3. När kunskapen sitter i kroppen – skolelevers (kroppsliga) relation till lokal matproduktion

Eva Alerby, Björn Emmoth og Gunnar Jonsson

Abstrakt: Kunskap som rör lokal matproduktion är många gånger baserad på traditionell och erfarenhetsbaserad kunskap, nära knuten till specifika geografiska platser. Denna kunskap går inte alltid med enkelhet att förmedla i tal eller skrift. I stället är kunskapen implicit och i viss mån tyst – kunskapen ”sitter i kroppen”. Inom ramen för detta kapitel kommer vi att diskutera kroppens, platsens och tystnadens betydelse i relation till skolelevers (kroppsliga) förhållande till hållbar och lokal matproduktion, mer specifikt matproduktion i form av grönsaksodling. Diskussionen kommer att exemplifieras och kopplas till en berättelse, i form av ett pardigmatiskt case, om några elever som aktivt deltar i grönskaksodlingsprocessen på ett lantbruk – från sådd till skörd.

Vetenskapsteoretiskt tar vi avstamp i den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys tankegods. Merleau-Ponty är kanske mest känd för sin kroppsteori – *the lived body*. Vidare understryker Merleau-Ponty (1995, 2002) språkets begränsningar, som gör att allt inte alltid kan artikuleras fullt ut i tal eller skrift. Det han kallar för ett tyst och implicit språk kan emellertid ta sig uttryck genom visuella former och kroppsliga handlingar.

I kapitlet argumenterar vi för att kroppen och platsen spelar en avgörande roll för bildning och lärande och även för att både synliggöra och tillägna sig den tysta och implicita kunskap som många gånger återfinns inom den lokala matproduktionen, som i hög grad är baserad på traditionell och erfarenhetsbaserad kunskap.

Nyckelord: kroppslig kunskap, lokal matproduktion, Maurice Merleau-Ponty, platsens betydelse, tystnadens betydelse

Abstract: Knowledge related to local food production is often grounded in traditional and experiential forms of knowledge that are closely tied to specific geographical locations. Such knowledge is not always easily conveyed through speech or writing. Rather, it is often implicit and partly tacit – it is embodied knowledge.

Alerby, E., Fiskum, T. A., Jonsson, G. & Smeds, P. (red.) (2026). *Mat og tradisjonskunnskap: Læring i et bærekraftsperspektiv*. Scandinavian University Press. https://doi.org/10.18261/9788294167449-26-03
Open access | © The author(s) 2026. This work is licensed under CC BY 4.0. To view a copy of this license, visit https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.

In this chapter, we discuss the significance of the body, place, and silence in relation to students' (bodily) engagement with sustainable and local food production, specifically vegetable cultivation. The discussion is exemplified and connected to a narrative, in the form of a paradigmatic case, about students who actively participate in the process of vegetable cultivation on a farm – from sowing to harvesting.

From a theoretical perspective, we draw on the ideas of the French philosopher Maurice Merleau-Ponty, who is perhaps best known for his theory of the lived body. Furthermore, Merleau-Ponty (1995, 2002) emphasizes the limitations of language, suggesting that not everything can be fully articulated through speech or writing. What he refers to as a tacit and implicit language can, however, be expressed through visual forms and bodily actions.

In the chapter, we argue that the body and place play a crucial role in education and learning. They are also central to both making visible and acquiring the tacit and implicit knowledge often embedded in local food production, which is largely grounded in traditional and experiential forms of knowledge.

Keywords: embodied knowledge, local food production, Maurice Merleau-Ponty, significance of place, the significance of silence

Inledning – en skoldag med kålodling på schemat

Kunskap som rör lokal matproduktion är många gånger baserad på traditionell och erfarenhetsbaserad kunskap, nära knuten till specifika platser. Denna kunskap går inte alltid med enkelhet att förmedla i tal eller skrift. I stället är kunskapen implicit och i viss mån tyst – kunskapen *sitter i kroppen*. Inom ramen för det här kapitlet kommer vi att diskutera kroppens, platsens och tystnaden betydelse i relation till skolelevers (kroppsliga) förhållande till hållbar och lokal matproduktion, mer specifikt matproduktion i form av grönsaksodling. Diskussionen kommer att exemplifieras och kopplas till en berättelse, i form av ett paradigmatiskt case[1], då några elever aktivt deltar i odlingsprocessen av kål på ett lantbruk – från sådd till skörd. Så låt oss därför börja med berättelsen.

> Klockan är 08.30 en tisdagsmorgon i maj. En buss stannar till nere vid vägen. En grupp elever i 10-årsåldern och två lärare kliver av och börjar vandra upp mot gården. Där ska eleverna denna dag få vara med och plantera kålplantor.

1 Ett paradigmatiskt case är, enligt Mills, Durepos och Wiebe (2010), noggrant utvalda exempel baserade på verkliga händelser. Berättelsen är därför en skildring av våra gemensamma erfarenheter från projektet då elever deltog i odlingsprocessen av grönsaker på ett lantbruk (jfr Pavlich, 2010).

Karin, som är trädgårdsmästare och bor på gården, möter upp och hälsar alla välkomna. Hon berättar lite kort för eleverna om platsens och gårdens historia, och hon talar även om för eleverna var dom får vara och hur dom får röra sig på gården, innan dagens aktiviteter inleds.

Innan själva planteringen sätter i gång får eleverna börja med att känna på olika sorters jord. Framför eleverna finns det några hinkar som innehåller olika jordarter. Eleverna får med händerna känna skillnaderna i hur de olika jordarterna känns då de kramas i händerna och de uppmuntras att försöka forma jorden till små rullar eller kulor. Det finns både en blöt lerjord och en torr sandjord. Eleverna får också fundera på och reflektera över hur de olika jordarterna känns och beter sig i handen.

”Kolla vilken lång rulle jag har gjort”, säger Anna och visar upp sin jordrulle (se figur 3.1).

Figur 3.1 En av eleverna har format en rulle av jord. Foto: Gunnar Jonsson.

”Häftigt”, svarar Nils medan han förgäves försöker forma en rulle av den torra sandjorden. ”Det här går ju inte”, suckar han uppgivet efter ett tag.
”Prova med den blöta lerjorden i stället”, säger Anna. ”Den är lättare att rulla”.
”Men då blir man ju så kladdig om händerna”, svarar Nils skeptiskt.

> ”Det gör väl inget, det är bara att tvätta av sig sen”, fortsätter Anna.
> Nils stoppar försiktigt sina händer i den blöta lerjorden och börjar forma en rulle.
> ”Ja, det funkar ju”, utbrister han glatt.

De flesta av eleverna tyckte att det var en kul aktivitet och de ville gärna fortsätta att krama och rulla jord i sina handflator. Men några av eleverna tyckte att det var ganska olustigt och ville inte alls ta i jorden. De stod bara tysta och betraktade jorden med avsmak innan de satte ord på sina känslor.

> ”Fy vad äckligt, man blir ju supersmutsig. Jag tänker inte ta i den där jorden”, utbrister Olle och kör ner händerna i fickorna.
> ”Och tänk om det finns maskar där! Jag vill inte få maskslem på mina händer”, säger Stina.

Efter aktiviteten med att känna på olika jordarter startades dagens planteringsarbete. Eleverna hade med sig kålplantor som de förodlat i sitt klassrum. För säkerhets skull hade även Karin förodlat plantor, så det fanns rikligt med kålplantor som skulle planteras. Odlingsbädden var förberedd, det var gödslat och jorden var fräst. Samtliga elever stod nu uppställda framför odlingsbädden, dom var ivriga och ville starta omgående, men eleverna fick vänta lite för först skulle Karin gå igenom hur planeringen skulle gå till. Några av eleverna hade dock svårt att fokusera på genomgången och pratade i stället med varandra om annat och småkivades. Karin väntade bara lugnt ut eleverna under tystnad innan genomgången kunde fortsätta. När Karin sedan ställde några frågor till eleverna för att se om de hade klart för sig hur planteringen skulle gå till och om de själva hade några funderingar var ett par av eleverna helt tysta, de sa inte ett ord.

Karin fortsatte genomgången med att säga att plantorna skulle sättas på en underarms avstånd. Vad det innebar visades av Karin rent konkret genom att placera sin underarm på odlingsbädden. Likaså visade hon hur plantorna skulle planteras genom att med ena handens fingrar forma ett litet hål i jordbädden, samtidigt som hon med den andra handen försiktigt höll i plantan, stoppade ner rotklumpen, fyllde på med jord och tryckte till om rotklumpen. Karin gjorde detta med vana händer, hon vet precis hur planteringshålet ska formas, hur plantan försiktigt ska hanteras och hur hårt jorden ska packas runt plantans rotklump – hon har kunskapen i kroppen, i händerna. Trots detta har hon inte alltid helt lätt att med ord förmedla denna kunskap, utan i stället visar hon konkret hur hon gör och låter sedan eleverna få försöka.

Uppstarten av planteringsarbetet blev på gränsen till stökig, eleverna var ganska högljudda och ville plocka åt sig plantor direkt, men återigen sänkte Karin röstvolymen och väntade lugnt ut eleverna och planteringen kunde komma igång. De flesta eleverna var glada och förväntansfulla och deltog aktivt i planteringen. Eleverna var dock ovana vid att hantera plantorna på ett varsamt sätt och det hände att någon planta bröts, men efter ett tag hanterade eleverna plantorna med lätta händer. En annan ovana, eller svårighet, som visade sig var att eleverna inte riktigt hade känslan för hur djupt planteringshålet skulle vara eller hur hårt jorden skulle packas runt rotklumpen. Även detta lärde sig de flesta elever snabbt och planteringen förflöt fint.

När det var dags för lunchrast var de flesta kålplantorna planterade, men inte alla så Karin fortsatte själv att snabbt och med vana händer plantera de resterande plantorna. Efter en kort stund kom några elever tillbaka och ville hjälpa till att plantera färdigt.

> ”Kan inte jag få hjälpa till och plantera, det var ju kul”, säger Filip och fler av eleverna ansluter.

Även Olle, som tidigare inte velat ta i jorden, dyker upp och efter ett tag deltar också han i planteringsarbetet. Det blev nu en plantering som präglades av samarbete på ett annat sätt än tidigare. Karin kunde exempelvis hålla i plantan, medan eleven gjorde hålet och packade till roten (se figur 3.2).

Figur 3.2 Elever och Karin hjälps åt att plantera kålplantor. Foto: Gunnar Jonsson.

Samtidigt uppstod ett vardagligt samtal som kunde handla om allt möjligt, ofta något som relaterade till elevernas odlingserfarenheter, exempelvis att någons morfar odlade grönsaker.

> ”Min morfar har ett morotsland. Jag brukar hjälpa honom att rensa … ibland … men mest brukar jag äta morötterna. Dom där små morötterna är jättegoda”, utbrister Sara.

Planteringen fortsätter under tystnad. Då och då sneglar eleverna på Karin och försöker att göra som hon gör. Innan eleverna hämtades av bussen för avfärd mot skolan var hela odlingsbädden med kålplantor färdig.

En reflektion av dagens odlingsaktiviteter var att framför allt det spontana arbete som skedde under lunchrasten hade fungerat så bra. Det arbetet präglades av att det var något som gjordes gemensamt mellan Karin och eleverna, eller som Karin uttryckte det:

> Ja, de såg vad jag gjorde och så gjorde de tillsammans med mig. Roligast var när det kom en kille som på förmiddagen inte ens ville ta i jorden, så sa jag åt honom: ”Sätt ned plantan, jag håller i den och nu kan du föra jord över rotklumpen och trycka till”. Då var det inga problem. Och så plötsligt stod han där med två plantor till som han ville plantera, och han tyckte det var jätteroligt.

För att problematisera och diskutera kroppens, platsens och tystnadens betydelse i relation till elevers (kroppsliga) förhållande till grönsaksodling tar vi avstamp i den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys teoribildning. Denna text ska därför ses som ett teoretiskt bidrag till forskningsfältet, där teorin exemplifieras och kopplas till berättelsen ovan – en form av filosofiskt utforskande.

Merleau-Ponty är kanske mest känd för sin kroppsteori – *the lived body*. Enligt Merleau-Ponty (2002) är vi människor i en värld som vi delar med andra människor. Förhållandet mellan människor och världen, och mellan människor, är ömsesidigt beroende. Detta leder till en syn på människor som deltagare i världen. Människor observerar inte bara, utan genom sina kroppar agerar de i världen.

Uttryckt på ett annat sätt – världen och livet påverkar varandra ömsesidigt i den meningen att livet alltid är världsligt och världen alltid är vad den är för ett levande väsen. På detta sätt är livet och världen integrerade i en enhet som inte kan separeras. Verkligheten måste ses, inte i termer av *antingen eller*, utan

i termer av *både och*. Merleau-Ponty (1968) går till och med bortom ’både och’ mot en sammanblandning som är mer än summan av dess delar. För honom är människor sammanflätade med allt i världen: ”… the world is wholly inside me and I am wholly outside myself” (Merleau-Ponty, 2002, s. 474). Detta gäller inte bara livet och världen, utan också kropp och sinne, objekt och subjekt, yttre och inre, fysiskt och mentalt, sinnligt och kognitivt, jag och andra, individ och samhälle. Vidare understryker Merleau-Ponty (1995) språkets begränsningar, som gör att allt inte alltid kan artikuleras fullt ut i tal eller skrift. Det han kallar för ett tyst och implicit språk kan emellertid ta sig uttryck genom visuella former och kroppsliga handlingar.

Nedanstående diskussion inleds med en belysning av kroppens betydelse och kroppsligt lärande. Därefter utforskas och diskuteras platsens betydelse, följt av en reflektion och diskussion kring tystnadens betydelse och det som inte kan uttryckas muntligt. Avslutningsvis görs några sammanfattande reflektioner kring kroppens, platsens och tystnadens betydelse i relation till elevers (kroppsliga) förhållande till hållbar och lokal matproduktion, mer specifikt matproduktion i form av grönsaksodling. Genom hela diskussionen kommer berättelsen ovan, om eleverna som är med och planterar kålplantor på Karins gård, att kopplas till och analyseras i relation till det filosofiska utforskandet.

Att plantera kålplantor i odlingsbädden – ett (kroppsligt) lärande

Enligt Merleau-Ponty (2002) är vi som människor alltid i vår kropp, vilken i sin tur är förankrad i världen: ”the body is our anchorage in a world” (s. 167). En persons existens är förutsättning för den världsliga erfarenheten, vilket inte ska tolkas som att människokroppen är i världen på samma sätt som saker, såsom en hink med jord eller en odlingsbädd. I stället betonar Merleau-Ponty att kroppen *bebor* världen. Det är alltså genom vår kroppsliga existens som vi upplever den konkreta världen i all dess komplexitet, som både är historisk och kontextuell.

Lärande i sin tur formas av de erfarenheter vi som människor gör i världen och enligt Merleau-Ponty (2002) är det genom vår kropp som vi upplever världen och får erfarenheter av densamma, vilket i sin tur är förutsättningar för lärande. Vi använder våra händer, våra ben, våra ögon, våra öron, våra munnar etcetera, och genom att göra det lär vi oss mer och mer om den komplexa värld vi bebor (Alerby, 2009). Men ibland räcker inte vår egen kropp till, utan vi

använder olika typer av saker eller artefakter för att få ytterligare erfarenheter i världen, vilket är av betydelse för lärandet. Merleau-Ponty (2002) exemplifierar dessa typer av erfarenheter genom att hänvisa till den blinde mannen och hans käpp. Käppen utgör en förlängning av den blinde mannens kropp, och med dess hjälp upplever han världen. Detta är, enligt Merleau-Ponty, ett exempel på människors förmåga att förlänga sin egen kropp genom en sak eller artefakt.

För att verkligen inkorporera en sak och få kunskapen i kroppen måste emellertid en vana bildas (Merleau-Ponty, 2002). När eleverna för första gången känner med händerna på olika sorters jord har de inte alltid erfarenhet av dess olika egenskaper: *”Häftigt”, svarar Nils medan han förgäves försöker forma en rulle av den torra sandjorden. ”Det här går ju inte”, suckar han uppgivet efter ett tag. ”Prova med den blöta lerjorden i stället”, säger Anna. ”Den är lättare att rulla”.* Detsamma visar sig vid hanteringen av kålplantorna. När flera av eleverna håller en kålplanta i sin hand för första gången finns det ett avstånd, eller en osäkerhet, mellan plantan och eleven innan hen vet hur plantan ska hanteras och bli ett med barnets kropp, eller händer: *[e]leverna var dock ovana vid att hantera plantorna på ett varsamt sätt och det hände att någon planta bröts.* När väl en vana uppstått och kunskapen är förkroppsligad, så som Karin är ett exempel på: *Karin gör detta [planterar kålplantorna] med vana händer, hon vet precis hur planteringshålet ska formas, hur plantan försiktigt ska hanteras och hur hårt jorden ska packas runt plantans rotklump – hon har kunskapen i kroppen, eller i händerna,* går det lättare även för eleverna: *efter ett tag hanterade eleverna plantorna med lätta händer*.

Genom att ta Merleau-Pontys teori om den levda kroppen som utgångspunkt ges förnuftet kroppsliga egenskaper i kontrast till rent intellektuella egenskaper (Bengtsson, 1998). Detta innebär att när Karin har gjort sina val om hur planteringen av kålplantorna ska gå till är det redan en integrerad del av Karins kropp. Valen är integrerade i Karins förkroppsligade erfarenheter och i hennes sätt att vara. Enligt Merleau-Ponty (2002) upprätthålls de av en *intentional arch* (intentional båge). Det Karin gör vid odlingsbädden på sitt lantbruk, när hon försöker lära eleverna att plantera kålplantorna, utgår från Karins tidigare erfarenheter. Hennes tidigare erfarenheter ger riktning och mening åt hennes nuvarande och framtida aktiviteter med eleverna. När Karin, tillsammans med eleverna, med hjälp av handens fingrar formar ett litet hål i jordbädden, utgår det från Karins tidigare erfarenheter av plantering, liksom från hennes val av innehåll och metoder. Detta ger riktning och mening åt hennes pågående arbete, vilket i sin tur påverkar det som komma skall – framtiden och

en förhoppningsvis rik skörd av kål. Dåtid, nutid och framtid förenas av den intentionala bågen.

Genom att använda teorin om den levda kroppen konstitueras lärande när erfarenheterna av en lärandesituation införlivas i kroppen och blandas med tidigare erfarenheter och blir till vanor. Det är dock inte enbart kroppen som är av betydelse – kroppen är i sin tur alltid situerad, den befinner sig på en specifik plats.

Platsens betydelse – en odlingsbädd är också en plats

Enligt Løvlie (2007) är allt lärande kopplat till situationer och till olika platser – all utbildning kräver en inramning. Denna inramning kan vara i form av en fysisk byggnad, till exempel en skola eller ett lantbruk, som i sin tur innehåller en mängd olika platser och utrymmen. Oavsett, sker lärande på olika platser och på dessa platser uppstår erfarenheter och minnen formas, vilket lämnar olika former av spår hos de som befunnit sig på platsen. Ibland är dessa spår både tydliga och djupa, medan de ibland kan vara så svaga att de kan vara svåra att upptäcka.

En plats av betydelse för dagens samhälle är skolan. Skolan, eller kanske mer specifikt klassrummet, är en plats där många olika aktiviteter och möten dagligen äger rum, men som Merleau-Ponty (2002) uttryckte det: ”Space is not the setting (real or logical) in which things are arranged, but the means whereby the position of things becomes possible” (s. 284). Skolan, klassrummet och även andra lärandeplatser utanför skolans väggar är förhoppningsvis platser där ”things” [saker] blir möjliga för både elever och lärare.

Människan och platsen är i ett ständigt samspel, men på olika sätt beroende på vilken plats och vilka människor som befinner sig där. Den kunskap som rör lokal matproduktion är ofta nära knuten till specifika geografiska platser, så som ett lokalt lantbruk. I vissa fall flyttas därför undervisningen utanför själva skolbyggnaden och klassrummen, till exempel till ett utomhusområde, ett lantbruk, vilket var precis vad som skedde i berättelsen ovan: *Odlingsbädden var förberedd, det var gödslat och jorden var fräst. Samtliga elever stod nu uppställda framför odlingsbädden.* I detta exempel är den centrala lärandeplatsen Karins lantbruk och mer specifik den förberedda odlingsbädden, det var där dagens huvudsakliga aktivitet – att plantera kålplantor – skulle genomföras.

Att ta en grupp elever och gå utanför skolans väggar är dock inte särskilt vanligt i dagens skola, men det finns, enligt Foran (2005), något unikt och

ofta förbisett i ”the simple act of passing through the doorway, from the inside to the outside world” (s. 2). Att passera genom dörröppningen och flytta undervisningen till en utomhusplats kan också ses som ett försök att ”add green to an otherwise very un-green system” (Blenkinsop et al., 2019, s. 490). Detta är något som eleverna och lärarna i berättelsen ovan får vara med om.

> Klockan är 08.30 en tisdagsmorgon i maj. En buss stannar till nere vid vägen. En grupp elever i 10-årsåldern och två lärare kliver av och börjar vandra upp mot gården. Där ska eleverna denna dag få vara med och plantera kålplantor. Karin, som är trädgårdsmästare och bor på gården, möter upp och hälsar alla välkomna. Hon berättar lite kort för eleverna om platsens och gårdens historia, innan dagens aktiviteter inleds.

I samspelet mellan människa och plats finns det alltid aspekter av makt, inte minst då både vuxna och barn befinner sig på platsen. Merleau-Ponty (se t.ex. 1964, 1982, 2000) påpekar att maktförhållanden är tydliga i de situationer och på de platser där kontrollen över människor är viktig – såsom i en undervisningssituation. Merleau-Ponty (2002) menar att i denna typ av situationer blir människor lätt objektifierade, och handlingar och yttranden blir inte ”taken up or understood, but observed as if they were an insect’s . . . the objectification of each by the other’s gaze is felt unbearable only because it takes the place of possible communication” (s. 420).

När man diskuterar utformningen av utbildningsplatser, oavsett om det är ett klassrum eller en plats utanför skolan så som ett lantbruk, kan det vara av intresse att fundera på platsens horisont, eller gränser, och begrunda på var klassrummet börjar och var det slutar.

Även om lektioner i vissa fall äger rum utanför skolan – till exempel på ett lantbruk, där undervisningen sker utomhus – är denna plats inte utan gränser. Gränserna består emellertid inte av fysiska väggar som i ett klassrum, de består i stället av maktdimensioner och uttryckliga regler, samt i vissa fall materiella riktlinjer. Läraren, eller pedagogen, ramar in utrymmet genom att etablera både mentala och fysiska gränser med syftet att både kontrollera eleverna och se till deras säkerhet. Detta gör Karin så fort eleverna anländ till gården: *Hon berättar lite kort för eleverna om platsens och gårdens historia, och hon talar även om för eleverna var dom får vara och hur dom får röra sig på gården, innan dagens aktiviteter inleds.* Eleverna som vistas på denna plats får till exempel inte lämna den för att bara vandra runt på den omgivande landsbygden – en

slags mental gräns etableras för att säkerställa elevernas säkerhet och för att upprätthålla ordning (jfr Alerby, 2020).

Att låta en lektion äga rum utomhus, bortom gränserna för det vanliga klassrummet, påverkar inte bara relationen mellan människorna och platsen, utan också relationen mellan läraren/pedagogen och eleverna. Foran (2008) menar att ”the responsibility associated with teaching in the outdoors imposes a greater emphasis on the relational aspect of teaching” (s. 4). Dessa relationella aspekter är av betydelse för den pedagogiska situationen och elevernas upplevelser av lärandesituationen, och enligt Foran är utomhusutrymmet ofta ett bortglömt utrymme som kan berika dessa upplevelser. Att gå ut med eleverna istället för att hålla lärandet innanför skolans väggar kan även föra eleverna (och lärarna/pedagogerna) ”closer to the natural world and enable them to feel the power of a world that is not technological but is something much more” (Foran, 2008, s. 7). I ett utomhuspedagogiskt utrymme underlättar bristen på fysiska gränser i form av väggar utvidgningen av utrymmets horisont eftersom eleverna och läraren kan blicka ut mot horisonten ohindrat.

Platsen där lärandesituationen sker är således av stor betydelse för de människor som vistas där. Denna plats kan vara full av aktivitet, ljud och rörelse, men den kan även härbärgera lugn, stillhet och tystnad. I det följande kommer några av de många dimensionerna av tystnad, kopplad till lärande, att utforskas och utvecklas.

Tystnadens betydelse – att lägga sin underarm på en odlingsbädd

Förutom kroppens och platsens betydelse understryker Merleau-Ponty (2002) språkets begränsningar, och han argumenterar för att allt inte alltid kan artikuleras fullt ut i tal eller skrift – det finns en form av tyst kunskap. Denna tysta kunskap kan emellertid ta sig uttryck genom visuella former och kroppsliga handlingar. I berättelsen ovan visar det sig tydligt att Karin använder sig av kroppsliga och icke-verbala handlingar när hon, i tillägg till de muntliga orden, ska förmedla till eleverna hur stort avstånd det ska vara mellan kålplantorna: *… men först fick de [eleverna] ta del av Karins instruktioner om hur planeringen skulle gå till. Plantorna skulle sättas på en underarms avstånd. Vad det innebar visades av Karin rent konkret genom att placera sin underarm på odlingsbädden.*

På en nivå har vi alltså kunskapen, men den är inte alltid tillgänglig för vår språkliga kompetens. Merleau-Ponty (1995) betonar att det finns något som existerar bortom vad som sägs, något som inte kan kommuniceras muntligt,

vilket han benämner som ett tyst och implicit språk. Detta är Karin ett exempel på: *hon har kunskapen i kroppen, eller i händerna. Trots detta har hon inte alltid helt lätt att med ord förmedla denna kunskap, utan i stället visar hon konkret hur hon gör.*

Tystnad omfattar dock ytterligare en mängd olika dimensioner – inte enbart de språkliga – där framför allt människors upplevelser av tystnaden blir av betydelse. Tystnad upplevs till exempel på olika sätt av olika människor vid olika tidpunkter. En liknande tyst situation, eller till och med samma tysta situation, kan upplevas på helt olika sätt av olika personer. Oavsett om tystnad uppfattas som behaglig eller obehaglig, kan den betraktas som ett mångfacetterat fenomen. von Wright (2012) betonar dock att: ”[s]ilence 'as such' is neither good nor bad” (s. 94). Det handlar om hur människor uppfattar tystnaden (om det finns någon?).

I berättelsen ovan uppstod tystnad i samband med det spontana planteringsarbetet under lunchrasten: *Planteringen fortsätter under tystnad. Då och då sneglar eleverna på Karin och försöker att göra som hon gör.* Hur eleverna upplevde denna tystnad framgår inte av berättelsen, men det kan konstateras att det viktiga här är att vara observant på tystandens karaktär – är den självvald och behaglig eller är den påtvingad och skrämmande.

Vad gäller tystnad och lärande uppstår ofta den paradoxala situationen att läraren å ena sidan förväntar sig att eleverna besvarar dennes frågor och aktivt deltar i diskussioner, och å andra sidan även aktivt deltar i planerade aktiviteter, själva ställer frågor och delger sina synpunkter och reflektioner (Alerby, 2021). Det är dock inte alltid så är fallet och här bör man fundera på vad som händer om en elev förblir tyst efter att ha hört lärarens fråga eller muntligt tilldelade uppgift. Olika elever är olika pratsamma och en del föredrar, av olika anledningar, att vara tysta framför att prata, vilket var precis vad som hände i berättelsen ovan: *När Karin sedan ställde några frågor till eleverna för att se om de hade klart för sig hur planteringen skulle gå till och om de själva hade några funderingar var ett par av eleverna helt tysta, de sa inte ett ord.* I olika lärandesammanhang, så väl som i livet självt, är det emellertid av största vikt att vara observant på *varför* en person är tyst – är tystnaden självvald eller är den påtvingad.

Läraren strävar i vissa fall efter att eleverna ska vara tysta och uppmärksamma under instruktioner och genomgångar och inte heller vara allt för stojiga och högljudda. I de fall eleverna är allt för stojiga och högljudda under till exempel en genomgång kan läraren använda tystnaden som en form av undervisningsstrategi. Till exempel finns det troligen välkända lärartricket att förbli

lugn och tyst framför en stökig grupp elever istället för att försöka upprätthålla ordning och tystnad genom att höja sin egen röst (Alerby, 2021). Detta var något som Karin använde sig av i anslutning till att hon instruerade eleverna hur planeringen skulle gå till: *Några av eleverna hade dock svårt att fokusera på genomgången och pratade i stället med varandra om annat och småkivades. Karin väntade bara lugnt ut eleverna under tystnad innan genomgången kunde fortsätta.* Karin fortsatte sedan att använda samma strategi i anslutning till att planteringsarbetet skulle börja: *Uppstarten av planteringsarbetet blev på gränsen till stökig, eleverna var ganska högljudda och ville plocka åt sig plantor direkt, men återigen sänkte Karin röstvolymen och väntade lugnt ut eleverna och planteringen kunde komma igång.*

Episoden visar att tystnad inte är frånvaro utan ett epistemiskt fält där kropp, materialitet och blick ordnar handlingar. Den tystnad som följer fungerar dels som resurs för uppmärksamhet och samordning, dels som disciplinär teknik, dess värde är därför situerat och asymmetriskt. För några elever öppnar tystnaden ett rum för perception och eftertanke, för andra kan den vara en påtvingad stillhet. Merleau-Pontys påpekande om språkets ofullständighet gör synligt att lärande sker i dialog mellan ord och gester, mellan det sagda och det visade (Merleau-Ponty, 2002; Merleau-Ponty & Lefort, 1968). Pedagogikens uppgift blir att anpassa dessa mellanrum, att skapa villkor under vilka det tysta kan bli delbart utan att bli överkört. I odlingsbäddens jord blir måttet en kroppslig inskrift, en rytm som eleverna kan haka i. Tystnaden är då inte slutet på samtalet utan dess resonans – ett arbetsredskap som kräver lyhördhet.

Att slå rot i erfarenhetens mylla – avslutande reflektioner

Berättelsen om skoldagen på gården synliggör hur kunskap om lokal matproduktion inte främst överförs som information, utan växer fram i ett görande där kropp, plats och tystnad samspelar. Denna syn på kunskapsöverföring sammanfaller även med beskrivningen av hur traditionell kunskap förs vidare (Nordin-Jonsson, 2010).

Med utgångspunkt i Merleau-Pontys teoribildning kan vi förstå detta som att lärande inte adderas till kroppen utifrån – kroppen är redan vårt sätt att vara i världen (Merleau-Ponty, 2002). När elevernas händer möter lerans tyngd och plantans bräcklighet uppstår det som inte låter sig reduceras till instruktion eller faktaruta – ett erfarenhetens motstånd som formar vanor, säkrar handlag och därigenom förkroppsligar kunskap. Karins underarm som måttstock, den

stilla gesten som visar packningens fasthet, elevens trevande grepp som blir lättare efter några försök – allt detta är uttryck för ett tyst språk där mening bärs av rörelse, rytm och beröring.

Platsen, i form av en odlingsbädd på ett lantbruk, är här mer än en kuliss eller scenografi för undervisningen, för lärandet. Odlingsbädden fungerar som pedagogisk inramning, den ramar in uppmärksamheten, ordnar relationer och fördelar ansvar. När klassrummet ersätts av gårdens öppna rum omförhandlas makt, roller och möjligheter. Lärarens uppgift blir inte bara att instruera utan att forma ett gemensamt rum av riktade gränser och tillåtande frihet, en praktik där säkerhet garanteras samtidigt som improvisation och oförutsägbarhet – vind, väta, insekter – får bli stoff för lärande (Blenkinsop et al., 2019). I Merleau-Pontys (2002) mening bebor kroppen världen, men världen bebor också kroppen. Den situering som platsen åstadkommer, jordens konsistens, luftens doft, ljuden från gården, bildar en materiell semantik som stödjer begreppslig förståelse – varför avståndet mellan plantor spelar roll, vad vatten gör med jorden, hur tid och väder är medaktörer i tillväxten.

Vad gäller tystnadens betydelse i berättelsen kan konstateras att den bär två skilda men sammanhängande dimensioner. Tystnad kan ses som pedagogisk metod, Karins stilla väntan snarare än ordningsrop visade mer än den sagda instruktionen. För några elever ger tystnaden möjlighet till koncentrerad närvaro, för andra en tvekan inför smuts och maskar. Tystnad i sig är, enlig von Wright (2012), varken god eller ond, men den kräver urskiljning. Hand mot jord, blick mot lärare, blir den vågskål som möjliggör imitation, omsorg och precision, men när den förväxlas med underkastelse riskerar den att osynliggöra röster. Lärarens ansvar är därför att kunna läsa tystnadens skiftningar – när den öppnar, när den stänger.

Ur detta följer en kunskapssyn där förkroppsligande inte står i motsättning till begrepp och fakta, utan utgör deras nödvändiga jordmån. Merleau-Pontys intentionala båge hjälper oss att se hur tidigare erfarenheter riktar handlingen framåt (Merleau-Ponty, 2002). Karins vana händer är sedimenterad historia, elevens växande säkerhet en pågående framtid. Att lära odling är därför att lära tid, att låta årstidernas och vädrets rytm bli didaktiskt material. Det som i schemats logik kan framstå som långsamhet visar sig vara innehåll, så som tålamod, ansvarstagande och ett omdöme som bara kan mogna i takt med växtens egen tid.

Berättelsen visar också hur kunskap cirkulerar mellan generationer. Saras yttrande om morfars morotsland ger en skymt av hur traditionell och erfarenhetsbaserad kunskap lever vidare genom deltagande, berättelser och gemensamt

arbete. I sådan överföring är språket viktigt, men inte tillräckligt. Deltagande i praktiskt arbete är det som gör att kunskapen blir förkroppsligad (Alerby, 2009). Skolan blir då inte en sluten miljö som ersätter andra lärandeplatser, utan en knutpunkt där erfarenheter från hem, lokalsamhälle och professioner möts, prövas och fördjupas. I förlängningen angår detta medborgerlig bildning, att förstå matens ursprung, de beroendesamband som gör föda möjlig och den etiska hänsyn som följer av detta.

Det finns emellertid en del spänningar att reflektera över. När lärandet är platsbundet, till exempel till en odlingsbädd på ett lantbruk, finns alltid risken att naturen, eller kålplantorna, reduceras till pedagogiska redskap snarare än att de erkänns som medaktörer. Vidare rymmer utomhusundervisning en förskjuten maktgeografi – ramar krävs för säkerhet, men ramar kan också bli exkluderande (Foran, 2008). Vissa elever vill inte känna på jorden, men deras motstånd ska inte tolkas som en brist, utan som en läranderik utgångspunkt som kräver alternativ, förklaringar och tid. Denna typ av lärandesituation står i skarp kontrast till skolans starka orientering mot det explicita och mätbara. Om bedömning enbart fångar det som låter sig skrivas på prov riskerar den att förbise hantverksskicklighet, omdömeshandlingar och gemensam omsorg. Här behövs dokumentationsformer som låter förkroppsligade processer bli synliga över tid, inte för att ersätta begreppslig artikulation, utan för att komplettera den.

Av ovanstående kan förstås att lärande är situerat, det tar form i mötet mellan kropp och plats, och kan därför inte frigöras från materialitetens och tidens villkor. Samtidigt är lärande relationellt, det framträder i samspelet mellan elever, lärare och kunniga praktiker, i detta fall trädgårdsmästaren, och bär på en etik av ömsesidigt ansvar. Vidare är lärande delvis tyst, inte för att det saknar begrepp, utan för att vissa dimensioner av kunnande blir möjliga först när ord ställer sig i bakgrunden och gesten visar vägen.

Mot denna bakgrund framträder odlingsprocessen av kål på ett lantbruk i detta exempel som en didaktisk knutpunkt för hållbarhetsutbildning. Den gör ursprung och beroenden gripbara, den gör omsorg synlig som handling och inte bara som värdeord, den öppnar för delaktighet som mer än inflytande – som medskapande. Det är i sådana praktiker som relationen till matproduktion kan förskjutas från konsumtion till deltagande, från åskådande till ansvar. När eleven som på morgonen vägrade vidröra jorden, under eftermiddagen ber om fler plantor, är det därför mer än en trivsam episod – det är ett tecken på hur världen har kommit närmare och kunskapen har börjat slå rot i kroppen (jfr Merelau-Ponty, 2002).

Sammantaget föreslår vi i denna text ett skifte i hur vi kan tänka om och agera inom utbildning för lokal matproduktion och i ett vidare perspektiv för hållbar utveckling. Skiftet handlar inte om att överge teori för praktik, utan om att låta teori slå rot i erfarenhetens mylla. Där, i det långsamma arbetet mellan hand och jord, i den inramade friheten på en specifik plats, i tystnadens ordlösa språk, sammanfaller bildningens mål och medel. Det är också där skolans uppdrag och lokalsamhällets kunskap kan mötas utan att det ena instrumentaliserar det andra. Här pekar berättelsen på att en hållbar pedagogik tar sin början i det som gör oss till deltagare i världen – med våra kroppar, på våra platser.

Referenser

Alerby, E. (2009). Knowledge as a 'body run'. Learning of writing as embodied experience in accordance with Merleau-Ponty's theory of the lived body. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology, 9*(1), 1–8. https://doi.org/10.1080/20797222.2009.11433984

Alerby, E. (2020). The school building and the human: An intertwined relationship. I P. Howard, T. Saevi, A. Foran, & G. Biesta (Red.), *Phenomenology and Educational Theory in Conversation*. Routledge.

Alerby, E. (2021). Silence and educational places and spaces. I J. Stern, C. A. Sink, M. Wałejko & W. Ping Ho (Red.), *The Bloomsbury Handbook of Solitude, Silence and Loneliness*. Bloomsbury Publishing.

Bengtsson, J. (1998). *Fenomenologiska utflykter. Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv.* Daidalos.

Blenkinsop, S., Maitland, C., & MacQuarrie, J. (2019). In search of policy that supports educational innovation: Perspective of a place- and community based elementary school. *Policy Futures in Education, 17*(4), 489–502. https://doi.org/10.1177/1478210318809553

Foran, A. (2005). The experience of pedagogical intensity in outdoor education. *Journal of Experiential Education*, *28*(2), 147–163. https://doi.org/10.1177/105382590502800207

Foran, A. (2008). An outside place for social studies. *Canadian Social Studies, 41*(1). Fall. https://doi.org/10.29173/css216

Løvlie. L. (2007). The Pedagogy of Place. *Nordisk Pedagogik*, *27*(1), 32–37.

Merleau-Ponty, M. (1964). *The primacy of perception*. Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (1982). *Sense and non-sense*. Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (1995). *Signs*. Northwestern University Press.

Merleau-Ponty, M. (2000). *Humanism and terror: the communist problem*. Transaction.

Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception* [Phénoménologie de la perception]. Routlegde.

Merleau-Ponty, M., & Lefort, C. (1968). *The visible and the invisible: followed by working notes* [Visible et l'invisible]. Northwestern University Press.

Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (Red.). (2010). *Encyclopedia of Case Study Research.* Sage Publications.

Nordin-Jonsson, Å. (Red.). (2010). *Àrbediehtu – samiskt kulturarv och traditionell kunskap.* Sametinget, Kiruna och Centrum för biologisk kunskap.

Palvich, G. (2010). Paradigmatic case. I A. J. Mills, G. Durepos & E. Wiebe (Red.), *Encyclopedia of Case Study Research.* SAGE Publications.

Von Wright, M. (2012). Silence in the Asymmetry of Educational Relations. I H. Fiskå Hägg & A. Kristiansen (Red.), *Attending to Silence. Educators and philosophers on the art of listening,* (s. 93–101). Portal Academic.