

Är vi inte i skolan för att lära oss?

**En gymnasielärares reflektion kring kunskap,
skönlitteratur och fronesis**

Av: Lisa Ljungh Strömberg

Handledare: Adrian Ratkic
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Magisteruppsats 22,5 hp
Den vetenskapliga essän | Vårterminen 2023
Centrum för praktisk kunskap



Sammanfattning

I den här vetenskapliga essän vid Centrum för praktisk kunskap har jag undersökt min känsla av kluvenhet och frustration i mitt yrke som gymnasielärare i svenska. Dessa känslor gestaltas i två möten med elever, ett möte med en klass då jag presenterar ett nytt romanprojekt och ett med eleven Lilly som inte hinner med att lära sig i sin egen takt, utan tvingas ta bort kurser för att orka med.

Frustrationen och kluvenheten har sitt ursprung i en känsla av att inte kunna vara den lärare jag vill. Det grundar sig i att vara i konflikt med den kunskapssyn och det språk som finns i läroplanen GY11 och att värna om det skönlitterära språket och den kunskap som skönlitteraturen ger. Genom att undersöka begreppet fronesis med hjälp av Aristoteles och Fink hittar jag analogier med hur skönlitteraturen fungerar i läsaren och även hur fronesis fungerar i läraren som fostrare av goda medborgare. Med hjälp av filosofen Gadamer ser jag tolkningen av text som en väg till kunskap och den hermeneutiska dimensionen av fronesis. Vidare tar jag även hjälp av författarens Knausgård och litteraturprofessorn Toril Mois syn på skönlitteraturen som ett sätt att bli uppmärksam på språket, världen, livet och sig själv. Även här hittar jag fronetiska drag hos skönlitteraturen.

Essän utmynnar i en idé om att skönlitteraturen har något fronestisk över sig. Den framhåller också att skönlitteratur har en viktig plats i svensk skola för att vi ska få vara erfarande och kunskapande subjekt och inte endast mätbara objekt.

Nyckelord: fronesis, skönlitteratur, den hermeneutiska dimensionen av fronesis, bildning, tolkning, uppmärksamhet, kunskap

Abstract

Title: Aren't we in school to learn? A high school teacher's reflection on knowledge, literature, and phronesis.

In this scientific essay at the Center for Practical Knowledge, I have investigated my feeling of ambivalence and frustration in my profession as a high school teacher of Swedish. These feelings are embodied in two encounters with students, one with a class where I present a new novel project and one with the student Lilly, who does not have time to learn at her own pace and is forced to drop courses to keep up.

The frustration and ambivalence originate from a feeling of not being able to be the teacher I want to be. It is rooted in a conflict with the knowledge perspective and language found in the GY11 curriculum, and the need to value the literary language and knowledge that literature provides. By examining the concept of phronesis with the help of Aristotle and Fink, I find analogies with how literature functions in the reader and also how phronesis functions in the teacher as a nurturer of good citizens. With the help of the philosopher Gadamer, I see the interpretation of text as a path to knowledge and the hermeneutic dimension of phronesis. Furthermore, I also draw on the author Knausgård's and literature professor Toril Moi's views on literature as a way to become attentive to language, the world, life, and oneself. Here, too, I find phronetic features of literature.

The essay culminates in an idea that literature has something phronetic about it. It also emphasizes that literature has an important place in Swedish schools so that we can be experiencing and knowledge-creating subjects and not just measurable objects.

Keywords: phronesis, literature, the hermeneutic dimension of phronesis, education, interpretation, attention, knowledge.

Innehåll

Klassrummet	5
Lilly	9
Smärtpunkten och frågorna	11
Etiska överväganden	12
Form och metod	12
Kunskapen	14
Kunskapens väsen	14
Den politiska dimensionen	17
Den moraliska dimensionen	19
Den känslomässiga dimensionen	20
Kluvenheten	21
Poet eller kunskapsingenjör	21
Rebell eller läroplanslydig	23
Skönlitteraturen och fronesis	26
Tolkningen och texten	29
Tolkningen som väg till kunskap	29
Texten som väg till kunskap	30
Skönlitteraturen som väg till kunskap	34
Uppmärksamheten och språket	37
Blicken som metafor för uppmärksamhet	37
Uppmärksamhet och kunskap	38
Skönlitteratur och uppmärksamhet	39
Språket och sanningen	41
Tankarna	43
Litteratur	47

Klassrummet

Det finns ett spår av illamående i kroppen när jag förbereder mig för dagens föreläsning. Illamåendet är en blandning av pockande visioner, misstro till den egna förmåga och förväntan. Förväntan. Hur kommer stämningen vara idag? Vilka är sjuka och hur kommer romanen tas emot?

Skrap av stolar möter mig i klassrummet. Men annars är det tyst. Mitt "Hej" besvaras knappt, bara av de två eleverna som alltid stöttar mig i ett tyst förbund. Jag vet inte om det förbundet från deras sida bygger på en strategi för att få så bra betyg som möjligt eller en genuin känsla för min person och mitt ämne. Är jag en person eller ett ämne? Ibland vet jag inte själv. Kanske inte eleverna heller. Jag lägger mina papper på katedern, eller på bordet vid tavlan. Kateder har jag inte mycket till övers för. Jag försöker anpassa innehåll och upplägg efter just den här klassen. De är ansedda som en problematisk klass. Dålig dynamik, svåra att få igång och många elever med problem, både i och utanför skolan. Jag kan hålla med om den bilden. Samtidigt tycker jag om dem. Kanske känner jag igen mig i dem? Romanen de nu ska få läsa är ett medvetet val. Det är *Främlingen* av Albert Camus. Jag vill att de ska läsa en klassiker nu. Tidigare har vi läst romaner som legat närmre deras värld och eventuella fritidsläsning. *Främlingen* är en roman med en passande kombination av ett relativt enkelt språk och ett existentiellt, och om man vill avancerat, innehåll. Den kan läsas på många nivåer. Huvudpersonen, Meursault, är dessutom inte en särskilt sympatisk person, vilket är en intressant övning. Jag längtar efter att höra elevernas tankar om romanen, särskilt från de ärliga. De som inte satsar på betyg. Jag vet inte om de givit upp hoppet om högre betyg eller skiter i det. Känslan av klivenhet förföljer mig. Jag tittar ut över klassrummet och tänker på tonåren, ambivalensens tid. Den tid i livet då de motstridiga känslorna ofta är överväldigande.

Den svarta whiteboard-pennan gnisslar mot tavlan när jag skriver upp dagens lektion i punktform. Det ser futtigt och platt ut, samtidigt ganska långt och tråkigt. Hur kan detta visionära upplägg se så banalt ut? Men tydlighet och struktur går före kreativitet och visioner. Eller? Jag älskar att planera och fundera hur ett moment och en lektion ska utformas. Vill med hjälp av skönlitteratur skapa utrymme för samtal, tankar och experiment. Här vill jag skapa en nyfikenhet hos eleverna, en möjlighet att diskutera hur det är att vara människa och kanske få syn på nya infallsvinklar på livet och tillvaron. Jag vill att de via skönlitteraturen ska få möjlighet att skaffa sig en blick och ett språk som kan beskriva deras egna tankar. En

slags utforskande process. Dessa tankar fanns med mig när jag bestämde mig för att bli lärare för drygt femton år sedan. Samtidigt vet jag idag att allt ska struktureras, förklaras och kopplas till betygskriterier. Särskilt för de elever med funktionsvariationer eller behov av särskilt stöd. De behöver ramar, struktur och powerpoints i förväg.

Powerpoints – de är som punkterna på tavlan, en förminskning och mekanisering av en hel värld, en glimrande värld av ord, tankar och text. Ändå är det normen. Man ska ha dem och lägga ut dem på digitala plattformar så alla elever kan ta del av dem. De ska skapa tydlighet. Men vad säger dessa presentationer egentligen? Punkterna hamnar på något sätt mellan mig och eleverna. Skapar ett avstånd mellan oss och en kontur runt ämnet. Men är det en definierande kontur som uppstår här? Det känns mer som en trång kostym.

Mina punkter på tavlan ska i förväg visa eleverna vad som kommer att hända och vad de övar på under denna lektion. Punkten: “Genomgång av modernismen” följs av “Introduktion av romanen” för att sedan avslutas med “Läsning och diskussion”. Tanken är att gå från det större sammanhanget till situationen och texten. Grunden till punkterna finns i ämnesplanen för Svenska 2.¹ Jag tittar på tavlan. Detta är intressant innehåll så varför känns det ändå inte rätt? Punkten “Genomgång av modernismen” står för en ambition att ge eleverna ett sammanhang till romanen, när den skrevs och vilka tankar och samhällsfenomen som kan skönjas i texten. Det ska träna eleverna i att se på skönlitteratur ur ett litteraturhistoriskt perspektiv. Jag tänker för mig själv att det kanske också handlar om något annat; att visa att vi alla lever i en given historisk situation, att vi som individer är historiska varelser. Under punkten “Presentation av romanen” är tanken att eleverna ska få en kort introduktion av romanen *Främlingen* och dess författare Albert Camus. Camus var existencialist och umgicks med Jean Paul Sartre och Simone de Beauvoir. Här tänker jag att vi kort ska gå igenom några av existencialismens tankar om livet utan en gud, synen på människans ansvar för sitt eget liv samt livets meningslöshet och absurditet. Under punkten “Läsning och diskussion” finns en tanke om att vi efter gemensam läsning av första kapitlet av romanen ska fundera över och

¹ I ämnesplanen för Svenska 2 står det att eleverna i det centrala innehållet förväntas ägna sig åt “Svenska och internationella författarskap, såväl kvinnliga som manliga, och skönlitterära verk, vilket även inkluderar teater samt film och andra medier, från olika tider och epoker./.../ Relationen mellan skönlitteratur och samhällsutveckling, dvs. hur skönlitteraturen har formats av förhållanden och idéströmningar i samhället och hur den har påverkat samhällsutvecklingen.” (2010) Samtidigt som de i nästa punkt ska ägna sig åt. “Skönlitterära verkningssmedel. Centrala litteraturvetenskapliga begrepp och deras användning.” (2010)

diskutera huvudpersonen Meursault. Vad får vi för intryck av honom och varför får vi det? Här finns en möjlighet för eleverna att beskriva sitt "möte" med denna person och också sätta ord på hur hans beteende, reaktioner och handlingar påverkar deras bild av honom. Dialogen, samtalen är en viktig aspekt. Det handlar inte bara om att beskriva sin egen upplevelse, utan också att höra andras tolkningar och låta dessa upplevelser mötas i sina likheter och olikheter. Jag inser när jag står där vid tavlan att det är denna punkt jag längtar efter och ser fram emot. Det är den del av upplägget som jag vet har möjlighet att få tag i eleverna. Det känns dessutom fel att låta elevernas egna upplevelser och diskussioner hamna på slutet av ett längre lektionspass och att tiden till detta förmodligen inte ens räcker till.

Jag suddar ut en felskrivning på tavlan med handen så att den blir svagt grå på insidan. Tydlighet i form av förklarande punkter. Jag undrar vad Sokrates skulle säga om det? Skrev han tydliga instruktioner? Nej, han förknippas snarare med sin sokratiska samtalskonst som är ett gemensamt utforskande av en fråga tillsammans med sin elev. Utifrån detta perspektiv inser jag att jag är illa ute denna gång med mina "förtydligande" punkter på tavlan. De som däremot skulle applådera mig där jag står vid tavlan och strukturerar upp lektionen i punkter är vår tids skolutvecklare och många samtida skolpolitiker. Allt ska kunna förstås logiskt och helst kunna mätas och vägas. Vi ska göra tydliga upplägg och sedan logiskt komma fram till passande betyg. Alla ska kunna se och förstå, allt från elever och föräldrar till kollegor och media. Att reducera lektioner och människor till siffror och bokstäver, att kartlägga det som är dynamiskt, kunskapen. Det är en stor och komplicerad uppgift. Kanske rent av omöjlig?

Instinkten framme vid den vita tavlan säger mig att vi borde gå ut, klassen och jag, spränga väggarna för det här rummet. Sätta oss på caféet utanför biblioteket, dricka kaffe och hämta ut böcker från biblioteket som vi är intresserade av, gå en promenad i skogen och diskutera språkliga formuleringar. Ställa frågor och låta dem sväva ovanför oss i skogen under en lång tystnad. Men vad har det med kunskapskrav och betyg att göra? Luften känns redan kvav, det luktar svagt av Redbull och varm fot i gymnastiksko. Jag går för att kolla ventilationsknappen. Den är på. Det är en ständig fråga på personalmötena. Luftkvaliteten i klassrummen. Beror det kanske på att klasserna har växt från 28 till 34? Eller på att fastighetsvärden inte sköter ventilationssystemet? Jag tänker att det är symboliskt. En metafor. För tillvaron. I klassrummet. Precis som Stagnelius dikt "Till Förruttnelsen" som vi läste i det här klassrummet för ett par veckor sedan, en begravning beskriven som ett bröllop. Eller kanske ett bröllop beskrivet som en begravning?

Förruttelse, hasta, o älskade brud,
att bädda vårt ensliga läger!
Förskjuten av världen, förskjuten av Gud,
blott dig till förhoppning jag äger.
Fort, smycka vår kammar – på svartklädda båren
den suckande älskarn din boning skall nå.
Fort, tillred vår brudsäng – med nejlikor våren
skall henne beså.
Slut ömt i ditt sköte min smäktande kropp,
förkväv i ditt famntag min smärta!
I maskar lös tanken och känslorna opp,
i aska mitt brinnande hjärta.
Rik är du, o flicka! – i hemgift du giver
den stora, den grönskande jorden åt mig.
Jag plågas häruppe, men lycklig jag bliver
därnere hos dig.
Till vällustens ljuva, förtrollande kvalm
oss svartklädda brudsvenner följa.
Vår bröllopsång ringes av klockornas malm,
och gröna gardiner oss dölja.
När stormarna ute på världshavet råda,
när fasor den blodade jorden bebo,
när fejderna rasa, vi slumra dock båda
i gyllene ro.

Första gången jag läste dikten själv var för över 30 år sedan och då kändes den pretentiös. Onödigt krånglig och högtravande, som att den inte ville förstås. Vem orkar med sånt? Men den har växt under årens lopp och nu återkommer jag till den regelbundet i min undervisning, som den där dagen för ett par veckor sedan med den här klassen då vi hade en ovanligt intensiv och engagerad lektion. Nu slår den mig med full kraft där framme vid tavlan med sin ofantliga, okuvliga längtan. Vad är det för längtan egentligen? För Stagnelius verkar det vara en längtan efter ett möte. Ett möte med den älskade eller med döden. I det hårda ljuset från takbelysningen ser jag mig själv i ljuset av texten. Min längtan blir synlig. Synlig i sina överdrivna former som har så lite att göra med min ganska beiga och nedtonade klassrumstillvaro. Men den vibrerar där i det oförenliga. I spänningen mellan försöket att tydliggöra lektions- och kunskapsinnehållet i punkter på tavlan och önskan om att spränga klassrumsväggarna.

I det kvava rummet slås jag också av hur mycket jag älskar mitt klassrumsliv och min klass, men vad är det att älska? I Stagnelius dikt gestaltas dödslängtan som längtan efter en blivande

brud, det vill säga som längtan efter den älskade. Vid en första anblick känns min och Stagnelius längtan väsensskilda. Vad har denna svulstiga, nedbrytande, kroppsliga och bitvis sexuella längtan hos Stagnelius med mitt lärarliv att göra? Jag känner på många sätt inte alls igen mig i fraser som "Slut ömt i ditt sköte min smäktande kropp, förkväv i ditt famntag min smärta!". För mig riktas begäret mot den här klassen. De är svåra att nå, svåra att förstå. Det är kluvet, som mitt illamående innan lektionens början, en blandning av förväntan och rädsla.

Jag plockar bland mina papper och ser text överallt. Det slår mig att skriften som fenomen har många ansikten. På så sätt är text eller språk inte alls något enhetligt. Nu visar de två av sina ansikten tydligt för mig, ett jag skyr och ett jag begär. Punkterna på tavlan, språket i powerpointen eller läroplanen och dikten av Stagnelius.

Jag tittar upp från mina papper och möter ett hav av ansikten, en del med blicken riktad mot mig, andra tittar ner i en skärm, antingen en dator eller en mobil. De sitter där och väntar på mig. Alla dessa individer med sina känslor, sin längtan och sina individuella upplevelser av vår tillvaro i klassrummet. De är kluvna, både barn och vuxna på samma gång. Jag mår fortfarande lite illa.

Lilly

Mina tankar är inte riktigt samlade efter förmiddagens lektioner. Några trådar hänger kvar i huvudet och svänger lite. Hur landade den där texten hos klassen? Var min genomgång för lång? Hur mår Valter, egentligen? Jag drar lite i den stickiga tröjärmen som har åkt upp och ligger i veck vid armbågen. Det är mitt på dagen, precis efter lunch närmare bestämt. Vi sitter hos specialpedagogen, Lilly och jag. Lilly och specialpedagogen Mona pratar om den senaste tiden i skolan. De har haft kontakt förut. Mona antecknar vant på sin dator och Lilly pillar lite med sina händer och pratar intensivt och ryckigt. Naglarna pryds av flagnande mörkblått lack. Bordslampan står mellan dem. Lillys nyfärgade svart hår blänker i lampljuset. Hon drar upp sina smala axlar. Tygväskan hänger på stolen och är utsmyckad med några pins, "Stoppa kärnkraften!" och ett fredsmärke.

– Jag blir för trött. Jag hinner inte med, säger hon och tittar på specialpedagogen som nickar förstående och antecknar.

Lilly skrattar till lite tyst. Jag känner igen de små skratten och ler lite. Samtidigt som en orognager i mig. Jag är inte förvånad över det Lilly säger. Det är tredje året jag är mentor till

Lilly och undervisar henne i svenska. När Lilly började gymnasiet var det med stor oro och rädsla. Hon påstod att hon aldrig skrev. Sedan har det lossnat. Hon skriver och har gott om vänner, men är ofta stressad och hamnar efter. Vi har haft många möten med en orolig förälder första året och hon utreddes på egen begäran och fick diagnosen ADD. Periodvis har hon medicinerat. För någon vecka sedan stoppade jag henne i korridoren för att höra hur hon mädde. Jag fick bara en skakning på huvudet till svar. Jag frågade om vi skulle börja träffas igen för att planera och nu sitter vi här, hos specialpedagogen. Rummet är kallt men värms upp av bordslampans mjuka sken. Jag bryter in.

– Vad är det som stressar dig mest?, frågar jag.

Lilly tittar snabbt på mig och sträcker handen mot en penna på bordet.

– Det är för många saker på en gång, men samhällskunskapen är värst, säger Lilly lite hackigt och fortsätter att berätta om hur hon ofta behöver gå hem och vila efter dessa lektioner. Hon vänder sig till mig och berättar om hur hon inte hunnit klart med frågorna på provet.

– Det var tre frågor på en lektion och två frågor på nästa och jag hann bara med två frågor allt som allt.

Hon tittar ner och det annars livliga kroppsspråket stillnar. Jag lutar mig framåt och säger.

– Ja, men vi kan väl fråga läraren om du kan få göra resterande frågor vid ett annat tillfälle?

Lilly tittar upp på mig. Tar sats igen och ler.

– Ja, det vore kanske bra, men när ska jag hinna det?

– Vi kan titta i ditt schema här, säger specialpedagogen hjälpsamt.

Lilly och specialpedagogen Mona pratar om passande tider. Jag funderar på om det är rätt.

Jag har sett Lilly i flera år nu och vet att hon ofta gör ett fantastiskt bra arbete, om hon får tid på sig. Förra läsåret plockade vi bort uppgifter i svenska så hon inte behövde göra så många.

Det fungerade och hon lämnade bland annat in en djuplodande litteraturanalys av *Den unge Werthers lidanden* som imponerade i sin insiktsfullhet. Men hon var också tvungen att hoppa av flera kurser för att orka med. Nu verkar hon och specialpedagogen vara inne på samma åtgärd igen. Jag tittar på IKEA-klockan på väggen ovanför Lillys huvud. Det är bara sex minuter kvar tills Lillys lektion börjar och även till min nästa lektion.

– Ska vi kanske be samhällskunskapsläraren att plocka bort några av frågorna, säger jag i ett försök att komma vidare och avsluta samtalet.

Lilly rycker till och ser tvivlande på mig och sedan på specialpedagogen.

– Jag förstår inte. Jag vill lära mig och förstå. Men jag hinner inte det i skolan. Allt går för fort. Är det inte meningen att man ska gå i skolan för att lära sig?

Det blir knäpptyst i rummet. Monas tangentbord tystnar. En tomhet sprider sig i mig.

Specialpedagogen Mona finner sig tillrätta först.

– Du har helt rätt Lilly, du har helt rätt. Men vi har hamnat någon annanstans idag.

Lilly pillar med pennan och tittar ner. Jag tänker på hur mycket jag har lärt mig av Lilly.

– Du är klok Lilly och det du säger stämmer. Klart att du ska gå i skolan för att lära dig. Det är ett inte alls bra att du känner såhär, men...

Jag tystnar och tittar på klockan igen. Lilly ser min blick och tittar också upp mot det tickande uret. Hon flyger upp, rafsar ihop sina saker. Proppar ner halsduk, en roman, Åsa Lindeborgs *Mig äger ingen*, och ett pennskrin i den redan fulla och lite solkiga tygkassen. Hon tittar snabbt på oss.

– Jag måste gå nu. Men hur gör vi? Hur ska jag göra med samhällskunskapen?

Jag svarar snabbt att jag tar kontakt med samhällskunskapsläraren för att höra hur vi kan lösa detta och att vi får prata vidare om vilka kurser som eventuellt ska tas bort. Samtidigt som jag reser mig kastar jag en blick på Mona som antecknar på sin dator. Hon tittar upp.

– Vi får upprätta ett åtgärdsprogram. Jag kallar till ett nytt möte inom en snar framtid.

Lillys blick flackar lite.

– Ok, hejdå ,säger hon lågt och sedan lämnar hon rummet.

Jag samlar ihop mina papper, ursäktar mig och skyndar ut. Det är två minuter till nästa lektion och jag har inte med mig rätt papper. Längre fram i korridoren skymtar jag Lillys smala gestalt som skyndar med tygväskan guppande på axeln.

Smärtpunkten och frågorna

Den gemensamma nämnaren i mina två gestaltningar är den kluvenhet som jag upplever i mitt uppdrag som lärare. Å ena sidan vill jag ge mina elever kunskap om att vara människa genom att bland annat läsa skönlitteratur för att upptäcka världen och språket, att få dem att bli uppmärksamma. Detta gör de genom att vara erfارande subjekt. Å andra sidan finns det en form för lärandet i skolan som uttrycks i alla styrdokument, från läroplan till betygskriterier, som har en tendens att objektifiera, förenkla och effektivisera kunskapen, eleverna och mig.

Både inför klassen och i samtalet med Lilly erfår jag en känsla av att dö lite inombords, en tomhet. Jag är inte riktigt den lärare jag vill vara. Jag förmedlar inte den kunskapssyn som jag tror på. Jag känner mig stundtals som en mekaniserad mätmaskin, istället för en förebild som främjar utforskande, bildning och lärande. Som lärare i svenska är språket viktigt och här står

jag mellan två språk. Det subjektiva skönlitterära språket och det objektiva byråkratiska språket i styrdokumentet. Hur hanterar jag detta? Vem ska jag samtala med? Frågorna är många.

Hur kan jag och mina elever få vara ofärdiga, tvivlande och motsägelsefulla i en ofta rationell värld där människor lätt blir objekt i mätandet och kategoriserandet, i avprickandet av kunskaper och egenskaper?

Hur ska vi få vara erfaraende och kunskapande subjekt i skolan? Kan skönlitteraturen och språket där hjälpa oss och kan det vara en motvikt till det byråkratiska språket i våra betygskriterier och läroplaner?

Etiska överväganden

De situationer jag gestaltar ligger ett par år tillbaka i tiden. Jag har ändrat namn på personerna som figurerar i mina situationer och även en del andra uppgifter som gör det svårare att knyta situationerna till en viss lärare eller elev. Minnet är dock bedrägligt så vissa saker har säkert ändrats omedvetet på grund av det. Men efter att ha arbetat länge med dessa gestaltningar inser jag att känslorna är äkta, även om de till viss del är en sammansmältning av olika upplevelser och situationer i mitt lärarliv.

Form och metod

Fragment, anteckningar och skisser. Är det början till en essä? Essän som ett slags trevande och kanske också som ofärdig, tvivlande och motsägelsefull. När jag sitter och skriver den här essän kommer jag att tänka på ordets betydelse på franska, "försök". Det ger tröst i skrivandet. Jag får också stöd av att tänka på vad Theodor Adorno (2000, s. 322) tar upp i sitt försvar för essän. Hos honom beskrivs genren essä som ett motstånd mot det strikt vetenskapliga och förnuftiga. Eller kanske snarare mot uppdelningen mellan vetenskap och konst. Hos Adorno framträder essän som gestaltande, undersökande och fragmentarisk. Jag fastnar för "så skakar essän av sig illusionen om en enkel, i grunden i sig själv logisk värld" (2000, s. 334) och ler lite inombords. Adorno lyfter också fram det individuellas roll i essän genom att påstå att "den avstår från all reduktion till princip, i betoningen av det partiella framför det totala" (ibid, s. 328). Den avstår, precis som skönlitteraturen, från att hitta en

sanning, utan vill förhålla sig öppen. På vissa sätt handlar även essän, precis som skönlitteraturen, om att få vara ett erfaraende subjekt. Att få bli sedd i sina känslor och sin längtan. Att få vara ofärdig, tvivlande och motsägelsefull. Metoden för denna text är essän, dels för att den vetenskapliga essän är den givna formen för magisteruppsatser på Centrum för praktisk kunskap, dels för att essän som genre passar bra med den kunskapssyn jag utforskar med hjälp av skönlitteraturen. Den vetenskapliga essän låter motsägelsefullt och är på sätt och vis ett bevis på det som Adorno hävdar när han skriver att “Essäns form har ännu inte tillryggalagt vägen till självständighet” (ibid, s. 322). Att vi behöver lägga till “vetenskaplig” före essä är ett tecken på den uppdelning som idag finns mellan det vetenskapliga som kunskap och konsten som något irrationellt och subjektivt, vilket Adorno menar är en av anledningarna att essän som genre är baktalad. Essän, enligt Adorno, (ibid, s. 323 ff) är en form, en genre, som befinner sig bortom denna uppdelning av det vetenskapliga och det konstnärliga.

På flera sätt finns det ett hermeneutiskt förhållningssätt till kunskapande i essän genom att tolkningen får ett stort utrymme men också för att essän enligt Adorno (ibid, s. 328), precis som hos Gadamer, har ett tvivel när det gäller metod. Tanken är att jag ska försöka få mina gestaltningar att samtala med teorierna och texterna, att jag ska undersöka dem med frågorna som riktning och teorierna som samtalspartners. Jag väljer samtalet eftersom det ofta just trevar, har ett slags beroende av den andre. Ett samtal kräver en dialog. Samtalet är ett på en gång strukturerat och ostrukturerat sätt att lägga upp en text. Enligt Adorno använder essän sina begrepp och ställer dem bredvid varandra för att skapa förståelse för dem. “Essän förmedlar erfarenheten genom sin begreppsliga organisation: den går, om man så vill, metodiskt, ometodiskt tillväga” (ibid, s. 332). Han menar också att essän blir sann genom den utveckling som sker inne i den. Det påminner om ett slags samtal där begreppen tar form i samtal med andra.

Det första samtalet handlar om kunskap och begreppet fronesis. Den första samtalspartnern är Aristoteles *Bok VI ur Nikomachiska etiken* och sedan även hans uttolkare Eugen Fink som betonar det rörliga, tidsliga och politiska hos begreppet fronesis. Därefter får jag hjälp i diskussionen av Kjell S Johannessen, Maria Pröckl och Anne Carson. Nästa samtal handlar om min upplevt klivna roll som lärare och då finns Gunnar Bergendal där med sina tankar om läraren som poet eller kunskapsingenjör. Här finns även Ingrid Lindell som har undersökt litteraturundervisning i svenska skola och Jonna Bornemark som med hjälp av några

renässansfilosofer som Cusanus och Bruno får mig att fundera över kunskap och bildning i vårt NPM-färgade skoltillvaro. Därefter bjuder jag in Karl-Ove Knausgård för att diskutera skönlitteraturen och dess tänkbara kopplingar till fronesis. Här flikar även Adorno in en del repliker.

Relationen mellan tolkningen, texten och kunskapandet blir fokus för mitt längsta samtal då jag först vänder mig till några uttolkare av hermeneutikern Hans-Georg Gadamer som Gunnar Bergendal och Arne Melberg för att sedan komma fram till Gadammers verk *Sanning och metod*. Samtalet kommer då in på både Aristoteles fronesis och den skönlitterära texten som kunskap. Till sist vänder jag mig till en mer renodlad litteraturvetare, den norska litteraturprofessorn Toril Moi och hennes essä *Språk och uppmärksamhet* där hon lyfter vikten av att ha en uppmärksam blick på omvärlden. Denna uppmärksamma blick hittar hon hos den brittiska filosofen Iris Murdoch och hennes blick som är "rättfärdig och kärleksfull" och sedan vänder hon sig även till mystikern och filosofen Simone Weil. Den sista filosofen som jag möter via Moi är Cora Diamond när hon menar att skönlitteraturen kan hjälpa oss att se. Moi tar oss vidare när hon skriver att vår förmåga att se och vara uppmärksamma är beroende av vårt språk.² Jag kommer diskutera det skönlitterära och det byråkratiska språket med henne. Förutom mina teoretiska samtalspartners finns även en del skönlitterära som Stagnelius, Annie Ernaux och Tara Westover. De bidrar precis som gestaltningarna med bilder, exempel, insikter och förhoppningsvis också en uppmärksam blick.

Kunskapen

Kunskapens väsen

"Är det inte meningen att man ska gå i skolan för att lära sig?" Lillys fråga skakar om mig. Svaret är givet på många sätt. Självklart går vi i skolan för att lära oss. Samtidigt som frågan känns relevant givet den situation som hon, och till viss del jag, befinner oss i. Jag känner igen mig i hennes känsla. När jag står där inför min klass upplever jag också en brist på tid, och en brist på djup med mina "förtydligande punkter" på tavlan och powerpoints jag förväntas tillhandahålla. Det är något i skolans kunskapssyn som inte riktigt stämmer överens med min. Jag funderar mycket över kunskap i min lärarroll. Vad är kunskap? Hur förmedlar

² Här kommer Moi till Wittgenstein och hans vardagsspråksfilosofi som är något som jag skulle vilja undersöka i min essä men som jag har plockat bort på grund av plats- och tidsbrist.

jag kunskap? Vad vill jag ge eleverna för kunskap? Och till sist även över vad jag som lärare behöver för kunskap? Som student vid Centrum för praktisk kunskap vid Södertörns högskola har den sista frågan fått ett större utrymme den senaste tiden. Genom att undersöka Aristoteles begrepp fronesis i olika kurser, tillsammans med människor från andra yrkeskategorier framträder begreppet både som mer tydligt, men också som större och mer komplext. Jag tänker att det finns något i begreppet, fronesis, och hur det kan appliceras på min kluvenhet inför mitt yrke som kunskapsförmedlare. Men också för att börja ringa in vad skönlitteraturen kan ge för kunskap.

Aristoteles (2014, s.42) skriver, i *Bok VI ur Nikomachiska etiken* för snart 3000 år sedan, om fronesis – klokhet. Han beskriver klokhet som ett av fem sätt som själen, eller kanske vad vi idag kallar intellektet, kan uppnå sanning. De andra är konst/techne, vetenskap/episteme, vishet/sofia och förnuft/nous. Fronesis ägnar sig, till skillnad från vetenskap – episteme, åt det som kan förhålla sig på ett annat sätt, åt det enskilda fallet. Det som går att överlägga om. Jag tolkar det som att fronesis på så sätt, till skillnad från den eviga, konstanta och faktiska vetenskapen, har något situationellt över sig. Fronesis verkar i situationen och i det unika, det som kan förändras. Samtidigt strävar fronesis efter det generella, det generellt goda, efter det goda livet, vilket är vad Aristoteles etik syftar till på ett övergripande plan. Aristoteles (2014 s.51) menar också att fronesis kräver erfarenhet och att erfarenhet kräver tid. Han jämför det med vetenskapen – episteme som kan läras ut till någon som inte har erfarenhet, som till exempel matematik.³ Samtidigt är Aristoteles (2014 s.51) tveksam till om en ung person egentligen förstår matematikens "vadhet"? Jag tolkar vadhet som företeelsens inneboende karaktärsdrag eller grundläggande egenskaper. Så utifrån Aristoteles påstående är jag som utbildare och lärare hänvisad till vetenskapen/episteme som det objekt som jag ska förmedla till mina elever, samtidigt som jag förstår att jag kanske aldrig kan nå in till kärnan av ämnet, dess vadhet. Jag undrar också om det kanske är denna vadhet som Lilly söker i sin syn på kunskap, att verkligen förstå och lära sig? Är det också den vadhet som jag inser går förlorad när jag står där i klassrummet med mina förtydligande punkter på tavlan? En kunskap som är svår att nå i det svenska skolsystemet. Det finns inte riktigt tid.

Visst finns det episteme i ämnet svenska i form av kunskaper om grammatik och epoker och även en hel del språkliga och litterära begrepp. De är på något vis grunden för ämnet.

³ Aristoteles väljer i samband med episteme att använda matematik som exempel då Euklides geometri på den tiden var kronan på vetenskapen.

Aristotelesuttolkaren Eugen Fink blir här intressant när han menar att fronesis innehåller vissa delar av de andra sanningarna också. Det som blir viktigt för mig är att här lyfts fronesis fram som en del av det, “det praktiska livets tänkande, som ligger till grund för all utbildning och formande av människan” (opubl, s. 4). Här beskriver Fink (ibid, s. 4ff) hur fronesis inte kan existera utan episteme, hur det varaktiga ligger till grund för olika enskilda situationer. Men som svensklärare handlar en stor del av mitt uppdrag om något annat, att lära mina elever att skriva texter utifrån annat de har läst, att argumentera och inte minst att läsa skönlitteratur och att kunna analysera den på olika sätt. I syftet för ämnet svenska står följande:

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (2010)

Som kunskap betraktat, eller en väg till sanning, känns beskrivningen av läsandet av skönlitteratur med formuleringar som “källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” mer som ett slags byggande av erfarenhet, eller kanske snarare ett “lånande” av erfarenhet som annars är omöjlig att få som 16-åring (och även som medelålders lärare). Kan man säga att läsandet av skönlitteratur ger en kunskap som har något fronetiskt över sig? Jag tänker att tanken om litteraturen som ett skapande av livserfarenheter spelar in i min förväntan i klassrummet när mina elever ska få sin roman *Främlingen* av Albert Camus presenterad för sig. Hur kommer de som individer att reagera? På vilket sätt kommer det att vara en känslomässig, existentiell och intellektuell erfarenhet? Jag är genuint intresserad av elevernas tankar och reaktioner som en erfarenhet för min egen del också. Den kunskap jag söker efter i mitt klassrum med hjälp av skönlitteraturen känns som att den har något fronetiskt över sig. Ett utforskande förhållningssätt hos både mig som lärare och hos mina elever. Något som ligger långt från mina punkter på tavlan och rationella och organiserande råd till Lilly.

Vad som däremot känns annorlunda för mig som lärare är när Lilly får tid att djupdyka i sin uppgift om brevromanen *Den unge Werthers lidanden* av Wolfgang von Goethe från 1774. Lilly skriver fram hur Werther, den unge romantikern, flyr från staden och dess krav, ut på

landet till den, för honom, välgörande och besjälade naturen. Hon trycker på hur Werther ägnar sig åt “verklighetsflykt” i mångas ögon, men att han själv anser att det är viktigt att följa sin känslor och leva ut sin autentiska och konstnärliga sida. Lilly ser också hur Werthers normbrytande beteende, starka känslor och inställningen “allt eller inget” leder till ett oundvikligt självmord. Hon beskriver hur breven i romanen skildrar en människa som blir besatt och besviken, en människa som inte maktar med att leva med sin tids krav och ideal om att vara en ansvarstagande och ekonomiskt stabil familjeförsörjare. Samtidigt menar hon att Werther kanske låter känslorna ta över för mycket, att han också hade mått bra av att lägga band på sig och styra upp delar av sitt liv. Utan att skriva fram de tydliga parallellerna till dagens ungdomars, och sin egen psykiska ohälsa, andas Lillys text att hon förstår något om hur det är att vara människa, en människa som inte passar in i systemet och de förväntningar som finns. Samtidigt som hon också fjärrar sig från både Werthers lösning på sitt problem så lider hon med honom. Hon beskriver också hur romanen är berättartekniskt intressant då den till största del består av brev från Werther till hans vän och hur det får henne att känna sig direkt tilltalad av Werther, som om breven var riktade till henne. I denna text får Lilly stanna upp och försöka förstå en karaktär och en tidsanda på sina villkor. Hon får tid att förstå en annan tid utifrån sin tid, sin situation. Det gör att Lilly får möjlighet att öppna upp sig för situationen och ta in den med hela sin varelse. Kan hon då ha fått en övning i frontetisk sensibilitet? Ja, genom att i Lillys situation visar sig människans unika temporalitet. Det vara som finns i nuet med både det förflutna och det framtida i sin situation. Skillnaden från när jag skriver upp mina punkter på tavlan är att då leder jag eleverna i en redan bestämd riktning, ett förutbestämt lärande, en förutbestämd framtid. Då blir lärandet lätt en avprickning av användningen av begrepp och termer, ett lärande som inte är utforskande. Medan Lilly får möjlighet att vara ett erfارande subjekt i sitt lärande. Hon har ingen utstakat riktning, ingen förutbestämd framtid. Det är vad Fink (opubl, s. 11ff) beskriver när han tar upp framtidsligheten hos fronesis. Här finns det rörliga i begreppet, att det sträcker sig mot de olika möjligheternas framtid i sin överläggande natur.

Den politiska dimensionen

I båda mina situationer upplever jag en kluvenhet och en ambivalens. Jag är tveksam till mitt sätt att presentera vårt nya kunskapsområde, en roman, och hur jag hanterar situationen med Lilly. Handlar jag verkligen rätt här? Jag har tio års erfarenhet som lärare och har en lärarutbildning i bagaget, men är det verkligen en garanti för att handla klokt? Fink (ibid, s.

14) gör en reflektion över skillnaden mellan fronesis och synesis, förståelsen. Aristoteles beskriver, enligt Fink, förståelsen med hjälp av det grekiska uttrycket “förståndiga människor” och ser synesis som ett inre moment hos fronesis. Det är en del av fronesis och liknar fronesis genom att synesis också handlar om att ägna sig åt något som man behöver överlägga om. Skillnaden dem emellan menar Fink är att “ Förståelsen är blott bedömande /.../ medan FRONESIS är /.../ förordande och lagstiftande” (ibid, s. 14). Han påstår sedan att den som använder fronesis inte bara bestämmer vad som är rätt eller fel i en situation utan använder “omdömen om nedärvda moraliska kategorier” (ibid, s. 14). Samtidigt menar Fink att de flesta människor lever som förståndiga, inte som kloka. Det är alltså inte självklart att ett fronesis infinner sig hos de erfarna. Men det verkar ställas högre krav på de som utbildar enligt Aristoteles. Det är något som Fink lyfter fram då han skriver “ att utbildning för honom framförallt var en statlig bildning av människan. Utbildning står i nödvändig relation till lagar: den som vill ‘utbilda’, den som vill bilda och sammanföra människor, måste själv besitta en lagstiftares förmåga” (ibid, s. 20). Hos en utbildare krävs det fronesis. Här ser jag något i mina gestaltningar. Det finns en skillnad i att vara förständig i situationer och att vara klok. På många sätt är jag förständig när jag ger rationella råd till Lilly, som att hon ska prioritera och förhandla om tid. På samma sätt är jag förständig när jag skriver upp mina punkter på tavlan och strukturerar upp lektionerna. Jag bedömer att det är bäst i stunden. Men det är något som skaver. Är det verkligen för det allmännas bästa? Handlar jag klokt här? Eller missar jag något, att en del av skolans uppdrag är att skapa goda demokratiska medborgare som ska visa medmänsklighet och solidaritet till sin omgivning.

Som lärare i svensk skola befinner jag mig i en helt annan kontext än vad Aristoteles gjorde. Som en privilegierad man levde han med slavar och en annan syn på människors lika värde. Samtidigt är det något viktigt med vissa aspekter av fronesis för just en person som verkar inom välfärdssektorn, nämligen den politiska dimensionen av fronesis som Aristoteles lyfter fram. “ Politisk kunskap och klokhet innebär samma förhållningssätt, även om deras vara inte är detsamma” (2014, s. 50). Samtidigt som fronesis är ett handlande i en given situation som syftar till det bästa i situationen finns det också ett övergripande ändamål. “ Den senare (= dygden, förf.anm.) gör så att vi utför ändamålet, den förra (= klokhet, förf.anm.) så att vi utför sådant som bidrar till ändamålet” (2014, s. 61). Jag förstår det som att en viktig dimension av fronesis, klokheten, är att handlandet sker i det individuella men syftar till det till det generella. Det vill säga det går inte att endast handla genom att tänka på det bästa för stunden och individen utan att det finns ett bakomliggande övervägande om det allmännas

bästa. Här finns det en riktning i handlandet som gör att det inte bara blir taget ur luften. I ögonblicket framträder det eviga.

I ljuset av detta och med hjälp av Eugen Fink blir fronesis ett politiskt begrepp, eftersom fronesis inte endast är det enskilda handlandet, utan genom att det sker i världen blir det även ett handlande utifrån det allmänna, samhällets bästa. Här skriver Fink att det “praktiska förnuftet är till sitt väsen ett politiskt förnuft” (opubl, s. 10). På så sätt verkar inte fronesis i det privata, utan i det offentliga rummet. Som lärare verkar jag inte som en offentlig person, men väl i det offentliga tjänst, att sätta betyg är till exempel en myndighetsutövning och skolan är en institution i ett gemensamt samhällsbygge. Jag är också ålagd att skapa goda samhällsmedborgare, ett övergripande syfte med utbildningen i svensk skola idag. På så sätt är den politiska dimensionen i mitt yrke närvarande på flera plan, både som ett slags sorteringsverktyg och som en bildare av framtida medborgare. Där sorteringen blir mer bedömande och bildningsuppdraget mer lagstiftande, för att använda Aristoteles terminologi. För att göra det förra krävs förståelse och för att lyckas med det andra krävs klokhet, praktisk klokhet – fronesis.

Den moraliska dimensionen

Att det finns ett ansvar som lärare är tydligt. Inte bara i den politiska dimensionen av fronesis utan även på ett mer specifikt plan. I mina situationer är det jag som bär ansvaret för hur de utvecklas, samtidigt som det är tydligt att det inte finns en modell eller plan att följa. Jag måste lita på mitt omdöme. Maria Pröckl framhäver med hjälp av omdömet den moraliska sidan hos fronesis. Hon beskriver det som att fronesis kopplar ihop de intellektuella dygderna att kunna och veta, hos Aristoteles med de moraliska dygderna “att avgöra det ‘rätta måttet’ det vill säga vad som är det kloka att göra i en viss situation” (2020, s. 80). Pröckl (ibid, s. 81) förtydligar detta med hjälp av Christian Nilssons beskrivning av fronesis som “ett slags omdömeskraft” och att den således måste vara förankrade i oss själva och vårt samvete. Jag tänker att det finns ytterligare en dimension där fronesis utifrån Aristoteles tankar om erfarenheten handlar om att överlägga mellan det enskilda och enskilda. Det vill säga tidigare enskilda händelser, tidigare erfarenheter. Här vänder jag mig en liten stund till en annan tänkare som just beskriver Aristoteles i ljuset av det analogiska tänkandet, nämligen den Wittgenstein- inspirerande norske filosofen Kjell S Johanessen. Johanessen (1999, s. 67) går via Aristoteles beskrivning av den analogiska argumentationsarten som använder sig av

exemplet på ett annat sätt än deduktiva och induktiva resonemang. Här handlar det om att lägga exempel till exempel som faller under samma bild. Johannessen beskriver vidare hur det analogiska tänkandet kan utvecklas från detta men menar att då handlar det inte längre om exempel utan enskilda fall. Skillnaden enligt Johannessen är att exemplet finns bara utifrån en norm, princip eller regel som den just är ett uttryck för, ett exempel på. Det enskilda, eller som Johannessen kallar det unika, fallet har inte något sådant att falla tillbaka på. Här menar Johannessen att det Aristoteliska omdömet⁴ kommer in. För att kunna hantera dessa enskilda fall krävs ett omdöme som kan få dem att bli en del av en erfarenhet. Kanske för att bilda mönster, tänker jag. På det svarar Johannessen med en annan tänkare, Kant. Kant menar att det inte bara krävs ett omdöme utan två, det bestämmande och det reflekterande omdömet. Omdöme är enligt Kant förmågan att ställa "det särskilda under det allmänna" (ibid s.70). I det bestämmande omdömet är det allmänna givet i form av en norm, princip eller regel medan hos det reflekterande omdömet är endast det enskilda fallet givet. Det finns ingen allmän princip att luta sig tillbaka på. Här menar Johannessen att det reflekterande omdömet har en analogisk karaktär och kopplar det till erfarenhetsbaserad kunskap. Jag tänker att den här beskrivningen av omdömet är en fin illustration av hur det känns att hamna i situationer som den med Lilly eller min klassrumssituation. Det finns kunskap om agerande och ett omdöme som infinner sig som inte går att härleda till en tydlig princip eller norm. Utan det är något annat som sker, enskilda fall ställs bredvid enskilda fall och skapar en handling eller ett agerande.

Den känslomässiga dimensionen

När jag står där i klassrummet med min längtan att nå fram och att spränga klassrumsväggarna kommer poesin till mig. Det är i form av dikten "Till Förruttnelsen". I den träder romantikens vurmade för individen och dess känslor fram. Vikten av att få känna starka känslor och att inte hämma dem. Det gör mig både generad och fascinerad, särskilt i klassrummet. Kan jag låta mig svepas med? Nej, det är mitt ansvar att det blir arbetsro och att alla hänger med och förstår. Jag vill inte tappa kontrollen. Hur skulle det se ut? På många sätt står dikten "Till Förruttnelsen" i bjärt kontrast till mitt klassrumsliv. Den är allt det som inte får plats i ett logiskt resonemang, en punktlista, eller en planering. Iallafall inte i mina. Hur får jag in känslan av "I maskar lös tanken och känslorna opp, i aska mitt brinnande hjärta." i

⁴ Johannessen beskriver tydligt att Aristoteles inte gör denna koppling mellan det analogiska tänkandet och omdömet utan hans tankar stannar vid den analogiska argumentationen.

min undervisning. Hur gestaltar jag i min pedagogik den längtan, det begär som finns i dikten? Jag funderar över anledningarna till att jag tar min tillflykt till en svulstig kärleksdikt när jag står i mitt klassrum. Jag tror att det till viss del handlar om relationen till kunskap. Min relation till kunskap är kanske mer känslomässig än vad jag har trott. Denna känslomässiga koppling tas upp av Anne Carson när hon i sin essä *Eros - Den bitterljuva* skriver "Det tycks finnas en överensstämmelse mellan hur Eros agerar i älskaren och hur vetandet agerar i tänkaren" (2020, s. 79). Carson ställer sig också frågan om hur det kommer sig att samma känsla infinner sig när hon blir förälskad som när hon kommer till insikt? Hon citerar Aristoteles: "Alla människor sträcker sig till sin natur ut efter att få veta" (2020, s. 80). Både älskaren och tänkaren söker sig efter något annat, det okända. Både den älskade och kunskapen är bortom oss, något vi söker efter, längtar till. Så likväl som att förstå kärlekens väsen med hjälp av skönlitteratur kan vi kanske förstå kunskapens väsen med hjälp av skönlitteratur. Här lyfter Maria Pröckl (2020, s. 83) en viktig dimension av fronesis när hon i sin avhandling beskriver att fronesis innebär att du är i samklang med omgivningen och kräver därför lyhörddhet. Lyhörddhet i sin tur kräver att vi är i kontakt med, inte bara omgivningen och andra människor, utan även våra känslor. Hon pekar på att Aristoteles inte gjorde någon stor åtskillnad mellan kunskap och känslor. Jag inser att jag inte bara upplever en uppenbar brist på känslor i mitt klassrum utan även en frustration över uppdelningen mellan kunskap och känslor.

Kluvenheten

Poet eller kunskapsingenjör

Tomheten och känslan av att dö inombords infinner sig i båda mina situationer. Den ena när mitt innehåll i litteraturprojektet krockar med formen som jag upplever att jag lägger den i. På samma sätt krockar Lillys vilja att lära sig med min och specialpedagogen Monas praktiska och tidsbesparande råd. Hur har jag hamnat här? I denna känsla av att vara klämd mellan två motstridiga krafter. Matematikern och högskolerektorn Gunnar Bergendal visar sig vara en givande samtalspartner när det kommer till den kluvenhet jag känner i de två situationerna som beskrivs, en känsla av att inte riktigt göra det jag tror på. Bergendal menar i sin essä "Lärarens kallelse" att begreppet utbildning på svenska lider av "framstegsmytens övermod" (2003, s. 129) där man sätter upp mål för lärandet och sedan försöker utbilda människor mot

det målet. Några klarar det inte och sållas bort i produktionen. Tanken är då att vi klarar oss med en välutbildad elit som sköter den ekonomiska och tekniska samhällsutvecklingen. Det här korrelerar till mina känslor när jag sitter med Lilly hos specialpedagogen och hon ställer sin fråga om lärande. Lilly är på väg att sållas bort, att inte hålla måttet. Vad händer med en ung och begåvad person när man inte håller "måttet"? Vad händer med mig som lärare? Samma sak framträder när jag står där med mina punkter på tavlan och betygskriterierna i bakhuvudet. Jag hamnar i utbildandets dilemma, att behöva mäta och förklara, istället för att känna, tolka och erfara något i mitt inre. Här använder Bergendal några metaforer som hjälper mig att se mina situationer. Han skriver att det finns en föreställning om läraren som "kunskapsingenjör" och ställer det mot bilden av läraren som "poet eller fostrare" (ibid, s. 129) Jag hoppar till lite vid bilden av läraren som en poet. Vad menar han med det? Är jag en poet som Stagnelius? Det är en hisnande tanke och inspirerande. Är det "poeten" i mig som får punkterna och powerpointen att kännas som en trång kostym, kunskapsingenjörens kostym. Samtalet med Bergendal (ibid, s. 130) fortsätter och han tar in Gadamer och hans syn på bildning som en del av förklaringen. Bildning har inte förutbestämde mål, utan precis som när trädet formar sig, bildar sig, så är det utifrån sina egna förutsättningar i samspel med omgivningen där det växer. På samma sätt bildar sig en människa, menar Gadamer. Människan bildar sig i samspel med samhällets gemenskaper på så sätt att individen påverkas av gemenskapen och individen påverkar gemenskapens bildning. Är det här, i skapandet och forandet av varje individ som lärarens fostrande och poetiska uppdrag syns? Att tillsammans skapa och utforska något, att utifrån sina specifika förutsättningar påverkas av sin omgivning och att påverka den.

Är det då kanske bättre att spränga klassrumsväggarna och kasta betygskriterierna? Finns det ramar och strukturer som hämmas fronesis, frågar jag mig. Som jag förstår Finks läsning av Aristoteles är det statens uppgift att utbilda och att utbildningen ska stå i relation till lagar eller snarare en lagstiftande förmåga. Men vilka lagar tänker jag? När jag läser Bergendal får jag medhåll i min skepsis. Han menar att vi lärare behöver tränas i att vara olydiga mot läroplanen, att inte följa lagar och förordningar till vilket pris som helst. Detta motiverar han med att skolan styrs av politiska dokument som till exempel läroplaner. Vad händer om vi får en stat som inte är "god" och inte vill individens och samhällets bästa? Då kan de lätt ändra den här typen av dokument samtidigt som det finns en lärarkår som tränats i lydnad mot styrdokumentet. Då finns det, enligt Bergendal (2003, s. 130), en risk att en sådan lärarkår kommer sätta lydnaden mot den eventuellt onda läroplanen framför sitt samvete och

moraliska övertygelser som säger något annat. Bergendal menar att vår uppgift som lärare är att “fostra barn och unga in i vår kultur” (ibid, s. 131). Är det sådana lagar eller snarare lagstiftande förmåga som Aristoteles och Fink menar när de talar om utbildning? I så fall handlar det dessutom mer om läraren som en fostrande person. Om jag ser mig själv som en fostrare av goda demokratiska medborgare är det möjligtvis vad Aristoteles menade med staten och att följa de lagar och förordningar som styr den. Dock tolkar jag det som att Aristoteles har en större tilltro till den goda staten än vad Bergendal, och även jag, har.

Rebell eller läroplanslydig

Min skepsis ger sig särskilt tillkänna när jag tänker på formuleringar om entreprenörskap som smugit sig in i gymnasieskolans läroplan, GY11, och som ska genomsyra all undervisning. Är det något jag tror på? Är det något jag lyder? Svaret är nej. Att begrepp som entreprenörskap förekommer i nuvarande läroplaner är ett av flera tecken på inflytandet av New Public Management, NPM, i svenska skolan. Ett annat tecken är kravet på mätbarhet. Hur går mätbarhet ihop med läsning av skönlitteratur? Sådär, iallafall om det ska sammanfalla med läsningens syfte som att den ska skapa läslust och utveckla individen. Detta är också vad forskaren Ingrid Lindell har funnit när hon i en studie har kartlagt vad lärare på högstadiet och gymnasiet upplever som hinder för skönlitteraturläsning i skolan. Precis som Lilly uttrycker i vårt möte verkar även lärarna enligt Lindell känna “brist på tid och utrymme för längre lärprocesser” (2022, s. 16) som begränsande faktorer. Samtidigt uttrycker lärarna i studien även en svårighet att förklara kunskapsvärdet av att läsa skönlitteratur och att kunna kvantifiera och göra det mätbart. Tidsbristen finns inte endast i skolan utan visar sig också i att eleverna inte klarar av läsläxor och inte hinner bli uppslukade av en berättelse eller läsa klart en roman. Men det betyder inte, enligt Lindell (2022, s. 16), att lärarna känner sig som offer, nej de blir tvärtom ofta rebeller som fortsätter att lägga stort fokus på läsning av skönlitteratur. Jag kan inte annat än känna igen mig i dessa “rebeller”. Läsning av skönlitteratur är tidskrävande och svårt att bocka av i vårt datasystems matriser, men jag framhårdar. Jag läser litteratur med mina elever. Jag pratar om läsning samt ger och tar boktips från elever. Den förväntan jag känner inför lektionen i min första gestaltning har sitt ursprung i att vi ska läsa en roman tillsammans. Jag ser fram emot elevernas reaktioner och diskussioner och är, precis som lärarna i studien, övertygad om skönlitteraturens kunskapsvärde. Studien (2022, s. 16) lyfter den vanliga aspekten om att läsning främjar språkförmågan men att den också är en övning i empati samt att läsaren får möjlighet att

relatera jaget till andra och även till samhället och historien. Här menar lärarna i Lindells studie att läsning av skönlitteratur även kan bidra med det som inte handlar om läsning för berättelsen skull, utan även till kunskapsområden utanför själva berättelsen och poängterar vikten av att skönlitteraturen ger kunskap i en estetisk form. Lärarna hävdar att skönlitteratur “har en annan ingång till lärande” (2022, s. 16). Detta gör mig fundersam. Det förklaras av Lindell senare i artikeln där det står att det handlar om att få tänka och “bearbeta allt vi inte vet och tillvarons ambivalens” (2022, s. 16). Lindell (2022, s. 16) menar att sådana reflektioner kan vara en motvikt till våra alltmer uttalade krav på mätbarhet och transparens i skolan. Här finns känslan av kluvenhet med, att tillvaron inte alltid är svart eller vit, antingen eller, rätt eller fel. Jag känner igen mig när jag längtar bort från det exakta till något annat som speglar min och mina tonårselevers ambivalens inför tillvaron, livet och skolan.

Jag känner igen resonemangen hos Lindell från Jonna Bornemarks *Det omätbaras renässans* (2018, s. 34-35),⁵ där hon går igenom samtidens krav på rationalitet och mätbarhet i ljuset av två renässansfilosofer Cusanus och Bruno. Hon lyfter upp Cusanus syn på icke-vetandet som något annat än brist på kunskap. Det är snarare ett utforskande förhållningssätt till det vi inte kan veta. “det är horisonter som sträcker sig bortom det vi känner till” (2018, s. 34). Det är också möjligheten till något nytt. Cusanus (Bornemark 2018, s. s.35-36) menade att icke-vetandet uppstår i det största och det minsta. För en renässansfilosof blir det största Gudsbegreppet, något vi idag skulle kunna se som existentiella frågor som till exempel: Vad är meningen med livet? Vilka är vi? Vidare finns även Cusanus icke-vetande enligt Bornemark även i det minsta som vi med dagens naturvetenskapliga forsknings skulle kunna se som kvantfysikens mysterium. Hos Cusanus var det minsta den specifika situationen och i varje individ. Dessa två horisonter menar Bornemark sammanfaller hos Cusanus i hans beskrivning av icke-vetande. Jag ser en tydlig förbindelse till hur jag i min längtan efter poesi i klassrummet och att nå dessa elever i något slags existentiellt icke-vetande hindras av andra krav, nämligen kraven på struktur, mätbarhet och tydliga kopplingar till styrdokument och egentligen en slags transparens. Tydlighet. Den typen av kunskap kan hänföras till ratio-begreppet hos Bornemark och Cusanus. Ratio är enligt Cusanus (Bornemark 2018, s. 38) en del av det tvådelade förnuftet. Ratio står för det som organiserar och kategoriserar våra sinnesintryck. När jag i mina situationer längtar bort från det strukturerade och förnuftiga

⁵ Det visar sig senare, när jag undersöker Ingrid Lindell lite mer att hon i en annan artikel använder sig av Jonna Bornemark för att belysa just problematiken för litteraturundervisning i dagens skola. Artikeln heter “Embracing the risk of teaching literature”.

behöver jag dock vara medveten om att ratio, precis som Cusanus menar, samtidigt är en nödvändig del av vårt förnuft och även på så vis en nödvändig del av min undervisning. Det krävs kategorisering och strukturer som en väsentlig komponent för att klara av tillvaron och skolan. Det är en grund att stå på. Men när Bornemark (ibid, s. 48-49) fortsätter genom att, med hjälp av en annan renässansfilosof Bruno, kritisera ratio har det relevans för de situationer jag upplever. Bruno menade att en alltför stor fokusering på ratiot är skadligt och skapar "formalism och pedanteri" (Bornemark 2018, s. 49). Det är där det skaver med mina punkter och läroplansstyrda upplägg samt mina förnuftiga och praktiska råd till Lilly som har sin grund i att det ska gå att mäta. Det blir platt och saknar djup. Från detta är steget inte långt till NPM där Bornemark (ibid, s. 52) just menar att ratiot får regera, där förnuft har blivit lika med ratio. Det innebär, enligt Bornemark, att vi har fastnat i kategorierna och mätandet och räknandet. Detta avspeglar sig i all offentlig verksamhet på olika sätt. Skolans uppdrag har i NPM:s anda förändrats genom att vissa egenskaper hos skolan tar över på bekostnad av andra. Det visar en avhandling av Anders Berg (Bornemark 2018, s.64) där han beskriver hur begrepp från industrins kvalitetskontroller tar över som t ex" inspektion, kvalitetskontroll, dokumentation" samt krav på transparens och effektivitet och ett fokus på måluppfyllelse och resultat. Detta ställs mot begrepp som funnits länge i skolans värld som till exempel "bildning, demokratisk fostran, kunskapande, jämlikhet" som trängs undan och blir mindre viktiga. Som jag tolkar det är Bergendal (2003, s. 132) inne på samma spår när han i sin essä är kritisk till uppdelningen av lärarutbildningen i teori och praktik och menar med hjälp av Gadamer att teorin har med seendet att göra, förnimmelse och därav förnuft. Han syftar inte på den typen av förnuft som kopplas till en rationalitet som förlitar sig på kalkyl och beräkning, ratio, utan det handlar istället om erfarenhet. Bergendal hänvisar till andra tänkare. "Nietzsche och Gadamer pekar på samma sak – att det är våra sinnen som är kunskapens början och slut" (ibid, s. 132). Jag tänker att detta tar sig uttryck i den enskilda lärarens vardag i form av att det finns föräldrar och elever med krav på transparens i varje steg av en bedömning eller tydlighet hur en elev når ett visst betyg. Skolan idag har blivit en alltmer betygsfixerad maskin som handlar om att prestera. Den handlar mer om att utbilda elever än att bilda dem. I mina situationer tänker jag att det just handlar om dessa två begrepps sfärer som står emot varandra och att jag som enskild lärare försöker värja mig mot. I slutändan tänker jag att det handlar om kunskapssyn. Och att det är därför jag i de båda situationerna känner att jag inte till fullo kan vara den lärare jag vill vara. Lilly är en påminnelse om detta när hon rakt ut frågar: "Är det inte meningen att man ska gå i skolan för att lära sig?" Hon

hinner inte med, precis som vi lärare egentligen inte hinner med att läsa skönlitteratur därför att det ska mätas och bedömas istället.

Skönlitteraturen och fronesis

Det finns en förväntan hos mig när jag ska gå in i klassrummet. Jag inser att den grundar sig i att vi ska läsa skönlitteratur. Det är uppenbarligen viktigt för mig. Att läsa skönlitteratur har varit en stor del av mitt liv och min lärargärning som svensklärare. Sedan jag började läsa på Centrum för praktisk kunskap har det växt fram en tanke om att skönlitteraturen har något fronetiskt över sig. Lite hjälp på traven i mina tankar om kunskap, skönlitteratur och fronesis får jag när jag läser Karl Ove Knausgårds essä "Därför är romanen så viktig" (2022) där han diskuterar romanens betydelse. Här får jag stöd för min känsla av att skönlitteraturen och fronesis är besläktade, på samma sätt som våra gestaltningar lägger en grund för essäerna i praktisk kunskap. Det blir synligt i början i essän när Knausgård lyfter fram romanens oförmåga att nå det absoluta och dess förmåga att hålla livet öppet. Det liknar Adornos idéer om essän och vägen till sanning som det öppna, det som går att överlägga om, nämligen fronesis. Adorno understryker att "Essäisten slår ifrån sig sina egna stolta förhoppningar om att komma nära det slutgiltiga" (2000, s. 328). Hos Adorno (2000, s.327) finns ett resonemang om kunskap som hänvisar till just skönlitteraturen när han ska motbevisa den positivistiska tesen att all kunskap ska kunna omsättas i vetenskap. Han använder Prousts skönlitterära verk som ett exempel på "ett enastående försök att formulera nödvändiga och tvingande kunskaper om människor och sammanhang, kunskaper som inte utan vidare kan inhämtas av vetenskapen, vilket varken minskar deras anspråk på objektivitet eller utelämnar dem åt vag rimlighet" (2000, s. 327). Han pekar även på hur den individuella erfarenheten i Prousts verk överskrider det enskilda och blir till viktig kunskap som inte fastnar i vetenskapens nät av kategorier som psykologi och sociologi. Han menar också att ingen kan ifrågasätta erfarenheter. "Det skulle likväl inte falla någon in att avvisa den erfarnes meddelanden som obetydliga, tillfälliga och irrationella, bara för att de är hans egna och inte låter sig generaliseras vetenskapligt" (2000, s. 327). Här kommer jag att tänka på Aristoteles (2014, s. 51) igen och hans tankar om erfarenheten som en viktig del av fronesis. Adorno menar att en central del i erfarenheten är större än individen. Den individuella erfarenheten är "förmedlad av den historiska mänsklighetens övergripande erfarenhet" (ibid, s. 329). Det finns något både enskilt och evigt över resonemanget. Det tangerar också det man inom litteraturen brukar benämna som litteraturens allmänmänsklighet. Det är för övrigt något som

skrivs fram i svenskämnets kunskapskrav (2010) som att eleven ska kunna reflektera över både det särskiljande och det allmänmänskliga. Det får mig också att tänka på författaren Annie Ernaux och hennes roman *Åren*. Här visar hon tydligt hur vi människor lever våra liv som enskilda upplevelser, betenden och beslut men att vi i stor utsträckning förverkligar ett kollektivt medvetande i våra handlingar. Vi handlar utifrån den historia och det samhälle vi lever i.

Det som denna världen har inpräntat i henne och hennes samtida, det ska hon använda sig av för att återskapa en gemensam tid, den som har glidit fram från en så svunnen tid till idag – för att, genom att återuppväcka minnet av det kollektiva minnet i ett individuellt minne, återge den upplevda dimensionen av Historien. (2020 s.276).

I litteraturen finns den lilla människan i den stora världen, i en växelverkan. Knausgård (2022) tar avstamp i romanens litenhet för att beskriva dess storhet. Han menar också att romanen är viktig just för att den inte lyfter upp viktiga saker, ämnen eller teman, att det viktiga snarare kan skapa problem “det viktiga har man ofta bestämda åsikter om som finns där på förhand gör det svårt för romanen eftersom det som gör den viktig, som jag ser det, är just att den ger ett språk åt det som inte har något språk – något som annars inte kommer till orda.” (2022) Knausgård förklarar att åsikten är problematisk då den är ett sätt att ta kontroll och ett sätt att ta plats. Det liknar tankegångar hos Aristoteles (2014, s. 42ff) om att åsikten kan vara ett hinder för att nå sanning. Åsikten är vanskelig då den till skillnad från sann kunskap ofta förlitar sig på antaganden och sannolikheter. Jag tolkar det som att skönlitteraturen ligger närmre erfarenheten än åsikten, det kanske är därför den känns så viktig idag, både i samhället och i min lärargärning. Mitt i vår åsiktsorienterade värld behöver vi släppa kontrollen och “ge plats”, för att citera Knausgård (2022), för något annat. För att kunna öppna oss för världen. Är det där min längtan finns, att jag och klassen ska komma bort från de stora, svepande åsikterna och öppna oss för det lilla, det vardagliga och enskilda?

Knausgård (2022) beskriver det som att romanen gör oss närvarande. Den fångar ögonblicket inifrån. Här finns det något som liknar fronesis, ögonblicket, situationen. Det som upplevs av individen och som inte går att kontrollera och bestämma i förväg. Med hjälp av romanen kan vi “gå in i världen och hålla den öppen” (Knausgård 2022). Detta kan jag som gymnasielärare tolka som att romanen hjälper oss att förhålla oss till världen på ett fronetiskt sätt, nämligen

genom att se tillvaron som något föränderligt och komplext. En världsbild som även vitalisten D H Lawrence skriver under på då han, enligt Knausgård, såg livet som något “böljande oregerligt, oförutsägbart och i ständig förändring.” Jag tänker på mina känslor i klassrummet och på den kluvenhet jag känner där och inser att Knausgårds (2022) beskrivning av Lawrence syn på livet kanske kanske är en del av förklaringen. “Allt som motverkar förändring, det vill säga det färdiga, det definierade, det kategoriserade, det absoluta, motverkade livet. Så alla rutiner, alla planer, alla ordnade system var en slags död i det levande” (Knausgård 2022). Det är kanske därför något dör i mig när jag skriver upp punkterna på tavlan eller svarar enligt skolans rutiner på Lillys förtvivlan. För att jag känner att livet inte ska levas så.

Något jag ställer mig undrande över är varför romanen skulle ha en sådan särställning när det gäller storhet för Knausgård och Lawrence? Jag kan se att romanen till skillnad från lyriken, som också ger uttryck för känslor och agerar i ögonblicket, ofta är mer förankrad i verkligheten och ger uttryck för relationen mellan människor på ett mer explicit sätt, även om jag tycker att både Lawrence och Knausgård gör det lite lätt för sig när de inte förhåller sig till andra skönlitterära genrer som dramatik och lyrik. Om jag vänder mig till Aristoteles (1994, s.70ff) får jag medhåll. Han menar i sin poetik att tragedin är överlägsen epiken. Den kommer dock av utrymmesskäl inte diskuteras i denna essä. Vad som däremot framkommer i mitt samtal med Aristoteles verk *Om diktkonsten* (ibid, s. 19) är moralfilosofernas intresse för Aristoteles poetik och dess etiska betydelse. På detta sätt finns det kopplingar mellan skönlitteraturen och moralisk kunskap hos Aristoteles, tänker jag. Till sist sätter Aristoteles (ibid, s. 17) fabeln framför karaktärerna och känslorna i diktkonstens och tragedins prioriteringar. Detta är intressant då handling är något som framhävs hos fronesis.

Efter detta samtal känner jag mig stärkt. Kan det vara så att skönlitteratur har något fronetiskt över sig? Kan det vara så att den kluvenhet jag känner finns på ett mer grundläggande plan, att den handlar om kunskapssyn? En kunskapssyn som uttrycks hos tänkare som Aristoteles och som kommer till uttryck i skönlitteraturen och som står i ett motsatsförhållande till det svenska skolsystemet och dess läroplaner.

Tolkningen och texten

Tolkningen som väg till kunskap

Jag står i klassrummet klämd mellan två språk, läroplanens och skönlitteraturens. Båda ska tolkas och förstås, men de skiljer sig från varandra på så många sätt. Läroplanen som en deskriptiv text om skolans syfte, om kunskap, förmågor och färdigheter till skillnad från den gestaltande skönlitterära texten som en källa till reflektion och kunskap. Jag inser att jag har ett ansvar här. Inför mina elever men också inför mig själv. Jag ser jag vår specialpedagog Mona framför mig, hur hon lägger huvudet på sned och tittar lite uppmanande på mig. Bakom henne skymtar jag läroplanen GY11 som vajar i vinden. Några textrader sliter sig loss och dansar framför mig. "lärarna anpassar undervisningens uppläggning, innehåll och arbetsformer efter elevernas skiftande behov och förutsättningar" (2011). Mina punkter på tavlan ska i förväg visa eleverna vad som kommer att hända och vad de övar på. Jag har anpassat dem efter läroplanen och det centrala innehållet men det känns, som jag nämnt tidigare i min gestaltning, inte rätt. Varför kommer läsningen av romanen och diskussionen sist? Gör jag rätt prioriteringar när det gäller innehållet och upplägget?

Frågan om kunskap är något jag behöver fortsätta att samtala om för att undersöka anledningen till att jag inte känner mig helt bekväm med den kunskapssyn som framträder i mina styrdokument och varför jag har en sådan tilltro till skönlitteraturen, och till läsningen och tolkningen av den. Eftersom Gadamer's namn har dykt upp på olika ställen vänder jag mig nu till honom. Men innan jag börjar mitt samtal med Gadamer går jag till några som känner honom väl. Det blir lätt så med kända människor. Du vågar inte riktigt närma dig dem utan att stämna av med andra som känner personen och dess texter bättre. Eftersom jag redan har haft ett givande samtal med Gunnar Bergendal vänder jag mig till honom igen. Han skriver i sin essä "Gadamer's sanning och metod" (2003) om Gadamer's syn på kunskap och humanvetenskaperna i förhållande till den högt värderade "eviga" vetenskapen, där matematiken är ett exempel. Gadamer menar att man hittar det vetenskapliga hos humanvetenskaperna i bildningstraditionen snarare än i "den moderna vetenskapens metodiska föreställningar." (2003, s. 9)⁶ Bergendal (ibid, s. 10) beskriver att Gadamer kommer från en hermeneutisk tradition och att han ifrågasätter metoden och menar att vad vi

⁶ Detta kommer från en naturvetare. Bergendal var matematiker och pekar på att humanister brukar ha en irrationell dragning till naturvetenskapernas vetenskapsideal.

uppfattar beror på metoden. Är det kanske samma med undervisning? Metoden spelar roll för vad eleverna ser? Hur vi undersöker ett ämne tillsammans. Jag blir ytterst medveten om detta i båda mina situationer, dels när jag står med mina punkter på tavlan, dels när jag skalar bort uppgifter för att min elev Lilly ska orka och hinna med, en elev som verkligen vill lära sig. Speglar mina metoder en kunskapssyn jag kan stå för eller har jag tvingats rationalisera bort den? Samtidigt finns också ett motstånd hos mig och lärarna i Lindells studie. Vi fortsätter att läsa skönlitteratur, trots att det tar tid och är svårt att mäta utifrån de betygskriterier vi har att förhålla oss till.

I Bergendals (ibid, s. 11) presentation av Gadamer's verk *Sanning och metod* lyfts även hur tolkningen av text är central i Gadamer's filosofi. De exempel som förekommer är juridiska och teologiska texter där de juridiska texterna ska vara eviga och beständiga men påverkas av det sammanhang där de tolkas. På samma sätt förändras synen på läsning av teologiska texter som Bibeln när Martin Luther menade att alla ska tolka Bibeln själva. Bergendal beskriver hur Gadamer har ett viktigt kapitel om Aristoteles "hermeneutiska aktualitet". Gadamer lyfter Aristoteles syn på förnuft som banar vägen till praktisk visdom, men det är inte en rationalitet som vi ofta tolkar den, som något som beräkningsbart eller planeringsbart, utan en rationalitet som väljer att handla på ett visst sätt i en viss situation. Det går alltså inte att följa en bruksanvisning eller manual utan du behöver förstå din situation och komma överens med dig själv vad saken gäller. "Du måste med andra ord tolka situationen. Det är det här som är etikens och det praktiska förnuftets hermeneutiska dimension" (2003, s. 15). Bergendal beskriver det som att "Tänkandet och görandet hör samman" (ibid, s. 14). Här kan jag återigen se min klassrumssituation och frustrationen över det planerade, mina punkter på tavlan. Fungerar de? Kanske när jag satt och planerade projektet i förväg, men inte när jag står där i mitt Redbull-doftande klassrum med mina elever. Känslan av att vara låst och att någonstans "dö" lite inombords kan bero på att jag inte låter mig själv och klassen tolka innehållet utifrån den situation vi befinner oss i utan från ett planerat upplägg.

Texten som väg till kunskap

Jag längtar efter elevernas reaktioner på den roman vi ska läsa när jag går in i klassrummet och jag drömmer om att spränga klassrummets väggar. Jag önskar att jag får samtalet och frågorna att sväva ovanför mig och eleverna. Jag försöker skapa en situation där Lilly ska få läsa skönlitteratur i sin takt, utifrån vem hon är. Jag vet att den skönlitterära texten är viktig

men börjar också inse att den enskilda individens tolkning är central för det jag längtar efter. För att försöka förstå denna känsla bjuder jag in nästa Gadamer-kännare i samtalet, Arne Melberg som presenterar Gadamers liv och verk i förordet till boken *Sanning och metod: i urval*. Även Melberg (Gadamer 1997, s. 9) poängterar betydelsen av Aristoteles fronesisbegrepp för Gadamers väg till kunskap. Gadamer menar att hermeneutiken är “erfarenhetens väg” (Gadamer 1997, s. 9) och den bilden visar upp hållningen till filosofi (och även till kunskap) som något oändligt, rörligt. Här blir jag återigen påmind om det jag tyckte mig höra hos Aristoteles (2014 s.51) när han skriver om erfarenheten som grunden till fronesis. Melberg (Gadamer 1997, s. 11) beskriver vidare hur Gadamer menar att erfarenheten av konst är modellen för all erfarenhet och att Gadamer verkar se all konst som text. Här menar Mellberg att Gadamer därför kanske är den givna filosofen för litteraturvetare. Sådär i efterhand kanske just mitt litteraturvetenskapliga arv har spelat in i mitt val av Gadamer som samtalspartner. Melberg går så långt att han menar att “Kanske Gadamer rätteligen borde kallas läsningens filosof” (ibid, s. 11). Läsningen förekommer i båda mina situationer, dels som läsning av skönlitteratur men också läsning av läroplanstexter. De i sig är två vitt skilda slags texter som ska användas på olika sätt av mig i mitt yrke. Eller? Men den ena typen av text är mer juridisk medan den andra räknas som konst. Melberg beskriver läsningen hos Gadamer som “en skapande aktivitet: läsningen ‘definierar’ texten” (ibid, s. 11). Här närmar vi oss en mer läsarinriktad litteraturvetenskaplig teori som ofta nämns i skolsammanhang, receptionsteorin. Den har sin utgångspunkt i att läsningen ger texten sin mening och är således helt beroende av sin läsare.⁷ Melberg (ibid s. 11 ff) avslutar denna introduktion med att beskriva Gadamers syn på kunskap som att den har sin kärna i dialogen och att dialogen består av fenomen som läsning, översättning, sammansmältning och samförstånd. Jag slås av hur jag i min första situation står i en position där dialogen lätt blir lidande och att det är därför jag drömmer mig bort till samtalen på ett café eller under en promenad. Dialogen kräver det öppna och rörliga medan en lektion eller undervisning gärna sluter sig genom att ha färdiga mål att uppfylla, uppställda i punkter, i en powerpoint och i våra läroplaner. Samtidigt menar Gadamer (ibid, s. 172 ff) när han just tar upp frågan som en viktig komponent i det hermeneutiska kunskapandet att det behöver finnas en riktning, en horisont för att en dialog ska bli givande. Jag antar att det hör ihop med hans bild av förståelse som en horisontsammansmältning (ibid, s. 12). Så här har jag som lärare ett

⁷ Här hänvisar jag framförallt till den amerikanska univiersitetsprofessorn Louise Rosenblatt och hennes banbrytande verk *Literature as exploration* (1938). Jag kommer dock lämna detta spår i denna text.

ansvar att visa vägen, eller riktningen, en fin balansgång mellan att styra eller hålla i handen och vandra bredvid. Mina tankar på Sokrates tyder på att jag har en bild av ett samtal, men inte ett samtal helt utan styrning och där jag, med mina frågor, har en annan roll än mina elever.

När jag nu närmar mig Gadamer har jag flera ingångar till hans hermeneutiska tankevärld. Den första är hans förhållande till Aristoteles fronesis-begrepp. Den andra är hans syn på konst, texter och tolkning som viktiga aspekter av kunskapsbegreppet. I sitt livsverk *Sanning och metod* lyfter Gadamer (1997, s. 37 ff) den etiska dimensionen av fronesis och trycker på att Aristoteles menar att det inte bara handlar om att skilja det eviga från det konkreta eller det allmänna från det enskilda utan att det i det fronetiska vetandet finns ett handlande som inte bara är “skilja det görliga från den ogörliga” utan även det “lämpliga från det olämpliga” (1997, s. 37). Detta gör mig nyfiken. För att få veta mer om Gadamers syn på Aristoteles och fronesis går jag till den engelska översättningen av *Sanning och metod* då den innehåller ett kapitel som heter “The hermeneutic relevance of Aristotle”. I detta sammanhang beskriver Gadamer (2013, s. 325 ff) hur Aristoteles syn på den moraliska kunskapen och framförallt fronesis blir en modell över hermeneutikens problematik. Den problematik Gadamer syftar på är tillämpningens eller metodens svårigheter inom humanvetenskaperna. Här blir definitionen av techne viktig för att visa på skillnaden mellan en teknisk kunskap som går att lära sig och glömma bort, jämfört en moralisk kunskap som varken går att lära sig eller att glömma. Techne innebär också att i tillämpningen står målet tydligt definierat och uttalat från början, och för att nå det målet kan hantverkaren behöva ändra tillvägagångssätt beroende på situationer som uppstår, till exempel material som inte är precis som hen har tänkt sig. Hos fronesis finns det inte samma uppdelning mellan medel och mål. De finns båda samtidigt i fronesis. Även om techne och fronesis båda, enligt Gadamer (2013, s. 326 ff), betyder att vi behöver handla, välja rätt medel och göra det vid en viss tidpunkt finns det en stor skillnad, menar Gadamer, och det är att när det gäller techne så finns det en tydlig kunskap som går att lära sig och den gör att du kan veta innan vad du kan, men när det gäller moraliskt kunnande är den kunskapen inte lika tydlig och tillämpningen sker därför inte efter tydlig kunskap utan styr efter dygder, eller en bild av det goda. Eller som Gadamer uttrycker det: vi människor kan inte använda lagar eller moraliska principer på ett generellt sätt. “Thus they are not norms to be found in the stars, nor do they have an unchanging place in the universe, so that all that would be necessary would be to perceive them. Nor are they mere conventions, but really do correspond to the nature of the thing – except that the latter is always itself determined in

each case by the use the moral consciousness makes of them.” (2013, s. 330). Vi behöver enligt Gadamer (2013, s. 333) tillstå att vi är påverkade av den situation vi befinner oss i, den hermeneutiska situationen. Han liknar i sin sammanfattning fronesis vid en läsare som ska förstå en klassisk text. Läsaren måste tolka texten utifrån sig själv, men det betyder inte att hen först kan lära sig en universell sanning om texten för att sedan koppla den till sig själv. Hen kan alltså inte bortse från sin situation utan behöver tolka texten utifrån sin situation. Jag ser det som att vi inte kan bortse från situationen när vi agerar och tolkar vår omgivning. På samma sätt finns det ingen given tolkning av en situation eller text. Detta gör att litteraturen och verkligheten på många sätt liknar varandra. På så sätt kan vi lära oss av litteraturen på ett liknande sätt som vi lär oss av situationer. Lärdomar som lägger sig som lager i oss, inte som principer. En väv av erfarenheter som hjälper oss att tolka världen. En väv som liknar det schemata som Gadamer (ibid, s. 330) tar upp som den styrande principen för den moraliska kunskapen dig fronesis räknas. Här hittar jag en förklaring i känslan av obehag i klassrummet. Kan det vara så att det är min tolkning av situationen i klassrummet och det planerade upplägget som krockar och gör att jag inte kan agera som jag vill? Är det därför punkterna på tavlan känns som en trång kostym, en manual som inte går att följa och som jag inte borde följa? Viljan att kontrollera ställer sig i vägen för känslan av att kunskapa. Den fasta formen står i vägen för det övergripande målet, att förmedla kunskap på ett för gruppen passande sätt. På samma sätt är det viktigt att i läsningen av skönlitteratur med elever att balansera sin styrande roll som lärare, att hitta en riktning och samtidigt behålla det öppna och rörliga.

Ytterligare en aspekt av fronesis som Gadamer (ibid, s. 332) tar upp är skillnaden mellan “sympathetic understanding”, synesis, och fronesis där det tidigare är att kunna känna med en person och sätta sig in i dennes situation, men utan att handla. Detta är istället en möjlighet att kunna ge råd till en person. Detta får mig att tänka på situationen med Lilly. Här har jag en upplevelse av att jag sitter och ger råd mer än agerar. Och det är otillfredställande på något sätt. Vidare skaver det lite i mig när jag fortsätter läsa om Gadamers tolkning av Aristoteles när han menar att det krävs vänskap mellan personerna för att ett råd ska fungera. Hur är det med min och Lillys relation? Råder det vänskap mellan oss? Ja, på ett sätt för att jag vill Lilly väl, men det finns också en maktdimension här som komplicerar det hela, och en ansvarssituation, där jag på något sätt har ett ansvar för situationen. I slutet av situationen visar Lilly dessutom en viss frustration när hon undrar hur vi ska göra. Hon förväntar sig kanske något annat än råd, och det med rätta.

Skönlitteraturen som väg till kunskap

När jag sitter med Lilly och specialpedagogen kommer jag att tänka på Lillys analys av romanen *Den unge Werthers lidanden* och hur den både visade på en förståelse av huvudpersonens situation och person. Hennes arbete gör mig genuint glad som lärare, utbildare eller kanske snarare bildare. Jag vill också tro att läsningen av skönlitteratur i vissa fall kommer att ge självinsikt, att eleverna får syn på sig själva i läsningen och inte minst i diskussionerna om den skönlitteratur vi har läst. Självinsikt är, som ordet påskiner, en kännedom om det egna jaget och framförallt dess begränsningar. När jag tänker på Lillys analys av den känslostyrda, lidande unge Werther och även mina elevers upplevelse av Stagnelius dikt "Till förruttnelsen" blir Gadamer intressant ur ett kunskapsperspektiv. Bland annat väcker Gadamer (1997, s. 92) tolkning av Aristoteles mimesisbegrepp min nyfikenhet. Mimesis kan översättas som efterbildning. Denna efterbildning har en viktig del i beskrivningen av förståelse för Gadamer och handlar om grunden till all konst, även litteratur. Gadamer syn är att det finns ett kunskapande i konsten och dess mimesis. För i efterbildningen sker en framställning av något hos skaparen som bygger på en igenkänning. Denna igenkänning kommer sedan betraktaren eller läsaren tillgodo. Man går upp i konstverket och känner igen sig i det, men man känner dessutom mer. Man får syn på något, och som Gadamer uttrycker det. "Man inser något." (1997, s. 93). Denna process blir ett exempel på Gadamer syn på kunskap, att förena det bekanta med det främmande. En slags horisontsammanmältning. Detta är en del av litteraturens och inte minst metaforens kraft.

Metaforen får oss att både känna igen och se något nytt. Stagnelius dikt "Till förruttnelsen" som jag tänker på i klassrummet och som mina elever hade arbetat med är ett stort metaforkomplex. Dikten skapar oväntade bilder genom att förena det bekanta med det främmande. Den triggas något hos mig och mina elever i det oförenliga i att beskriva döden som en blivande brud. Aristoteles (1994, s. 56) är en av de första att diskutera metaforens väsen i sin poetik. Hans definition av metaforen innebär att det sker en överföring i form av analogi mellan ord och "att ett ord som betecknar en sak förs över till en annan sak" (1994, s. 56). Aristoteles (ibid s.56ff) metafordefinition förutsätter två led, ett ord som har en egentlig mening och ett ord i meningen som har en oegentlig mening. Modernare metafor-teori undviker dock att prata om ett egentligt och ett oegentligt led utan pratar hellre om att

“spänningen mellan de två leden konstituerar metaforen” (ibid s.20).⁸ För mig blir metaforen en bild för Gadamer's idé om kunskap som en förening av det bekanta med det främmande och få dem att smälta samman. Det är också för att metaforen i många fall konkretiserar i sitt syfte att beskriva. För att använda en lite sliten metafor, “livets väg” konkretiserar vägen det mer abstrakta begreppet livet.

Varför blir jag mer förförd av det poetiska språket hos Stagnelius än språket i mina punkter på tavlan eller i skolans styrdokument? Dels har det säkert med vad jag associerar dessa språk till men också i hur språket fungerar. Här kan jag återigen ta Aristoteles till hjälp. Han menar i sin poetik att talets⁹ viktigaste egenskap är att “vara klart och undvika det låga” (1994 s.58). Klarhet uppnår en diktare som använder vedertagna ord, vanliga ord och ett “fint” språk uppnås genom att inte använda vanliga ord. Det uppstår en motsättning i definitionen av hur talet ska fungera. Då menar Aristoteles (ibid, s. 58-60) att det är avvägningen som är det viktiga. Språket ska alltså innehålla en måttfullhet, en väl avvägd blandning av det utmanande och nyskapande språket och det vedertagna och enkla språket. Han poängterar dock att det viktigaste i det nyskapande är att språket är metaforiskt. Förmågan att använda metaforer är en medfödd begåvning och begåvningen består av att se likheter. Jag slås av två saker i Aristoteles beskrivning av metaforen, dels av dess etiska dimension, nämligen att den ska vara måttfull. Det påminner om hans etik med dygderna och synen på det goda livet som ska guidas av måttfullheten. Så kanske finns det en etisk dimension av diktandet? Eller är det ett kriterium för att dikten ska kännas trovärdig? Aristoteles ger gott om exempel på vad som är bra och dåligt diktande. Jag undrar vad han skulle tycka om Stagnelius svulstiga dikt? Är den nyskapande och måttfull? Tveksamt, men nog skulle Stagnelius kunna vara begåvad med förmågan att se likheter och på så vis skapa metaforer. Till exempel är likheterna mellan ett bröllop och en begravning flera, inte minst med blommorna på båda, den kyrkliga proceduren, sängen och kistan och i förlängningen handlar dikten också om längtan. I denna längtan hittar Stagnelius också likheter med att uppgå helt i den andre, att omfamnas av döden eller den älskade och att sedan efter omfamningen, sammansmältningen finna ro. Men att han skulle vara måttfull är inte helt självklart. Oavsett väcker dikten min och elevernas

⁸ Det finns sedan, påpekar Melberg, en till skola där bland annat Gadamer ingår som kallas anti-aristotelisk eftersom den menar att det inte finns två led i en metafor eller ingen egentlighet hos ord, en bestämd betydelse. Slutsatsen av en sådan syn på metaforen blir att allt språk är metaforiskt. (ibid s.20) Men en utveckling av detta får inte plats här.

⁹ Här bör vi betänka att vid Aristoteles tid framfördes all skönlitteratur muntligt, både epik, lyrik och dramatik. Därför använder han ordet “talet” där vi idag förmodligen skulle använda “skriften”.

nyfikenhet och intresse är helt klart och tydligt. Jag kan se att det finns ett stråk av kunskap hos mina elever när de plötsligt tolkar metaforen att det är ett ögonblick av insikt för många.

Jag tänker att en lagtext, som våra styrdokument kan liknas vid, inte kan jämföras helt med skönlitterära texter. Men mina förtydligande punkter på tavlan? Vad säger de? Jag upplever dem som platta. Denna platthet hade Aristoteles (ibid, s. 58) kanske förklarat med att jag hamnar i det "låga" i språket. Det språk som endast använder vedertagna ord blir lågt. Ett språk som inte lyfter eller berikar någon, varken mig eller eleverna. Mina punkter är inte, för att återgå till Gadamer, ett språk som förenar det främmande med det bekanta som Stagnelius metaforkomplex gör genom att ta bekanta delar och sätta ihop dem till något nytt, dödslängtan som en längtan efter den älskade.

Om jag släpper metaforen och återgår till skönlitteratur i allmänhet finns det enligt mig ett fronetiskt drag hos skönlitteraturen och konsten. Den förenar det enskilda skeendet och framställningen med något allmänt. På samma sätt finns det något som jag som lärare uppskattar hos Gadamer när han beskriver litteraturen som en konstform som väcker det historiska medvetandet till liv. Gadamer menar att litteraturen är central för att förstå hermeneutikens historiska dimension av förståelse och poängterar den magiska kraft som litteraturen har genom att "förvandla det främmande och döda till det träffande och förtroliga. Inget annat som överförs till oss från det förflutna kan liknas vid detta." (1997, s. 113). Han menar att eftersom litteraturen och konsten tolkas i sin samtid i en levande process blir de till något alldeles särskilt. Jag förstår det som att det förflutna och det samtida smälter samman. Precis som det gör för Lilly när hon läser, tolkar och förstår den tyske 1800-talspersonen Werther utifrån sin tid och sitt sammanhang, en gymnasieskola i Sverige på 2000-talet. Här framträder en dimension av fronesis där det finns både något evigt och något situationellt eller enskilt i läsningen av en text. Här finns upplevelsen av konst och litteratur som en viktig väg till bildning och kunskap enligt Gadamer. Det är också de orden om igenkänning och läsande som en skapande process som får mig att tänka på min egen kunskapssyn som står på spel i båda mina situationer, i klassrummet och framför Lilly. För mig som lärare i svenska är läsningen av skönlitteratur och att läsa klassiker en viktig del av att utvecklas som människa, att både känna igen sig i litteraturen och att inte alls göra det. Att få möjlighet att inse att det finns något allmänmänskligt i detta. Jag strävar efter att få mina elever att förstå att det är genom erfarenheter, upplevelser och tolkningar som vi utvecklas, att vi är tolkande varelser som skapar mening utifrån var vi står. Det handlar inte om att försöka lista ut vad som är "rätt

svar” på frågan eller uppgiften. Det handlar om att förståelse inte är en procedur som ska upprepas, att den inte handlar om att reproducera utan att skapa. Skönlitteraturen hjälper mig att påminna om detta. Men ändå får den mindre och mindre plats i undervisningen i svensk skola idag.

Uppmärksamheten och språket

Blicken som metafor för uppmärksamhet

Jag blickar ut över klassrummet, läser in klassens signaler när jag ställer mig framme vid tavlan. På ett liknande sätt studerar jag Lilly i bordslampans sken, fäster min blick på henne hos specialpedagogen. Jag vet att min blick är färgad av det som hänt tidigare på dagen, som i situationen med Lilly och av mina förväntningar när jag står inför klassen med mitt nya romanprojekt. Min blick är ett sätt att konkretisera min uppmärksamhet. Precis som den här essän är ett verktyg för att väcka och rikta min uppmärksamhet mot de två situationerna. Uppmärksamhet känns som ett centralt begrepp för både mitt essäskrivande och mitt yrke som lärare. När jag funderar och skriver om kunskapssyn, fronesis och situationernas kluvenhet är det ett ord som fastnar i mig. Uppmärksamhet och den uppmärksamma blicken är också något centralt i mina två gestaltningar. I interaktionen och dialogen med mina elever och Lilly letar jag tecken på förståelse och kunskap. Samtidigt som jag också behöver tyda elevernas och Lillys signaler på om de mår bra och om hur de reagerar på olika situationer. Litteraturprofessorn Toril Mois ord fastnar i mig när hon beskriver syftet med sin essä *Språk och uppmärksamhet* att argumentera för att vi med hjälp av litteraturen kan träna på att rikta en uppmärksam blick på vår vardag och hitta en språk “för att upptäcka det som ligger i öppen dager, men som vi ändå inte ser” (2017, s. 13). Hon kan vara en givande samtalspartner när det gäller att undersöka hur uppmärksamhet och den uppmärksamma blicken kan hjälpa mig och mina elever i vårt kunskapande. Jag tänker också på att blicken är ett av våra sinnen, och som jag nämnt tidigare är sinnena centrala för vårt kunskapande enligt några av mina tidigare samtalspartners, Bergendal och Gadamer (2003, s. 132).

Som lärare får jag regelbundet frågan om skönlitteraturens värde, oftast från föräldrar till mina gymnasieelever, inte alls lika ofta från mina elever. Som mina två gestaltningar visar finns det, precis som Lilly, en hel del läsande ungdomar som nästan alltid har en roman i

tygpåsen och jag har ett pågående samtal om litteratur i mitt klassrum. Ofta upplever jag en nyfikenhet när det gäller skönlitteratur, även om många elever upplever läsandet svårt och tidskrävande. Självt har jag, precis som min första gestaltning antyder, alltid en stor förväntan när ett nytt litteraturprojekt ska gå av stapeln. I början av sin essä ställer Toril Moi frågan: "Hur viktig är egentligen litteraturen i dagens genomkommersialiserade samhälle?" (2017, s. 11). Det är en relevant fråga som jag själv undrar över, både som lärare i svenska på gymnasiet men också som medborgare i dagens Sverige. Mojs intention med den uppmärksamma blicken som hon genomgående beskriver med hjälp av Iris Murdochs uttryck som "rättfärdig och kärleksfull" (ibid, s. 13) är att vi ska få en djupare förståelse av oss själva. Essän beskrivs som "ett litterärt, filosofiskt eller politiskt projekt. Men först och främst är det namnet på en etisk och existentiell uppgift, ett mål som var och en av oss kan försöka uppnå i de sammanhang som vi själva tycker är viktiga." (ibid, s. 13ff). På flera sätt skriver Moi om hur litteraturen inte har en tydlig gräns mot varken vardagen eller politiken. Jag fastnar för att hon lyfter den etiska och existentiella dimensionen av litteraturen. Den finns där som en samtalspartner. Jag blir påmind av de moraliska och politiska aspekterna av fronesis som klingar igenkännande. Moi refererar inte till Aristoteles i sin essä men väl till ett flertal andra filosofer. Jag tänker att jag som lärare inte bara mår bra av att undervisa om litteratur eller med hjälp av litteratur, utan att jag förmodligen får hjälp att förstå mig själv och mina elever, att jag med skönlitteraturens hjälp kan få en djupare insikt om mitt yrke och min yrkesroll som gymnasielärare.

Uppmärksamhet och kunskap

Den kunskapande och etiska dimensionen av litteratur blir framträdande hos Moi när hon beskriver den uppmärksamma blicken med hjälp av filosoferna Simone Weil och Iris Murdoch. Mystikern Weil tar exempel från skolvärlden när hon beskriver uppmärksamhet och hon menar att ägna sig åt "det mest banala skolarbetet" (ibid, s.18ff) som till exempel matteuppgifter är en träning i uppmärksamhet. All träning av uppmärksamhet är vägen till kunskap och inte minst genom att kunna se våra egna misstag med samma uppmärksamhet "den undermåliga skrivuppgiften, matteexamen vi kuggade på" (ibid, s.19). Här kommenterar Moi att Weil hade blivit bestört om hon sett hur distraherade vi är idag och hur svårt det är att hitta den rena uppmärksamheten. Det slår mig att det kanske är just det som Lilly försöker värna om, sin uppmärksamma blick, att få vara helt inne i en uppgift. Men det är splittrat, inte bara av alla sms, musik i hörlurar och videoklipp på Youtube utan även i form av ett fokus på

betyg som ska säkerställas genom olika mätbara uppgifter. Weil (Moi 2017, s. 19) ställer det betygsorienterade i motsats till just uppmärksamheten. Iris Murdoch har ett mer handlingsorienterat uppmärksamhetsbegrepp som hävdar att du behöver vara en moraliskt handlande aktör. Här närmar hon sig Aristoteles fronesis-begrepp tänker jag och undrar om Murdoch själv skulle instämma? Moi avslutar den här delen av essän med att beskriva uppmärksamheten som att den ska låta "verkligheten väcka genklang i oss" (ibid, s. 22). Men den är som sagt inte alls passiv utan den är "svar, gensvar och ansvar" (ibid, s. 22). Ansvaret är en viktig del av de situationer jag undersöker tänker jag när jag hör Moi och att vara uppmärksam är att vara i dialog med den verklighet jag möter. När jag står i klassrummet blir jag plötsligt medveten om det ansvar jag har för hur en roman kommer att framstå för eleverna som sitter där. Mina punkter på tavlan stakar ut en färdig riktning. Inte helt i enlighet med Gadamers syn på bildning och inte heller min kunskapssyn. Samtidigt kanske jag kan trösta mig med att om jag får dem att rikta uppmärksamheten mot ett objekt, i det här fallet en text kommer jag med Weils syn träna eleverna på bästa tänkbara sätt. I situationen med Lilly blir kanske ansvaret för situationen ännu tydligare. De råd och tips som jag ger kommer även det med Gadamers syn på kunskap inte vara helt lyckat och samtidigt är de med Mois terminologi om uppmärksamhet kan vara ett svar på situationen. Är jag helt öppen för sanningen, ser jag det jag behöver i situationen med Lilly?

Skönlitteratur och uppmärksamhet

Vidare presenterar Moi (ibid, s. 35ff) den amerikanska moralfilosofen Cora Diamond för att ytterligare förstärka idén om att litteraturen kan hjälpa oss att se. Diamond var emot filosofin som ett kontemplerande över stora och svåra valsituationer. Hon menar att vi gör etiska val hela tiden i vår vardag, och det är just det unika, individuella och specifika som utgör moralfilosofin. Den är en integrerad del av det vardagliga livet. Diamond menar att vi på förhand aldrig kan veta vad som kommer att bli en moraliskt viktig situation. Vi kan finna dem på de mest oväntade håll och inte minst inom litteraturen. Allt detta känns bekant i mitt görande som lärare. Moi (ibid, s. 36ff) visar med hjälp av Diamond hur litteraturen kan ge oss insikter i hur det till exempel är att överlägga i ett moraliskt dilemma. Eller hur vi alla är universella, som art, och samtidigt individuella. Jag tänker att jag ska försöka återge ett liknande exempel om att skaffa sig insikter om verkligheten med hjälp av skönlitteraturen. Jag tänker mycket på kunskap och hur vi skaffar oss den, inte minst hur det sker i mina elever. Jag har en stark känsla av att mina elever lär sig mer när de är trygga och att för att

lyckas med till exempel en uppsats på gymnasiet krävs det ett visst mått av självförtroende. När jag läser romanen *Allt jag har lärt mig* av Tara Westover (2019 s.289ff) med en gymnasieklass finns det en scen som får mig att förstå något. Den självskolade Tara besöker den akademiska världens högberg, Cambridge. Hon känner sig som en katt bland hermeliner och krymper ihop. Men när hon tillsammans med sin lärare klättrar upp på ett tak för att få en överblick över universitet ändras allt. Här blir plötsligt den rädda Tara säker och vinglar inte utan står stadigt, till skillnad från sitt akademiska sällskap. Tara har i hela sitt liv klättrat i berg och stått högt upp och sorterat metall på en gigantisk skrothög. Hon besitter erfarenhet av liknande situationer och har på så vis erfarenhet och ett självförtroende. Hon känner sig bekväm i situationen. Att ha förmågan att stå stadigt på ett högt tak kan liknas vid att ha tillgång till ett språk och ett självförtroende som gör att du vågar använda det och lita på din förmåga att både tänka och skriva. Elever som inte har det vinglar i sina texter och resonemang. Denna scen fungerar som en bild (eller en metafor) för min känsla. Det är en bild som jag känner igen men som också ger mig något mer än vad jag visste tidigare. Eller egentligen visar den upp ett exempel i form av en helt ny bild, att vingla på ett tak, men kopplar den till en känsla eller snarare ett beteende jag känner igen. På så sätt blir jag påmind om dimensionen i mitt läraryrke som jag värnar om, att skapa ett tryggt och tillåtande klassrumsklimat. Inte bara för att alla ska känna sig sedda och accepterade, nej för att alla ska kunna få förutsättningarna för att kunna lära sig, att våga förstå.¹⁰ Här sker kanske också det som Diamond är inne på. I det enskilda fallet som Tara Westover beskriver hittar vi något relaterbart, fast på ett annat sätt. Situationen blir på så sätt allmänmänsklig. Jag, och förhoppningsvis mina elever, fick i den här läsningen en liten insikt i vad kunskap är och hur den uppstår med hjälp av en flicka på ett tak. Samtidigt får jag som lärare även en mer moralisk insikt som mina elever inte behöver bry sig om. Gör jag rätt när jag tvingar upp dem på ett tak för att bedöma dem? Har jag förberett dem tillräckligt så att de inte trillar ner? Är det så att Lilly känner sig som Tara gör på Cambridge? Hon passar inte in, krymper sig själv och hukar inför kraven. Det finns kanske ett tak för Lilly någonstans utanför skolans ramar.

¹⁰ Här finns ett intressant spår som jag inte riktigt kan släppa. Jag tänker att det krävs ett visst mod och ansvar i att förstå. Har du förstått något är du ansvarig för kunskapen och således ditt handlande. Om du inte förstår kan du inte ställas till svars. Som lärare är detta en tankeväckande bild. Hur hanterar jag förståelse och icke-förståelse? Jag strävar efter att mina elever ska förstå, mitt ämne och de kunskaper jag försöker förmedla men jag strävar också själv efter att förstå, förstå mina elever och när jag gör det blir jag också ansvarig, inte minst för de två situationer jag befinner mig i med min klass och med Lilly. Jag kommer då att tänka på något jag läst om detta där Bergendal (Mowitz 2006, s. 57) går till etymologin i ordet förstå, tyskans ver-stenen som betyder "våga kliva fram". För mig skapar det en bild av kunskap som ett slags ansvarstagande. Detta menar Bergendal återfinns i Gadamer's idé om att förstå är att ta ett steg framåt, ett risktagande.

Språket och sanningen

I situationen med Lilly väcks en önskan att skydda, både hos mig och specialpedagogen Mona. Våra råd och lösningar är ett sätt det visar sig på, även om jag nu inser att det inte riktigt var rätt väg att gå, att det inte blev som jag hade önskat. På samma sätt ser jag nu att det i min önskan att spränga klassrumsväggarna i kvava klassrummet också finns en vilja att skydda mina elever från något. Jag inser att det är ett språk som jag försöker skydda mina elever ifrån eftersom jag har en känsla av att det kommer ta död på något inom dem, precis som det får mig att dö lite inombords. Det är det språk som skolans läroplan förmedlar, inte minst i sina betygskriterier, byråkraternas språk. Det språk som jagar de ambitiösa och som hänger som en dödsdom över dem som inte orkar. Det språk som bedömer och sorterar dem. Ett språk som, jag nämnt tidigare, ligger långt från det skönlitterära språket. Språket är på så vis både en källa till stor glädje och stor frustration i mitt lärarliv. Som jag har nämnt tidigare är dessa två språk viktiga för de känslor av kluvenhet och frustration jag känner i mina situationer. Samtidigt som jag tvivlar på ett visst språk har jag en enorm tilltro och intresse för det skönlitterära språket. Toril Mois (2017, s. 13) vill i sin essä försvara språket som något som kan uttrycka något verkligt och på så vis vara sant. "Det bästa språket i litteraturen tvingar oss att öppna ögonen, att betrakta både språket och litteraturen som något viktigt, något som angår oss, något vi måste ta på allvar och begrunda" (ibid, s. 14). Moi (ibid, s.15) betonar att det handlar inte om ett väldigt litterärt språk, nej det kan vara vardagligt. Det innebär att motsatsen till ett uppmärksam språk är inte ett vardagligt språk utan ett språk som försöker dölja verkligheten, inte avtäcka den. Det språket hittar Moi hos byråkrater och akademiker. "Byråkrater och akademiker uttrycker sig dessvärre på ett sådant sätt att vi som försöker förstå vad de säger bara hamnar på ett gungfly av ord som inte betyder någonting, ord som har ett enda syfte, nämligen att gå med på något som vi inte förstår. Detta är farligt för det intellektuella livet, och ännu farligare för demokratin" (ibid, s. 15).¹¹ Här relaterar jag omedelbart till det läroplansspråk som jag som lärare och mina elever brottas med. Jag är inte ensam om denna känsla eller kritik mot språket. Dels, som jag tidigare nämnt, uppmanar Gunnar Bergendal till olydnad mot läroplanen, dels finns det forskning som visar att språket inte är lättillgängligt för varken lärare eller elever. Suzanne Parmenius Swärd (2011, s. 46ff) lyfter bland annat värdeord och att många av de förmågor som beskrivs, i framförallt

¹¹ Moi är också inne på att det finns två tankeskolor som står i vägen för skönlitteraturen. För Moi är det scientismens och skepticismen och jag tänker att det liknar det sätt som läroplanen står i vägen för skönlitteraturen. Detta skulle gå att koppla det till nyliberalismens idéer och Foucault men jag kommer inte ha utrymme för det i denna essä.

betygskriterierna, är kontextberoende och svåra att förklara för eleverna. Gunnar Hyltegren (2014, s. 248ff) menar i sin avhandling att vagheten i formuleringarna i ämnets syfte, centrala innehåll och betygskriterierna i GY11 gör att de hotar likvärdigheten och även han menar att dessa styrdokument är formulerade så att det gör det svårt att beskriva bedömningar för eleverna. Jag återkommer till Aristoteles poetik och tänker på begreppet klarhet som en slags avvägning mellan det låga vedertagna språket och något mer nyskapande. Det känns långt från värdeord som "nyanserat" eller "utförligt och nyanserat". Vad betyder det? Hur förklarar jag det för mina elever? Hur förstår jag det själv? Dessutom är det helt klart kontextberoende. Vad kan jag förvänta mig av en elev i en viss ålder i relation till en viss text? Med Mois syn på språket avtäckes en sådan formulering inte världen, den gör den snarare mer dimmig och oklar. Hur kan då detta vara farligt för demokratin? Jag tänker att om mina elever blir bedömda med ett språk som de inte förstår kan de tappa tilltron till våra gemensamma samhällsinstitutioner. Det finns risk att de känner en vanmakt i situationen och då skapas en klyfta, ett avstånd. Inte bara mellan mig och eleverna, utan även mellan dem som individer och samhällskroppen. Men på ett annat plan blir den här typen av vagt språk också ett exempel på hur tilltron till språket kan förstöras. Går det att uttrycka något viktigt och verkligt med språket? Ja, som svensklärare vill jag hävda det och får stöd av Moi. Men då får jag vända mig och eleverna bort från styrdokumentet och tillbaka till skönlitteraturen, till Stagnelius, Camus, Ernaux, Westover och alla andra. Toril Moi menar att den bästa skönlitteraturen har ett språk som "tvingar oss att öppna ögonen" (2013, s. 14) och att det hos språket finns ett moraliskt omdöme och hänvisar till vardagsspråksfilosofin. "Våra ord avslöjar, vad vi ser, vad vi inte ser och hur vi ser" (ibid, s. 78). Det ligger således en moralisk värdering i språket. Hon fortsätter och menar att språket och omdömet är sammankopplade. Då känns det ännu viktigare att jag skyddar mina elever från språket i våra styrdokument. Det språk som ska fånga det som vi försöker göra och uppnå i skolan. Det språk som får mig att "dö" lite inombords när jag står där i klassrummet. Istället ska vi enligt Moi träna oss i uppmärksamhet och vända oss till skönlitteraturen. "De bästa författarna har förmågan att visa något nytt, något vi själva inte lyckats sätta ord på" (ibid s.78). Här skimtar det utforskande, utvidgande och rörliga i kunskapen. Kan det vara den kunskap jag längtar till när jag står i klassrummet och den kunskap Lilly söker när hon vill lära sig?

Tankarna

Lilly, jag önskar att allt var annorlunda. Att elever fick lära sig på sitt sätt och i sin takt. Att du förstår hur intressanta tankar du har väckt hos mig genom att vara just du, en unik individ. Mest av allt önskar jag att jag hade kunnat skydda dig. Klassen, jag önskar att vi hade sprängt klassrumsväggarna, i alla fall en gång. Men det gjorde vi inte och jag inser nu att det är därför jag har skrivit denna essä.

Min känsla av kluvenhet, frustration och att "dö" inombords grundar sig i att jag inte har kunnat skydda mina elever från ett språk och en kunskapssyn som jag inte tror på. Att vi har befunnit oss i ett språk och i en miljö där det är svårt att vara tvivlande, ofärdig och motsägelsefull. Då tystnar klassen och Lilly går sönder, inte helt, men några skärvor slog skolan ur dig. Precis som Moi hävdar finns det en moralisk dimension i språket. Det visar vad vi har för syn på världen. Jag står där med läroplanens språk och kunskapssyn i ryggen och skäms.

Samtidigt har vi haft stunder av något annat, ett utforskande och ett slags bildande av nya tankar och erfarenheter. Stunder då allt har känts rätt. Ofta har det skett när vi läser och diskuterar skönlitteratur. Att läsa skönlitteratur är en stor del av mitt liv och en väsentlig del av mitt yrke som svensklärare. I den här essän har jag vridit och vänt på min känsla av att skönlitteraturen har något viktigt att ge mina elever samtidigt som det är något som lätt tappas bort i dagens skolsverige, och även i min egen undervisning ibland. Jag har ofta känt mig mer som en kunskapsingenjör än en poet, för att använda Bergendals (2003 s. 129) terminologi. Även om jag värnar om skönlitteraturen med dess metaforer och gestaltande språk betyder det inte att jag förkastar fakta och rationalitet. Tvärtom. De behövs i allra högsta grad, men i synen på kunskap får de inte bli för dominerande och de får inte heller likställas med exakt mätande eller kidnappas helt av de naturvetenskapliga kunskapstraditionerna och New Public Management. För humanvetenskaperna, dit ämnet svenska räknas, blir denna kunskapssyn ett problem då till exempel läsning av skönlitteratur avfärdas som flummigt för att det inte finns ett rätt svar och för att kunskapen som den ger är svår att mäta.

Jag får hjälp av Moi och Knausgård att försvara skönlitteraturen då de båda menar att den gör oss uppmärksamma. Knausgård (2022) poängterar skönlitteraturens förmåga att gestalta det

lilla i livet och menar att eftersom skönlitteraturen sällan har en färdig åsikt får den en utforskande karaktär. Den ligger, som Knausgård påpekar, “närmre erfarenheten än åsikten” (2022). Skönlitteraturen gör oss närvarande, fångar ögonblicket och håller världen öppen. Knausgård påminner mig om att när vi läser skönlitteratur i skolan tränar vi oss i att förhålla oss till det enskilda, till det som kan förändras och det som kan vara på ett annat sätt. Till livet helt enkelt. Här fyller Moi (2017 s.13) i när hon visar hur skönlitteraturen tränar oss i uppmärksamhet, en uppmärksam blick. En författare visar oss, enligt Moi, i bästa fall den blicken genom att öppna våra ögon och få oss att se saker som vi själva inte har lagt märke till. Jag tänker att denna blick är viktig. Det är en blick som vi kan träna upp. Den är vår egen och det är genom den vi tolkar vår omvärld, vare sig det är en roman, en dikt, en metafor eller ett möte med en medmänniska.

På detta sätt blir läsandet och framförallt tolkandet, diskuterandet och reflekterandet kring skönlitteratur en viktig lärandeprocess där det inte finns ett “rätt svar”. Här kommer min känsla av att det finns något fronetiskt över den kunskap som vi får av skönlitteraturen. Skönlitteraturens förmåga att hålla världen öppen påminner om hur fronesis uppmärksammar oss på att kunskap inte är något som enbart fås genom bestämda fakta, mål, lagar eller formler. Skönlitteraturen tränar oss att se världen med en uppmärksam blick, något som är viktigt för hur vi uppfattar situationer för att sedan kunna handla utifrån dem. Fronesis är ett svårfångat begrepp som på samma gång är rörligt och evigt, situationellt och generellt. Även här finns det något som påminner om skönlitteraturens dubbelhet i att den ofta förmedlar en individuell upplevelse och något allmänmänskligt. Fronesis är i sin rörlighet och sin överläggande natur ett kunskapande av utforskande karaktär, likt läsningen av skönlitteratur. Men även i samtalet om skönlitteratur, i dialogen finns det ett utforskande kunskapande där vi diskuterar våra erfarenheter av en roman, dess personer och deras handlingar.

Skönlitteraturen öppnar upp en möjlighet för mina elever att uppleva situationer utifrån en annan människas horisont på ett sätt som de inte hade haft möjlighet till annars. Den övar deras förmåga att tolka. Den enskilda tolkningen är viktig och central. Det är nog det jag söker efter i min strävan efter att jag och mina elever ska få möjlighet att vara ett erfalande subjekt. Att ha sin uppfattning, som Lilly om romanen *Den unge Werther lidanden*, och att få känna igen och samtidigt se något nytt. Det är att förstå något om sig själv och andra. I det här sammanhanget blir förståelsen viktig. Hos Gadamer (Melberg 1997 s.11) är läsningen och förståelsen en skapande aktivitet, inte en reproducerande. Jag ser det i ordet, att kun-ska-pa.

Jag längtar också efter samtalet, dialogen i mina gestaltningar och även här finns Gadamer med då han lyfter dialogen som en viktig del av kunskapens kärna. Att jag vill samtala om romanen *Främlingen* med mina elever, höra deras tolkningar av huvudpersonen Meursault och hans beteenden är för att jag upplever att i dialogen uppstår något annat. Kunskapen blir till något mer när vi får dela våra erfarenheter och tolkningar. Men jag tror även på den dialog som sker mellan Lilly och hennes text när hon läser, översätter den och sedan låter den smälta samman med hennes egna erfarenheter och skapa något nytt. En process där hon i sitt kunskapande förenar det bekanta med det främmande. Detta sker även i metaforerna i den svulstiga dikten "Till föruttnelsen" och det är också vad jag fick syn på i diskussionerna om Tara på taket i Cambridge när eleverna och jag reflekterade över hur trygghet, självförtroende och övning påverkar våra prestationer.

När samtalet, tolkandet och utforskandet blir lidande, kommer skavet. Som lärare har jag ett ansvar för den kunskap och den kunskapssyn jag förmedlar. Jag tänker att det är det ansvaret jag sviker när jag går i den betygsorienterade skolans ledband. Jag skriver mina punkter på tavlan och ger förståndiga och tidsbesparande råd till Lilly när jag egentligen vill skapa goda demokratiska medborgare och reflekterande människor, erfارande subjekt. Gadamer visar mig att det finns något substantiellt i min längtan efter att spränga klassrummets väggar och när jag tar tillflykt till en dikt i klassrummet. Det är önskan att hitta ett utforskande lärande, ett tolkande av text som är fritt och rörligt. Där kunskap inte mäts i rätt och fel. Där vi får vara tvivlande, ofärdiga och motsägelsefulla.

Aristoteles förklarar för mig att det tar tid att bli klok. Det är inget vi kan plugga oss till samtidigt som vi inte kan glömma bort det. På samma sätt verkar skönlitteraturen i oss. Den är en individuell upplevelse och samtidigt allmänmänsklig. Vi får vara unika och tillhöra på samma gång. Den får oss att känna oss sedda i vår mänsklighet men visar också något nytt. Den sträcker sig mot framtiden och historien på samma gång. Den visar oss hur det är att vara en komplex människa. I dagens effektivitetstörstande och mätfixerade skolsystem är skönlitteraturen hotad, precis som klokheden, som ofta hamnar i skymundan för det rationella förnuftet. Det var du Lilly som påminde mig om det. Precis som klokhed tar kunskap tid, att läsa skönlitteratur tar tid. När vi läser skönlitteratur finns det inget rätt eller fel svar men det finns omdömen och antaganden som är mer eller mindre rimliga. Den tränar oss att tolka människor och situationer. Tolkningen där sker i ett skyddat rum. Den är en träning. Vi

behöver inte agera på det som händer i en roman. Men vi kan reflektera och överlägga om det. Ibland ser vi något nytt och då sker det en horisontsammanmältning med vår egen erfarenhet. Ett kunskapande och en kunskapssyn som vi behöver värna om. Det är här ljuset kommer in i bilden, Lilly. Du har en strävan efter kunskap som jag beundrar och du har förmågan att vara ett kännande och erfarande subjekt. Jag såg det när du tog dig tid och läste och skrev om skönlitteratur.

Litteratur

Adorno, Theodor W., ”Essän som form”, i *Glänta*, nr 1/2000

Aristoteles, ”Bok VI ur Nikomachiska etiken”, i Lappalainen (red.) *Klassiska texter om praktisk kunskap*, Huddinge: Södertörn Studies in Practical Knowledge, 2014

Aristoteles, *Om Diktkonsten*, (ös Jan Stolpe) Alfabet, Stockholm, 1994

Bergendal, Gunnar, ”Gadamers *Sanning och metod*” ur *Ansvarig handling: Uppsatser om yrkeskunnande, vetenskap och bildning*, Stockholm, Dialoger, 2003

Bergendal, Gunnar, ”Lärarens kallelse” ur *Ansvarig handling: Uppsatser om yrkeskunnande, vetenskap och bildning*, Stockholm, Dialoger, 2003

Bornemark, Jonna, *Det omätbaras renässans: en uppgörelse med pedanternas världsherravälde*, Stockholm: Volante, 2018

Carson, Anne, *Eros den bitterljuva*, (ös. Niklas Haga), Stockholm: Bonniers, 2020

Ernaux, Annie, *Åren*, Stockholm: Norstedts, 2020

Fink, Eugen, ”Avtäckandets fem sätt. En karaktäristik av FRONESIS” ur *Utbildningens metafysik i Platons och Aristoteles förståelse av världen*, översättning K. Kasprzak (opubl.)

Gadamer, Hans-George, *Sanning och metod: i urval*, (ös. Arne Melberg), Göteborg, Bokförlaget Daidalos, 1997

Gadamer, Hans-Georg, *Truth and method*, London, Bloomsbury Publishing, 2013

Hyltegren, Gunnar, *Vaghet och vanmakt – 20 år med kunskapskrav i den svenska skolan*. Diss. Göteborg, Göteborgs universitet. 2014

Johannessen, Kjell S, ”Det analogiska tänkandet”, i *Dialoger 50-51*, Stockholm, 1999

Knausgård, Karl Ove, ”Därför är romanen så viktig”, *Dagens Nyheter*, 2022-12-03
<https://www.dn.se/kultur/karl-ove-knausgard-darfor-ar-romanen-sa-viktig/> (hämtad 2022-12-21)

Lindell, Ingrid, ”Rebelliska lärare satsar på läsning”, *Svenskläraren* Nr 2/2022

Moi, Toril, *Språk och uppmärksamhet*, (ös Alva Dahl), Stockholm, Bokförlaget Faethon, 2017

Mouwitz, Lars, "Matematik och bildning", Stockholm, *Dialoger*, 2006

Parmenius Swärd, Suzanne, "Blir det lättare nu? Nedslag i gymnasiets ämnesplaner i svenska, Gy11", I Ellvin, Madeleine, Skar, Gustaf & Tengberg, Michael (red.). *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*. Stockholm: Svenskläraryöreeningen. 2011

Pröckl, Maria, *Tyngd, sväng och empatisk timing. Om förskolelärarens kroppsliga kunskaper*, Huddinge, Södertörns Högskola, 2020

Skolverket, *Läroplan för gymnasieskolan*, Stockholm: Skolverket, 2011

Skolverket, *Svenska*, Stockholm: Skolverket, 2010

Stagnelius, Erik Johan, "Till Förruttnelsen", *Samlade skrifter II*, 1913

Westover, Tara, *Allt jag fått lära mig*, Stockholm, Natur och kultur, 2019