

Linköpings universitet | Institutionen för beteendevetenskap och lärande  
Masteruppsats, 15 hp | Masterprogram i pedagogiskt arbete  
Vårterminen 2017 | LIU-IBL/MPEOS-A—17/16—SE

# Embodied

En begreppsanalys och kontextuell utforskning

---


*Embodied – a concept analysis and contextual exploration*

**Wolfgang Weiser**

Handledare: Margaretha Grahn

Examinator: Håkan Löfgren

Linköpings universitet  
SE-581 83 Linköping, Sweden  
013-28 10 00, [www.liu.se](http://www.liu.se)

 <p>LINKÖPINGS UNIVERSITET</p>	<p>Institutionen för beteendevetenskap och lärande 581 83 LINKÖPING</p>	<p>Seminariedatum 2017-05-19</p>
---	---	--------------------------------------

<p><b>Språk</b> (sätt kryss före) x Svenska/Swedish Engelska/English</p>	<p><b>Rapporttyp</b> (sätt kryss) Magisteruppsats i (ange huvudområde) X Masteruppsats i (Pedagogisk arbete)</p>	<p><b>ISRN-nummer</b> (fylls i av student) LIU-IBL/MPEOS-A—17/16—SE</p>
--	--	---

<p><b>Titel Embodied</b> – En begreppsanalys och kontextuell utforskning</p> <p><b>Title Embodied</b> – A concept analysis an contextual exploration</p> <p><b>Författare</b> Wolfgang Weiser</p>
---

<p><b>Sammanfattning</b></p> <p>Vad menar vi egentligen när vi säger att <i>vi har det i oss</i> eller att vi ska lära oss med <i>alla våra sinnen</i> och att elever ska utveckla <i>hela sin förmåga</i>? Denna studie är en begreppsanalys av det som man på engelska benämner <i>embodied</i>. Den undersöker detta i en svensk utbildningskontext och försöker finna motsvarande begrepp på svenska. Den belyser hur kroppsligt kunnande/lärande beskrivs inom tre olika utbildningsvetenskapliga områden. Studien består dels av en semantisk undersökning och dels av en kontextuell exploration. Den semantiska undersökningen innehåller en hermeneutisk begreppsanalys enligt Koort (1975) och en etymologisk granskning. Den hermeneutiska explorationen undersöker begreppet embodied först inom praktisk kunskap, sedan inom kognitiva lärandeteorier och slutligen relateras <i>embodied</i> till ett somatiskt kunskapsfält med kroppsliga/<i>body-mind</i> praktiker, på engelska kallat <i>somatics</i>.</p> <p>Explorationen av begreppet embodied inom den praktiska kunskapsfilosofin (1) visar en betydelse av begreppet <i>embodied</i> som något jag har lärt och införlivat. Det är kunskapen som är central vilket verkar binda begreppet <i>embodied</i> till ett <i>innehavande av kunskap</i>. I en mer existentiell fråga om människans helhet säger lärandeteorierna kring den kognitiva kroppen (2) att kropp och tanke är två likvärdiga delar som påverkar varandra i betydelsen att <i>kropp och tanke tillsammans utgör en helhet</i>. Inom kroppsliga, <i>body-mind</i> praktiker eller <i>somatics</i> (3) är den fysiska kroppen det centrala kunskapsobjektet. Här studeras kroppens rörelse och sensoriska processer. <i>Embodied</i> ges här genom Husserl's livsexistentiella <i>somatologi</i> innebörden av att utgöra ett holistiskt kroppsligt varande och ett sensoriskt samspel mellan kropp, tanke, sinne och känslor. På så sätt blir människans helhet, <i>embodiment</i>, central.</p> <p>Den semantiska begreppsanalysen visar att det finns tre ord på svenska som korrelerar med <i>embodied</i>: införliva, förkroppsliga och inkorporera. Det finns dock inget motsvarande svenskt ord för <i>embodied</i> som kan användas i relation till den egna personen, till människan, vilket är möjligt på engelska. Studien använder därför det engelska ordet i svensk text. Studien finner att förståelsen av sammanhanget är nödvändig för att synliggöra innebörden av begreppet, samt att vetenskap om den specifika kontext där begreppet <i>embodied</i> används också kan bidra till en ökad förståelse av begreppets olika betydelser. En konklusion kan vara att betrakta helhet och delbarhet som transformativa tillstånd, konstant föränderliga. Det skulle kunna forma en utgångspunkt för ett mer <i>embodied</i> förhållningssätt i skolan i dag.</p>
--

<p><b>Nyckelord:</b> Embodied, embodiment, praktisk kunskap, den kognitiva kroppen, embodied mind, kroppslig rörelse, somatisk kunskapsteori, somatics, embodied knowledge, införliva, förkroppsliga, inkorporera</p>
---

## FÖRORD

I artikulationsarbetet med denna uppsats har jag i princip dagligen kunnit samtala och få återkoppling från min familj. På så sätt fick jag fördjupa min praktiska förståelse av innehållet genom mina fem barn och deras *embodied* handlande samt genom de verk som min fru Anna E Weiser skapar inom sitt konstnärliga område. De kontinuerliga samtalen med henne utgör en ovärderlig del i artikulationsprocessen. Tack!

<b>SAMMANFATTNING/ BIBLIOTEKSBLAD</b>	<b>1</b>
<b>FÖRORD</b>	<b>2</b>
<b>INNEHÅLLSFÖRTECKNING</b>	<b>3</b>
<b>INLEDNING</b>	<b>4</b>
Egen förståelse	4
Kunskapsområdet kropp - ett problem?	5
Begreppsbildning	6
<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING</b>	<b>7</b>
<b>STUDIENS TEORETISKA RAMVERK SAMT METOD</b>	<b>8</b>
<b>ETISKA ÖVERVÄGNINGAR</b>	<b>9</b>
<b>DEN SEMANTISKA UNDERSÖKNINGEN</b>	<b>10</b>
<b>Modellen av Koort</b>	<b>10</b>
Jämförelsen av ordet i sin engelska grundform	11
Jämförande analys av översättning från engelsk-svenska	11
Översättning från svenska till engelska	12
Begreppets etymologiska ursprung på svenska	13
Inkorporering som ett grammatiskt begrepp på svenska	13
Resumé	15
<b>KONTEXTUELLA EXPLORATIONER INOM TRE UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA OMRÅDEN</b>	<b>17</b>
<b>Utgångspunkt: Sokrates och Aristoteles kunskapssyn</b>	<b>19</b>
<b>Embodied inom det praktiska kunskapsområdet</b>	<b>22</b>
Resumé	25
<b>Embodied inom kognitions- och lärandeteori</b>	<b>26</b>
Att förkroppsliga tanken	26
Embodied cognition	29
Resumé	31
<b>Embodied i kroppsliga body/mind praktiker- Somatics</b>	<b>32</b>
Embodied eller somatisk kunskapsteori	33
Resumé	35
<b>DISKUSSION</b>	<b>37</b>
<b>REFLEKTION</b>	<b>40</b>
<b>REFERENSER</b>	<b>42</b>
<b>BILAGOR</b>	<b>51</b>

## INLEDNING

Det har skrivits många böcker som avhandlar begreppet *embodied*. Denna undersökning vill visa på olika bakomliggande koncept och varierande användningen av begreppet. Detta för att ge läsaren en ökad förståelse av ordet och begreppet *embodied*, särskild i relation till den egna personen. Genom att utveckla den egna förståelsen av ett mera holistiskt förhållningssätt, hoppas studien kunna bidra till ett handlande ur ett mera integrerad perspektiv och med detta göra lärande mera hållbar.

### *Egen förförståelse*

Jag började min utbildning till gymnasielärare sent i livet och hade då redan hunnit gå två utbildningar, en cirkus/skådespelare utbildning och en utbildning till lärare i Alexanderteknik. Mitt ämne teater, cirkus samt estetisk kommunikation hör inte till majoriteten av skolans undervisningsämnen. Ämnet teater och estetisk kommunikation finns endast på gymnasiet, men är samtidigt del i praktiskt tagit alla ämnen när lärare och elever ska agera och gestalta lärandestoff. När jag började mastersprogrammet inom pedagogisk arbete på Linköpings universitet 2013 hade jag spelat fysisk teater i drygt 25 år, jobbat som lärare i Alexanderteknik ca.15 år och varit teaterlärare på gymnasiet i 10 år på heltid. Jag hade också samlat erfarenhet från att undervisa som speciallärare och gymnastiklärare på grundskolan, driva egna projekt samt undervisat på högskolan inom forskollärare/läroprogrammet i rörelse och motorisk utveckling. Problemet jag såg, var och är, att jag lär ut rörelse praktiskt och att det inom den utbildningsvetenskapliga ramen inte finns en given plats för det kroppsliga erfarenhetsbaserade lärandet, som jag är van att jobba med. Utöver detta saknade jag språket för att kunna artikulera varför rörelse genom ökad medvetenhet och variation inte bara förändrar innebörd men också påverkar vår självkänsla, beteende och mående. Problemet med att artikulera min kunskap förstärktes vidare genom att detta inte tillhör ett ämnesspecifikt område i skolan, samt att begreppet kropp var och är ett svårbehandlat begrepp, eftersom den i sig kan innebära en segregerad, dualistisk människosyn, beroende på vilket tolkningsperspektiv som används.

### *Kunskapsområdet kropp - ett problem?*

Kunskapsområdet kropp och kroppslig kunskap, representeras i skolan tydligast genom ämnet idrott och hälsa och präglas av en övandekultur med en allmän uppfattning om att träna kroppen genom fysiska övningar (Lundgren, 2014, Lundvall och Meckbach, 2003) samt att följa hälsofrämjande träningsplaner (Skolverket, 2011). Detta baseras i regel på ett dualistiskt synsätt med idén om att kroppsligt kunnande styrs av tankeprocesser (Björklund, 2008), vilket i sin tur styr hur kunskap om kroppsuppfattning, kroppsideal och tilltro till fysisk förmåga ska utvecklas (Skolverket, 2011, idrott och hälsa). De estetiska ämnena och övriga inslag som till exempel skapande skola skulle genom praktisk undervisning kunna åstadkomma en öppning för en annorlunda kroppssyn, dock varierar också här synen på kroppslig kunskap beroende på vilka metoder som används samt vilket estetiskt område man befinner sig i (Skolöverstyrelsen, 1973). Avgörande för den svårbehandlade kroppsliga kunskapen i skolan i dag är dock kanske att praktiska och estetiska ämnen fortfarande intar en underordnad roll i lärande på grund av dess ursprungliga syfte. Ämnen kom till med syftet att förbättra det teoretiska lärande (Lundgren, 2014). Som naturlig följd verkar det inom utbildningssystemet fortfarande finnas en statuskillnad mellan verksamheter med ett tydligt tankeinnehåll och de rent praktiska. (Björklund, 2008). Om hur elever och lärare ska kunna utveckla kunskap om att lära med hela sig själv, uppfattar jag saknas en större kunskapsfilosofisk diskussion.

I den konkreta verksamheten finns mängder med beskrivande läro- eller kunskapsformer som syftar till att beskriva och förstå *embodied* lärande och kunskap, vilket utgör också mitt studiemål, att lära artikulera mitt rörelsearbete i det utbildningsvetenskapliga sammanhanget, för att sedan kunna förmedla det vidare. I ett försök att sammanställa begrepp kring *embodied* kunskap kunde jag inte bara bredda min förståelse av lärande- eller kunskapsformer, men förstod också vilken mångfald av begrepp som finns (se tabell 1).

Frågan och svårigheten med att kunna förmedla innebörden av dessa begrepp på ett mera allmängiltigt eller generellt plan kvarstod dock. Dessa lärandebegrepp behandlar *embodied* lärande endast ur sitt eget perspektiv, ofta med olika teoretiska utgångspunkter. Med tiden har allt flera begrepp och flera teorier tillkommit, vilket ibland gör det ännu svårare att förstå dessa begrepp. För att förstå dessa i en större sammanhang sökte jag efter deras uppkomst och perspektiv, så att inte den enskilda metoden, verktyg och effekt, utan den bakomliggande betydelsen skulle kunna bli mera synlig. Innebörden av varje begrepp i sig kunde genom detta begripas och förstås på ett mera omfattande och fördjupad sätt.

Praktiskt, "tacit" eller tyst kunskap (Polanyi, 1966, Molander, 1993, Rolf 1991)
Erfarenhetsbaserad lärande (Dewey, 1994)
Situerad lärande (Vygotsky, 1978)
Utomhusdidaktisk lärande (Dahlgren, 2007)
Estetiska lärande-processer (Bamford, 2006, Pramling, 2008)
Estetisk kommunikation (Skolverket, 2011)
Musiskt lärande (Grahn, 2005)
Motoriskt lärande (Annerstedt, 2002)
Sensorisk lärande, hälsofrämjande lärande, somatiskt och kinestetiskt lärande (Larsen, mfl., 2010, Hannaford, 2005)
Sinnernas intelligens (Gardner, 1983)
Psyko-fysiskt helhet (Alexander, 1932/85)
Physical literacy (Whitehead, 2001)
Soma-estetiskt lärande (Schusterman, 2012)
Rörelsebildning (Gindler i Arps-Aubert, 2010)
Fysisk/scenisk gestaltning (Ahlstrand, 2014)

**Tabell 1 - begrepp som relaterar till embodied lärande och kunskap**

### ***Begreppsbildning***

Inom pedagogiken finns det en ständigt växande och växlande terminologi som spänner över stora områden. Genom att kunna härleda ett begrepp till dess ursprung samt känna till dess användning genom tiden i olika kulturer underlättas dess förståelse (Rudberg, 1980). Inom epistemologin vilar dock själva begreppsbildningen inte på konstant fastlagda beskrivningar. Det är utövandet av verksamheten som enligt Wittgenstein skapar begreppens innebörd. Begrepp blir på så sätt verktyg för handlande, att användas enligt specifika regler som ingår i ett språkspel (Carlgren, 2015, Lundgren, 2014). Inom vårdvetenskapen anses ett filosofiskt perspektiv, där begreppen kan ändras över tid till och med vara för smalt för att utveckla teorier och begrepp<sup>1</sup> (Asp och Fagerberg, 2012). Därför utgör den kontextuella inramningen inom utbildningsvetenskapen en viktig del för begreppslig förståelse och det anses vara viktigt att hålla begreppsdiskussion om exempelvis kunskap levande för att kunna ha ett kritiskt reflekterande förhållande till egna begrepp (Molander, 1998).

Problematisk kan det därför bli när ett och samma begrepp får två olika innebörder, som till exempel *det mobila klassrummet*. Det kan på ett sätt vara ett klassrum som är mobilt genom att möbler ändrar platsen, eleverna rör sig kontinuerligt i sina

---

<sup>1</sup> Inom vårdvetenskapen eftersträvas att begrepp ska kunna definieras och ordnas i olika typer, som kärnbegrepp, grundbegrepp, praxisbegrepp, ethosbegrepp eller epistemologiska begrepp. Begreppet *embodied* skulle här kunna betraktas som en ethosbegrepp eftersom det utgör en byggsten för den begreppsliga grunden, kunskapsutvecklingen och epistemologin, det utgör ett kunskapskapande, estetisk element som bärare av ett värde (Eriksson, 2012, s.38).

arbetspositioner med en målsättning att skapa en rumslig lärandedynamik, (Sobczyk & Landau, 2003) eller det kan helt enkelt betyda utvecklandet av en digital infrastruktur med mobila enheter, att elever får läsplattor eller bärbara datorer. Så när en skola talar om att de jobbar med mobila lärandemiljöer måste jag förstå vad de menar med detta. Ännu mera problematiskt blir det när mera centrala begrepp ändrar innebörd, som till exempel begreppet förmåga. För i tiden blev eleven granskad om den hade förmågan att klara av skolan, det vill säga om den innehade förmågan, med en betydelse av något den kan göra, är i stånd till, förmår (SAOB, 1927). Nu bygger läroplanen centralt på att elever ska utveckla sina förmågor, med en differentierad innebörd där målen är formulerade som handlingskompetenser och är uttryckta som förmågor (SOU 2013:30). Det är ingenting eleven kan eller innehar, men en handlingskompetens som eleven ska sträva efter. Med hänsyn till att sammanhanget visar på innebörden av begrepp, gör studien en exploration inom svensk utbildningskontext. Den inledande semantiska undersökningen ska ge klarhet om det finns ett motsvarande begrepp för *embodied* på svenska.

## ***SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING***

Ordet *embodied* finns inte på svenska och ordet kropp kan uppfattas som problematiskt och begränsande på grund av den existerande dualismen mellan kropp och tanke. Studien syftar därför mot att problematisera begreppet *embodied* i en svensk utbildningskontext. Först i en språklig analys och sedan genom att belysa begreppets komplexitet genom dess varierande innebörd inom utbildningsvetenskaplig forskning, närmare bestämt inom praktisk kunskap, inom kognitiva lärandeteorier med teorin om förkroppsligandet av tanken samt inom ett så kallat somatiskt kunskapsfält med kroppsliga/*body-mind* praktiker känd under namnet *somatics*. Genom kontextuell förståelse vill studien bidra till att förbättra begreppets användbarhet samt öka kroppslig kunskap. Utifrån studiens syfte har jag formulerat följande fråga:

***På vilket sätt varierar innebörden av begreppet embodied inom svensk utbildningskontext?***

Inkluderad i denna fråga är även frågan efter begreppets semantiska innebörd samt frågan om dess motsvarande begrepp på svenska.



## TEORETISK RAMVERK OCH METOD

Uppsatsens teoretiska ramverk och metod bygger på hermeneutiken. Hermeneutiken är inte bara en metod, den kan också förstås som en universell aspekt av filosofin (Gadamer 1997). Den innehåller utrymme för tolkning ur forskarens förförståelse (Warnke, 1993, Patel & Davidson, 1994), samt ett perspektiv som tillåter användandet av forskarens erfarenheter. Kända representanterna för hermeneutiken är Georg Gadamer och Jürgen Habermas. Habermas står för en inriktning som kallas för kritisk hermeneutik, medan Gadamers skrift *Sanning och metod* utvecklade hermeneutiken till en universellt användbar filosofi och metod (Gadamer, 1997). Som bästa översättningen av hermeneutiken nämns tolkningsläran (Engdal, mfl., 1977). För att tolka behöver man noga tänka igenom vad det innebär att tolka, läsa och översätta en text. Gadamer själv säger:

*"Texten är process, händelse, skeende, och läsningen innebär att man går in i detta skeende, lämnar sina privata fördomar för att ta del av 'gemensam mening'. Läsningen handlar inte om att reproducera en redan given text utan är i allra högsta grad en skapande aktivitet..." (Gadamer, 1997 s.11)*

Hermeneutiken beskrivs därför som erfarenhetens väg och handlar om att tolka, förstå och förmedla. Dess tre huvudinriktningar existentiellt inriktad hermeneutik, kritisk hermeneutik och allmän tolkningslära skiljer sig i sitt fokus för tolkning och på så sätt söks olika förståelse, men gemensamt är det som kallas för den hermeneutiska cirkeln eller spiralen där förståelsen, inklusive forskares förförståelse, av texten genom dialogen med dess delar och helhet fördjupar tolkningen (Westlund, 2015).

Möjligheten att använda andra kvalitativa analysmetoder övervägdes i början av undersökningen. Grundad teori kunde till exempel fungera för jämförelsen av olika kunskapsteorier i den kontextuella undersökningen. Möjligheten att använda hermeneutiken som teoretisk bas och metod för hela studien och inte behöva förhålla sig till olika metoder blev dock avgörande för valet. Hermeneutiken tillåter dessutom kvantitativa inslag, som att räkna hur många gånger ett bestämt ord finns i en text (Westlund, 2015). Den innehåller ett återkommande jämförande mellan olika aspekter i texter samt betraktar hur olika delar refererar till varandra och hur dessa sen relaterar till helheten (Westlund, 2015). Den möjliggör också distansering som en funktion, vilket ger möjlighet att skapa diskurs (Ricoeur, 1993).

Utredning av begreppet *embodied* börjar med en enkel hermeneutisk semantisk analys som bygger på modellen utvecklat av Koort (1975). Detta för att undersöka frågan om begreppets semantiska innebörd samt frågan om dess motsvarande

begrepp på svenska. Den kontextuella explorationen sammanställer och jämför olika teoretiska perspektiv där begreppet *embodied* finns. Med kontext betecknas det språkliga sammanhanget där ett ord eller ett yttrande ingår (NE, 2017).

Kartläggningen är beskrivande och exemplifierande och utförs i tre hermeneutiska cirklar. För att kunna inkludera användningen av begreppet *embodied* i relation till den egna personen, är den kontextuella explorationen inriktad på begreppets omfång. Fokus läggs här på vad den språklig inkorporerade innebörden av begreppet *embodied* kan vara eller står för, ur en ett vidgat textbegrepligt förståelse (Segolsson 2011). Processen får en diskursiv riktning och kan relateras till misstankarnas hermeneutik som inriktar sig på att förstå fenomenet texten handlar om (Ricoeur 1993, Westlund, 2015). Tolkningen av textmaterialet är sedan ett resultat av min tolkningsförmåga (vilket genom språket förmedlas till läsaren). Den avslutande diskussionen sker ur ett hermeneutiskt existentiellt perspektiv (Westlund, 2015). Genom resurserna diskuteras dem inte utgående från en objektivistisk förklaringsmodell, men genom hänvisning till tillvarons strukturhelhet, där vår egen existens och våra erfarenheter utgör förutsättningar för sakernas mening (Segolsson, 2011). Frågan om helhet i människans struktur, och problematik om hur jag/den kan tolkas som hel eller *embodied* är här central.

## ETISKA ÖVERVÄGNINGAR

De principiella etiska kraven är informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav (Bryman, 2011). Studien använder i sin undersökning endast publicerat material och på så sätt fanns inget informations-, nyttjande-, samtyckes eller konfidentialitetskrav att förhålla sig till. De etiska övervägningarna relateras därför till användandet av litteraturen i använda forskningsarbeten, samt synsättet att etiken alltid finns närvarande och med detta ett behov att förhålla sig till den.

Även om den hermeneutiska analysen är klart definierad i sin cirkulära process (Westlund, 2015) så bygger det presenterade resultatet på mina resonemang och erfarenheter vilket innehåller en dubbel etisk problematik. Genom ett urval, där endast delar plockas ur ett större sammanhang kan det finnas risk att förvanska eller misstolka materialet. Det finns risk att sammanhanget och syftet i källans original inte beaktats tillräckligt. För att inte riskera att hamna i detta dilemma pågick därför en diskussion med min handledare samt med andra lektorer inom pedagogik om den

hermeneutiska tolkningen skulle kunna vara missvisande. I enstaka fall kontaktade jag också författaren av originalstudien för eventuella synpunkter.

Den andra etiska problemställningen handlar om interpretationen och kan relateras till studiens generaliserbarhet och validitet. Även om jag jobbar med en vetenskaplig analys så tolkar jag resultatet ur min erfarenhet och förståelse, vilket i sin tur alltid är beroende på bakgrund och kontext av andra meningar, tro, värden, praktik (Schwandt, 2005). Jag har bemött detta genom ett beskrivande och reflexivt förhållningssätt och därför beskriver jag inledningsvis att jag som lärare intar rollen som forskare. Studiens resonemang behöver ses ur detta perspektiv, vilket kanske skiljer sig från en filosofers teoretisk väl underbyggda litterära resonemang, med stort epistemologisk kunskap av existentiella frågor. Dessutom utgör studiens reflexiva förhållningssätt ett viktigt element i mina etiska överväganden. Reflektion är kontinuerligt använd som verktyg, under hela undersökningsprocessen. En reflektion över studiens process och disposition förtydligar och avslutar därför arbetet.

## DEN SEMANTISKA UNDERSÖKNINGEN

Den hermeneutiska semantiska undersökningen av det engelska begreppet *embodied* bygger på modellen utvecklat av Koort (1975). Analysens syfte är att genom utreda begreppets semantiska innebörd hitta ett motsvarande begrepp på svenska. Begreppet analyseras först på engelska innan den jämförande analysen av svenska översättningar. Undersökningen relaterar dessutom till ordets etymologiska ursprung och beskriver vidare innebörden av språklig, grammatisk inkorporering. Den semantiska undersökningen avslutar sedan med en resumé kring *embodieds* motsvarande begrepp på svenska.

### *Modellen av Koort*

Begrepp och termer, vare sig de är spontant eller vetenskaplig bildade, ska vara utbytbara om forskaren använder olika språk utan att tankeinnehållet, begreppet förändras. Semantik från det franska *sémantique*, av grekiska *sēmantiko's* 'betecknande', ytterst härled av *sē'ma* 'tecken', 'signal', avser studiet av språkliga uttrycks betydelse eller mening. Det har varit föremål för intresse inom bl.a. filosofi men även inom antropologi och på senare tid också kognitionsforskning (Dahl, 2017). Inom pedagogiken i Sverige har semantisk analys fått sin plats genom Peep Koort (1975). Han utvecklade en hermeneutisk semantisk analys som i dag används för

begreppsanalys inom vårdvetenskapen (Eriksson, 1976), men Koorts jämförande analysmodell går också att spåra till skolverkets utredningar som, t.ex. i redogörelsen för begreppsanalys *Definitioner av begrepp gemensamma för dans, dramatik, gymnastik, konst, musik, rytmik* (Skolöverstyrelsen, 1973).

Koort (1975) utgår från verkligheten där helheten utformas i tanken. Tankens strukturerande kan sedan ses i satsers logiska mening, tankens formulerande i satsers språkliga mening. Innebörden av en vetenskaplig sats beror på sammanhanget, som består dels av en kontext i språklig form, och dels det verkliga sammanhanget som formuleringen är uttryck för (Koort, 1975). Semantikens huvudobjekt blir på så sätt relationen mellan språk och värld, styrd av frågan vad som är mening och vad som är sant. Ett begrepp som *embodied* kan semantisk analyseras med fokus på dess innehåll eller dess omfång (Koort, 1975, Eriksson, 1976). Undersökning av omfång kan göras genom exemplifiering eller uppräknig av element, men skulle inte ge svar på dess innebörd och anses heller inte tillförlitligt. Därför behandlar den semantiska undersökning analysen av innehållet med syfte att göra en deskriptiv eller lexikalisk begreppsbestämning. En stipulativ eller nominaldefinition leder enligt Koort till begreppsförvirring och uppfattning av pedagogiken som diffus och konturlös, på grund av dess komplexitet och innehållsliga bredd (Koort, 1975). Begreppet *embodied* och dess substantiv 'Embodiment' är heller inga svenska begrepp, vilket är anledning till att först utföra en lexikal jämförelse på engelska innan ordet behandlas på svenska.

### ***Jämförelsen av ordet i sin engelska grundform***

En jämförelse mellan 5 olika engelska synonymordböcker (bilaga 1) av ordet i sin grundform, där endast de mest frekventa synonymerna togs i beaktande, visade att synonymet 'personify' och 'incorporate' var representerat i samtliga ordböcker. 'Incorporate', från det latinska *in corpore*, som under 1600-talet låg till grund för uppkomsten av ordet *em-body* ([www.oxforddictionary.com](http://www.oxforddictionary.com)). Ordet inkorporera finns som ord på svenska och betyder i sitt latinska ursprung *inco'rporo* 'införliva', 'infoga', 'förkroppsliga', till *co'rpus* 'kropp' (NE, 2017). Andra starka synonymer i jämförelsen mellan engelska synonymer för ordet *embody* är, 'express', 'include' och 'represent' (bilaga 1).

### ***Jämförande analys av översättning från engelsk-svenska***

Jämförelsen mellan 5 olika engelsk-svenska lexikon visar att inget ord entydigt översätter det engelska ordet *embody* till ett motsvarande svensk ord. Även om ordet 'förkroppsliga' nämns flera gånger först, så återfinns det inte i alla engelsk-svenska översättningar, medan ordet 'införliva' finns i alla 5 översättningar. Ordet 'inkorporera' återfinns endast 2 gånger. (Figur 1/bilaga 2)

	Nordstedts ordbok (webb)	bab.la lexikon(webb)	Folkets lexikon(webb)	Nordstedts stora engelska lexikon (bok)	Prisma engl. Ordbok (bok)
Införliva	x	x	x	x	x
Förkroppsliga	x	-	x	x	x
Ge kroppslig gestalt	x	x	x	x	-
Uttrycka	x	x	x	-	-
Att vara uttryckt för	x	x	x	-	-
Inordna	x	-	-	x	-
Inlemma	x	-	-	x	-
Inkarnera	-	-	-	-	X
Inbegripa	x	-	-	-	x
Innesluta	x	-	-	-	x
Konkretisera	x	-	-	x	-
Inkludera	-	x	x	-	-
Inkorporera	-	x	x	-	-
Praktisera	x	-	-	-	-
Utforma	x	-	-	-	-
Inarbete	x	-	-	-	-
Innefatta	x	-	-	-	-
Innehålla	x	-	-	-	-
Äga, ha	x	-	-	-	-

Figur 1: Synonymtablå till ordet *embodied* från 5 olika engelsk-svenska lexikon

### Översättning från svenska till engelska

Översättning av det svenska ordet 'förkroppsliga' till engelska är genomgående *embody* (Prisma, 1988, Nordstedt, 2005, Ord.se, 2017), medan införliva och inkorporera översätts (i relation till varandra) till 'incorporate', dvs. till ordets ursprung, 'in-corpore', vilket relaterar till ordet *embody's* ursprung (Alt. "...ursprunget av ordet *embody*."). Genom tiden och olika kulturer så verkar det ursprungliga latinska ordet 'in - corpore' användas olika på svenska och på engelska. Ordet in-förliva, som kommer från det tyska ordet 'einverleiben', verka saknar ett direkt engelskt motstycke. En hermeneutisk semantisk analys av den svenska motsvarigheten till ordet *embody* enligt Koorts' modell (Koort, 1975 Eriksson, 1976), verkar vara svårt, eftersom det inte finns ett tydligt begrepp men 3 motsvarande ord på svenska. Den historiska motsvarigheten till det latinska ordet (in-corpore), på svenska *inkorporera*; det mest frekvent använda ordet i översättning från engelska till svenska *införliva* och det genomgående använda ordet *förkroppsliga* i översättning från svenska till engelska. Studien fortsätter därför med en vidare etymologisk utredning av dessa ord, följt av en beskrivning av hur begreppet *embodied* används pragmatiskt.

## *Begreppets etymologiska ursprung på svenska*

Etymologi, en gren av den historiska språkvetenskapen, behandlar ordens ursprung, härledning och historia, varvid deras släktskapsförhållanden samt form- och betydelseutveckling belyses. Ordet "etymologi" härstammar från grekiskan och betyder läran om det sanna. (Edlund, 2017). Att få kunskap om ett ords etymologiska ursprung ger möjlighet att ökad förståelse av innebörden som ordet betecknar. Här används Hellkvist etymologisk ordbok (1826), svenska akademiens ordbok (SAOB) och Nationalencyklopedin (NE, 2017) för att utreda orden förkroppsliga, inkorporera och införliva.

De etymologiska ordböckerna hänvisar ordet förkroppsliga och inkorporera till ordet korporation, härlett av franska corporation och av latinska corporatio med betydelsen kropps antagande, förse med eller göra till kropp (Hellquist, 1826). Ordet *förkroppsliga* nämns i båda NE och SAOB genom en referens från 1811 ur Polyfem III 13:3 där den filosofiska texten handlar om att *förkroppsliga tanken* (bilaga 3). Införliva härleds till det tyska ordet 'einverleiben', med betydelsen 'levd kropp' som i sin tur är en översättning av latinets incorporare (= sv. inkorporera), till corpus, kropp.

Det visar sig att orden förkroppsliga, inkorporera och införliva har samma etymologiska härkomst. Genom olika rum eller språk, här tyska och latin, har det tillkommit flera olika beteckningar. De syftar dock till att uttrycka samma ting eller företeelse, att något, en substans, finns existerande i en kropp. Vad som utgör kroppen är inte närmare definierat och behöver ses i användningens sammanhang. I sin innebörd har ordet heller inga tydliga angivelser om hur denna existens i kroppen har kommit till, dvs. på vilket sätt inkorporeringen har skett. Något kan ha antagit kropp genom att det har tillförts något eller att något redan existerar i kroppen. Den pragmatiska användningen inom utbildningsvetenskaplig kontext ska belysa detta närmare.

## *Inkorporering som ett grammatiskt begrepp på svenska*

Ordet em-bodied består av två komponenter, em och bodied, vilket betyder att *något* existerar i (em)en kropp (body), en kropp som inte är närmare definierad och behöver ses i användningens sammanhang. Med denna innebörd används det grammatiska begreppet *inkorporering* i det svenska språket. Den språkliga process, av det grammatiska begreppet *inkorporering* innebär att *det som annars skulle ha uttryckts som ett självständigt led, införlivas i ett annat ord i satsen* (NE, 2017), vilket ger möjlighet till olika tolkningar.

För att förtydliga denna relation kan en metodisk fråga vara hjälpsfull: Vilken substans ska finnas i vilken kropp? För att tolka innebörden måste jag kunna härleda vilken "kropp" som ordet syftar åt och vilken substans som ska finnas existerande i denna, speciellt när "kropparna" blir av mera konceptuellt karaktär. När det framgår av sammanhanget hur författaren har använt ordet, hittas betydelsen direkt i texten, annars blir det en tolkningsfråga. Här två exempel:

*"...culture is not merely ideational and abstract. It is also concrete and embodied in the objects and technologies through which we manipulate reality." (Säljö, 1991)*

Det är kulturen som är substansen som finns existerande i "kroppen" objekt och teknologi. Det andra exemplet är referensen i SAOB (1927) från 1811. Den utgör en intressant tolkningsfråga:

*"...Då ligger principen av ett krigsskepp i skeppsbyggnadsmästarens idé; han förmår genom en mängd människor och tillbörliga verktyg, förkroppsliga tanken,..." (se bilaga 3)*

I min förståelse syftar denna text språkligt *inte* till att integrera sina tankar i den fysiska människokroppen, den syftar till att få omsätta en idé till handling, att förstå ett koncept. Här utgör *principen av ett krigsskepp* själva kroppen, och det är en persons omsättning av en idé som är substansen i den förverkligande processen, dvs. idén ska finnas i den förverkligande tanken. Översatt till engelska kunde man skriva *the idea is embodied in thought*. Om jag endast förhåller mig till referensen 'förkroppsliga tanken', så kan detta också tolkas på ett annat sätt. Jag kan exempelvis vara av uppfattningen att det är tanken som ska finnas existerande inom mig, och med detta menar jag min kropp. Då får referensen en annan betydelse, tanken blir substansen och jag själva kroppen. Översatt till engelska skulle det heta *the thought is embodied in me*. Kanske går det också att tolka referensen från 1811 på detta sätt eftersom det är en person som ska utföra handlingen. Den engelska översättning skulle då vara *the thought is embodied through me*.

För att förstå ordet *embodied* måste det finnas en medvetenhet om att innebörden av ordet kan variera genom att relationen mellan substans och kropp kan tolkats olika. En annan problemställning blir synlig när betydelsen av *embodied* relaterar till den mänskliga kroppen. Vad som utgör den mänskliga kroppen och på vilket sätt jag, mina tankar och känslor är inkluderat i den, kan uppfattas och tolkas på olika sätt, vilket har avhandlats inte bara inom kunskapsfilosofin upprepade gånger.

## Resumé

Etymologiskt härstammar ordet *embodied* från det latinska ordet *in-corpore*, på svensk *inkorporera*, det mest frekvent använda orden i översättning från engelska till svenska är *införliva* och *förkroppsliga* som i sin tur används konsekvent i översättning från svenska till engelska. Orden *förkroppsliga*, *inkorporera* och *införliva* har samma etymologiska härkomst. De härleds till ordet 'korporation', av franska *corporation* och av latinska *corporatio* med betydelsen kropps antagande, förse med eller göra till kropp. Ordets innebörd 'incorporare' syftar till att något finns, existerande i en kropp. *Vad* som utgör "kroppen" i ordet *em-bodied*, och *vad* som är substansen som finns existerande i kroppen är inte alltid konkret definierat och behöver ses i användningens sammanhang. Att fråga efter substansen, det vill säga att kunna definiera ämnet som blir oupplösligt förbundet i "kroppen", ger möjlighet att uttrycka det inkorporerade ämnet som ett självständigt led.

Den pragmatiska användningen av ordet *kropp*, avseende den mänskliga kroppen i det svenska språket är in denna studie en central fråga. Detta för att kunna hitta en svensk översättning av ordet *embodied* som inkluderar en betydelsen av *embodied* som hel människa. Teorier och koncept om *vad* som utgör den mänskliga kroppen verkar innehålla olika perspektiv, vilket är föremål för den följande kontextuella undersökningen inom svensk utbildningsvetenskap. Den semantiska undersökningen ger en indikation om komplexiteten av ordet. Vilket ord som skulle kunna användas i en korrekt svensk översättning av *embodied* behöver utredas vidare och alltid tolkas ur det kontextuella sammanhanget

När jag reflekterar på vilket sätt jag avgränsar, objektifierar, konstruerar *vad* som jag anser vara jag och *vad* som är min kropp förstår jag att det på svenska inte går att använda ordet *förkroppsliga* i relation till mig själv, vilket jag kan på engelska och vilket jag gör i mitt arbete. I mitt undervisande i Alexanderteknik och rörelse finns en strävan att integrera kropp, tankar och väsen till den aktivitet som sker här och nu, vilket förknippas med processen av *embodied learning*. Här finns tolkningen av ordet *embodied* där kropp, tanke och väsen är integrerade och delaktiga i handling:

*"She is embodied as she articulates the movement" means here, "She is actively engaging BodyMindSpiritEmotions in creative processes as she articulates the movement."*  
(Dragon, 2008, s.74)

Språkligt fungerar det här inte att använda ordet *förkroppsliga* i stället för *embodied*. Även efter rådfrågande av redaktionen för svenska akademiens ordbok (mailkonversation, SAOB, 7. febr 2017) blir resultatet endast en omskrivning "*hon är ett med sin kropp när hon utför rörelsen*", vilket på sätt och vis språkligt befäster



delningen mellan jag och min kropp. Det är svårt att förstå varför det språkligt inte går att använda ordet förkroppsliga, införliva eller inkorporera i översättningen av ordet *embodied* när det relateras till en person, varken reflexivt till den egna personen eller till en annan.

Jag reflekterar över analysprocessen. Koort (1975) påstår att ett begrepp kan analyseras med fokus på dess innehåll eller dess omfång. Undersökning av omfång kan göras genom exemplifiering eller uppräknig av element, men skulle inte ge svar på dess innebörd och anses heller inte tillförlitligt. Undersökningen var därför inte inriktat på begreppets omfång som på svenska verkar vara mindre än på engelska, speciellt relationen till den egna kroppen visade sig vara problematisk. Utöver detta försvårar den grammatiska inkorporationen tolkningen. Det är så här långt jag kommer genom denna språkliga analys. Jag hoppas dock att den följande explorationen inom utbildningsvetenskaplig kontext kan ge ytterliga svar på innebörden och variation av *embodied* och *embodiment*. Den semantiska undersökningen hittade ingen passande heltäckande översättning av ordet *embodied* på svenska. Därför fortsätter den kontextuella explorationen med att använda det engelska ordet *embodied*.

## EXPLORATIONER INOM TRE UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA OMRÅDEN

Begreppet *embodied* eller *embodiment* har använts i många olika sammanhang, från natur eller social vetenskapliga till konstnärliga. Att ge en fullständig redogörelse över antalet filosofiskt viktiga bidrag om detta begrepp skulle vara omöjligt (Mazzola, Lubrecht, 2012). Den kunskapsfilosofiska explorationen över begrepp som relaterar till *embodied* utförs här inom tre utbildningsvetenskapliga områden. Den avhandlar först kroppen inom praktisk kunskap, sedan förkroppsligandet av tanken/*embodied mind* inom kognitiva lärandeteorier och slutligen relateras *embodied* ett somatiskt kunskapsfält med kroppsliga/*body-mind* praktiker, på engelska kallas detta område *somatics*. Avsikten är att undersöka varierande innebörd av begreppet inom utbildningsvetenskapligt sammanhang. Kort resumé efter varje exploration ska hjälpa att ytterligare förtydliga begreppets innebörd i dess specifika kontext.

Den kontextuella explorationen består av 3 hermeneutiska cirkel samt ett inledande historiskt närmande genom Sokrates och Aristoteles skilda synsätt om hur kunskap är eller blir *embodied* inom oss. I det historiska perspektivet visas Sokrates holistiska kunskapssyn där allt vetande redan existerar inom oss, i relation till Aristoteles perspektiv om att kunskap i sina olika former först ska förvärvas. Aristoteles kunskapssyn finns i dag representerad inom praktisk kunskapsfilosofi samt lärarnas pedagogiska utbildning. Detta ger anledning att belysa Aristoteles föreställningar om *embodiment* genom texterna av Gustavsson (2004) och Carlgren (2015) samt Bornemark & Svenaeus (2009) i explorationen inom praktisk kunskapsfilosofi. Det görs under den första hermeneutiska cirkeln som visar på ett varierande synsätt av *embodied* kunskap. Den centrala samstämmiga innebörden av *embodied* hittas i innehavandet av i mänsklig kropp integrerad kunskap. Det är kunskapen som är *embodied* eller införlivad i kroppen (*The practical knowledge is embodied in the human body*). Det finns ett fenomenologiskt perspektiv om människans kropp, dock ingen klar riktning om att *embodied* syftar på att praktiska handlingar och kunnandet utförs på ett medveten holistiskt sätt där kropp, tanke, känslor, själ utgör en *embodied* helhet.

Den andra cirkeln undersöker begreppet *embodied* i relation till dualism, eller delningen mellan människans kropp och tanke genom att kartlägga ett antal kognitionsvetenskapliga lärandeteorier. Här jämförs Säljö's (2014) beskrivning av inom utbildningskontext kända lärandeteorier mot Lindblom's och Ziemke's

(2007,2013) perspektiv av kroppslig kognition. I deras lärandeperspektiv utgör tanken del av vår kropp. Tanken anses här inte vara en teoretisk idé, men en fysisk signal, som uppstår i kroppen, som en '*embodied mind*'. Genom detta blir tanken bunden till kroppen och del av människans fysiska helhet, en *embodied* mänsklig kropp.

Den tredje hermeneutiska cirkeln kartlägger *embodied* inom ett somatiskt kunskapsfält med kroppsliga/*body-mind* praktiker, på engelska kallat *somatics*. *Embodied* praktik inom detta somatiska område ser den enskilda människas kroppsrörelse, tankar, känslor och väsen som substanser inkluderad i den mänskliga kroppen. Ett *embodied* handlande beskrivs genom det egna *soma*; genom individuellt upplevda rörelse som är sprunget ur sensorisk förnimmelse. Inom detta område ligger innebörden av *embodied* i att vara i sin kropp.

Explorationerna visar på en varierande innebörd av begreppet *embodied* och finner dessutom att språklig grammatisk inkorporering ger möjlighet till olika syftningar och genom dessa, möjlighet till olika betydelser av begreppet *embodied*.

## *Sokrates' och Aristoteles kunskap*

Filosofen har sedan antiken gjort många försök att rationellt förstå och förklara vad som utgör människan och kunskap. För lärare, som har som huvuduppgift att undervisa människor, utgör dessa filosofiska resonemang en central aspekt i utbildning och arbetet.

*"Och på vilket sätt tänka du söka efter det som du inte alls vet vad det är, Sokrates? Av de saker som du inte vet - hurdan är den sak som du tänka sätta upp som mål för sökandet? Och även om du verkligen ramlar på den - hur ska du veta att detta är det som du inte visste?"*

*Jag förstår vad du menar, Menon. Märkte du inte vilket eristiskt (motsägelsefullt i sig) argument du väver här? Att det är lika omöjligt för människan att söka det hon vet som det hon inte vet? För det som hon vet skulle hon aldrig söka - det vet hon nämligen, och när hon vet behöver hon inte söka - och inte heller skulle hon söka det som hon inte vet, för då vet hon inte vad hon skulle söka.*

*(Platon, 2001, 80d,e, s.31)*

**Sokrates'** föreställning (ca 470 - 399 f. Kr.) riktar sig mot den enskilda människan och hur hon lever sitt liv. För honom sker sanningssökande genom självreflektion och vishet nås genom inre dialog (Burman, 2014.). Hans tillvägagångssätt bygger förutom att vara dialogisk på den lärandes egen aktivitet. (Lärarens uppgift är att ställa lämpliga frågor vilket är centralt i den speciella dialogformen vi tillskriver honom.) *Sokrates utgår från människan i sin helhet och från att allting som finns att veta redan finns inom oss. Vi behöver endast skapa oss tillgång till vårt inneboende vetande* (Lundgren, 2014). Vi behöver återerinra oss. Hans resonemang ligger i att hela naturen är besläktad och att vår odödliga själ, som har sett allt, också har lärt sig alla ting. Det är därför inget konstigt att den vet. Om vi själva återerinra oss, dvs. lärt oss och lär oss en enda sak, så kan vi återfinna alla de andra. Att söka och att lära sig är helt och hållet återerinring, där man är tapper och tröttnar inte. (Platon, 2001, 81d, s.32). Sokrates betecknar endast teoretiska insikt inte som kunskap eller vetande. Det är endast vetandet som är förenad med besinningsfullhet, som utgör ett verkligt vetande. Om det finns kunskap om det rätta kan man inte handla orätt, så det går inte handla ur karaktärsvaghet eller emot bättre vetande, gör man så anses man inte verkligen veta (Marc-Wogau, 1991).

Sokrates skriver aldrig någon text själv, så det som anförs här är skrivet av **Platon** (427 - 347 f. Kr.), som var hans elev. Han vidareutvecklar i sin tur befintliga idéer och skapar det kunskapsfilosofiska begreppet *epistémé*. *Episteme* kallar vi i dag för kunskapsteori och menar då den vetenskapliga kunskapen, i betydelsen teoretisk kunskap (Gustavsson, 2004), påståendekunskap eller veta att (Carlgren, 2015, Bornemark & Svenaeus, 2009). Platon beskrev det som att vi kan *helt enkelt ange goda*

*skäl för det vi anser vara sant, en sann, berättigad tro.* Här grundar sig föreställningen av det vi kallar för säkerställd objektivt kunskap (Gustavsson, 2004). Men redan för 2300 år sedan utvecklas teorin om kunskapens former vidare, vilket resulterar i att lärare i sin utbildning får lära sig om tre olika kunskapsformer, episteme, techné och fronesis. Som källa för detta anges **Aristoteles** (384 – 322 f. Kr.). Aristoteles begrepp *fronesis*, avser kunskapen om människans karaktär och handlingsätt som den uppträder i praktiska och konkreta situationer, kunskap som bygger på praktiska livserfarenheter (Gustavsson, 2004 i Wahlström, 2015:36). Det översätts till förtrogenhetskunskap eller praktisk klokhet (Lundgren, 2014, Carlgren, 2015, Gustavsson, 2004). Men vi handlar ju inte endast genom ett vanemässigt eller förtroget sätt. Praktisk klokhet, gott omdöme och att veta när vi ska handla, som står för begreppet fronesis (Bornemark & Svenaeus, 2009) förutsätter kunskapen om att veta hur jag gör. Aristoteles kallade detta för *techné* och menar praktisk-produktiv kunskap, färdighetskunskap, (a.a.). Vi utvecklar handlingskunskap, dvs. hur vi kan medvetet upprepa våra handlingsönsknings på ett specifikt sätt, så att vi når samma tilltänkta resultat igen och igen, en handlingsteknik. För Aristoteles var *techné* en kunskapsform som innehöll både hantverk och konst och han talar i sin bok *den Nikomachiska etiken*, bok VI (Aristoteles, 2015) också om två vidare kunskaper, som vi i dag inte alltid refererar till; *sofia* som står för filosofisk kunskap, visdom, och *nous* som är förnuftsinsikt, intuition.

En viktig skillnad, som återspeglar sig genom hela den kunskapsfilosofiska historien är att Aristoteles, till skillnad mot hans föregångare Platon – föreställer sig att kunskapen har många former varav den vetenskapliga bara är en (Bornemark & Svenaeus, 2009). Den andra väsentliga skillnaden i den grekiska kunskapsfilosofin ligger i två olika utgångspunkter om hur kunskap formas. Den ena idén, som kommer från Sokrates säger att människan äger föreställningar inom sig som kan väckas till liv, vi återerinar oss och den andra idén som Aristoteles står för säger att kunskap kommer genom våra sinnen. Den kända metaforen för Aristoteles idé är vaxtavlan, det oskrivna bladet. Våra erfarenheter sätter sig i vårt minne, dvs. vaxtavlan, på vilken våra sinnen uppfattar lämnat spår. Bilden av vaxtavlan, *tabula rasa* har präglat vår förståelse av själva lärandet och är sen dess återkommande i filosofiskt historiska sammanhang. (Lundgren, 2014).

I relation till teorier om *embodied* är det viktigt att förstå att Sokrates' och Aristoteles' föreställningar bottenar i två olika antaganden. Något kan ha antagit kropp genom att det har tillförts något till kroppen eller att saken redan existerar i en kropp. Något, som t.ex. kunskap eller vetande, ligger utanför kroppen och blir stoppat i oss, vi är tomma

behållare som fylls med saker, är släta vaxtavlor där saker trycks i så att de formas, som Aristoteles uttrycker det, eller att något som vetande och kunskap redan finns *embodied* inom oss. Vetandet finns i kroppens och livets grundform och vi behöver endast skapa tillgång till det, behöver förlösa det, vilket Sokrates trodde. Den andra skillnaden i antaganden ligger i att Sokrates och Platon utgick från kunskapens helhet, medan Aristoteles föreställer sig att kunskapen har många former. Med Aristoteles kunskapsindelning av epistemé, techne och fronesis följer också uppfattningen om hur kunskapsformer används olika. Praktiska handlingar kan vi utföra med *handen*, teoretiska resonemang görs i *huvudet* och det i oss införlivade och förtrogna agerande kan vi tillskriva vårt väsen eller *hjärtat*. Att förstå dessa nu specificerade delar av en kropp kan skapa fördjupad förståelse för de element kroppen består av, men genom separation också skapa konflikt mellan elementen.

## *Embodied inom det praktiska kunskapsområdet*

*Praktisk kunskap*, är ett samlingsbegrepp inom den praktiska kunskapsfilosofin och knyter an till humanistiska traditioner – filosofi, idéhistoria, historia, litteratur och konst – snarare än till det socialvetenskapliga fältet. I centrum står själva kunskapsförvärvande där vår fysiska kropp med sina medvetna och omedvetna handlingar inkluderas i, blir *embodied* i (Bornemark & Svenaeus, 2009). Descartes dualistiska anförande 'Jag tänker därför är jag' har genom Deweys pragmatiska perspektiv överbryggats och i den fenomenologiska kunskapsfilosofin finns en teoretisk underbyggnad av att se kroppen som helhet, att tala om den levda kroppen (Merleau-Ponty, 1997/1945). Inom fältet av praktisk kunskap finns begrepp som *erfarenhetsbaserad kunskap*, vilken kan härledas till just Dewey (1859-1952) och hans pragmatiska lärandeteori, '*learning by doing*', ett *aktivitetslärande*. Inom fältet finns också begreppet *situerad kunskap* eller situationsrelaterat lärande som betecknar ett lärande ur ett sociokulturellt sammanhang, att lärande är knutet till en befintlig situation (Säljö 1991, Vygotsky, 1978). Dessutom talar man inom praktisk kunskapsteori om *tyst kunskap*. *Tyst kunskap* omfattas av olika teoriperspektiv och är en kunskap som finns i handlingen. Framträdande är här till exempel Polanyis kunskapsteori om *personal* och *tacit* kunskap; en teori om kunskapens strukturer och dess dynamik, samt om hur den blir till (Carlgren, 2015).

Praktisk kunskapsteori har en klar historisk återkoppling till Aristoteles teori om en tredelning av kunskapsformer, *Episteme*, *techne fronesis* (Bornemark & Svenaeus, 2009). Inom den västerländska kunskapstraditionen har det teoretiska lärandet och tänkandet, *episteme* ända sedan antiken varit den dominerande kunskapssynen (Carlgren, 2015). På så sätt har vetandet om världen varit behållningen av kunskap, och inte "kunnandet". Den kunskap som Aristoteles betecknade som *techné* och den kunskap som han betecknade som *fronesis* ingår i dag båda i ett begrepp vi kallar för praktisk kunskap. Gustavsson (2004) beskriver det enligt Aristoteles som två olika former av handling: *poiésis* och *praxis*. *Poiésis* är den handling som är inriktat på tillverkning, produktion och skapande. Den avser den praktiska handlingen eller "instrumentell kunskap" i den mening där kunskap används som medel för ett ändamål som ligger utanför själva handlingen. Det är den kunskap som benämns *techne*, *teknisk*. *Praxis*, dvs. den praktiska handlingen består enligt Aristoteles av etik och politik. Med detta menas kunskapen om människans karaktär och handlingssätt som den uppträder i praktiska och konkreta situationer och kunskap som bygger på praktiska livserfarenheter. Det är den kunskap som benämns *fronesis*, *förtrogen* (Gustavsson 2004 i Wahlström, 2015). Med Aristoteles som utgångspunkt har åtskilda

kunskapsfilosofer byggt förklaringsmodeller för att befästa och bevisa att kunskapen kan vara av praktisk natur.

Forskning om dessa teorier är i Sverige i dag samlat på *Centrum för praktisk kunskap* som inrättades vid Södertörns högskola 2001 (Södertörn högskola, 2017). I utforskandet av detta mellanmännliga kunnande knyter man an till humanistiska traditioner som också vi lärare under utbildningen kommer i kontakt med. Vi får en översiktlig, komprimerad sammanfattning så att vi ska vara insatta i teorierna. Det är genom pedagogikens idéhistoria som vi får kunskap och lär oss om Dewey, Key, Merleau-Ponty, Schiller, Kant, Fröbel, Wittgensteins, Arendt, Schön, Weber för att endast nämna några (Burman, 2014).

När det sedan avhandlas begrepp som t.ex. erfarenhetsbaserad kunskap så ska vi kunna härleda det till John Dewey (1859-1952) och hans pragmatiska lärandeteori, utvecklad i Amerika kring förra sekelskiftet (Dewey, 1916). Att eleverna kan lära sig genom problemlösning och handling, så kallat '*learning by doing*' och att undervisningen kan knyta an till elevernas individuella intressen och läggning samt att arbetsformerna kan vara aktivitetsinriktade (NE, 2017). Deweys teori har i sin tur blivit interpreterad av svenska pedagoger och ur detta har nya koncept växt fram som vi kan se i idén om utomhuspedagogik (Dahlgren, m.fl., 2007). Dewey (1916) inkluderade i sina teorier också de så kallade sociokulturella idéer, som utvecklades samtidigt i Ryssland av Vygotsky (1896- 1934) där eleverna är knuten till en befintlig situation, och med detta till ett situerat eller situationsrelaterat lärande. (Säljö 1991, Vygotsky, 1978). Båda dessa former av lärande, ett erfarenhetsbaserat och ett situerat lärande som bl.a. är central i konceptet med utomhus- och äventyrsaktivitet, vilket bygger på lärande genom erfaren handling i ett specifikt sammanhang.

I boken om kunskapskulturer och undervisningspraktiker förklaras praktiska och teoretiska dimensioner av kunskap (Carlgren, 2015). Den praktiska kunskapsfilosofin redogörs här utförligt, när Carlgren systematiskt examinerar erfarenheten ur epistemologisk synvinkel. Med Wittgensteins filosofi som utgångspunkt, där regler följs utan ett tänkande, men genom deltagandet i verksamheten, anför hon Ryle, där intelligenta handlingar tar hänsyn till och ändrar sig efter erfarenheten, så att kunnande kan utvecklas. (Carlgren, 2015). Hon förklarar Schöns perspektiv där kunskapen är inbäddat i handlingen, som en osynlig aspekt av handlingen och relaterar detta till skolans praxisgrund av IRE-mönster och språkspelet, innan hon förklarar Polanyis teori om tyst eller praktisk kunskap.



Polanyis kunskapsteori, som han kallar *personal* och *tacit* kunskap, är både en teori om kunskapens strukturer och dess dynamik, samt om hur den blir till. De tre strukturella aspekterna i hans teori bygger på att kunskap är personligt buren, att ifrågasätta en föreställning av objektiv sanning och att kunskap är ett resultat av människans aktiva kunskapande (Polanyi, 1966, Carlgren, 2015). Allt kunnande har en praktisk del och lärandets dynamik bygger på relationen mellan instrumentellt (subsidiär) och fokalt medvetande. Ett medvetande som är ömsesidigt uteslutande, vilket han exemplifierar genom beskrivningen av en pianists lärprocess där perspektivet växlar mellan kroppsligt subsidiärt medvetande och musikalisk fokalt medvetande. Han anser att hantverkskunskap på detta sätt också innehåller teoretisk kunskap och upphäver den skarpa gränsdragningen mellan s.k. teoretisk och praktisk kunskap (Carlgren, 2015). Med Polanyis teori som utgångspunkt har svenska pedagoger som Rolf (1991) eller Molander (1993) utvecklat egna resonemang om denna så kallade tysta kunskapen. Begreppet tyst kunskap har på så sätt diskuterats utifrån flera olika infallsvinklar och i olika sammanhang: i arbetslivet, i skolan och i konstnärligt arbete, för att beskriva den i handlingen synliga kunskapen. Det som alla är eniga om är att tyst kunskap är en kunskap som finns i handlingen, men beroende på teoriperspektiv, vad man är intresserad av och genom olika sätt att tolka vad en handling är, så varierar också här synsättet om vad tyst kunskap är (Andersson, 2014, s.26). Tyst, praktiskt eller 'tacit' kunskap anses ligga till grund för all kunskap och har i sina särdrag identifierats som sammanhangsbaserad eller situerad, individuell och kollektivt kulturell och biologisk. Utöver detta kan den vara både artikulerbar och icke artikulerbar, konservativ och hämmande, kreativ och nyskapande. (Gourlay, 2006). För att kunna förstå begreppet behöver den ses i sammanhanget till en specifik kontext, samt vilka teoretiska idéer förståelsen bottenar i, det vill säga vad man har erfårit innan.

### **Resumé**

Slutsatser inom den praktiska kunskapsfilosofin i relation till begreppet *embodied* är inte enkla eftersom det finns flera olika sätt att definiera och utforska hur vår kropp har införlivat ett kunnande som vi utnyttjar i olika aktiviteter, utan att vi tänker på det (Bornemark & Svenaeus, 2009). Det som framstår som centralt är avhandlingen av kunskap i relation till handlingar och erfarenheter. Vår fysiska kropp är delaktig i denna process och genom den fenomenologiska kunskapsfilosofin finns också en teoretisk underbyggnad av att se kroppen som hel och levande. (Merleau-Ponty, 1997/1945). All erfarenhet är kopplad till vår egen levda kropp, dvs. erfarenhet är inte objektivt och bör ses i relation till det vi förnimmer utifrån och det vi upplever inom

oss själva (Bengtsson, 2013). *Embodied knowledge* utgör *kunnandet* som är *embodied* i kroppsliga handlingar samt verksamhet utan att vi nödvändigtvis behöva vara medvetna om det. I relation till innebörden av begreppet *embodied* så relateras förkroppsligandet eller integreringen till kunskap och handling, samtidigt som kroppen kan betraktas subjektivt och holistiskt. Det är dock inte kroppens helhet och varande som *embodied* syftar åt, det är görande, handlingen, erfarenhet och med detta den praktiska handlings-kunskapen som blir *embodied* inom oss. Tyst, praktiskt eller 'tacit' kunskap anses ligga till grund för all kunskap och en slutsats som skulle kunna härledas till *embodied* kunskap är: Jag är vad jag kan, jag finns praktiskt och teoretiskt i *kunskapshandlingen*.

## *Embodied inom kognitions- eller lärandeteori*

Hur vi erfar, upplever, förnimmer, varsebli är en fråga som sedan Sokrates och Aristoteles har varit central i kunskapsteorin och dualismen mellan kropp och tanke relaterar vi ofta som tidigare nämnt till Descartes och hans anförande *cognito ergo sum* (*Jag tänker därför är jag*). Dessa tankar har genom Deweys pragmatiska perspektiv överbryggats och med Merleau-Pontys fenomenologi nyanserat upplösts (Bergström, 1997). Trots dagens ökade mål- och resultatstyrning som kan liknas vid ett preformaterat lärande där eleverna på förhand får veta vad som räknas som kunskap och vad som inte räknas som kunskap (Hansson-Stenhammar, 2015), finns det i dag ett medvetet arbete med praktisk kunskap i skolan (Carlgren, 2015). Arbetet är synligt i utomhus- och äventyrspedagogik och ett upplevelsebaserat lärande (Dahlgren, m.fl., 2007). De lär genom aktiviteter inom samhällskunskap, laborationer i naturvetenskap eller gestaltande redovisningar i språkundervisning (Skolverket, 2011) vilka utgör ett praktiskt lärande genom sinnen. Dessa motsvarar en ontologisk tanke om tingens existens, att vi kan uppfatta det som existerar med våra sinnesorgan.

Konceptet för lärande med utgångspunkt i kroppens sinnesorgan, som t.ex. konceptet av amerikanen Gardner (1983) kring sinnlig intelligens, är bara ett av flera olika koncept och leder diskussionen från det utbildningsvetenskapliga fältet till det psykologiska och kognitiva vetenskapliga fältet. Istället för att fokusera på begrepp som förmåga och kunskap, blir begreppet kognition central. Inom teorier och undersökningar om kognitiva processer och om hur vi uppfattar stimuli genom kroppens sinnesorgan befinner sig bl.a. utvecklingspsykologin, neuropsykologin, kognitions-psykologin, artificiell intelligens och socialisationsteorin (Gustafsson, 2017).

### *Att förkroppsliga tanken*

Polyfemet III från 1811 berättar för oss om att förkroppsliga tanken i betydelsen av att förverkliga en idé (bilaga 3). Det är kanske inget nytt påstående, men det sätter fingret på den grundläggande frågan om hur tanke och handling samspelar. Inom praktisk kunskapsfilosofi har dualism mellan kropp och tanke genom teoribildning på sätt och vis upphävts men i vår uppfattning om hur vi tillägnar oss kunskap är antagandet om att tanken föregår handlingen djupt förankrad. Först tänker vi och får en idé, sen handlar vi och utför det vi har tänkt. Det känns logiskt för oss, att tanken styr över kroppen och i skolan intar den teoretiska kunskapen med utvecklandet av ett

teoretiskt tänkande en historiskt central roll. Praktiska och estetiska ämnen i skolan kom först till senare för att förbättra det teoretiska lärande (Lundgren, 2014) och på så sätt intar de i skolan en underordnad roll i lärande. Som naturlig följd lever vi inom utbildningssystemet ännu med en statusskillnad mellan verksamheter med ett tydligt tankeinhåll och de rent praktiska. Utöver detta befäster idén om att all handling styrs av en tankeprocess, argumentationen för att förvetenskapliga olika yrkesprofessioner och utbildningar (Björklund, 2008).

På vilket sätt vi eftersträvar praktisk kunskap i dag kan vara svårt att svara på; även om det finns teorier att handling, erfarenhet och lärande ingår i en både teoretisk och praktisk process (Bengtsson, 2013) så anses det i praktiken, att tillägnandet av kunskap sker i en kognitiv dualistisk process där tanke föregår handling. Även om det finns motbilder som går till hårt angrepp på idén att en handling alltid föregås av en tanke<sup>2</sup> så förbinder vi i dag lärande med en tydligt effektsträvande grundtanke. Det visar sig exempelvis i dagens mål- och resultatstyrda läroplan, skolans kanske viktigaste styrdokument; den utgör en slags manual som ska hjälpa oss att omsätta en på förhand uttänkt plan, dvs. omsätta en tanke till handling.

Att ha kunskap om teoretiska koncept hur vi lär oss, är del av lärarens utbildning. I stora drag är det fyra olika synsätt som avhandlas under lärarutbildningen: behaviorism, kognitiva traditioner, pragmatism och det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014). Inom behaviorism förvärvas beteende och människan betraktas som en kropp som ska styras och betingas till nya beteenden. Lärande sker genom att styra kroppen mot ett på förhand uttänkt och önskat beteendesätt. De pragmatiska och sociokulturella perspektiven, som hamnar i många avseenden nära varandra, betonar interaktionen och att kunskap växer ur samspelet mellan elever och mellan elever och lärare. Kunskap är inte något som överförs mellan människor, utan något som människor blir delaktiga i (Säljö, 2014). Här vill man undvika det dualistiska synsättet att tanken styr handlingen genom att föreställa sig processen mera interaktiv, men tankefunktionen anses ändå vara en mental funktion. Tanken blir till ett verktyg för handling och ligger som en mental funktion efter stimuli före responsen eller handlingen, illustrerad i Vygotskjis triangel (Säljö, 2014).

---

<sup>2</sup> George Ryle, som är mest känd för att ha hävdat att det är skillnad mellan att veta att och att veta hur, *Knowing how and knowing that* (Ryle, 1949 s. 27), går till hårt angrepp på idén att handling alltid föregås av en tanke. Om det vore så, skriver han, så måste även en medveten tanke föregås av en tanke, som i sin tur måste föregås av en tanke osv. Att starta upp en sådan cirkel av orsaker och verkan blir omöjligt (Björklund, 2008, s.38)

Inom de kognitiva traditioner är det Piagets utvecklingspsykologi som har utbredd sig starkast i utbildningssammanhanget, med en tanke-handling struktur som bygger på ett rationalistiskt synsätt. I detta dualistiska synsätt är tänkandet en essentiell sak och det är genom att utveckla tänkandet som språket och handlande utvecklas. Den kognitiva psykologin anses i övrigt haft en begränsat inflytande på skola och utbildning, men finns representerad genom t.ex. Gardners modell om de olika intelligenserna (Säljö, 2014). Men även om den kognitiva psykologin inte verkar vara framträdande i normativa dokument som skolans läroplan, ska man komma ihåg att psykologi och pedagogik utgjorde fram till 1949 ett gemensamt vetenskapsfält (Lindberg och Berge, 1988). I fortfarande aktuell forskning kring undervisningen och didaktik påtalar Lundgren att pedagogisk psykologi med psykologisk forskning om inlärning, kognition, minne och glömska blev den nya didaktiken (Bengtsson, 1997). I samband med skolans värdegrundsarbete, inlärning och samvaro har vi inte bara hört om olika intelligenser från Gardner, men också om skolor där man jobbar dagligen med kognitiva begrepp som EQ eller emotionell intelligens (Gustafsson, 2017) utan att detta är förankrat i läroplanen. Och inte minst i samband med undersökandet av lärarens position (Skolverket, 2014) och rektorns ledarskapsarbete (Yukl, 2012) har utbildningsvetenskapen en konstant förbindelse till kognitiva traditioner och teorier.

Den kognitiva psykologin utvecklades i samband med datortekniken under 50- och sextioalet och har i sin utgångspunkt en uppfattning av människan som en informationsbehandlande varelse. Forskningsområden handlar om perception, problemlösning, lärande, minne, med flera. Forskning om minnet handlar t.ex. om hur människan kodar och hämtar ut information från hjärnan och hur vi kan lära oss att kombinera ihop information så att vi kan minnas en mängd information i ett paket. Säljö (2014) skriver vidare att den kognitiva psykologin ser mentala aktiviteter som överordnade kunskaper, att dess mentala modeller bottnar i en typisk dualistisk förståelse om kunskapens natur och att lärandet handlar om hur människan tar in, bearbetar och kombinerar information (Säljö, 2014).

Det finns dock också forskning, till exempel från Linköpings universitet, som inte bara avhandlar situerade kognitiva modeller ur ett praktiskt kunskapsperspektiv (Björklund, 2008). Man forskar här också om tanke - handlingsmodeller som påtalar en integrerad och *embodied* handling; en *embodied* kognition, med en betydelse av att kropp och tanke utgör en helhet (Lindblom, 2007). Här syftar *embodied* till den integrerade fysiska "levande" kroppen. Översättningen av begreppet *embodiment* och med detta ordet *embodied* anses här också vara svårt, forskningsarbeten skrivs i regel på engelska och på svenska översätter man *embodied cognition* till kroppsbaserad eller också situerad kognition (Gärdenfors, 2017, Lindblom & Ziemke 2012).

## *Embodied cognition*

Omkring mitten av 80-talet uppkom radikal förändrade förklaringsmodeller om mänskligt tänkandet med avsikten av att hitta ny samband mellan kropp och tanke.

*Theories of embodied cognition have during the past two decades offered a radical shift in explanations of the human mind, from traditional computationalism which considers cognition in terms of internal symbolic representations and computational processes, to emphasizing the way cognition is shaped by the body and its sensorimotor interaction with the surrounding social and material world (Lindblom, 2007, s.3)*

Begreppet *embodied* använts nu inom ett antal kognitionsteorierna för att skapa nya beskrivande termer. Till exempel används *embodied mind* av Lakoff & Johnson och Varela med flera, *embodied intelligence* av Brooks, *embodied action* av Varela med flera, 1991, *embodied cognition* av Clark, *embodied artificiell intelligens* av Chrisley och Franklin, samt *embodied cognitive science* av Clark, Pfeifer & Scheier. Ur det har olika typer och ansatser utvecklats som exempelvis situerad *embodiment*, fenomenal *embodiment*, eller social *embodiment* (Ziemke, 2003). Inom datavetenskapen och den kognitiva psykologin hävdar förespråkare av *embodied cognition* att kognition uppstår först och främst genom kroppens interaktion med den fysiska och sociala omvärlden (Varela et al., 1991; Clark, 1997; 1999; 2005; Lakoff & Johnson, 1999; Gallagher, 2005; Gibbs, 2006; Ziemke et al., 2007 i Lindblom och Ziemke 2012).

Kanske är det på grund av kognitionsvetenskapens svårigheter med att hitta förklaringar genom rationalistiska modeller eller kanske är det helt enkelt avsaknaden av den fysiska kroppen i forskningen med artificiell intelligens, som skapade ett behov för att leta efter nya icke dualistiska teorier. Den förklarande grundtanken i kroppsbaserad kognitionsteori är att de funktioner och mekanismer som ansvarar för kroppsliga handlingar och processer, också används för kognitiva processer. På så sätt görs det i grunden ingen åtskillnad mellan dem. En pekande gest kan på detta vis betraktas som en kognitiv aktivitet, och inte som det motoriska utförandet av ett internt kognitivt kommando (McNeill, 2005 i Lindblom & Ziemke, 2012). Berthoz undersökte på detta sätt hjärnans sinne eller känsla för rörelse (Berthoz, 2000) genom att undersöka handling och aktion som en spontan skapelse. Hjärnan ses som ett organ för handling, inte som ett organ för representation. Skillnaden mellan avsikt och handling försvinner genom erkännandet att perceptionen i sig innehåller en målinriktad korrelation förankrad i handling. När man tar emot sinnesinformation så handlar man redan och kommunikation behöver som aktion i sin helhet vara båda fysiologisk och fenomenologisk (Berthoz & Petit, 2006). Precis som innan i explorationen med begreppet tyst kunskap har det utvecklats olika kategorier och

synsätt av begreppet *embodied* kognition. Samstämmig inom situerad och kroppsbaserad kognition är synsättet att våra tankar påverkar vår kropp och vice versa, från den neurala/biologiska nivån upp till hur vi upplever och beter oss i olika sociala situationer. Kroppen finns alltid, oavsett om vi är medveten om dess roll eller inte. Det betyder, uttryckt på ett förenklat sätt, att kropp och sinne är utgör två sidor av samma ting, när den interagerar med sin materiella och sociala omgivning (Varela et al., 1991 i Lindblom och Ziemke 2012).

Kunskapsfilosofisk underbyggnad emot en dualistisk eller cartesiansk föreställning skapas här också genom pragmatism och fenomenologin (Fingerhut, mfl., 2013). Utöver pragmatisk och fenomenologiska teori används i den kroppsbaserade kognitionspsykologiska forskning också sociokulturell interaktionsteori, samt den så kallade biosemiotiska teorin, utvecklad av den baltiska biologen Jakob von Uexküll (1864-1944) som beskriver en subjektiv perception. Denna subjektiva perception av omvärlden, den så kallade "Umwelt", påverkas av kroppens sensomotoriska interaktioner (Lindblom och Ziemke 2012). Intressant är här att ett biologiskt subjektivt synsätt skiftar perspektivet från det för vetenskapen vanliga tredje persons betraktning till individens egna sensoriska erfarenhet och en individuell perception, vilket också sker inom *somatics* (Hanna, 1991).

Helt egna modeller av *embodied* kunskapsteori utvecklad ur kognitionsvetenskapen är i sig verktyg för att skapa kunskap om koncept, språk, logisk tänkande och känsla (Lakoff & Johnson, 1999) Inom utbildningsvetenskapen i Sverige kan det relateras till lärandemodellen i Neurodidaktik (Ott & Olivestam, 2007) och kroppsligt praktiska modeller (Andersson, 2014). Till grundläggande kunskapsteori inom praktisk kunskap räknas texter från Hubert Dreyfus (Hjertström Lappalainen, 2015, Bornemark & Svenaeus, 2009). Han är kritisk till kognitionsvetenskapens rationalistiska forskning inom artificiell intelligens och argumenterar i sitt koncept för en *embodied* fenomenologisk tanke/handling (Dreyfus, 1992). Forskningen inom praktisk kunskap innehåller som skriven innan ett antal kunskapsteorier, där en *embodied* kunskapsteori och *embodied* kognition, med integration av tanke och handling existerar på varierande sätt. I Polanyis kunskapsteori till exempel beskrivs lärandets dynamik som bygger på relationen mellan instrumental (subsidiär) och fokalt medvetande. Det kan påminna om ett dualistiskt synsätt när dessa två medvetanden beskrivs som ömsesidigt uteslutande<sup>3</sup> (Carlgren, 2015). I ett integrerat *embodied* handlande, skulle pianisten kunna vara medveten om sig själv som instrument och sitt

---

<sup>3</sup> Polanyi exemplifierar detta genom beskrivningen av en pianists läroprocess där perspektivet växlar mellan kroppsligt subsidiärt medvetande och musikalisk fokalt medvetande

spelande samtidigt, vilket är t.ex. grundtanken i Alexanderteknik (F.M. Alexander, 1932/85), som Dewey ansåg vara den praktiska omsättningen av hans pragmatiska teori (Jones, 1976).

Ett centralt område inom *embodied* kunskapsfilosofi handlar just om inövandet och utvecklandet av sensomotorisk färdighet under olika miljöförhållanden (Fingerhut, mfl., 2013). Rörelsebaserade kontemplativa praktiker som Qi Gong eller somatiska kroppsliga praktiker som Alexandertekniken utgör inte bara är intressanta studieobjekt, men anses också ha potential att utveckla kunskap om mänsklig funktion och hälsa (Schmalzl, Crane-Godreau and Payne, 2014).

### **2.3.3. Resumé**

Också inom kognitiv lärandeteori finns Descartes dualistiska idé om hur vi tillägna oss kunskap djupt förankrat. Med detta följer antagandet om att tanken styr och föregår handlingen. Som naturlig följd handskas vi inom utbildningssystemet ännu med en statuskillnad mellan verksamheter med ett tydligt tankeinhåll och de rent praktiska. Teorier om lärande som lärare möter under sin utbildning är behaviorism, kognitiva traditioner, pragmatism och det sociokulturella perspektivet. Dessa teorier är dels dualistisk och dels interaktiv och instrumentell, där de eftersträvar ett holistiskt perspektiv. Sen mitten på 80-talet har situerade och kroppsbaserade ansatserna inom kognitionsvetenskapen utvecklats mot kroppslig integrerande koncept vilka erbjuder alternativa förklaringsmodeller för tänkandets natur. Ett koncept för lärande genom sinnlig intelligens gjordes till exempel av Gardner. Kroppsligt sinnligt integrerande teorier kring *embodiment* finns också i teorin om *embodied* kognition, i betydelse av att kropp och tanke utgör en helhet. Här syftar *embodied* till att den fysiska kroppen är integrerad i tankeskroppen. Översättningen av begreppet *embodiment* och med detta av ordet *embodied* till svenska anses här vara svårt och forskningsarbeten skrivs i regel på engelska. Samstämmig för de olika förespråkare av *embodied* kognition är, att våra tankar påverkar vår kropp och vice versa. Kroppen finns alltid, oavsett om vi är medveten om dess roll eller inte. Det betyder, uttryckt på ett förenklat sätt, att kropp och sinne är utgör två sidor av samma ting, när den interagerar med sin materiella och sociala omgivning (Lindblom & Ziemke, 2012). Kunskapsfilosofisk underbyggnad emot en dualistisk eller cartesiansk föreställning skapas här genom pragmatism och fenomenologin, samt sociokulturell interaktionsteori och Uexküll's biosemiotik. *Embodied* kunskapsfilosofi utvecklad ur kognitionsvetenskapen är i sig verktyg för att skapa kunskap om koncept, språk, logisk tänkande och känsla. Dessa tankar är i dag synliga inom praktisk kunskapsfilosofi och utbildningsvetenskap.



## *Embodied i kroppsliga/mind-body praktiker - Somatics*

Metoder och teorier om lärandet av rörelse, med strävandet efter att vara hel i sig själv, i rörelsens ögonblick, finns inom pedagogik<sup>4</sup>, de estetiska, konstnärliga och hälsorelaterade kontemplativa områden, Det är områden där personen utgör själva föremålet för kunskap och lärandet sker genom ”*practices of embodiment*”, eller tillämpning av ”*mind-body disciplines*” (Johnson, 1995, Dragon, 2008, Mullon, 2014), på svenska kan också beteckningen *kroppsliga praktiker* förekomma (Andersson, 2014). Den semantiska utmaningen när det gäller begreppet *embodied* gav och ger dock kontinuerligt anledning till skapandet av nya begrepp<sup>5</sup>. Begreppet *somatics*, i dag stark etablerat i USA, utgör ett samlingsbegrepp för forskning om och arbete med dessa kroppsliga praktiker. Begreppet introducerades av filosofen och rörelsepedagogen Thomas Hanna (1973) för att kunna studera *soma*: förnimmelse av kroppen inifrån från det egna perspektivet (*soma: namely the body as perceived from within, by first hand perspection. A soma is any individual embodiment of a process...* Hanna, 1986/87). Somatisk varseblivning omfattar kroppens alla sensoriska funktioner utan att särskilja dessa förnimmelser som antingen fysiska, mentala eller spirituella. Istället betecknas det sammantaget som *soma*, en *embodied process*, självreglerande genom varseblivning och rörelse (Hanna, 1986/87). I detta sammanhang betyder *embodied* att vara ett med sig själv, med kropp, tanke, själ och känslor involverade i en skapande process. (*“She is actively engaging Body-Mind-Spirit-Emotions in creative processes as she articulates the movement.”*, Dragon, 2008). Här i ligger själva betydelsen av *begreppet embodied*, en holistisk kroppsuppfattning, ett embodied varande.

Inom fältet *somatics* anses Elsa Gindler och F.M. Alexander vara två av flera centrala upphovspersoner. Deras arbetssätt och lärandekoncept finns dessutom integrerade i ett antal nya somatiska praktiker (Eddy, 2017, Johnson, 1995, Dragon, 2008). En gemensamhet av dessa praktiker är att de fokuserar på inövande och utvecklande av sensomotorisk förmåga. Just detta anses ha potential att utveckla kunskap om människans funktionalitet och hälsa under förutsättning att det finns en grundlig förståelse av dessa tekniker<sup>6</sup> hos forskaren innan den försöker tolka dessa ur ett modernt vetenskapligt perspektiv (Fingerhut, mfl., 2013). Dessa somatiska praktiker

---

<sup>4</sup> En beskrivning av metod och teori av embodied praktik i relation till svensk utbildningsvetenskap ges i uppsatsen *Present Poise In Momentum* (Weiser, 2015). Vidare teoretisk grund finns i angivna avhandlingar (Dragon, 2008, Arps-Aubert, 2011)

<sup>5</sup> Till exempel uppstod ur teorierna kring *embodied cognition* det i dag allmän kända begreppet *mindfulness* (Rosch/Varela 1991)

<sup>6</sup> Urvalet är därför här av de performativa *embodied* tekniker som jag har grundlig förståelse för genom min utbildning och undervisande.

stöds av kognitionsvetenskapens koncept *embodied cognition*, att kropp och sinne utgör två sidor av samma ting när den interagerar med sin materiella och sociala omgivning (Lindblom och Ziemke 2012), men använder sig också av olika begrepp. F.M. Alexander (1910) och John Dewey (Dewey i Alexander, 1923) beskriver detta som 'psyko - fysisk', vilket ger en indikation för omöjligheten av att skilja fysiska och mentala aktiviteter i hur vi föreställer oss den mänskliga organismens arbete. F.M. Alexander's koncept hittar sedan sin plats inom utbildningsvetenskapliga sammanhang genom just Dewey's teori om kropp och tanke (McCormack, 1958).

*"The term psycho-physical is used to indicate the impossibility of separating 'physical' and 'mental' operations in our conceptions of the working of the human organism." (Alexander, 1942)*

Rörelseläraren Elsa Gindler utgår i sitt arbetssätt från att människan agerar ur en tredelad helhet av kropp, sinne och själ, samt ur en odelbarhet i tanke och handling (Shawn, 1954, Arps-Aubert, 2010). Gindler relaterar begreppet *embodied* också till närvaro och tillgänglighet och använder också ett eget begrepp, 'rörelsebildning'. För henne består en *embodied* kropp av en bildad kropp, sinnligt, fysiskt, intelligent och kulturellt. Gindler's målsättning med *rörelsebildning* är människans bildning av förmågan att vara perceptivt närvarande samt mottaglig för kroppens rörelsebehov (Aubert, 2010, Ludwig). Gindlers arbete relateras också till ett varandebegrepp (Tiwald, 1997) där rörelsehandling och mening alltid existerar oskiljbart samtidigt (Gumbrecht, 2003). Detta antyder att *förnimmelsen av att vara i sin kropp här bär på en annan innebörd än förståelsen av att ha en kropp* (Tiwald, 2012).

*"...im Körper tatsächlich sein oder eine Vorstellung vom Körper beachten, die ich bloß habe"*  
(Tiwald, 2012)

Tiwald (2012) beskriver kanske hittills tydligast skillnaden i innebörd av begreppet *embodied* mellan praktisk kunskapsfilosofi och det somatiska lärande som försiggår i kroppen. I ett vidare letande efter en kunskapsfilosofisk förklaringsmodell som förtydligar denna skillnad hittade jag sedan belägg för att begreppet "somatics" är inspirerat av Husserl's vision om "somatologi", en vetenskap som skulle förena metodisk kunskap om kroppen från erfarenhetsbaserade studier med naturvetenskapen.

*"...he (Hanna) called the field "Somatics," inspired by Husserl's vision of "somatology," a science that would unite a methodical knowledge of the body derived from experiential studies with the biological sciences; (Johnson, 2004, p. 271)*

Detta förtydligande, om att begreppet *embodied* här baseras på Husserl's fenomenologiska kunskapssyn, visade sedan också att den epistemologiska forskningen handlar om kunskap om livet. *Embodied* baseras därför här på kunskapsfilosofisk teori om livets existens.

*The issue concerning the limits and transcendental conditions of the knowledge of life as based on analogical interpretation was addressed by Husserl within the context of the phenomenological foundation of the sciences and the life sciences. The life science concerned with living organization is called "somatology."* (Garrido, 2012, p. 295)

Denna existentialistiska innebörd av begreppet *embodied* som konkret ontologi av den levda världen (Garrido, 2012), inspirerad av Husserl's "somatologi", verkar vara utmanande att förmedla inom utbildningsvetenskapliga forskningsstudier. Detta kan vara en av anledningarna till varför begreppet *embodied* är svårt att översätta samt svårt att definiera.

### ***Somatisk kunskapsteori - Cognito ergo moveo (Hanna, 1986/87)***

Genom ett behov av att vidare utveckla en kunskapsteori kring *förståelsen av att vara sensorisk närvarande i sina rörelser* har i det engelskspråkiga rummet fanns ett behov av att vidare utveckla en kunskapsteori kring *förståelsen av att vara sensorisk närvarande i sina rörelser* (Hanna, 1973, Johnsson, Mullon, 2014, Eddy, 2017). Somatisk kunskapsteori utgår som nämnt innan inte från kroppen som fysisk manifestation, men från mänsklig rörelse som ett integrerad *embodied* skeende. Rörelse ***ses som något som är***, som en inneboende egenskap att utveckla det potentiellt existerande (Batson, 2014 Dragon, 2008, Behnke, 2009). Medvetenheten om rörelse och underliggande motivation till lärande av rörelse är av särskilt intresse. Dessa somatiska teorier kan betrakta somatisk kunskap som en universell bas, men kan också inta ett socio- kulturellt perspektiv (Dragon 2008). Genom det socio-kulturella perspektivet lärs kulturell kunskap genom kroppen. En annan uppfattning grunder sig i att det kan finnas någon underliggande källa för all kulturell kunskap Sheets-Johnstone (1992, i Brockman, 2001)

*"Something far deeper than culture also informs our lives."* (Sheets-Johnstone, 1992)

Denna studie har bland annat undersökt teorier i forskningsarbeten av Dragon (2008), Arps-Aubert (2010), Shusterman (2012), Gumbrecht, (2003) och Tiwald (2012). Ytterligare kulturellt avvikande teorier om *embodied* rörelse kan till exempel finnas i

den kinesiska filosofin, representerad i *mind/body* discipliner som Tai Chi eller Chi Gong, vilka i sin teori om Yins' och Yangs' rörelse också motsvarar idén om en *embodied* helhet (Pöyhönen, 1996), men vilka här av avgränsningsskäl inte diskuteras närmare.

Inom svenska utbildningsvetenskapliga forskningsstudier<sup>7</sup> finns en tydlig koppling till det praktiska kunskapsfältet och dess kunskapsteori. Här används begrepp som kroppslig praktik (Andersson, 2014), rörelseförmåga (Tidén, 2016) och praktiskt rörelsekunnande (Nyberg, 2014). Tydligt fokus ligger på ett kunnande i rörelse som visar sig genom utförda handlingar. Endast ett fåtal inslag i de granskade svenska studierna visar en innebörd av *embodied* i betydelse av *ett existentiellt kroppsligt varande*, att se kroppen vara hel och *embodied* i rörelsens ögonblick. Pastorek-Gripson (2016) omtalar ideala dansare som '*embodied beings*' och Nyberg (2014) beskriver *embodied kroppsrörelse* med stöd av begreppet *physical literacy*, att inneha perceptiv, holistisk rörelsekapacitet att vara 'fysiskt litterär' (Whitehead, 2003). Vidare finns i Ahlstrands arbete ett sensoriskt närvaro-begrepp (*radical concept of presence*) utvecklat av Fischer-Lichte (Ahlstrand, 2014) som innehåller ett klart situerat *embodied* rörelseperspektiv med existentiell innebörd.

*.....agerar skådespelaren som embodied mind, som förkroppsligat sinne. Skådespelaren visar genom sin närvaro att kropp och tanke inte kan separeras, enligt Fischer-Lichte. På så sätt uppfattar sig även publiken som förkroppsligat sinne och deltar i en process av att vara i världen (constant process of becoming). Ahlstrand, 2014. S. 56*

Den svårförklarliga varierande innebörden av begreppet *embodied* som existentiellt synsätt hittades i denna hermeneutiska cirkel tydligast i Tiwald's (2012) beskrivning av kroppens varande. Det perspektivet skiljer sig från det som ses som kroppsligt kunskaps innehavande. Inom svenska utbildningsvetenskapliga forskningsstudier om kroppsliga praktiker verkar dock fokus huvudsakligen ligga på att transformera rörelse till handlingar och beteckna dessa som kroppsligt praktiskt kunskaps innehavande. Denna cirkel visar dock också på en innebörd av *embodied* som inom somatics relateras till *ett kroppsligt varande* (Tiwald, 2012) och till livets existens (Husserl, 1980) genom ett sensoriskt integrerat samspel.

---

<sup>7</sup> Arbeten i fråga är inom pedagogik, performativa estetiska uttrycksformer, teater och dans samt idrott Andersson, 2014, Tidén, 2016, Nyberg, 2014, Pastorek-Gripson, 2016, Ahlstrand, 2014, Hansson- Stenhammar, 2015, Lagerström, 2003, Johansson, 2012, Sjöström, 2007.

## **Resumé**

Medvetenheten om rörelse och dess underliggande motivation är inom *somatics* av särskilt intresse. Rörelse utförs med intention av att vara holistisk och integrerad. I lärande samspelar tanke, sinne och kropp genom rörelse. Strävandet efter att vara *embodied*, utgör här en strävan efter att vara hel i sig själv.

Somatiska praktiker stöds av kognitionsvetenskapens koncept *embodied cognition*, att kropp och sinne utgör två sidor av samma ting när den interagerar med sin materiella och sociala omgivning (Lindblom och Ziemke 2012). Somatisk kunskapsteori utgår inte från kroppen som fysisk manifestation, men från mänsklig rörelse som ett integrerat *embodied* skeende. Teoretiskt stöd för detta perspektiv hittades här hos Husserl och hans vision om en existentiell vetenskap han kallar för ”somatologi”. Kunskapsfilosofiska teorier inom *somatics* bottnar i regel i ett eget förstapersons-perspektiv, eftersom forskaren själv behöver ha erfarenhet och grundlig förståelse för *embodied* praktik.

## Diskussion

De olika perspektiv av *embodied* som studien beskriver visar på begreppets diversitet och komplexitet, vilket i sin tur stödjer studiens antagande om att det finns ett behov av en större förståelse för begreppet. Det behöver finnas förståelsen för i vilka sammanhang begreppet används. De behövs även förståelse för vilken kropp eller subjekt begreppet åsyftar; det kan vara tankar och idéer (Polyfem, 1811), ting och teknologi (Säljo, 1991) eller det kan avse om en person i rörelse (Dragon, 2008). Denna sammanblandning skulle kunna bero på en språklig inkorporering (NE, 2017) där det inte framgår tydligt vad som är subjekt och objekt. Här kan forskande om vad som är kroppen i fråga och vad det är som ska finnas *embodied* i den, klargöra syftningen tydligare. Inom praktisk kunskap handlar det till exempel om att vår kropp har införlivat ett kunnande som vi utnyttjar i olika aktiviteter, utan att vi tänker på det (Bornemark & Svenaeus, 2009). *Embodied* inom somatics relateras dock till kroppen och människan i sig, till *ett kroppsligt varande* (Tiwald, 2012) och till livets existens (Husserl, 1980) och åsyftar att *vara hel*, ett med mig själv, med tanke sinne och kropp sensoriskt samspeles. Den semantiska betydelsen av *embodied* där ”*något finns, oupplösligt förbundet i en kropp*” kan följas tillbaka till kunskapsteorier av Sokrates och Aristoteles. Aristoteles’ delning av kunskap, så som i princip all delning av materia, skapar i sig förutsättning för återförening eller *embodiment*.

*”Förkroppsligandets ontologiska innebörd är nära förbunden med fenomenet proportion, i den bemärkelsen att båda uttrycker varandra. I den primära tradition där proportionen förstås dialektiskt sammanfaller förhållandet mellan olika nivåer av verklighet med deras grad av förkroppsligande.” (Dalibor, 2002)*

Vilka delar som kroppen består av, vilka proportioner de intar och om kroppen i sig är hel, är frågeställningar som uppstår ur en direkt konsekvens av att kunna dela en kropp. Helhet kan ses i Platons beskrivning av Sokrates kunskapsfilosofi som att vi inte kan agera emot det vi verkligen vet (Marc-Wogau, 1991). Det som dock utmärker sig i lärande- och kunskapsdiskursen är inte helhet, men relationen mellan dess komponenter. Detta kan ses i Aristoteles teori, i Descartes tvådelning av teoretisk och praktisk kunskap samt i den påtalade tredelningen av kunskap där estetik och spel sätts i relation till tanke och handling, också kallad huvudets, hjärtas och handens principer (Burman, 2014, Grahn, 2005). Denna kunskapsteori återfinns inom pedagogiken exempelvis hos Pestalozzi (1746-1827) som utvecklade tankar från Rousseau, samt hos Schiller (1759-1805), Kant (1724-1804) eller Fröbel (1782-1852) där konsten eller spelet fungerade som en förmedlande kraft mellan kropp och tanke (Burman, 2014). En slutsats ur detta kan vara att betrakta helhet och delbarhet som

dynamiska och transformativa tillstånd, konstant föränderliga, vilket kunde forma en utgångspunkt för ett *embodied* förhållningssätt i skolan i dag. *Embodiment* kunde på så sätt utgöra helhet, sammansättning, relation och proportion, samt medvetna val och dispositioner.

### ***Embodiment som helhet*** "*She is embodied ...*" (Dragon, 2008)

Den svenska översättningen av citatets första mening skulle kunna vara "*Hon är helt närvarande i sin kropp när hon utför rörelsen*" eller "*hon är eller blir ett med sin kropp.*" (maillkonversation, SAOB, 7. febr 2017). Ordet *hel* antyder inte bara att "*något finns, oupplösligt förbundet i en kropp*", men att alla mänskliga element som existerar (här konkret specificerad här som BodyMindSpiritEmotions) finns representerade i den. Omskrivningen av ordet *embodied* till begreppet *hel* eller *att vara ett med sig själv* skapar då en innebörd av att personens samtliga egenskaper finns integrerade i närvarande stund. Detta skulle kunna ses som en uppdrag för skolan när "*Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga*" (Skolverket, 2011). Här skulle ett fenomenologiskt perspektiv eller arbetssätt, som relaterar till hela människan, förbättra kunskap om mångfalden av existentiella mänskliga egenskaper. En slutsats av att vara *hel*, ett eller *embodied* är därför att använda ett inkluderande synsätt och beakta alla märkbara mänskliga egenskaper.

### ***Embodied i relation och proportion***

Frågan om delbarhet och blandning av element, beståndsdelar, egenskaper, förmågor kan leda till olika slutsatser. Vi kan betrakta en tredimensionell kropp från olika sidor och vinklar och på så sätt få olika uppfattningar om kroppens delar och former. För att bättre kunna beskriva och förstå *embodied* ur olika perspektiv behövs klarhet i vad betydelsen av begreppet kan innefatta, vad som utgör subjekt eller kropp, objekt eller beståndsdel i det, och i vilket sammanhang det förklaras. Synen på kropp kan exempelvis vara styrd av en uppfattning om att tanken styr och föregår handling, medan den i studien visade teoribildningen kring *embodied* kognition anser att tankar kan påverka kropp och vice versa, att kroppen alltid finns oavsett om vi är medvetna om dess roll eller inte. På så sätt ändras synen på relationen mellan kropp och tanke från Descartes dualistiska synsätt till att ses som ett dynamiskt växelspel. När, som studien undersöker, en *embodied* rörelse förklaras som ett integrerat

skeende och inte enbart som fysisk manifestation, vidgas ytterligare förståelsen för ett sådant växelspel. På så sätt synliggörs inom somatisk kunskapsteori såväl känslor som själ (Dragon, 2008). Svårigheten att artikulera alla element till en helhet finns dock på flera plan. Studien hittade inga övergripande i sina betydelser samstämmiga termer. Därför krävs det att begrepp som *embodied* förstås i sitt specifika perspektiv och sammanhang. När sedan också innebörden av begrepp förändras, som exemplifierades genom att beskriva förändring av begreppet *förmåga*, måste synsätt och sammanhang återigen visas tydligt.

### ***Medvetna val***

I strävan efter det goda och kloka har disponerandet ända sen Aristoteles' tid använts för att skapa en ordning som grundar sig i en hållning till tillvaron (Gustavsson, 2004, s.165). För att kunna välja och ordna använder vi vår förmåga att disponera som ett redskap för lärande. Studien finner att kunskap om den kognitiva kroppen och *embodied* rörelse inte nödvändigtvis är lättillgänglig. Om lärare får kunskap om teorier kring den *kognitiva kroppen* och *embodied rörelse* kan dessa perspektiv också inkluderas i undervisningen. Kunskap om ett *embodied* kroppsligt lärande och den kognitiva kroppen skulle kunna då möjliggöra att eleven kan utveckla flera förmågor. Ur denna ökade medvetenheten kan relationer formas ur närvarande, rådande sammanhang som inkluderar och framhäver vikten av lärarens uppmärksamhet samt kunskap om att veta vad som är viktigt att titta och lyssna efter i sitt arbete.



## Reflektion

Genom att resonera över möjliga medvetna val (Emerson, 2011) har jag under hela studiens gång intagit ett reflexivt förhållningssätt. Detta ledde till studiens dispositioner samt slutgiltiga utformande. Det innebar många strukturella ändringar samt etiska övervägande speciellt inom tolkningsprocessen och slutförande. Jag ska därför och kort redogöra för några aspekter som påverkade studien starkast.

### *Inkluderande aspekt*

Min avsikt var och är att skriva på ett inkluderande sätt, vilket skapade studiens semantiska och kontextuella område. På så sätt skiljer sig undersökningen medvetet från en mera konventionell uppsats struktur, med inledning, bakgrund, teori, osv. Under studiens gång samt på grund av examinationskrav närmade sig studien dock en mera konventionell uppsatsstruktur och innehåller nu tydliga rubriker som inledning, bakgrund, syfte och mål samt metod och teoretiskt ramverk. Den semantiska analysen och den kontextuella explorationen innehåller dock fortfarande resultat, analys, reflektion med mera. Dessutom reviderades texten genom att förenkla meningar, minska beskrivande förklaringar samt att ta bort ett antal begrepp som inte ansågs vara direkt kopplat till studiens syfte. En annan utmaning med att skriva inkluderande var att just undersöka ett område inom vilka det kan finnas flera olika perspektiv, i stället för att till exempel välja ut och jämföra två eller tre forskningstexter, vilket är vanligast förkommande i komparativa litteraturstudier. Med hänsyn till denna komplexitet ansåg jag att ett inkluderande skrivsätt är ett bra val och att jag genom att välja detta tillvägagångssätt har lyckats med att just visa på denna komplexitet.

### *Avsikter*

Under mitt skrivande fanns en ambition att tillgängliggöra bakgrundsfakta samt omfattande terminologi. Detta i syfte att öka läsarens förståelse om vidden och inverkan av ett helhetsfrämjande lärande. Nu, i efterhand, blir det tydligt att detta kanske är mer passande i en lärobok. I nuvarande form har mycket av detta tagits bort genom att konsekvent och kontinuerligt relatera undersökningen till syfte och frågeställning. På så sätt hittades en tydligare linje, vilket underlättar läsandet av studien. En annan för mig viktig aspekt med studien var att visa på att begreppet *embodied* kunde sättas i så många olika sammanhang med ytterligare flera innebörder. Ser man *embodied* som att vara hel så betyder det dessutom att människan är oskadd, sund och frisk. (*hel, adj., fsv. hel, hel, helbrägda = da. hel, motsv. isl. heill, got. hails, sund, gahails, hel, utan vank, fsax. hel, fhly., ty. hcil, ags. h al (eng.*

*halc, frisk, whole, hel*) / Hellquist, E. (1826)). Denna aspekt liksom som Sokrates' delningen mellan själ, eller väsen som odödlig och kroppen som dödlig (Platon, 2001) har studien av utrymmesskäl inte direkt tagit ställning till och närmare gått in på. Avsikten med studien var att klargöra användandet av begreppet *embodied* samt hitta en svensk översättning. Under arbetets gång har jag kunnat belysa flera olika aspekter på begreppets innebörd, men inte kunnat skapa en motsvarande översättning till svenska.

### **Språket**

I början av undersökningen trodde jag verkligen att orden *kroppsliggöra*, *förkroppsliga* eller bara *kroppsliga* skulle kunna användas i stället för det engelska ordet *embodied*. Jag hade sett denna översättning förut (Bornemark och Svenaeus, 2009, Lundvall, 2015, Andersen, 2014) och hoppades att tillämpningen av begreppet *embodied* skulle förbättras genom ett samlat svenskt begrepp. I stället stötte jag på två omfångsrika utmaningar. Den ena är den språkliga inkorporationen som kräver noggrann läsning för att kunna tolka relationen och proportionen i sammanhanget. När det till exempel skrivs om *embodied* kunskap skulle det kunna tolkas som att jag har kunskap om mina medfödda förmågor och är integrerad. Det kan dock också tolkas som kunskap som jag har lärt och inkorporerat inom mig eller så kan jag vara del av en annan kunskapsproduktion, allt beroende på sammanhanget och tolkningsutrymmet. Studien gör tolkningen att praktisk kunskap är *embodied* kunskap i betydelsen *något jag har lärt och inkorporerat inom mig*, men det betyder inte att det inte kan finnas andra tolkningsmöjligheter. Den andra väsentliga utmaningen ligger i ett reflexivt användande av *embodied*. På svenska går det inte att säga, "jag är förkroppsligad" vilket ledde studien mot en existentiell eller ontologisk problemställning. Betydelsen av *embodied beings* eller *a constant process of becoming* kan vara svårt att fatta i ord och på så sätt kan det vara svårt att beskriva betydelsen av att *vara ett i sig själv eller att delta i tillblivelseprocesser*. Ett kroppsligt lärande genom ett "kroppsligt varande" är belyst i de somatiska, body/mind praktiker och kan relateras till strävan att skapa harmoni (grek. Harmonia "sammanfogning") som uttrycker hur delar förhåller sig proportionellt till en helhet (Grahn, 2005). När läroplanen beskriver kroppsligt lärande syns en instrumentell tanke, där fysisk aktivitet och träning tros leda till ökad kroppslig kunskap (Skolverket, 2011). I denna betydelse ska kroppen utvecklas mot ett eftersträvat mål och utveckla fysiskt kunnande vilket betyder något annat än att utveckla och förbättra samspelet i den mänskliga organismen. Denna undersökning av begreppet *embodied* avslutas i förhoppning om att studien kan bidra till att förstå dessa *olika* betydelser av ett kroppsligt lärande.

## Referenser

- Ahlstrand, P. (2014). *Att kunna lyssna med kroppen*. (Doktorsavhandling) Stockholm: Universitetservice US-AB.
- Alexander, F.M. (1910). *Man's Supreme Inheritance*. London: Methuen.
- Alexander, F.M. (1923). *Constructive Conscious Control of the Individual*. Kent: Integral Press.
- Alexander, F.M. (1932/1985). *The use of the self*. London: Gollancz.
- Alexander, F.M (1942). *Universal constant in living*. New York: Dutton.
- Andersson, J. (2014). *Kroppsliggörande, erfarenhet och pedagogiska processer. En undersökning av lärande av kroppstekniker* (Doktorsavhandling, Faculty of Educational Sciences 5). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Andersson, J. & Risberg, J. (2018). Embodying Teaching: A Body Pedagogic Study of a Teacher's Movement Rhythm in the 'Sloyd' Classroom. *Interchange* .  
<https://doi.org/10.1007/s10780-018-9321-x>
- Annerstedt, C., m.fl. (2002). *Motorik, lek och lärande*. Göteborg: Multicare.
- Aristoteles (2015). *Den nikomachiska etiken*. I J. Hjertström Lappalainen (Red.), *Klassiska texter om praktisk kunskap* (s. 39-64). Huddinge: Södertörns högskola.
- Arps-Aubert, E. (2010). *Das Arbeitskonzept von Elsa Gindler (1885-1961) dargestellt im Rahmen der Gymnastik der Reformpädagogik «Zulassen, dass sich etwas ändert.»* (Doktorsavhandling, Marburg). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Asp, M. och Fagerberg, I. (2012). *Begreppsutveckling på livsvärldsfenomenologisk grund*. I L. Wiklund Gustin och I. Bergbom (Red.), *Vårdvetenskapliga begrepp i teori och praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor*. Münster: Waxmann Verlag.
- Batson, G. (2014). *Body and mind in motion: dance and neuroscience in conversation*. Bristol: Intellect.
- Behnke, E. (2009). The Human Science of Somatics and Transcendental Phenomenology. *Man & the Word / Zmogus ir zodis; 2009*, Vol. 11 Issue 4, p10-26.

Bengtsson, J. (1997). Didaktiska dimensioner Möjligheter och gränser för en integrerad didaktik Institutionen för metodik. Göteborgs universitet. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1997. Årg 2 nr 4 s. 241-261 issn 1401-6788.

Bengtsson, J. (2013). Embodied Experience in Educational Practice and Research. *Studies in Philosophy and Education*. 32(1):39-53, 2013. Gbg universitet: Utbildnings fakultet IDPP.

Bergström, Y. (1997). *Konceptioner av en person*. Utbildning och demokrati, volym 6 nr3: Örebro Universitet.

Berthoz, A. (2000). *The Brain's Sense of Movement*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Berthoz, A. & Petit, J-L. (2006). *The Physiology and Phenomenology of Action*. New York: Oxford Press.

Björklund, L. (2008). *Från Novis till Expert: Förtrogenhetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning* (Doktorsavhandling). Linköping: Linköping University.

Bornemark J. & Svenaeus F. (2009). *Vad är praktisk kunskap?* Stockholm: Södertörns högskola.

Brockman, J. (2001). A Somatic Epistemology for Education. *Educational Forum*. Summer (2001): 328-334.

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber förlag.

Burman, A. (2014). *Pedagogikens idéhistoria: uppfostringsidéer och bildningsideal under 2 500 år*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I. (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Göteborg: Daidalos.

Dahlgren, L. O., m.fl. (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.

Dalibor, V. (2002). *The Architectonics of Embodiment*. I G. Dodds and R. Tavernor (Red.), *Body and Building: essays on the changing relation of body and architecture*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.

Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. Dehli : Aakar Books.

Dragon, D. (2008). *Towards Embodied Education* (Doktorsavhandling). Philadelphia: Temple University, ProQuest LLC.

- Dreyfus, H. L. (1992). *What Computers Still Can't Do*. Cambridge: MIT Press.
- Eddy, M. (2017) *Mindful Movement*. Chicago: Intellect, University of Chicago press. (peer reviewed publication).
- Emerson, R. M., Fretz, R. & Shaw, L. L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago press.
- Engdahl, mfl. (1977) *Hermeneutik: en antologi*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Eriksson K. (1976). *Hälsa. En teoretisk och begreppsanalytisk studie om hälsan och dess natur som mål för hälsovårdsreduktionen* (Licentiatavhandling, Institutionen för pedagogik). Helsinki: Helsingfors universitet.
- Eriksson, K. (2012). *Att identifiera och bestämma begrepp inom vårdvetenskap som disciplin*. I Gustin och Bergbom (Red.), *Vårdvetenskapliga begrepp i teori och praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Fingerhut J., Hufendiek R. och Wild, M. (2013). *Philosophie der Verkörperung Grundlagentexte zu einer aktuellen Debatte*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Gadamer H.-G. (1997). *Sanning och metod*. Göteborg: Daidalos.
- Gardner, H. (1983). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Garrido, J. M. (2012). Husserl's Somatology and Life Sciences *Philosophy Today* Volume 56, Issue 3, Fall 2012. DOI: 10.5840/philtoday201256312.
- Gourlay, S. (2006). Towards conceptual clarity for 'tacit knowledge': a review of empirical studies. *Knowledge Management Research & Practice*, 4, s. 60– 69.
- Grahn, M. (2005). *Musernas viskningar förr och nu - En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande*. Linköping: Studies in Education and Psychology, 104.
- Gumbrecht, H.U. (2003). *Production of the presence*. Redwood City: Stanford University Press.
- Gustavsson, B. (2004). *Kunskapsfilosofi*. Stockholm: Wahlström och Widestrand.
- Hannaford, C. (2005). *Smart moves - why learning is not all in your head*. Salt Lake City: Great River Books.

- Hanna, T. (1973). The project of somatology *Journal of Humanistic Psychology*; Jul1973, Vol. 13 Issue 3, p3-14, 12p.
- Hanna, T. (1986/87). *Somatics, part 1, 2 och 3.* I Johnson, D. H. (1995) *Bone, Breath & Gesture, Practices of embodiment.* Berkley: North Atlantic Books.
- Hanna, T. (1991). *Somatics.* *Journal of behaviorial optometry*, Vol. 2/1991, No.2, 31-35
- Hansson Stenhammar, M-L. (2015). *En avestetiserad skol- och lärandekultur. En studie om lärprocessers estetiska Dimensioner* (Doktorsavhandling). Göteborg: ArtMonitor.
- Hellquist, E. (1826). *Svensk etymologisk ordbok.* Lund: Gleerups förlag.
- Hjertström Lappalainen, J. (Red.) (2015) *Klassiska texter om praktisk kunskap.* Huddinge: Södertörns högskola.
- Husserl, E. (1980). *Ideas Pertaining to a Pure Phenomenology and to Phenomenology and to a Phenomenological Philosophy. Third Book. Phenomenology and the Foundations of the Sciences.* Trans. Klein and Pohl. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Johansson, M. (2012). *Skådespelarens praktiska kunskap* (Doktorsavhandling, Senter för praktisk kunskap). Bodø: Universitetet i Nordland.
- Johnson, D. H. (1995). *Bone, Breath & Gesture, Practices of embodiment.* Berkley: North Atlantic Books.
- Johnson, D. H. (2004). *Body practices and human inquiry: Disciplined experiencing, fresh thinking, vigorous language.* I V. Berdayes (Red.), *The body in human inquiry: Interdisciplinary explorations of embodiment.* New York: Hampton Press.
- Jones, F.P. (1965). Method for changing stereotyped response patterns by the inhibition of certain postural sets. *Psychological Review*, Vol 72(3), May 1965, 196-214.
- Koort P. (1975). *Semantisk analys och konfigurationsanalys.* Studentlitteratur: Lund.
- Lagerström, C. (2003). *Former för liv och teater.* Hedemora: Gidlunds.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought.* New York: Basic.
- Larsen, Kirkeby, Jensen, & Kural (Red.) (2010). *Apropos: arkitektur, pædagogik og sundhed.* København: Arkitektens Förlag.

- Lindberg, L. och Berge, B.-M. (1988). *Pedagogik som vetenskap och vetenskap som pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblom, J. (2007) *Minding the Body- Interacting socially through embodied action* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Science and Technology). Linköping: UniTryck.
- Lindblom, J. och Ziemke, T. (2012). *Den kognitiva kroppen*. I Allwood och Jensen (Red.), *Kognitionsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Ludwig, S. (2002). *Elsa Gindler - von ihrem Leben und Wirken. Wahrnehmen, was wir empfinden*. Hamburg: Christians.
- Lundgren, U., Säljö, R. & Liberg, C. (Red.). (2014). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundvall, S. & Meckbach, J. (2003). *Ett ämne i rörelse*. Stockholm: HLS förlag.
- Marc-Wogau, K. (1991) *Filosofin genom tiderna*, Stockholm: Thales.
- Mazzola, G., mfl. (2012). Towards a science of embodiment. *Journal of Cognitive Critique*, volume 5, 2012.
- McCormack, E.D. (1958). *Frederick Matthias Alexander and John Dewey: A Neglected Influence* (Doktorsavhandling). Toronto: University of Toronto.
- Merleau-Ponty, M. (1997/1945). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1993). *Kunskap i handling*. Stockholm: Daidalos.
- Mullon, K.J. (2014). Somatics: Investigating the common ground of western body-mind disciplines, *Body, Movement and Dance*, in *Psychotherapy*, 9:4, 253-265, DOI: 10.1080/17432979.2014.946092
- Nordstedt (2005). *Engelska ordbok, fjärde upplagen*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Nyberg, G. (2014). *Ways of knowing in ways of moving : A study of the meaning of capability to move* (Doktorsavhandling, Department of Ethnology, History of Religions and Gender Studies). Stockholm: Stockholms Univeristy.
- Ott, A. & Olivestam, Carl E. /Red. (2007) *Neurodidaktik: Om hjärnvägar och knutpunkter*. Neurodidaktiska kollegiet: IPD, Göteborg universitet.

- Pastorek Gripson, M. (2016) *Positioner i dans. Om genus, handlingsutrymme och dansrörelser i grundskolans praktik* (Doktorsavhandling). Gbg: Högskolan för scen och musik.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Platon (2001). *Menon översättning Jan Stolpe*. Stockholm: Atlantis.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Pramling, I. (2008). *Konsten att lära barn estetik*. Stockholm: Nordstedts.
- Prisma (1988). *Prismas engelska ordbok*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Pöyhönen, R. (1996). *Traditionell kinesisk medicin, Grundläggande teori*. Visby: Svenska TCM-Skolan.
- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik*. Stockholm: Östlings bokförlag Symposion.
- Rolf, B. (1991). *Profession, tradition och tyst kunskap*. Nora: Nya Doxa.
- Rudberg, B. (1980). *Termer i Pedagogik och psykologi*. Lund: Liber Läromedel.
- Shawn, T. (1954). *Every Little Movement*. New York: Dance Horizons.
- Sheets-Johnstone, M. (1992). *Charting the interdisciplinary course in Giving the body its due*. Albany: State University of New York Press.
- Shilling, C. (2017). Body pedagogics: Embodiment, cognition and cultural transmission. *Sociology*, 51(6), 1205-1221.
- Schmalzl L., Crane-Godreau M.A. and Payne P.(2014) Movement-based embodied contemplative practices: definitions and paradigms. *Frontiers in Human Neuroscience*. 8:205. doi:10.3389/fnhum.2014.00205
- Shusterman, R. (2012). *Thinking through the Body: Essays in Somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwandt, T. A. (2005). *Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry*. I Denzin, K. och Lincoln, Y. (Red.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik – Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt* (Doktorsavhandling). Visby: Books on demand.
- Sjöström, K. (2007). *Skådespelaren i handling*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Lgr 11, reviderad 2016. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasie gemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Lgy 11, Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014) *Talis 2013 - En studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7-9 bygger på OECD:s rapport TALIS 2013*. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1973). *Definitioner av begrepp gemensamma för dans, dramatik, gymnastik, konst, musik, rytmik* (Redogörelse för begreppsanalys 1972/73 : rapport Sverige). Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Sobczyk, B. & Landau, G. (2003). *Das Mobile Klassenzimmer: Ein neuer Weg zur Entwicklungs- und Bewegungsförderung von Grundschulkindern*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- SOU 2013:30. *Det tar tid – om effekterna av skolpolitiska reformer*. Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (1991). Introduction culture and learning, *Learning and Instruction* Vol. I, pp. 179-185, 1991. Great Britain: Pergamon Press.
- Säljö, R. (2014). *Den lärande människan*. I Lundgren, Säljö & Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Tidén, A. (2016). *Bedömningar av ungas rörelse- förmåga* (Doktorsavhandling Gymnastik- och idrottshögskolan). Stockholm: Universitetservice US-AB.
- Tiwald, H. (1997). *Bewegen zum Selbst. Diesseits und jenseits des Gestaltkreises*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Tiwald, H. (2012). *Über Körper „sein“ und Wissen „haben“. Gedanken zu Thomas Fuchs: "Körper haben oder Leib sein"*. Stuttgart: Hirzel Verlag.
- Varela, F., Thompson, E. and Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience* Cambridge: MIT Press.

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wahlström, N. (2015). *Läroplansteori och didaktik*. Malmö: Gleerups.
- Warnke, G. (1993). *Hans-Georg Gadamer. Hermeneutik, tradition och förnuft*. Göteborg: Daidalos.
- Weiser, W. (2015). *Present poise in momentum* (Magisteruppsats). Linköping: Linköping universitetet.
- Westlund, I. (2015). *Hermeneutik*. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Whitehead M. (2001). The concept of physical literacy. *Eur J Phys Educ* 2001;2:127e38
- Yukl, G. (2012). *Ledarskap i organisationer*. Harlow: Prentice Hall.
- Ziemke, T. (2003). What's that thing called embodiment? *Proceedings of the 25th Annual Meeting of the Cognitive Science Society, 2003/7*, s.1305-1310 Mahwah, NJ: Erlbaum.

### **Webbreferenser:**

- Dahl, Ö. (2017) Semantik. I *Nationalencyklopedin*, Hämtad 2017-05-12) från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/semantik>
- Edlund, L.-E. (2017) Etymologi. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2017-05-12 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/etymologi>
- Gustafsson, J.-E. (2017) Intelligens. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2017-05-12 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/intelligens>
- Gärdenfors, P. (2017). Kognitionsforskning. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2017-05-12 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/kognitionsforskning>
- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education. *Journal of Sport and Health Science*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.001>

Molander (1998). *Kunskapens former och beteckningar*. Utposten nr.5 1998. Hämtad 2014-01-15 från <http://www.uib.no/isf/utposten/1998nr5/utp98506.htm>

Nationalencyklopedin [NE]. (2017) *John Dewey*. Hämtad 2012-02-24 <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/john-dewey>

Nationalencyklopedin, [NE]. (2017). *Förkroppsliga*. Hämtad 2017-05-12 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/f%C3%B6rkroppsliga>

Nationalencyklopedin, [NE]. (2017). *Inkorporera*. Hämtad 2017-05-12 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/inkorporera>

Nationalencyklopedin, [NE]. (2017). *Införliva*. Hämtad 2017-05-12 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/inf%C3%B6rliva>

Nationalencyklopedin, [NE]. (2017). *Inkorporering*. Hämtad 2017-04-05 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/inkorporering>

Ord.se (del av N.E.), *översättning förkroppsliga*. Hämtad 2017-05-10 <https://ne.ord.se/ordbok/svensk-engelsk/sök/förkroppsliga>

Oxford Dictionary. *Embody*, Hämtad 2017-04-05 från <https://en.oxforddictionaries.com/definition/embody>

Svenska Akademiens ordbok (SAOB). (1927). *Förkroppsliga*. Hämtad 2017-05-12 från [http://www.saob.se/artikel/?seek=f%C3%B6rkroppsliga&pz=2#U\\_F2721\\_109293](http://www.saob.se/artikel/?seek=f%C3%B6rkroppsliga&pz=2#U_F2721_109293)

Svenska Akademiens ordbok (SAOB). (1927) *Förmåga*. Hämtad 2017-04-05 från [http://www.saob.se/artikel/?unik=F\\_2941-0030.5zz5&pz=3](http://www.saob.se/artikel/?unik=F_2941-0030.5zz5&pz=3)

Svenska Akademiens ordbok (SAOB). (1933). *Införliva*. Hämtad 2017-05-12 från <http://www.saob.se/artikel/?seek=inf%C3%B6rliva&pz=1>

Svenska Akademiens ordbok (SAOB). (1933). *Inkorporera*. Hämtad 2017-05-12 från <http://www.saob.se/artikel/?seek=inkorporera&pz=1>

Södertörn Högskola centrum för praktisk kunskap. Hämtad 2017-05-10 från <https://www.sh.se/cpk>

## Bilaga 1: Ordet embodied sin grundform: to embody

### Collin thesaurus

<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-thesaurus/embody>

1. **personify** - **personify**, **represent**, express realize,.....
2. **Incorporate** - **incorporate**, **include**. contain, combine

### Oxford living dictionary

<https://en.oxforddictionaries.com/thesaurus/embody>

1. **personify**, incorporate, give human form to, give human shape to, realize, manifest, express, concretize, symbolize, represent, epitomize, stand for, encapsulate, typify, exemplify formal reify, rare incarnate, image
2. **incorporate**, include, contain, take in, consolidate, encompass, assimilate, integrate, concentrate **organize**, systematize **combine**, bring together, gather together, collect

### The new Collin thesaurus, 1987 Guild publishing London

1. body forth, concretize, exemplify, express. Incarnate, incorporate, manifest, personify, realize, reify, represent, stand for, symbolize, typify.
2. Bring together, codify, collect, combine, comprehend, comprise, concentrate, consolidate, contain, include, incorporate, integrate, organize, systematize

### Merriam-Webster

<https://www.merriam-webster.com/thesaurus/embody>

*1 to make a part of a body or system: absorb, assimilate, co-opt, incorporate, integrate*  
*2 to represent in visible form; Synonyms body, epitomize, express, externalize, incarnate, incorporate, instantiate, manifest, materialize, personalize, personify, substantiate (Merriam Webster - First Known Use of embody circa 1548 )*

### Dictionary.com

<http://www.dictionary.com/browse/embody?s=t>

1. to give a concrete form to; express, **personify**, or exemplify in concrete form: to embody an idea in an allegorical painting.
2. to provide with a body; incarnate; make **corporeal**: to embody a spirit.
3. to collect into or include in a body; organize; **incorporate**.
4. to embrace or comprise.

## Bilaga 2: Översättning av embody till svenska

### Nordstedts ordbok

<http://www.ord.se/oversattning/engelska/?s=embody&l=ENGSVE>

1. ge konkret form (uttryck) åt, utforma, uttrycka; vara ett uttryck för; förkroppsliga; svara helt mot; omsätta i handling, praktisera
2. a) införliva, inordna, inlemma, inarbeta b) inbegripa, innesluta, innefatta, innehålla, äga, ha
3. ge kroppslig gestalt åt, konkretisera

### **bab.la lexikon** (del av Oxford University press)

<http://sv.bab.la/lexikon/engelsk-svensk/embody>

uttrycka, införliva, inkludera, inkorporera, ge kroppslig gestaltning åt, att vara uttryck för

### **Folkets lexikon** (samarbete med LIU)

<http://folkets-lexikon.csc.kth.se/folkets/-lookup&embody&2>

förkroppsliga, inkludera, inkorporera, införliva, ge kroppslig gestaltning av, vara uttryck för, uttrycka

### **Nordstedts stora engelska lexikon** 1980, Nordstedts förlag

1. förkroppsliga
2. införliva, inordna, inlemma
3. ge kroppslig gestalt, konkretisera

### **Prisma engl. Ordbok** Bokförlag Prisma, Stockholm 1991

1. förkroppsliga, inkarnera
2. införliva, inbegripa, innesluta

## Användning i lexikon vid översättning från engelska:

Införliva	5/5
Förkroppsliga	4/5
Uttrycka	3/5
Ge kroppslig gestalt	4/5
Vara uttryck för	3/5
Inordna	2/5
Inlemma	2/5
Inkarnera	1/5
Inbegripa	2/5
Innesluta	2/5
Konkretisera	2/5
Inkludera	2/5
Inkorporera	2/5
Praktisera	1/5
Utforma	1/5
Inarbete	1/5
Innefatta	1/5
Innehålla	1/5
Äga, ha	1/5

### *Svenska synonymordboken skriver*

Förkroppsliga - materialisera, försinnliga,

Inkarnera, objektivera, personifiera, gestalta (sceniskt), ge uttryck åt, uttrycka

Införliva - förena inkorporera, lägga till, låta uppgå i, ingå i, med sig sammansmälta, insmälta assimilera, inlemma, upptaga, annektera, förbinda,

Inkorporera - införliva, annektera

**Bilaga 3:** Polyfem III. 13: 3, 1811 enligt SAOB ) Johan Christoffer Askelöf red.  
Polyfem Tredje samlingen (1810) *Fragmenter*. Webbreferens hämtat 2017.01.05:  
[http://litteraturbanken.se/-!  
!/forfattare/AskelofJC/titlar/Polyfem3/sida/51/faksimil](http://litteraturbanken.se/-!/forfattare/AskelofJC/titlar/Polyfem3/sida/51/faksimil)

