

Essä

Berättelsens kraft - Om etiska samtal i utbildning

Johan Dahlbeck

Malmö universitet

Denna essä är en pedagogisk-filosofisk betraktelse över hur berättelser kan användas för att initiera etiska samtal i utbildning. Den tar spjärn emot idéer om att etisk kunskap bäst grundas hos barn och unga genom undervisning av etiska principer eller genom att träna etiskt beteende och framhåller istället styrkan i att tillsammans med barn och unga utforska berättelser som engagerar känslor och fantasi men som samtidigt kan leda in i ett djupare etiskt samtal utan på förhand givna svar.

EXEMPLET KASPAR HAUSER: EN SLAGS INLEDNING

Jag har ett tydligt barndomsminne av en teaterföreställning om Kaspar Hauser som påverkade mig mycket och som jag ofta tänker tillbaka på. Jag minns särskilt affischen som avbildade en stiliserad figur stående med nedböjt huvud och utsträckt hand med en lapp i. Bilden föreställde den unge Kaspar Hauser som en dag hittas stående i Nürnberg med lappen i sin hand. Jag minns inte särskilt mycket av föreställningen men jag minns tydligt affischen och jag minns hur drabbad jag var av mysteriet kring pojken som växt upp isolerad och i stort sett utan mänsklig kontakt och som en dag förs in i en värld av och med andra människor bara för att sedan, under lika mystiska omständigheter, ryckas bort ur världen igen. Flera år senare letade jag reda på Werner Herzogs film om Kaspar Hauser: *Jeder für sich und Gott gegen alle* (Var och en för sig och Gud mot alla) från 1974. Filmen var på ett sätt en besvikelse eftersom den inte riktigt motsvarade min högst personliga föreställning om mysteriet med

Kaspar Hauser (så som jag återskapat och broderat ut det i minnet), men den var samtidigt ett tydligt exempel på hur ett känslomässigt engagemang med rätt hjälp kan leda till en djupare intellektuell och etisk undersökning.

Det som varit en slags känslomässig relation till mysteriet Kaspar Hauser transformerades med hjälp av filmen till en möjlighet att rikta fokus mot de bakomliggande metafysiska och etiska frågor som hela tiden skymtat någonstans i bakgrunden av mysteriet: Vad är det att vara människa? Hur blir vi människor? Varför gör vi människor ofta illa det vi inte omedelbart känner igen eller förstår? Detta är frågor som på ett sätt inte går att besvara i någon slutgiltig mening men det är samtidigt frågor som vi måste bearbeta kontinuerligt eftersom svaren vi ger pekar ut väldigt olika riktningar för oss, både som individer och som kollektiv. De skapar på så vis en (om än tillfällig) utgångspunkt för en etisk transformation i riktning mot vad vi uppfattar vara ett gott liv. Eftersom dessa frågor är abstrakta och svåra till sin natur så kan fiktiva exempel – som exemplet Kaspar Hauser¹ – erbjuda konkreta ingångar till undersökningar som förvisso börjar i ett ordlöst och känslomässigt engagemang men som kan utvecklas till en reflekterad gemensam undersökning av det goda livet. Det är inte så att intellektet ersätter känslorna, utan snarare är det så att våra känslor talar om saker för oss som vi kanske inte ännu förstår och som vi kan behöva hjälp med att undersöka och förstå tillsammans. På ett sätt kan exemplet Kaspar Hauser därmed förstås som en kraftfull bild som kan användas i undervisning för att upprätta nya förbindelser mellan känslor och analytiskt tänkande. Här finns det inom pedagogiken en lång tradition av att använda bilder på precis detta sätt.

Den tyske pedagogen Klaus Mollenhauer beskriver till exempel Johan Amos Comenius sätt att använda bilder i sitt pedagogiska uppslagsverk *Orbis Sensualium Pictus* (1658/1968) så här: ”When composed in the right way, the image can point or be aligned in two different directions at the same time: In the direction of the senses and in the direction of the intellect” (Mollenhauer, 1983/2014, s. 40). På ett sätt beskriver detta en förmåga som förenar bilden med berättelsen. Både en bild och en berättelse kan fånga vår fantasi och leda oss vidare in i intellektuella resonemang på ett sätt som abstrakta teorier i regel inte förmår. Häri ligger deras kraft. Moralfilosofen Linda Zagzebski beskriver fiktionens transformerande kraft så här: ”Narratives are useful for the purposes of moral education and improvement because they engage our motives much more than abstract theories [...]” (Zagzebski, 2013, s. 193). Detta innebär inte att berättelser gör detta automatiskt eller att alla berättelser kan beröra alla människor lika mycket. Snarare antyder det att lärarens uppgift i viss mån handlar om att välja ut olika berättelser som skulle kunna ha denna effekt. Det enda som kan vägleda en lärare här är hennes egna erfarenheter och minnen av att ha drabbats av berättelsens kraft själv i kombination med hennes kunskaper om världen som barnen skall introduceras till. Mot bakgrund av dessa personliga erfarenheter måste läraren fundera över vad (i

världen) som är viktigt att visa upp, hur detta kan visas upp på ett sätt som blir begripligt för barnen/eleverna och hur detta kan göras på ett sätt som motiverar till handling (Mollenhauer, 1983/2014, s. 54). Detta gör etisk fostran till något högst personligt, inte bara för barnet/eleven utan också för den vuxne/läraren. Mollenhauer skriver således: "It is simply unimaginable for an adult to undertake any act of pedagogical significance – deliberately or not – without conveying some aspect of him or herself or the way he or she lives" (Mollenhauer, 1983/2014, s. 9). Nu för tiden använder jag förresten Werner Herzogs film om Kaspar Hauser i min egen undervisning på forskarutbildningen i pedagogik.

I denna essä vill jag föra ett pedagogiskt-filosofiskt resonemang om hur berättelser kan användas i utbildning som utgångspunkt för öppna etiska samtal med barn och elever. Exemplet Kaspar Hauser är just bara *ett* exempel, men det är tänkt att illustrera Mollenhauers poäng om att de exempel läraren väljer ut som utgångspunkter för etiska samtal bör resonera hos henne själv för att fungera som pedagogiska verktyg (jfr Dahlbeck, 2020). Kaspar Hauser blir mitt personliga exempel eftersom det har fungerat som en brygga mellan mitt känslomässiga engagemang och etiska tänkande och därmed kopplar ihop mina minnen och erfarenheter med min roll som lärare. På så vis illustrerar det hur pedagogik, utifrån Mollenhauers perspektiv, handlar om att arbeta med specifika kulturella och biografiska minnen för att därur frammana hållbara pedagogiska principer som kan leda oss från det partikulära till det mer allmängiltiga (Mollenhauer, 1983/2014, s. 2).

I det följande kommer jag först att kort beröra hur relationen mellan utbildning och etisk fostran kan se ut på olika vis för att landa i en position som fokuserar på det etiska samtalets roll i klassrummet. Jag kommer därefter att titta lite närmre på hur etiska samtal kan fungera som ett sätt att tillfälligt suspendera den rådande moraliska ordningen utanför klassrummet. Det är viktigt att poängtera att denna suspension är tillfällig och inte ett radikalt brott med en dominerande moralisk ordning. Här vänder jag mig till Jan Masschelein och Maarten Simons för att illustrera hur skolan som institution kan förstås som en tillfällig suspension av en rådande ordning vilket tillåter ett öppet prövande av etiska ideal i en avgränsad pedagogisk kontext. Därefter kommer jag att fokusera på hur relationen mellan fiktiva exempel och etisk kunskap kan förstås som en central pedagogisk figur. Här vänder jag mig till upplysningsfilosofen Spinozas idéer om hur känsla och intellekt samspekar i en dynamisk växelverkan som innebär att vi kan använda oss av vår föreställningsförmåga för att närma oss en typ av praktisk etisk kunskap som annars är svårerövrad. Slutligen kommer jag att återvända till relationen mellan lärare och elev för att visa hur fiktiva exempel kan utgöra en produktiv brygga mellan känsla och intellekt i utbildning och mellan lärarens egna minnen och erfarenheter och elevernas etiska fostran. Denna brygga, menar jag, är central för att få till stånd ett etiskt samtal som inte bygger på att läraren

å ena sidan förmedlar färdiga etiska ideal till eleverna, eller, å andra sidan, bara bekräftar de tankar och idéer som eleverna presenterar i stunden.

UTBILDNING, ETISK FOSTRAN OCH ETISK KOMMUNIKATION

Att undervisa om etik eller att undervisa utifrån eller genom etiska frågor kan ta sig oändligt många olika uttryck. Vad vi uppfattar som etisk fostran i klassrummet är avhängigt frågor om vad etik är, vad etisk fostran är och hur vi förstår förskolans och skolans roll i förhållande till etisk fostran. Handlar det om att forma etiska människor, handlar det om att involvera barn i pågående etiska samtal eller handlar det primärt om att låta barn studera hur etiska frågor behandlats historiskt? Dessa frågor korresponderar i sin tur med idéer om huruvida vi blir etiska genom att bete oss etiskt (dvs. genom imitation), eller genom att delta i etiska samtal eller om vi blir etiska genom att känna igen och förstå vad som är etiskt. Beroende på hur vi besvarar dessa frågor öppnar sig olika vägar i undervisningen. En lärare kan erbjuda etiska riktlinjer och förhållningssätt, inbjuda till öppna etiska samtal, vägleda elever genom moralfilosofins historia eller försöka balansera mellan dessa tre olika aspekter i undervisningen. Vägvalet beror sannolikt delvis på hur vi förstår etisk kunskap och delvis på hur vi förstår förhållandet mellan ökad kunskap och etisk handling i en utbildningskontext. I detta kapitel kommer jag att fokusera särskilt på frågan om relationen mellan kunskap och handling och mer specifikt kommer jag att undersöka hur fiktiva exempel kan användas i undervisning som en form av etisk fostran där relationen mellan känslomässigt engagemang och fördjupad etisk kunskap är central.

I väldigt grundläggande mening kan etisk fostran beskrivas som en pedagogisk relation mellan en vuxen/lärare och ett barn/en elev riktad mot en mer eller mindre tydligt sammanhållen bild av ett gott liv. Den vuxne/läraren har sin (mer eller mindre utvecklade) bild av vad ett gott liv är och kan med hjälp av olika representationer av denna bild försöka påverka barnet/eleven i samma riktning. Men som alla vet som varit involverade i en pedagogisk relation så är det sällan så enkelt. Det finns ingenting som garanterar att en vuxens/lärares erbjudande om en bild av ett gott liv (eller en aspekt av ett gott liv) påverkar barnet/eleven i samma riktning. Dels har detta att göra med att en representation av något inte nödvändigtvis skapar en motsvarande typ av handling, dels har det att göra med att vi förstår dessa bilder på väldigt olika sätt med utgångspunkt i de olika erfarenheter vi själva bär med oss. Vad som representerar lugn och harmoni för en människa kan mycket väl framkalla oro och stress hos en annan. Detta innebär att etisk fostran är befäst med osäkerhet som gör att det inte kan vara tal om en slags enkelriktad behavioristisk betingelse. Dessutom antyder denna utgångspunkt att det finns *en* bild av ett gott liv som vi är (eller iallafall bör vara) överens om. Och så behöver det ju inte heller vara. Även om vi kan förenas i en

strävan mot ett gott liv så visar det sig inte sällan att våra föreställningar om det goda livet skiljer sig åt en hel del. Här ser vi tydligt uppdelningen mellan två av de riktningar som antytts ovan. Å ena sidan kan vi föreställa oss en etisk fostran som bygger på en strävan efter en viss förståelse av ett gott liv (representerad av den vuxne/läraren) och å andra sidan kan vi föreställa oss en etisk fostran som handlar om att på olika sätt undersöka hur vi förstår vad ett gott liv är.

Men vi kan också förstå etisk fostran inte så mycket som något vi riktar vår uppmärksamhet specifikt mot i särskilda undervisningssituationer som något som hela tiden existerar i bakgrunden av all utbildning. Det här sättet att förstå etisk fostran ligger mycket nära begreppet *bildning* (som på engelska kan översättas med ”formation”). Bildningens roll i skolan beskrivs så här av Jan Masschelein och Maarten Simons: ”Formation is not a secondary responsibility; it is not an additional task or competency. Rather, it is part and parcel of each lesson and is called upon in the course of every subject and type of content” (Masschelein & Simons, 2013, s. 70).

På så vis syftar all utbildning, på ett eller annat sätt, till att illustrera, undersöka och sträva mot ett gott liv och därmed är också all utbildning att förstå som en slags etisk fostran av barn och elever. Undervisning är därmed bara en aspekt av ett större fostransprojekt där olika generationer möts för att lämna över och rita om kartan till det goda livet. Vilken är då kartan som lämnas över, hur lämnas den över och hur ritas den om? Exemplet Kaspar Hauser är relevant här eftersom det inte motsvarar en traditionell moralisk berättelse där det tydligt framgår vad som är gott och ont och därmed vad som är eftersträvansvärt och vad som inte är det. Istället kan berättelsen om Kaspar Hauser användas för att ställa en rad svåra frågor om vad som skiljer kunskap från okunskap, eller natur från kultur och för att visa hur tunn gränsen ofta är mellan det rationella och det irrationella. Kaspar Hauser är inget moraliskt exempel att emulera. Inte heller är han särskilt enkel att identifiera sig med eller förstå. Istället framstår han som fullkomligt främmande samtidigt som han ser ut som en människa bland andra människor. Kanske är det denna inneboende dubbelhet som gör Kaspar Hauser känslomässigt engagerande? Kanske pekar han på något väldigt bekant när han befinner sig mitt i en värld men samtidigt också tycks befinna sig strax utanför den? Kanske är det just avsaknaden av tydliga moraliska svar i berättelsen som gör den särskilt intressant som pedagogiskt exempel? Det finns dessutom en pedagogisk poäng med att låta elever försöka hitta gemensamma nämnare med det som tycks dem avlägset och oigenkännligt. Martha Nussbaum diskuterar detta i relation till det hon kallar kultiverandet av narrativ fantasi (narrative imagination). Hon skriver: ”The moral imagination can often become lazy, according sympathy to the near and the familiar, but refusing it to people who look different. Enlisting students’

sympathy for distant lives is thus a way of training, so to speak, the muscles of the imagination” (Nussbaum, 2002, s. 300).

Från det här perspektivet erbjuder berättelsen om Kaspar Hauser en högst ofärdig karta som på sin höjd anger några olika tänkbara koordinater för intressanta och meningsfulla samtal men som inte avslöjar vilken väg som leder oss hem och vilken som leder oss vilse. I sin avsaknad av tydlig moralisk riktning skapar dock berättelsen ett utrymme för att pröva ut olika tänkbara (mer eller mindre produktiva) riktningar. Detta gör den dock i relation till frågor som bara blir fullt begripliga i ljuset av en särskild historisk förståelse. Att ställa frågor om gränsen mellan det rationella och irrationella förutsätter nämligen en förståelse för denna gränsdragning i en specifik historisk kontext och därmed kan kartan mycket väl vara ofullständig som moralisk karta men samtidigt måste den vara begriplig och igenkännbar för att alls kunna fungera som en karta. På så vis kan berättelsen om Kaspar Hauser (som är moraliskt öppen men samtidigt kräver en särskilt historiskt situerad förståelsehorisont för att bli begriplig) användas för att skapa ett tillfälligt pedagogiskt utrymme för det Jürgen Oelkers kallar moralisk eller etisk kommunikation snarare än naturlig utveckling eller yttre påverkan:²

Moral communication with children becomes specific due to the latter’s *novice status*. Children do not ”develop” towards morality in order to attain or not to attain the highest stages (i.e. remote objectives), rather, children learn the conditions for participating in moral communication, which they are initially not capable of. Therefore pedagogics rightly defines a moral moratorium, a space of leniency in which morality is not yet applied *strictly* because it still has to be learnt in all its dimensions. (Oelkers, 1994, s. 104)

Genom att utforska de svåra frågor som berättelsen om Kaspar Hauser väcker så tillåts barn/elever pröva sina etiska vingar i ett utrymme som inte dömer (till skillnad från världen utanför) och som därmed inte är politiskt i betydelsen att olika perspektiv ställs mot varandra i en agonistisk kamp om tolkningsföreträde. Istället ger berättelsen en möjlighet att utforska frågor som redan finns där i outtalad form (genom tidigare erfarenheter) men som behöver ges en gemensam ram och placeras utanför den egna känslomässiga reaktionen för att kunna förstås och kommuniceras om på ett djupare plan. Undervisningen fungerar här genom att markera att nu träder vi gemensamt in i ett rum där de vanliga moraliska reglerna upphör för en kort stund. Ett sätt att beskriva denna tillfälliga moraliska öppenhet med ett pedagogiskt språkbruk är att tala om suspension.

ATT SUSPENDERA VÄRLDEN UTANFÖR

Det är viktigt att poängtera att ett fiktivt exempel som Kaspar Hauser inte handlar om att låta barn rita upp sina moraliska kartor på egen hand. Snarare illustrerar det svårigheten i att hitta fungerande gemensamma kartor till att börja med. Det visar också på riskerna med att pådyvla barn riktlinjer som de inte fullt ut förstår eller upplever sig vara tilltalade av. Eftersom moraliska exempel kan ha motsatt effekt än vad som åsyftats (vi kan mycket väl uppfatta någon som presenteras som moraliskt föredömlig som provocerande och skenhelig eller bara som ouppnåelig och därmed också ointressant) så finns det alltid en risk med att presentera en karta som lätt kan förkastas som oanvändbar eller som kan användas vid behov (som en form av ögontjäneri) (Croce, 2020). Fördelen med exempel som Kaspar Hauser är att det inte är tänkt att exemplifiera en moraliskt föredömlig person utan snarare att erbjuda ett slags känslomässigt engagerande mysterium att vilja lösa. Ju längre vi följer trådarna i mysteriet desto mer inser vi dock att det med all sannolikhet är olösligt. I takt med denna insikt framträder dock en annan dimension som innebär att barnen/eleverna konfronteras med djupare frågor (som den vuxne/läraren ansvarar för att begripliggöra och kontextualisera) om deras egen existens och med frågor om hur de passar in i den gemensamma världen. Dessa frågor är djupt etiska och att konfrontera dem kan därmed hjälpa barn/elever att orientera sig kring de gemensamma moraliska riktlinjer som gäller utanför klassrummet. På så vis ritas kartan om så pass mycket som krävs för att den ska bli användbar för olika människor i olika sammanhang (utan att för den skull avvika helt från samhällets grundläggande moraliska riktlinjer). För att detta ska kunna göras behöver världen utanför tillfälligt sättas på paus – den behöver suspenderas.

Jan Masschelein beskriver pedagogisk suspension så här: ”Suspension here could be regarded more generally as an event of de-familiarisation, desocialisation, de-appropriation or de-privatization; it sets something free. The term ‘free’, however, not only has the negative meaning of suspension (free from), but also a positive meaning, that is, free to” (Masschelein, 2011, s. 3). Att suspendera världen betyder inte att den försvinner eller att skolans koppling till världen upplöses. Det betyder istället att skolan skyddas från världen så att barn/elever kan tillåtas bekanta sig med delar av världen utan att samtidigt dras in i den malström av åsikter och konventioner som ekar utanför klassrummet. Detta är ett tillfälligt avbrott som syftar till att neutralisera förutfattade meningar så att saker och händelser kan få framstå klart utan att drunkna i det sociala brus som annars kan göra dem svåra att urskilja. Masschelein och Simons (2013, s. 38) beskriver denna dimension som *profanering* (eng. ”profanation”) – det vill säga att någonting lyfts ur sitt vanliga sammanhang i den sociala ordningen och därmed avsakraliseras tillfälligt för att kunna studeras och begripliggöras under mer fördomsfria och mindre målstyrda former. Det som ofta gör etisk fostran till en utmaning är just

svårigheten i att konkurrera med de högljudda moraliska omdömen som konstant basuneras ut i det sociala bruset. Detta gör det svårt att forma det egna omdömet eftersom denna formering tar tid och kräver arbete i lugn och ro. Skolan är just en sådan plats där denna tid kan avsättas och där arbetet kan riktas gemensamt mot saker som kräver ihållande uppmärksamhet för att förstås på djupet.

Beskrivningen av pedagogisk suspension ovan bör sättas i ett större perspektiv för att visa på anspråken i fråga om skolans radikala emancipatoriska möjlighet. Jan Masschelein och Maarten Simons återoppar skolans antika grekiska ursprung (*skholè*) där suspension inte bara gäller ett tillfälligt avbrott som möjliggör en urskiljning av saker och händelser i förhållande till det sociala sammanhang de brukar ingå i, utan också en radikal suspension av en föreställt naturlig och ojämlig ordning människor emellan (Masschelein & Simons, 2013, s. 27). Genom att särskilja skolans tid och plats från familjens och samhällets tid och plats kunde bandet mellan elevers ursprung och de framtida yrken som de kunde tänkas utöva destabiliseras. Skolan skulle, i det här sammanhanget, vara ett slags frirum där samhällets ordning kunde suspenderas för att möjliggöra nya ordningar, och inte endast en reproduktion av den redan existerande ordningen (vilket är precis vad den moderna skolan ofta beskylls för att vara). Detta innebar också att frågan om vad som är etiskt att vara och göra blev en betydligt öppnare fråga, i mindre grad determinerad av elevers familjeförhållanden och bakgrund. Det är denna radikala suspension som Masschelein och Simons menar definierar skolan i dess ursprungliga betydelse. Och det är också denna inramning av begreppet pedagogisk suspension som gör undervisningens tillfälliga avbrott från världen utanför särskilt signifikant eftersom det möjliggör en paus från den roll barn annars har i familjen och i samhället och ger dem en möjlighet att vara just elever bland andra elever för en stund (Masschelein & Simons, 2013, s. 31).

Berättelsen om Kaspar Hauser kan givetvis viftas undan som en bisarr historisk anekdot utan särskilt värde i sig, men om vi låter den drabba oss och stannar kvar tillräckligt länge för att förstå hur den blir begriplig i en specifik historisk kontext så erbjuder den oss en rad svåra frågor som förenar vår tid med det tidiga 1800-talets Tyskland och med olika historiska idéer om vad det är att vara och bli människa. Genom att å ena sidan placeras i en annan historisk kontext (som inte är omedelbart bekant för oss) och samtidigt engagera oss med frågor som berör oss på djupet så skapar berättelsen nya förbindelser mellan våra känslor och vårt analytiska tänkande som kan få till stånd en förändring i vårt invanda sätt att tänka. Istället för att utgå ifrån hur vi är vana att resonera för att sedan kontrastera äldre (och underförstått daterade) idéer mot detta, så kan berättelsen tillåta oss att tillfälligt suspendera våra vanemässiga föreställningar (om oss själva och om andra) för att låta det främmande i det förgångna skaka om oss och göra det bekanta en aning

mindre bekant. Eller som Masschelein och Simons uttrycker det: ”What once seemed obvious became strange and alluring” (Masschelein & Simons, 2013, s. 42). Detta är en central aspekt av att arbeta med fiktiva exempel i utbildning som vi bör undersöka närmre.

FIKTIVA EXEMPEL OCH SÖKANDET EFTER ETISK KUNSKAP

När vi drabbas av kraften i en berättelse kan vi uppleva sorg trots att vi vet att det vi sörjer faktiskt inte har hänt. Om en romanfigur vi fäst oss vid dör kan vi sörja även om vi vet att karaktären i fråga aldrig levtt. Vi kan också uppleva glädje genom att ta del av berättelser om något som aldrig inträffat i verkligheten och som vi kanske aldrig upplevt själva heller för den delen. På så vis kan vi genom berättelser uppleva spänningen och glädjen i ett äventyr som vi i själva verket aldrig varit i närheten av. Utanför berättelsens värld krävs det ofta bara att vi får reda på att ett rykte är falskt för att känslan som ryktet gav upphov till ska ge vika. Om någon berättar för oss att en artist vi idoliserar hastigt gått bort drabbas vi troligen av sorg, men om det senare visar sig att det rör sig om ett elakt rykte så ger sorgen sannolikt direkt vika (kanske ersätts den av ilska över ryktesspridarnas obetänksamhet). Berättelser kan alltså fånga våra känslor på ett sätt som vi annars tycks sakna kontroll över i vårt dagliga liv. Detta ger berättelsen en kraft som människans uråldriga behov av att berätta historier antagligen vittnar om. Vi tar vår tillflykt till berättelser hela tiden för att på egen hand eller i grupp suspendera världen utanför och för att skapa ett nödvändigt frirum från den vanliga ordningen med alla koder och gränser som ständigt måste bevakas och förhandlas och där vi sällan kan förutse vart våra känslor leder oss. Men kan känslorna som berättelserna väcker hos oss hjälpa oss att förstå världen bättre? Kan de verkligen vara en del av vår etiska fostran?

Susan James (2010) har studerat relationen mellan vår känslomässiga respons till berättelser och vår möjlighet att utveckla praktisk och etisk kunskap med utgångspunkt i upplysningsfilosofen Spinozas psykologiska teori och politiska filosofi. Utan att redogöra för detaljerna i Spinozas filosofiska system så kan vi konstatera att snarare än att förstå föreställningsförmågan och känslengagemanget som hinder att övervinna i vår strävan efter säker kunskap så försöker Spinoza kartlägga förhållandet mellan rationell kunskap, fantasi och känslor för att kunna förstå den dynamiska växelverkan som sker däremellan. Vi är inte antingen rationella eller irrationella, menar Spinoza, utan vi är å ena sidan alltid i grunden motiverade av sökandet efter säker kunskap (eftersom kunskap hjälper oss att sträva efter realistiska etiska mål som i sin tur hjälper oss att framhärda i existensen³) men vi är å andra sidan starkt begränsade kognitivt och behöver därför hela tiden kompensera för denna medfödda begränsning med hjälp av vår föreställningsförmåga (som ofta bedrar oss). Detta är oundvikligt och

därför vore det högst olyckligt om vi strävande efter att resonera på ett sätt som strider mot vår natur. Det vore alltså inte rationellt att agera som om vi vore fullt rationella när vi faktiskt inte är det (se Spinoza 1985/E4pref.). Att vara fullt rationell innebär för Spinoza att ha en fullständig bild över kausala samband i naturen, vilket i sin tur innebär en säker kunskap om vad som är möjligt respektive omöjligt samt vad som är gott (i betydelsen produktivt för den egna strävan att framhärda i existensen) och ont (i betydelsen negativt för den egna strävan att framhärda i existensen). Mot denna bild av vad det innebär att vara fullt rationell framstår det ganska tydligt som ett ouppnåeligt mål.

James tar sin utgångspunkt i Spinozas metafysiska antaganden om våra begränsade förutsättningar att förstå världen bättre och applicerar Spinozas idéer om hur fantasin kan stödja förnuftet på just exemplet med hur olika fiktiva representationer av världen kan framkalla olika känslomässiga reaktioner (samt hur dessa kan utnyttjas av förnuftet för etiska syften). Spinoza menar att det bästa sättet för människor att uppfatta fördelarna med en fredlig samvaro är att söka en filosofiskt grundad förståelse av sig själva och naturen. Eftersom denna förståelse är synnerligen svår att nå (givet människans kognitiva begränsningar) argumenterar Spinoza för användandet av gemensamma berättelser som kan fånga fantasin men samtidigt leda föreställningsförmågan mot en relativt sett mer rationell bild av hur den egna strävan efter välmående alltid är betingat av ett stabilt kollektiv (Sangiaco, 2019). Spinoza laborerar själv med olika narrativ för att illustrera detta. En spänning som uppstår här är den mellan användandet av narrativ som politisk och social styrning och användandet av narrativ som erbjuder en ram för att utveckla det egna etiska tänkandet genom att etablera möjliga broar mellan egna erfarenheter och gemensamma berättelser. Det finns starka berättelser (såsom till exempel religiösa narrativ) som kan binda väldigt många människor och förmå dem att sträva som grupp efter liknande saker. Dessa berättelser kan dock lätt missbrukas i syfte att passivisera svagare grupper i samhället som så småningom börjar nära misstro och oro, vilket på sikt gör kollektivet instabilt. Samtidigt finns det andra berättelser som är lättare att forma efter individuella behov men dessa berättelser saknar ofta förmågan att binda många människor samman på ett sätt som förenar och stabiliserar kollektivet.

Svårigheten med att identifiera gemensamma berättelser som fungerar för många människor i många olika sammanhang över tid har att göra med att varje människa har sin egen unika affektiva sammansättning, det Spinoza kallar *ingenium* (Spinoza 1985/E3p31c). Vad en människa strävar efter kan förstås som en reflektion av hennes affektiva sammansättning, vilket i förlängningen innebär att en människas moraliska motivation också bestäms av hennes *ingenium* (Steinberg, 2018, s. 19-23). Detta innebär att olika berättelser påverkar olika människor på olika sätt, och att olika berättelser dessutom har olika påverkan på samma människa beroende på sammanhang.

Samtidigt finns det också en tydligt kollektiv sida av människors affektiva sammansättning som har att göra med att människor färgas av varandra eftersom de i grunden mår bra av liknande saker såsom vänskap och kunskap. Ur ett pedagogiskt perspektiv innebär detta att det blir centralt att söka efter berättelser som förmår tilltala barn och elever givet deras affektiva sammansättning (vilket är synnerligen svårt eftersom det skiftar från person till person och från sammanhang till sammanhang) och samtidigt kan leda konversationen vidare från det välkända till det okända – det vill säga till de gemensamma etiska frågorna som vi ännu inte orienterat oss kring.

Spinoza erbjuder bilden av *en fri människa* (Spinoza 1985/E4p66s–E4p77) som är tänkt att fungera som en exemplarisk fiktiv modell att sträva efter och som är tänkt att tilltala den enskildes fantasi utan att göra avkall på det filosofiska sökandet efter kunskap. Susan James menar att Spinozas fria människa erbjuder läsaren en modell av livet som organiserar sig kring sökandet av filosofisk förståelse och som kan ge mening och värde åt hennes handlingar (James, 2010, s. 265–266). Tanken är att detta fiktiva exempel ger uttryck åt hållbara filosofiska principer på ett sätt som tillåter olika ingångar beroende på vår unika affektiva sammansättning. James menar att detta är ett sätt att illustrera hur dessa principer måste finnas inom fantasins räckhåll för att kunna forma våra begär och handlingar (James, 2010, s. 267). Användandet av fiktiva exempel i undervisning aktualiserar samma spänning mellan att behöva vara tillräckligt öppna för olika elevers erfarenheter för att förmå engagera föreställningsförmågan hos olika människor och att erbjuda en tydligt gemensam ram som kan stärka den kollektiva strävan efter ett gott liv grundat i en gemensam kunskap om vad det goda livet är. Problemet med Spinozas exempel om den fria människan är att den riskerar att bli för abstrakt för att fungera i ett praktiskt etiskt sammanhang. I sina senare politiska texter söker sig Spinoza därför snarare mot historiska exempel som han föreställer sig är mer anpassade efter människors affektiva sammansättning än efter en universell filosofisk idealbild (se Dahlbeck & De Lucia Dahlbeck, 2020). Enligt Andrea Sangiacomo (2019) speglar denna rörelse – från det rationella idealet till ett mer realistiskt perspektiv på människors kognitiva och psykologiska begränsningar – en mer övergripande utveckling hos Spinozas filosofi från en stark tilltro till människors förmåga att genom det rena förnuftet nå det goda livet på individuell väg till en fördjupad förståelse för hur sociala krafter och sammanhang utgör en nödvändig utgångspunkt för kollektiv såväl som individuell etisk transformation.

Den pedagogiska konsekvensen av Spinozas utvecklade resonemang om exemplets roll för etisk förändring är således att ett etiskt exempel inte fungerar bara genom att måla upp en bild av ett eftersträvansvärt mål (hur övertygande detta än må vara) utan att det också måste upplevas som relevant av de specifika människor som adresseras. Om en berättelse ska göra detta måste den upplevas som relevant inte bara av de elever som är den avsedda

målgruppen utan också av den lärare som valt ut det (Steinberg, 2020). Berättelsen måste alltså resonera inte bara hos elevernas affektiva sammansättning utan också hos lärarens och den måste dessutom koppla samman dessa genom att grundas i gemensamma historiska och kulturella referensramar. Om den gör det så kan ett ömsesidigt etiskt samtal ta vid som inte främst handlar om att analysera berättelsen eller exemplet, utan att använda det som en praktisk språngbräda för att nå bortom den egna erfarenheten och skapa en framkomlig väg mot en gemensamt frammejslad bild av det goda livet.

DEN PERSONLIGE OCH EXPERIMENTERANDE LÄRAREN

För Mollenhauer (1983/2014) är det en självklarhet att undervisningen tar sin utgångspunkt i lärarens egna minnen och erfarenheter. Det är bara genom sina egna minnen och utifrån sina egna erfarenheter som läraren kan hitta berättelser som fångat hennes egen uppmärksamhet och som sedan föranlett sökandet efter ny kunskap. Det finns däremot ingenting som garanterar att mina erfarenheter av att drabbas av en viss berättelse vid en viss tidpunkt sammanfaller med mina elevers upplevelse. Min affektiva sammansättning – mitt *ingenium* – är inte deras. Det finns inte heller något som garanterar att hela gruppen fångas av samma berättelse på samma gång. I den mån berättelsen om Kaspar Hauser fångar någon av mina elevers uppmärksamhet på samma vis som den fångade min en gång så visar det på sin höjd att jag som lärare identifierat en berättelse som kunnat engagera några vars affektiva sammansättning liknar min egen. Men som Masschelein och Simons påpekar så kan inte alla lärare väcka alla elevers intresse hela tiden. Därför behöver lärare vara olika varandra – med olika *ingenium* – för att kunna fånga olika elevers intressen vid olika tidpunkter. Masschelein och Simons skriver:

A group of diverse, loving teachers increases the chance that a student will meet at least *one* teacher who stimulates his or her interest; loving teachers as well as school leaders are well aware that they cannot stimulate every student's interest and that being popular does not necessarily coincide with being inspiring. (Masschelein & Simons, 2013, s. 127)

Men att vara lärare handlar inte bara om att befinna sig i klassrummet och hoppas på att detta ska räcka för att fånga uppmärksamheten hos i alla fall några elever. Att vara lärare handlar om att vara modig nog att välja ut berättelser som är meningsfulla eftersom de har en tydligt personlig innebörd. Det handlar om att kunna identifiera exemplariska berättelser som erbjuder rika möjligheter att betrakta sig själv genom andras ögon, och som därmed öppnar för att bli främmande för sig själv för en stund. Detta är dock inte en godtycklig process där läraren väljer ut berättelser helt oberoende av den

kunskap om världen som han eller hon står som representant för inför barnen. Snarare är det så att med utgångspunkt i de kunskapstraditioner som läraren fått förtroende att initiera barnen i så kan läraren välja ut berättelser som binder hennes egen biografiska berättelse till barnens biografiska berättelser via gemensamma exempel som också fungerar som en introduktion till gemensam kunskap om världen och som med utgångspunkt i denna kunskap kan ange riktlinjer för ett gemensamt samtal om det goda livet.

Det handlar om att visa fram dessa berättelser och att våga släppa taget om dem så pass mycket att de öppnas upp även för andras erfarenheter och inte bara den egna. Detta kräver ett kontinuerligt experimenterande och ett medvetet självbiografiskt utforskande av läraren. Det kräver också en uppmärksamhet inför de olika frågor som berättelsen väcker och som inte sällan kräver en varsam historisk kontextualisering för att möjliggöra etisk kommunikation i klassrummet. Etisk kunskap kan på det här sättet inte frammanas på konstgjord väg, men den kan beredas väg genom ett arbete med olika fiktiva exempel.

Från lärarens perspektiv kan detta arbete brytas ned i några olika steg. Det handlar inledningsvis om att välja ut fiktiva exempel som resonerar hos läraren själv (i mitt fall Werner Herzogs film om Kaspar Hauser). Därefter handlar det om att vara uppmärksam inför barnens/elevernas reaktioner på exemplet (vad väcker exemplet om Kaspar Hauser för frågor hos dem?). Det handlar om att bemöta barnens reaktioner och tankar genom att koppla deras frågor till större etiska frågor och visa hur dessa behandlats historiskt (till exempel när och hur uppstår idén om den rationella människan som alltings mått och vad får den idén för konsekvenser för bilden av det goda livet?). Det går att dra en parallell här till Nel Noddings (2002) tankar om vikten av att grunda en fördjupad diskussion med barn och unga om ”de eviga frågorna” i vad hon kallar för ”ordinary conversation”. Poängen för Noddings, precis som för mig, är att svåra existentiella frågor – som potentiellt sett öppnar upp för ett etiskt växande – måste förankras i de konkreta livserfarenheter som barn bär med sig för att bli meningsfulla och för att stimulera till vidare etisk utveckling. Slutligen handlar det om att tillsammans med barnen/eleverna föra etiska samtal i ett rum präglad av tillfällig moralisk suspension, inte i syfte att relativisera moraliska frågor utan i syfte att upprätta en skyddad sfär där det etiska omdömet kan tränas genom kommunikation utan att utsättas för alla de sociala och politiska risker som hotar utanför klassrummet.

Sammanfattningsvis så har jag i den här essän argumenterat för betydelsen av att fördjupa förståelsen för hur fiktiva exempel kan användas i utbildning som språngbräddor för etiska samtal. Etiska samtal handlar i det här sammanhanget inte primärt om berättelser som återger tydliga moraliska dilemman eller som speglar moraliskt exemplariska personer utan är snarast att förstå som en djupare konversation mellan lärare och elev som kan

beskrivas som tätt förknippad med den del av utbildning som vi brukar beteckna som bildning. Det vill säga, etik är inte primärt att förstå som en särskild aspekt av utbildning (där moraliska frågor behandlas avskilt från andra frågor) utan som det övergripande motiv som orienterar all utbildning i riktning mot en mer eller mindre sammanhållen idé om det goda livet. För att undvika förmedlandet av en alltför statisk bild av ett gott liv eller ett alltför undfallande (relativistiskt?) förhållande till etikens komplexitet så har jag argumenterat för ett pedagogiskt förhållningssätt präglat av moralisk suspension där samtals riktning inte är på förhand avgjord, men där fokus alltså riktas mot nödvändigheten i att skapa gemensamma bilder av det goda livet. Här kan fiktiva exempel och berättelser spela en avgörande roll. Inte så mycket att de kan erbjuda slutgiltiga svar på frågan om vad det goda livet är eller hur vi bäst tar oss dit, som att de förmår engagera både vår fantasi och vår intellektuella nyfikenhet så att dessa kan riktas kollektivt mot ett pågående etiskt samtal istället för att separera människor från varandra genom att cementera upplevda skillnader. På så vis kan återkommande etiska samtal bilda det sammanhållande tema som alla skolämnen och alla pedagogiska relationer hämtar sin ursprungliga näring ifrån.

NOTER

¹ Trots att Kaspar Hauser är en historisk person så närmar jag mig berättelsen om Kaspar Hauser som fiktion. Detta gör jag eftersom jag utgår ifrån fiktiva representationer av den historiska berättelsen. Både Herzogs film och teaterföreställningen jag såg som barn är tydliga fiktioniseringar av en historisk karaktär och därmed att betrakta som fiktiva exempel i likhet med Shakespeares fiktionisering av Rickard den tredje.

² Oelkers (1994) erbjuder moralisk kommunikation som en central utgångspunkt för pedagogiken. Moralisk kommunikation, menar Oelkers, är ett alternativ till både yttre påverkan (ett utbildningsparadigm han härleder till Locke) och naturlig utveckling (ett utbildningsparadigm han härleder till Rousseau).

³ Tendensen att söka framhärda i existensen är för Spinoza det som utmärker alla finita varelser och ting på olika sätt beroende på deras komplexitet. Hos människan manifesterar sig denna strävan framför allt genom tänkandet eftersom tänkandet strävar mot rationell kunskap som i sin tur möjliggör särskiljningen mellan det till synes goda och det säkert goda.

REFERENSER

- Comenius, Johan A. (1658/1968): *Orbis Sensualium Pictus*. Oxford: Oxford University Press.
- Croce, Michel (2020): Moral exemplars in education: a liberal account. *Ethics and Education* 15(2), 186-199. DOI: 10.1080/17449642.2020.1731658
- Dahlbeck, Johan (2020): Spinoza on *ingenium* and exemplarity: some consequences for educational theory. *Studies in Philosophy and Education*, EarlyView, 1-21. DOI: 10.1007/s11217-020-09730-z
- Dahlbeck, Johan & De Lucia Dahlbeck, Moa (2020): The moral fallibility of Spinoza's exemplars: exploring the educational value of imperfect models of human behavior. *Ethics and Education*, 15(2), 260-274. DOI: 10.1080/17449642.2020.1731106
- Herzog, Werner (1974): *Jeder für sich und Gott gegen alle*. Werner Herzog Filmproduktion.
- James, Susan (2010): Narrative as the means to freedom: Spinoza on the uses of imagination. I Yitzhak Y. Melamed & Michael A. Rosenthal (red.): *Spinoza's 'Theological-Political Treatise': A Critical Guide*, (s 250-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Masschelein, Jan (2011): Experimentum Scholae: the world once more ... but not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 529-535. DOI: 10.1007/s11217-011-9257-4
- Masschelein, Jan & Simons, Maarten (2013): *In Defence of the School: A Public Issue*. Leuven: E-ducation, Culture and Society Publishers.
- Mollenhauer, Klaus (1983/2014): *Forgotten Connections: On Culture and Upbringing*. London: Routledge.
- Noddings, Nel (2002): *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, Martha (2002): Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5), 289-303. DOI: 10.1023/A:1019837105053
- Oelkers, Jürgen (1994): Influence and development: two basic paradigms of education. *Studies in Philosophy and Education*, 13(2), 91-109. DOI: 10.1007/BF01075817
- Sangiaco, Andrea (2019): *Spinoza on Reason, Passions, and the Supreme Good*. Oxford: Oxford University Press.
- Spinoza, Benedictus de (1985): Ethics. I Edwin Curley, red: *The Collected Works of Spinoza, Vol 1*, (s 408-617). Princeton: Princeton University Press.
- Steinberg, Justin (2018): *Spinoza's Political Psychology: The Taming of Fortune and Fear*. Cambridge: Cambridge University Press.

Steinberg, Justin (2020): Politics as a model of pedagogy for Spinoza. *Ethics and Education*, 15(2), 158-172. DOI: 10.1080/17449642.2020.1731657

Zagzebski, Linda (2013): Moral exemplars in theory and practice. *Theory and Research in Education*, 11(2), 193-206. DOI: 10.1177/1477878513485177