

ATT LÄSA MÄNNISKOR

Om litteraturläsning i läkarutbildningen

av Margareta Petersson & Annette Årheim

Inom flera olika professionsutbildningar där mänskliga möten står i centrum har man idag börjat komplettera den traditionella kurslitteraturen med skönlitteratur. Fenomenet är intressant av flera skäl. I denna artikel diskuteras, utifrån ett empiriskt material, några perspektiv på bruket av skönlitteratur och litteraturläsningens funktion vid en av landets läkarutbildningar.

Området *medical humanities* har vuxit fram ur ett behov som hänger samman med att den biomedicinska utbildningens teoretiska inriktning inte svarar mot kraven i det kliniska arbetets vardag. Här finns tvärtom ett påtagligt kunskapsglapp. Den högt drivna specialiseringen i forskning och utbildning har medfört en fragmenterad och snävt evidensbaserad syn på människan. Företrädare för *medical humanities* menar att humanioras roll är att skapa helhetsperspektiv. Ofta formulerar de dessutom en syn på kunskap som baserad inte bara på teori utan också på erfarenhet och kliniskt omdöme.

Begreppet kliniskt omdöme har knutits till Aristoteles *phronesis* som ofta översätts med praktiskt förnuft. Kathryn Montgomery Hunter ser omdömet som en tolkande praktik, som kräver erfarenhet. Hon jämför med intuition, och ser det som kärnan i *medical humanities*.¹ Martha Nussbaum, som haft stor betydelse för bruket av skönlitteratur i professionsutbildningar, jämför det goda omdömet med en jazzmusikers improvisationsförmåga.² Är detta något man kan lära sig? Inom *medical humanities*

finns ingen entydig hållning. Vanligt är att som Rita Charon säga att man inte blir mer empatisk genom läsning men att man kan skapa förutsättningar för större bredd i studenternas erfarenhet.³ Martyn Evans är en av dem som hävdar att en sådan bredd kan åstadkommas om den blivande läkaren lär känna sig själv, vilket betyder att man som lärare bör ta studenternas subjektivitet på allvar och uppmuntra individuella synvinklar. Det handlar både om att studenten måste komma underfund med sina egna värderingar, utveckla dem om de är svaga och om att hålla liv i dem.⁴ En viss självinsikt krävs också. Läkare anser sig ofta arbeta helt på vetenskaplig grund men inom *medical humanities* ser man gärna läkaren som hermeneutiker. Att ställa diagnos är att tolka, skriver Montgomery Hunter. Charon hävdar i mera metaforiska ordalag: att ställa diagnos är skapa en intrig åt händelser och tillstånd som tidigare inte hängt samman.⁵

Den roll litteraturen inledningsvis fick i läkarutbildningen var att fungera som upplevelsekontext kring etiska problem.⁶ Numera lägger man mera vikt vid den narrativa dimensionen av läkarens verksamhet. Denna dominerar av fallberättelser och journalskrivande, som förr hade en klart narrativ halt.⁷ Man använder också litteraturvetenskapliga metoder för att förstå patienter. Detta har särskilt utvecklats inom *narrative based medicine* vid Durham University i Storbritannien och *narrative medicine* vid Columbia University i USA, där narra-

tologi studeras eftersom det är nödvändigt med närläsning också av patienter. Våra kroppar är texter, fyllda av ärr, skriver Charon.⁸

I USA inleddes undervisning i humaniora i läkarutbildningen på 1970-talet och idag finns skönlitterära moment i över 70 procent av utbildningarna.⁹ Utvecklingen har varit likartad i Kanada, Storbritannien och Australien. I Sverige bedrivs läkarutbildningar vid sex universitet. Vid flera av dessa finns humaniorakurser, men det är inget enhetligt område. Kurserna är ofta valbara och erbjuder en varierad läsning i olika genrer och ämnen. Det kan handla om hur sjukdomar gestaltas i skönlitteraturen, medicinens historia eller medicinsk etik.¹⁰ Kurserna med skönlitteratur har i mycket liten grad utvärderats eller analyserats. Några av de få som tagit ett samlat grepp är Kidd & Connor som i en översikt över kurserna i Kanada visar att innehålllet är mycket skiftande och beror av enskilda lärares intressen, erfarenheter och passioner. Vanligen adderas kurser i humaniora till de medicinska utan att något samband mellan kurserna formuleras.¹¹ Kidd & Connor efterlyser empiriska undersökningar av vad som faktiskt äger rum i utbildningen.¹²

Syfte och metod

Vi insamlade under läsåret 2008–2009 ett empiriskt material vid en av landets läkarutbildningar, där man sedan några år tillbaka genomför en serie om sex litteraturseminarier under studenternas första utbildningsår. Materialet består i sin helhet av tolv observerade litteraturseminarier, uppdelade på två grupper om vardera åtta studenter, och en enkät som studenterna svarade på efter sista seminariet.¹³ Till materialet hör dessutom intervjuer med kursansvarig och seminarieledarna för de två grupperna. Intervjuer och seminarier har spelats in på minidisc och transkriptionen av detta material utgör basen för vår analys.

Vi vill här belysa hur litteratursamtalen utformades i grupperna. I båda seminarierna upp-

manar handledarna till en personlig läsart och identifikation med de litterära karaktärerna och resonerar dessutom utifrån personliga analogier. Upplevelse, inlevelse, identifiering eller rolltagande är fenomen som har en lång historia i estetik och litteraturdidaktik. Begreppen uttrycker förbindelsen mellan fiktionens och läsarens värld. En personlig läsart förutsätter åtminstone i en fas att distansen mellan läsarens liv och textens värld upphävs. I en tolkande läsart ökar däremot distansen mellan liv och text. Några av de forskare som bidragit med perspektiv är Rita Felski, som grundligt belyst frågor kring identifikation, Anders Pettersson, som ser tänkande i analogier som en central aspekt av hur läsaren tillägnar sig litteratur, och Örjan Torell, som betonar att litterär kompetens kräver balans mellan personlig anknytning och distanserad tolkning.¹⁴

Vi är intresserade av förutsättningarna för lärande i grupperna och av hur en styrning mot kliniskt omdöme kan fungera. Därför har vi i det transkriberade materialet särskilt uppmärksammat seminarieledarnas roller. Till förutsättningarna hör också studenternas spontana frågor och reaktioner, litterära kompetens och litteratursyn. Vi har här utrymme främst för de två första aspekterna utifrån exempel ur två av de totalt tolv seminarierna.

Ingen av seminarieledarna har någon klar bild av vilka kompetenser studenterna har med sig från tidigare utbildning, vilket får effekter för hur samtalen utvecklas. I den ena gruppen avstår seminarieledaren från styrning av samtalet och därför fokuserar vi i denna grupp potentialen i studenternas samtal. I den andra gruppen intar seminarieledaren en mera aktiv roll och därför står där samspelet med studenterna i centrum för vår analys.¹⁵

Villkor

Seminarieledarna till grupperna är handplockade, litteraturintresserade läkare, som ska fungera som förebilder och väcka studenternas

intresse för att öka sin människokänedom genom litteraturläsning. Vilka böcker som läses och hur de väljs har förstås stor betydelse för utformningen av samtalen. Av målbeskrivningarna framgår att studenternas röster är viktiga men urvalet fungerar helt olika i de två grupperna. Under den första sammankomsten hos Rooth väljs efter en lång diskussion på hans förslag P.C. Jersilds *De ondas kloster* (2003). Ingen av studenterna har läst den, inte heller Rooth. Sammanlagt under serien tar bokvalen i Rooths grupp lika lång tid som bokdiskussionerna. Den enda bok som väljs bland dem studenterna föreslår är Åsa Linderborgs *Mig äger ingen* (2008). För övrigt väljs utifrån Rooths förslag och argumentation böcker som studenterna upplever som svåra att ta sig igenom, men som Rooth menar skänker bildning: Albert Camus *Pesten* (1947), Henryk Sienkiewicz *Quo vadis?* (1896) och Joseph Conrads *Mörkrets hjärta* (1902).

Brundin har sedan länge övergett tanken om att studenterna ska vara delaktiga i bokvalen, då resultatet brukar »falla platt« i förhållande till kursens syfte. Istället har hon en fungerande litteraturlista, där titlar stryks och nya tillkommer, som hon själv väljer ur: »Erfarenheten stärker mig i att man är lite omsorgsfull i valet av litteratur« (IB:7). Valen är inte systematiska men Brundin vill säkerställa variation i studenternas läsning (IB:12). Inför denna seminarieomgång har hon bestämt vilka böcker som ska läsas inför de fyra första seminarierna: Bernhard Schlinks *Högläsaren* (1997), Ian McEwans *Lördag* (2005), Jeanette Wintersons *Fyrväktaren* (2004) och Theodor Kallifatides *Mödrar och söner* (2007), den sistnämnde ny och oprövad i sammanhanget. Först inför det sista seminariet öppnar Brundin för diskussion om litteraturvalet. Studenterna vill gärna läsa en Nobelpristagare som J.M.G. Le Clézio, varpå Brundin föreslår *Afrikanen* (2004), helt i linje med sitt löfte till studenterna att välja böcker med »mycket innehåll och lite text« (B1:4).

Nussbaum framhåller gärna den klassiska

realistiska romantraditionen som särskilt givande i professionsutbildningar. Det är också den tradition som slagit igenom inom *medical humanities*. *Pesten*, *Mörkrets hjärta* och *Lördag* återkommer ofta i läkarutbildningar.

Samtal hos Rooth

Nedan presenteras diskussionen kring *De ondas kloster*. Den har valts eftersom samtliga studenter läste den, vilket inte var fallet med någon av de följande böckerna. De genomförde också en av de längsta diskussionerna (50 minuter) om just denna bok. Fokus i det följande är vilken potential för lärande som finns i diskussionerna och vi räknar med att studenterna under detta första litteraturseminarium är som minst styrda av den läskultur som efterhand utvecklas. Rooth presenterar under introduktionsseminariet den läsart han vill anbefalla:

Vi diskuterar *inte* så där som ni går igenom i skolan men liksom »vad väckte det här oss mig?«, [...] »hur kan man tänka vidare?« Och »hur kan man använda det man har lärt sig?« Och så blir det en massa associationer åt alla håll. Det brukar bli väldigt fruktbart och väldigt roligt. (R1:13)

Rooths läsprogram är givetvis hastigt och spontant formulerat men man kan ändå urskilja en personlig, emotionell och yrkesrelevant läsart. Han lyfter fram både nöjet och nyttan med läsning och framhåller i olika sammanhang vikten av den lustfyllda läsningen – det ska vara roligt att läsa.

De ondas kloster består av två delar på vardera drygt hundra sidor: »Förre delen« och »Senare delen«. ¹⁶ De berättas på helt olika sätt. Första halvan av romanen utspelas under medeltiden. Den berättas i tredje person ur ett samtidsperspektiv med krönikan som förebild. Källor citeras och diskuteras och den som regel allvetande berättaren hänvisar ibland till det osäkra källmaterialet eller arkivens tystnad. Först presenteras fem vuxna män, som efter-

hand kommer att kallas Båtbröder och bosätta sig i klosterlik avskildhet på en av öarna i Stockholm. Sedan dröjer berättelsen i tur och ordning vid fem pojkar och deras olika vägar till Brödernas kloster. Så fort en av dem kommit fram bryts berättelsen och fortsätter abrupt med nästa pojke. Det betyder att illusionen och inlevelsen bryts många gånger, vilket studenterna upplever som förvirrande.

Det största illusionsbrottet utgör skillnaden mellan första och andra delen. Den andra är en jagberättelse närmast i dagboksform, skriven av chefen för en akademisk grupp arkeologer, och utspelas i samtiden eller den nära framtiden. Studenterna får inte klarhet i vem som berättar här och det medför att de utgår ifrån att de läser en dokumentär redogörelse för hur arkeologer arbetar och att romanens första del är referentiellt sann (R2:6). Läsningen stärks, framhåller en student, av att Jersild i efterordet avtackar en professor i arkeologi. I den andra delen följer fragmentariskt och med många digressioner fortsättningen på Båtbrödernas och pojkarnas historia. Här försöker alltså arkeologer och andra forskare få klarhet i det som kronologiskt utspelats under den första delen. Påfallande under seminariet är att studenterna har svårt att orientera sig i romanen; de får varken grepp om handling, berättare eller karaktärer. Frågor om berättare och fokalisering är de formaspekter som oftast återkommer i seminarierna.¹⁷

»Det gav mig ingen upplevelse egentligen«

Rooth betonar i sitt ovan citerade läsprogram en begränsad del av den personliga läsarten genom att framför allt fokusera på känslomässiga reaktioner studenterna fått under själva läsningen. Hans betoning på läsoplevelsen antyder också att en bra bok får läsaren att glömma världen

omkring sig. Någon sådan upplevelse inträffar emellertid inte under läsningen för vare sig studenterna eller Rooth, vilket kan ha flera orsaker. En anledning förefaller vara att studenterna har genreförväntningar som inte infrias. De uppfattar romanen som realistisk men tycker att den ändå ger en alltför gles och fragmentarisk bild av personer och miljöer: »Det gav mig ingen upplevelse egentligen utan bara upprepning av information« (R2:6). De uteblivna känslomässiga reaktionerna beror på att tonen i romanen uppfattas som så sval, faktaorienterad, stum och färglös, att studenterna inte finner något att knyta an till.

Rooth kopplar inledningsvis bristen på upplevelse i läsningen till att romanen knappast har några karaktärer, vilket studenterna omedelbart håller med om (R2:4). Just karaktärer lyfts gärna fram i skönlitteratur som används i professionsutbildningar. Nussbaum ser den goda litteraturens förtjänst som att den ger läsaren möjlighet att följa levnadsöden och blicka in i karaktärens tankar och känslor. Litterära karaktärer spelar därför stor roll i hennes argumentation för att litteraturen ger läsaren en förmåga att utveckla ett gott omdöme och hantera situationer utanför läroböckerna och måttstockarna. Karaktärerna i *De ondas kloster* har emellertid varken den tyngd eller roll som Nussbaum finner hos författare som Henry James eller Charles Dickens. Studenternas åsikter kan vara ett uttryck för att utrymmet för karaktärer är mindre än förväntat, men också för att karaktärernas roll i intrigen som helhet är oklar. De diskuterar inte romanen ur mera övergripande perspektiv för att se vad detta är för slags roman och karaktärernas/individernas funktion i berättelsen. Jersild betonar starkt makt och maktmissbruk, främst i kristendomens namn. Ledare för Bröderna blir den som har starkast övertygelse och saknar tvivel, något som visar sig ödesdigert.

Att romanläsning leder till att man kan försätta sig i en fiktiv persons situation framställs ofta som viktigt och rentav som en grund för romanläsning i professionsutbildningar. Men

studenterna menar att det inte går att leva sig in i Båtbrödernas värld. Man kan inte identifiera sig med personer som visar sig vara mördare. Deras identifiering med en litterär karaktär tycks alltså förutsätta att de känner sympati, men bristen på identifiering kan här möjligen också bero på svårigheten att leva sig in i den specifika romanens skeende. När studenterna diskuterar seriens sista roman, *Mörkrets hjärta*, identifierar de sig nämligen även med osympatiska karaktärer. Här associerar en kvinnlig student till Calixthe Beyalas roman *Ännu talar träden*, som också skildrar kolonialismen – men ur de koloniserades perspektiv (R6:7). Studenterna tar starkt avstånd från kolonialt agerande men kan i diskussionen identifiera sig med både offer och förövare.

»Så man ska se varje patient som en deckare?«

Rooth motiverar valet av Jersilds roman under introduktionsseminariet genom ett citat ur en recension i *Läkartidningen*:

[B]oken kan läsas på flera plan [...] som en utgångspunkt för en reflektion över människans oförmåga till förståelse och tolkning av en berättelse, trots tillgång till alla objektiva fakta. På samma sätt kan vi inom vården stundom lämnas i fullständig oförståelse inför en patients berättelse trots tillgång till alla dataanalyser från laboratorier och tredimensionell återgivning av patienter. (R1:19)¹⁸

Recensentens läsart är den Rooth menar sig följa. Båda tillämpar mycket tydligt det lästa på sin verksamhet som läkare. Den första självklara beröringspunkten är att litterära karaktärer behandlas som människor. Rooth återkommer flera gånger under det första seminariet till idén att litteraturen är betydelsefull, eftersom den beskriver människor; de lärdomarna man får genom läsningen är lätta att föra över till

patienterna. Liksom arkeologen utifrån ett fåtal pusselbitar försöker skapa en bild av en värld försöker läkaren med olika typer av information få en bild av en patient, framhåller Rooth (R2:7). Arkeologerna lyckas samla en mängd information om de människor vars liv de försöker rekonstruera, men Rooth understryker också att de inte kan veta hur människorna tänkte och kände (R2:5).

En kvinnlig student an knyter till Rooths analogi med en viss distans: »det är kanske lite stereotyp, klichéaktigt« men som läkare möter man många människor och vet egentligen rätt lite om dem (R2:7). En manlig student drar efter en stund slutsatsen: »Så man ska se varje patient som en deckare?«, vilket Rooth omedelbart bejakar (R2:7). Någon fortsättning av analogin följer inte, inte heller vad den egentligen kan innebära. I en deckare är alla ledtrådar viktiga men det gäller att kunna identifiera vad som är en ledtråd. Studenterna har varit inne på att mycket verkar viktigt att observera i en roman men drar inga slutsatser av det. Först under det sista seminariet, när en student definierar Conrads bild av kolonialismen som att det finns »ett mörkrets hjärta lite överallt«, börjar en annan student suckande inse konsekvenserna: »Då skulle det gå att läsa ut någonting av varenda mening liksom...« (R6:12). Repliken öppnar ett fönster mot ett nytt sätt att förstå eller förhålla sig till skönlitteratur – och därmed till patienter, om analogin fungerar.

Inom *medical humanities* talas om behovet att lära sig växla mellan närhet till patienten och distans, mellan inlevande lyssnande och sval diagnos. Det är en vanlig uppfattning att detta kan tränas genom läsning av skönlitteratur och det är tydligt i seminariet att studenterna spontant växlar mellan olika distanser till texten. De uppehåller sig länge kring Båtbrödernas etiska problem kring osjälviskhet. Studenterna frågar sig om det är möjligt att handla utan tanke på belöning – i verklighetens värld. Det är en personlig reflektion, som knyter samman bok och erfarenhetsvärld. En mer distanserad håll-

ning blir märkbar när studenterna sätter ord på sina åsiktsskillnader och mera abstrakt endera förbinder altruism och känslor eller hävdar att känslor inte är nödvändiga för att ett beteende ska betraktas som altruistiskt.

Ytterligare en intressant effekt av diskussionen är att studenterna kan titta på sina egna resonemang med distans. De inser att de diskuterar utifrån sina egna utgångspunkter och kontrasterar subjektivitet och objektivitet (R2:17-18). Studenterna lyfter alltså några grundläggande filosofiska problem kring etik, altruism och perspektiv. Filosofer som Nussbaum har framhållit att poängen med litteraturläsning är just att den gör de etiska frågorna konkreta och ger dem en kontext.

Samtal hos Brundin

När Brundin introducerar *Mödrar och söner* är hon lite spänd över utfallet och hur studenterna ska reagera på det »livsförlopp« som Kallifatides gestaltar (IB:18). Vid seminarierna säger hon sig »snegla på [studenterna] som blivande yrkesmän«, som framöver kommer att möta många äldre patienter (IB:7).

En drivkraft för Brundin i arbetet som seminarieledare är att hon uppskattar mötet med de unga studenterna som vanligtvis gör henne på gott humör. »Fast jag har varit lite blåst på det den här kursen. Har känt mig mera kanske frustrerad«, tillägger Brundin (IB:11). Hon rannsakar vid upprepade tillfällen sitt eget agerande: »Varför har det gått så segt, [...] vad har jag missat?« (IB:14,16). Hon menar att det över tid blivit allt svårare att få till riktigt engagerade och meningsfulla diskussioner vid seminarierna och funderar över om det kan bero på att åldersspridningen i studentgrupperna blivit allt mindre. I år är de »väldigt unga och det är väl egentligen bara en som är några år äldre och som har annan yrkeserfarenhet bakom sig« (IB:8). Gruppdiskussionerna har här bara varat cirka en timma »och så brukar det verkligen

inte vara.« Brundin minns tidigare grupper där dubbla tiden knappast räckt till (IB:4). Möjligen kan det vara som Brundin menar, men ett annat sätt att förstå problemet är att litteraturdiskussionerna också missgynnas av att studenternas litterära kompetens inte problematiseras i förhållande till kursens syfte. Begreppsexercis är dock något som Brundin redan vid första mötet med studenterna avrätt dem från. Istället uppmantras studenterna att koppla textens innehåll till sina egna livserfarenheter.

Att »hålla fast ett tema«

Brundin erkänner att hennes föreställningar om gymnasieskolans drillning i litteraturvetenskaplig analys bygger på »renodlad 60-talserfarenhet« (IB:9). Hon förväntar sig med andra ord att studenterna har den litterära kompetens som krävs för att gå i dialog med böckernas karaktärer, även om seminarierna inte går ut på att visa sådana färdigheter. Själv menar Brundin att det ofta »kliar i fingrarna att ta diskussionen med dem om språk och hur boken är uppbyggd och vilka litterära knep« som används men att hon undviker det till förmån för diskussioner om karaktärer, relationer mellan dem och de moraliska dilemmen de står inför (IB:5). Hennes roll menar hon är »att underlätta diskussionen eller kanske plocka upp teman som de själva kommer in på, kanske hålla fast ett tema och hjälpa dem att stanna kvar vid det och fördjupa det« (IB:4).

Detta visar sig dock bli svårt när gruppen träffas för att diskutera *Mödrar och söner*, trots att Brundin möts av mycket positiva omdömen om boken. De unga studenterna tycks själva förvånade över hur snabbt de »sögs in i den« och för en livlig diskussion om hur imponerade de är av den grekiske »invandrarförfattarens« språk. De försöker komma åt något specifikt när det gäller språket, berättartekniken och karaktärsskildringen men har svårt att

sätta fingret på vad. För att komma vidare hjälper Brundin studenterna på traven genom att uppmana dem att förankra sina resonemang i texten med konkretiserande citat. Detta är dock, enligt en komparativ studie i Sverige, Finland och Ryssland, en aspekt av litterär kompetens som inte i tillräcklig grad uppmärksammas i den svenska skolkulturen.¹⁹ Men för Brundin verkar det vara en självklarhet. Sidorna i hennes exemplar av *Mödrar och söner* spretar på grund av alla hundöron och hon resonerar sällan om karaktärerna utan att citera ur texten. Detta bekräftar att den 60-talets svenska skolkultur som var hennes, skiljer sig en del från den som studenterna i seminariet präglats av. Bland studenterna är det bara ett fåtal som har brytt sig om att bära med sig boken till seminariet och somliga har lyssnat på talboken, vilket givetvis utesluter direkta hänvisningar.

Studenterna uppehåller sig vid att Kallifatides berättar om faderns liv, men menar att bokens huvudsakliga syfte är att berätta den åldrande moderns historia. Författaren är på väg till Grekland och har förberett några frågor han vill ställa till sin mor för att kunna skriva om hennes liv.²⁰ I väntan på »Köpenhamns flygplats på planet som ska föra [honom] till Athen, tar [han] fram penna och papper och börjar översätta« sin fars brev om sitt liv. Han gör det för att släkthistorien ska bli tillgänglig för barnbarnen: »De är för små för att be mig om det och när de är vuxna nog för att göra det, kommer jag med all sannolikhet inte att vara tillgänglig.«²¹ Den självbiografiska dimensionen i boken förefaller gå studenterna förbi. Vad Kallifatides gör redan i bokens inledning är att problematisera *sitt eget* åldrande och det faktum att han blivit tvingad att skriva om sin mor medan hon ännu är i livet. Det har blivit så förtvivlat bråttom att föra släkthistorien vidare:

I år fyllde jag sextioåttio år och min mor nittiofem. [...] Jag ville inte skriva om henne, så länge hon var i livet. Nu verkar det som om jag inte har något val. Döden närmar sig för oss båda. Vems död som tar de längsta stegen kan man inte veta.²²

Författarens syfte med boken förskjuts alltså. Istället för att skriva sin mors biografi, blir det en rent självbiografisk studie: »hur långt har jag avlägsnat mig från hennes kjol trots att jag åkte så långt bort?«²³ Bland karaktärerna förefaller det också vara modern som gjort djupast intryck på såväl de kvinnliga som manliga studenterna. Temat åldrande är något som Brundin vill fördjupa trots att det torde ligga långt bortom de unga studenternas erfarenhetssfär – eller just därför. Att som ung läkare tolka en äldre patients sjukdomsupplevelse är en utmaning. Brundin bjuder in studenterna till identifikation:

Det [Kallifatides] gör är faktiskt en grej som jag tror många människor tänker att de ska göra innan det är för sent, att de ska prata med sina gamla. [...] Kan ni känna igen det? Har ni äldre släktingar som varit sjuka eller håller på att försvinna, dö av ålder? (B5:4)

En kvinnlig student relaterar till sin dementa farmor, där möjligheten redan gått förlorad. Brundin försöker hålla fast studenterna vid temat genom att ytterligare belysa människors tendens att skjuta de viktiga frågorna på framtiden: »På det sättet tycker jag den här boken är lite speciell att faktiskt [Kallifatides] gör det medan det är tid. Han liksom bärgar lite grand av de där skatterna« (B5:4). Tanken på tidens slut förefaller emellertid ännu ligga allt för långt från de unga läkarstudenternas erfarenheter. Brundin möts av tystnad.

För en kort stund förs samtalet in på författarens situation som invandrare och engagemanget stiger. Studenterna förstår mycket väl Kallifatides känsla av främlingskap och dåligt samvete oavsett om han befinner sig i Grekland eller i Sverige. En kvinnlig student påtalar att Kallifatides »pratar mycket om det dåliga samvetet«:

Hans mamma nämner hela tiden folk som *inte* är där, som hon hade önskat var där. Liksom hennes barnbarn är ju inte där på grund av honom, att han valt att bo i Sverige. Det kan jag tänka mig är något sådant där som man kan tänka att man tagit ifrån – när mamman inte fått växa upp med barnen eller barnen inte fått växa upp med henne. (B5:5)

Här kan man se hur den kvinnliga studenten lyfter ett etiskt dilemma och på ett mycket insiktsfullt sätt lyckats placera sig själv i både moderns och sonens skor, för att tala med Nussbaum.

»Tidsresan«

Brundin är snabb att återinföra åldrandet i samtalet och det uppstår nu livliga diskussioner, där studenterna försöker föreställa sig hur det skulle vara att ha största delen av sitt liv bakom sig. Föreställningarna kan hänföras till Kallifatides berättelse om moderns sätt att dagligen tala med fotografier av döda och frånvarande släktingar, men det blir också tydligt att studenterna glider allt längre bort från texten. Samtalet blir smått tumultartat när en manlig student med asiatiskt ursprung påtalar att »i Sverige där hamnar väl gamlingar i ålderdomshem. Kanske i andra kulturer får de leva ihop med familjen.« En kvinnlig student svarar: »Alltså jag förstår vad du menar, men man undrar om det är så himla negativt egentligen?« Den manlige studenten trummar hårt med fingrarna i bordet och kontrar med sarkasm i rösten: »Att sitta ensam på ett ålderdomshem?« (B5:10). Studenternas uttalanden blir allt grövre tillyxade och generaliserande.

Brundin känner sig manad att nyansera diskussionen. Hon pekar på det faktum att familjereaktioner är i ständig förändring även i Sverige. Det handlar inte enbart om kulturella aspekter, utan också om historiska:

Jag tror [Kallifatides] skriver här i boken att de förändringar som har skett under [moderns] liv är så enorma att det knappast går att föreställa sig var hennes liv startade och slutade. Det gäller ju då för era gamla människor i släkten och era framtida patienter. De har gjort den här resan oavsett om de är svenska eller invandrare. (B5:11)

Brundins försök att föra studenterna tillbaka till karaktärerna i texten misslyckas och två kvinnliga studenter utbyter erfarenheter från feriearbete inom äldreården. När Brundin, som

vanligt är i båda seminariegrupperna, uppmanar studenterna till ett aktivt etiskt ställningstagande genom att fråga hur de »tacklar den situationen«, svarar en av dem att »man får väl bara vara som man är liksom. Det är ju så det är. Fråga lite frågor...« (B5:11).

Brundin tycks djupt försjunken i tankar om hur hon ska bemöta svaret, men lyfter så fram sitt eget yrkesliv som en analogi för att illustrera komplexiteten i att professionellt bemöta människor, vars erfarenheter bygger på helt andra omständigheter än de man själv formats av. Hon berättar hur hon fått ett ensamkommande flyktingbarn som patient, en 15-årig pojke från Afghanistan som flytt undan talibanerna sedan de mördat fadern. Pojken var uppvuxen i en bergsby utan tillgång till elektricitet och hade ägnat sina dagar åt att valla getter. »Just när det gäller den där tidsresan... jag vet hur svår den var att försöka leva sig in i«, säger Brundin. Pojken hade inom loppet av ett par månader förflyttats till en kultur »där allting blinkar« och språket är obegripligt.

Jag tycker det finns saker i den här boken som fick mig att tänka på honom, alltså den här tidsresan. [...] Vad kan man ställa för en fråga som inte speglar den tid man lever i? Alltså »hur känns det?«, vad är det för en fråga? Jag kände mig så otroligt liten när jag skulle försöka få kontakt och göra något meningsfullt för den killen alltså. En parentes men det var ändå – ja ni förstår... (B5:12)

Här för Brundin in sin personliga erfarenhetsvärld i texttolkningen. Studenterna är märkbart påverkade av hennes berättelse och tystnaden blir lång och kompakt. Om de fått syn på analogin mellan Kallifatides gestaltning av att resa i tid och rum och Brundins försök att skapa en plattform för kontakt med den afghanska vallpojken, är dock omöjligt att veta.

Avslutning

En målsättning med skönlitteratur i läkarutbildningen är att denna ska bidra till en helhetssyn

på människan och skapa eller bredda de erfarenheter som är nödvändiga i den kliniska vardagen. Nussbaums tanke att skönlitteratur kan ge ställföreträdande erfarenheter är alltså en av förutsättningarna för projektet. En omedelbar bild av samtalen i de två grupper vi följt är också att litterära karaktärer på ett oproblematiskt sätt hanteras som människor. Seminarielidarna uppmanar till identifikation med dem, till känslomässiga reaktioner och till aktiva etiska ställningstaganden. De uppmanar också sina studenter att resonera i analogier som aktualiserar läkarrollen.

En försvårande faktor i samtalen är seminarielidarnas upplevelse av ett växande avstånd till studentgrupperna. Den litterära kompetens de implicit förutsätter saknas, vilket märks inte minst på genreområdet men också mer generellt, som en brist på analytiska redskap för att hantera de litterära texterna. Inom *medical humanities* menar man att en viktig del av utbildningen är att den blivande läkaren lär sig att med omsorg och tålmod lyssna till patientens berättelse (i analogi därmed måste man noggrant närläsa) och som lärare bör man därför både stimulera studenternas förmåga att hålla sig nära texten och att växla till en mera distanserad hållning, vilket leder mot en tolkande läsart.

Trots analytiska brister visar studenterna stor öppenhet för den typ av problem som *medical humanities* vill aktualisera. De väcker spontant frågor om subjektivitet och om egna referensramars giltighet, vilket medför att den förstärkning av det personliga som Evans efterlyser borde ha goda möjligheter att utvecklas. De är intresserade av etiska frågor och hittar sådana i de litterära texterna. Inte minst själva disku-

terandet roar dem. Seminarielidarnas roll blir utifrån detta perspektiv central både för valet av rätt böcker och som samtalsledare. Det är tydligt att de kan bidra till att en diskussion fokuseras, så studenternas uppslag och resonemang fördjupas, förstärks och nyanseras.

Gruppen seminarielidare knutna till den aktuella läkarutbildningen består av ungefär 20 personer, samtliga läkare. På andra håll är ofta litteraturvetare involverade, vilket svarar väl både mot en del av studenternas frågor och vissa av de behov som formuleras inom *medical humanities* idag. I början av verksamheten förekom träffar för seminarielidare, i synnerhet när nya anlätades. Då diskuterades kursens former och organisation. En sådan diskussionsfråga är när i utbildningen skönlitteraturen ska införas. Studenterna saknar under sitt första utbildningsår klinisk erfarenhet, vilket medför att de inte har hunnit uppleva något gap mellan lärobok och värld. Motiven för litteraturläsning försvagas därmed. En annan didaktisk fråga är om undervisningen ska bedrivas i valbara eller obligatoriska moduler, som inte integreras i läkarutbildningen för övrigt.²⁴ Rooth och Brundin påtalar båda behovet av nya träffar för seminarielidarna. Sådana skulle kunna bidra till att seminarierna fick bättre stadga och tydligare mål. Kontakter med andra liknande grupper i landet och internationellt skulle också kunna utvecklas. Utbildningarna tycks överallt uppbyggda kring drivande lärare och eldsjälar, vilket på en gång kan vara entusiasmerande och sårbart. En slutsats vi delar med Anders Palm, utifrån hans erfarenheter av *medical humanities* i Lund, är att en långsiktig strategi väsentligt skulle stärka området.²⁵

1. Kathryn Montgomery Hunter, *How doctors think: clinical judgement and the practice of medicine*, Oxford: Oxford UP, 2006.
2. Martha Nussbaum, *Känslans skärpa, tankens inlevelse: essäer om etik och politik*, övers.

- Zagorka Zivkovic, Stockholm: B. Östlings bokförlag Symposion, 1995, s. 73.
3. Rita Charon, *Narrative medicine: Honoring the stories of illness*, Oxford: Oxford UP, 2006.

4. Martyn Evans, »Roles for literature in medical education«, i *Advances in psychiatric treatment*, 2003:9, s. 380.
5. Charon, *Narrative Medicine*, 2006, s. 58.
6. Anne Hudson Jones, »Narrative in medical ethics«, i Trisha Greenhalgh & Brian Hurwitz (red.), *Narrative based medicine: Dialogue and discourse in clinical practice*, London: BMJ Books, 1998, s. 218.
7. Petter Aaslestad, *Pasienten som tekst: Fortellerrollen i psykiatriske journaler. Gaustad 1890–1990*, Oslo: Tano Aschehoug, 1997.
8. Charon, *Narrative Medicine*, 2006, s. 65.
9. Stephanie Brown Clark et al., »Writing the medical training experience in 1978 and 2006. Body language in *The House of God*«, i Martin Kohn & Carol Donley (red.), *Return to The house of god: Medical resident education 1978–2006*, Kent: The Kents State UP, 2008.
10. Merete Mazzarella har skrivit mycket inom området. Här kan framför allt nämnas *Den goda beröringen: Om kropp, hälsa, vård och litteratur*, Helsingfors: Söderström, 2005. Rolf Ahlznén skrev den första avhandlingen inom *medical humanities* i Sverige, *Why should physicians read? Understanding clinical judgement and its relation to literary experience*, Karlstad: Karlstads universitet, 2010. Katarina Bernhardsson ger en god bild av området *medical humanities* i avhandlingen *Litterära besvär: skildringar av sjukdom i samtida svensk prosa*, Lund: Elleströms, 2010.
11. Jfr Jane Macnaughton, »Why medical humanities now?«, i Martyn Evans & Ilora G. Finlay (red.), *Medical humanities*, London: BMJ Books, 2001, s. 198.
12. M.G. Kidd & J.T.H. Connor, »Striving to do good things: Teaching humanities in Canadian medical schools«, i *Journal of medical humanities*, 2008:29, s. 45–54.
13. Vid seminarierna har vi enbart spelat in på MD och tagit observationsanteckningar; vi har inte deltagit i diskussionerna.
14. Rita Felski, *Uses of literature*, Malden, Mass.: Blackwell Pub., 2008; Anders Pettersson, »Analogitänkande och litteraturens kognitiva betydelse«, i *Filosofisk tidskrift*, 2008:3, s. 34–45. Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, Härnösand: Mitthögskolan, 2002.
15. Seminarielidarna/läkarna har getts de fingerade namnen Rooth och Brundin. I analyserna görs referenser till det empiriska materialet i löpande text enligt principen begynnelsebokstav för respektive seminarielidare och seminariumnummer: sida i det transkriberade materialet. I de fall referenser görs till intervju med Brundin markeras detta med IB:sida.
16. P.C. Jersild, *De ondas kloster*, Stockholm: Bonnier, 2003.
17. Också romanens paratexter som titel och baksidestext tas upp. Studenterna konstaterar att baksidestexten inte ger rätt information om boken. Detta leder dock inte till att de i fortsättningen frångår baksidestexter som huvudinFORMATION om en bok. Någon undrar varifrån baksidestexten kommit och kunskapen i frågan är vag (R2:15).
18. Carl Lindgren, »De ondas kloster«, i *Läkartidningen*, 2004:101, s. 2 918.
19. Örjan Torell, »Resultat – en översikt«, i Örjan Torell (red.), *Hur gör man en litteraturläsare?*, 2002, s. 91.
20. Theodor Kallifatides, *Mödrar och söner*, Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 2007.
21. Ibid., s. 12.
22. Ibid., s. 7.
23. Ibid., s. 9.
24. Detta är en fråga som ofta diskuteras inom framför allt brittisk läkarutbildning, där man menar att *medical humanities* kan bidra med perspektiv också på medicinsk kunskapssyn. Se exempelvis Macnaughton, »Why medical humanities now?«
25. Anders Palm, »Human science or just Science? – Medical humanities – med litteraturen i centrum«, i Skans Kersti Nilsson och Torsten Pettersson (red.), *Litteratur som livskunskap – tvärvetenskapliga perspektiv på personlighetsutvecklande läsning*, Borås: Högskolan i Borås, 2009, s. 102.

Nyckelord: läkarutbildning, fiction, medical humanities, läsarstrategier, identifikation, etik

Keywords: medical education, fiction, medical humanities, reading strategies, identification, ethics

Summary

Reading Literature in Medical Education

In the several professional educations where human encounters are important in the professional practice, the theoretical curriculum is today completed with fiction. Medical education is an example and since the 1970s the so called medical humanities have had a great impact. Doctors need developing the clinical judgment and here, the representatives claim, the encounter with literary characters, might fill the gap between theory and practice. From an empirical material we discuss in this article some aspects of the use and function of fiction at one of the medical educations in our country where doctors interested in fiction conduct the seminars. The results show that literary characters are understood as human beings; through identifying with a character you are supposed to widen and deepen your knowledge of human beings. The students are encouraged to emotional involvement in stories and to make ethical standpoints. A fact complicating the results in our investigation is that the students' literary competence does not correspond to what the conductors expect. The literary course is also lacking long term strategies. The results each course reaches thus depend on individual conductor's interests and reading strategies.

Margareta Petersson & Anette Årheim
Institutionen för språk- och litteratur
Linnéuniversitetet
margareta.petersson@lnu.se
anette.arheim@lnu.se