorg, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk, og også her, bidra til allsidig utvikling. I underkapittelet *Barnehagen skal fremme danning* blir begrepet forklart nærmere, idet kapittelet forteller at å fremme danning dreier seg om å fremme samhold og solidaritet, støtte barn i forhold til nysgjerrighet og å forholde seg prøvende til verden, og til å kunne delta i demokratiske fellesskap med mot, ansvar og selvstendighet. Engasjement og deltakelse i fellesskapet skal støttes. Personalet i barnehagen skal støtte barnas selvforståelse og identitetsutvikling og tilrettelegge for opplevelser som kan være meningsfulle. Dette i sammenheng med å verdsette og følge opp individuelle handlinger og uttrykk, fremme tilhørighet til samfunnet og kulturen såvel som naturen, og gi forståelse for felles verdier og normer. Samtidig skal ulike meninger, perspektiver og behov gjøres synlig og verdsettes, og barnas perspektiver skal anerkjennes. Mangfold og ulikheter skal fremheves og sees som grunnlag for læring, utforskning og opplevelser. Å fremme danning dreier seg dessuten

om deltakelse i beslutningsprosesser, med støtte for å uttrykke sine synspunkter, i utvikling av et felles innhold. Danning dreier seg også om å kunne bidra til endringer, gjennom utviklingen av kritisk tenkning og etisk vurderingsevne, handlingskompetanse og å være i stand til å yte motstand. Dette skal foregå gjennom lek og utforskning, i dialog og i samspill, og personalet skal tilrettelegge for utforskende samtaler som utfordrer barnas tenkning. I kapittel 5 *Samarbeid mellom hjem og barnehage* står det igjen at barnehagen skal fremme danning som grunnlag for allsidig utvikling. I kapittel 7 *Barnehagen som pedagogisk virksomhet* kommer det frem at årsplanen skal vise hvordan danning inngår i barnehagens arbeid, og i kapittel 8 *Barnehagens arbeidsmåter* beskrives det at arbeidsmåtene skal fremme danning. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Rammeplanens formuleringer om allsidig utvikling ser jeg som et ekko av *paideias* allsidige oppdragelse. Den resonnerer også med Straumes forklaring av danning som meningsfylt, der mening er avhengig av historie, samfunn og kultur. Videre er formuleringene om å fremme samhold og solidaritet, nysgjerrighet, forholde seg prøvende, og delta med ansvar, mot og selvstendighet i demokratiske fellesskap, i tråd med den moderne danningstradisjonens syn på demokrati og selvrefleksivitet, samt kritikk, refleksjon og deltakelse. Rammeplanens beskrivelse av samhold og solidaritet, demokrati og selvstendighet, er i tråd med danningens dimensjoner om subjektet og det sosiale. Videre ser jeg at nysgjerrighet og å forholde seg utprøvende til verden, og også demokrati og solidaritet, er i samsvar med dimensjonen om bevegelse, der individet handler med og forholder seg til andre mennesker, deres perspektiver og kunnskap, og deres subjektivitet i gjensidige bevegelser og forstyrrelser. Dette inngår også i engasjement og deltakelse i fellesskap. Det skal tilrettelegges for meningsfylte opplevelser og barnas selvforståelse og utvikling av identitet skal støttes, heter det, og her ser jeg bevegelsen og tilgangen på ulike perspektiver som viktige prinsipper. Felles verdier og normer, individuelle handlinger og uttrykk og tilhørighet til kultur og samfunn, meninger og perspektiver, motstand og utvikling av felles innhold, er alle deler av danningens dimensjoner av det sosiale, bevegelse og subjekt. Barnehagens arbeid med danning skal synliggjøres i årsplaner, og komme til uttrykk i arbeidsmåter. At danning skal komme til uttrykk gjennom planer og arbeidsmåter, er gitt av rammeplanen, og handler dermed også om barnehagelærerens profesjonalitet. I det følgende skal jeg gå nærmere inn på begrepet profesjonalitet, og hva det innebærer i forhold til barnehagelæreren som profesjon og deres arbeid med danning.

3.3 Danning og profesjonalitet

En profesjon er et yrke som skal ivareta visse oppgaver, forklarer Anders Molander og Lars Inge Terum. Samtidig er den profesjonelle en person som behersker noe, som er *dyktig* eller *erfaren*. Molander og Terum deler inn profesjonsforståelsen i disse to aspektene, der det første dreier seg om det organisatoriske, mens det andre dreier seg om det performative aspektet ved profesjoner. Organisatorisk sett identifiserer de fem typer av kontroll som yrkesgruppen har over sine oppgaver. For det første er profesjoner monopolordninger, idet bestemte oppgaver tilhører mennesker med en bestemt utdanning. For det andre definerer en profesjon standardene for hvordan deres oppgaver skal utføres med en viss grad av autonomi. Videre gjør en yrkesgruppe krav på sin profesjons jurisdiksjon over sitt virksomhetsområde, og gis rett til å ivareta sine oppgaver på fellesskapets vegne. Den fjerde typen av kontroll dreier seg om at en yrkesgruppe er forpliktet til å tjene visse allmenne interesser, i en slags samfunnskontrakt der offentlig mandat er institusjonalisert. Den siste typen kontroll dreier seg om at individene innad i en profesjon må opptre som en profesjonelt sammensluttet gruppe med en kollektiv selvforståelse, og derigjennom legitimere sitt krav om status som profesjon. Det performative aspektet viser at profesjoner representerer en form for spesialisering, der formell kunnskap og skjønnsutøvelse må kombineres. Molander og Terum identifiserer åtte grunnleggende elementer ved utøvelsen av profesjonell virksomhet. Det første elementet handler om at den profesjonelle yter tjenester ovenfor en mottaker. Videre har slike tjenester klienter, som søker bistand for å håndtere betydningsfulle forhold, hos fagpersoner. Det tredje elementet dreier seg om at tjenestene handler om å løse klientens hvordan-problemer. For det fjerde er profesjonelle tjenester orienterte mot endring, mot å lede over fra noe til noe annet. Det femte elementet forteller om at den profesjonelle bruker systematiske kunnskapsmengder på enkeltproblemer, der noe skal identifiseres, handlinger skal resoneres over, og beslutninger skal tas. Videre brukes det skjønn, basert på fortolkninger av det enkelte tilfelle, belyst av handlingsnormer og kunnskap. For det syvende reguleres profesjonelle tjenester av kriterier innen gyldighet, moralske krav og formålstjenelighet i forhold til kunnskap, behandling av klient og valg av handling. Det siste elementet ved utførelsen av profesjonell virksomhet dreier seg om at konsekvensene av handlingsvalg er usikre, og den profesjonelle praksisen alltid vil kunne være feilbarlig. (Molander & Terum, 2008, s. 18 - 20)

Barnehagelærerprofesjonen er forbeholdt mennesker med barnehagelærerutdanning. Deres

utdanning gir grunnlag for at de skal kunne utføre sine oppgaver med en grad av autonomi, der deres kunnskap og forståelse danner grunnlag for valg og avgjørelser. Barnehagelærere rår således over sitt virksomhetsområde, som i stor grad omfatter arbeid med barns dannelsesprosesser, som de ivaretar på fellesskapets vegne. Dette vil si at arbeidet med danning er arbeid med å forme fellesskapet, som, som nevnt, foregår ved å danne mennesker i tråd med danningens dimensjoner. Heri ligger også forpliktelsen ovenfor allmenne interesser, der arbeidet med danning er gitt i profesjonens mandat; dessuten er arbeid med danning arbeid med samfunnet idet danning dreier seg om tilhørighet til samfunn og deltakelse i demokratiske fellesskap. Som gruppe er barnehagelærere forpliktet til å inneha en forståelse for sine arbeidsoppgaver. Dette innebærer også å kunne forstå danningbegrepet og gi dette et innhold som kan komme til uttrykk i barnehagens planer og arbeidsmåter. Barnehagelæreren som profesjonsutøver kombinerer sin formelle kunnskap med utøvelse av skjønn, og mottakere av og klienter for barnehagelærernes tjenester kan anses å være barn i barnehagen, og deres foresatte. Tjenesten som utøves er pedagogikk, og hvordan-problemene dreier seg om barnehagens pedagogiske innhold. Blant dette innholdet står danning som et viktig aspekt. Orienteringen mot endring, mot å lede noe over til noe annet, henger tydelig sammen med barnehagelærerens arbeid med danning. Barnehagelærerens systematiske kunnskap om danning og dannelsesprosesser brukes skjønnsmessig i tilretteleggelse av det pedagogiske innholdet for å tilrettelegge, forstyrre, veilede og formidle innhold, med sikte på subjektet, bevegelsen og det sosiale. Gyldighet, moralske krav og formålstjenelighet dreier seg om samfunnets og kulturens normer og verdier, der barn skal dannes inn i disse, men også dannes til å bli i stand til å kritisere, utfordre og endre dem. Barnehagelærerens arbeid med danning er aldri ufeilbarlig, og konsekvensene vil alltid være usikre. Barnehagelæreren tilrettelegger, veileder og tilbyr ulike perspektiver, med sikte på at barnet selv skal finne og forme sin plass i samfunnet.

I barnehagen dreier profesjonalitet seg om å ha et bevisst forhold til omsorg og nærhet, skriver Vidar Skogvoll og Stephen Dobson. Videre dreier det seg om evnen til å bruke profesjonelt skjønn og et vidt spekter av kunnskap i sine vurderinger. De forstår profesjoner fra to perspektiver, der perspektivet i den klassiske profesjonsforståelsen er preget av avstand og avgrensninger, objektivitet og likebehandling. De forklarer dette som Jeg-Det-forhold, der den andre reduseres til å være et instrument og objekt. I det andre perspektivet er det Jeg-Du-forholdet som preger forståelsen, og profesjonalitet forstås som evnen til å fremme sine interesser gjennom kunnskap. På denne måten knyttes kunnskap til makt, og de forstår profesjonsutøvelsen som en balansegang eller

et spenningsfelt mellom nærhet og avstand. Gjennom å kunne forholde seg til flere typer kunnskap, kilder og sanser, kan det profesjonelle blikket være interdisiplinært, hvilket er viktig for å kunne møte klienten som en unik andre, med åpenhet for dennes opplevelser og følelser. (Skogvoll & Dobson, 2011, s. 162 - 164, 168 - 171)

Med utgangspunkt i barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag og faglige kompetanse, vurderer jeg den klassiske profesjonsforståelsen og Jeg-Det-forhold som relevant og hensiktsmessig i forhold til observasjoner og vurderinger av konkrete ferdigheter og evner. Den profesjonelle avstanden kan være en nødvendighet i tilfeller av kartlegging dersom en tar sikte på objektivitet. Samtidig er Jeg-Du-forhold nødvendige for å se barns subjektivitet og deres perspektiver, og tilrettelegge i forhold til disse. I spenningsfeltet mellom nærhet og avstand, mellom objektivitet og skjønnsmessig bruk av kunnskap av flere ulike typer, møter barnehagelæreren barn som unike individer, der deres følelser og opplevelser gjøres relevante i vurderinger og tilrettelegging av barnehagens pedagogiske innhold. I denne studien trekkes somaestetikken inn som et ledd i et spekter av kunnskaper, orientert mot kunnskap om og perspektiver på kroppens forbindelser til danning.

3.4 Danningsbegrepet i Bildung-tradisjonen

I det følgende vil jeg gjøre rede for danningsbegrepet i Bildung-tradisjonen, slik det presenteres av Klafki i hans kapitler *Indledning: Er dannelsesbegrebet i dag stadig holdbart som pædagogisk grundkategori?* (Klafki, 2014, s. 59 - 61) og *Om dannelsesbegrebets historie* (Klafki, 2014, s. 61 - 66).

Klafki forteller om danningsbegrepet, eller *Bildung*, at det ble utviklet mellom 1770 og 1830, og ble et sentralt begrep i tysktalende pedagogisk tenkning. Begrepet var allerede fra starten av et mangefasettert begrep, uten noen uniform forståelse. Begrepet var potensielt samfunnskritisk, og Klafki sammenfatter begrepet med å gjengi Immanuel Kants betegnelse av opplysningstidens sentrale tanke om "det enkelte menneskes udtrædelse af en selvfor skyldt umyndighed" (Klafki, 2014, s. 61). I dette ligger menneskets mulighet og rett til selvbestemmelse og til utfoldelse, pedagogisk basert, av alle sine muligheter. En grunnleggende oppfattelse av Bildung-begrepet er at evnen til fornuftig tenkning åpner for refleksjon og bearbeidelse av erfaringer, og dermed kan finne en felles utforming av samfunnets forhold og oppnå større spillerom for frihetsutfoldelse, forklarer Klafki. Dette innebar at begrepet inneholdt kritikk av maktforhold såvel som tradisjoner som sto i

veien for menneskers utfoldelse av sine muligheter. Et mål for visse tradisjoner var at Bildung skulle oppheve makt og plassere frigjorte mennesker i maktens sted. Spørsmål om Bildung var spørsmål om makt og utryddelse av makt. Ved midten av 1800-tallet begynte det Klafki kaller "den klassiske dannelsesstankens forfaldshistorie" (Klafki, 2014, s. 63). Denne bygde på at danningens politiske elementer ble byttet ut med mer upolitiske forståelser av danning, samt at danning ble et privilegium for velstående mennesker som dro fordel av gjenopprettelsen av en øvrighetsstat. Bildung ble forbundet med eiendom, og som en avgrensing mot lavere klasser av samfunnet. Der Bildung tidligere, som hos Schleiermacher og Humboldt, ble forfektet som et element for overvinnelse av sosiale ulikheter, var den nå blitt et middel for å opprettholde maktforhold. Forfallshistorien bygger også på hvordan omfattende innhold og individualisering ble redusert eller endog låst fast i forpliktende innhold - at muligheter for individualisering ble erstattet med fiksering av innholdet, om enn innen forskjellige skoletyper. (Klafki, 2014, s. 61 - 64)

Med begrepet om menneskets uttredelse av selvforskyldt umyndighet, som Klafki og Bildungstradisjonen henter fra Kant, står danningens tre dimensjoner tydelig frem. Det sosiale i denne uttredelsen dreier seg om de sosiale og kulturelle rammene som tilbys som materiale for danning, og hvordan de tilbys. Ved å lære at en kan påvirke og endre sine gitte omgivelser, kan danningen således bidra til myndighet. I bevegelsen kan gitte normer og verdier både ekspliseres og utfordres, slik at en evner å bevisstgjøres de normer som potensielt holder en i umyndighet. Subjektet kan gjennom refleksjoner og vurderinger av egen moralsk overbevisning velge å følge eller bryte med ulike tradisjoner og idealer. Danningens dimensjoner skinner gjennom i Klafkis presentasjon av Bildung-tradisjonen også i målet om felles utforming av samfunnsforhold og utfoldelse av frihet. Dette samsvarer også med Isaksens ovennevnte forklaring av danningens orientering mot selvstendighet og emansipasjon.

I utviklingen av sitt allmenndanningskonsept drøfter Klafki sin tids kritikk mot dannelsesbegrepet, og hvorvidt dannelsesbegrepet er egnet som sentral målkategori og orientering for pedagogisk virke. Han beskriver en kritikk som omtaler danning som et både foreldet, og forvrengende, idealisert begrep, som ikke står i forhold til pedagogiske oppgaver, eller betegner det som faktisk skjer eller er mulig, i læreprosesser og undervisning i skole eller andre pedagogiske institusjoner. Danning er her et uttrykk for en udemokratisk samfunnspolitikk, ført av en avgrenset sosial klasse – et dannelsesborgerskap, og videreførelsen av deres selvoppfattelse. Klafki medgir kritikk av denne arten delvis rett, uten at han mener det gir rettmessig grunnlag for å ignorere dannelsesbegrepet som

grunnlag for pedagogiske oppgaver. Han gir to grunner for dette. For det første mener han at dannelsbegrepet eller et tilsvarende begrep, er nødvendig for den pedagogiske bestrebelsen om livslang læring, dersom denne ikke skal resultere i et kaos av avsporende og motstridende aktiviteter. Danning som begrep vil her kunne bidra til å begrunne og ta ansvar for pedagogiske mål og handlinger. For det andre mener Klafki at hans tids pedagogiske teorier som er tilsynelatende kritiske mot dannelsbegrepet erstatter begrepet ved å snakke om frigjøring, medbestemmelse og selvbestemmelse som overordnede mål, noe Klafki hevder strukturelt sett innebærer nøyaktig det samme som danning, gjennom at de betegner overordnede kriterier for orientering og vurdering av pedagogisk aktivitet. (Klafki, 2014, s. 59 – 61) Klafki mener at dagens oppgave må være kritisk tilegnelse av de spirende tankene fra de klassiske Bildung-teoriene. De klassiske teoriene reflekterer ikke tilstrekkelig over sammenhengen mellom danning og samfunn, og derfor heller ikke den politiske dimensjonen. Dessuten var ideene om allmenn danning fokusert kun på menn. (Klafki, 2014, s. 64 – 66)

Den kritiske tilegnelsen av klassiske Bildung-teorier henger tydelig sammen med de overordnede målene om frigjøring, selvbestemmelse og medbestemmelse. Denne kritiske tilegnelsen reflekteres også i rammeplanens formuleringer, der begreper om samhold, solidaritet, nysgjerrighet, deltakelse i fellesskapet, tilhørighet, mangfold og utviklingen av felles innhold både tar høyde for Bildung-tradisjonens uttredelse av umyndighet, samt medbestemmelse og selvbestemmelse, samtidig som også sammenhengen mellom danning og samfunn kommer klart frem.

Klafkis kategoriale danning

Ulike didaktiske teorier legger i følge Klafki, ulik vekt på den objektive og den subjektive siden ved danning, forklarer Hansjörg Hohr. På den objektive siden består danning av respekten for kulturelle verdier, for vitenskapelig kunnskap, kompetanser og kvalifikasjoner. Dette kaller Klafki *materiale* danningsteorier. Her sees i ytterste konsekvens individet på som en tom beholder som skal fylles med kulturelt og samfunnsmessig innhold. Den subjektive vektleggingen fokuserer på selvrealisering og hver enkelts behov for selvrealisering. Slike danningsteorier kaller han *formale*. Ytterpunktet her ligger der kultur og samfunn ikke ilegges verdi i seg selv, men kun som middel for å utvikle individet. Klafki kritiserer begge disse teoriene, som han mener ignorerer individet og samfunnets gjensidige forutsetning og avhengighet. Kategorier er bindeleddet som åpner individ og verden for hverandre, og Klafki prøver å forene materiale og formale danningsteorier med begrepet

kategorial danning. (Hohr, 2011, s. 164 - 166) Som en grunntanke i det Klafki kaller eksemplarisk undervisning og læring, skriver han at dannende læring med sikte på selvstendighet, utvidet viten, evner og holdninger, nås ved å arbeide seg frem til mer eller mindre allmenngyldige kunnskaper, holdninger og evner gjennom et begrenset antall eksempler. Han omtaler virkningen som oppstår ved ett eller få eksempler som *kategorial*. Kategorial danning dreier seg om å komme frem til noe generelt og allment med utgangspunkt i noe spesielt, og gjennom dette ser strukturer, løsninger og perspektiver som tidligere ikke var tilgjengelig. Slike strukturer kan så benyttes ovenfor andre situasjoner. (Klafki, 2014, s. 176 - 177)

Prinsippene for kategorial danning vil jeg se i lys av rammeplanens formuleringer om barnehagens tilrettelegging av opplevelser som er meningsfulle. Gjennom hvordan arbeid med særskilte eksempler kan utgjøre et grunnlag for mer allmenn viten, kunnskap og holdninger, gis slikt arbeid et ekstra nivå av mening. Slik mening tar form av perspektiver, strukturer og løsninger som kan overføres til ulike situasjoner, og dermed medføre dannende læring utover de gitte eksemplene. Med synet på kategorier som bindeledd mellom individet og verden, bringer det kategoriale danningssynet igjen inn danningens samfunnsperspektiv.

3.5 Første analysedokument: Klafkis allmenndanningskonsept

Klafkis allmenndanningskonsept beskrives med utgangspunkt i hans kapittel *Grundbestemmelser for et nyt almenndannelseskonsept* (Klafki, 2014, s. 66 - 99) der han utvikler grunntrekkene i det han kaller et tidssvarende og fremtidsorientert dannelsesbegrep. Dette begrepet karakteriserer han med ni bestemmelser. I det følgende vil jeg redegjøre for hver av disse bestemmelsene.

Første bestemmelse: Danning og samfunn

Spørsmål om danning er spørsmål om samfunn, etablerer Klafki. Dette medfører at pedagogikken skal oppfattes som en samfunnsvitenskap. Videre medfører denne formuleringen tilsynelatende at pedagogisk teori og praksis er avhengige utviklingen i samfunnet, og danningsteori og -praksis må orientere seg etter samfunnets utvikling og strukturer. Klafki er dog uenig, og forklarer at det er mennesker eller grupper av mennesker som skaper samfunnet, og at samfunnet dermed er underlagt menneskene, dersom et flertall ønsker og gjennomfører endringer. I motsetningsforhold mellom forskjellige fortolkninger og interesser oppstår erkjennelsen om at disse kan forandres, og i dette ligger et spillerom for handling og fortolkninger, der mennesker kan sees som individer med evne til refleksjon, medbestemmelse og handling. I dette kan individet formulere krav, utfolde sine muligheter og, i samarbeid med andre med lignende mål og interesser, omsette sine muligheter til praksis. Slik er pedagogikken en fortaler for menneskets krav på å kunne utvikle sine muligheter, og dermed kunne ha medbestemmelse over samfunnsutviklingen. At danningsspørsmål er samfunnsspørsmål medfører videre at danningens teori og praksis har som oppgave å vurdere samfunnets utvikling og forhold, for, med et pedagogisk ansvar, være med på å forme barn og unges muligheter for liv og utvikling, nå og for fremtiden. (Klafki, 2014, s. 66 - 68)

Andre bestemmelse: Danning som sammenhengen mellom tre grunnleggende evner

Den andre bestemmelsen i Klafkis allmenndanningskonsept dreier seg om at danning må sees som sammenhengen mellom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Selvbestemmelse omhandler at hvert menneske skal arbeide seg frem til evnen til å bestemme over sine egne

meninger, både medmenneskelige, etiske, religiøse og ervervsmessige, og sine egne levevilkår. Medbestemmelse handler om at alle mennesker har krav på og ansvar for å utforme felles forhold av samfunnsmessige, såvel som kulturelle og politiske, og skal gis mulighet til denne evnen. Solidaritetsevnen innebærer at dersom en skal kunne rettferdiggjøre krav om selvbestemmelse og medbestemmelse, må disse settes i sammenheng med en innsats for mennesker som som følge av ulike forhold, slik som politiske begrensninger, underpriviligering eller undertrykkelse, er mer eller mindre har sine evner til selvbestemmelse og medbestemmelse innskrenket. (Klafki, 2014, s. 69)

Tredje bestemmelse: Tre betydningsmomenter ved begrepet allmenndanning

Klafkis allmenndanningskonsept forstår dannelsbegrepet som allmenndanning, altså allmenn danning. For Klafki innebærer dette en orienteringsramme for utviklingen av skolesystemet fra barnehagen til voksnes utdannelse. Hans konsept lar seg begrunne som et omfattende, både politisk og pedagogisk utkast, som tar sikte på samtidens og fremtidens problemer og farer, muligheter og handlinger. Danningen må sees som allmenn i tre betydninger. For det første må danning, dersom den skal kunne anerkjennes som en demokratisk borgerrett, innebære danning for alle. Danning for alle er et grep for redusering av samfunnsbetingede ulike utviklingsmuligheter for egne evner. For det andre må allmenndanning, dersom prinsippene om medbestemmelse og solidaritet skal kunne møtes, forstås som tilegnelsen av problemstillinger som er fellesmenneskelige. For å virke frigjørende og gjøre mennesker i stand til å forstå og forme sin samtid og fremtid, må danning forstås som en diskusjon og et oppgjør med oppgaver og problemer som angår det universelle, globale fellesskapet, og med historiens allerede utviklede og etablerte forslag, erfaringer, problemer og muligheter. For det tredje må danning, dersom retten til fri utfoldelse skal møtes, forstås som danning innen alle aspekter av menneskelige evner og interesser. Dette innebærer danning av ansvarlig og lystbetont omgang med egen kropp, av kognitive muligheter, av sosiale relasjonsmuligheter, av produktivitet, av evne til estetisk iakttagelse, vurdering og forming, og av evnen til å foreta avgjørelser og utføre handlinger av politisk og etisk art. (Klafki, 2014, s. 69 - 71)

Fjerde bestemmelse: Konsekvenser av bestemmelsen om danning for alle

For at allmenndanning skal dreie seg om danning for alle må både det organisatoriske og det innholdsmessige aspektet av skolevesenet demokratiseres, forklarer Klafki. Dette innebærer en

skoleplikt på minst ti år. Obligatoriske fag må stå sterkt, som grunnlag for en integrerende skole der lærere har tilstrekkelig kompetanse innen integrering. Skolevesenet må arbeide for å fjerne samfunnsbetingede og sosialt betingede ulikheter ved barns forutsetninger for utdanning. Dette innebærer også vide muligheter for videregående utdanning³ og voksenutdanning. (Klafki, 2014, s. 72 - 74)

Femte bestemmelse: Danning innen konsentrasjonen om tidstypiske nøkkelproblemer

Klafki fremstiller en tese om at allmenndanning i et pedagogisk, kritisk og historisk, samfunnsmessig og politisk henseende, er ensbetydende med historisk formidling av bevisstheten rundt viktige samtidsmessige og fremtidsrettede problemstillinger, samt rundt sitt ansvar for og vilje til å bidra til løsninger rund slike problemer. Dette er det Klafki omtaler som tidstypiske, eller epokale nøkkelproblemer, og Klafki trekker frem fem eksempler på slike problemer. Det første han trekker frem er *fredsspørsmålet*. Arbeid med dette spørsmålet dreier seg blant annet om at undervisningen, gjennom eksempler, må tydeliggjøre årsaker til krig, slik som økonomiske interessekonflikter, fundamentalisme, nasjonalisme, urettferdigheter og strukturert vold. Arbeidet med fredsspørsmålet er også arbeid med å lære om massepsykologiske årsaker til krig som formidles av makrososiologiske og -politiske betingelser. Også spørsmål om det kan finne moralske rettferdiggjørelser for krig må bringes opp, og Klafki trekker inn at slike spørsmål må sees i lys av nyere tiders tilganger på masseødeleggelsesvåpen. Klafki trekker videre frem *miljøspørsmålet*. For å jobbe med miljøspørsmålet, må en utvikle en bevissthet rundt den økonomiske og teknologiske utviklingen som har ledet opp til miljøødeleggelser og overforbruk av naturens ressurser. En må også skaffe innsikt i utviklingen av teknologi, produkter og produksjonsmetoder som er miljøvennlige og energi- og ressursbesparende, slik som gjenbruk, avfallsreduksjon og bærekraftige energikilder. Miljøspørsmålet fordrer også forståelsen for demokratisk kontroll av utviklingen, gjennom tilgjengelig informasjon og demokratiske kontrollinstanser. Det tredje nøkkelproblemet Klafki trekker frem er spørsmålet om *samfunnsskapte ulikheter*, slik som ulikheter mellom kjønnene, mellom ulike sosiale klasser, ulikheter grunnet funksjonsevne, mellom arbeidsledige og yrkesaktive, og mellom ulike former for etniske minoriteter og majoriteter, som Klafki gir oppgaven *multikulturell oppdragelse*. Videre ser han på et nøkkelproblem rundt *tekniske medier for*

3 Klafki snakker her om Sekundarstufe II.

styring, informasjon og kommunikasjon. Dette innebærer teknologisering av arbeid, såvel som tilgang på informasjon. Klafki mener det er bruk for en kritisk grunnutdannelse på flere trinn i skolen, innen forståelsen for og påvirkningen av elektroniske kommunikasjons-, informasjons-, og styringsmedier, i forhold til potensielle sosiale konsekvenser og muligheter for misbruk av slike medier. Det femte og siste nøkkelproblemet Klafki trekker frem er *erfaring med kjærlighet og seksualitet*. Her står enkeltmenneskets subjektivitet i sentrum, sammen med fenomenet *jeg-du-forhold*. Her oppstår spenningsfelt mellom hvert enkelt menneskes krav på lykke, og deres ansvar for medmenneskelighet og anerkjennelse av andre. (Klafki, 2014, s. 74 - 79)

Disse nøkkelprobemene og deres innhold vil kunne endre seg ved at samfunnet utvikles, forklarer Klafki, men han påpeker at de ikke kan øke antallet etter eget forgodtbefinnende. Slike nøkkelpoblemer bør avgjøres diskursivt som et ledd i utviklingen av nye læreplaner. Arbeidet med slike nøkkelpoblemer bør foregå eksemplarisk, oppdagende og forståelsesfremmende læring, og søke å avdekke de historiske røtter som ligger til grunn for problemene. Videre bør arbeidet innebære å opplyse om grunnleggende, ulike løsningsforslag og vurderinger som ligger til grunn for å kunne utvikle evnen til å handle. Klafki forteller at danning i denne betydning først og fremst dreier seg om å kunne handle på bakgrunn av en innsikt i at det både er nødvendig å arbeide for mest mulig fellesskap, og for muligheten for ulike oppfatninger og løsninger. Heri ligger også evnen til å begrunne og argumentere for egne overbevisninger, til å tenke kritisk - også selvkritisk, og til empati, å kunne se en situasjon fra en motparts perspektiv. En viktig evne i forhold til tidstypiske nøkkelpoblemer, er evnen (og viljen) til å se sammenhenger, at våre holdninger til forbruk henger sammen med miljøet, at vårt samfunn står i sammenheng med andre, i et globalt perspektiv, og at ulike nøkkelpoblemer dermed henger sammen med hverandre. Klafki tar til orde for at forholdet mellom fagspesifikke retninger ikke bare struktureres tverrfaglig, men i en videre forstand, der eksemplarisk, metodeorientert og handlingsorientert undervisning, samt forbindelsen mellom faglig og sosial læring, utgjør grunnleggende prinsipper. Eksemplarisk læring dreier seg om at forståelse oppnås på grunnlag av mer eller mindre generaliserbare innsikter, formidlet gjennom noen få eksempler. Metodeorientert undervisning understreker tilegnelsen av læringsmetoder og metoder for erkjennelse og for at erkjennelse skal kunne omsettes i praksis. Handlingsorientert undervisning dreier seg om å legge til rette for erfaringer med personlig betydningsfulle handlinger, i praktisk handling, som grunnlag for refleksjoner og etterarbeid, samt for generaliseringer. Forbindelsen mellom faglig og sosial læring dreier seg om at undervisning bør foregå i samarbeid

mellom få individer, gi rom for utviklingen av evnen til å hjelpe andre i samme læringsprosess, læring av rasjonell konflikthåndtering, og evnen til å kunne presentere idéer, kritikk og argumenter for større grupper. (Klafki, 2014, s. 79 - 89)

Sjette bestemmelse: Utvikling av allsidige interesser og evner

Bestemmelsen om danning som utviklingen av allsidige interesser og evner setter Klafki i sammenheng med de tidstypiske nøkkelproblemene. Perspektivet om allsidig danning ser at det er en viss fare for at konsentrasjonen om nøkkelproblemer vil medføre en fiksering og manglende åpenhet. Det er også en fare for intellektuelt, emosjonelt og moralskpolitisk press og krav forbundet med nøkkelspørsmålene. Klafki formulerer derfor en bestemmelse som tar sikte på å fremme utviklingen av menneskers kognitive, estetiske, sosiale, emosjonelle og praktiske evner og mål. Her ligger også utviklingen av muligheter til å orientere sine liv basert på egne valg. Utviklingen av allsidige evner og interesser dreier seg blant annet om å utvikle holdninger, metodisk evne og vilje til å lære å lære - til å sette igang nye læreprosesser i en stadig endrende verden. Det innebærer å gjøre seg nye erfaringer, stille spørsmål og finne årsaker, være kritisk ovenfor tidligere tilegnet kunnskap, gamle fortolkninger og erkjennelser. Videre dreier allsidige evner seg om å komme frem til grunnkategorier en kan stille spørsmål til nye erfaringer ut ifra, og det dreier seg om å oppsøke ny informasjon og bearbeide denne. Ut over dette dreier allsidig danning seg om aspektforbindelse - at kognitive evner skal sees i forbindelse med sosial læring, med kooperativ læring, og med estetisk formgivning. Oppdagelsen av naturfaglige lovmessigheter må settes i sammenheng og vekselvirkning med praktisk, håndverksmessig konstruksjon. (Klafki, 2014, s. 89 - 93)

Syvende bestemmelse: Obligatoriske elementer i leseplan og prioritetsdannelser

For å unngå at manglende kjennskap til hvilke muligheter som finnes skal bidra til ensidighet, forklarer Klafki at det må vurderes hvor lenge det vil være nødvendig å delta i obligatorisk undervisning. En tiårig grunnutdanning vil være helt nødvendig, og nøkkelproblemer må i denne tiden inngå som en obligatorisk kjerne. I tillegg til dette er det likevel nødvendig med en så bred grunnutdanning at mennesker får muligheten til å gjøre valg i forhold til videre utdanning - dette innebærer valgfag i grunnopplæringen, og valg av ulike linjer i videregående opplæring. Et nytt

allmenndanningskonsept er her også karakterisert ved arbeidet med å opprette et hensiktsmessig spenningsfelt mellom spesialisering og individualisering, og brede, felles mål og innhold. Det er også karakterisert ved at skillet mellom allmenndanning og ervervsfaglig utdanning oppheves. Dessuten er det karakterisert ved at skillet mellom teoretisk danning og praktisk utdanning fjernes. (Klafki, 2014, s. 93 - 95)

Åttende bestemmelse: Innplassering av *instrumentelle* kunnskaper, evner og ferdigheter

Undervisning og læring innen allmenndanningen vil alltid, dersom den skal være meningsfull og gi utbytte, innebære grunnleggende instrumentelle kunnskaper, evner og ferdigheter. Dette innebærer lesing, skriving og presis tale, regning, observasjon, praktiske håndverksferdigheter, informasjonsteknikk, samt selvdisciplin, konsentrasjon ytevilje og evne til å ta hensyn. Ved å være instrumentelle, sier ikke disse kunnskapene, evnene og ferdighetene noe om hvordan de kan brukes - rent praktisk kan de brukes til maktkamp og konfliktfremming like mye som de kan benyttes i demokratiske og medmenneskelig tjeneste. Derfor argumenterer Klafki for at tilegnelsen av disse skal inngå i læringssituasjoner hvis innhold, mål og evner er av frigjørende karakter, der det synliggjøres hvordan de henger sammen med humane og demokratiske prinsipper. (Klafki, 2014, s. 96 - 97)

Niende bestemmelse: Det tradisjonelle prestasjonsbegrepet må revideres

Klafki kritiserer det eksisterende prestasjonsbegrepet, som han omtaler som resultatorientert og produktorientert, med fokus på målbare resultater. Klafki mener fokuset må rettes mot åndelige prosesser og prestasjoner i en dynamisk forståelse - det vil si at prosessen i løsningen av en oppgave blir mer vektlagt enn produktet eller resultatet. Et individualistisk og konkurranseorientert prestasjonsbegrep vil favorisere sosialt privilegerte elever, til fordel for elever som kommer fra mindre gunstige betingelser. Klafki argumenterer derfor for at prestasjonsbegrepet må rettes mot solidaritetsprinsippet og løsning av felles oppgaver. Individuell vurdering vil dermed se på hvorvidt den enkelte bidrar til at felles oppgaver løses, og til at andres læring kan styrkes. Prestasjon må sees i sammenheng med prosess i den forstand at en ikke skal se etter et sluttoppgjør, men heller at vurderingen skal virke som et ledd i læreprosessen som vil bidra til selvstendighet og selvutvikling.

Denne bestemmelsen tar også for seg et spørsmål om rettferdighet, da vurderinger ut fra et normalfordelingsprinsipp åpner for at visse oppnår suksess på grunnlag av at andre har oppnådd mindre suksess. Skolens viktigste oppgave skal, understreker Klafki, være å utvikle hvert enkelt barns evne til å lære, og denne kan ikke måles ved fastlagte eller normalfordelte målestokker. (Klafki, 2014, s. 98 - 99)

3.6 Klafkis allmenndanningskonsept i lys av danningsteori

I det følgende vil jeg drøfte Klafkis allmenndanningskonsept i lys av den danningsteorien og kontekstualiseringen som er presentert ovenfor.

At danningsspørsmål er samfunnsspørsmål, ser vi igjen i Isaksens spenningsfelt mellom tilegnelse av kunnskap og verdier, og kritisk tenkning og frigjøring. Både kunnskap og verdier konstitueres og formidles i samfunnet, og kritisk tenkning og frigjøring dreier seg om hvordan individet lar seg forme og ønsker å påvirke samfunnsforhold. Også den gjensidige påvirkningen mellom mennesket og omgivelsene samsvarer med Klafkis beskrivelser av samfunnet som underlagt menneskene. Det sosiale som dannelsingsdimensjon betegner kultur og samfunn, og danningsspørsmål dreier seg om å forholde seg relasjonelt til verden, i gjensidig pregning og påvirkning. Det påpeker også samfunnets funksjon om å tilby individet materiale for danning. Bevegelsen ser individet i lys av tradisjoner, politikk og av andre mennesker. Menneskets krav på å kunne utvikle sine muligheter henger sammen med subjektets evne til å vurdere hvorvidt en ønsker å tilegne seg eller bryte med normer og tradisjoner, som igjen dreier seg om frigjøring. Også i rammeplanen omhandler danning om å fremme tilhørighet til samfunnet og kulturen, og om å støtte engasjement og deltakelse i fellesskapet. Det dreier seg om å kunne bidra til endringer og å yte motstand. Bildung-tradisjonen, med Kants tanke om uttredelse av umyndighet handler om mennesket i samfunnet, og evnen til å handle i forhold til sine muligheter, og også å kritisk vurdere og søke å endre og påvirke sitt samfunn.

Klafki forklarer at danning må sees på som sammenhengen mellom evnene til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Også selvbestemmelse er et spørsmål om frihet, selvstendighet og emansipasjon. Både i forhold til selvbestemmelse og solidaritet ligger dette spørsmålet, og ens egen frihet og selvstendighet kan kun forsvares dersom en også gjør en innsats for at andre skal ha samme muligheter. Rammeplanen uttaler eksplisitt at danning dreier seg om samhold og solidaritet.

Medbestemmelse går igjen i rammeplanens formuleringer om deltakelse i beslutningsprosesser og utvikling av felles innhold, og det går igjen i deltakelse i demokratiske fellesskap. I utviklingen og utøvelsen av disse evnene, resonnerer blant annet danningens dimensjon om bevegelsen. Samfunnets normer og verdier er ikke alltid eksplisitte eller i vår umiddelbare bevissthet, og bevegelsen, forstyrrelsen av sosialiseringen kan synliggjøre ellers skjulte eller ubevisste elementer av ufrihet. Subjektet kan således velge å bryte med visse tradisjoner i arbeidet for egen og andres muligheter for selvbestemmelse og medbestemmelse.

Målet om danning for alle sikter på å redusere samfunnsbetingede ulikheter. I dette leser jeg at danning for alle dreier seg om felles frigjøring. Tilegnelse av fellesmenneskelige problemstillinger er i dag aktuelt blant annet der rammeplanen omtaler tilhørighet til naturen. Gjennom at vi påvirker og påvirkes av omgivelsene, setter dette danningen i et økologisk perspektiv, og spørsmål om miljø, rettigheter og muligheter er universelle, globale spørsmål, som setter danningen i et globalt perspektiv. Danning innen alle aspekter av menneskelige evner og interesser omhandler blant annet ansvarlig og lystbetont omgang med egen kropp. Subjektets relasjon til det sosiale innebærer kultur og normer som bærer implisitte holdninger ovenfor kropp, kroppslige uttrykk og idealer. Rammeplanen fordrer at mangfold og ulikheter skal fremheves, og barns selvforståelse og identitet skal støttes. Videre dreier danning innen alle aspekter seg om kognitive muligheter, muligheter for sosiale relasjoner, produktivitet, estetisk iakttagelse, forming og vurdering, og etiske og politiske avgjørelser og handlinger. Her skinner Isaksens spenningsfelt mellom kritisk tenkning og frigjøring, og tilegnelse av kunnskaper, verdier og holdninger, og subjektets moralske valg i forhold til tradisjoner gjennom. Danning av disse mulighetene tar sikte på retten til fri utfoldelse.

Bestemmelsen om danning for alle innebærer at skolevesenet må arbeide for at sosialt betingede ulikheter ved barns forutsetninger fjernes. Her anser jeg at det ligger forpliktelser ovenfor den profesjonelle barnehagelæreren, og tilrettelegging rettet mot en balanse mellom Jeg-Det-forholdets objektivitet og likebehandling, som profesjonelt orientert mål om sosial likhet, og Jeg-Du-forholdets nærhet, forståelse og bruk av kunnskap, og møte barn med åpenhet og anerkjennelse. Barnehagelæreren kan ikke endre de sosiale faktorer som ligger utenfor barnehagen, men det er mulig å tilpasse og tilrettelegge forholdene i barnehagen i forhold til hvert enkelt barn med sikte på integrering og likeverdighet i arbeidet med danning.

Danning innen konsentrasjonen om tidstypiske nøkkelproblemer, slik som fredsspørsmålet og

miljøspørsmålet dreier seg om hvordan danning, som noe meningsfylt, er avhengig av historisk, kulturell og samfunsmessig kontekst, men også om danning som frigjøring. Spørsmål som omhandler fred og miljø, ulikheter og også kommunikasjon og informasjon, og kjærlighet og seksualitet, er spørsmål som angår mennesker i et globalt perspektiv. Hvordan en forholder seg til disse temaene er avhengig av de normer og verdier en er tilbudt fra sitt samfunn og sin kultur, men de er også tema for kritisk refleksjon og moralske vurderinger. Subjektet kan møte ulike tidstypiske nøkkelproblemer i tråd med eller med brudd med gjeldende normer. I spenningsfeltet mellom personlig krav på lykke og medmenneskelig ansvar kan det legges til rette for refleksjoner og vurderinger av kortsiktige og langsiktige konsekvenser av ens ulike valg, og hvordan de valg og handlinger en gjør påvirker omverden og andre mennesker. Dette vil jeg hevde er gjeldende innenfor alle Klafkis fem spørsmål. Han trekker inn eksemplarisk læring og tverrfaglig strukturering, for å se sammenhenger, både mellom ulike problemer, og med problemer i lokale samfunnsperspektiv og mer globale perspektiv. Kultur, samfunn og verden utgjør den sosiale dimensjonen ved danning, og tilbyr danningens materiale. Dermed blir tidstypiske nøkkelproblemer sentrale i denne dimensjonen, da de henger sammen med hverandre og med verden.

Utvikling av allsidige interesser og evner tolkes da her til å omhandle utviklingen av evner og vilje til å lære å lære, erfaringer, spørsmål, årsaker og kritiske vurderinger, og gjennom disse komme frem til grunnkategorier som grunnlag for nye spørsmål og erfaringer. Det dreier seg om å forbinde ulike aspekter ved danning, slik som kognitive evner, sosial læring og estetisk formgivning. I dette ligger Klafkis kategoriale danning, subjektets relasjon til det sosiale, og jeg vil også argumentere for at utviklingen av felles innhold utgjør et viktig element av denne bestemmelsen. Gjennom medbestemmelse og deltakelse i beslutningsprosesser kan det tilrettelegges for formuleringer av grunnkategorier som oppleves som meningsfulle, hvis innhold dermed stimulerer barns nysgjerrighet, og lar seg overføre til andre situasjoner.

Bestemmelsen om obligatoriske elementer i leseplan og prioritetsdannelser ser, slik jeg leser det, nødvendigheten av både danning og utdanning, slik Isaksen beskriver disse, med danning forstått også som tilegnelsen av bestemte egenskaper og ferdigheter, som nødvendig for å kunne gjøre valg i forhold til videre utdanning. I denne bestemmelsen karakteriseres allmenndanningskonseptet også av at skillet mellom praktisk utdanning og teoretisk danning fjernes.

Innplassering av instrumentelle kunnskaper, evner og ferdigheter, slik som lesing, skriving, regning

med mer, må, i Klafkis allmenndanningskonsept, inngå i frigjørende, demokratisk orienterte lærings situasjoner. Danningens rolle som frigjørende er sterkt gjeldende i denne bestemmelsen. Mens tekniske ferdigheter har verdi i seg selv, kan de brukes til å fremme konflikter og maktkamp. Med denne bestemmelsen settes instrumentelle evner i forbindelse med danningens øvrige prinsipper og idealer av sosial og demokratisk art.

Å revidere det tradisjonelle prestasjonsbegrepet til en dreining mot solidaritet, løsning av felles oppgaver og prosesser mot selvstendighet og selvutvikling, og utvikle hvert barns evne til å lære, retter danning nok en gang mot en idé om frigjøring. Prestasjoner sees i erfaringer og endringer, og *utviklingen* mot å bli demokratiske samfunnsborgere. Denne bestemmelsen er i tråd med synet på danning som en pågående prosess, og at danning skal bidra til allsidig utvikling.

3.7 Kategorier i Klafkis allmenndanningskonsept

Her presenterer jeg Klafkis allmenndanningskonsept i tabeller. Temaene er kondensert, og med bakgrunn i kondenseringene har jeg formulert kategorier. Kategoriene er tematisert og samordnet, og noen temaer har resultert i flere kategorier. Totalt er det formulert syv kategorier.

Danningstema	Kondensering	Kategori
[...] det er mennesker eller grupper av mennesker som skaper samfunnet, og at samfunnet dermed er underlagt menneskene, dersom et flertall ønsker og gjennomfører endringer. I motsetningsforhold mellom forskjellige fortolkninger og interesser oppstår erkjennelsen om at disse kan forandres, og i dette ligger et spillerom for handling og fortolkninger, der mennesker kan sees som individer med evne til refleksjon, medbestemmelse og handling.	Samfunnet er underlagt mennesker, og mennesker kan endre samfunnet.	Samfunn og medbestemmelse
I dette kan individet formulere krav, utfolde sine muligheter og, i samarbeid med andre med lignende mål og interesser, omsette sine muligheter til praksis. Slik er pedagogikken en fortaler for menneskets krav på å kunne utvikle sine muligheter, og dermed kunne ha medbestemmelse over samfunnsutviklingen.	Mennesket har krav på å utvikle sine muligheter, og kan samarbeide og medbestemme.	Samfunn og medbestemmelse
[...] danningens teori og praksis har som oppgave å vurdere samfunnets utvikling og forhold, for, med et pedagogisk ansvar, være med på å forme barn og unges muligheter for liv og utvikling, nå og for fremtiden.	Danning henger sammen med samfunnet, og har et pedagogisk ansvar for barns utvikling.	Samfunn og medbestemmelse

Danningstema	Kondensering	Kategori
[...] hvert menneske skal arbeide seg frem til evnen til å bestemme over sine egne meninger, både medmenneskelige, etiske, religiøse og ervervsmessige, og sine egne levevilkår.	Utvikling av evnen til selvbestemmelse.	Selvbestemmelse
[...] alle mennesker har krav på og ansvar for å utforme felles forhold av samfunnsmessige, såvel som kulturelle og politiske, og skal gis mulighet til denne evnen.	Mennesket har rett til og ansvar for å forme felles forhold.	Samfunn og medbestemmelse
[...] dersom en skal kunne rettferdiggjøre krav om selvbestemmelse og medbestemmelse, må disse settes i sammenheng med en innsats for mennesker som som følge av ulike forhold, slik som politiske begrensninger, underprivilegering eller undertrykkelse, er mer eller mindre har sine evner til selvbestemmelse og medbestemmelse innskrenket.	Solidaritet med andre mennesker er vel så viktig som egne rettigheter.	Solidaritet
Danning for alle er et grep for redusering av samfunnsbetingede ulike utviklingsmuligheter for egne evner.	Redusere samfunnsbetingede ulikheter.	Solidaritet
For å virke frigjørende og gjøre mennesker i stand til å forstå og forme sin samtid og fremtid, må danning forstås som en diskusjon og et oppgjør med oppgaver og problemer som angår det universelle, globale fellesskapet, og med historiens allerede utviklede og etablerte forslag, erfaringer, problemer og muligheter.	Danning må forholde seg aktivt til samfunn og fellesskap.	Samfunn og medbestemmelse
[...] danning innen alle aspekter av menneskelige evner og interesser. Dette innebærer danning av ansvarlig og lystbetont omgang med egen kropp, av kognitive muligheter, av sosiale relasjonsmuligheter, av produktivitet, av evne til estetisk iakttakelse, vurdering og forming, og av evnen til å foreta avgjørelser og utføre handlinger av politisk og etisk art.	Danning omhandler kropp, tanker, sosiale forhold, etikk og tekniske ferdigheter og handling.	Samfunn og medbestemmelse Danning og ferdigheter Handling

Danningstema	Kondensering	Kategori
<p>Obligatoriske fag må stå sterkt, som grunnlag for en integrerende skole der lærere har tilstrekkelig kompetanse innen integrering. Skolevesenet må arbeide for å fjerne samfunnsbetingede og sosialt betingede ulikheter ved barns forutsetninger for utdanning.</p>	<p>Obligatoriske fag som grunnlag for integrering. Fjerning av sosialt betingede ulikheter i barns forutsetninger.</p>	<p>Solidaritet</p>
<p>[...] allmenndanning i et pedagogisk, kritisk og historisk, samfunnsmessig og politisk henseende, er ensbetydende med historisk formidling av bevisstheten rundt viktige samtidsmessige og fremtidsrettede problemstillinger, samt rundt sitt ansvar for og vilje til å bidra til løsninger rund slike problemer.</p>	<p>Allmenndanning betyr formidling av kulturelle og samfunnsmessige problemstillinger og av ansvar og vilje for å løse disse.</p>	<p>Samfunn og medbestemmelse</p>
<p>[...] fredsspørsmålet. Arbeid med dette spørsmålet dreier seg blant annet om at undervisningen, gjennom eksempler, må tydeliggjøre årsaker til krig, slik som økonomiske interessekonflikter, fundamentalisme, nasjonalisme, urettferdigheter og strukturert vold. Arbeidet med fredsspørsmålet er også arbeid med å lære om massepsykologiske årsaker til krig som formidles av makrososiologiske og -politiske betingelser. [...] For å jobbe med miljøspørsmålet, må en utvikle en bevissthet rundt den økonomiske og teknologiske utviklingen som har ledet opp til miljøødeleggelser og overforbruk av naturens ressurser. En må også skaffe innsikt i utviklingen av teknologi, produkter og produksjonsmetoder som er miljøvennlige og energi- og ressursbesparende, slik som gjenbruk, avfallsreduksjon og bærekraftige energikilder. Miljøspørsmålet fordrer også forståelsen for demokratisk kontroll av utviklingen, gjennom tilgjengelig informasjon og demokratiske kontrollinstanser.</p>	<p>Arbeid med danning innebærer arbeid med samfunnsmessige nøkkelspørsmål. Årsaksforhold og demokratisk kontroll er viktige elementer.</p>	<p>Samfunn og medbestemmelse</p>

Danningstema	Kondensering	Kategori
[...] samfunnsskapt ulikheter, slik som ulikheter mellom kjønnene, mellom ulike sosiale klasser, ulikheter grunnet funksjonsevne, mellom arbeidsledige og yrkesaktive, og mellom ulike former for etniske minoriteter og majoriteter	Danning dreier seg om å arbeide med å redusere samfunnsskapt ulikheter.	Solidaritet
[...] tekniske medier for styring, informasjon og kommunikasjon. Dette innebærer teknologisering av arbeid, såvel som tilgang på informasjon. [...] det er bruk for en kritisk grunnutdannelse på flere trinn i skolen, innen forståelsen for og påvirkningen av elektroniske kommunikasjons-, informasjons-, og styringsmedier, i forhold til potensielle sosiale konsekvenser og muligheter for misbruk av slike medier.	Danning dreier seg om evner til å forholde seg kritisk til informasjon.	Danning og kritikk
[...] erfaring med kjærlighet og seksualitet. Her står enkeltmenneskets subjektivitet i sentrum, sammen med fenomenet jeg-du-forhold. Her oppstår spenningsfelt mellom hvert enkelt menneskes krav på lykke, og deres ansvar for medmenneskelighet og anerkjennelse av andre.	Danning dreier seg om mennesket som subjekt, og mennesket i samspill med andre.	Selvbestemmelse Samfunn og medbestemmelse Solidaritet
Disse nøkkelpoblemene og deres innhold vil kunne endre seg ved at samfunnet utvikles [...]	Samfunnet utvikles.	Samfunn og medbestemmelse
Videre bør arbeidet innebære å opplyse om grunnleggende, ulike løsningsforslag og vurderinger som ligger til grunn for å kunne utvikle evnen til å handle. [...] danning i denne betydning først og fremst dreier seg om å kunne handle på bakgrunn av en innsikt i at det både er nødvendig å arbeide for mest mulig fellesskap, og for muligheten for ulike oppfatninger og løsninger.	Det er nødvendig å arbeide for fellesskap.	Samfunn og medbestemmelse

Danningstema	Kondensering	Kategori
[...] evnen til å begrunne og argumentere for egne overbevisninger, til å tenke kritisk - også selvkritisk, og til empati, å kunne se en situasjon fra en motparts perspektiv.	Kritisk refleksjon og ulike perspektiver.	Danning og kritikk
En viktig evne i forhold til tidstypiske nøkkelproblemer, er evnen (og viljen) til å se sammenhenger, at våre holdninger til forbruk henger sammen med miljøet, at vårt samfunn står i sammenheng med andre, i et globalt perspektiv, og at ulike nøkkelproblemer dermed henger sammen med hverandre.	Ulike ting henger sammen med hverandre.	Kategorial danning
Eksemplarisk læring dreier seg om at forståelse oppnås på grunnlag av mer eller mindre generaliserbare innsikter, formidlet gjennom noen få eksempler.	Forståelse gjennom eksempler.	Kategorial danning
Metodeorientert undervisning understreker tilegnelsen av læringsmetoder og metoder for erkjennelse og for at erkjennelse skal kunne omsettes i praksis.	Erkjennelse skal kunne omsettes i praksis.	Handling
Handlingsorientert undervisning dreier seg om å legge til rette for erfaringer med personlig betydningsfulle handlinger, i praktisk handling, som grunnlag for refleksjoner og etterarbeid, samt for generaliseringer.	Erfaringer med betydningsfulle handlinger, refleksjon og generaliseringer.	Handling Kategorial danning
Forbindelsen mellom faglig og sosial læring dreier seg om at undervisning bør foregå i samarbeid mellom få individer, gi rom for utviklingen av evnen til å hjelpe andre i samme læringsprosess, læring av rasjonell konflikthåndtering, og evnen til å kunne presentere idéer, kritikk og argumenter for større grupper.	Læring bør foregå i sosial samhandling og samarbeid.	Samfunn og medbestemmelse

Danningstema	Kondensering	Kategori
<p>[...] å fremme utviklingen av menneskers kognitive, estetiske, sosiale, emosjonelle og praktiske evner og mål. Her ligger også utviklingen av muligheter til å orientere sine liv basert på egne valg. Utviklingen av allsidige evner og interesser dreier seg blant annet om å utvikle holdninger, metodisk evne og vilje til å lære å lære - til å sette igang nye læreprosesser i en stadig endrende verden. Det innebærer å gjøre seg nye erfaringer, stille spørsmål og finne årsaker, være kritisk ovenfor tidligere tilegnet kunnskap, gamle fortolkninger og erkjennelser.</p>	<p>Allsidige evner og interesser som grunnlag for for å lære å lære, og være kritisk til kunnskap.</p>	<p>Danning og ferdigheter</p>
<p>[...] å komme frem til grunnkategorier en kan stille spørsmål til nye erfaringer ut ifra, og det dreier seg om å oppsøke ny informasjon og bearbeide denne.</p>	<p>Kategorier som grunnlag for ny forståelse.</p>	<p>Kategorial danning</p>
<p>Ut over dette dreier allsidig danning seg om aspektforbindelse - at kognitive evner skal sees i forbindelse med sosial læring, med kooperativ læring, og med estetisk formgivning. Oppdagelsen av naturfaglige lovmessigheter må settes i sammenheng og vekselvirkning med praktisk, håndverksmessig konstruksjon.</p>	<p>Se ulike ting i forbindelse og sammenheng med hverandre.</p>	<p>Kategorial danning</p>
<p>[...] nødvendig med en så bred grunnutdanning at mennesker får muligheten til å gjøre valg i forhold til videre utdanning - dette innebærer valgfag i grunnopplæringen, og valg av ulike linjer i videregående opplæring.</p>	<p>Bred utdanning som grunnlag for valg.</p>	<p>Danning og ferdigheter</p>
<p>Et nytt allmenndanningskonsept er her også karakterisert ved arbeidet med å opprette et hensiktsmessig spenningsfelt mellom spesialisering og individualisering, og brede, felles mål og innhold.</p>	<p>Spenningsfelt mellom spesialisering og individualisering.</p>	<p>Selvbestemmelse Samfunn og medbestemmelse</p>

Danningstema	Kondensering	Kategori
Det er også karakterisert ved at skillet mellom allmenndanning og ervervsfaglig utdanning oppheves. Dessuten er det karakterisert ved at skillet mellom teoretisk danning og praktisk utdannelse fjernes.	Fjerne skillet mellom teori og praksis.	Kategorial danning Handling
Undervisning og læring innen allmenndanningen vil alltid, dersom den skal være meningsfull og gi utbytte, innebære grunnleggende instrumentelle kunnskaper, evner og ferdigheter. Dette innebærer lesing, skriving og presis tale, regning, observasjon, praktiske håndverksferdigheter, informasjonsteknikk, samt selvdisiplin, konsentrasjon ytevilje og evne til å ta hensyn.	Danning med fokus på instrumentelle evner.	Danning og ferdigheter
[...] tilegnelsen av disse skal inngå i læringssituasjoner hvis innhold, mål og evner er av frigjørende karakter, der det synliggjøres hvordan de henger sammen med humane og demokratiske prinsipper.	Danning skal være rettet mot frigjøring.	Samfunn og medbestemmelse Solidaritet Selvbestemmelse
[...] fokuset må rettes mot åndelige prosesser og prestasjoner i en dynamisk forståelse - det vil si at prosessen i løsningen av en oppgave blir mer vektlagt enn produktet eller resultatet.	Danning mot prosess, ikke produkt.	Danning og ferdigheter

Danningstema	Kondensering	Kategori
Et individualistisk og konkurranseorientert prestasjonsbegrep vil favorisere sosialt privilegerte elever, til fordel for elever som kommer fra mindre gunstige betingelser. [...] prestasjonsbegrepet må rettes mot solidaritetsprinsippet og løsning av felles oppgaver. Individuell vurdering vil dermed se på hvorvidt den enkelte bidrar til at felles oppgaver løses, og til at andres læring kan styrkes. Prestasjon må sees i sammenheng med prosess i den forstand at en ikke skal se etter et sluttoppgjør, men heller at vurderingen skal virke som et ledd i læreprosessen som vil bidra til selvstendighet og selvutvikling. Denne bestemmelsen tar også for seg et spørsmål om rettferdighet, da vurderinger ut fra et normalfordelingsprinsipp åpner for at visse oppnår suksess på grunnlag av at andre har oppnådd mindre suksess.	Favorisering av de privilegerte på bekostning av mindre privilegerte. Prestasjon må sees i lys av solidaritet.	Solidaritet
[...] utvikle hvert enkelt barns evne til å lære [...]	Å lære å lære.	Danning og ferdigheter

Tabell 3: Kategorier i Klafkis allmenndanningskonsept

Idealtyper i Klafkis allmenndanningskonseptets kategorier

Arbeidet med kodingen av Klafkis allmenndanningskonsept resulterte i 7 kategorier. Med utgangspunkt i disse kategoriene vil jeg formulere idealtyper, altså egenskaper som er spesifikke for hver kategori, og beskriver sentrale egenskaper ved dem. Disse er trukket ut fra de danningstemaer kategoriene rommer, og forstått i lys av danningsteorien som er drøftet over. Jeg beskriver idealtypen for hver kategori med én setning.

Kategorien *Samfunn og medbestemmelse* kommer frem 14 ganger, og er således den største kategorien som er formulert fra dette analysedokumentet. Kategorien får følgende idealtipe:

Danningsspørsmål er samfunnsspørsmål, og omhandler demokrati og medbestemmelse, der mennesker har rett til og ansvar for å samhandle for å forme samfunn og kultur, rettet mot

frigjøring og fellesskap.

Kategorien *Selvbestemmelse* kommer frem fire ganger, og får følgende idealtipe:

Evnen til selvbestemmelse dreier seg om individet som subjekt og dets frihet og muligheter til å bestemme over sine egne meninger og vilkår.

Kategorien *Solidaritet* er formulert syv ganger, og får denne idealtypen:

Danning omhandler at egen frihet kun kan rettfærdiggjøres når den sees i sammenheng med solidaritet med andre, rettet mot fjerning av sosialt betingede ulikheter og mot hvert subjekts emansipasjon og frihet.

Kategorien *Danning og ferdigheter* kommer frem seks ganger, og jeg formulerer denne kategoriens idealtipe slik:

Danning angår også utviklingen av tekniske ferdigheter og instrumentelle evner, orientert mot prosess og utvikling, med sikte på å lære seg å lære.

Kategorien *Danning og kritikk* kommer frem to ganger, og er den minste kategorien. Den får følgende idealtipe:

Danning har å gjøre med evne til å forholde seg kritisk til informasjon, og til å reflektere og anta ulike perspektiver.

Kategorien *Kategorial danning* er formulert seks ganger, og kategorien har jeg gitt denne idealtypen:

Kategorial danning går ut på at ulike ting henger sammen med hverandre, og at forståelse oppnås gjennom eksempler og kategorisering.

Kategorien *Handling* har fire formuleringer, og følgende idealtipe:

Danning omhandler å omsette erfaringer i praksis, og fjerne skillet mellom teori og praksis gjennom erfaringer med betydningfulle handlinger.

4 Somaestetikk

Mens det somatiske sto sentralt i Shustermans estetikk i den første utgaven av *Pragmatic Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art* fra 1992, var det først i 1997, med *Practicing Philosophy: Pragmatism and the Philosophical Life*, han anvendte begrepet *somaestetikk*. Begrepet og forslaget var vagt, og Shusterman våget ikke å definere det med noen systematisk redegjørelse for denne filosofiske disiplinens tema, idéer, mål og metoder. Først med *Pragmatic Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Arts* andre utgave, fra 2000, angir Shusterman hovedtrekkene av somaestetikkens grunnleggende mål og elementer. (Shusterman, 2000, s. 262 - 263, 333)

I dette kapitlet vil jeg først presentere somaestetikkens bakgrunn i estetikken, og dens filosofiske rolle, før jeg ser på somaestetikk fra et kroppsteoretisk perspektiv. Shustermans redegjørelse for begrepet *soma* følges av Maurice Merleau-Ponty og kroppsfilosofien. Deretter lar jeg adjungert professor ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet, og tidligere hjerneforsker, Kjeld Fredens, redegjørelse for kroppens rolle for læring. Dette danner så grunnlaget for presentasjonen av det andre analysedokumentet, Shustermans kapittel *Thinking through the body: Educating for the Humanities* (Shusterman, 2012, s. 25 - 46) i kapittel 4.5. Her redegjør jeg for Shustermans forklaring av somaestetikken. Etter dette, i kapittel 4.6 drøfter jeg dette dokumentet i lys av den øvrige teorien om kropp og somaestetikk som følger her. I kapittel 4.7 formulerer jeg kategorier i somaestetikken, og drøfter også disse kategoriernes idealtyper.

4.1 Idéen om somaestetikk

I det følgende presenteres somaestetikkens filosofiske bakgrunn i estetikken, og de første grunnleggende definisjoner og forståelser, slik de først gjøres rede for hos Shusterman i *Pragmatic Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Arts* (Shusterman, 2000).

Fra Baumgarten og estetikken

Somaestetikken har sine røtter i estetikken, og Shusterman bygger på Alexander Baumgarten og hans verk *Aesthetica* fra 1750/1758. Estetikken har sine etymologiske røtter i det greske *aisthesis*, som betyr sansepersepsjon, og Baumgartens estetiske filosofi består av en teori om sanselig kunnskap og sanselig kognisjon. Baumgartens estetiske mål handler om perfektionering av sanselig

kognisjon, som han skiller fra, men også bygger på, det han kaller naturlig estetikk - den medfødte og naturlige teknikken og utviklingen av våre sanselige kognitive evner som foregår gjennom usystematisk læring og innøving. Han legger vekt på sanselig skarphet, forestillingsevne, inntrengende innsikt, godt minne, god smak, poetisk evne, fremsynthet og uttrykkstalent, veiledet av forståelse og logikk, for å systematisk kunne nå det estetiske målet om systematisk perfektionering av vår sanselige persepsjon. Shusterman påpeker hvordan temaet om å kultivere kroppen er fraværende i Baumgartens estetikk. Somaestetikkens bakgrunn i estetikken og Baumgarten har som formål å gjenopplive idéen om estetikk som disiplin som strekker seg forbi spørsmål om kunst og skjønnhet, men som gjennom teori og praksis gjør den til en livsforbedrende kognitiv disiplin. Videre har Shusterman som mål å tilendebringe estetikkens neglisjering av kroppen, og gjenoppreise filosofien som en livskunst gjennom somaestetikken som et utvidet, somatisk sentrert felt. (Shusterman, 2000, s. 263 - 267)

Med estetikkens røtter i sansepersepsjon er Shustermans kritikk av Baumgartens mangel på temaet om kroppslig kultivering forståelig. Baumgartens tanke om perfektionering av sanselig kognisjon viser en estetisk orientering bort fra sansenes kroppslighet, mot sanselig persepsjon som noe knyttet til sinnet, tankene og logikken. Hos Shusterman er kroppens rolle i det estetiske, i sanselig persepsjon og tanke, essensiell og sentral, og somaestetikken trekker kroppen inn i sentrum av sansene.

Somaestetikk i filosofi

Shusterman gir somaestetikken en provisorisk definisjon som "the critical, meliorative study of the experience and use of one's body as a locus of sensory-aesthetic appreciation (*aisthesis*) and creative self-fashioning" (Shusterman, 2000, s. 267). Han argumenterer for å legge til side filosofiens tradisjonelle fordommer mot kroppen for å kunne anerkjenne somaestetikkens filosofiske verdi. For det første tilegner vi oss kunnskap primært gjennom sansene. Disse er ikke alltid pålitelige, noe filosofien ofte påpeker, og somaestetikken tilbyr å korrigere sansenes ytelsesevne. Ved å kultivere opphøyd oppmerksomhet mot vår somatiske funksjon forbedrer vi vår kunnskap om verden ved å perfektionere heller enn å fornekte våre kroppslige sanser. Videre er kunnskap om selvet et grunnleggende filosofisk mål, og vi må derfor ikke ignorere selvets kroppslige dimensjon, forklarer Shusterman. Vår evne til å handle er avhengig av vår somatiske prestasjon, og riktig handling er også et av filosofiens sentrale mål. Uten bevisstgjøring og

oppøving av somatisk sans, eller kroppslig *aisthesis*, kan vi ikke være optimalt effektive i vår handling, forklarer Shusterman. Somaestetikkens syn på kroppen som område for og formidling av nytelse medfører at somatisk bevissthet fortjener filosofisk oppmerksomhet, dersom filosofien omhandler jakten på lykke. Somatiske prosesser innehar dessuten evnen til å utfordre undertrykkende maktrelasjoner som er innkodet i somatiske normer, slik som at anstendige kvinner skal te seg mykt og posisjonere seg underlegent. Kroppen spiller også en ontologisk rolle, som utgangspunkt for hvordan vi og verden projiseres på hverandre, som grunnlag for personlig identitet, og som forklaring på mentale tilstander. Kroppen og den psykologiske utviklingen påvirker hverandre, og somatisk og psykologisk velvære og mestring er avhengig av selvpleie. Somaestetikken søker å korrigere den strukturering og pragmatiske orientering av kroppslig diskurs som filosofien mangler, forklarer Shusterman. (Shusterman, 2000, s. 267 - 271)

Somaestetikken kan altså i første omgang forstås som kritisk, selvforbedrende studie av erfaring og bruk av kroppen som arena for sanseestetisk erkjennelse og kreativ selv-forming. Med selvforbedring trekker Shusterman inn kroppslig kultivering. Med kroppen som arena for erkjennelse plasserer Shusterman forbedring av kunnskap om verden gjennom oppmerksomhet mot kroppens egenskaper og forbedring av sansenes ytelsesevne sentralt i somaestetikken. Filosofiens neglisjering av kroppens sentrale rolle for sanselig persepsjon og handling korrigeres i somaestetikk, og her trekkes også kroppens sentrale rolle i opplevelser av nytelse og lykke inn. Dessuten utgjør kroppen en viktig del av hvordan mennesker projiserer seg ut i verden, og gjennom sansene, hvordan verden likeledes oppleves og forstås. Kroppslig bevissthet har potensiale for å synliggjøre og utfordre samfunnets ikke alltid eksplisitte diskurser, normer og verdier, og somaestetikken inntar dermed en rolle i forhold til å synliggjøre og kritisere maktrelasjoner i samfunnet.

4.2 Somaestetikk med kroppen i forgrunnen

Begrepet *soma* brukes for å betegne den levende, sansende, dynamiske og målbevisste kroppen, i motsetning til hvordan begrepet *kropp* sees i kontrast med sinnet, og gir assosiasjoner til livløst, sanseløst kjøtt. Det siste århundrets filosofer har i økende grad anerkjent viktigheten av en underbevisst bakgrunn som strukturerer vår bevissthet og våre valg. På samme tid har forestillingen om kropp trådt frem i filosofisk teori. Idéene om bakgrunn og om kropp henger sammen i moderne

teorier som hevder omstendighetenes viktighet ovenfor det mentale, og sinnets fundamentale somatiske aspekt, og Shusterman argumenterer for at kroppen, eller somaet, både filosofisk og praktisk bør bringes til forgrunnen av vår bevissthet. (Shusterman, 2012, s. 47)

I *somabegrepet* søker Shusterman altså å oppløse det dikotomiske synet på kropp og sinn. Somaet er kroppen som levende, sansende, målrettet subjekt, og Shusterman utfordrer den filosofiske idéen om kroppen som underbevisst bakgrunn.

Mennesket er et aktivt vesen, hvis oppmerksomhet primært rettes utover mot vårt miljø, snarere enn mot kroppsdelene, bevegelser og sanseopplevelser. Vi tenker stort sett ikke bevisst over eller analyserer våre indre følelser eller studerer hvilke kroppslige midler vi har tilgjengelig, men vi responderer og handler impulsivt ovenfor eksterne begivenheter, beskriver Shusterman. Å være i stand til å fremvise hemninger er grunnleggende for å begrense problematiske vaner, men også for å effektivt kunne reflektere somatisk og dermed observere egen adferd og erstatte uhensiktsmessige mønstre. I en verden som stadig er under endring, både i forhold til miljømessige og personlige forhold, fra personlig skade til forskjellen mellom å svømme i saltvann eller ferskvann, trenger vi å være bevisste våre ureflekterte kroppslige mønstre. Dette innebærer å flytte somaet til forgrunnen for å kunne kritisk reflektere, før vi igjen lar det vende tilbake til bakgrunnen. (Shusterman, 2012, s. 64 - 65)

Shusterman snakker altså her om å *midlertidig* flytte fokuset på kroppen til forgrunnen, for å gjøre seg bevisst på ellers ureflekterte uhensiktsmessige mønstre. Det innebærer å fokusere innover, på hvordan kroppen beveger seg, føles og responderer i ulike situasjoner, og kritisk reflektere over disse mønstrene. Fremvisning av hemninger innebærer å begrense impulsive handlinger og uttrykk til fordel for somatisk refleksjon, med sikte på å handle og uttrykke seg bevisst ovenfor hvordan en opplever sin egen kropp i forhold til sine omgivelser, men også hvordan en uttrykker og potensielt oppleves av omgivelsene. Stilt ovenfor fremmede, vanskelige eller ubehagelige situasjoner, kan det altså være hensiktsmessig å flytte somaet til forgrunnen av sin bevissthet, og reflektere over situasjonens somatiske aspekter, før det igjen vender tilbake til bakgrunnen, og oppmerksomheten rettes ut mot miljøet. Kroppens plassering i forgrunn eller bakgrunn er også et tema innen kroppsfenomenologien.

4.3 Kroppsfenomenologi

Fenomenologiske teorier om den kroppslige bakgrunnen finner vi tydeligst hos Merleau-Ponty, skriver Shusterman. Merleau-Ponty plasserer kroppens verdi i forgrunnen, men forklarer også kroppen som taus bakgrunn, strukturerende og tildekt. (Shusterman, 2012, s. 48) Organismen, skriver Merleau-Ponty, "spiller rollen som *medfødt kompleks* under mit personlige liv" (Merleau-Ponty, 2012, s. 25). Den fortreges for det meste av den personlige eksistens, en fortregelse som gjør den fysiske kroppen begripelig ved å knytte kroppen an til *væren-i-verden*. I erfaringen muliggjøres en sammensmelting av kropp og sjel, i handling. Dette setter Merleau-Ponty inn i en forståelse av tidsstrukturer, der han plasserer vår eksistens inn i det han kaller en *væren-i-verden*, hvis flertydighet kommer til uttrykk i kroppens, og dernest tidens flertydighet. (Merleau-Ponty, 2012, s. 24 - 27) Samtidig er kroppen hos Merleau-Ponty den mystiske arena en trekker seg inn i og gjemmer seg for verden, eller fortaper seg i, i smerte eller vellyst, forklarer Shusterman. Gjennom å kunne stenge ute verden, er kroppen også det som situerer oss i den. Merleau-Ponty mener at kroppen motsetter seg utforskning, fordi den er det redskap som observasjoner foretas gjennom. Kroppen er alltid med oss, som en bakgrunn for å kunne observere ting utenfor en selv, og blir dermed i utkanten av annen persepsjon. (Shusterman, 2012, s. 48 - 49)

Hos Merleau-Ponty er altså kroppen, organismen, fortregt fra bevisstheten nettopp fordi det er den som situerer oss i verden, som verden begripes gjennom. Den er medfødt, og den er oss, vår *væren i verden* til enhver tid og i enhver gitt situasjon. Tider og situasjoner forandrer seg, og det samme gjør kroppen. Vår eksistens i verden henger sammen med vår kropp i verden, og med den til enhver tid gitte situasjon, og fordi vi ikke kan trå ut av kroppen, fordi kroppen er vårt primære redskap for utforskning og persepsjon av verden, mener Merleau-Ponty at ens egen kropp ikke lar seg utforske av en selv.

Merleau-Ponty forklarer at motoriske vaner er perseptuelle vaner, og omvendt. Mens motoriske vaner er utvidelser av vår eksistens i verden, er persepsjoner tilegninger av verden. Med sansene får vi fatt i verden rundt oss, og kan forme kategorier og inndele disse. Samtidig er sansene avhengige av hvordan verden henvender seg til oss, og hva vi oppfatter gjennom sansene ledes av de kategorier og begreper vi har tilegnet oss. Således utgjør kroppen en helhet av erfarte betydninger. (Merleau-Ponty, 2012, s. 112 - 113) Å være kropp, skriver Merleau-Ponty, vil si å være til i rommet, knyttet til en bestemt verden. Kroppens romslighet har sitt fundament i hvordan den

virkeliggjør seg som kropp, i utfoldelsen av kroppslig væren. Persepsjon av rom og persepsjon av ting og tings romslighet henger sammen, og opplevelsen av egen kropp lærer oss å fikse rommet i verden. Det objektive rommet er et hylster for grunnleggende romlighet, beskriver Merleau-Ponty, som kroppens egentlige væren smelter sammen med. (Merleau-Ponty, 2012, s. 106 - 107)

Slik jeg leser Merleau-Ponty her, er det snakk om at vår motoriske eksistens i verden og vår perseptuelle tilegnelse av den, er en helhet av det samme. At vi gjennom sansene får fatt i verden og former og inndeler kategorier, samsvarer med Sustermans utfordring av dikotomien mellom kropp og sinn. At vi er mennesker betyr at vi er kropper i en verden, som samhandler med og tilegner seg den.

Shusterman utdyper at ulike strategier kan brukes for å kunne erfare seg selv slik de utenfor en selv gjør. Ved å bruke speil, og gjerne speil som er satt opp slik at de viser en fra ulike vinkler, er det mulig å se hvordan en selv ser ut, for eksempel bakfra. Ved å se dette i sammenheng med proprioepsjon⁴ kan en assosiere og korrelere kroppslig følelse med kroppens visuelle uttrykk. Ved å observere andre mennesker mens de antar ens egne positurer og bevegelser, kan en empatisk simulere dem i sitt eget sinn. (Shusterman, 2012, s. 213 - 214)

Shusterman godtar altså ikke Merleau-Pontys premisser om at kroppen som primært redskap for persepsjon og utforskning gjør oss ute av stand til å utforske oss selv. Gjennom proprioepsjon og samhandling med observasjonsredskaper og andre mennesker, kan en gjøres bevisst også hvordan ens kroppslige uttrykk formidles utenfor en selv.

4.4 Kropp og læring

Kroppen er noe vi *har*, skriver Fredens, og som vi handler bevisst med. Samtidig er den noe vi *er*, som vi opplever innenfra, og som andre mennesker opplever som *oss som person*. Å ha og å være en kropp hører sammen, og henger videre sammen med hvordan vi gjennom å speile og oppleve andre kropper, deler kropp med andre, utdyper han. Han forklarer at en får større eierskap til egen kropp jo bedre en er på å kontrollere den. Motoriske evner gir grunnlaget for persepsjon, kognitive prosesser og tenkning, sosiale samspill og emosjoner, og finmotorisk utvikling går inn i flere

4 Proprioepsjon omhandler indre følelser og følgende bevisste tanker om kroppens posisjoner, holdninger, vekt, retning, indre trykk og balanse (Shusterman, 2012, s. 330).

kognitive sammenhenger. (Fredens, 2018, s. 26, 30 - 33)

Det Fredens forklarer her underbygger Shustermans somaestetiske filosofi. Idéen om å dele kropp med andre samsvarer blant annet med Shustermans strategier for empatisk kognitiv simulering av andre menneskers bevegelser og positurer. Økt eierskap til egen kropp gjennom forbedret kontroll, gjenspeiler Shustermans beskrivelser av somatisk selvforbedring, og Fredens' påpeking av sammenhengene mellom motoriske evner og utvikling og det kognitive, vil jeg hevde korrelerer med hverandre, og tydeliggjør hvordan kropp og sinn ikke er dikotomisk adskilt. Kroppen er noe vi er, og utgjør oss som person i forhold verden.

Kroppslige bevegelser formidler et samspill mellom hjernen og verden rundt, og vi former og formes av omverden, person og kontekst konstituerer hverandre i gjensidighet. Individet og dets læring er en helhet av kropp, hjerne og sosiale forhold, forklarer Fredens, og det er mulig å endre en person ved å endre personens omgivelser. (Fredens, 2018, s. 8 - 9, 21)

Her forbinder Fredens kropp og sinn med sin omverden, i samsvar med kroppsfenomenologiens formuleringer av væren-i-verden. Som mennesker er vi ikke bare kropp, ikke bare sinn, og ikke bare omstendigheter, men vi er summen av de tre, som henger sammen, konstituerer hverandre, og utgjør individet. Alle disse tre elementene kan endres og utvikles, og slik endres også individet. Kropp og omgivelser er således vitale deler av menneskets læring og utvikling.

Motoriske ferdigheter styrker den mentale utviklingen, skriver Fredens, og felles aktivitet i dans og musikk fremmer opplevelse av gjensidighet, en vi-følelse, og prososial adferd som kan overføres til blant annet sosial utvikling. (Fredens, 2018, s. 25, 36 - 37)

Nok engang påpeker Fredens sammenkoblingen mellom det motoriske og tanken. Beskrivelsene av hvordan felles musisk aktivitet fremmer gjensidighet og vi-følelse, ser jeg i sammenheng med både kroppens væren-i-verden, og med empatisk assosiasjon ovenfor andres kropper. Jeg har tidligere beskrevet hvordan motoriske vaner er perseptuelle vaner, og gjennom for eksempel sang, blir den doble effekten av inntrykk og uttrykk, handling og persepsjon synliggjort, og samtidig sammenhengene mellom menneskets kropp, sinn og omverden, med andre mennesker og deres kropper. I sangens opplevelse, tilpasning og speiling, deler vi væren-i-verden og våre kropper med andre mennesker.

Fredens skriver også om gestikulasjonen som bærer av viten vi ikke kan sette ord på, at den har en kognitiv funksjon ved at den fremmer læring. Han utdyper at gestikulasjon er kroppens måte å tenke på. Fingerferdighet, som evnen til å knyte sko, bygger på kompliserte strategier, som Fredens forklarer som visuo-motorisk, visuo-spatiell og motorisk imaginasjon. Det handler om å koble sammen det visuelle med kroppslig handling, med rommet, og om forestillingsevnen bak utførelsen av ferdighetene. (Fredens, 2018, s. 38 - 40)

Den forestillingsevnen Fredens her beskriver, kan ikke eksistere uten kroppslig erfaring og læring. Vi tilegner oss viten og kunnskaper gjennom kroppen, og kompliserte ferdigheter kan ikke alltid uttrykkes i ord like godt som de kan i konkret handling. Gestikulering underbygger, utdyper og modifierer verbale uttrykk. Her bæres viten, og kunnskaper og informasjon formidles.

4.5 Andre analysedokument: Å tenke gjennom kroppen

I det følgende vil jeg beskrive somaestetikken med utgangspunkt i Shustermans kapittel *Thinking through the body: Educating for the Humanities* (Shusterman, 2012, s. 25 - 46) der han presenterer kroppen, eller somaets, plass i denne filosofien, redegjør for begreper, og forklarer somaestetikkens tre greiner.

Kroppen, forklarer Shusterman, er ikke bare et essensielt aspekt ved vår menneskelighet - den er redskapet for all menneskelig handling, oppfattelse og selv tanke, og liksom en håndverker trenger kunnskap om sine redskaper, trenger vi somatisk kunnskap for å forbedre vår forståelse og vår handling innen humaniora, og for å best mulig mestre vår menneskelighet og våre liv. Shusterman presenterer et behov for å tenke mer grundig gjennom kroppen for å kultivere oss selv, og for å oppbygge våre elever. Å være menneske er mer enn hva som ligger i vår genetiske arv - det dreier seg om kropp, sinn og kultur, integrert i utdanningsmessige prestasjoner. Somaestetikken er utviklet som et interdisiplinært felt, som griper forbi det kognitive, det biologiske og det helsefaglige, og dreier seg forenklet sett, om kroppen som arena for sanse-estetisk erkjennelse⁵ og kreativ selv-forming. (Shusterman, 2012, s. 26 - 27)

Kropp, sinn og kultur

Somaestetikken handler ikke kun om den diskursive kunnskapen om kroppen, men den søker å utvide levd somatisk erfaring og handling, forståelse, ytelse og skjønnhet i bevegelse. Våre mentale evner kan hverken separeres fullstendig fra eller reduseres til kroppslige prosesser; kroppen, og spesielt hjerne og nervesystem, er det redskap som vi tenker og føler gjennom, og tanker og følelser påvirker kroppslige reaksjoner og uttrykk. Shusterman bygger på Dewey når han snakker om begrepet *body-mind*, som betegner foreningen mellom kropp og sinn, der det fremdeles er rom for å skille mellom aspekter av mental og fysisk art. Somaestetikkens interdisiplinære orientering anerkjenner hvordan kropp, sinn og kultur er fundamentalt gjensidig avhengige av hverandre. Kropp og sinn formes av kultur gjennom språk, kunstneriske uttrykk, verdier og sosiale institusjoner, og også matvaner, mosjon og somatisk stil, som lærer oss hvordan vi tenker, handler

5 Appreciation

og uttrykker oss. I tillegg påvirker disse hvordan vi opplever våre kropper i form av konsepter om nytelse, synd, stolthet eller om kroppen som arbeidsredskap. Kulturen på sin side er avhengig av hvordan tanke og handling legemliggjøres. Derfor mener Shusterman at kroppen som arena for læring må få plass også i humaniora. (Shusterman, 2012, s. 27 - 28)

Soma som subjekt og objekt

Kroppen som et bevisst, levende soma erfares både som subjekt og objekt. Ved å bruke en finger til å berøre en annen kroppsdel understrekes kroppens rolle som både noe som opplever og noe som oppleves. Når kroppen føles tung, eller dens uttrykk ikke stemmer over ens med slik vi identifiserer oss selv, oppleves den gjerne mer som et objekt enn som et subjekt. Likevel har kroppen en målrettet subjektivitet. Kroppen er slik sett både noe vi *er* og noe vi *har*, forklarer Shusterman. Også når en forestiller seg et annet menneske, er det bilder av dette menneskets kropp som manes frem. Vi tar utgangspunkt i kroppens ulikheter, bevegelsesmønstre og språklige uttrykksmåter, når vi deler mennesker inn etter etnisitet, kjønn, grupper og individer. Disse er ikke rigid satt fra fødselen av, men formes av individuelle erfaringer og kulturell betinging, og våre kroppslige ulikheter er bærere av sosial mening. Våre likheter trekkes frem der vi ønsker å appellere til veldedighet, mens vi lettere påpeker ulikheter der vi ønsker å antagonisere andre. Opplevelsen av kroppslig fremmedhet hos andre kan resultere i underbevisste og irrasjonelle fordommer som vanskelig lar seg rette opp i gjennom diskursive resonnement - vi er ofte ikke klar over at vi har slike fordommer. Gjennom utviklingen av somatisk bevissthet kan vi lære å kjenne igjen slike fordommer, slik at vi kan bli i stand til å rette opp i dem. Derfor blir fremdyrkelsen av økt bevissthet et av somaestetikkens formål. (Shusterman, 2012, s. 28 - 30)

Kroppen som grensen for selvet

Menneskelighetens ulike ambivalenser mellom makt og sårbarhet, anstand og brutalitet, verd og skam, kunnskap og uvitenhet, det dyriske og det guddommelige eller rasjonelle, vises i våre kropper. På den ene siden snakker vi om vår menneskelighet når vi vil unnskyldte våre feil; på den andre siden appellerer vi til den samme menneskeligheten når vi oppfordrer til moralsk fortrefelighet og rasjonalitet. Kroppens verdighet skal respekteres som en del av respekten for menneskers personstatus og for menneskerettigheter, og selv den døde kroppen behandles med stor

respekt i de fleste kulturer. Kroppens egenskaper, våre fysiske behov og begrensninger setter også grenser for hva en kan forvente av en selv og andre; den lamme kan ikke forventes å redde et druknende barn, og ingen kan forventes å arbeide uten næring eller hvile, forklarer Shusterman. (Shusterman, 2012, s. 30 - 31)

Soma, følelser og makt

Kroppen er både grunnlag for sosiale normer og verdier, og vårt redskap for å formidle og ivareta disse i samfunnet, og kroppslig anordning og handling, der inneforstått både tale, kroppsspråk og mimikk, gir liv til ellers abstraherte etiske koder, forklarer Shusterman. Gjennom dette formidles følelser, og vi kan se hvorvidt verbale uttrykk samsvarer med somatiske. Sosiale normer og etiske verdier observeres og håndheves gjennom kroppslige vaner, deriblant følelsesvaner, som er fundamentert i kroppen, og opprettholdes gjennom å være innprentet i kroppene våre. Ideologier og kontroll kan ivaretas gjennom å kodes inn i somatiske normer. Slike normer, slik som kjønnsnormer som forteller kvinner at de skal opptre som myke og delikate, blir ofte tatt for gitt, og unngår dermed vår kritiske bevissthet. Vi trenes somatisk inn i roller som forsterker kontroll og undertrykkelse, maktroller og underlegenhet, i den grad at våre egne kroppene kan yte motstand mot å utfordre dem. Shusterman argumenterer derfor for somatisk diagnostisering av de kroppslige følelser og vaner som uttrykker slik kontroll, dersom en ønsker å kunne utfordre undertrykkelse, og beseire undertrykkende sosiale forhold som genererer slike kroppslige følelser og vaner. (Shusterman, 2012, s. 31 - 32)

Kroppslige begrensninger, kunnskap og perspektiver

Kroppen er det redskap vi kan handle gjennom, og er således en kilde til vår handleevne og frihet. Slik er etikken grunnlagt i kroppen, idet etikk omhandler valg, friheten til å velge, og handle. Vi er frie til å bevege våre kroppene, og denne bevegelsesfriheten er muligens fundamentet for alle andre, mer abstrakte idéer om frihet, skriver Shusterman. Samtidig er kroppen, i tråd med sin ambiguitet, et tydelig symbol på ufrihet. Kroppen begrenser hva vi kan gjøre, den er avhengig, og den brytes ned mot alderdom og død. Kroppen er også vårt grunnlag for å forstå verden, med dertil hørende muligheter og begrensninger. Somaet er vårt fundamentale utgangspunkt, både gjennom sin fysiske posisjon og ovenfor sosial samhandling. Slik er somaet vår horisont for å forstå verden, grunnlaget

for våre perspektiver. Gjennom kroppen er hvert menneske en ting blant andre ting den verden vi finnes i, og som gir mening for oss. Som ethvert utgangspunkt⁶ har kroppen sine begrensninger, slik som øynenes plassering rett fremover, at sanser kan bedras, og dårlig helse kan medføre alvorlige feil, selv for handlingen å tenke. Shusterman mener at heller enn å anse kroppen, med sine sansebedrag, som et hinder, bør vi dyrke somatisk bevissthet og selvbruk, for dermed å bli mer perseptuelt oppmerksomme og handlingsdyktige, og rette opp sansenes ytelsesevne. Menneskelig eksistens handler om å være i konstant fluktusjon på vei mot å bli noe annet, forklarer Shusterman. Han forklarer at moderne humanistisk filosofi gjerne opererer med en grunnleggende motvilje mot å akseptere menneskelige begrensninger ved sårbarhet og dødelighet, og dermed tar for gitt de positive aspektene ved de menneskelige ambiguitetene som kroppen anholder, og marginaliserer kroppen ved å understreke dens svakheter. Shusterman mener det ligger et underliggende ønske om å overgå dødelighet og svakhet, og leve som guder, hvilket kroppen ikke tillater, så det fokuseres heller på sinnet. Han forklarer at transcendens - behovet for å nå forbi en selv, er grunnleggende for selvforbedring. Somaet har et grunnleggende behov for bevegelse - å ta til seg næring, formere seg og handle, og selv under hvile er kroppen i flerfoldige bevegelser, som levende soma. (Shusterman, 2012, s. 32 - 35)

Kroppen som instrument

At kroppen anses som noe instrumentelt medfører at den oftere vurderes som noe underlegent, underlagt sjelen, enn som et argument for kultivering, skriver Shusterman. Kroppen anses som et middel, mens det åndelige er målet, og i denne prosessen, i synet på kroppens underlegne tjenerfunksjon, kobles også en *kjønning* av kroppen inn, som underbygger en annenrangs status for kvinner. Shusterman foreslår at for å svare på dette synet, må vi innse at dersom vi faktisk virkelig bryr oss om målet, så er vi også nødt til å bry oss om det middelet som kan føre oss dit. Kroppen som instrument vil kunne fungere bedre dersom mennesker lærer seg lempelig somatisk adferd, noe som ikke bare oppnås gjennom trening og pugging, men gjennom nøye dyrkning av vår somatiske bevissthet. Et element er å finne ro, bruke tid, fokusere på pust, og fokusere på spenninger i musklene, med sikte på å slappe av og unngå unødvendig smerte, med de forstyrrelser slike medfører. Filosofien argumenterer ofte for at å fokusere på kroppen, slik som på somatisk introspeksjon, forstyrrer oss fra å sikte på det som er målet. Det argumenteres for å la øyet fokusere

6 Point of view

på målet, så vil kroppen følge. Vi må med andre ord fokusere på hva vi gjør, og ikke på hvordan vi føler det, i følge slik filosofi. Shusterman anerkjenner at slike argumenter bygger på visse sannheter; vi trenger å fokusere utover, og ikke på indre følelser, i de fleste av våre handlinger. Det er i det ensartede fokuset som er problemet, forklarer Shusterman. For mens det er viktig å fokusere på de objekter vi samhandler med og de mål vi har satt oss, er det ofte fruktbart å utforske oss selv og våre sanselige fornemmelser. Gjennom å være klar over mønstre i pust, i muskelsammentreknings og smerter, kan vi gjøres klar over emosjoner og tilstander vi ellers ikke ville være bevisste på. Gjennom somatisk oppmerksomhet kan etablerte uvaner rettes opp i. Slik sett argumenterer Shusterman for at kroppen som et middel, i seg selv midlertidig bør behandles som et mål, for vi trenger å være klar over hva vi faktisk kan gjøre, dersom vi skal kunne rette opp i kroppslige vaner og handle slik vi ønsker. Å være klar over hvordan kroppen føles er et nødvendig utgangspunkt dersom en ønsker å yte optimalt, og her ligger somaestetikkens logikk som selvforbedrende studie av kroppen som instrument i oppfattelse, tanke, handling, estetiske uttrykk og etisk selv-forming. (Shusterman, 2012, s. 36 - 41)

Analytisk somaestetikk

Somaestetikken kan deles inn i tre hovedgreiner, som Shusterman kaller *analytisk*, *pragmatisk* og *praktisk* somaestetikk. Den analytiske somaestetikken er teoretisk og beskrivende. Den omhandler forskning og forklaring av somaestetisk persepsjon og adferd, og den rollen disse har i menneskers kunnskap, handlinger og forståelse av verden. Analytisk somaestetikk tar for seg biologiens forhold til somatisk selv-bruk, i tillegg til filosofiske tema rundt somatiske aspekter ved bevissthet og forholdet mellom kropp og sinn. Slik som kunsten kan takke anatomisk kunnskap, bør også humaniora la seg lede av relevant vitenskapelig kunnskap. Analytisk somaestetikk tar for seg både genealogiske, sosiologiske og kulturelle analyser av hvordan sosiale maktstrukturer både former kropper og bruker dem som middel for sin egen opprettholdelse. Normer og standarder for evner, helse, skjønnhet og hvordan vi ser kjønn er alle formet for å gjenspeile og opprettholde sosiale forhold. (Shusterman, 2012, s. 42)

Pragmatisk somaestetikk

Den andre greinen av somaestetikk dreier seg om kritisk og komparativ studie av hvordan somaets

etablerte metoder kan forbedres. Pragmatisk somaestetikk forutsetter den analytiske greinen som kunnskapsgrunnlag. Ved å evaluere analytiske fakta, foreslår den pragmatiske somaestetikken forbedringer gjennom nyskaping av kroppen og de sosiale forhold som former den. Pragmatiske metoder som diett, stell og pleie, dekorasjon, kampsport, formidlende og erotisk kunst, dans, kroppsbygging, massasje og mer, er utformet for å forbedre bruk og opplevelse av kroppen. Shusterman skiller mellom *oppdelte* og *holistiske* metoder, der oppdelte metoder ser på enkelte kroppsdelene for seg, mens holistiske metoder utgjøres av somatiske bevegelser og stillinger ment å utvikle menneskers harmoniske energi og ytelse i en integrert helhet. Holistiske somaestetiske metoder skiller ikke kropp fra sinn, og anser forbedret somatisk harmoni både som instrument for og produkt av opphøyd mental bevissthet og balanse. Videre ser Shusterman at somatisk handling kan deles inn i handlinger rettet hovedsaklig mot en selv eller mot andre. En kroppsbygger fokuserer på å arbeide med seg selv, men en fysioterapeut arbeider med andre. Det finnes også somatiske handlinger som er rettet både mot en selv og andre, slik som påføring av sminke, eller erotiske handlinger. Dessuten er ofte selvfokusert somatisk forbedring gjort med sikte på å tilfredsstille andre, liksom somatisk handling rettet mot andre kan oppleves gledelig for en selv. En ytterligere inndeling av den pragmatiske somaestetikken finner vi i hvorvidt den somatiske disiplinen er *representasjonell* eller *erfaringsmessig*. Representasjonell somaestetikk retter seg mot ytre fremtredende og kroppens overfladiske form, mens erfaringsmessig er innadrettet, og sikter på å gjøre de somatiske erfaringene mer tilfredsstillende, og at vi er mer oppmerksomme på våre somatiske erfaringer. Hvordan vi ser ut påvirker hvordan vi føler oss og omvendt, og erfaring og representasjon, det indre og det ytre komplimenterer hverandre. De fleste somatiske praksiser har dermed elementer av å være både representasjonelle og erfaringsmessige. Til slutt snakker Shusterman om *performativ* somaestetikk, som fokuserer på å bygge styrke, helse eller evner. Avhengig av hvorvidt det siktes på ytre fremvisning eller indre opplevelse, kan dette aspektet av somaestetikken plasseres innunder enten det erfaringsmessige eller representasjonelle. (Shusterman, 2012, s. 42 - 45)

Praktisk somaestetikk

Somaestetikkens siste hovedgrein omhandler faktisk beskjeftigelse med somatisk selvforbedring gjennom behersket, reflekterende kroppslig handling. Praktisk somaestetikk - systematisk agering av somatiske disipliner, har ofte vært avgjørende for filosofien i fortidige og ikke-vestlige kulturer,

men neglisjert i moderne filosofi, forklarer Shusterman. (Shusterman, 2012, s. 45)

Somaet som mål

At kroppen er et instrument som somaestetikken argumenterer for at bør studeres og kultiveres, står ikke i motsetning til at kroppen også er brukeren av det redskapet den er, og Shusterman mener dikotomien mellom kroppen som mål kontra metode må utfordres. Liksom en danser bruker sin kropp både som mål og middel i arbeidet med dans, er også malerens penselstrøk samtidig redskap og sluttprodukt. Vår evne til å verdsette et uttrykks sanselige skjønnhet har en vesentlig somatisk side, både gjennom sansenes rolle i vår oppfattelse, og fordi våre følelser og emosjonelle vurderinger kun erfares somatisk. Somatiske erfaringer er mål i seg selv; helse og evne til å bevege seg er noe vi nyter, ikke bare fordi det gjør oss i stand til å nå andre mål, men fordi det har verdi i seg selv. Selv tankens nytelser har somatiske dimensjoner, som ved at tanker og følelser får somatiske uttrykk i for eksempel blodstrømning og rødming, og kroppen plasserer oss som sansende, tenkende subjekter i verden og gir oss retning og perspektiv. Kunnskap sitter sterkere i oss når den er knyttet til muskelminne og kroppslig erfaring. Slik er somaet i seg selv et verdfullt mål, og somaestetisk bevissthet utdannes og kultiveres med sikte på å bedre vår evne til å tenke gjennom kroppen. (Shusterman, 2012, s. 45 - 46)

4.6 Somaestetikk i lys av teori om kropp

I det følgende vil jeg drøfte somaestetikken som presenteres i andre analysedokument i lys av den teorien rundt kropp og somaestetikk som er presentert ovenfor.

Shustermans beskrivelse av mennesket som en integrert helhet av kropp, sinn og kultur, samsvarer direkte med Fredens forklaring av individet og dets læring som en helhet av kropp, hjerne og sosiale forhold. I argumentasjonen for å kultivere en selv gjennom kroppslig refleksjon støttes Shusterman av Fredens forklaring av sammenhengen mellom motoriske evner og persepsjon, og også motoriske ferdigheter og mental utvikling.

Somaestetikken forener idéene om kropp og sinn med kultur gjennom gjensidige påvirkninger. Kulturens språk, uttrykk og verdier påvirker hvordan vi opplever oss selv og våre kropper, og kroppen, sinnet og kulturen er gjensidig avhengige av hverandre. Dette speiles av både Fredens og

kroppsfenomenologiens væren-i-verden, og underbygger at mennesket er summen av de tre, i gjensidig konstituering. Kroppen situerer oss i verden, i kulturen, og er alltid med oss i vår persepsjon av verden.

Kroppen både opplever og oppleves, den er noe vi er og noe vi har. Kroppen er således både et subjekt og et objekt. Dette går igjen hos Fredens, og hans beskrivelser av at vi deler kropp med andre. Vi forestiller oss andre mennesker som kropper, og vi speiler dem. Også Merleau-Ponty snakker om å være kropp, om å være til i rommet. Vi er subjekt og objekt i verden, og oppfatter andre ut ifra kroppslige likheter eller fremmedheter, og somatisk bevissthet kan gjøre oss i stand til å lære å kjenne igjen egne fordommer. Fredens idé om å dele kropp med andre plasserer andres soma også som både objekter og subjekter i verden.

Når Shusterman beskriver kroppens og menneskelighetens verd, feilbarlighet og moralske fortreffelighet, er det både kroppens livløse rolle, og somaets levende, sansende subjekt som beskrives. Selv den døde kroppen skal respekteres som en del av respekten for selve menneskeverdet. Ulike kroppers begrensninger eller muligheter endrer også våre moralske forventninger til mennesker, og likeledes respekterer vi kroppens fysiologiske behov, i samsvar med somaestetikkens forklaring av at det filosofiske målet om riktig handling er avhengig av vår somatiske prestasjon.

Når Shusterman skriver at vi vurderer hvorvidt verbale uttrykk stemmer over ens med somatiske uttrykk, vil jeg påstå at han snakker om det samme som Fredens gjør i sin beskrivelse av gestikulasjon. Motoriske uttrykk, som gestikulasjon, er bærere av kunnskap og holdninger. Likeledes er kroppslige vaner innprentet i våre kropper, og bærer i seg normer. Merleau-Ponty snakker om at motoriske vaner er perseptuelle vaner, og påvirker hvordan vi oppfatter verden rundt oss. Når Shusterman da snakker om normer som kjønnsnormer og etiske verdier, og hvordan disse håndheves gjennom kroppslige vaner, vil jeg argumentere for at dette ikke bare er snakk om at kroppene bærer slike normer, men at kroppens perseptuelle funksjon også medfører at slike vaner påvirker hvordan vi oppfatter verden og våre roller, vår væren-i-verden. Kvinner som bærer sine kropper i tråd med normer som forteller dem at de skal være myke, opplever dermed verden gjennom sine kroppslige følelser annerledes enn menn som bærer sine kropper med vekt på selvhevdelse og kontroll. Slik vil jeg hevde at somaets rolle ovenfor makt, kontroll og undertrykkelse samsvarer med samspillet mellom kropp, sinn og omverden.

Redegjørelsen for våre kroppslige begrensninger, kunnskap og perspektiver henger sammen med den tradisjonelle filosofiens fordommer mot kroppen. Shusterman møter disse fordommene med å fokusere på å korrigere sansenes evner, styrke perseptuell oppmerksomhet og handlekraft, og ha med selvets kroppslige dimensjon. Fredens forklarer at motoriske ferdigheter styrker kognitiv utvikling, og somatisk selvforbedring virker dermed ikke bare gjennom økte perseptuelle eller handlende evner, men også på kognitive evner i seg selv. Somaet er levende, handlende og sansende, og gir både frihet og begrensninger, og somaestetikken argumenterer for å dyrke somatisk bevissthet og selvbruk.

Å se på kroppen som instrument og middel gjør det nødvendig å lære seg lempelig somatisk adferd. Dette ser jeg i sammenheng med å bringe kroppen midlertidig i forgrunnen, for dermed å utvikle og justere instrumentet, slik at bruken av det, når fokuset rettes tilbake utover, skjer med et instrument som er optimalisert, og med forbedret kunnskap om instrumentet. I dette rommes også kroppens kjønning, og menneskets væren-i-verden, der somatisk bevisstgjøring har potensialet for å bevisstgjøre og bryte ned kroppslige diskurser om underdanighet og undertrykkelse. Kroppens instrumentfunksjon omhandler også hvordan emosjoner og sinnstilstander eksisterer somatisk, og kommer til uttrykk i blant annet hjerterytme, pust og muskelsammentrekninger. Kroppen formidler følelser og emosjoner, og gjennom somatisk oppmerksomhet kan vi gjøres bevisste på disse, og videre, handle bevisst og reflektert.

Inndelingen i somaestetikkens tre greiner, analytisk, pragmatisk og praktisk somaestetikk plasserer somaestetikken i teoretiske, metodiske, og beskjeftigende felt. Der det analytiske trekker sterkt på estetisk filosofi, *aisthesis* og kunnskap om selvet, fokuserer det pragmatiske på forbedring av somaets metoder, både oppdelte og holistiske. Her plasseres kroppen i forgrunnen, med fokus på somatisk bevissthet og selvforbedring, både performativt, representasjonelt og erfaringsmessig. Praktisk somaestetikk trekker på hvordan fortidige og ikke-vestlige filosofier har anerkjent viktigheten av systematisk agering av somatiske disipliner, og omhandler praktisert somatisk selvforbedring.

At det å være menneske betyr å både ha og være en kropp, er et viktig argument for somaestetikkens utfordring av dikotomien mellom somaet som mål og metode. Følelser og emosjonelle vurderinger, såvel som tanker og kunnskap har kroppslige dimensjoner og kommer til uttrykk gjennom somaet. Kroppens utvikling henger sammen med utviklingen av hele mennesket

og dets omgivelser, og somatisk kontroll gir oss økt eierskap til egen kropp, og dermed oss selv. Somaet er et mål i seg selv, både fordi somaet *er* oss, men også fordi somaet, somatisk bevissthet, deling av kropp med andre, og vår somatiske projisering ut i verden direkte formidler, bærer eller bryter ned normer og maktstrukturer. Somaet bærer og formidler kunnskap, og somaestetisk bevissthet omhandler vår evne til å tenke og leve gjennom kroppen.

4.7 Kategorier i somaestetikk

Her presenterer jeg Shustermans somaestetikk i tabeller. Også temaene her er kondensert, og med bakgrunn i kondenseringene har jeg formulert kategorier. Kategoriene er tematisert og samordnet, og noen temaer har resultert i flere kategorier. Totalt er det formulert åtte kategorier.

Somaestetisk tema	Kondensering	Kategori
Kroppen [...] er redskapet for all menneskelig handling, oppfattelse og selv tanke, og liksom en håndverker trenger kunnskap om sine redskaper, trenger vi somatisk kunnskap for å forbedre vår forståelse og vår handling innen humaniora, og for å best mulig mestre vår menneskelighet og våre liv.	Kroppen er et redskap, og vi trenger somatisk kunnskap for å forstå og handle.	Kropp som redskap Somatisk kunnskap og bevissthet
[...] et behov for å tenke mer grundig gjennom kroppen for å kultivere oss selv, og for å oppbygge våre elever.	Tenke gjennom kroppen for å kultivere oss selv.	Kropp, sinn og kultur Somatisk kultivering
Å være menneske [...] dreier seg om kropp, sinn og kultur, integrert i utdanningsmessige prestasjoner.	Kropp, sinn og kultur er integrert.	Kropp, sinn og kultur
[...] kroppen som arena for sansse-estetisk erkjennelse og kreativ selv-forming.	Kroppen som arena for erkjennelse og selvforming.	Kropp, sinn og kultur Somatisk kultivering
Somaestetikken handler ikke kun om den diskursive kunnskapen om kroppen	Somaestetikk handler også om diskursiv kunnskap om kroppen.	Somatisk kultivering
[...] å utvide levd somatisk erfaring og handling, forståelse, ytelse og skjønnhet i bevegelse.	Somaestetikk handler om levd somatisk erfaring, forståelse og handling.	Somatisk kunnskap og bevissthet

Somaestetisk tema	Kondensering	Kategori
Våre mentale evner kan hverken separeres fullstendig fra eller reduseres til kroppslige prosesser; kroppen, og spesielt hjerne og nervesystem, er det redskap som vi tenker og føler gjennom, og tanker og følelser påvirker kroppslige reaksjoner og uttrykk.	Kroppen er et redskap, gjensidig avhengig av følelser og tanker.	Kropp som redskap Kropp og følelser Kropp, sinn og kultur
[...] begrepet body-mind, [...] betegner foreningen mellom kropp og sinn, der det fremdeles er rom for å skille mellom aspekter av mental og fysisk art.	Kropp og sinn henger sammen.	Kropp, sinn og kultur
[...] kropp, sinn og kultur er fundamentalt gjensidig avhengige av hverandre. Kropp og sinn formes av kultur gjennom språk, kunstneriske uttrykk, verdier og sosiale institusjoner, og også matvaner, mosjon og somatisk stil, som lærer oss hvordan vi tenker, handler og uttrykker oss. I tillegg påvirker disse hvordan vi opplever våre kropper i form av konsepter om nytelse, synd, stolthet eller om kroppen som arbeidsredskap. Kulturen på sin side er avhengig av hvordan tanke og handling legemliggjøres.	Kropp, sinn og kultur er avhengige av hverandre.	Kropp, sinn og kultur
Kroppen som et bevisst, levende soma erfares både som subjekt og objekt. Ved å bruke en finger til å berøre en annen kroppsdel understrekes kroppens rolle som både noe som opplever og noe som oppleves.	Somaet er både subjekt og objekt.	Somaet som subjekt og objekt
Når kroppen føles tung, eller dens uttrykk ikke stemmer over ens med slik vi identifiserer oss selv, oppleves den gjerne mer som et objekt enn som et subjekt.	Kropp er ikke hele selvet, og kan oppleves som et objekt.	Somaet som subjekt og objekt
Likevel har kroppen en målrettet subjektivitet. Kroppen er slik sett både noe vi er og noe vi har	Kropp er noe vi har og er. Kroppen har målrettet subjektivitet.	Somaet som subjekt og objekt

Somaestetisk tema	Kondensering	Kategori
Også når en forestiller seg et annet menneske, er det bilder av dette menneskets kropp som manes frem.	Andre mennesker oppleves som kropper.	Andre kropper
Vi tar utgangspunkt i kroppens ulikheter, bevegelsesmønstre og språklige uttryksmåter, når vi deler mennesker inn etter etnisitet, kjønn, grupper og individer.	Vi ser mennesker som kropper og deler dem inn etter det.	Andre kropper
Disse er ikke rigid satt fra fødselen av, men formes av individuelle erfaringer og kulturell betingning, og våre kroppslige ulikheter er bærere av sosial mening. Våre likheter trekkes frem der vi ønsker å appellere til veldedighet, mens vi lettere påpeker ulikheter der vi ønsker å antagonisere andre. Opplevelsen av kroppslig fremmedhet hos andre kan resultere i underbevisste og irrasjonelle fordommer som vanskelig lar seg rette opp i gjennom diskursive resonnement - vi er ofte ikke klar over at vi har slike fordommer.	Vi opplever andre som kropper, fremmede fra eller like våre egne kropper.	Andre kropper
Gjennom utviklingen av somatisk bevissthet kan vi lære å kjenne igjen slike fordommer, slik at vi kan bli i stand til å rette opp i dem.	Utvikling av somatisk bevissthet for å kjenne igjen og korrigere.	Somatisk kunnskap og bevissthet Somatisk kultivering
Derfor blir fremdyrkelsen av økt bevissthet en av somaestetikkens formål.	Somaestetikk handler om bevissthet.	Somatisk kunnskap og bevissthet
Menneskelighetens ulike ambivalenser mellom makt og sårbarhet, anstand og brutalitet, verd og skam, kunnskap og uvitenhet, det dyriske og det guddommelige eller rasjonelle, vises i våre kropper. På den ene siden snakker vi om vår menneskelighet når vi vil unnskyldes våre feil; på den andre siden appellerer vi til den samme menneskeligheten når vi oppfordrer til moralsk fortrefelighet og rasjonalitet.	Kropp er ambivalent, og knyttet til makt.	Kropp og makt

Somaestetisk tema	Kondensering	Kategori
Kroppens verdighet skal respekteres som en del av respekten for menneskers personstatus og for menneskerettigheter, og selv den døde kroppen behandles med stor respekt i de fleste kulturer.	Kroppen har egenverdi og skal respekteres.	Somaet som subjekt og objekt
Kroppens egenskaper, våre fysiske behov og begrensninger setter også grenser for hva en kan forvente av en selv og andre	Kroppen har begrensninger.	Kropp og makt
Kroppen er både grunnlag for sosiale normer og verdier, og vårt redskap for å formidle og ivareta disse i samfunnet	Kroppen bærer normer og verdier.	Kropp og makt
[...] kroppslig anordning og handling, der inneforstått både tale, kroppsspråk og mimikk, gir liv til ellers abstraherte etiske koder	Kroppen bærer etiske koder.	Kropp og makt
Gjennom dette formidles følelser	Kroppen formidler følelser.	Kropp og følelser
[...] vi kan se hvorvidt verbale uttrykk samsvarer med somatiske.	Somaet kommuniserer.	Somaet som subjekt og objekt
Sosiale normer og etiske verdier observeres og håndheves gjennom kroppslige vaner, deriblant følelsesvaner, som er fundamentert i kroppen, og opprettholdes gjennom å være innprentet i kroppene våre.	Kroppen bærer og opprettholder sosiale normer og etiske verdier.	Kropp og makt
Ideologier og kontroll kan ivaretas gjennom å kodes inn i somatiske normer. Slike normer, slik som kjønnsnormer som forteller kvinner at de skal opptre som myke og delikate, blir ofte tatt for gitt, og unngår dermed vår kritiske bevissthet. Vi trenes somatisk inn i roller som forsterker kontroll og undertrykkelse, maktroller og underlegenhet, i den grad at våre egne kroppar kan yte motstand mot å utfordre dem.	Kroppen bærer sosiale normer og opprettholder roller. Kroppen er knyttet til makt.	Kropp og makt

Somaestetisk tema	Kondensering	Kategori
[...] somatisk diagnostisering av de kroppslige følelser og vaner som uttrykker slik kontroll, dersom en ønsker å kunne utfordre undertrykkelse, og beseire undertrykkende sosiale forhold som genererer slike kroppslige følelser og vaner.	Somatisk bevissthet er nødvendig for å utfordre undertrykkelse.	Somatisk kunnskap og bevissthet Kropp og makt.
Kroppen er det redskap vi kan handle gjennom, og er således en kilde til vår handleevne og frihet.	Kroppen er et redskap, og henger sammen med frihet.	Kropp og makt
Slik er etikken grunnlagt i kroppen, idet etikk omhandler valg, friheten til å velge, og handle. Vi er frie til å bevege våre kropper, og denne bevegelsesfriheten er muligens fundamentet for alle andre, mer abstrakte idéer om frihet	Kropp bærer etikk og frihet.	Kropp og makt
[...] kroppen [er] et tydelig symbol på ufrihet. Kroppen begrenser hva vi kan gjøre, den er avhengig, og den brytes ned mot alderdom og død.	Kroppen har begrensninger, og er knyttet til frihet.	Kropp og makt
Kroppen er også vårt grunnlag for å forstå verden, med dertil hørende muligheter og begrensninger. Somaet er vårt fundamentale utgangspunkt, både gjennom sin fysiske posisjon og ovenfor sosial samhandling. Slik er somaet vår horisont for å forstå verden, grunnlaget for våre perspektiver.	Kroppen er grunnlag for å forstå, og den er vårt utgangspunkt i verden.	Somatisk kunnskap og bevissthet
Gjennom kroppen er hvert menneske en ting blant andre ting den verden vi finnes i, og som gir mening for oss.	Kroppen henger sammen med omverden.	Kropp, sinn og kultur
Som ethvert utgangspunkt har kroppen sine begrensninger	Kroppen har begrensninger.	Kropp og makt

Somaestetisk tema	Kondensering	Kategori
[...] heller enn å anse kroppen, med sine sansbeholdninger, som et hinder, bør vi dyrke somatisk bevissthet og selvbruk, for dermed å bli mer perseptuelt oppmerksomme og handlingsdyktige, og rette opp sansenes ytelsesevne.	Somatisk bevissthet for å øke oppmerksomhet og evner.	Somatisk kunnskap og bevissthet Somatisk kultivering
Menneskelig eksistens handler om å være i konstant fluktusjon på vei mot å bli noe annet	Å være menneske handler om å være i endring.	Somatisk kultivering
[...] transcendens - behovet for å nå forbi en selv, er grunnleggende for selvforbedring.	Å endre seg for selvforbedring.	Somatisk kultivering
Somaet har et grunnleggende behov for bevegelse - å ta til seg næring, formere seg og handle, og selv under hvile er kroppen i flerfoldige bevegelser, som levende soma.	Somaet er levende og i bevegelse.	Somaet som subjekt og objekt
[...] i synet på kroppens underlegne tjenerfunksjon, kobles også en <i>kjønnning</i> av kroppen inn, som underbygger en annenrangs status for kvinner.	Kropp er kjønnnet, og bærer normer og verdier.	Kropp og makt
[...] dersom vi faktisk virkelig bryr oss om målet, så er vi også nødt til å bry oss om det middelet som kan føre oss dit.	Kroppen er et redskap som vi må bry oss om.	Kropp som redskap Somatisk kultivering
Kroppen som instrument vil kunne fungere bedre dersom mennesker lærer seg lempelig somatisk adferd, noe som ikke bare oppnås gjennom trening og pugging, men gjennom nøye dyrkning av vår somatiske bevissthet.	Kroppen er et instrument som fungerer bedre gjennom somatisk bevissthet.	Kropp som redskap Somatisk kultivering
[...] vi trenger å fokusere utover, og ikke på indre følelser, i de fleste av våre handlinger. Det er i det ensartede fokuset som er problemet [...] mens det er viktig å fokusere på de objekter vi samhandler med og de mål vi har satt oss, er det ofte fruktbart å utforske oss selv og våre sanselige fornemmelser.	Kroppen er rettet utover, men vi må også fokusere innover.	Somatisk kunnskap og bevissthet

Somaestetisk tema	Kondensering	Kategori
<p>Gjennom å være klar over mønstre i pust, i muskelsammentrekninger og smerter, kan vi gjøres klar over emosjoner og tilstander vi ellers ikke ville være bevisste på. Gjennom somatisk oppmerksomhet kan etablerte uvaner rettes opp i.</p>	<p>Somatisk bevissthet og oppmerksomhet kan gjøre oss klar over følelser og uvaner.</p>	<p>Somatisk kunnskap og bevissthet Kropp og følelser</p>
<p>[...] kroppen som et middel, i seg selv midlertidig bør behandles som et mål, for vi trenger å være klar over hva vi faktisk kan gjøre, dersom vi skal kunne rette opp i kroppslige vaner og handle slik vi ønsker.</p>	<p>Kroppen er et redskap, og et mål i seg selv.</p>	<p>Kropp som redskap Somatisk kultivering</p>
<p>Å være klar over hvordan kroppen føles er et nødvendig utgangspunkt dersom en ønsker å yte optimalt [...] her ligger somaestetikkens logikk som selvforbedrende studie av kroppen som instrument i oppfattelse, tanke, handling, estetiske uttrykk og etisk selv-forming.</p>	<p>Kroppen er et instrument, og kroppslig bevissthet er nødvendig for ytelse.</p>	<p>Kropp som redskap Somatisk kunnskap og bevissthet Somatisk kultivering</p>
<p>Den analytiske somaestetikken er teoretisk og beskrivende. Den omhandler forskning og forklaring av somaestetisk persepsjon og adferd, og den rollen disse har i menneskers kunnskap, handlinger og forståelse av verden. [...] Normer og standarder for evner, helse, skjønnhet og hvordan vi ser kjønn er alle formet for å gjenspeile og opprettholde sosiale forhold.</p>	<p>Beskrivelser av somaet synliggjør hvordan kroppen bærer normer.</p>	<p>Somatisk kunnskap og bevissthet Kropp og makt</p>
<p>[...] den pragmatiske somaestetikken [foreslår] forbedringer gjennom nyskaping av kroppen og de sosiale forhold som former den.</p>	<p>Kroppslig forbedring henger sammen med forbedring av sosiale forhold.</p>	<p>Somatisk kunnskap og bevissthet Kropp og makt</p>
<p>Pragmatiske metoder [...] er utformet for å forbedre bruk og opplevelse av kroppen.</p>	<p>Kroppen må forbedres og brukes.</p>	<p>Somatisk kultivering</p>

Somaestetisk tema	Kondensering	Kategori
[...] oppdelte metoder ser på enkelte kroppsdelene for seg [...] holistiske metoder utgjøres av somatiske bevegelser og stillinger ment å utvikle menneskers harmoniske energi og ytelse i en integrert helhet. Holistiske somaestetiske metoder skiller ikke kropp fra sinn, og anser forbedret somatisk harmoni både som instrument for og produkt av opphøyd mental bevissthet og balanse.	Kroppen er en helhet av enkeltdeler og henger sammen med sinnet.	Kropp, sinn og kultur
[...] somatisk handling kan deles inn i handlinger rettet hovedsaklig mot en selv eller mot andre.	Somaet handler ovenfor en selv og andre.	Andre kropper
Dessuten er ofte selvfokusert somatisk forbedring gjort med sikte på å tilfredsstille andre, liksom somatisk handling rettet mot andre kan oppleves gledelig for en selv.	Somatiske opplevelser henger sammen med andre mennesker.	Andre kropper
Representasjonell somaestetikk retter seg mot ytre fremtredende og kroppens overfladiske form	Somaet representeres som et ytre.	Somaet som subjekt og objekt
[...] erfaringsmessig er innadrettet, og sikter på å gjøre de somatiske erfaringene mer tilfredsstillende, og at vi er mer oppmerksomme på våre somatiske erfaringer.	Erfaringsmessig somaestetikk øker somatisk oppmerksomhet.	Somatisk kunnskap og bevissthet
Hvordan vi ser ut påvirker hvordan vi føler oss og omvendt, og erfaring og representasjon, det indre og det ytre komplimenterer hverandre.	Det somatiske ytre og det indre påvirker hverandre.	Somaet som subjekt og objekt Somatisk kultivering
[...] <i>performativ</i> somaestetikk [...] fokuserer på å bygge styrke, helse eller evner.	Somaestetikk omhandler helse og evner.	Somatisk kultivering

Somaestetisk tema	Kondensering	Kategori
Somaestetikkens siste hovedgrein omhandler faktisk beskjeftigelse med somatisk selvforbedring gjennom behersket, reflekterende kroppslig handling. Praktisk somaestetikk - systematisk agering av somatiske disipliner, har ofte vært avgjørende for filosofien i fortidige og ikke-vestlige kulturer, men neglisjert i moderne filosofi	Praktisk somaestetikk handler om systematisk somatisk selvforbedring gjennom reflektert handling.	Somatisk kultivering
At kroppen er et instrument som somaestetikken argumenterer for at bør studeres og kultiveres, står ikke i motsetning til at kroppen også er brukeren av det redskapet den er	Kroppen er et instrument som bør kultiveres.	Kropp som redskap Somatisk kultivering
[...] dikotomien mellom kroppen som mål kontra metode må utfordres.	Kropp er både mål og metode.	Kropp som redskap
Vår evne til å verdsette et uttrykks sanselige skjønnhet har en vesentlig somatisk side, både gjennom sansenes rolle i vår oppfattelse, og fordi våre følelser og emosjonelle vurderinger kun erfares somatisk.	Somaet henger sammen med følelser og emosjoner og vår evne til å oppfatte verden.	Somatisk kunnskap og bevissthet Kropp og følelser Kropp, sinn og kultur
Somatiske erfaringer er mål i seg selv; helse og evne til å bevege seg er noe vi nyter, ikke bare fordi det gjør oss i stand til å nå andre mål, men fordi det har verdi i seg selv.	Somaet har egenverdi og er et mål i seg selv.	Somatisk kultivering
Selv tankens nytelser har somatiske dimensjoner, som ved at tanker og følelser får somatiske uttrykk i for eksempel blodstrømning og rødming, og kroppen plasserer oss som sansende, tenkende subjekter i verden og gir oss retning og perspektiv.	Somaet henger sammen med tanker og følelser.	Kropp, sinn og kultur Kropp og følelser
Kunnskap sitter sterkere i oss når den er knyttet til muskelminne og kroppslig erfaring.	Somatisk forbedring forbedrer kunnskap.	Somatisk kultivering Kropp, sinn og kultur

Somaestetisk tema	Kondensering	Kategori
Slik er somaet i seg selv et verdfullt mål, og somaestetisk bevissthet utdannes og kultiveres med sikte på å bedre vår evne til å tenke gjennom kroppen.	Somaet er et mål i seg selv, somaestetisk bevissthet forbedrer evnen til å tenke.	Somatisk kultivering Kropp, sinn og kultur

Tabell 4: Kategorier i somaestetikk

Idealtyper i somaestetikkens kategorier

Arbeidet med kodingen av somaestetikken resulterte i 8 kategorier. Med utgangspunkt i også disse kategoriene vil jeg formulere idealtyper som er spesifikke for, og beskriver sentrale egenskaper ved hver kategori.

Kategorien *Kropp som redskap* er formulert 8 ganger, og får følgende idealtipe:

Kroppen er et instrument som henger sammen med følelser og tanker, som vi må bry oss om, og som fungerer best gjennom somatisk bevissthet og kultivering.

Kategorien *Somatisk kunnskap og bevissthet* er nevnt 14 ganger i tabellen, og idealtypen til denne kategorien er formulert slik:

Somaestetikk handler om levd somatisk erfaring, og utvikling av somatisk bevissthet er rettet mot å kjenne igjen, og forbedre eller endre mønstre, normer, evner, følelser og forståelse.

Kategorien *Somatisk kultivering* er den største kategorien formulert fra dette analysedokumentet, og kommer frem 19 ganger. Den gis denne idealtypen:

Kroppen er arena for erkjennelse, tanke og selvforming, og somatisk kultivering er nødvendig for å utvikle ytelsesevne, og fordi somaet har egenverdi og er et mål i seg selv.

Kategorien *Kropp, sinn og kultur* kommer frem ti ganger, og får følgende idealtipe:

Kropp, sinn og kultur er avhengige av og integrert i hverandre, vi tenker, føler og erkjenner gjennom kroppen, og forbedring av kroppens evner øker også tankens evner.

Kategorien *Somaet som subjekt og objekt* formuleres åtte ganger, og idealtypen lyder som følger:

Vi både har og er et levende soma, som er både et subjekt og et objekt, der det indre og det ytre påvirker hverandre.

Kategorien *Andre kropper* fremkommer fem ganger. Denne kategoriens idealtipe formuleres slik:

Andre mennesker oppleves som kropper, og vi deler somatiske opplevelser av og med andre mennesker gjennom deres kropper.

Kategorien *Kropp og makt* kommer frem 14 ganger i tabellen, og dens idealtipe er formulert med følgende setning:

Kroppen er knyttet til makt, undertrykkelse og frihet gjennom sine evner og begrensninger, og hvordan den bærer og opprettholder normer og verdier, men kan også, ved somatisk bevissthet, utfordre og endre dem.

Kategorien *Kropp og følelser* blir formulert fem ganger, og idealtypen er formulert slik:

Kroppen henger sammen med følelser, og somatisk bevissthet og oppmerksomhet kan gjøre oss klar over følelsene våre.

5 Møtepunkter mellom Klafkis allmenndanningskonsept og somaestetikk

I dette kapitlet vil jeg presentere kategoriene i Klafkis allmenndanningskonsept i enkeltvise tabeller der de møter kategoriene i somaestetikk. Gjennom å se kategoriene og deres idealtyper i lys av hverandre, sikter analysen i disse tabellene på å identifisere møtepunkter og formulere dem. Etter hver tabell drøfter jeg de møtepunktene som kommer frem. Drøftingene bygger på studiens teori slik den er gjengitt og drøftet i kapittel 3.1 til og med 3.4, og 4.1 til og med 4.4.

	Samfunn og medbestemmelse
Kropp som redskap	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Somatisk kunnskap og bevissthet	Danning er rettet mot frigjøring og fellesskap, og somatisk kunnskap og bevissthet er rettet mot å kjenne igjen og endre normer og mønstre.
Somatisk kultivering	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Kropp, sinn og kultur	Danningsspørsmål er samfunnsspørsmål, og kropp, sinn og kultur er integrert i hverandre. Mennesker har rett til og ansvar for å forme samfunn og kultur.
Somaet som subjekt og objekt	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Andre kropper	Danning omhandler ansvar for å rett til å samhandle, og vi deler somatiske opplevelser av og med andre mennesker gjennom deres kropper.
Kropp og makt	Danningsspørsmål omhandler demokrati og samfunn, og kroppen er knyttet til makt, undertrykkelse og frihet, og kan utfordre og endre normer og verdier.
Kropp og følelser	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.

Tabell 5: Møtepunkter mellom *Samfunn og medbestemmelse* og somaestetikkens kategorier

I kategorien *Samfunn og medbestemmelse* fant jeg fire møtepunkter med somaestetikkens kategorier. Med utgangspunkt i at somatisk kunnskap og bevissthet er rettet mot å kjenne igjen og endre normer og mønstre, vil jeg foreslå at somatisk bevissthet har potensiale for å skape endringer i samfunnet. Gjennom hvordan en uttrykker seg somatisk kan en bryte med for eksempel kjønnsnormer. Kropp, sinn og kultur er integrerte i hverandre, og med rett til og ansvar for å forme samfunnet og kulturen, leser jeg da også at danningsspørsmål må omhandle bevisstgjøring av kroppens funksjon ovenfor samfunnet. En deler somatiske opplevelser med andre, og danning

omhandler samhandling. Dermed forstår jeg det slik at danning også omhandler delte somatiske opplevelser. Fordi kroppen er knyttet til makt, frihet og undertrykkelse, og danningsspørsmål omhandler demokrati og samfunn, anser jeg at danningsspørsmål rundt makt må sees i lys av kroppens rolle som bærer og/eller bryter av maktstrukturer.

	Selvbestemmelse
Kropp som redskap	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Somatisk kunnskap og bevissthet	Selvbestemmelse omhandler egne meninger og vilkår. Somatisk bevissthet handler om å kjenne igjen og forbedre eller endre mønstre, normer, evner, følelser og forståelse.
Somatisk kultivering	Somatisk kultivering henger sammen med somaets egenverdi, og selvbestemmelse dreier seg om frihet og egne meninger og vilkår.
Kropp, sinn og kultur	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Somaet som subjekt og objekt	Selvbestemmelse dreier seg om individet som subjekt. Somaet er både subjekt og objekt.
Andre kropper	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Kropp og makt	Selvbestemmelse dreier seg om egne meninger og vilkår, og kroppen er knyttet til makt og frihet, og kan utfordre og endre normer og verdier.
Kropp og følelser	Somatisk bevissthet kan gjøre oss i klar over følelsene våre, og selvbestemmelse dreier seg om egne levevilkår.

Tabell 6: Møtepunkter mellom *Selvbestemmelse* og somaestetikkens kategorier

I kategorien *Selvbestemmelse* fant jeg fem møtepunkter med somaestetikkens kategorier. Fordi somatisk kunnskap og bevissthet handler om å kjenne igjen og kunne endre mønstre, normer, evner, følelser og forståelse, anser jeg det slik at dette omhandler evne til å rå over egne meninger og vilkår. Det handler om bevisstgjøring av egne følelser, av hvordan en forstår verden og ens egne kår, og evnen til å synliggjøre kroppslige mønstre som virker inn på ens vilkår. Jeg ser videre at somatisk kultivering henger sammen med ens egne kår gjennom bevissthet av ens kroppslige egenverdi. Både Klafki og somaestetikken snakker om individet og somaet som subjekt. Begrepet subjekt brukes hos Klafki i forbindelse med enkeltmenneskets subjektivitet og jeg-du-forhold, og Shusterman beskriver at kroppen har en målrettet subjektivitet. Slik jeg ser det, har de en tilsvarende forståelse av dette begrepet. Å rå over egne meninger og vilkår henger, slik jeg forstår

det, sammen med kroppen gjennom frihet til å selv rå over egen kropp og helse og kroppslige uttrykk. Også følelser henger sammen med selvbestemmelse, gjennom kunnskap om og frihet ovenfor egne følelsesuttrykk.

	Solidaritet
Kropp som redskap	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Somatisk kunnskap og bevissthet	Somatisk kunnskap og bevissthet handler om å kjenne igjen normer og mønstre, og solidaritet handler om fjerning av sosialt betingede ulikheter og om frihet.
Somatisk kultivering	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Kropp, sinn og kultur	Kropp, sinn og kultur er integrerte med hverandre, og solidaritet er rettet mot fjerning av sosiale ulikheter.
Somaet som subjekt og objekt	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Andre kropper	Danning omhandler solidaritet med andre, og vi opplever andre som kropper og deler somatiske opplevelser med dem.
Kropp og makt	Solidaritet med andre er rettet mot fjerning av sosialt betingede ulikheter, og mot emansipasjon og frihet. Kroppen er knyttet til makt gjennom evner og begrensninger, og hvordan den bærer og opprettholder normer og verdier, men kan også, ved somatisk bevissthet, utfordre og endre dem.
Kropp og følelser	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.

Tabell 7: Møtepunkter mellom *Solidaritet* og somaestetikkens kategorier

I kategorien *Solidaritet* fant jeg fire møtepunkter med somaestetikkens kategorier. Somatisk kunnskap og bevissthet henger sammen med solidaritet gjennom hvordan fjerning av sosialt betingede ulikheter fordrer at en er klar over slike ulikheter. Ulikheter, slik som underdanighet hos kvinner, kan komme til syne gjennom kroppslig formidlede normer og mønstre. Dette henger også sammen med at sosiale ulikheter er kulturelle, og kultur, kropp og sinn henger sammen, og bærer dermed sammen normer og verdier som angår frihet og undertrykkelse. En opplever også andre mennesker som kropper, og solidaritet bør derfor også rette seg mot solidaritet ovenfor andres kropper, og andres frihet til å uttrykke seg kroppslig. Sosialt betingede ulikheter henger, slik jeg ser det, sammen med makt, og somatisk bevissthet kan gjøre en i stand til å bli klar over maktstrukturer som kan hindre andre menneskers frihet og muligheter. Solidaritet må dermed også rettes mot mennesker hvis kroppslige begrensninger kan hindre deres frihet og muligheter.

	Danning og ferdigheter
Kropp som redskap	Danning angår utviklingen av tekniske ferdigheter og instrumentelle evner, orientert mot prosess og utvikling og kroppen er et instrument som fungerer best gjennom somatisk bevissthet og kultivering.
Somatisk kunnskap og bevissthet	Utvikling av somatisk bevissthet er rettet mot å kjenne igjen og forbedre evner og forståelse, og danning angår tekniske ferdigheter orientert mot utvikling.
Somatisk kultivering	Danning angår instrumentelle evner, og somatisk kultivering er nødvendig for ytelsesevne.
Kropp, sinn og kultur	Forbedring av kroppens evner øker tankens evner, og danning er rettet mot utviklingen av instrumentelle evner.
Somaet som subjekt og objekt	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Andre kropper	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Kropp og makt	Danning tar sikte på å lære å lære, og somatisk bevissthet kan bidra til å utfordre og endre normer og verdier.
Kropp og følelser	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.

Tabell 8: Møtepunkter mellom *Danning og ferdigheter* og somaestetikkens kategorier

I kategorien *Danning og ferdigheter* fant jeg fem møtepunkter med somaestetikkens kategorier. Utviklingen av instrumentelle evner henger slik jeg forstår det tett sammen med kroppen som instrument, og danning omhandler dermed direkte somatisk bevissthet og kultivering. Når somatisk bevissthet dreier seg om å kjenne igjen og forbedre evner, anser jeg at dette også har med danning av ferdigheter, og også somatisk kultivering å gjøre. Danning rettet mot instrumentelle evner bør også, slik jeg forstår det, ta inn over seg sammenhengen mellom kroppens og tankens evner. Jeg vil også foreslå at utvikling av instrumentelle evner med sikte på å lære å lære henger sammen med kropp og makt gjennom evnen til somatisk bevissthet. Å lære å utvikle somatisk bevissthet kan medføre å lære å utfordre og endre normer og verdier.

	Danning og kritikk
Kropp som redskap	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.

	Danning og kritikk
Somatisk kunnskap og bevissthet	Somatisk bevissthet er rettet mot gjenkjenning og endring av mønstre, normer, evner, følelser og forståelse, og danning har å gjøre med å forholde seg kritisk og reflektere.
Somatisk kultivering	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Kropp, sinn og kultur	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Somaet som subjekt og objekt	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Andre kropper	Danning har å gjøre med å forholde seg kritisk og anta ulike perspektiver, og vi opplever andre mennesker som kropper, og deler somatiske opplevelser med og av andre gjennom deres kropper.
Kropp og makt	Danning har å gjøre med evne til å forholde seg kritisk til informasjon, og til å reflektere og anta ulike perspektiver. Kroppen bærer og opprettholder normer og verdier, og kan ved somatisk bevissthet utfordre og endre dem.
Kropp og følelser	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.

Tabell 9: Møtepunkter mellom *Danning og kritikk* og somaestetikkens kategorier

I kategorien *Danning og kritikk* fant jeg tre møtepunkter med somaestetikkens kategorier. For å kunne forholde seg kritisk til noe og reflektere over det, må en kunne gjenkjenne det. Jeg vil hevde at somatisk bevissthet og kritikk møtes på flere områder. Både kritikk og somatisk bevissthet er orientert mot refleksjon og endring, og refleksjon er avhengig av gjenkjenning. Endring av forståelse, og også av mønstre, normer og evner har, slik jeg forstår det, også med refleksjon og kritikk å gjøre. Slik vil jeg hevde at somatisk kunnskap og bevissthet har å gjøre med å forholde seg kritisk til og reflektere over somaet og dets mønstre, normer, evner, følelser og forståelse. Ved at en deler somatiske opplevelser med andre gjennom deres kropper, forstår jeg det slik at en gis muligheten til å anta andre perspektiver, som kan gi rom for refleksjoner og kritiske vurderinger. Kroppen er bærer av normer og verdier som kan utfordres og endres ved at en forholder seg kritisk til og reflekterer over somatisk bevissthet rundt disse.

	Kategorial danning
Kropp som redskap	Kroppen er et instrument som henger sammen med følelser og tanker, og som fungerer best gjennom somatisk bevissthet og kultivering. Ulike ting henger sammen, og forståelse oppnås gjennom eksempler.
Somatisk kunnskap og bevissthet	Kategorial danning går ut på at forståelse oppnås gjennom eksempler, og somatisk bevissthet er rettet mot å kjenne igjen mønstre og normer.
Somatisk kultivering	Somatisk kultivering er nødvendig for å utvikle evner, og forståelse oppnås gjennom eksempler og kategorisering.
Kropp, sinn og kultur	Kropp, sinn og kultur er integrert i hverandre, og kategorial danning går ut på at ulike ting henger sammen.
Somaet som subjekt og objekt	Ting henger sammen med hverandre, og forståelse oppnås gjennom eksempler, og det indre og det ytre påvirker hverandre.
Andre kropper	Kategorial danning går ut på at ulike ting henger sammen med hverandre, og vi deler somatiske opplevelser med andre gjennom deres kropper.
Kropp og makt	Kropp er knyttet til makt gjennom hvordan kroppen bærer normer og verdier, og kategorial danning går ut på at ting henger sammen, og at forståelse oppnås gjennom kategorisering.
Kropp og følelser	Forståelse oppnås gjennom eksempler, og somatisk bevissthet kan gjøre oss klar over følelsene våre.

Tabell 10: Møtepunkter mellom *Kategorial danning* og somaestetikkens kategorier

I kategorien *Kategorial danning* fant jeg åtte møtepunkter med somaestetikkens kategorier. Det kommer altså frem møtepunkter mellom denne kategorien og alle somaestetikkens kategorier. Gjennom kategorial danning vil jeg foreslå at somatisk kultivering gjennom eksempler kan forbedre evner på andre områder. Dette samsvarer med hvordan motoriske ferdigheter kan styrke mental utvikling. Somatisk bevissthet er rettet mot å kjenne igjen mønstre, og i sammenheng med kategorial danning tolker jeg det dithen at gjenkjenning av mønstre vil kunne danne grunnlag for mønsterkategorier som kan generaliseres. Kroppen henger sammen med sinnet og kulturen, og i lys av kategorial danning forstår jeg det slik at kroppslige, kulturelle og mentale kategorier kan forstås på tvers av hverandre. Likeledes ser jeg det slik at somaets ytre, objektskategorier kan forstås i sammenheng med indre subjektskategorier, og videre at kategorier i lys av andres kropper, gjennom delte opplevelser, kan overføres til kategorier om egen kropp. Forståelse for kroppen som bærer av normer, verdier og maktforhold kan også danne kategorier som kan generaliseres og settes i

sammenheng med somatisk bevissthet. Somatisk bevissthet henger også sammen med følelsene våre, og kategorier rundt følelser kan, slik jeg forstår det, bidra til forståelse for somaet, og omvendt.

	Handling
Kropp som redskap	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Somatisk kunnskap og bevissthet	Danning omhandler å omsette erfaringer i praksis, og somaestetikk handler om levd somatisk erfaring, og utvikling av somatisk bevissthet er rettet mot å kjenne igjen, og forbedre eller endre forståelse.
Somatisk kultivering	Kroppen er arena for erkjennelse, tanke og selvforming, og somatisk kultivering er nødvendig for å utvikle ytelsesevne, og danning omhandler å fjerne skillet mellom teori og praksis gjennom erfaringer med betydningsfulle handlinger.
Kropp, sinn og kultur	Danning omhandler å fjerne skillet mellom teori og praksis, og kropp, sinn og kultur er integrert, og forbedring av kroppens evner øker også tankens evner.
Somaet som subjekt og objekt	Danning omhandler å omsette erfaringer i praksis, og fjerne skillet mellom teori og praksis, og det indre og det ytre påvirker hverandre.
Andre kropper	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Kropp og makt	Det er ikke funnet noe møtepunkt mellom disse kategoriene.
Kropp og følelser	Danning omhandler å fjerne skillet mellom teori og praksis gjennom betydningsfulle handlinger, og somatisk bevissthet og oppmerksomhet kan gjøre oss klar over følelsene våre.

Tabell 11: Møtepunkter mellom *Handling* og somaestetikkens kategorier

I kategorien *Handling* fant jeg fem møtepunkter med somaestetikkens kategorier. Somaestetikken handler om levd somatisk erfaring, og danning forteller at erfaringer må omsettes i praksis. Slik vil jeg hevde at danning i Klafkis allmenndanningskonsept omhandler somatisk bevissthet handling og praksis. Danningens intensjon om å fjerne skillet mellom teori og praksis ser jeg også i lys av somatisk kultivering. Erfaringer med betydningsfulle handlinger omhandler her erkjennelser, tanker og selvforming, gjennom kroppen. Videre ser jeg det slik at skillet mellom teori og praksis støttes av somaestetikkens forståelse av kropp, sinn og kultur om integrert. Sinn og teori, kropp og praksis, henger sammen og påvirker hverandre og omverden, og på samme vis henger også det somatiske

indre og det ytre sammen med teori og praksis. Somatisk bevissthet kan, slik jeg forstår det, også, gjennom betydningsfulle handlinger der teori og praksis sees som ett, gjøre en klar over følelser.

6 Soma, kategorier og bevissthet

I Klafkis allmenndanningskonsept ble det formulert syv kategorier; *Samfunn og medbestemmelse*, *Selvbestemmelse*, *Solidaritet*, *Danning og ferdigheter*, *Danning og kritikk*, *Kategorial danning*, og *Handling*. Av disse var det kun i kategorien *Kategorial danning* at det kom frem møtepunkter med samtlige av somaestetikkens kategorier. I kategorien *Danning og kritikk* indentifiserte jeg kun tre møtepunkter med somaestetikkens kategorier.

I somaestetikken ble det formulert åtte kategorier; *Kropp som redskap*, *Somatisk kunnskap og bevissthet*, *Somatisk kultivering*, *Kropp, sinn og kultur*, *Somaet som subjekt og objekt*, *Andre kropper*, *Kropp og makt*, og *Kropp og følelser*. I kategorien *Kropp som redskap* kom det kun frem to møtepunkter med Klafkis allmenndanningskonsept, mens det i kategorien *Somatisk kunnskap og bevissthet* ble identifisert møtepunkter med alle kategoriene i Klafkis allmenndanningskonsept.

Totalt sett ble det identifisert 34 møtepunkter mellom kategoriene i somaestetikk og kategoriene i Klafkis allmenndanningskonsept. Av alle kategoriene i Klafkis allmenndanningskonsept var det *Kategorial danning* som tydeligst resonnererte med somaestetikkens kategorier, og det var likeledes *Somatisk kunnskap og bevissthet* som tydeligst resonnererte klarest med kategoriene i Klafkis allmenndanningskonsept. Kategorial danning samsvarer med alle somaestetikkens kategorier, og viser at eksempler og kategorier lat seg overføre på tvers av kropp, sinn, følelser og omgivelser, våre egne kropper som subjekt og objekt, og andres kropper. Kategorier kan dannes rundt makt, undertrykkelse og frihet og hvordan disse bæres, videreføres eller brytes gjennom somatiske uttrykk og opplevelser av normer og verdier.

Somaestetikk handler om levd erfaring, og gjennom somatisk bevissthet kan en lære å kjenne igjen normer, evner, følelser og forståelse, og potensielt endre disse. Dette kan gjelde samfunnets mønstre, og muligheten for å endre samfunnet og dets normer, og det kan gjelde egne vilkår og kroppslige mønstre og normer som virker inn på disse. Somatisk bevissthet handler også om å kjenne igjen sosiale ulikheter og hvordan disse kommer til uttrykk i menneskers kropper, og er dermed rettet både mot danningens kritiske og solidariske aspekter. Både danning og somaestetikk handler om levd erfaring og handling.

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg vært i dialog med tekster om danning og om kropp og somaestetikk. Klafki og Shusterman har vært sentrale både i form av at analysedokumentene har bestått av ett kapittel fra hver av dem, og fordi deres tekster forøvrig har utdypet forståelsen for henholdsvis danning og somaestetikk. Jeg har også trukket inn andre teorier og tekster for å se på

temaene fra ulike horisonter. Dokumentanalysen som metode har vært veiledet av problemstillingen, og jeg har trukket på både idéanalyse og diskursteori når jeg har valgt å kondensere, og formulere kategorier og idealtyper. Idealtypene har vært essensielle i utformingen av analysen av møtepunkter, og gjort operasjonaliseringen fra tekst i dokumenter til identifiserbare møtepunkter mulig. Den hermeneutiske analysen og fortolkningen har vært veiledet av studiens teori, og jeg har redegjort for min bakgrunn og forforståelse for å være åpen om hvordan disse kan påvirke både hva som analyseres og hvordan det fortolkes.

Med utgangspunkt i Klafkis allmenndanningskonsept og Shustermans somaestetikk viser studien perspektiver på danning gjennom kroppen. Slike perspektiver orienterer seg mot erfaringer med betydningsfulle, kroppslige handlinger, der en settes i stand til å forme seg selv og sin omverden i samspill og solidaritet med andre mennesker. De er også orientert mot hvordan egen og andres kropp, er en del av ens kritiske vurderinger av en selv, av andre og av omverden. Danning dreier seg i disse perspektivene om utviklingen av kroppens evner, og ens muligheter til frihet og utfoldelse. Studien er teoretisk og filosofisk, og jeg vil ikke påstå at funnene er generaliserbare i den forstand at de presenterer objektive faktaopplysninger. Jeg anser likevel at funnene kan tilby perspektiver på og forståelse for danning i et somatisk perspektiv, med kroppen som subjekt.

Litteratur

- Bratberg, Ø (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm.
- Duedahl, P. & Hviid Jacobsen, M. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Fredens, K. (2018). *Læring med kroppen forrest*. København: Hans Reitzel.
- Gadamer, H., Holm-Hansen, L., & Schaanning, E. (2010). *Sannhet og metode : Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (Bokklubbens kulturbibliotek). Oslo: Bokklubben.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse : Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Isaksen, V. (2011) Evidensbasert praksis og dannelse. I Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse : Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Johannessen, A, Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (2005). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2014). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (3. utg.). Aarhus: Forlaget Klim.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2002). *Det radikale demokrati – diskursteoriens politiske perspektiv*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Kroppens fenomenologi* (Bokklubbens kulturbibliotek). Oslo: Bokklubben.
- Molander, A. & Terum, L. I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist aesthetics : Living beauty, rethinking art* (2nd ed.). Lanham, Maryland.
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the Body: Essays in Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skogvoll, V. & Dobson, S. (2011). Connoisseuren - med blick for øyeblikket. I Haaland, Ø., Dobson, S. & Haugsbakk, G. (red.) (2011). *Pedagogikk for en ny tid*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Straume, I. S. (red.) (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>.