

Kroppen i grundskolans styrdokument

Katarina Swartling-Widerström

Institutionen för Idrott och hälsa, Örebro universitet

Publicerad på Internet, www.idrottsforum.org (ISSN 1652-7224) 2005-04-19

Copyright © Katarina Swartling-Widerström 2005. All rights reserved. Except for the quotation of short passages for the purposes of criticism and review, no part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the author.

Under de senaste tre decennierna har kroppen kommit att uppmärksammas på ett sätt som skiljer sig från naturvetenskapernas förståelse av kroppen. Orsakerna härtill är flera. En är konsumtionssamhällets intresse för den unga, vältränade och hälsosamma kroppen (Featherstone 1994). En annan är en gryende reflektion över vilken betydelse medicinsk teori synsätt på människan har för människors upplevelse av sig själva och sitt sjukdomstillstånd (exempelvis Rosberg 2000). Influenser som dessa har lett till att jag har ställt mig frågan om vad det är för kroppar som konstitueras i skolämnet idrott och hälsa, det ämne som inom skolans ram ansvarar för de studerandes fysiska bildning (Ekberg och Erberth 2000). Det är en fråga som redan rönt intresse i engelsk, amerikansk och australiensisk forskning om ämnet (se till exempel Broeckhoff 1963; Wright 2000; Kirk 1998). I Sverige är frågan dock tämligen outredd, med undantag för Ljunggrens (1999) analys av Linggymnastiken.

För att besvara den ställda frågan har jag fördjupat mig i texter som berör idrotts- och hälsoämnet. I såväl läroplan, kursplan som i idrottslärares fackpress behandlas en rad frågor som har med undervisningen i skolämnet idrott och hälsa att göra, såsom syn på människa och kunskap, de olika skolämnenas mål, vilket innehåll som väljs ut för att ingå i dem, med vilka arbetsformer de studerande skall lära sig det angivna innehållet samt bedömning av vad den studerande lärt sig. Av allt det som behandlas i dessa texter, kommer jag i denna artikel att redogöra för de antaganden om människan som kroppslig varelse som talet om människa och kunskap baseras på i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94 och därtill hörande kursplan från år 2000. Att jag väljer att behandla synen på människan beror på att antaganden om människan genomsyrar alla de övriga aspekterna. Att jag därtill endast behandlar kunskapsbegreppet, och inte övriga delar som bygger upp undervisningen, motiveras av att förmedling av kunskap är en skolans mest centrala uppgifter.

För att kunna identifiera antaganden om människan som kroppslig varelse har jag format två perspektiv, ett *dualistiskt* och ett *integrerat*. Det första, det dualistiska perspektivet, utgår från ett tänkande inom vilket människan uppfattas bestå av två delar, en kropp och en själ alternativt kropp och psyke. Inom det integrerade perspektivet, som är en reaktion

tion mot den dualistiska människosynen, uppfattas människan däremot som en odelbar psykofysisk enhet. Tillsammans kontrasterar (Asplund 1991) de båda perspektiven varandra. Det betyder att det är i ljuset av det dualistiska perspektivet som det integrerade får sin betydelse och vice versa. Uttryckt med andra ord skapar de två perspektiven ett spänningsfält, inom vilket olika utsagor från texterna kan placeras in. Det betyder att jag, genom att läsa de valda texterna med ömsom det dualistiska och det integrerade perspektivet för ögonen, kan identifiera olika antaganden om människan som kroppslig varelse.

För att söka underlätta för läsaren att följa med i de kommande resonemangen om vad det är för kroppar som konstitueras i de valda texterna, följer nedan först en mer ingående redogörelse av de båda perspektiven samt vilka kunskapssyner som blir följderna av respektive perspektiv. Därefter kommer så redovisningen av vilka antaganden som jag har identifierat i de olika texterna.

Two perspectives on the human as a corporeal being

Det första perspektivet uttrycker, som ovan redan påpekats, en dualistisk människosyn. Till att börja med kan man fråga sig vad dualistisk alternativt dualism betyder. Svaret på den frågan är, att med ett dualistiskt tänkande avses ett tänkesätt, som innebär att det finns olika varandeformer, vilka sinsemellan uppfattas vara oberoende av varandra och som tilldelas olika värde (Lübcke 1988). Man kan också säga att dualistiskt tänkande orienterar sig via motsättningar. Exempel på vanligt förekommande dualismer eller motsättningar är subjekt/objekt, förnuft/känsla, tanke/handling, teori/praktik, man/kvinna, väst/öst, norr/söder, intellektuellt arbete/kroppsligt arbete och själ/kropp. Inom samtliga begreppspår finns dessutom en hierarkisering, där det som nämns först värderas högre i förhållandet till det som kommer därefter (Thielst 1982). Idrotts- och hälsoämnet utgör i detta sammanhang inget undantag. Vanligt förekommande motsättningar där är enligt Tinning (1997) tränad/otränad, träningsvetenskap/historia och filosofi, snabb/långsam, pojke/flicka, fotboll/dans samt kropp/själ. Till dessa kan man också enligt Carli (2004) lägga motsättningarna mellan idrott som medel/idrott som mål; motion, hälsa/tävling, elitism; effektivitet, resultat, produkt/upplevelse, process; aggressivitet, styrka och praktik/kreativitet, estetiska värden; erfarenhetskunskap/teori och vetenskap; ”nyttigt” utövande/lek, rytm och nöje.

Uppdelningen i kropp och själ är ett tänkesätt som har genomsyrat den västerländska kulturen alltsedan antikens Grekland. Dualismen finns således ständigt där som en underström som genomtränger vår tillvaro (Molander 1996). Enligt Thielst (1982) kan kropp-själdualismen karaktäriseras med den grekiska ordleken soma-sema, vars betydelse är att kroppen i termer av lekamen är min grav, underförstått att 'jaget', lika med själen, är inspärriad i kroppen och därmed ofri. Soma-sema-tanken har troligtvis sitt ursprung i den så kallade orfismen, en religiös och mystisk trosriktning som fanns i det antika Grekland. Orfismen, som knyter an till sagan om Orfeus i underjorden, värderar dödsriket högre än livet på jorden. Genom döden förlöses människan från sitt lidande på jorden, för att istället träda in i dödsrikets förunderliga värld¹. Dödsriket kom att uppfattas som "sjælens

sande bolig og jordelivet blot kroppens meningsløse tumbleplads” (s 14), och det var ett helt nytt sätt att se på livets mening.

När Platon formar sin lära om idéerna, då följer han i orfismens spår. Det leder bland annat till att orfismens tänkande sprider sig i det av Grekland dominerade medelhavsområdet, till judendomen och med Paulus till den tidiga kristendomen. Den i vår tid mest kände företrädaren för ett dualistiskt perspektiv är René Descartes (1596–1650), beroende på att med hans filosofi fick dualismen en stark kunskapsteoretisk förankring. I korthet kan Descartes’ filosofi om människan beskrivas som följer.

Descartes’ uppdelning i res cogitans och res extensa

Enligt Descartes (1641/1998) kan människan uppfattas som tudelad i en tänkande och en materiell existensform. Av dessa är det den tänkande existensformen som benämns *res cogitans* och den materiella *res extensa*. Descartes’ karaktäristik av den själsliga existensformen är att den är ren, fri, immateriell, tänkande, förnuftig, enhetlig, hel, odelbar och odödlig. Det är också den existensformen som kan uttrycka företeelser som glädje, vrede och sorg. Sist men inte minst menar Descartes att eftersom själen är den existensform som kan tänka, så är själen lika med ’jag’ och detta ’jag’ är fristående från den materiella kroppen

Härav förstod jag att jag var en substans, vars hela väsen eller natur består i att tänka och som för att finnas ej behöver någon plats och ej heller är beroende av något materiellt. På så sätt är detta jag, dvs själen genom vilken jag är vad jag är, helt skild från kroppen.... (Descartes 1641/1998, s 48–49),

Den materiella kroppen däremot utgörs enligt Descartes av allt det som själen inte är, nämligen en icke-tänkande och livlös substans, ett objektivt ting som är sammanfogat av olika (kropp)sdelar och som styrs av materiens krafter. Vidare skiljer sig kroppen från själen genom, att kroppen är lokaliserad till tid och rum. Det sätt varpå Descartes karakteriserar kroppen gör den till ett ting bland andra ting som ’jaget’ äger och är förenad med, men som han/hon inte är och följaktligen kan existera utan.

Genom att hävda att själen är skild från den fysiska verkligheten, kan Descartes också särskilja själen från naturen och det varande som omger den. Kroppen, som ju enligt Descartes varken besitter förnuft eller medvetande, fräntas därmed sin subjektiva upplevande dimension och blir istället en del av den yttre verkligheten (naturen). Kropp och själ kommer därmed att tillhöra olika världar.

Kunskap och färdighet

Descartes’ filosofiska inflytande över naturvetenskaperna medför att vissa saker räknas som kunskap och andra som färdigheter. Det betyder att en åtskillnad mellan att veta *att* och veta *hur* (Ryle 1949) görs. Kunskap blir i och med det detsamma som *teoretisk kunskap om* något. Med det avses att kunskap är en avspegling av världen som yttrar sig som tänkande och kan formuleras i ord och matematiskt språk (Molander 1996). Färdigheter däremot blir liktydigt med kroppens görande. Den teoretiska kunskapen är därmed själens

angelägenhet medan färdighet är kroppens. Det får i sin tur till konsekvens att skolans verksamhet delas in i teoretiska och praktisk/estetiska ämnen, varav de praktiska inte uppfattas som kunskaps- utan färdighetsämnen (Kirk 1999), alternativt som ämnen inom vilka teoretiska kunskaper kan tillämpas (Molander 1996). I ett dualistiskt perspektiv uppfattas med andra ord inte kroppen som en källa till kunskap (Skårderud 1998) som kan bidra till träningen av de studerandes kognitiva funktioner.

Sammantaget kan det dualistiska perspektivet karaktäriseras som att jag *har* en *materiell icketänkande* kropp.

Den levda kroppen – en integrerad² odelbar psykofysisk enhet

Vid slutet av 1800-talet växer en kritik mot det dualistiska sättet att tänka om människan fram. Det leder till en 'kroppslig vändning'³. Den innebär att den materiella tingkroppen åter kopplas samman med människors intressen och erfarenheter. Människan omdefinieras därmed från att endast uppfattas som en själslig existensform som äger en tingkropp till ett fenomen, närmare bestämt en 'levd kropp'⁴ (på franska *le corps propre*). Den som utvecklar tänkandet om den levda kroppen är Maurice Merleau-Ponty (1908–1961). Hans projekt är att återupprätta kroppen som en fullvärdig del av människan och att sätta in människan i ett sammanhang. Den levda kroppen är enligt Merleau-Ponty, en psykofysisk enhet i vilken själ och kropp är sammanflätade och som "... fullbordas varje ögonblick i existensens rörelse" (Merleau-Ponty 1945/1997, s 40).

Eftersom den levda kroppen också är materiell, är den utsträckt i rummet och har konsistens i form av skelett, muskler, inälvor och dylikt. Men den levda kroppen är för den skull inte ett ting som kan förstås utifrån mekanikens lagar, utan kroppen är mitt sätt att vara i världen. Det är som levd kropp som människan upplever sig själv och omvärlden, med interaktion och kommunikation bebor tid och rum, är vårt här och vårt perspektiv på världen. Kroppen är alltid här, är intimt förbunden med vem och vad jag är. Det vill säga att utan kroppen existerar inte ett 'jag'.

Existensens mest grundläggande nivå är perceptionen. Den utgör en stum kroppslig erfarenhet, som på en annan, högre nivå omvandlas till en personlig och intentionell⁵ existens. Att den levda kroppen är intentionell betyder att den har en avsikt. Kroppen är således alltid riktad mot någon/något, är den plats varifrån världen sprider ut sig och blir mitt perspektiv på världen. Den levda kroppen tilldelar vidare språk⁶, handlingar, ting, rörelser, aktiviteter och gester mening, kommunicerar med oss själva och andra samt är uttrycksfull. Det är följaktligen perceptionen som gör att världen visar sig och blir tillgänglig för oss och som konstituerar villkoren för vår existens som förkroppsligade tänkande varelser. Det innebär att all mänsklig erfarenhet och kunskap har sin utgångspunkt i den varseblivande levda kroppen. Det är också på den perceptuella erfarenheten som andra högre nivåer av existensen som fantasi, förnuft, språk och kultur vilar, när den fysiska och reflekterande aktiviteten flyter samman. Perception är det som gör att vi har kontakt med oss själva och med dåtid, nutid och framtid och som gör att vi har ett perspektiv på världen och kan utvidga och omgestalta den.

Den levda kroppen existerar i livsvärlden⁷. Livsvärlden är den ömsesidiga och intersubjektiva värld som vi har direkt tillgång till. Den innehåller alla former av vardagliga hand-

lingar och levda erfarenheter. I livsvärlden existerar därmed inte några förtingligade kroppar. Tvärtom drar sig kroppen undan den objektivisering som naturvetenskapen vill tvinga den till, för att i stället framträda som levd kropp med en levande relation till världen och andra levande kroppar. Vetenskapens värld är således inte den värld som människor talar om, när de talar om världen, utan det är livsvärlden och den föregår vetenskapens värld.

Kunskap är personlig och sitter i kroppen

När den levda kroppen sätts i centrum är kunskap något som är personligt (Polanyi 1978), intimt förknippat med vår personliga identitet (Janik 1996) och som sitter i kroppen (Polanyi 1966). Kropp och själ sammansmälter enligt Merleau-Ponty i handlingen (1945/1997) och den reorganiseras när ny kunskap integreras med den redan befintliga (Dewey 1916/1999). Det finns således inget avstånd mellan kropp och själ, mellan avsikt och handling (Molander 1996) eller mellan människa och omvärld. I och med att den levda kroppen är i ett ständigt samspel med sin livsvärld, är kunskap också relationell.

I en kunskapsprocess som är psykofysisk och relationell, blir kunskap en personligt styrd och aktiv process, i vilken erfarenhet och upplevelse är centrala komponenter. Erfarenheten, som till sin natur enligt Dewey (1916/1999) är väsentligen praktisk, utgörs främst av de aktiva relationer som förekommer mellan en människa och hennes omgivning, naturlig som social. Genom att reflektera över erfarenheterna kan det tankeinnehåll som finns i dem lyftas fram och tydliggöras. Utan reflektion kommer däremot personen att vara i avsaknad av förståelse för hur kunskapen kan användas. Att leva är att uppleva, säger Merleau-Ponty (1945/1997, s 128), och att uppleva är att med en närvaro som saknar distans, kommunicera med världen, den egna och andras levda kroppar. I och med att upplevelsen är en del av livet och att människors livsvärld i hög grad varierar är upplevelser inte entydiga, utan de har flera betydelser.

Kunskap inom ramen för detta perspektiv är således inte (objektiva) fakta, utan att förstå de sammanhang i vilken den aktuella kunskapen är användbar (Dewey 1916/1999). Det vill säga att kunskap skapas och bärs av människor (Molander 1997) och dess värde ligger i att den kan användas (Polanyi 1978).

För att sammanfatta det integrerade perspektivet så kan det karaktäriseras som att *jag är en betydelsskapande kropp*.

Så här långt kommen har det så blivit dags att redogöra för vilka antaganden om människan som kroppslig varelse, som givet de två perspektiven, kan identifieras i de olika texternas tal om människa och kunskap.

Kroppen i Lpo 94

I Lpo 94's inledande avsnitt "Grundläggande värden" (Lpo 94, s 5) sägs att skolan skall fostra individen till att omfatta de värden som överensstämmer med den etik som förvaltas av den kristna traditionen⁸ och den västerländska humanismen. Till dessa värden hör en syn på *människan* som ansvarstagande, fri, aktiv och skapande; därtill också generös, tolerant och rättskaffens.

En väg att gå för att identifiera vad det just sagda betyder är att undersöka hur kristen etik och västerländsk humanism uppfattar människan. Enligt Pilz (1992) kan kristendomens syn på människan sammanfattas i begreppet person, vars innebörd är att människan är en unik fysisk, psykisk och andlig varelse som äger en obestridlig och okränkbar värdighet. Den andliga sidan av människan inbegriper att människan har en immateriell själ och att den utgör människans kärna. Kristendomen delar således upp människan i en materiell kropp och en immateriell själ (ande). Kroppen uppfattas som det mörka och onda under det att den frigjorda själen sträcker sig upp mot Guds frälsning (Gustavsson 1988/1991). Trots den nedvärderande synen på kroppen framhåller kristendomen att kroppen kräver respekt. Det skiljer kristendomen från humanismen, vars människosyn har sitt ursprung i begreppet humanitet. Det är ett begrepp som präglas hundra år före Kristus. Begreppet kom till för att beteckna att det mänskliga står i motsats till det djuriska, bestialiska och vildvuxna. Det är en tanke som förutsätter att den mänskliga naturen, lika med själen, är att förstå som en åker som kan kultiveras i bemärkelsen plöjas, besås och skördas. Att odla själen är att med hjälp av filosofin utrota fel och brister i den mänskliga karaktären, för att istället göra den mentala myllan lucker och fertil.

Humanismen, som är konfessionellt neutral, hämtar oberoende av tidsålder sina metoder och modeller från antikens Grekland. Under renässansen handlar humanism om drömen om ett nytt människoideal. Mot medeltidens asketism och livsförnekelse ställs att människans särmärke är att hon har egenvärde och frihet. Människan kan forma sig själv och däri skiljer hon sig från den övriga skapelsen (Gustavsson 1988/1991).

Under 1700- och 1800-talen utvecklas nyhumanismen. Även inom den uppfattas människan som unik med ett egenvärde. Men det som skiljer nyhumanismen från den tidigare humanismen är hur människans inneboende själskrafter skall komma till sin rätt. Enligt nyhumanismen åstadkoms detta genom att personligheten karaktärsdanas med hjälp av studiet av mönstergilla förebilder, vilka, i likhet med humanismen, hämtats från det antika Grekland, och främst då dess konst (Pilz 1992).

Oberoende av tidsålder betonar (ny)humanismen således den själsliga sidan av människan. Kroppen omnämns inte. Det gör att både kristendomen och humanismen hör till den västerländska tanketradition, som underordnar kroppen. Människosynen i Lpo 94 utgår därvid sammanfattningsvis från en människosyn där tänkandet betonas samtidigt som kroppen är frånvarande. Ett undantag finns och det är i avsnittet om ”Skolans uppdrag” (s 7). I det omnämns kroppen en gång och då i termer av ”sinnlig” (s 8).

Av Lpo 94 framgår att *kunskapsbegreppet* omfattar fyra kunskapsformer, nämligen fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. I läroplanen saknas dock mer ingående resonemang om vad de olika kunskapsformerna innebär. En dylik fördjupning kan man istället få genom att ta del av vad som sägs om kunskap i läroplanskommitténs betänkande (SOU 1992:94, kapitel 2). Där beskrivs fakta och förståelse som teoretisk kunskap, som är intimt förbundna med varandra. Färdighet tillsammans med förtrogenhet beskrivs som praktiskt inriktade kunskapsformer. Mer ingående kan fakta beskrivas som de kunskaper som vi antingen har eller inte har, som vi kommer ihåg eller glömmer bort. Förståelsekunskap är den kunskap som vi har när vi förstått fakta, uppfattat meningen med eller innebörden av ett fenomen. Förståelsekunskap uttrycker därvid kvalitativa sidor av kunskapen.

Färdighetskunskapen kan förstås som förståelsekunskapens praktiska motsvarighet. Det betyder att färdighetskunskap är ett ”motoriskt beteende” (SOU 1992:94, s 66) som kan utföras även när färdigheten inte kan uttryckas med ord. Förtrogenhetskunskap är att kunna handla med omdöme och den utvecklas genom deltagande i praktiska situationer. Erfarenhet av det vi utför i praxis ger kunskap om vad vi skall göra respektive inte göra och när ett pågående skeende behöver avbrytas. Färdighets- och förtrogenhetskunskap benämns med ett gemensamt namn för praktisk kunskap. Den är enligt läroplanskommitténs betänkande inte längre att förstå som tillämpning av teoretisk kunskap, utan den skall uppfattas som en kunskap som har ett eget värde.

Avsikten med det vidgade kunskapsbegreppet är att påvisa att olika kunskapsformer krävs för att den studerande skall få den helhet, som är en förutsättning för att kunskapen skall kunna bli användbar. Det betyder att samtliga kunskapsformer behöver ingå och balanseras med varandra för att undervisningen skall leda till att den studerande har lärt sig exempelvis styrketräning eller allemansrätten.

Beskrivningen av de olika kunskapsformerna i utredningen redogör dock inte för hur de är relaterade till och förutsätter varandra. Den redogör endast för hur fakta och förståelse är relaterade till varandra. Så som läroplanskommittén redogör för kunskapsbegreppet kvarstår således en tudelning mellan teori och praktik. Den praktiska kunskapen har dock uppvärderats från att uppfattas som tillämpad teori till att bli en kunskapsform med egen värde. Likväl är det endast den praktiska kunskapen som, till skillnad från teoretisk, uppfattas som kroppslig i bemärkelsen motoriska mönster och som sinnlig. Trots hänvisningar till Polanyis resonemang om kunskap, vilket tar sin utgångspunkt i Merleau-Pontys filosofi om den levda kroppen, är det bara färdighets- och förtrogenhetskunskapen som explicit anges vara kroppslig i betänkandet. Visserligen påpekas att när det gäller att lära sig läsa och skriva är det svårt att dra en gräns mellan vad som är praktiskt och vad som är mentalt. Men att dessa färdigheter också är sensomotoriska mönster, som i enlighet med Merleau-Pontys filosofi om kroppen är resultat av perceptionen och dess konstituering av ett tyst kroppsligt vetande, dryftas inte. De sensomotoriska mönster som i övrigt nämns vid redogörelsen av färdighetskunskap är ”flyta i vatten” och ”hålla sig kvar på hästryggen” (SOU 1992:94, s 66). För dessa påpekas inte att det mentala och det praktiska inte går att skilja åt.

Uppdelningen mellan fakta och förståelse å ena sidan och färdighet och förtrogenhet å andra återfinns också i de mål som eleven skall ha uppnått efter genomgången grundskola. I till exempel ett av de mål som berör skolämnet idrott och hälsa står

har *grundläggande kunskaper* om förutsättningarna för en god hälsa samt har *förståelse* för den egna livsstilens betydelse för hälsan och miljön (Lpo 94, s 12; mina kursiveringar).

Det läser jag som att de kunskaper eleven skall ha tillägnat sig med avseende på hälsa och miljö är teoretiska kunskaper. Detta till skillnad från målet som behandlar kulturarvet. Där sägs att eleven skall ha en *förtrogenhet* med centrala delar av bland annat det svenska kulturarvet. Vad som enligt läroplanen räknas in under kulturarvet specificeras inte.

Förtrogenhetskunskap är enligt läroplanskommitténs betänkande en praktisk, inte en teoretisk, kunskapsform. Eleverna skall således ha praktisk kunskap i kulturarvet, men inte teoretisk kunskap om det.

Enligt Lpo 94 skall eleverna också stimuleras till att *bilda* sig. Med bildning avses en fri och oändlig kunskapsprocess som människan genomgår under sin personliga växt, vare sig bildningen sker inom ett utbildningsprogram med klart uttalade mål eller ej. Bildningstanken är intimt förknippad med (ny)humanismen, däribland dess syn på människan. Det bildningsbegrepp som dominerar i ”Skola för bildning” är enligt Gustavsson (1996), det nyhumanistiska. Som visats ovan så består den människosynen i att själen, i bemärkelsen det intellektuella, betonas samtidigt som kroppen är frånvarande.

För att sammanfatta är kroppen nästan helt osynlig i läroplanens tal om människan. Det som framhålls är egenskaper som inom ett dualistiskt tänkande hör den själsliga domänen till. När det gäller talet om kunskapsformerna däremot finns det en spänning mellan det dualistiska och det integrerade perspektivet. Å ena sidan sägs att de fyra kunskapsformerna är relaterade till varandra och att kunskapen skall vara användbar. Å andra framhålls att fakta och förståelse är teoretiska kunskapsformer till skillnad från färdighet och förtrogenhet som är praktiska. Av dessa, till delar skilda sätt att tala om kunskap, ligger tudelningen av teori och praktik närmare det dualistiska perspektivet på människan som kroppslig varelse, medan kunskapens kroppsliga förankring och användbarhet är mer i linje med det integrerade perspektivet. En fråga som nu inställer sig är huruvida kroppen är mer närvarande i skolämnet idrott och hälsas kursplan. Låt oss gå vidare och se hur det förhåller sig med den saken.

Idrotts- och hälsoämnets konstituering av kroppen

Innan jag går närmare in på vad det är för antaganden om människan som jag läser in i idrotts- och hälsoämnets kursplan, först några ord om kursplanen. 2000 års kursplan (Skolverket 2000), som omfattar totalt fyra sidor, innehåller ämnets motiv, mål, karaktär och uppbyggnad samt bedömning och betygsriterier. Därtill redovisas också en människosyn. Det gör att jag även i denna del inleder med att resonera om vad det är för antaganden om människan som kroppslig varelse som kursplanen utgår från, för att därefter analysera vilka antaganden som kan identifieras i hur Lpo 94's vidgade kunskapsbegrepp hanteras i kursplanens olika mål.

I tredje stycket under rubriken ’Ämnets karaktär och uppbyggnad’ står följande att läsa

Ämnet står för en helhetssyn på människan, dvs. att kropp, känslor, intellekt och tankar är beroende av varandra, och kan på så sätt medverka till att elevens kroppsuppfattning utvecklas (Skolverket 2000, s 23)

Det är en formulering som kan läsas på olika sätt, och det beroende på att olika *syn på människan* som kroppslig varelse träder fram beroende på med vilka ögon citatet läses. Med ett dualistiskt perspektiv för ögonen, kan citatet läsas som att människan är en ’del-

människa' som består av delarna kropp, känslor, intellekt och tankar. Delarna, som uppfattas som fristående från varandra, kan dock, när de fogas samman, bilda en helhet⁹. I denna helhet är dock inte de olika delarna integrerade med varandra, i bemärkelsen sammanflätade som inom ramen för det integrerade perspektivet, utan helheten uppstår när alla delarna, var för sig, har tillgodosetts.

Att människan uppfattas bestå av delar som visserligen kan samspela men som de facto är skilda åt, betyder att Descartes' antaganden om människan som tudelad i själ och kropp återigen kan läsas in. En dylik läsning förstärks av att psyket, den högre värderade själen, karaktäriseras med fler ord, närmare bestämt känslor, intellekt och tankar, än vad som är fallet för den icke-tänkande nedvärderade kroppen. Den omnämns med bara ett ord. Till det dualistiska perspektivet hör också att själen är frikopplad från naturen. Det får till konsekvens att 'jaget' uppfattas som autonomt och fritt: Det betyder att 'jaget' omtalas i sammanhangslösa termer, inte som en individ som har ett relationellt förhållande till omgivningen, den naturliga som den kulturella.

När man däremot läser citatet med det integrerade perspektivet för ögonen blir ordet kropp viktigt. Att tala om kroppen som just kropp och inte som fysisk¹⁰, som man gör inom ett dualistiskt perspektiv, har sin upprinnelse i "kroppens uppror" (Bøje och Eichberg 1994, s 238). Det kroppsliga upproret är en reaktion mot industrisamhällets teknologiska och biomekaniska kroppsförståelse. I dess ställe växer sig ett allt starkare intresse för sammanhangen mellan kropp och själ fram. Industrisamhällets betoning på behärskandet av kroppen ersätts av en mer intuitiv kroppsförståelse, som är mer att likna vid Merleau-Pontys levda kropp. Den innebär ett mer känslomässigt förhållande till kroppen och en starkare knytning mellan kropp och identitet.

Ännu ett ord som blir av vikt vid en läsning med det integrerade perspektivet för ögonen är ordet 'beroende'. Att framhålla att kropp, känsla, intellekt och tanke är beroende av varandra, kan vara ett sätt att säga kropp och själ är relaterade till varandra, att människan är en odelbar psykofysisk enhet, en levd kropp, och det i livets alla skeden, göranden och låtanden.

När det gäller *kunskap* ägnas mycket utrymme i kursplanen åt att redogöra för idrotts- och hälsoämnets mål och kriterierna för betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Skälen till det är att Lpo 94 är läroplan, vars intention är att styra de studerandes kunskapsinhämtade med hjälp av på förhand uppställda kunskapsmål. För att kunna resonera om vilka antaganden om kropp som kursplanens kunskapssyn uttrycker, koncentrerar jag min uppmärksamhet åt hur det vidgade kunskapsbegreppet hanteras i målen respektive i betygskriterierna, och därmed vilka antaganden om människan som kroppslig varelse som kommer till uttryck.

Enligt läroplanen skall alla kunskapsformerna ingå i undervisningen, och därmed också vid bedömningen av de studerandes kunskaper. För att utröna huruvida det är en icketänkande tingkropp eller en levd kropp som konstitueras i ämnets mål och betygskriterier, blir det intressant att granska hur balansen mellan kunskapsformerna ser ut i de olika målen och i betygskriterierna.

Balansen mellan de olika kunskapsformerna behandlas olika i de mål som eleven skall ha uppnått efter skolår fem respektive nio och betygsgraderna VG och MVG. I målen

finns en tudelning mellan kunskapsformen färdighet å ena sidan och fakta och förståelse å andra, mellan teori och praktik. Det betyder att antaganden om människan som tudelad i kropp och själ återkommer även i kursplanens sätt att använda kunskapsbegreppet. När det gäller färdighetskunskap skall eleven exempelvis efter skolår fem behärska, utföra och kunna i bemärkelsen 'know how' (Ryle 1949):

- *behärska* olika motoriska grundformer och *utföra* rörelser med balans och kropps-kontroll samt *utföra* enkla danser och rörelseuppgifter till musik,
- *kunna* orientera sig och *hitta* i närmiljön genom att *använda* enkla hjälpmedel,

I de mål som handlar om fakta- och förståelsekunskap skall eleven ha grundläggande kunskaper om, ge synpunkter på och veta något om, det vill säga 'know that' (Ryle 1949)

- ha *grundläggande kunskaper* om friluftsliv samt *känna till* principerna för allmansrätten,
- ha *erfarenheter* av några vanliga idrottsaktiviteter samt *veta* något *om* skaderisker och *om* hur skador kan undvikas (Skolverket 2000, s 24 – mina kursiveringar)

Det finns också ett mål där två kunskapsformer blandas. Det är följande mål

- ha *erfarenhet* av några vanliga idrottsaktiviteter samt *veta* något *om* skaderisker och *om* hur skador kan undvikas

Ett i stort sett likartat mönster står att finna i målen efter det nionde skolåret. Exempel på mål som är ett uttryck för kunskapsformen färdighet är

- *kunna delta* i lek, dans, idrott och andra aktiviteter och *kunna utföra* lämpliga rörelseuppgifter,
- *kunna forma* och genomföra aktiviteter för egen motion,

och för mål där två kunskapsformer blandas

- *förstå sambandet* mellan mat, motion och hälsa och *kunna tillämpa* kunskaper i ergonomi i vardagliga *sammanhang*,

Förutom att det i målen, efter såväl det femte skolåret som det nionde skolåret, finns en tudelning mellan kunskapsformerna färdighet å ena sidan och fakta och förståelse å andra, är balansen mellan de olika kunskapsformerna ojämn. Av de sex målen som skall ha uppnåtts efter det femte skolåret, är de tre första inriktade mot färdighetskunskap och de två därpå kommande mot fakta- och förståelsekunskap, för att i det sista målet blandas. För målen efter det nionde skolåret gäller att av de sex målen är det andra, tredje och fjärde målen som är inriktade mot färdighetskunskap. I övriga tre framträder en annan bild. I det första målet blandas, som ovan redan påpekats, förståelse- och färdighetskunskap.

Förutom uppdelningen mellan teori och praktik tillsammans med obalansen mellan kunskapsformerna ligger också formuleringen "... tillämpa kunskaper" (s 22) i linje med det dualistiska perspektivet. Kroppen uppfattas här, beroende på att den är icketänkande, ej vara en källa till kunskap. Däremot kan 'jag' använda kroppen för att tillämpa den teoretiska kunskapen. Att tala om kroppens görande i termer av att tillämpa kunskaper, är en syn på kunskap som inte stämmer överens med läroplanskommitténs formulering om att praktisk kunskap "... är en kunskapsform med egenvärde" (SOU 1992:94, s 67).

De två sista uppnåendemålen efter skolår nio avviker från de övriga. Där står att eleverna skall ha kunskap *i* livräddning respektive rörelseaktiviteter. Att ha kunskap *i* något avviker från det dualistiska perspektivets uppdelning i att ha kunskap om och färdighet i samt att kunna tillämpa teoretisk kunskap. Att ha kunskap *i* uttrycker snarare antaganden om att kunskap är personlig och är kroppsligt förankrad (Polanyi 1978; 1966), och att den studerande därmed uppfattas vara en levd kropp.

När det gäller *betygskriterierna* är kriterierna för betyget godkänd liktydiga med de mål som de studerande skall ha uppnått efter femte och nionde skolåren. För betygen Väl godkänd (VG) och Mycket väl godkänd (MVG) finns däremot särskilda kriterier. Bland dessa finns för betyget VG formuleringar som att "eleven föreslår och genomför fysiska aktiviteter som befrämjar egen motion och hälsa" samt att "eleven använder ett ändamålsenligt rörelsemönster vid *deltagandet* i olika fysiska aktiviteter" (Skolverket 2000, s 25 – mina kursiveringar). För erövrandet av betyget MVG krävs bland annat att eleven med utgångspunkt i sina kunskaper *om* kropp och rörelse *reflekterar* över hur hälsa och välbefinnande kan bibehållas och också förbättras samt att eleven "komponerar, motiverar och genomför ett allsidigt och funktionellt motionsprogram" (Skolverket 2000, s 25; mina kursiveringar). I kriterierna för betygen VG och MVG blandas därvid fler kunskapsformer än i målen för ämnet, närmare bestämt färdighet, fakta och förståelse. Ordet 'använda' förekommer, till skillnad från i målen, också här, och då i det tredje och femte betygskriteriet för VG och i det första för MVG. Att eleverna kan använda sina kunskaper ligger helt i linje med läroplanens intentioner. Det är ju skälet till varför kunskapsformerna skall balansera varandra. Kunskapsformen förtrogenhet omnämns dock bara en gång, och det är i betyget MVG:s första kriterium och då i samband med att eleven skall "... bedöma värdet av olika idrotts- och friluftslivsaktiviteter" (Kursplan 2000, s 25).

Balansen mellan kunskapsformerna varierar således även inom betygskriterierna, det gör att också här uttrycks dualistiska antaganden om människan. Förekomsten av ordet 'använda' i ett par av kriterierna för betyget VG respektive MVG indikerar däremot ett integrerat perspektiv, inom vilket kunskapens värde ligger i att den kan användas (Polanyi 1978), vilket i sin tur förutsätter att de olika kunskapsformerna ingår i undervisningen och är integrerade med varandra.

För att sammanfatta kan både ett dualistiskt och ett integrerat perspektiv på människan som kroppslig varelse läsas in i 2000 års kursplan. Det gäller såväl för den människosyn som presenteras där, som för hur kunskapsbegreppet hanteras. När det gäller kunskapsbegreppet visar min analys att det framför allt är dualistiska antaganden om människan som styr hur begreppet hanteras. Det betyder att en tudelning mellan teoretisk och praktisk

kunskap är vanligare förekommande i mål och betygskriterier, än att de olika kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet balanseras med varandra.

Några avslutande ord

Läroplanernas syn på människa och kunskap innebär att den västerländska tanketraditionens splittring av kropp och själ förvaltas på den utbildningspolitiska nivån, under det att på tjänstemannanivån, den nivå där kursplanerna skrivs, ges en mer komplex bild av sakernas tillstånd. Det finns med andra ord en spänning mellan utbildningspolitikernas tal om att *ha* kropp å ena sidan och tjänstemännens tal om att både *ha och vara* kropp å andra.

Noter

- 1 De människor som tog orfismen till sig var slavarna och de feodalt förtryckta lantarbetarna i de hellenistiska stadsstaterna och så småningom även i Palestina. Deras liv var ofria, usla och fyllda med hårt arbete. Orfismen kom att för dessa människor inge ett visst hopp och på så sätt mildra smärtan (Thielst 1982).
- 2 Det integrerade perspektivet har sin filosofiska hemvist i Merleau-Pontys fenomenologi om kroppen. Trots det väljer jag att inte benämna perspektivet för ett fenomenologiskt utan ett integrerat perspektiv. Orsaken till det är att perspektivet är format av mig för mina syften. Det betyder att jag till perspektivet fogar saker som ligger i linje med Merleau-Pontys filosofi, men som Merleau-Ponty själv inte behandlar. Benämningen 'integrerat' ligger dock i linje med Merleau-Pontys fenomenologi, i vilken kropp och psyke anges vara integrerade.
- 3 Inom filosofin talar man om vändningar när ett kvalitativt nytt sätt att förklara/förstå något uppkommer. Till exempel talas det inom filosofin om den språkliga vändningen och den etiska vändningen (se till exempel Gustavsson 2000, s 91). I likhet med dessa vändningar innebär fenomenologins sätt att se på människan något annat än den dittills dualistiska människosynen inneburit. Av den anledningen använder jag begreppet "kroppslig vändning".
- 4 Översättningen av "leib" till "levd kropp" är gjord av Jan Bengtsson (1993, s 73)
- 5 Med begreppet intentionell menas enligt Merleau-Ponty att det är den levda kroppen, inte medvetandet, som äger intentionaliteten, det vill säga att innan vi tänker är vi.
- 6 Merleau-Ponty utvecklar i sin fenomenologi om kroppen också en språkteori. Han sällar sig till de filosofer som menar att tal och tanke inte kan åtskiljas, utan talet är tanke och meningen är fångad i talet. Språket är därmed meningens "yttre existens" (1945/1997, s 156). Det betyder att ord liksom kroppen innehåller mening. Vi inte är medvetna om ett föremåls existens förrän det ord som betecknar det aktuella föremålet används.

- 7 Begreppet "livsvärld" är ett begrepp som infördes av Husserl (*lebenswelt* på tyska) för att sedan vidareutvecklas av bland andra Heidegger – "vara-i-världen" och Merleau-Ponty – "vara-till-världen" (på franska *être au monde* – Merleau-Ponty 1945/1997, s 27).
- 8 Att kristendomen allt sedan den svenska skolans tillkomst har haft stort inflytande över elevernas moralfostran framgår bland annat av Linnés analys av svensk obligatorisk skola (2001).
- 9 Bergström (1998), som analyserat den första kursplaneversionens människosyn, menar att också den antyder en dualistisk syn på människan, förutsatt att den läses på motsvarande sätt som ovan, det vill säga att kropp, känslor, intellekt och tankar uppfattas som "... distinkta enheter som är beroende av varandra" (s 61).
- 10 Inom det dualistiska perspektivet uppfattas kroppen som en mekanisk, anatomisk och fysiologisk kategori, vilket medför att kroppen begreppsliggörs med begrepp som hör till det naturvetenskapliga kunskapsområdet om kropp, däribland som 'fysisk', vilket är ett fysikaliskt begrepp.

Referenser

- Asplund, Johan (1991): *Essä om gemeinschaft och gesellschaft*. Göteborg: Korpen.
- Bengtsson, Jan (1988/1993): *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bergström, Ylva (1998): Individualism och gemenskap – om utbildning och demokratisk fostran. I Birgitta Fagrell & Per Nilsson, red: *Talet om kroppen. En antologi om kropp, idrott och kön*, s 42–72. Stockholm: HLS Förlag.
- Broeckhoff, Jan (1963): Physical education and the reification of the human body. *Gymnasion*, 9(1), s 4–11.
- Bøje, Claus & Eichberg, Hennig (1994): *Idrättens tredje vej*. Klim: Nordisk Kultur Institut.
- Carli, Barbro (2004): *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Universitatis Gothoburgensis, Göteborg Studies in Educational Sciences, 203.
- Descartes, René. (1641/1998): Beträktelser över den första filosofien. I René Descartes: *Valda skrifter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, John (1916/1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Ekberg, Jan-Eric och Erberth, Bodil (2000): *Fysisk bildning – om ämnet idrott och hälsa*. Lund: Studentlitteratur.
- Featherstone, Mike (1994): *Kultur, kropp och konsumtion*. Stockholm: Symposion.
- Gustavsson, Bernt (1988/1991): *Världsbilder*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (1996): *Bildning i vår tid*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt (2000): *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Janik, Allan (1996): *Kunskapsbegreppet i praktisk filosofi*. Stockholm: Symposion.

- Kirk, David (1998): *Schooling Bodies. School Practice and Public Discourse 1880–1950*. London and Washington: Leicester University Press.
- Kirk, David (1999): Physical Culture, Physical Education and Relational Analysis. *Sport, Education and Society*, 4(1), s 63–73.
- Linné, Agneta (2001): Moralföstran i svensk obligatorisk skola. I Göran Linde, red: *Värdegrund och svensk etnicitet*, s 26–51. Lund: Studentlitteratur.
- Ljunggren, Jens (1999): Kroppens bildning. Linggymnastikens manlighetsprojekt 1790–1914. Stockholm: Symposion.
- Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lübcke, Poul, red. (1988): *Filosoflexikonet. Filosofer och filosofiska begrepp från A till Ö*. Stockholm: Forum.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945/1997): *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, Bengt (1996): *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, Bengt (1997): Praktiska och teoretiska kunskapstraditioner. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 6(3), s 7–18.
- Pilz, Anders. (1992): Kristen etik och västerländsk humanism. I SOU1992:94 *Skola för bildning*. Bilaga 8.
- Polanyi, Michael (1966): *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, Michael (1978): *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Rosberg, Susanne (2000): *Kropp, varande och mening i ett sjukgymnastiskt perspektiv*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för socialt arbete.
- Ryle, Gilbert (1949/1973): *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Skolverket (2000): *Grundskolan, kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes.
- Skårderud, Finn (1998): Idéhistorier om kroppen. I Finn Skårderud & Per Johan Isdahl, red: *Kroppstankar: kropp, kjønn, idéhistorie*, s 53–73. Oslo: Universitetsforlaget.
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Thielst, Peter.(1982): *Portræt av den europiske splittelse*. København: Hans Reitzel.
- Tinning, Richard (1997): Performance and participation discourses in human movement: Toward a socially critical physical education. I Juan-Miguel Fernández-Balboa, red: *Critical Postmodernism in Human Movement, Physical Education and Sport*, s 99–119. Albany, NY: State University of New York Press
- Wright, Jan (2000): Bodies, meaning and movement: a comparison of the language of a physical education lesson and a Feldenkrais movement class. *Sport, Education and Society*, 5(1), s 35–49.