

Essay

Hvad nu, hvis vi lod som om? Skridt mod den eksperimentielle læring

Bjørn Thomassen

Indledning

Hvad nu, hvis verden var en drøm, og hvad nu, hvis vores drømme er det stof, som verden er lavet af? Gabriel Tarde stiller faktisk dette spørgsmål i et af sociologiens hovedværker, *The Laws of Imitation* (1903[1891]). Sociologi er en empirisk videnskab, men en stor del af vores sociale eksistens handler om, noget, der ikke nødvendigvis 'sker' i 'virkeligheden', men som vedrører en 'som om'-verden. Antropologen Victor Turner kaldte denne dimension af det sociale liv for 'life in the conditional', oplevelser, der finder sted i 'the subjunctive mode', hvor vi legende skaber en anden virkelighed end den foregivne. Børn bevæger sig ubesværet ind i denne dimension, når de med et impulsivt skift til datidsform træder ind i legens rum ("du *var* far, og jeg *var* mor"). Meget tyder på, at denne evne faktisk har været afgørende for den menneskelige evolution.

Dette essay har to overordnede formål. For det første vil jeg introducere samfundstænkere, der har taget dette 'som om'-perspektiv op som centralt for samfundstænkningen, med fokus på Victor Turner, Johan Huizinga og Gregory Bateson. Drøm og leg skal ikke forstås som en dekorativ krusning på den sociale verden og dens materielle manifestationer, tværtimod: leg og 'som om' er konstituerende for selve den virkelighed, vi som sociologer studerer. Denne diskussion udgør essayets første del.

I essayets anden del vil jeg tentativt åbne op for en diskussion, der handler om, hvad disse perspektiver måtte have af betydning for vores tilgang til læring. Jeg vil argumentere, at læring kan forstås som en proces, hvis struktur

genkendes fra studiet af overgangsritualer, med udgangspunkt i begrebet om liminalitet.

Dette er ikke i sig selv en ny pointe. Perspektivet blev blandt andet taget op i et særnummer i Dansk Pædagogisk Tidsskrift (se Canger & Ellegaard, 2019) og belyst med en række konkrete cases fra diverse læringssituationer. I dette essay vil jeg forsøge at tage denne begrebsmæssige tilgang til læring et skridt videre og plædere for, hvad jeg kalder for den 'eksperientielle metode'. Det vil jeg af to grunde. For det første har vi som sociologer i nogen grad forsømt at bidrage til vigtige diskussioner om læring og pædagogik. Min erfaring siger, at de fleste ansatte på universitetet nødtvungent deltager i pædagogisk efteruddannelse og kun efterslæbende indretter sig efter nye tendenser og krav, der kommer andetsteds fra. Vi kan og bør i langt højere grad sætte vores egen dagsorden. Med dette formål in mente vil jeg i det kommende forsøge at rod-fæste den eksperientielle tilgang i de for sociologien grundlæggende begreber om liminalitet, oplevelse og fortolkning. Det kan bidrage til en dybere forståelse for, hvad vi normalt forstår som 'eksperimentel' eller 'erfaringsbaseret' læring. For det andet lever vi i accelerationssamfundet (jf. Rosa, 2014), hvor den teknologiske acceleration bidrager til acceleration i vidensproduktionen. Den nyeste udvikling inden for AI med lanceringen af ChatGPT, der kan skrive sociologiske essays og løse komplekse eksamensopgaver, sætter blot denne udvikling yderligere i perspektiv. Det giver ikke længere mening at opfatte læring som en videregivelse af viden fra underviser til studerende via envejs-kommunikerende forelæsninger – og har måske aldrig rigtig gjort det. Som en voksende litteratur hævder, er en vigtig del af underviserens rolle at skabe interaktive rum, hvor læring kan finde sted i samspil med andre.

Coronakrisen tvang alle undervisere til at afprøve nye metoder. På den positive side synliggjorde det for mange, at vi kan og bør gentænke, hvordan vi bruger den sparsomme tid, vi har med de studerende i holdundervisningen. Begrebet om 'flipped classroom' er af gode grunde ved at vinde frem, hvor den viden, vi som undervisere 'har', videregives på forhånd (gennem videoer), mens selve klasseundervisningen handler om interaktive øvelser i et dynamisk læringsrum. Det betyder en forskydning i dialektikken mellem frihed og styring (se interview med Steen Beck, 2020). Det er også set i dette perspektiv, at den eksperientielle metodetilgang, som jeg vil åbne op for her, får yderligere relevans.

Victor Turner og 'verden-som-om'

Victor Turner (1920-1984) er en af det 20. århundredes mest fascinerende antropologer og samfundstænkere. Turner startede med at læse sprog og litteratur ved University College London (1938-1941), men under krigen faldt han over bøger i antropologi, der fik ham til at skifte studieretning. Efter sin før-

Bjørn Thomassen

Professor (mso) i
Socialvidenskab, Institut
for Samfundsvidenskab
og Erhverv, Roskilde
Universitet

bthomas@ruc.dk



ste grad i antropologi blev Turner tilbudt et stipendiat til at lave feltarbejde i Afrika. I 1950 flyttede Turner til Ndembu-stammen (Nordlige Rhodesia, i dag Zambien) med sin kone, Edith, og startede et feltarbejde, han skulle fortsætte i mange år fremefter.

Turner var trænet i durkheimsk-inspireret funktionalisme og marxistisk-inspireret konfliktteori, som dominerede store dele af samfundsvidenskaberne i den angelsaksiske verden i efterkrigstiden. Turners ph.d.-afhandling fra 1957 var stadig skrevet inden for denne teoriramme. Det rituelle tema dukkede op i blot et ud af de 12 kapitler, og helt i den durkheimske ånd anså Turner ritualer for konfliktløsende mekanismer – og derfor opretholdende for den sociale orden.

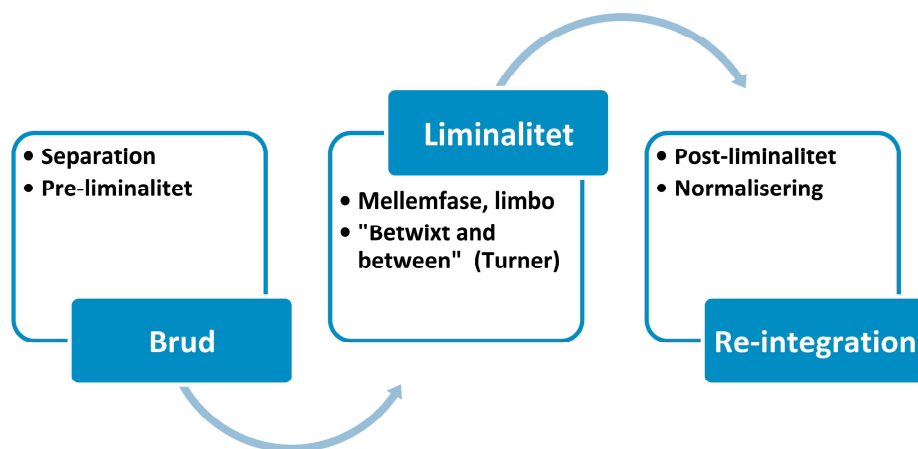
Under feltarbejdet begyndte Turner imidlertid at blive mere og mere frustreret i forhold til de teoretiske redskaber, han havde med sig i kufferten. Hans oplevelse af de næsten daglige ritualer blandt Ndembu-folket påvirkede ham, og i en tidlig artikel fra 1957 introducerede han begrebet om 'det sociale drama'. Turner introducerede begrebet for at kunne fange de stærkt teatraliske elementer i det sociale liv – elementer, som Turner begyndte at se som noget andet og 'mere' end en funktion i forhold til reproduktionen af de givne sociale strukturer. Turner hævdede, at disse sociale dramaer blandt Ndembu udviser en processuel form, der kan opdeles i fire faser:

"(1) a breach of regular norm-governed social relationships between persons or groups of a social unit; (2) a crisis or extension of the breach, unless the conflict can be sealed off quickly; (3) adjustive and redressive mechanisms brought into operation by leading members of the social group; and (4) reintegration of the disturbed social group or social recognition of an irreparable breach or schism" (Turner, 1957: 91-4).

Turner blev mere og mere overbevist om, at ritualer måtte studeres som noget andet og mere end en funktionel regulering af sekulære ordensprincipper. Få år senere stødte Turner ind i Arnold van Genneps *Rites of Passage*, som i 1960 var blevet oversat til engelsk. I sommeren 1963 skrev Turner det berømte essay *Between and Between: The Liminal Period in Rites of Passage*, hvor han ved hjælp af Arnold van Genneps terminologi indkredsede liminalitetens funda-

mentale væsen. Liminalitet kommer fra det latinske *limen*, som henviser til en grænse og en grænseoplevelse, om hvad der sker med mennesker, når de står imellem to stadier. Turner brugte resten af sit liv på at udfolde liminalitetsbegrebets betydning for samfundsforståelsen (se Thomassen, 2014, for yderligere diskussion). I stedet for det sociale dramas inddeling i fire stadier, forsimplede Turner nu sin model til at bestå af tre grundlæggende faser, som skitseret i denne model:

De tre faser i overgangsritualet (fra Thomassen, 2015)



Denne begrebsliggørelse var, i al dens enkelhed, en uhyre vigtig nytænkning i forhold til ritualets transformative potentiale. Den afgørende mellemfase, liminaliteten, opstår som en tid og et rum 'midt imellem', hvor verden er i flux og identiteten åben. Liminalitet er en 'potentialitet' i rå og koncentreret form. I hans analyse af Ndembu-ritualer viste Turner, hvordan overgangsritualer fungerer som en frigivelse af kreative energier, der sætter den normale samfundsorden på spil. Ritualer er i høj grad strukturerede fænomener, men de indeholder også muligheden for det, som Turner kaldte for 'antistruktur'. Turners hovedargument var, at ritualer ikke blot bekræfter samfundsordenen: Ritualer kan i lige så høj grad fungere som en muligheds rum, hvorfra den sociale orden bliver *problematiseret*.

Det er netop i det rituelle rum, at der opstår en anden form for virkelighed, en 'som om'-virkelighed. Van Gennep selv havde netop insisteret på vigtigheden af 'verden som om'-adfærd (se Belmont, 1979: 96-97). I den rituelle dimension opløses normalitetens faste rammer: Det givne forsvinder, mennesker mister de sædvanlige markører for social status. Subjekter, som skal gennemgå overgangsritualet og træder ind i det liminale rum, bliver navnløse, formløse, afkulturaliserede 'nøgne' mennesker, der skal skabes på ny i over-

gangsritualet. Samtidig muliggør formløsheden den 'prægning', der finder sted i det rituelle rum, og som – hvis ritualet virker – kan transformere drenge til mænd, piger til kvinder.

Turner fornemmede tidligt, at denne 'som om'-verden har lighedstegn med den skabelsesproces, der finder sted i kunsten. Men denne 'som om'-verden er ikke blot æstetisk: Den rammer noget fundamentalt, der både handler om vores umiddelbare oplevelse af verden og vores måder at forstå verden på.

Vi genkender den tredelte struktur af brud, liminalitet og genforening i mange af de ritualer, vi stadig udøver, når mennesker skifter status (dåb, bryllup, begravelse). Alle samfund markerer overgange i et menneskes livscyklus med sociale riter. Samtidig har liminalitetsbegrebet i de seneste år etableret sig som et fundamentalt bidrag til at forstå samfundsmæssige forandringsprocesser på makroniveauet (Szakolczai & Thomassen, 2019; Horvath, Wydra & Thomassen, 2015; Thomassen, 2012). Men før vi vender blikket mod spørgsmålet om læring, er det først nødvendigt at diskutere legens afgørende rolle i denne 'som-om-verden'.

Leg, læring og 'flow'

Den mest berømte samfundsanalyse af leg er Johan Huizingas storværk, *Homo Ludens*. Huizinga havde insisteret på, at bogens undertitel skulle være "The Play Element of Culture". Udgiveren kunne imidlertid ikke forstå denne afgørende nuance og fik desværre sin vilje, da bogen blev udgivet som "Homo Ludens: The Play Element in Culture", trods Huizingas protester. Huizingas pointe var netop, at leg ikke blot er et blandt mange andre elementer 'i' kulturen: Kultur *er* leg; mennesket er *Homo ludens*, et legende væsen. Vi er også *Homo sapiens*, men det er sekundært i både evolutionistisk og epistemisk forstand. Først kom legen.

Huizingas værk skal ikke bare forstås som en banebrydende forståelse af legens former i et civilisations-historisk perspektiv. Som vi har argumenteret (Szakolczai & Thomassen, 2019), udgør hans begrebsliggørelse af legens væsen et antropologisk fundament for essensen i det sociale liv: Det er netop gennem det legende, det, som ikke 'rigtigt' er, men som leges, at vi kan nærme os det sociale.

Legens rolle i evolution og læring var ligeledes et centralt tema for antropologen Gregory Bateson. En af Batesons vigtigste udgivelser i denne forbindelse er det korte essay 'A Theory of Play and Fantasy' (1999: 177-193; opr. 1954/55). Bateson anvender her sit berømte rammebegreb til at indkredse de forskellige abstraktionsniveauer, der finder sted i den verbale kommunikation – og i læring. Bateson var specielt interesseret i det, han kalder for 'metakommunikative signaler' (s. 178), som er 'beskeder om beskeden': måden,

hvorpå vi signalerer, hvilken slags besked dette er (joker vi? er vi alvorlige? prøver vi at hjælpe? har vi aggressive intentioner?). I den metakommunikative besked er det *forholdet mellem samtalepartnerne, der er genstand for den kommunikative diskurs*.

Langt de fleste af disse metakommunikative beskeder forbliver implicite, og ofte er de af en ikke-sproglig natur (et blink med øjet, for eksempel). For Bateson var kapaciteten til at metakommunikere et fuldstændigt afgørende trin i evolutionen. Ved at studere aber i San Franciscos Zoologiske Have konstaterede han også, at denne kapacitet ikke kun tilhører mennesker. Dyr signalerer ligeledes til hinanden, hvornår noget er leg: De kan metakommunikere om deres beskeder, at 'dette er leg', og signalet er tydeligt (når en kat slår med poten med tilbagetrukne kløer, signalerer det 'leg'). Metakommunikation er med andre ord en forudsætning for 'leg'. Metakommunikationen indeholder en slags benægtelse af det umiddelbart udtrykte signal: "These actions in which we now engage do not denote what those actions for *which they stand* would denote". At bide en anden abe i øret 'betyder' umiddelbart en trussel og et angreb, men metakommunikationen, 'dette er leg', ændrer signalværdien. Det, man gør, er ikke 'rigtigt': Legen er et 'andet rum'. Bateson fremfører hypotesen, at legen har været af afgørende betydning for kommunikationens evolution: Det er gennem legen, at vi har lært at kommunikere ud over det spontane indhold i en given besked. I legen kommunikerer vi faktisk om noget, der ikke findes.

Det, der sker i legen, har med et relateret centralt begreb at gøre, nemlig 'flow', som henviser til en oplevelse af at 'flyde med'. Victor Turner insisterede igennem hele sit forfatterskab på vigtigheden af 'flow-oplevelser'. Det kan lyde som noget hokuspokus, og det er det på en måde også. Flow kan ikke rigtig sættes på formel. Men som Turner viste i sine ritualstudier, så er flow-oplevelser empirisk dokumenterbare. De fleste kunstnere eller mennesker, der arbejder med skabende processer, kan genkende dette fænomen: Det handler om hårdt arbejde og gentagende øvelser i penselstrøg eller klaverakkorder, men de skabende øjeblikke i deres kunst opstår oftest i øjeblikke, hvor tingene nærmest sker af sig selv. Det er samtidig også klart, at ideen om at være 'kreativ' ikke kan forceres; det, man kan tilstræbe, er en form for mental åbenhed, hvorfra tingene kan begynde at 'flyde'. Men disse legende øjeblikke opstår kun i læringsprocessen, hvis de veksles med hård og ofte monoton læring: lange, seje træk af arbejde, der langt fra er 'sjovt', og som ofte kan forekomme uden umiddelbar gevinst.

Det kan lyde som en romantisering, men det er det ikke. Både læring og forskning handler om at få øje på et mønster, som vi ikke tidligere havde kunnet se. Opdagelser er som at løfte sløret for en godt gemt hemmelighed, eller på engelsk, *dis-cover*. Ørsted 'opfandt' ikke elektromagnetismen: Han så et mønster og en gensidig påvirkning mellem elektronik og magnetisme, som allerede fandtes i naturen. Weber 'opfandt' ikke en teori om kapitalismen,

men han så en sammenhæng mellem puritanisme og kapitalisme, som ingen havde tænkt over. At forske handler altså om at få øje på sammenhænge, og det sker via en konstant vekselvirkning mellem at dykke ned i empiriske detaljer og så løfte blikket og 'træde ud' – en vekselvirkning mellem indlevelse og distance, som Norbert Elias sagde (1987).

Det er i den forbindelse værd at huske på, at ordet 'lære' kommer fra den indoeuropæiske rod, **leis*, som betyder 'spor' eller 'fure'; at lære handler grundlæggende om at lede efter og følge et spor. Ofte kan det handle om at lede efter noget, som man af en eller anden grund havde *tabt* på vejen. At forske er at 'søge igen' – som præcist gengivet på de fleste europæiske sprog ('re-search' på engelsk, 're-cherche' på fransk, 'ri-cerca' på italiensk¹).

Erlebnis: Victor Turner og Wilhelm Diltheys 'oplevelsesvidenskab'

Diskussionen af 'flow' har med begrebet 'oplevelse' at gøre. I nogle af Victor Turners sidste skrifter bevægede han sig ind på de filosofiske dimensioner af det oplevelsesbegreb, han havde studeret så nærgående i sin etnografi. Turner faldt her over den tyske filosof Dilthey og hans forsøg på at indkredse begrebet om oplevelse. Turner konstaterede, at begrebet om 'experience' kommer fra den indoeuropæiske rod **per* (Turner, 1985: 226), som i sin essens er en grænsekategori og henviser til en bevægelse *igennem* noget. 'Experience' er derfor intimt knyttet til liminalitetsbegrebet (se også Szakolczai, 2009: 149-150). Turner understreger, at den primære betydning af **per* ikke blot er en passage, men henviser til at komme vellykket igennem en passage. Dette indebærer ofte en fare – og ikke overraskende er ordet for fare på langt de fleste ikke-germanske europæiske sprog direkte udledte af **per*-roden ('peril' på engelsk, 'péril' på fransk, etc.). For at komme igennem en passage har man brug for en vejviser eller ceremonimester. Der findes en hel række ord udviklet fra **per*-roden, der henviser til at 'gå foran' i den rituelle passage, som i det engelsk/franske 'premier'. Ord udviklet fra **per*-roden henviser desuden til begrebet om fødsel, som i det engelske 'parent', eller som i det italienske *partorire* (at føde).

Turner indså i sit sene forfatterskab, at liminalitetsbegrebet ikke blot identificerede vigtige 'mellemp perioder', men endnu mere grundlæggende havde med menneskelige oplevelser af sådanne rituelle passager at gøre: måden, hvorpå personligheden bliver formet af rituelle passager, og den ofte dramatiske kobling af tanke og følelse i disse overgange. Det var på denne baggrund, at Turner kom til at se sin etnografiske platform som spejlet i Diltheys filosofi (Turner er mest eksplicit omkring denne forbindelse til Dilthey i Turner, 1982: 12-19; 1988: 84-97). Dette var en uhyre vigtig kobling af etnografiske og filosofiske perspektiver (Szakolczai, 2004: 69-72). Turner sagde, at 'kun en

antropolog kunne forstå Diltheys vigtighed' (Turner, 1985b: 210) – forstået på den måde, at Diltheys filosofi kræver en form for indlevelse knyttet til den deltagende metode, som den var blevet udviklet i antropologien.

Via Dilthey vendte Turner tilbage til det fundamentale spørgsmål: hvad er 'oplevelse'? På den ene side havde det oplevelsesmæssige været en grundsten for den moderne forskning lige siden Descartes. I modsætning til den spekulative eller metafysiske forskning, og i direkte modsætning til skolastiske tilgange, så begrundede den moderne forskning sig i oplevelser, der kan dokumenteres: Mennesket selv bliver grundstenen, hvorfra verden kan forstås og forklares. Derfor er begrebet om 'experience' så fundamentalt for både Descartes og Kant: Al erkendelse begynder med 'erfaring'. På den anden side, sagde Dilthey, var det, som om der 'manglede noget' i den moderne filosofi: Forståelsen af det oplevelsesmæssige var ikke fyldestgørende og var måske endda problematisk i forhold til erkendelsens væsen. Dilthey kæmpede derfor med at korrigere det kantianske verdensbillede.

I Kants filosofi er den omgivende verden (verden 'i sig selv') et fremmed land, der ligger uden for vores erkendelse. Vi erfarer om verden via vores fornuft og ser kun tingene, som de fremtræder for os (tingene 'for os selv'). For at gøre op med det kantianske verdensbillede må vi trænge dybere ind i, hvad 'oplevelse' er for en størrelse. Dette er specielt nødvendigt, når man som på Diltheys tid gjorde bevægelsen fra naturvidenskab til samfundsvidenskab eller det, som Dilthey kaldte for 'åndsvidenskaber'. Dilthey lancerede i den forbindelse begrebet om 'Erlebnis', der rækker ud over, hvad der normalt menes med 'erfaring', og som engagerer subjektet 'indefra'.

Dette skal ikke forstås som en afvisning af de 'materielle forhold', der måtte herske inden for et hvert forskningsfelt, tværtimod. Det var Diltheys fortolkende metode, Weber inkorporerede i sit begreb om *Weltbild*, som han netop så som et samspil af idemæssige og materielle forhold (Weber, [1913] 1946: 280). Diltheys filosofi hverken kan eller skal forstås som en ren idealisme: Hverken følelsesdimensionen eller viljesmomentet kunne reduceres til vores 'ide-verden'. Åndsvidenskaberne skulle fokusere på de konkrete handlinger, der er ligeligt drevet af tanke, affekt og vilje.

Det er denne filosofiske diskussion, som Bauman implicit henviser til, idet han skelner mellem 'Erfahrung' og 'Erlebnis' (se Bauman, Hviid Jacobsen & Tester, 2013, særligt s. 8-13). Erfaringer er objektificerbare, mens *Erlebnis* involverer den 'subjektive' oplevelse – det er, hvad subjektet lever *igennem* (ibid.: 8). Som Bauman siger det: "The raw stuff processed by the sociological imagination is human experience" (ibid.: 1). For Bauman er sociologien at forstå som en 'samtale med oplevelse' netop i denne subjektive forstand.

Baumans insisteren på 'oplevelse' kan yderlige begrundes i forhold til Turners diskussion af Dilthey. Bauman argumenterer, at vi som sociologer skal være aktivt 'medlevende' i det samfund, vi gerne vil forstå – vi skal være samtalepartnere inden for rammerne af den sociale verden, vi selv er en del af.

Men hvordan kommer man i kontakt med verden, sådan som den opleves af andre mennesker? Det er her, at Diltseys opgør med Kant udgør en nødvendig forudsætning: For Dilthey er menneskelig oplevelse ikke en kaotisk størrelse eller en tilfældig række af uordnede sanseindtryk, som den transcendentale fornuft må 'sætte på plads': *Erlebnis* er måske ikke *a priori*, men den har sin egen struktur og sin egen form for 'orden'. Imod den kantianske forståelse insisterede Dilthey på, at viden er baseret på en 'oplevelsesstruktur,' der på én og samme tid er kognitiv, affektiv og formålsrettet – og at disse tre elementer tilsammen bidrager til den 'form', som den sociale performance antager (Turner, 1988: 55). Men hvad var denne 'oplevelsens struktur', som Dilthey blev ved med at insistere på? Ved hjælp af van Gennep's tredelte overgangsmodel, mente Turner faktisk at have skimtet et svar. Som opsummeret af Szokolczai (2009: 147): "[t]he solution is the recognition that the sequential order of a rite of passage is the structure of lived experience".

Via Victor Turner, Johan Huizinga og Gregory Bateson har jeg i de foregående tre afsnit introduceret begreberne om liminalitet, leg, metakommunikation og oplevelse forstået som *Erlebnis*. Lad mig i det følgende forsøge at påvise disse begrebers relevans i forhold til *den intensive form for læring*, der finder sted i liminaliteten. Med udgangspunkt i liminalitetsbegrebet mener jeg nemlig, at man kan anlægge en processuel tilgang til læring.

Læring som overgangsritual

I det følgende vil jeg foreslå, at de pointer, jeg via Turner har fremført, kan overføres til en mere generel forståelse af læring. Dette postulat kan man anske på flere niveauer. Helt basalt kan selve universitetsforløbet betragtes som et overgangsritual: Det starter med en rustur, hvor de studerende bliver hevet væk fra det, der tidligere betegnede deres dagligdag, og gennemgår en masse prøvelser, som er ført an af ceremonimestrene – nemlig de studerende, der selv har været igennem forløbet året forinden. De efterfølgende år er karakteriseret af præcis de elementer, aktiviteter og følelsesdimensioner, som antropologer har identificeret i liminalfasen: konstante prøvelser (eksamen), intenst samarbejde med andre fra ens generation (opståen af *communitas*), følelse af frihed og afprøvning af nye og skøre ideer, en leg med identiteter, en ståen uden for det 'normale' samfund. Studerende har en anden slags løn end andre mennesker, har 'studenterkort', der bevidner deres særstatus – de er ikke længere børn, men de er heller ikke rigtig voksne – de er 'betwixt and between', en eksplosiv cocktail af angst, frihed og en legende dekonstruktion af det bestående. Perioden lukkes via en afsluttende række ritualer, som starter med specialeskrivningen og sluttes med det mundtlige forsvar. Det er her, de studerende skal vise, at de mestrer deres nye viden, og at de har gjort den til en del af deres identitet. Den officielle afslutning (reintegrationen) er

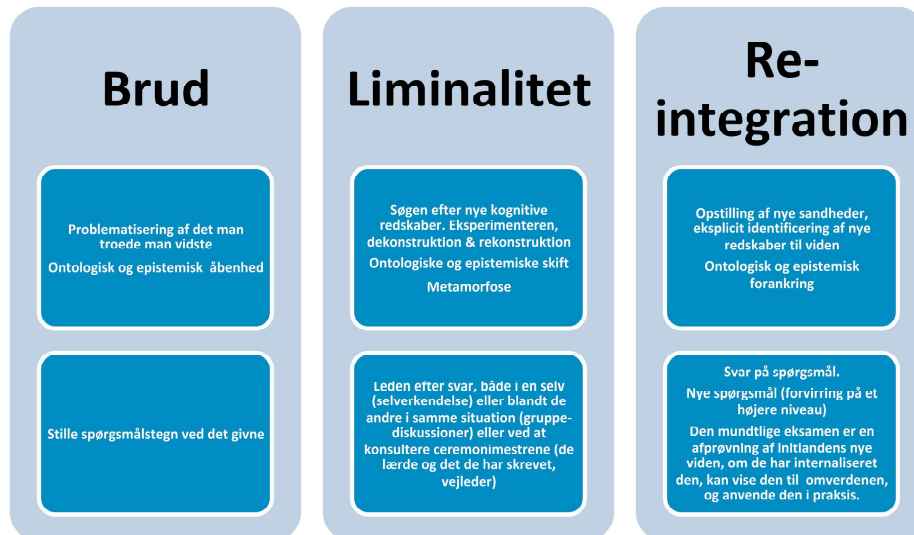
i de fleste lande en større anlagt 'graduation ceremony', hvor den nye identitet bliver offentliggjort foran den studerendes nærmeste (venner, familie), og hvor den studerende får papir på den nye status: samfundets 'stempel'. Det samlede studieforløb er med andre ord en lang transitionsproces, hvorigennem subjektet bliver formet via en indlæring af de færdigheder, subjektet skal bruge, efter det endelige skift i status har fundet sted.

Men hvis man zoomer ind på selve læringsprocessen, som den finder sted i forhold til problemløsning eller projektarbejde (som vi for eksempel arbejder med det på RUC), så ser man igen den samme tredelte struktur. Det hænger sammen med et centralt element i liminaliteten, som Turner understeger: at den liminale fase er et rum for refleksion (s. 53). Fordi den person, der gennemgår overgangsritualet, står uden for det normale samfund, som hun er vokset op i, kan hun begynde at 'dissekere' virkeligheden. Følelser, ideer og 'fakta', der i normaliteten er bundet op omkring nogle ordnende principper og aksiomatiske holdepunkter for den sociale orden, bliver i liminaliteten hevet fra hinanden og dermed gjort til genstand for refleksion. Fra den liminale position kan man begynde at lege med verden og dens sammensætning, vende tingene på hovedet. Turner identificerer her tre faser i den refleksive proces, der opstår i liminaliteten:

1. The reduction of culture into recognized components, 2) the re-combination in fantastic and monstrous patterns and shapes, 3) recombination in a way that makes sense with regard to the new state and status that the neophytes will enter.

Denne refleksionsproces kan overføres på læringsprocesser i en mere generel forstand, som antydnet i denne model:

Læringsforløb som et overgangsritual



Den læringsproces, der foregår i ethvert projektarbejde, minder præcis om netop det samspil af 'struktur' og 'antistruktur', som Turner pegede på i sine ritualstudier. De studerende lærer om de etablerede normer, men de gør det netop ved at sætte spørgsmålstegn ved selvsamme normer og ved at træde ind i et refleksivt rum, hvorfra 'normaliteten' kan anskues på nye måder. Det er en slags 'alvorlig leg', hvor det i høj grad også er vejlederes viden, der bliver sat på spil.

Læring foregår på den vis inden for en relation, som både består af kommunikation og af metakommunikation – hvor forholdet mellem samtaleparterne som sagt er genstand for den kommunikative diskurs. Det er også derfor, det kan være så sjovt, spændende og frustrerende at være projektvejleder, hvor man ofte agerer i en slags dobbeltrolle: Man opfordrer de studerende til at kaste sig ud i noget nyt, *samtidig* med at man fungerer som observatør, ledsager og bevarer rollen som ceremonimesteren, der allerede har været igennem forløbet og 'ved', hvad der venter på den anden side. At vejlede betyder jo netop at 'vise vej'.

Modellen har en indbygget kronologi hen imod slutproduktet, men ligesom i Ludo kan man ofte blive slået tilbage til start. I et fungerende læringsforløb oparbejder de studerende ikke bare ny viden: De tilegner sig en viden om spillets regler – og de regler er både skrevne (hvordan man citerer, for eksempel) og uskrevne (hvordan man skriver akademisk). Med Batesons ord så foregår der både læring og metalæring i projektføreløbet: Man lærer, og man lærer *om* at lære. Man kan bryde forløbet ned i forhold til læringens delkomponenter (metode, teori, etc.), men det samlede forløb handler også om noget,

der stikker dybere: Man lærer ikke blot om specifikke teknikker, man lærer også at se verden på en bestemt måde: Man opbygger en verdensanskuelse.

Affekt og kognition: Skridt mod den eksperientielle læring

Mit argument har indtil nu været, at det at lære noget på mange måder handler om at bevæge sig ind og ud af et liminalt rum. At anskue læringsprocessen ved hjælp af liminalitetsbegrebet er med til at understrege et forhold, som Turner eksplicit fremhævede i sin dialog med Dilthey, nemlig at læring altid indeholder både kognitive og affektive dimensioner.

Denne afgørende pointe blev anticiperet af Arnold van Gennep. Han var en af Emile Durkheims vigtigste kritikere og noget af en overset figur inden for samfundsvidenskaberne, idet han prøvede at etablere en alternativ meto-disk platform for både antropologi og sociologi (Thomassen, 2016a). Van Gennep var blandt andet uenig i Durkheims radikale afgrænsning af sociologien i forhold til psykologien. Hele forståelsen af liminalitet, som den folder sig ud i overgangsritualer, handler om transformationsprocesser, der involverer hele personen, samtidig med at de overordnede samfundsstrukturer også er i spil. Van Gennep anså samfundsstudier som gående ud på at vise "the interaction of the feelings, concepts, and judgments that constitute individual psychic activity and collective psychic activity within a given social group" (som citeret i Belmont, 1979: 130). Enhver form for social handling er "the expression of a psychic, rational, emotional and social complex" (ibid.: 131). Van Genneps tilgang rimer her på Piagets tilgang til læring (Piaget, 1972).

Turner var yderst bevidst om samspillet af disse grundlæggende tilgange til verden, og hvordan de spiller ind i 'sociale dramaer'. Turner videreudviklede derfor Diltheys filosofi ved at forholde den empirisk til faserne i et overgangsritual, idet han argumenterede, at "there is a structural relationship between cognitive, affective, and conative components of what Dilthey called lived experience" (Turner, 1988: 90). Dette samspil, siger Turner, og måden, hvorpå diverse verdensanskuelser accentueres, kan anskues inden for rammerne af overgangsritualets tredeling. De forskellige verdenssyn (kognition, affekt, vilje) sameksisterer i hver af de tre faser, men deres betydning accentueres alt efter, hvilken fase vi befinder os i. I den første fase (bruddet med normalitet), siger Turner, er den affektive attitude ofte den primære. Bruddet med den eksisterende verden nødvendiggør en følelsesmæssig distancering fra den givne orden, "though an element of cognitive calculation is usually present, and the transgressor's will to assert power or identity usually incites the will to resist his action among representatives of the normative standard which he has infringed" (ibid.: 91).

I den anden fase (liminaliteten) er alle tre tendenser til stede. I princippet er den tredje fase (reintegration) domineret af det kognitive forsøg på at

reetablere orden ud af det kaos, der er opstået i liminaliteten. Samtidig, siger Turner, er en stærk vilje nødvendig (to “terminate the often dangerous contestation in crisis”), men: “cognition reigns primarily in judicial and legal redressive action” (ibid.: 91, kursiv i originalen). Dette antyder vigtigheden af det ‘affektive brud’ som ansporende element i selve læringsprocessen.

Lad mig prøve at bygge bro fra disse sondringer til mit foreslåede begreb om ‘eksperientiel læring’. Jeg foretrækker dette ord frem for de mere velkendte danske begreber, der relaterer til ‘oplevelse’ eller ‘eksperimenterende’ læring. ‘Oplevelse’ har med det at ‘leve’ at gøre, som i det tyske Erlebnis, men er i dagens sprogbrug blevet så forfladiget, at det er problematisk. Samtidig har begrebet ikke den etymologiske rodfastning i **per*, den farlige ‘passage’ i et overgangsritual. En ‘eksperimenterende’ tilgang rammer denne etymologi, men er ligeledes problematisk. I lang tid, og helt op til Bacon og Descartes, betød de to ord (experience og experiment) det samme. Men at ‘eksperimenterere’ betyder i dag at gennemprøve forskningshypoteser i for eksempel et laboratorium via eksperimenter, eller også betyder det – som det bruges mere generelt, også i samfundsvidenskaberne – simpelthen at ‘prøve noget nyt’. Det er derfor ikke et dækkende begreb for den legende som-om-virkelighed, jeg har prøvet at indkredse.

Begrebet om den eksperientielle læring tager naturligvis udgangspunkt i ‘oplevelse’. Men ‘oplevelse’ skal altså grundes i Diltheys filosofi, som en bevægelse i selvet. Begrebet om den eksperientielle metode rammer noget væsentligt allerede gennem ‘eks’, nemlig at ‘træde ud’; og **per*-roden i ordet er som sagt fuld af semantisk tæthed, der grundlæggende har med en grænseoplevelse at gøre. Eksperientiel læring handler på én og samme tid om at opleve, indleve, udleve og gennemleve. Den har derfor med liminalitet at gøre, omfattende både den objektive og subjektive form for oplevelse (Turnbull, 1990).

Mens eksperientielle metodetilgange er forholdsvis udbredte inden for for eksempel psykologi, er de ukendte inden for samfundsvidenskaberne. Ideen om den eksperientielle læring blev først italesat af den amerikanske psykolog David E. Kolb i sin vigtige bog om læring fra 1984.

Kolbs udgangspunkt er, at ideer ikke skal ses som færdige resultater af en læringsproces: Den eksperientielle metode handler om en emergerende proces: “No two thoughts are ever the same, since experience always intervenes”, som Kolb siger (1984: 26). Samtidig er Kolbs tilgang til den eksperientielle læring i min læsning for begrænset. Kolbs tilgang er på dansk oftest oversat til ‘erfaringsbaseret læring’, og det er egentlig ikke misvisende, men stadigvæk et problem. Kolb anser i sidste ende ‘experience’ som en slags ‘afprøvning i praksis’. Men dermed bliver den eksperientielle læring hos Kolb i for høj grad reduceret til øvelser eller praksis, hvor de studerende skal i praktik eller ud i ‘den virkelige verden’, som skal komplementere den ‘traditionelle’ læring (og som skal gøre dem ‘parate til arbejdsmarkedet’). Det er der intet galt med,

men den eksperientielle metode, som jeg argumenterer for her, handler ikke blot om at 'prøve tingene af' uden for klasselokalet, men også om at tænke læring på en fundamentalt anden måde.

Konklusion

Målet med dette essay har ikke været at foreslå den eksperientielle læring som en færdig eller fuldstændig model. At knytte læring til den eksperientielle dimension giver ikke svar på en række konkrete problemstillinger, der optræder i enhver lærings- eller forskningsproces, såsom valg af konkrete dataindsamlingsmetoder eller hypotesedannelse ud fra eksisterende teori. Tilgangen ligger naturligvis op til en grad af deltagelse og et fortolkende perspektiv, men deltagelse kan finde sted på mange niveauer, som jeg ikke her har plads til at kategorisere. En eksperientiel tilgang handler heller ikke om, at den studerende eller forskeren skal have 'en på opleveren'. Tværtimod handler den eksperientielle metode om at problematisere subjektfikseret 'oplevelse' som størrelse, om hvordan tankens processer er knyttet til konkrete oplevelser, som noget, der går *ud over* individet.

Dette vedrører også forholdet mellem tanke/sprog og virkelighed. I moderne vestlig filosofi er der en tendens til at tænke disse to størrelser som modsætninger, der på en eller anden måde skal tilpasses hinanden, og at der derfor altid vil gå noget tabt i denne oversættelse: Vi skal tilpasse sproget en virkelighed, der i bund og grund ikke er en sproglig størrelse. Det er på samme måde, at man i videnskabshistorien kan konstatere en række uproduktive dualismer mellem objekt og subjekt, aktør og struktur, mellem 'empiricisme' og 'idealisme' – man lader enten ideerne styre virkeligheden eller omvendt (Szakolczai, 2004). Det var netop disse skismaer, som Dilthey satte fingeren på – og forsøgte at tænke sig ud over. Inden for en eksperientiel metodetilgang udfoldes tanke og virkelighed som elementer i den selvsamme proces.

Den eksperientielle læring tager udgangspunkt i subjektets medleven i de rytmer, der omgiver os (om begrebet 'rytmisk samfundsvidenskab, se Hochner, 2020). Det følelsesbelagte brud, der åbner læringsprocessen, er ikke en solipsistisk flugt fra verden (Webers *Weltablehnung*) eller den lukkede tænkens bevægelse mod abstrakte terminologier for at kunne udsige sande domme (Kant), men snarere en kredsende søgning hen imod virkeligheden, hvor personen inddrages i processen.

Sat på spidsen: Den eksperientielle metode er homolog til den verden, vi studerer. Den er indlejret i den sociale virkelighed. Dette kan synliggøres med henvisning til konkrete brud og kriser, som individer og kollektive aktører gennemlever, som man for eksempel kan dokumentere det i studiet af politiske revolutioner (Thomassen, 2012), eller som den coronakrise, vi har gennemlevet. Ideer opstår ikke i en abstrakt proces adskilt fra den historiske

virkelighed. Her kan man følge den politiske teoretiker Eric Voegelin og hans eksperimentielle tilgang til den politiske idehistorie (1987; 1990). Ideer og tankens udvikling opstår, når konkrete mennesker prøver at forholde sig til en kritisk situation og giver 'form' til en omskiftelig virkelighed via en fortolkning, der samtidig har til formål at virke retningsangivende i forhold til en løsning af den foreliggende krise.

Lad mig derfor slutte af med at tilslutte mig Kolbs definition af læring, så længe det står klart, at min brug af ordet 'oplevelse' er diltheysk og ikke kantiansk: "Læring er den proces, hvormed viden er skabt gennem oplevelsens transformation" (s. 38, min oversættelse).

Noter

- 1 Det danske begreb 'forskning' er af germansk oprindelse, men etymologien er usikker. Sandsynligvis har det rod i det franske 'force', altså 'styrke' og 'forcere'. At begrebet om 'forskning' slog rod i den nordeuropæiske/germanske verden, men ikke i den latinske del af Europa, er formentlig ikke en tilfældighed.

Litteratur

- Bauman, Zygmunt, Hviid Jacobsen, M., Tester, K. (2013): *What Use is Sociology?* Cambridge: Polity.
- Beck, Sten (2020): "God undervisning – interview med Sten Beck, Del 2", i *Lektionen*, <https://www.lektionen.dk/blog/5/5/2020/god-undervisning-interview-med-steen-beck-del-2>
- Belmont, N. 1979 [1974] *Arnold van Gennep. The Creator of French Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Boland, T. (2010): 'Education, Initiation and the Tricks of Critique: Sociological Introductory Texts and the formation of Critical Outsiders'. *International Political Anthropology*, 3 (2):154-170.
- Caillois, R. (2001): *Man, Play and Games*. Illinois: The Free Press of Glencoe.
- Canger, T. & T. Ellegaard (2019), "Temaindledning. Overgange – i lyset af det moderne institutionelle liv – findes liminaliteten?". *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4.
- Eisenstadt, S. N. (1995): 'The Order-Maintaining and Order-Transforming Dimensions of Culture'. I: *Power, Trust, and Meaning, Essays in Sociological Theory and Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Elias, Norbert (1987): *Involvement and Detachment*. Oxford: Blackwell.
- Gennep, A. van. (1960) [1909]: *The Rites of Passage*. Chicago: University of Chicago Press.
- Huizinga, J. (1949). *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Kolb, D.A. (1984): *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Latour, B. (2002). 'Gabriel Tarde and the End of the Social' P. Joyce (red.) *The Social in Question: New Bearings in History and the Social Sciences*. London: Routledge.
- Meyer, J. Land, R. og Baille, C., (2010): "Preface". I: Meyer, J. Land, R. og Baille, C. (red.) *Threshold Concepts and Transformational Learning*. Edinburgh: Sense Publishers, ix-xlii.

- Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og Acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Szokolczai, A. (1998): *Max Weber and Michel Foucault: Parallel Life-Works*. London: Routledge.
- Szokolczai, A. (2000): *Reflexive Historical Sociology*. London: Routledge.
- Szokolczai, A. (2003): *The Genesis of Modernity*. London: Routledge.
- Szokolczai, Arpad. (2004): 'Experiential Sociology'. *Theoria* 103: 59–87.
- Szokolczai, Arpad. (2009): Liminality and Experience: Structuring Transitory Situations and Transformative Events. *International Political Anthropology* 2, 1: 141–72.
- Szokolczai, Arpad & B. Thomassen (2019): *From Anthropology to Social Theory: Rethinking the Social Sciences*, Cambridge: Cambridge UP.
- Tarde, Gabriel (1903): *The Laws of Imitation*, New York: Holt & Company.
- Thomassen, B. (2012): "Notes towards an Anthropology of Political Revolutions". *Comparative Studies in Society and History*, 54 (3): 679-706.
- Thomassen, B. (2014): *Liminality and the Modern. Living Through the In-Between*, Farnham: Ashgate.
- Thomassen, B. (2016a) 'Arnold van Gennep contra Emile Durkheim: The Hidden Battle that Shaped the History of Sociology', *Journal of Classical Sociology*.
- Thomassen, B. (2015): 'Stadier på sociologiens vej. Søren Kierkegaard og Samfundsvidenskaberne', *Dansk Sociologi*, 26(3): 79-100.
- Turnbull, Colin (1990): 'Liminality: A Synthesis of Subjective and Objective Experience.'
- Richard Schechner and Willa Appel (red.). *By Means of Performance*, Vol. 5. Cambridge: Cambridge University Press, s. 50-81.
- Turner, V. W. (1957): *Schism and continuity in an African society: A study of Ndembu village life*. Manchester: Manchester University Press.
- Turner, V. W. (1967): *Rites de Passage: The Forest of Symbols*. New York: Cornell University Press.
- Turner, V. W. (1969): *The Ritual Process*. Chicago: Aldine.
- Turner, V. W. (1974): *Dramas, Fields, and Metaphors*. Ithaca: Cornell University Press.
- Turner, V. W. (1982): "Liminal to Liminoid, in Play, Flow, Ritual: An Essay in Comparative Symbology." V. Turner, *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publications, s. 20-60.
- Turner, V. W. (1988): *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications.
- Turner, V. W. (1979): "Frame, Flow and Reflection: Ritual and Drama as Public Liminality". *Japanese Journal of Religious Studies* 6/4
- Voegelin, E. 1987. *In Search of Order*. Vol. 5 of *Order and History*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Voegelin, E. 1990. 'What is History?' and Other Late Unpublished Writings. Vol. 28 of *Collected Works of Eric Voegelin*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Weber, M. (1946): "Introduction to the Social Psychology of the World Religions", H. Gerth and C. W. Mills (red.) *From Max Weber*. London: Routledge.

