

Högskolepedagogiska texter, Enheten för pedagogik och interaktivt lärande (PIL) Göteborgs universitet, februari 2016

www.pil.gu.se/publicerat/texter

Den mjuka texten: Om textsamtal

Fredrik Nyberg (Akademin Valand / Göteborgs universitet)

”Vi håller oss till / skriften, något annat räckte har vi inte, Thomas Kling.”

(Mayröcker 2011, sid 44)

Abstract

I denna text kommer jag diskutera den för ämnet Litterär gestaltning viktiga undervisningsformen ”textsamtal” och jag gör det utifrån ett antal frågeställningar som kretsar kring vad ett textsamtal är. Vilken är lärarens roll i ett textsamtal och vilken typ av kunskap kan ett textsamtal generera. Går det att tala om textsamtalet som en pedagogik, som en specifik undervisningsform? Texten går att beskriva som essäistisk i sin succesiva vilja att låta det subjektiva och det objektiva brytas mot och med varandra. Och också i önska att låta skrivandet i sig bli den i arbetet tänkande principen. Det är på så vis inte en text som på förväg sitter inne med sina eventuella svar utan dessa svar uppstår (förhoppningsvis) under vandringens gång. Essän ”Den mjuka texten: Om textsamtal” intresserar sig vidare för begrepp som doxologi och poetik. Det var dit den essäistiska vandringen denna gång förde mig och texten.

Nyckelord: Textsamtal. Essä. Läsning. Dialog. Polyfoni. Doxologi. Poetik.

Inledning/Bakgrund; frågeställningar:

I oktober 2008 blev jag antagen som doktorand på den dåvarande institutionen Litterär gestaltning. Litterär gestaltning är en skriv- eller författarutbildning som jag dryga tio år tidigare hade examinerats ifrån. Åren mellan min examination och den påbörjade forskarutbildningen hade jag varit verksam som ”fri författare” – eller möjligen som ofri författare men under andra mindre institutionaliserade huvudmän – och som sådan stått utanför universitetet. Vid återkomsten till Litterär gestaltning kom jag att få syn på utbildningen och dess verksamhet från ett delvis nytt perspektiv. Höstterminen 2009 började jag parallellt (eller som ett led i doktorandutbildningen) arbeta som gästlärare på

grundutbildningen och från och med höstterminen 2012 innehar jag en lektorstjänst på Litterär gestaltning som ungefär samtidigt kom att uppgå i den större institutionen Akademin Valand. I samband med att Litterär gestaltning upphörde som egen institution kom också ”ämnet” att expandera och förgrena sig. Från att i stort varit synonymt med grundutbildningen – där 12 studenter går i två år – uppstod också en räkka kortare, fristående kurser samt från och med VT 2014 också en utbildning i litterärt översättande. Detta, tillsammans med att doktorandutbildningen drog i gång 2008, har gjort Litterär gestaltning till en delvis annan, mer komplex och svåröverblickbar, plats.

Jag disputerade i maj 2013 och arbetar nu deltid som lärare/lektor på Akademin Valand. Jag handleder vidare en doktorand samt är (har varit och kommer att vara) kursansvarig för ett antal kortare, fristående kurser som jag också varit med om att ta fram och utveckla. Jag kommer i detta självständiga arbete att i huvudsak uppmärksamma min funktion som lärare på grundutbildningen, och mer specifikt reflektera kring det under grundutbildningen viktiga inslaget ”textsamtal”.

Undervisningen på grundutbildningen, som numera ligger på avancerad nivå, har växt fram och formats under de snart 20 år Litterär gestaltning har funnits. En grundstruktur ser ut på följande vis: utbildningen är tvåårig och under dessa fyra terminer är 12 till 14 schemalagda tvåveckors-perioder inplacerade. Mellan dessa ”träffar” arbetar studenterna på egen hand med sina pågående litterära projekt samt har kontakt med sina externa handledare.

Under de schemalagda träffarna ägnas ungefär halva tiden åt textsamtal. Under ett sådant samtal diskuteras i grupp (ofta halvklass, sex studenter och en lärare) under 2,5 timmar en text skriven av en av studenterna. Ett textsamtal bygger på en nogsam läsning av en text som i de flesta fall befinner sig i process. Denna läsande och samtalande praktik utgör ett viktigt centrum i Litterär gestaltnings och andra jämförbara författarskolors verksamhet. Den före detta rektorn vid Forfatterskolen i Köpenhamn, Pablo Llambías, skriver utifrån en sådan annan men ändå ekvivalent horisont: ”Inde i centrum: tekstlæsningen. Det er i tekstlæsningen vi finder Forfatterskolens kerne.” (Llambias 2015 sid. 85) Alla i gruppen förväntas i förväg noga ha läst och satts sig in i den aktuella textens problematik. Textsamtals-sejouren inleds med en ”runda” där var och en av studenterna (dock ej författaren av texten) redovisar sin läsning. Rundan avslutas på Litterär gestaltning vanligen av läraren. Efter rundan följer ett öppet samtal där alla, också författaren, förväntas (eller kan tänkas) att delta. Och min upplevelse (åtminstone i lejonparten av samtalen) är att dessa på pappret

mycket olikartade roller (lärare/student) i praktiken, under samtalets gång, tenderar att falla samman. ”Om den traditionella undervisningen, till exempel på universitetet, bygger på att läraren är ett subjekt och eleverna objekt för hans/hennes undervisning, så inleds nu istället en process med många subjekt inblandade”, säger Mona Kårsnäs, en av landets mest erfarna skrivarkurslärare, i ett samtal med John Swedenmark. (Swedenmark 2010, sid. 15)

Textsamtal och de händelser som kopplar upp sig mot figuren textsamtal är det denna text intresserar sig för och mina möjligen lite preliminära frågor rörande denna likaledes möjligen ovanliga undervisningsform blir: Vad är ett textsamtal? Går det att tala om ”en textsamtalets pedagogik”? I vilken pedagogisk dräkt framträder ett textsamtal? Vad händer med lärarrollen då subjekt/objekt-relationen till studenten upphör? Och slutligen: Vilken (typ av) kunskap genereras i och genom ett textsamtal?

Material/Metod:

Jag har erfarenhet från textsamtal både utifrån studentens perspektiv och som lärare. Dessa erfarenheter blir en viktig utgångspunkt i tänkandet kring vad ett textsamtal är och vilken kunskap ett textsamtal kan tänkas producera. Under arbetet har jag försökt balansera dessa praktiska – från praktiken hämtade – erfarenheter med tankar och teorier (teorier som ett annat ord för erfarenheter) hämtade från litteraturen. Då ett textsamtal i hög grad är en kollektiv handling blir också andra studenters och kollegors tänkande kring fenomenet viktiga moment i arbetet. I ett konstnärligt arbete, liksom i essän, blir den på andra håll viktiga uppspaltningen mellan teori och praktik, mellan externt och personligt, inte lika lätt eller viktig att upprätthålla. Utifrån denna position går det, menar jag, att ibland låta den personliga erfarenheten iklä sig en dräkt som annars ofta teorin får bära.

Utgångspunkten för detta arbete är ett antal frågor som redovisades i den inledande avdelningen. Och metoden – som kanske går att beskriva som essäistisk – låter sig inte helt självklart stöpas i den modell-struktur som arbetats fram för denna uppgift. Det innebär att jag under denna essäistiska vandring utelämnar en del av de föreslagna rubrikerna. En essä är, skriver Gunnar D Hansson i just en essä, ”ett slag litterär förvandling av tanken under skrivandets gång”. (Hansson 2011, sid. 17) En vandring vars vägval och mål inte är de på förhand givna. Essän har vidare genom sitt innovativa framställningssätt blivit en viktig del i den konstnärliga forskningen sätt att tala och producera kunskap. Kanske kan man hålla fram det essäistiska tillvägagångssättet som en av många tänkbara avarter av ”normal forskning”, som efter en viss tid i karantän kommer att vinna institutionell acceptans. (Hansson 2011, sid. 13) Essän försöker ta plats i den ”avgrund” som uppstått mellan konsten

och vetenskapen och den platsen är naturligtvis intressant för den forskande konstnären/författaren.

Diskussion/Reflektion; textsamtalet som en specifik utbildnings-pedagogisk praktik:

Textsamtal; tradition och praktik:

I *Svensk ordbok utgiven av Svenska akademien* definieras "folkbildning" som "undervisning i allmänbildande syfte med vuxen målgrupp". (Svenska Akademin, sid. 798) Det är av betydelse. Textsamtal så som det praktiseras på Litterär gestaltning torde ha hämtat sin förebild från hur en likartad verksamhet har bedrivits under lång tid på olika folkhögskolor, där kanske Nordens författarskola på Biskops-Arnö är den viktigaste. En annan viktigt förebild för detta utifrån vissa perspektiv alternativa pedagogiska arbetssätt, som bland annat manifesterar sig i den inledande "rundan", är feministisk teori och praktik. (Hallgren 2014, 36) Undervisningsformen "textsamtal" upprättar vidare vissa beröringspunkter med hur Maja Elmgren och Ann-Sofie Henriksson i sin bok *Universitetspedagogik* beskriver seminarieformen och dess "problem och möjligheter". Seminarier är en diskussionsbaserad undervisningsform som, då den lyckas, leder till en fördjupad förståelse. (Elmgren & Henriksson 2010, sid. 173) Det är vidare en undervisningsform som för att falla väl ut förutsätter att alla (studenter/lärare) är väl förberedda och att "studentaktiviteten" är hög. I *Universitetspedagogik* hålls "ökad studentaktivitet" också fram som eftersträvansvärt då den, tillsammans med "interaktion med andra gynnar ett djupinriktat lärande". Det som hos Peter Kugel i "How Professors Develop as Teachers" benämns "The Third Transition", som beskriver en rörelse hos studenten från ett passivt mottagande till ett aktivt deltagande, är således en förutsättning. Då Kugel skriver: "Perhaps learning is something students do rather than something that is done to them", uppfattar jag det som en för textsamtalet viktig och nödvändig realitet. (Kugel 1993, sid. 322)

Studentaktiviteten får före och under ett textsamtal en räckta olika uttryck. Det handlar om att noga läsa kurskollegornas texter men också att i rummet göra sin läsning transparent, att på något vis redogöra i sin läsning varför jag läser just på detta vis. Varifrån kommer just min läsning. Att helt enkelt göra sin läsning av den aktuella texten begriplig för de övriga i rummet, inklusive författaren av texten. För författaren av texten kan denna begripliggörande aktivitet exempelvis visa sig i att hen gjort texten läsbar för de övriga, exempelvis genom att förbereda vissa frågor som kan ge ingångar till texten och

därmed ”hjälpa” läsaren att läsa texten på ett för författaren adekvat vis. Under textsamtalet är det vidare viktigt att författaren uppmärksam lyssna på de övrigas läsningar. Det är ett lyssnande som i sin tur förutsätter att man vid andra tillfällen talar, redogör för sina läsningar av kurskamraternas texter.

Dialog/polyfoni:

Då textsamtal diskuteras betonas ofta dialogens betydelse. Det brukar jag bli störd av. Dialog är bra och under och i textsamtal upprättas, sägs det, en dialog. Mitt problem med att beskriva textsamtal i termer av en dialog har att göra med en utvidgad, transponerad och möjligen felaktig förståelse av ”lagen om den uteslutne tredje”. Dialog är ”samtal mellan två personer”, står det i *Svensk ordbok*. Denna bestämning följs sedan, satt i mindre grad, av följande lydelse: ”el. ev. flera”. (Svenska Akademin 2009, sid. 530) Då Thomas A. Szlezák i boken *Platon & läsaren* försöker fånga in hur Platons dialoger, som man måste hålla fram som ett för dialogpraktiken kanoniserande serie verk, framträder, betonar han, gång på gång att samtalen endast förs mellan två personer. ”Mer omfattande samtal mellan tre (eller fler) deltagare förekommer inte.” (Szlezák 1999, sid. 33) För mig innebär textsamtal något annat än denna stränga Platonska dialogtyp. Ett textsamtal är eller bör sträva efter att vara något i grunden polyfont – flerstämmigt – där den tredje, fjärde eller femte rösten varken får, uteslutas, inneslutas i ett ”eventuellt” eller sätts i mindre grad. I ett textsamtal (liksom i Dostojevskijs romaner) ”handlar det således inte om den vanliga dialogformen” utan om en dialogicitet, om ”flera medvetandes inbördes växelverkan, av vilket inget blir helt objekt för ett annat”. (Bachtin 1991, sid. 23) I detta sammanhang blir den ovan beskrivna ”rundan” betydelsefull. Alla i rummet presenterar, på sitt vis, med sina ord, en specifik läsning av texten. Lärarens läsning, som alltså i regel avslutar rundan, får inte uppfattas som ett facit, eller ett slutord. Läraren blir, i lyckliga fall, en röst bland andra, men också en instans som kan, om det behövs, ta ansvar över samtalet. Att styra samtalet. ”Att man håller sig till en tråd som är väsentlig.” (Llambías 2010, sid. 22) Men samtidigt hjälpa till att upprätthålla polyfonin. Läraren bör också agera då missuppfattningar och ”fälläsningar” blir en agent i en läsning och i samtalet kring texten. I rundan förhåller man sig till den text man läst och inte till hur andra i rundan läst denna text. Dylika diskussioner får vänta till dess ordet släpps fritt efter rundan. I rundan får man komma till tals. Och man får tala ostört. Hanna Hallgren etiketterar dessa rundor som ”feministiska” då de – som konstaterades ovan – hämtar mycket av sitt idégods ur en feministisk tradition. (Hallgren 2014, sid. 38) I en runda behöver man inte ”ta ordet”, man får det och man får behålla det tills man är färdig. Den situation dessa

utgångspunkter skapar leder (i bästa fall) till att hierarkierna i rummet – de som alltid uppstår – synliggörs och får möjligheter att förändras. Textsamtalets olika röster, divergerande och kompletterande utsagor, som jag tänker mig ytterst stammar ur den aktuella texten, skapar sammantaget ett material att använda i den följande ”öppna” diskussionen. Ingen – inte heller läraren – förväntas sitta inne med det sista ordet, med ”sanningen” om den lästa och diskuterade texten. Konsensus är inget självändamål. Det heter textsamtal. Det heter inte textdialog. Platons akademi var strukturerad, tänker jag, på ett delvis annat vis. Och inte heller om detta behöver vi, med nödvändighet, vara överens.

Textsamtal sker, under de två åren på Litterär gestaltning, gång på gång och på liknande vis. Kontinuiteten skapar tillit, något som i sin tur är en förutsättning för att också förändringar och förflyttningar ska kunna inträffa. En ytterligare viktig aspekt av textsamtalet är att alla de som deltar i samtalet är författare. Praktiker som kontinuerligt utövar sin, i skrivandet rotade, praktik. ”Var för sig skriver vi. Tillsammans läser vi, och pratar”, skriver/säger Jenny Tunedal som är lärare på utbildningen i ett opublicerat föredrag. (Tunedal 2014) En av textsamtalets ofta sju aktörer – läraren – visar aldrig någon text. Läraren får också, tillskillnad från de övriga sex, betalt för att medverka i samtalet. Dylika förutsättningar får man inte glömma.

Händelsen:

Kan man kalla detta – textsamtal – för en metod, en pedagogik? Knappast, tänker jag. Textsamtal är snarare en praktik. Något som pågår över tid. Marie Silkeberg, poet och tidigare professor vid Litterär gestaltning, beskriver textsamtal i termer av ”en händelse”: ”Överhuvudtaget tänkte jag att för mig är ett textsamtal också en händelse och detta inbegriper aktualisering av tradition, och när de två och en halv timmarna är avslutade är det ingen som har absolut rätt att berätta vad som har hänt.” (Jansson, 2009) Ett textsamtal – Silkeberg menar att ordet ”textsamtal” för henne inte finns i bestämd form – uppträder således som en performativ metod som med nödvändighet stammar ur en litterär text. Ett textsamtal är ofta mycket svårt, utifrån ett lärarperspektiv, att i förväg planera. Och detta beror, tänker jag, på dess händelsekaraktär. Man vet aldrig riktigt vad som skall inträffa, och att finna sig i, kanske till och med gilla, oväntade situationer och lägen är en viktig egenskap för samtalsledaren. Man kan förbereda sig. Man kan läsa den aktuella texten mycket noga. Det måste man göra men sedan får man, helt enkelt, se vad som händer. Som lärare på Litterär gestaltning har man inte (ens) kontroll över kurslitteraturen då den i hög grad skrivs fram av studenterna under utbildningens gång.

Deltagarna i ett textsamtal bör inte uppfattas som en redaktion och textsamtalet bör inte heller – i linje med detta – ses som en redaktionell praktik där den aktuella texten ska rättas och färdigställs med hjälp av en serie konkreta råd. Detta gäller såväl på Litterär gestaltning som på många på andra skrivarskolor i Norden. (Llambías 2015, sid. 86) Fokus ligger istället i hög grad på att synliggöra texten. Visa på hur jag som läsare uppfattar den. Tala om vad texten *gör* inför och med mig då jag umgås med den. Utifrån sådana utsagor kan sedan (vid lyckliga tillfällen) författaren återigen börja arbeta med den förhoppningsvis ännu inte stela texten. Om man tillsammans – i en polyfon framåtrörelse – lyckas göra texten ”utforskningsbar” för författaren kan vidare steg i nästa skede tas av densamme: ”Det er kun forfatteren”, skriver Pablo Llambías, ”der i sidste ende ved, hvad der skal gøres”. (Llambías 2015, sid. 90)

Master-programmet Litterär gestaltning är två år långt och under dessa två år genomförs över 80 stycken 150 minuter långa textsamtal. Kontinuitet och förändring är två – i det här fallet icke uteslutande – parametrar som är av stor betydelse för att textsamtalet ska fungera och förbli verksamma för kursdeltagarna. Kontinuiteten är, som jag tidigare hävdade, en av flera förutsättningar för att tillit ska kunna uppstå och med det ett rum (det goda seminarieklimatet) i vilket ansvar och möjligheter arbetar med varandra. Ett sådant ömsesidigt förtroende blir således avgörande för att ett textsamtal ska falla väl ut och på så vis bli det ”laboratorium” för reflektion i vilket olika tolkningar eller läsningar av det ”det gemensamma” – i vårt fall en text – ska kunna ske. Bengt Kristensson Ugglå diskuterar inslaget ”morgonreflexion”, som är ett moment i viss ledarskapsutbildning, i liknande termer. (Kristensson Ugglå 2012, sid. 109-110) Också Hanna Hallgren håller fram betydelsen av det goda seminarieklimatet som en förutsättning för att ett textsamtal och – tänker jag – andra samtalsbaserade undervisningsformer ska falla väl ut: ”I arbetet med kursen hade jag särskilt skapandet av ett gott seminarieklimat i åtanke.” (Hallgren 2014, sid. 36) Kontinuiteten – de långa och hela tiden återkommande textsamtalen – skapar också förutsättningar för att en ackumulerande effekt kan uppstå. Författaren och läraren Khashayar Naderehvandi menar att det enskilda textsamtalet inte nödvändigtvis behöver vara så viktigt, men att ”the overall lesson can have a major impact on ’the individual writer’s view on the world’ and the ability to unwrap texts and the conditions of the writer’s own writing”. (Tung Hermelin 2015, sid. 52-53)

Och slutligen är det viktigt att betona att man på Litterär gestaltning och på andra jämförbara utbildningar arbetar med texter som är i process, som inte är färdiga, som är mjuka i

betydelsen ännu inte stelnade, fixerade. Denna textens mjukhet är av avgörande betydelse för de olika läsarter som av olika individer – författare/läsare – etableras under kursens gång. I en text som diskuterar ”godkända läsarter” för ämnet litteraturvetenskap skriver litteraturvetaren Jenny Bergenmar:

Att den kritiske läsaren bör göra motstånd mot texten, distansera sig och inta ett företrädesvis intellektuellt förhållningssätt, motsvaras av modernismens avståndstagande från masskulturens tänkta passivisering och okritiska konsumtion av litterära texter och andra kulturella produkter. (Bergenmar 2010, sid. 19)

Bergenmar beskriver, och förhåller sig kritisk till, en läspraktik som klingar ”närläsning” (”close reading”) i nykritikens efterföljd och som hon hävdar ofta är en dominant inom litteraturvetenskapen. Jag uppfattar att den kritiska eller reflexiva läsningen av text på Litterär gestaltning inte är så intresserad av en dylik, ofta fixerad, distansering-princip. En text som befinner sig i process kräver andra avstånd och perspektiv. Och den kräver flera olika typer av avstånd och perspektiv. Den mjuka texten är exempelvis möjlig att närma sig och också komma riktigt nära för att utifrån denna anpassbara position ge författaren ytterligare möjligheter att utforska denna textens mångfacetterade mjukhet innan den stelnar. Under ett textsamtal sker återkommande växlingar mellan distans och närhet över tid och hos var och en av de som deltar. Bara i en sådan aldrig avstannade rörelse kan man hantera och processa alla – eller åtminstone många av – de ibland motstridiga intryck en text kan väcka. Att i sin läsning identifiera svårigheter eller problem i en text innebär att man som läsare också har ansvar att försöka förstå och formulera varför dessa svårigheter uppstått i läsningen. I en situation där en i rummet sittande författare låtit ett antal kollegor läsa en text som befinner sig i process uppstår, helt enkelt, en ansvarsbild som skiljer sig från den som råder i många andra lässituationer.

Doxologi:

Vilken typ av kunskap genererar ett textsamtal? Litteraturvetaren Magnus Jansson beskriver i ”Om textsamtalet” hur en dylik praktik, i vilken ”olika läsningar konfronterades med varandra”, skapar en ”ny kunskap”. (Jansson 2009) Hur kan detta kunskapsgods – som eventuellt produceras – beskrivas och begreppsligöras? Kan man utbilda sig till författare är en ofta återkommande fråga. Vad lärde du dig på Litterär gestaltning, är en annan. Kring dessa frågeställningar, som sammantaget kretsar kring vilken kunskapsstyp ett textsamtal och en utbildning av typen Litterär gestaltning är upptagen av, ska denna text nu intressera sig för.

Mats Rosengren har i två böcker på olika vis diskuterat det han kallar doxologi, eller doxisk kunskap. I *Universitetspedagogik* beskrivs ”doxa”, som kontrasteras mot ”episteme” (säker kunskap) ”som osäker kunskap”, medan Rosengren benämner den ”flukturerande, mångskiktad och ibland motsägelsefull”. (Elmgren & Henriksson 2010, sid. 30 samt Rosengren 2008, sid. 11) Jag tänker, lite tentativt, att det är i dessa, möjligen snåriga, marker kunskapandet på Litterär gestaltning äger rum. Här blir också textsamtalets beröringspunkter med essän möjliga. Ett sätt att beskriva och tänka kring textsamtal har också varit att likna de vid en i tiden utsträckt, kollektiv och muntlig essäistik.

I inledningen till essäsamlingen *För en dödlig som ni vet är största faran säkerhet* återkommer Rosengren till doxologin. Rosengren tecknar i sina texter en alternativ tradition i vilken människan ytterst utgör kunskapens och sanningens måttstock och detta innebär inte – vilket kritiker skulle kunna hävda – att vi hamnar i en ”rotlös relativism” där allt är lika sant. ”Men”, skriver Rosengren, ”väl att vi måste förstå dessa begrepp – kunskap, sanning, faktum, objektivitet och så vidare – som immanenta, dvs som giltiga blott inom de ramar som vårt mätande ger oss.” (Rosengren 2006, sid. 14) Doxologin handlar om att utifrån vår frihet, men också utifrån alla våra begränsningar, läsningar, skapa ”sanningar, värden eller fakta”, som rör sig ”bortom objektivismens och relativismens stelnade dikotomier”. (Rosengren 2006, sid. 18) Det är också i dessa trakter, menar jag, som arbetet under ett textsamtal bör förläggas. Den litterära texten skapar, kan man hävda, en ”oförutsägbar sinnevärld” och det är den, som ett textsamtal i första hand har att intressera sig för. Rätt och fel, bra och dåligt hämtas inte, ”som Platon tänkte” från ”en plats bortom himlarna” utan just från det universum den skönlitterära texten (med hjälp av vårt samhälle, våra traditioner och föreställningar) upprättar. Detta innebär – och detta faktum är viktigt att bära med sig in i textsamtalets rum – att, som Rosengren skriver, ”det kan finnas två diametralt motsatta sätt att uppfatta en och samma sak, utan att något av dem därför måste vara falskt”. (Rosengren 2006, sid. 85) Llambías hävdar i ett andetag att ”læsning ikke er en relativistisk aktivitet” och i nästa att ett textsamtal inte ska leda till att *en* sanning kring texten ska uppstå. (Llambías 2015, sid. 93 samt 108-109) Den doxologiska kunskapen är vidare – tänker jag – en kunskapsstyp som i dessa kunskapsekonomiska tidevarv framträder som i mindre grad konsumerbar. Utifrån ett sådant perspektiv blir den doxologiska kunskapen – vissa kallar den ”bildning” – ett viktigt inslag då vi håller ”på att få universitet utan bildning, där ’kunskapsproduktionen’ frikopplats från människorna”. (Kristensson Ugglå 2012, sid. 32)

I ett textsamtal måste man vidare som lärare (och också som student) hela tiden bekämpa sin dogmatism. Man bör, på samma vis som texten är mjuk, vara mjuk och delvis

lojal gentemot det textprojekt man som läsande författare, arbetar med. Men också, åtminstone momentant, problematisera den typ av ”tankestilar” som uppstår inom det som Ludwig Fleck benämner ett ”tankekollektiv”. I Mats Rosengrens bok *Doxologi*, diskuteras Flecks kunskapsteori. Enligt Fleck styrs vår varseblivning och därmed vår förmåga till inläring i hög grad av vår utbildning och vår träning. En forskare lär sig exempelvis, som en del av ett kollektiv, successivt att se det ”som skall finnas där att se”. (Rosengren 2008, sid. 37 ff) Under de två åren som kursen Litterär gestaltning löper uppstår mönster kring textläsandet och texttänkandet. Ett språk i språket kan skapas och ett sådant mikro-språk eller ”tankestil” fungerar både som en tillgång och som något i sig reducerande. Textsamtalen ser likadana ut och ibland måste man göra på ett annat vis för att något ska hända.

Frågan om vad man lär ut till studenter som går programmet Litterär gestaltning (och vad dessa studenter i sin tur lär sig) är, som synes, inte alltid helt enkel att svara på. Min erfarenhet från olika roller och positioner inom Litterär gestaltning är emellertid att många av de involverade efter de två åren kliver ut som bättre och mer lyhörda läsare. Studenter och lärare ”tvingas” gång på gång läsa olika typer av texter, och då också texter som man inte annars kanske hade läst. Detta skapar en läsfärdighet, något som i sin tur – då läs- och skrivakten för många författare är intimt sammankopplade med varandra – är av stor betydelse. Det brukar hävdas att man inte skriver bättre än vad man läser: ”En god författare är också en god läsare.” (Llambías 2015, sid. 107) Och jag tänker att denna kunskapsalstring kring läsandet också präglas av en doxologisk kunskapssyn.

Poetik:

Enligt *SAOL* betyder ”poetik” läran om skaldekonsten. Författaren och litteraturvetaren Gunnar D Hansson, som länge var knuten till institutionen/ämnet Litterär gestaltning, skriver emellertid om ett poetikbegrepp som under de senaste åren tycks ”ha startat eget – och utvecklat firma”. (Hansson 2007, sid. 65) Denna nya poetik är snarare en praktik – en händelse – än ett knippe en gång för alla fastslagna och utifrån kommande regler om hur dikt bör skrivas. Och Hanssons underförstådda tanke är att Litterär gestaltning blivit ett av flera svenska huvudkontor för denna ”provisoriska konstlära”. (Hansson 2007, sid. 69) I de långa, intensiva, polyfona och kontinuerligt återkommande samtalen mellan studenterna och läraren (och mellan studenterna sinsemellan) om studenternas/författarnas texter uppenbaras efterhand, kan man tänka sig, en slags poetik. En då inifrån texten stammande poetik som praktiken – händelsen, formen, metoden – ”textsamtal” först ”framkallar” och sedan,

formulerad, omformulerad och kanske till och med modulerad, kan återinsättas i den aktuella texten, och i andra av författaren, tänkbara, framtida texter. I en sådan process har man, tänker jag, som författare lärt sig något. Det blir möjligt för författaren att ta ett steg vidare i den hela tiden pågående konstnärliga – skrivande – processen. ”Läsaren har ingen poetik. Poetik är något en författare har”, skriver Magnus Jansson i en text, som sägs vara ett utdrag ur en längre text. (Jansson 2010, sid. 55) Kan man hävda att ett textsamtal på Litterär gestaltning producerar en ”doxologisk poetik”? Ja, det är nog dit denna text kommer. Upprättandet av denna punkt i en tänkt taxonomisk struktur har åtminstone inneburit ett begrepps- och tydliggörande av ett tankegods som jag menar är av betydelse då man agerar lärare/textsamtalsledare under ett textsamtal på Litterär gestaltning. Under de återkommande textsamtalen kan man som medverkande på olika vis be varse om den poetik man åtminstone delvis omfattas av och därmed också få en möjlighet att förändra den, utveckla den, kanske slå den i spillror.

Slutsats/Konklusion & Vision/framåtblick:

Denna text greppade efter mycket – efter alltför mycket med tanke på dess ringa format – och det var en för mig högst medveten strategi. Man kan säkert med visst fog hävda att den inte svarar på alla de i inledningen stipulerade frågorna. Samtidigt kan man kanske hävda att den börjat tänka kring textsamtalet och också underförstått kring sätt att tala om litteratur i en samtid där just den samtida litteraturen blir alltmer isolerad. Sådana bieffekter kan uppstå i en essä, ty över en text (en essä), precis som över ett samtal, kan man som författare/samtalsledare bara delvis – förment – styra. Och ibland producerar detta improvisatoriska samtal/essä en slags poetik, en slags fluktuerad, mångskiktad och ibland motsägelsefull kunskap.

Ämnet Litterär gestaltning stammar ur en folkbildningstradition där demokratiska och feministiska värderingar är centrala. Denna mångbottnade värdegrund är viktig också då ämnet – samtalet – inlemmas i en akademisk struktur och det är och förblir en stor uppgift att denna princip inte reduceras och glöms bort. Rundorna måste ha sin gång. Samtalen måste upprätthållas.

Referenser:

Tryckta:

- Bachtin, Michail. (1991) *Dostojevskijs poetik* (översättning: Lars Fyhr & Johan Öberg), Göteborg: Anthropos.
- Bergemar, Jenny. (2010) ”Läsningens disciplinering. Om litteratursyn och litteraturundervisning”, *TFL*, 2010: 3-4.
- Elmgren, Maja & Henriksson, Ann-Sofie. (2010) *Universitetspedagogik*, Stockholm: Norstedts.
- Hallgren, Hanna. (2014) ”Några reflexioner och en lathund. Om skrivhandledningens tid och rum”, i *Kreativt skrivande och kritiskt tänkande i genusvetenskap* (red: Anna Lundberg & Ann Werner), Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Hanson, Gunnar D. (2007) ”Behövs poetik? Finns det regler? Är essäer konst?”, *ArtMonitor* nr. 1/2007.
- Hansson, Gunnar D. (2011) ”Columbi enkrona”, *Var slutar texten? Tre essäer, ett brev, sex nedslag i 1800-talet*, Göteborg: Autor.
- Jansson, Magnus. (2010) ”Textsamtalet – en praktik”, *Ord&Bild* nr. 3/2010.
- Kristensson Ugglå, Bengt. (2012) *Gränspassager. Bildning i tolkningens tid*, Stockholm: Santérus förlag.
- Kugel, Peter. (1993) ”How Professors Develop as Theachers”, *Studies in Higer Education*, No 3, 1993.
- Llambías, Pablo. (2010) ”Alla svar är preliminära, för livet går ju vidare – intervju med Ingemar Lemhagen”, *Kritiker* nr. 14/2010.
- Llambías, Pablo. (2015) *Skrivning för begynder. Om skönlitterär skrivkonst för begynder – en personlig reflektion*, Köpenhamn: Gyldendal.
- Mayröcker, Friederike. (2011) *Scardanelli* (Översättning: Ulla Ekblad-Forsgren), Lund: ellerströms.
- Rosengren, Mats. (2008) *Doxologi – en essä om kunskap*, Åstorp: Retorikförlaget (2:a utgåvan).
- Rosengren, Mats. (2006) *För en dödlig som ni vet är största faran säkerhet. Doxologiska essäer*, Åstorp: Retorikförlaget.
- Svensk ordbok utgiven av Svenska akademien* (2009) Stockholm: Norstedts.
- Swedenmark, John. ”Ett samtal med Mona Kårsnäs om yrkeskunskap”, *Kritiker* nr. 14/2010
- Szlezák, Thomas A. (1999) *Platon & läsaren* (Översättning: Jan Stolpe), Stockholm: Atlantis.

Tung Hermelin, Ann-Marie. (2015) "Oh, Jeanette! Or What we talk about when we talk about text discourse", *Dialogues. Valand Academy Yearbook 2015*, Göteborg: University of Gothenburg/Valand Academy.

Otryckta:

Jansson, Magnus. (2009) "Om textsamtalet" (i min utskrift).

Tunedal, Jenny. (2014) "Textsamtalet som pedagogisk praktik. Eller: ett försök att beskriva det som händer om och om igen" (i min utskrift)