



<http://www.diva-portal.org>

## Postprint

This is the accepted version of a chapter published in *Universitetet som medium*.

Citation for the original published chapter:

Dahlberg, L. (2015)

Det akademiska samtalet.

In: Matts Lindström & Adam Wickberg Månsson (ed.), *Universitetet som medium* (pp. 195-223).

Lund: Mediehistoria, Lunds universitet

Mediehistoriskt arkiv

N.B. When citing this work, cite the original published chapter.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kth:diva-183506>

# DET AKADEMISKA SAMTALET

LEIF DAHLBERG

Frågan är var man ska börja. Det pågår redan, har aldrig slutat. Det börjar om, upprepar sig, avbryts, fortsätter. Samtalet är ett svårfångat medium. Det har många olika former och det förvandlas allteftersom. Det är på en gång genomskinligt och opakt, synligt och osynligt, om än på olika sätt. Det kan snabbt gå från närhet och ömsesidighet till avstånd och konflikt, för att sedan ge utrymme åt försoning. I det följande ska jag diskutera det akademiska samtalet som medium. Alltså inte föreläsningen eller övningen, utan samtalet som undervisnings- och kunskapsform. Jag kommer att utgå både från egna erfarenheter av akademiska samtal – som student och doktorand, som lärare och handledare, på olika universitet främst i Sverige och USA, men även annorstädes. Jag ska osystematiskt behandla det pedagogiska samtalets utveckling från Aten till i dag, från ett primärt muntligt sammanhang till en akademisk miljö där skriftmediet dominerar, men där digitala medier nu skapar nya former av muntlighet och även förändrar formen och betydelsen av vad som är – eller betraktas som – ett medium.

Det är viktigt att hålla i minnet att det muntliga samtalet på olika sätt förhåller sig till skriften, både genom ett tänkt antitetiskt förhållande – där det talade ordet föreställs vara primärt i förhållande till den skrift som nedtecknar den – och i form av en tänkt kontinuitet – där det talade ordet redan tänks utgöra ett slags skrift.<sup>1</sup> Redan hos Platon – som ju utformade sina texter som dialoger – finner man ett komplicerat och delvis motsägelsefullt förhållande mellan skrift och tal, mellan tal och skrift.<sup>2</sup> Men även på ett mer vardagligt plan förhåller sig samtalet ofta till skriften, exempelvis genom att det ofta kretsar kring något som uttryckts i skrift eller i andra medieformer.

\*

Till skillnad från ordet ”dialog” (från grekiskans ”dialogos”, från ”dia” + ”legein”) som betecknar det som händer ”genom” (dia) det talade ordet, betonar ”samtal” att tala tillsammans, det sociala och språkliga samspelet mellan människor. Distinktionen mellan dialog och samtal är inte skarp utan handlar om betoning – å ena sidan det som händer genom talet, å andra sidan att tala tillsammans – och det är lätt att se att de två sidorna förutsätter varandra. Gemenskap förutsätter kommunikation, och omvänt. Men precis som alla umgängesformer så rymmer samtalet tekniker och regler för språklig interaktion mellan två eller flera människor.

Det finns många olika slags samtal – olika samtalsgenrer om man så vill – och i forskningen finner man både normativa definitioner av det ”goda samtalet” – respekt för den andre och beredskap att acceptera det bästa argumentet – och mer neutrala definitioner.<sup>3</sup> På samma sätt finns det forskare som betonar värden som klarhet, symmetri, lika värde, ömsesidighet, harmoni, konsensus och enighet, medan andra forskare lägger vikt vid det vaga, heterogena, mångtydiga och flerstämmiga liksom vid motstånd och spänningar.<sup>4</sup> Det senare perspektivet, som ofta förknippas med Mikhail Bakhtin, betonar respekten för den andres ord och att förstå på den andres premisser, liksom möjligheten att genom samtalet artikulera skiljaktigheter och en vilja att acceptera och leva med motsättningar. Det är också av detta skäl som Bakhtin ständigt återkommer till distinktionen mellan monolog och dialog.<sup>5</sup> För Bakhtin betecknar termen ”monologisk” avsaknad av möjlighet att ifrågasätta och frånvaro av kritisk diskussion. För andra dialogforskare betecknar monologism i stället en tendens att förstå all språklig kommunikation utifrån skriftmediet.<sup>6</sup> Gemensamt för de flesta dialogforskare är uppfattningen att samtalet är grundläggande för all mänsklig existens och att alla mänskliga yttranden har sin grund i samtalet.

Ett av de första samtal som jag kommer ihåg ägde rum mellan mig och min pappa, som var universitetslärare och forskare i fysik och matematik. Jag kan ha varit en sex år och samtalet utspelade sig på vägen hemifrån till lekskolan. Det upprepades ett antal gånger och hade alltid ungefär samma förlopp.

- Jag vill inte gå till lekskolan.
- Varför vill du inte det?
- Jag vet inte.

Därpå följde återkommande och välvilliga försök av min pappa att försöka få reda på vad det var som jag inte visste och inte heller hade ord för. Det var frustrerande för bägge parter och samtalet inbegrep – trots min pappas uppriktiga strävan att förstå – ett visst mått av verbal maktutövning, kanske även maktmissbruk. Den vuxna människans självklara hemmahörighet i och behärskning av språket mot barnets trevande försök att formulera sig och finna ord för den där obehagliga känslan i magen. Makten behöver inte tala högt, men utövar sitt inflytande genom symbolisk dominans.

Jag minns också hur jag upprepade gånger – i alltmer desperata försök att inte stå där svarslös – försökte hitta på vad som kunde vara ”bra” skäl att inte vilja gå till lekis. Skälen plockades skoningslöst isär av en pappa som hade bråttom att komma i väg till jobbet. Varpå jag minns att jag sa: ”Det var inte det jag menade.” Men i själva verkade menade jag att vi skulle stryka bort det som jag nyss hade sagt, att det som jag hade sagt var fel, att det inte var *det* som jag hade menat. Men det var redan sagt och skulle aldrig kunna bli osagt. Se där en viktig skillnad mellan tal och skrift. I skrift kan man radera och skriva om. I detta medium kan man ändra sin utsaga utan att lämna spår. Om man uttryckligen vill ”osäga” något i skrift så kan man stryka över det, så här eller på liknande sätt. Då finns det kvar där, på en gång sagt och inte sagt. Denna grafiska teknik utnyttjade Martin Heidegger när han ville signalera att ett uttryck var inkorrekt men nödvändigt.<sup>7</sup>

Det är två saker som jag vill betona i denna anekdot. Först medvetenheten om att samtal som regel rymmer en maktdimension som kan vara oklar eller osynlig för deltagarna, detta även när samtalet genomsyras av välvillighet och en uppriktig strävan att förstå; och sedan att det är omöjligt att helt och hållet radera det som har sagts i ett samtal. Man kan ändra sig, formulera om sig, rätta sig. Men man kan aldrig osäga någonting som man sagt. Det kan även tilläggas att även om detta samtal utspelade sig mellan barn och förälder så hade det flera kännetecken på ett akademiskt samtal: sökande efter kunskap, välvillighet och tydlig skillnad i verbal och kognitiv kompetens hos deltagarna. Dessutom illustrerar det att samtalets regler och förutsättningar är något som man gradvis lär sig och växer in i.

Nästa exempel på akademiskt samtal skulle ha kunnat komma från grundskola och gymnasium, men under mina skolår var detta en sällsynt undervisningsform. Jag vet inte om det är annorlunda i dagens

skola. Det förekom naturligtvis olika former av grupparbete, men de utmärktes lika mycket av lärarens frånvaro som av vår oförmåga att diskutera och organisera arbetet. Den interaktion som fanns mellan lärare och elever bestod som regel i att man som elev antingen skulle svara på frågor som läraren ställde eller själv skulle ställa frågor om någonting som läraren hade gått igenom. Detta skedde genom att man räckte upp handen. Eleverna satt bakom bänkar som alla var vända åt samma håll, mot läraren. Det enda man såg av sina klasskamrater var deras ryggtavlor. Enligt studier utgör denna form av interaktion – som ofta går under akronymen IRF (Initiation – Response – Feedback)<sup>8</sup> – normalt två tredjedelar av all interaktion i klassrummet. Och inom ramen för denna interaktionsform talar läraren vanligen två tredjedelar av tiden.<sup>9</sup> Flera studier visar vidare på att IRF-strukturen hindrar utvecklingen av elevers självständiga tänkande.<sup>10</sup>

Jag minns att några få gånger så möblerade vi om i klassrummet och ställde alla skolbänkar så att de bildade en stor fyrkant med ett öppet rum i mitten, så att alla kunde se varandra samtidigt. Men detta var inte för att föra samtal om skolämnen utan för att vi skulle äta tillsammans (det bör ha varit i samband med en skolavslutning eller något liknande). Det tycks som att samtal där elever deltog på lika villkor och lika mycket som läraren inte var förenliga med tidens syn på undervisning, och att klassrummen därför var möblerade så att eleverna inte skulle kunna samtala med varandra. Det är värt att påminna om att detta ägde rum i en skola – och i ett skolsystem – som hade som uttalat mål att fostra självständiga och kritiskt tänkande individer.<sup>11</sup>

I varje klassrum finns det väl definierade deltagarstrukturer, olika rättigheter och skyldigheter för vilka som kan säga vad, när och till vem.<sup>12</sup> Det vanligaste är som sagt att läraren ställer frågor, eleven svarar och läraren bestämmer uppföljningen antingen i form av en bedömning av svaret eller ett fortsatt samtal. Andra återkommande strukturer är: läraren i interaktion med elever i smågrupper; läraren i interaktion med en elev i taget; och eleven utan någon interaktion med andra (självständigt arbete). Dessa strukturer är på en gång avgörande för lärande och svåra att förändra. Det dominerande mönstret är att eleven har en passiv mottagarroll, vilket tenderar att förstärka skillnaden mellan ”starka” och ”svaga” elever. Men aktiva försök att förändra dessa strukturer, där ”svaga” elever tvingats byta en passiv mottagarroll mot en aktiv roll, både som lärare (för andra elever

och för läraren) och som samarbetspartner, har visat på förbluffande resultat.<sup>13</sup> På kort tid uppnådde dessa elever påtagligt bättre studieresultat. Det är också värt att betona att dessa försök var inbäddade i informella samtal, där både läraren och eleven gav återkoppling till varandra.

Den första gången under min skolgång jag kan komma ihåg att detta rigida och – ur elevens perspektiv – passiva deltagarmönster bröts var när vi på gymnasiet under några veckor hade en brittisk gästlärare som undervisade genom att diskutera saker med oss elever. Han stod inte längst fram utan satte sig på en bänk mitt i klassrummet. Vi var alla tvungna att vända oss om, och såg då inte bara läraren utan även varandra. Jag minns att vi diskuterade konst och opera och att vi lärde oss särskilja mellan vad vi ”tyckte om” och de estetiska egenskaper som gjorde någonting vackert eller fult. Tillsammans med denne lärare tittade vi även på Lindsay Andersons film *If...* från 1968, en kritisk och satirisk skildring av livet på en brittisk internatskola.<sup>14</sup> Jag minns att vi länge diskuterade förnedringsscenen där en av de upproriska eleverna tvingades att skaka hand med sina bestraffare.

På universitetet, åtminstone inom vissa ämnen och på vissa institutioner, är det akademiska samtalet betydligt mer vanligt förekommande än i grundskola och gymnasium, även om det förstås kan ta många olika former. Det var här som jag för första gången kom in i rum som var möblerade för att föra akademiska samtal i, och där samtalet utgjorde en central undervisningsform och även ett sätt att skapa ny kunskap. I de olika ämnen som jag läste på universitetet var det främst i filosofi och litteraturvetenskap som samtalet utgjorde en viktig undervisningsform, även om föreläsningen förekom även där. Det kan tyckas naturligt då det i dessa ämnen i stor utsträckning handlar om att lära sig att samtala, eller närmare bestämt att föra akademiska samtal om problem och begrepp och att diskutera olika sätt att tolka litterära och teoretiska texter. Ämnena inte bara uppmuntrar till aktivt deltagande, de kräver det av studenterna. Med Etienne Wengers term kan man beskriva det akademiska samtalet i dessa miljöer som utveckling eller fostrande av en ”praxisgemenskap” (community of practice): en grupp personer som är engagerade i ett kollektivt lärande och kunskapsutveckling inom ett gemensamt verksamhetsområde.<sup>15</sup> Men även om alla – lärare och studenter – satt runt omkring ett bord ska man inte överdriva det demokratiska i samtalet som under-

visningsform, det var alltid fråga om lärarledda diskussioner. Som samtalsforskarna Per Linell och Lennart Gustavsson har påpekat, så är de flesta dialogsituationer asymmetriska från dominanssynpunkt.<sup>16</sup> Det kan vara så att den starka parten anknyter till sina egna tidigare repliker och ignorerar den andres; den starka kräver responser men undertrycker självständiga initiativ från den andre och/eller avstår från att föra dialogen vidare utifrån dennes bidrag. Det bör samtidigt påpekas att denna asymmetriska maktordning inte utesluter ömsesidighet och respekt, utan tvärtom har detta som förutsättning. Inom ramen för dessa seminariediskussioner skedde förstås även en utveckling, och ju mer avancerade kurser desto större utrymme gavs som regel till studenterna.

Men vad menas egentligen med det akademiska samtalet och vad syftar det till? Det lärarledda samtalet är en viktig del i elevers och studenters intellektuella utveckling, både för att hjälpa dem att verbalisera sitt lärande och för att göra det mer solitt. Samtalet ger möjlighet för elever och studenter att pröva och kontrollera sin förståelse av nya begrepp och terminologier, liksom att lära från andras perspektiv och insikter. Man kan något förenklat urskilja fem olika akademiska samtalsfärdigheter.<sup>17</sup> För det första innebär det akademiska samtalet att utveckla och klargöra påståenden och idéer. Detta ger inte bara en bättre – mer precis och mer nyanserad – kunskap om ämnet, utan även en träning i att kommunicera detta till andra. Den som utvecklar (på engelska ”elaborate”) en fråga eller en tankegång behöver förutsäga mängden och exaktheten hos den information som ska meddelas för att göra någonting klart. På samma sätt behöver lyssnaren veta när det behövs mer information och hur man ställer relevanta frågor.

För det andra inbegriper det akademiska samtalet förmågan att stödja idéer med exempel och bevis. Studenten behöver lära sig att stärka ett påstående genom att ge det stöd. Exempel, bevis och logiska skäl är de främsta sätten att göra detta på. För det tredje handlar det akademiska samtalet om att kunna bygga (vidare) på andras idéer. Elever och studenter som inte socialiserats in i det akademiska samtalet har en tendens att bara säga saker rakt ut, utan att koppla dem till idéer hos andra deltagare i samtalet. De behöver lära sig att bygga på en kamrats idé och/eller att ifrågasätta den. I ett samtal kommer ens idéer att bygga på, kopplas ihop med, eller logiskt ifrågasätta det som andra just har sagt.

För det fjärde handlar det akademiska samtalet om att kunna parafrasera. Att parafrasera är förmågan att hålla reda på vad vi hör, att organisera talarens huvudpunkter och att beskriva det som vi har hört med egna ord. Det kräver urval och logiskt tänkande. Vi tolkar talarens ton och betoningar, vi ser vad som är viktigt för dem. Detta hjälper oss att välja ut nyckelpunkter för att kunna parafrasera eller omformulera vad talaren har sagt. Detta är i sin tur kopplat till den femte färdigheten som kännetecknar det akademiska samtalet, nämligen förmågan att syntetisera samtalets nyckelidéer. Medan vi talar flyter idéer – användbara eller inte – omkring och det krävs övning och färdighet för att hålla reda på dem och knyta samman de användbara idéerna. Att syntetisera samtalsidéer betyder att komma ihåg, lyfta fram och sätta ihop nyckelpunkter från samtalet till ett sammanhängande resonemang eller påstående. Det innebär att sätta ihop parafraserade stycken, ta bort det oväsentliga och fläta ihop dem till en slutsats.

Men det akademiska samtalet handlar om mer – och annat – än att utveckla diskursiva och kognitiva färdigheter som gör det möjligt att delta i olika praxisgemenskaper. Det handlar även om att tillägna sig ett öppet och ansvarsfullt förhållande till den – eller dem – som man talar med. Att lära sig lyssna till vad som (verkligen) sägs – och även till allt det osagda – och förstå att den andra inte nödvändigtvis tänker på samma sätt som du själv. Samtalsforskarna Linell och Gustavsson understryker att deltagande i en kommunikationsprocess innebär att vara delaktig i ett socialt möte, där man tillsammans – enskilt och kollektivt – genererar en väv av förväntningar, rättigheter och skyldigheter.<sup>18</sup> Denna ”obligativa” aspekt är grundläggande för social interaktion, även mellan främlingar. Dessa förväntningar och bindningar är särskilt framträdande i talsituationer ansikte-mot-ansikte. Om den ena personen tar ett kommunikativt initiativ innebär det att han/hon förväntar sig att motparten svarar på detta och går in i dialogen.<sup>19</sup> Bägge parter får då ett på en gång kommunikativt och socialt ansvar. I denna förväntan på svar finns således även en etisk dimension, vilken vi strax återkommer till.

\*

Det akademiska samtalet har även historiska och kunskapsteoretiska dimensioner som är intimt förbundna med varandra. Som Maurice



Blanchot påpekar i det inledande kapitlet till *L'Entretien infini* (Det oändliga samtalet, 1969) så har sökandet efter kunskap – forskning (recherche) – utvecklats från ett ursprungligen frågande och utfrågande angreppssätt till dagens akademiska avhandling, där frågandet har ersatts av utläggningen.<sup>20</sup> Blanchot illustrerar denna utveckling i första hand med filosofin, där det sokratiska utfrågandet, som vi känner från Platons dialoger, redan hos Aristoteles har ersatts av en metodisk undersökning. Men även om det monologiska, oavbrutna utläggandet hos Aristoteles kommer att bli filosofins och vetenskapen officiella språk, utmärks det fortfarande av ofullständighet. Enligt Blanchot är det först med Georg Wilhelm Friedrich Hegels dialektik som den oavbrutna utläggningen tar formen av en på en gång intellektuell och diskursiv kontinuitet, som skapar sig själv, som rör sig från centrum till periferi, från det abstrakta till det konkreta.<sup>21</sup> Hegels dialektiska rörelse utgör inte bara kontinuiteten hos en samtidig helhet, utan lägger även till varaktighet och historia. Den konstituerar sig själv som en totalitet som är på en gång begränsad och obegränsad, som rör sig i enlighet med de cirkulära fordringar som samtidigt svarar mot begripandet (som endast tillfredsställs av identitet genom upprepning) och mot förnuftet (som fordrar en övergång genom negation). Denna utveckling betecknar enligt Blanchot inte ett uteslutande av diskontinuitet, utan ett inneslutande av den i den dialektiska rörelsen, något som sammanfaller med att filosofin och vetenskapen försvinner in i universitet som institution – och vidare att det gemensamma utforskandet i denna institution förvandlas till undervisning. Blanchot, som har Hegels föreläsningar i tankarna, menar att undervisning på intet sätt är detsamma som samtalet mellan mästaren och lärjungen. Medan undervisningen nöjer sig med en lugn diskursiv kontinuitet, har samtalet förmågan att öppna upp avgrunder där ingenting längre är visst.<sup>22</sup> För Blanchot betecknar denna utveckling inte bara en utarmning av filosofin, utan även av forskning som verksamhet. Han skriver:

En av de frågor som ställs till forskningens språk är därmed knuten till denna fordran på diskontinuitet. Hur tala så att språket i grunden kommer att vara flerstämmigt [plurielle]? Hur kan sökandet efter ett flerstämmigt språk bejakas, som inte längre grundas på jämlikhet och ojämlikhet, inte längre på företräde och underordning, och inte heller

på ömsesidighet, utan på dissymmetri och oåterkallelighet, så att mellan två utsagor ett oändligt förhållande alltid skulle finnas med som rörelsen hos betydelsen själv.<sup>23</sup>

Denna fordran på diskontinuitet är även ett krav på dialog, på ett sökande som har formen av ett utfrågande samtal i stället för en diskursiv utläggning. Jag återkommer strax till Blanchot och till *L'Entretien infini*, men vill dessförinnan säga någonting helt kort om den sokratiske dialogen, så som den har institutionaliserats – man skulle kunna säga instrumentaliserats – som undervisningsmetod. Metoden har naturligtvis sitt ursprung i det som Sokrates beskrev som en ”förlossningsteknik” (*maieutikè technē*), konsten att förlösa kunskap hos sin samtalspartner. Som bekant menade Sokrates att han själv inte besatt kunskap, utan endast hade denna förmåga att förlösa andras kunskap. Denna teknik hade oftast två steg: först leda sin motpartner till att motsäga sig (*elenchus*) och därmed frigöra denne från förutfattade uppfattningar; och sedan hjälpa denne att förlösa sann kunskap som han – eller åtminstone hans elev Platon – menade fanns medfödd hos människan. De färdigheter eller tekniker som den sokratiske dialogen använder är bland annat att lyssna, att formulera och omformulera påståenden, att begära förtydliganden, att kontrollera förståelse, att undersöka (underliggande) antaganden och att abstrahera och konkretisera.

Det finns i dag flera olika varianter på den sokratiske metoden, som exempelvis sokratiskt utfrågande som (i olika former) används inom psykoterapi;<sup>24</sup> sokratiske case-metodik som utgörs av en lärarledd diskussion av ett (verkligt) fall för att eleverna ska förstå underliggande principer (som ofta används på juristutbildningar); sokratiske dialog i form av gruppdiskussion av en frågeställning (ofta kopplad till ett verkligt, konkret fall) ledd av en moderator och där man eftersträvar konsensus.<sup>25</sup> I sin institutionaliserade form består den sistnämnda av tre faser: fördialog, huvuddialog och efterdialog (eller metadiolog).<sup>26</sup> Enligt Gustav Heckmann använder sig moderatören av sex olika tekniker: (1) han/hon är opartisk i förhållande till det som sägs för att säkerställa att deltagarna använder sin egen omdömesförmåga; (2) han/hon uppmuntrar deltagarna att utgå från det konkreta och sporrar dem att basera allmänna påståenden på konkreta exempel; (3) han/hon uppmuntrar och säkerställer en ömsesidig förståelse i gruppen;

(4) han/hon håller gruppens fokus på den aktuella frågeställningen; (5) han/hon uppmuntrar gruppen att finna konsensus i form av allmängiltiga påståenden; och (6) han/hon ingriper för att styra diskussion i fruktbara riktningar.<sup>27</sup> Det finns naturligtvis olika sätt att variera dessa tekniker på och moderatören kan vara mer eller mindre aktiv. En variant på denna teknik kallas ibland ”supplemental instruction” (eller ”SI-metoden”) där man använder sig av studenter som moderatörer. Dessa ska framgångsrikt ha gått kursen föregående år och leder små SI-grupper i enlighet med den sokratiska dialogmetoden. SI-ledaren får inte ge några direkta svar på studenternas frågor utan ska endast hjälpa dem att själva försöka formulera lösningar på problem. Dessa olika dialogtekniker ger ett utmärkt stöd för att utveckla studenters studieteknik och självständiga tänkande, men de ligger samtidigt ganska långt borta från det på en gång förutsättningslösa och kritiska filosofiska utfrågande som associeras med Sokrates filosofiska förlossningsteknik.

\*

I den första delen av Blanchots *L'Entretien infini* finner vi ett antal texter samlade under rubriken ”La parole plurielle” (som kan översättas som ”det flerstämmiga språket” eller ”det flerstämmiga ordet”). Fyra av dessa texter har formen av dialoger mellan två icke namngivna personer som förefaller känna varandra sedan länge, litet grann som i en pjäs av Samuel Beckett.<sup>28</sup> Man skulle kunna säga att Blanchot i dessa texter följer sin egen uppmaning och i dialogform utforskar ett antal ämnen. Eller rättare sagt, i dem utspelar sig samtal runtomkring ett antal ämnen, men inte alls längs med en rät linje utan fram och tillbaka. Liksom i många verkliga samtal är gränserna mellan de olika ämnen diffusa och de förefaller ”förhandlas fram” under samtalets gång.<sup>29</sup> De två personerna glider in på nya ämnen, eller nya aspekter av tidigare ämnen, och har ofta flera ämnen i gång samtidigt.

Det första av dessa samtal börjar med följande fråga (eller om det är ett påstående): ”Jag skulle vilja veta vad du söker efter.” Vilken besvaras med: ”Jag skulle också vilja veta det.” Detta leder den ene att tala om att det franska ordet ”trouver” (hitta) först betecknade att gå runt, att vända sig om, gå runt någonting; och att ”chercher” (söka) betydde att ”ta en vända omkring”:

– Att hitta, att söka efter, att vända, att gå runt: ja, dessa ord betecknar rörelse, men alltid cirkulär. Det är som om sökandets eller forskandets mening låg i den nödvändiga böjelsen att vända.<sup>30</sup>

De fortsätter att tala om att söka är intimt förknippat med att gå fel, att irra omkring; och att vanliga samtal ofta har denna planlösa karaktär, irrande omkring utan synbart mål, men utan att därför upplevas som ostrukturerade av deltagarna. Allt som oftast är det ett mål i sig att småprata, att fördriva tiden med skämt. Inte desto mindre finner samtalet sin egen väg, det skapar sina egna stigar. Detta på grund av att ”att tala inte är att se”: ”Att tala frigör tanken från den optiska fordran som i den västerländska traditionen under millennier har dominerat vårt förhållande till saker och har lett oss att tänka under ljusets beskydd och under hotet av dess frånvaro.”<sup>31</sup> Att tala som om man verkligen såg det man talade om från alla sidor samtidigt, det är vad den optiska fordran förleder oss till. Men om att tala är att förhålla sig till det som man inte ser, det som man söker, innebär det samtidigt att förhålla sig till det som man ser. Blanchots poäng är inte att överge seendet som modell för perception och kognition, utan att ifrågasätta dess hegemoni, att ge utrymme för andra sätt att förhålla sig till världen och framför allt till andra människor.

Nästa episod i detta ”oändliga” samtal (kapitel 5, ”Connaissance de l’inconnu”) inleds med frågan ”Vad är en filosof?” Blanchot börjar med att säga att det är att förhålla sig till det okända, något som kan ge upphov till både förundran och rädsla. Eller snarare, en filosof är rädd för rädslan, rädd för den våldsamt som uppstår när rädslan förvandlar den rädda mannen till en våldsam man. Men därefter vänder samtalet tillbaka till det okända, till motsägelsen i att förhålla sig till och vara öppen mot det okända, att förhålla sig till andra människor som främlingar. Detta är också en vändning till Emmanuel Levinas *Totalité et infini* (1961) och dennes tänkande kring ”nästan” (autrui).<sup>32</sup>

Blanchot påpekar här inledningsvis att för Edmund Husserl är det endast upplevelsen av jaget som är ursprunglig, den andre beskrivs som med-framträdande. För Heidegger uppträder den andre endast i relation till varat, som med-varo (mit-sein). Parafraaserande Levinas skriver Blanchot att nästan alla västerländska filosofier är ”filosofier om det Samma [du Même], och när de sysselsätter sig med den Andre [l’Autre] är det fortfarande med någonting som är likt ett andra jag-

själv [moi-même], i bästa fall likvärdigt med mig och strävan efter att erkännas av mig som ett Jag [Moi] (precis som jag av honom) i en kamp som ibland kan vara en våldsamt kamp, i andra fall ett våld som stillas i ord.”<sup>33</sup> Men enligt Blanchot finner man hos Levinas en radikalt annorlunda filosofi:

Den andra människan [Autrui] är fullständigt Annan; den andre är det som överskrider mig fullständigt. Förhållandet till den andre som är en annan människa [autrui] är en transcendent relation, vilket betyder att det finns en oändlig och, i en mening, ett oöverskridligt avstånd mellan mig och den andre, som hör hemma på den andra stranden, som inte har något land gemensamt med mig, och som på intet sätt kan göra anspråk på samma rang i en gemensam benämning eller ett gemensamt helt, inte kan räknas ihop med den individ som jag är.

– Minsann, denna andra människa [autrui] är underligt främmande.

– Det är därför att han verkligen är en främling, det Okända i relation till vilket vi antog, inledningsvis, att det var relationen till filosofin själv. Metafysik, skriver Levinas. Främligen kommer någon annanstans ifrån och befinner sig alltid någon annanstans än där vi är, han hör inte hemma inom vår horisont och är inte inskriven på någon synlig horisont, så att hans ”plats” skulle vara det osynliga – på villkor att man i detta uttryck hör (med en terminologi som jag ibland har använt) det som vänder sig bort från allt synligt och allt osynligt.<sup>34</sup>

Relationen till den andre utmärks alltså här av separation och avstånd. Man påminns till en del om Georg Simmels sociologiska beskrivning av ”främlingen”: ”den som kommer i dag och stannar i morgon” och som kännetecknas av en unik syntes av det som är nära och det som är fjärran.<sup>35</sup> Men Simmels främling har dessutom andra kvaliteter som saknas hos Levinas ”nästa” – som rörlighet, objektivitet, universalitet – och ”nästan” är på flera sätt mer främmande än Simmels främling. Man bör också komma ihåg att Levinas filosofiska projekt är en del av en kritik av filosofi som ontologi – som en lära om varat – och att han i stället propagerar för filosofi som etik, att den första filosofin består av etik.

En av de metaforer som Levinas använder för att beskriva hur

”nästan” framträder för mig är som ”ansikte”. Med det avses hur den andra ser på mig: när han eller hon oförmedlat betraktar mig framträder nästan som ”ansikte”, som något som är helt och hållet utanför och ovanför mig (”inte för att han skulle vara starkare utan för att där upphör min makt”).<sup>36</sup> Som Blanchot påpekar betecknar ”ansikte” det som jag inte kan behärska med min blick. Den andre framstår därmed inte bara som främmande utan även som skrämmande i sin ogripbarhet och oåtkomlighet.

Det är därför, menar Blanchot, i första hand genom rösten, genom att tala, som jag kommunicerar med ”nästan”:

– Men utan att reduceras till hjärtats utgjutelser, för nästan talar. Nästan talar till mig. Framträdandet av nästan äger inte rum i det upplysta rummet av former utan hör helt och hållet till språkets domän. Nästan uttrycker sig, och i detta talande framstår han som annan. Om det finns en relation där den andre och densamme, på samma gång som de förhåller sig till varandra, *frikänner sig själva* från denna relation (som termer som förblir *absoluta* i denna relation, som Levinas uttryckligen säger), är denna relation språket. När jag talar till den andre ropar jag till honom. Före allt annat är talet detta tilltal, denna invocation genom vilken den som tilltalas är utom räckhåll, där – både när han är förringad eller respekterad, och även när ombedd att vara tyst – han är kallad till språkets närvaro. Den andre reduceras inte till det som jag säger om honom, till ämnet för talet eller för samtalet, utan är snarare den som alltid är utanför och bortom mig, överskridande mig och hängande över mig eftersom jag ropar på honom, en okänd, att vända sig mot mig, en främling, och att lyssna på mig. I talet är det utsidan [le dehors] som talar genom att jag ger upphov till tal, och genom att ge mig tillåtelse att tala.<sup>37</sup>

I Blanchots diskussion av Levinas framstår samtalet som ett privilegierat medium. Det är genom talet som jag kommunicerar med mina medmänniskor. För Blanchot – precis som för Bakhtin – är samtalet därmed fundamentalt för den mänskliga existensen och för varje form av gemenskap. Det är i och genom det talade ordet – dia-legein – som mänsklig gemenskap uppstår och institutionaliseras. Här skulle vi kunna följa en tankelinje som Jean-Luc Nancy har fångat upp och som Blanchot i sin tur har svarat på. Den handlar om villkoren för gemen-

skap i dagens samhälle.<sup>38</sup> Men det skulle leda oss bort från det akademiska samtalet och jag återkommer till detta samtal mellan Blanchot och Nancy i ett annat sammanhang. Här nöjer jag mig med att lyfta fram betydelsen av samtalet för att skapa en pedagogisk situation, med vilket jag menar en skyddad miljö där lärande kan äga rum.

Mellan läraren och eleven/studenten finns en avgrund, inte bara i form av kunskap, utan även av erfarenheter och naturligtvis makt. Samtidigt finns det ett åtagande från läraren att lära ut och från eleven/studenten att lära. I detta sammanhang kan frågan om den andra människan – nästan – tyckas vara utan egentlig betydelse. Fokus bör ligga på att förmedla kunskap, inte att bygga mänskliga relationer. Men det är förstås inte så det fungerar. För att lära sig krävs motivation och möjlighet att tillägna sig kunskapen, att göra den till sin egen. Även om det går bra att lära sig saker från texter och andra medier så lär vi oss av de okända människor som har skrivit dessa texter och dem som sätter dem i händerna på oss och som förklarar och kommenterar det som vi läser. Det är som människor vi lär oss, och det sker genom språket. Som lärare – men förstås också som elev och student – är det därför centralt att lyssna till den andre som en okänd, en främling, som kom i går och stannar i dag och förhoppningsvis även i morgon, men tids nog fortsätter sin vandring.

Mellan lärare och elev/student uppstår en relation som påminner om det som psykoanalysen kallar ”överföring” (Übertragung): en omdirigering av patientens känslor för en betydelsefull person till terapeuten.<sup>39</sup> Denna överföring är som regel omedveten. I bästa fall är det fråga om en positiv överföring, från en person som patienten/studenten tycker om, men den kan lika gärna vara negativ, från en person som patienten/studenten inte tycker om. Som regel rymmer överföring även drag av ambivalens, samtida positiva och negativa känslor som inte är möjliga att hålla isär. Från terapeutens/lärarens sida finner man å andra sidan ”motöverföring” (Gegenübertragung): omedvetna och/eller förträngda känslor hos terapeuten i respons till känslor, upplevelser eller problem hos den person som genomgår behandling. Precis som för terapeuten är det viktigt att läraren är medveten om denna motöverföring, som kan vara både positiv och negativ, men som regel är både-och.

När vi talar om olika slags medier och mediekanaler har vi ofta i åtanke en fysisk apparatur, liksom olika slags innehåll som i sin tur

kan migrera mellan medier. Det som gör samtalet speciellt som medium är inte att det saknar materialitet, utan att detta utgörs av våra fysiska kroppar, inte bara i form av avsändare (talorgan) och mottagare (hörsel- och synorgan) utan även av var vi befinner oss i rummet och hur vi rör på oss under samtalets gång. I den språkliga interaktion som äger rum i samtalet är det våra fysiska kroppar som utgör medium, både i betydelsen av det som möjliggör kommunikation och det som står mellan individerna, som ett slags motstånd som bestämmer hastigheten och intensiteten hos samtalet. Detta innebär att det är helt avgörande vad vi gör – och har möjlighet att göra – med våra kroppar medan vi samtalar. Vi är vana att tänka oss att akademiska samtal sker mellan stillasittande kroppar runt ett bord, men ingenting hindrar att vi rör på oss under samtalet. Kravet på samtidigt närvarande individer sätter förstås begränsningar för rörligheten, men kommandet och gåendet kan också ge rörlighet och dynamik åt samtalet, vilket kan illustreras med Platons dialoger, exempelvis *Gästabudet*, där Alkibiades ankomst efter Sokrates tal helt förändrar samtalets riktning och utveckling. Av samma skäl begränsas samtalets längd av våra mentala och fysiska förmågor: vi orkar inte tala och ännu mindre lyssna hur länge som helst. Men till skillnad från skriftmediet så kan man inte lägga ifrån sig ett samtal – som man kan göra med en bok – och sedan plocka upp det litet senare. Det går inte heller att pausa ett samtal som man pausar en film. Samtalet är ett i högsta grad levande medium.

Efter denna utveckling om Blanchot och Levinas och om samtalets fysiologi är det hög tid att återkomma till mina egna erfarenheter av det akademiska samtalet som medium i högre undervisning.

\*

Efter avslutad grundexamen vid Stockholms universitet påbörjade jag forskarutbildning i litteraturvetenskap på samma lärosäte. Till skillnad från grundutbildningen pågick där ingen egentlig kursverksamhet. I stället skulle doktoranden klara av ett antal läskurser, vilka som regel tenderades muntligen. Den enda egentliga kursen var en metodkurs där man under första terminen möttes en gång i veckan för att diskutera teoretiska texter tillsammans med en professor. Det som var den egentliga kärnan i forskarutbildningen var forskar- eller doktorandseminariet, vilket ägde rum var och varannan vecka. Där presen-



terades och diskuterades doktoranders avhandlingskapitel, och där frodades en diskussionskultur som kunde vara både hjärtlig och elak, och där fanns olika konstellationer av personer och teoribildningar som bekrigade varandra med både tillåtna och otillåtna medel. Det var i högsta grad fråga att om träda in i en praxisgemenskap. En viktig del i socialiseringen bestod i umgänget med doktorander på forskningsbibliotek, där luncher och fikapauser gärna utvecklades till improviserade seminarier om den senast lästa boken. Ett annat viktigt forum var förstås postseminariet, det vill säga när man efter doktorandseminariet fortsatte att umgås och berusa sig uppe på institutionen.

Efter några terminer som doktorand på Stockholms universitet påbörjade jag en andra forskarutbildning vid ett amerikanskt universitet. Det främsta motivet till detta var att komma närmare min dåvarande flickvän, som bodde i New York. Efter ett år i USA hade det förhållandet tagit slut, men jag hade fått mersmak för forskarstudier vid ett amerikanskt universitet och bestämde mig för att stanna kvar även om jag då inte hade siktet inställt på att ta två doktorsexamina. Den stora skillnaden mot i Sverige var inte bara nivån och mångfalden, utan själva utformningen av forskarutbildningen. Där bedrev man under de första två åren regelrätta studier, det vill säga tog doktorandkurser (graduate courses), fyra kurser per termin. Dessa kurser, vilka normalt bestod av seminarier som ägde rum en gång i veckan, var som regel kopplade till professorernas pågående forskningsprojekt och man skolades därmed in i en forskningspraktik på ett mycket omedelbart sätt.

Dessa doktorandkurser kunde vara av ganska olika karaktär beroende på läraren. Vissa lärare genomförde sina seminarier som om de var föreläsningar, det vill säga de läste mer eller mindre upp ett kapitel ur den bok de höll på att skriva (eller just hade publicerat). Andra fokuserade mer på kritiska närläsningar av litterära eller teoretiska texter. En av mina favoritkurser bestod av en närläsning av Aristoteles *Poetik* och pseudo-Longinus *Om den höga stilen* under en hel termin. Det var en kurs som verkligen gav perspektiv på modern teoribildning inom ämnet litteraturvetenskap. Några kurser hade mer karaktären av terapiesessioner, där det både handlade om att lära sig se företeelser på nya sätt och att sätta (teoretiska) begrepp i (praktiskt) arbete. I dessa kurser fick man en känsla av att delta i en process som syftade till en närmast andlig upplevelse och gemenskap. De kurser som kanske var nyttigast för mig som doktorand var ändå de där man blev delaktig i ett

forskningsarbete, som exempelvis en kurs om kultur och trauma. En annan kurs som kom att bli avgörande för min postdoktorala forskning handlade om relationer mellan juridik och litteratur. Den gavs i samarbete med juristutbildningen och undervisningen var förlagd till en sal där de studerande kunde träna rättegångsteknik (moot court). Salen var dock inte särskilt lämpad att föra akademiska samtal i.

Under dessa första två år på forskarutbildningen i USA lärde man känna olika lärare och kunde sedan göra ett informerat val av handledare och bihandledare. Men campus erbjöd även många andra saker, som en ström av gästföreläsare och spännande forskningskonferenser. Det var lätt att tappa fokus på det egna avhandlingsarbetet. Det var dock en sak som saknades, nämligen ett doktorandseminarium. Under mitt andra år i USA gjorde några av oss ett försök att organisera detta, men det visade sig att doktorander där inte alls var vana vid att diskutera sina works-in-progress inför publik. Det var i stället något som man gjorde på tu man hand med sin handledare. Jag tror emellertid att det var litet olika på olika institutioner.

En annan sak som var annorlunda i USA var att man förväntades arbeta som övningslärare (Teaching Assistant eller TA). Det var som regel fråga om att leda diskussionsseminarier inom ramen för kurser som gavs för grundstudenter. Formatet var följande: En gång i veckan höll professorn en storföreläsning och en gång i veckan mötte man en eller två grupper med vilka man diskuterade utvalda texter. Kurserna pågick under hela terminen. Oftast hade jag turen att vara övningslärare på kurser som låg nära mina egna forskningsintressen, men vid ett tillfälle erbjöds jag att vara TA i en introduktionskurs om det antika Grekland. Det var bara att se till att man låg en vecka före studenterna. Det blev en mycket lärorik kurs för min egen del.

Det viktigaste jag lärde mig under mina år som TA var att inte dominera samtalsrummet på seminarierna. Det var nämligen lätt hänt att jag inte gav studenterna tillräckligt med utrymme för att själva formulera frågor och svar, liksom att kommentera varandras svar. Detta både för att man som övningslärare kunde mycket mer än dem och för att lärarrollen ger en denna plats i samtalsrummet. Detta var också i någon mening kontraintuitivt eftersom man tidigare just tränats i att konkurrera med andra doktorander (och även lärare) om luftrummet. Det var dock först senare, när jag var i tillbaka Stockholm som jag lärde mig regelrätta tekniker för att skapa ett mer öppet samtalsrum. Nå-

got som jag dock inte alls fick särskilt mycket tillfälle att öva på som TA var att föreläsa. Även om jag i dag, efter att ha arbetat som universitetslektor i över femton år, naturligtvis har kommit att bli mycket van vid att föreläsa, är det ändå så att jag trivs bättre med seminariet som undervisningsform.

Mina första lärartjänster i Sverige var på Södertörns högskola och Linköpings universitet. Där var upplägget detsamma som det varit i Stockholm och USA, det vill säga föreläsningar kopplade till diskussionsseminarier. Den största skillnaden var studenterna, som hade mindre vana vid att diskutera och även föreföll mindre disciplinerade vad gällde att läsa på inför seminarierna. Det kan ju också ha berott på att jag som ung lärare inte hade samma auktoritet och inte hade lärt mig ställa krav på studenterna. Hursomhelst, det är naturligtvis svårt att samtala om en litterär eller teoretisk text om studenterna inte har läst ordentligt och det förfaller snabbt till en monologisk utläggning. Några år senare började jag undervisa på Stockholms universitet och upptäckte då att studenterna där kanske inte var mycket duktigare än i Linköping och på Södertörn, men att det ofta fanns några ambitiösa studenter i varje klass. Det var till dem som min undervisning inriktades och med dem som jag samtalade om texter. Jag insåg förstås senare att det kanske inte var särskilt pedagogiskt att göra resten av gruppen till en passiv publik. Jag lärde mig också så småningom att det handlade mindre om duktiga studenter (eller inte) och mer om att vara tydlig med läsanvisningar och att ge instuderingsfrågor.

Ungefär samtidigt började jag undervisa kurser i kulturstudier och medie- och kommunikationsvetenskap på KTH. Det innebar förstås en rejäl kulturkrock, både för mig och för studenterna på KTH. Där är alla undervisningssalar – även så kallade övningssalar – möblerade för katederundervisning. Jag vill minnas att jag under de första terminerna försökte anpassa mig efter denna möblering, men därefter inledde vi varje seminarium med att flytta på bänkar och stolar för att skapa ett seminarierum. Man kan nog säga att detta innebar något av en revolution i klassrummet, men en mycket uppskattad sådan av de flesta studenterna. De lär sig mycket snart vad som förväntas och efter några klasser brukar de som regel redan ha möblerat om salen innan jag kommer in. Ibland har jag pratat med dem om ifall de tror att det skulle gå att undervisa på liknande sätt inom andra ämnen på KTH. De brukar säga att de inte tror att lärarna där har förmåga eller vilja att

föra dialog med sina studenter. Jag vet inte om det stämmer eller om det snarare är något som sitter i väggarna – och förstås i möbleringen.

På grund av den konservativa – för att inte säga auktoritära – synen på undervisning på KTH kan det i förstone tyckas förvånande att där finns ett så starkt intresse för användning av digitala medier – eller som vissa fortfarande säger, IT eller IKT – i undervisningen.<sup>40</sup> Lösningen på denna paradox ligger förstås i att här finns på en gång tekniska utmaningar och spännande möjligheter att tillämpa nya medietechnologier. På KTH återfinns sålunda parallellt med traditionella storföreläsningar ett ganska omfattande experimenterande med digitala lärplattformar, sociala medier och visuella medier. Jag har själv prövat att använda trådade diskussioner i forum som ett alternativ och komplement till seminariediskussioner, men dessa trådar blir snabbt oöverskådligt långa. Vi har också låtit studenterna göra korta videospelade presentationer som läggs upp på en lärplattform – på engelska Virtual Learning Environment (VLE) eller Learning Management System (LMS). Mer funktionell är den ganska omfattande användningen av webbdokument (som Google Docs) där flera personer kan skriva – och kommentera – samtidigt. En del av dessa tekniker är föremål för forskning på KTH i ämnen som lärandeteknologi och människa-datorinteraktion.

Som överallt annars i dagens samhälle har användningen av digitala medier förändrat hur vi kommunicerar med varandra, även om man förstås inte ska överdriva teknikens betydelse. Snarare erbjuder nya tekniska medier nya sätt att tillfredsställa människans grundläggande behov av att kommunicera med varandra. Digitala medier erbjuder bland annat nya former av asynkron kommunikation – som e-post och sms – som i vissa former kanske mer liknar samtal både vad gäller innehåll och snabbhet. Dessa medier kan användas på olika sätt, men jag tror generellt att de har ökat kommunikationen mellan lärare och elever/studenter, och även gjort den mer flexibel. Men även om kommunikation via e-post ofta uppfattas som informell, är den förstås någonting annat än att samtala. En intressant hybridform är synkron textbaserad kommunikation – det vill säga chatt – som framgångsrikt använts som stöd för olika former av läxhjälp, både på grundskola och gymnasium och på högskola och universitet. Olika former av videokonferenssystem – allt från fasta lösningar (med riktiga kameror och mikrofoner och HD-bildskärmar) till applikationer som man kör på

datorn – möjliggör deltagande i föreläsningar och seminariediskussioner på distans, liksom att studenter kan samarbeta och kommunicera med varandra på andra sätt än tidigare. Det sistnämnda är kanske ändå den viktigaste möjligheten från undervisningssynpunkt. En annan aspekt av digitala medietekniker är mobiliteten, som gör att vi är tillgängliga överallt där det finns någon form av trådlös uppkoppling. Som lärare kan jag kommunicera med studenter oberoende av var jag befinner mig, något som är positivt men även kan fungera som en stressfaktor. Att koppla av innebär numera ett aktivt val att vara frånkopplad, att inte kolla mail på datorn eller mobilen.

Sedan ett antal år tillbaka ger jag på KTH en kurs om interkulturell kommunikation. Kursen är framtagen för att ges på det internationella mastersprogrammet Media management, men är även öppen för andra studenter, även utanför KTH. Till skillnad från kurser i interkulturell kommunikation i USA och Kina – där detta slags kurser som regel har en instrumentell karaktär, ungefär som språkkurser, och ofta fungerar som förberedelse för utlandsvistelser – har min kurs ett utpräglat kritiskt angreppssätt, där studenterna lär sig både att förstå och hantera mötet med främmande kulturer och att förhålla sig kritiskt till den egna kulturen. Hur som helst, i denna kurs – där normalt hälften av studenterna är utlandsstudenter – har det varit naturligt att göra dialogen till det primära undervisningsmediet. Detta inte bara för att det ligger i linje med kursmålen – vad John Biggs kallar konstruktiv anpassning (constructive alignment) mellan lärandemål och undervisningsaktiviteter<sup>41</sup> – utan för att det möjliggör för studenterna att lära sig av varandra, genom varandra. I dessa samtal mellan studenter från olika världar uppstår möten som utgör skolexempel på det Simmel, Levinas och Blanchot talar om som mötet med nästan som främmande, och därmed förhoppningsvis också upplevelsen av att själv vara främmande. I dessa fysiska möten framträder kroppshållning och rörelser hos den andra inte bara som mekaniskt bestämda av fysiologi och fysik, de är resultatet av kulturell kodning. Framför sig har de inte bara en person med ett visst utseende, utan en student, formad av uppväxtförhållanden, könsroller, sociala hierarkier, etikettsregler, en nations historia. Men bakom denna kulturella annanhet finns även den andre – främlingen. Att upptäcka eller känna igen den andre som ”nästan” är att förstå henne/honom som inte bara bestämd av sin kultur, utan i relation till den kultur som har format henne/ho-

nom och – inte minst – att det som denna person säger kommer från hennes/hans unika position i världen.

Här kan även nämnas att ”interkulturell dialog” – på engelska Intercultural Dialogue eller ICD – allt oftare har förts fram som ett alternativ till multikulturalism, som flera anser har misslyckats eftersom den sägs leda till ”boendesegregering och ömsesidig oförståelse” och till att ”underminera individers rättigheter – särskilt kvinnors – bland minoritetsgrupper”.<sup>42</sup> Förespråkarna för ICD menar att denna ger deltagarna kunskap om varandras kulturer och fostrar till respekt för den andre. Det är dock inte alltid helt klart vad som menas med ICD och den tycks kunna spänna över allt från gemytligt umgänge (conviviality) till mer krävande samtalsformer.<sup>43</sup>

En annan aspekt av det akademiska samtalet är handledning på olika nivåer, alltifrån den första uppsatsen till handledning av doktorander. Detta kan göras på olika sätt, enskilt och i grupp. Det senare brukar ofta fungera bättre på lägre nivåer. Här är det igen stor skillnad mellan olika ämnen och discipliner liksom mellan olika universitet. Där studenterna har vana av att arbeta självständigt – enskilt och/eller i grupp – och av att bedriva projekt och skriva uppsatser, där är handledning ofta ganska okomplicerad. Detta är som regel fallet inom humanistiska ämnen. Fastän man på KTH gärna arbetar i projektform har studenterna begränsade möjligheter att skriva akademiska uppsatser. De är osäkra både vad gäller att skriva sammanhängande och resonerande prosa och att skriva olika sorters texter. Därför har det varit avgörande att, som vi säger, ”styra upp” skrivprocessen. Det innebär att vi försöker organisera större skrivuppgifter – som kandidatuppsatser och examensarbeten – som kurser, med regelbundna möten och delinlämningar. Studenterna arbetar här helt eller delvis i grupp, även när de skriver enskilt. I dessa sammanhang har det akademiska samtalet alltså som uttalat mål att producera text.

Det återstår att behandla en form av akademiskt samtal, nämligen forskningsseminariet, det vill säga där man som forskare presenterar sin pågående forskning för kolleger och kanske även för doktorander på institutionen. På de flesta humanistiska och samhällsvetenskapliga institutioner är detta en självklarhet, även om det naturligtvis kan fungera olika bra beroende på hur institutionen mår som helhet. På alla universitet där jag varit som doktorand, lärare eller gästforskare – i Sverige, USA, England, Frankrike, Italien och Kina – finns detta som

en etablerad praxisgemenskap. När jag kom till KTH fanns inget sådant högre seminarium på institutionen. Tillsammans med några kollegor startade vi något som vi kallade ”Kommunikationsseminariet” och som hade som uttalat mål att bilda ”en plattform för forskare i KTH-miljön med intresse av att analysera och förstå kommunikation, teknologi och vetenskap i mötet mellan ingenjörsvetenskap och kultur- och samhällsvetenskap”. Till skillnad från andra forskningsseminarier organiserade vi varje termin ett seminarium kring något aktuellt tema och bjöd in forskare både från institutionen och utifrån att tala om sin forskning utifrån detta tema. Kommunikationsseminariet fungerade förstås även som forum för presentation av forskning utan anknytning till temat. Detta seminarium var under många år synnerligen aktivt och blev till något av en mötesplats för forskare på och utanför institutionen. Ämnen som berördes var allt från digitala medier och digitala humaniora, interaktionsdesign och kritiska mediastudier, till Science and Technology Studies (STS). Det var mycket stimulerande och resulterade i flera forskningsprojekt. Samtidigt måste det tillstås att detta seminarium var något av en främmande fågel på KTH där det akademiska samtalet som sagt inte är en väletablerad språkgenre.

Som ett slags appendix till forskningsseminariet är det kollegiala samtalet, som kan bedrivas på arbetsrum, i korridoren, i fikarummet – något som utomlands motsvaras av vattendunken i korridoren eller kaféet runt hörnet – eller i form av postseminarium. Det sistnämnda har gamla traditioner – åtminstone på humanistiska och samhällsvetenskapliga institutioner – och brukar inbegripa lättare tilltugg och vin. Även om samtalen under postseminarier kanske oftare handlar om institutionspolitik än om akademiska frågor, i betydelsen forskning, är det inte sällan i dessa sammanhang som radikalt nya tankar först tar form och börjar cirkulera. Det är dock inte självklart en fråga om alkoholens – eller andra drogers – stimulerande inverkan, utan beror kanske mer på det avslappnade och informella umgänget och möjligheten att släppa invanda tankemönster.

\*

I denna essä har jag flera gånger kommit in på det fysiska rummets betydelse för det akademiska samtalet och särskilt hur rummet är möblerat. Detta är självklart och gäller förstås för alla sorters samtal. Man

skulle kunna utveckla detta ytterligare, och även diskutera vad som händer i samtal där rummet är ”upphävt” eller där deltagarna befinner sig i olika fysiska rum. Den aspekt av samtalet som medium som jag avslutningsvis vill behandla är kopplat till det slags virtuella rum som antingen uppstår spontant under ett telefonsamtal – även om deltagarna inte nödvändigtvis är medvetna om det – eller representeras grafiskt på datorskärmen i form av en videobild (som med Skype) eller tecknade figurer (som i multiplayer onlinespel). Man kan uttrycka detta fenomen så här: deltagande i samtal skapar ett socialt rum omkring de personer som är inbegripna i det. Även om deltagarna inte är samtidigt närvarande i fysisk mening har de känslan av att vara inneslutna i ett samtalsrum. Detta samtalsrum har intressanta och delvis motsägelsefulla fenomenologiska aspekter – som vi till en del berört tidigare – men den viktigaste är att det så att säga uppstår genom samtalet, det är dia-logiskt. Detta rum samlar talet och skapar ett slags skydd för sägandet. Men sägande handlar förstås inte bara om det som sägs. När två personer talar med varandra uppstår både mellan dem och omkring dem ett rum som utesluter andra personer i omgivningen, om dessa förstås inte bjuds in eller tvingar sig in. Av detta skäl påverkar ett samtalsrum på olika sätt omgivningen, men påverkas i sin tur också av andra angränsande samtalsrum. Ett samtalsrum är inte statiskt, utan förändras under samtalets gång. Även om reglerna i många sammanhang kan tyckas närmast rigida finns det alltid utrymme för taktiska förskjutningar, både av den som har ordet och av den som vill ta det.

Det akademiska samtalet är alltså inte beroende av en bestämd fysisk miljö. Det är ett språkspel som skapar ett eget spelrum. När min son gick i lågstadiet förde vi många gånger små ”akademiska” samtal på bussen till skolan. Det kunde handla om att leka med siffror och talserier eller att förklara ord, om att bygga resonemang eller att analysera reklamaffischer. På sitt sätt är bussen en utmärkt miljö för detta slags övningar i och med att det där inte finns så mycket annat göra. Tråkigheten inbjuder nästan till att man gör någonting med den. På samma sätt – men förhoppningsvis av andra skäl – kan man förvandla en graderad föreläsningssal till en plats för akademiska samtal, exempelvis genom att be studenterna diskutera en fråga med den person som sitter bredvid dem. Pedagoger brukar kalla detta att ”bikupa”, antagligen med syftning på det ”surr” som uppstår när ett hundratal



studenter tar sig an att reflektera över en fråga. Det är ett ganska mysigt surrande.

Det akademiska samtalet har inte bara positiva sidor. Det kan uppfattas som exkluderande och elitistiskt i och med att det trots allt inte är vem som helst som kan delta i och göra sig hörd i denna sorts praxisgemenskap. Det är inte heller självklart den mest effektiva kommunikationsformen, men det beror förstås på vad man menar med ”effektivitet” och hur man beräknar ”kostnaderna” för okritiskt tänkande (som ofta tycks vara synonymt med effektivitet). En utmärkande företeelse i det akademiska samtalet är annars just den höga frekvensen av upprepningar och omprövningar och vidare att ingenting nödvändigtvis är avslutat och inte kan återkomma som topik längre fram i samtalet. Det bör även nämnas att det akademiska samtalet precis som alla andra sorters social interaktion är oberäkneligt och – precis som alla medietekniker – lika gärna kan användas för att befästa sociala hierarkier som för att befrämja fritt tankeutbyte och fri kunskapsutveckling.

Jag inledde denna essä med att skriva att samtalet alltid redan pågår, börjar om, upprepar sig, fortsätter. Men det kan förstås också ta slut, om än inte slutgiltigt. Samtalet är potentiellt oändligt. Jag har på olika sätt och ur olika perspektiv behandlat det akademiska samtalet som medium. Det är förstås inte den enda språkgenre som trafikerar universitetsvärlden, men det är en av de äldsta och en av de mest påtagligt seglivade. Min diskussion av detta medium har varit högst fragmentarisk och är präglad av mina egna erfarenheter. Någon annan skulle beskriva det på ett annat sätt. Det är som med varje samtal.

## NOTER

1. Jacques Derrida, *De la grammatologie* (Paris: Editions de Minuit, 1967).
2. I vissa skrifter är Platon fientlig mot skriften (*Faidros*): den sägs vara mekanisk, omänsklig, svarar inte på frågor, destruktiv för minnet. I andra skrifter (*Staten*) är Platon fientlig mot muntlig kultur. Detta indikerar en ambivalens hos Platon (och hos hans samtid).
3. Platon kallar det goda samtalet ”dialektik” – konsten (*technē*) att diskutera och debattera, ibland mer specifikt att tillsammans finna lösningar på problem. I modern tid finner man detta ideal exempelvis hos Georg Gadamer,

- Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (Tübingen: Mohr Siebeck, [1960] 2010), och Jürgen Habermas, *Theorie des kommunikativen Handelns* (Frankfurt: Suhrkamp, 1981). För mer neutrala definitioner av samtalet som ”varje form av interaktion genom språk (eller andra symboliska medel) mellan två eller flera samtidigt närvarande individer”, se Thomas Luckmann, ”Social Communication, Dialogue and Conversation”, i *The Dynamics of Dialogue*, red. Ivana Marková & Klaus Foppa (New York: Harvester Wheatsheaf, 1990), 45-61, och Per Linell, *Approaching Dialogue: Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives* (Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1998), 12-14 *et passim*. Den senare inkluderar även telefonsamtal och elektronisk realtidsinteraktion (chatt).
4. Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, red. Michael Holquist (Austin: University of Texas Press, 1981).
  5. Mikhail Bakhtin, *Problems of Dostoevsky's Poetics*, övers. Caryl Emerson (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984); Mikhail Bakhtin, *Speech Genres and Other Late Essays*, red. Caryl Emerson & Michael Holquist (Austin: University of Texas Press, 1986).
  6. Linell, *Approaching Dialogue*, 17-34, 55-56 *et passim*. Se vidare Per Linell, *The Written Language Bias in Linguistics: Its Nature, Origins, and Transformations* (London: Routledge, 2005).
  7. Martin Heidegger, ”Zur Seinsfrage”, brev till Ernst Jünger. I Ernst Jünger & Martin Heidegger, *Briefe 1949-1975*, red. Simone Maier & Günter Figal (Stuttgart: Klett-Cotta / Vittorio Klostermann, [1955] 2008), s. 150-196.
  8. John McHardy Sinclair & Malcolm Coulthard, *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils* (Oxford: Oxford University Press, 1975).
  9. *Functions of Language in the Classroom*, red. Courtney Cazden, Vera John, Dell Hymes (New York: Teachers College Press, 1972).
  10. Derek Edwards & Neil Mercer, *Common Knowledge. The Development of Knowledge in the Classroom* (London: Routledge, [1987] 1995); Courtney Cazden, *Classroom Discourse* (Portsmouth: Heinemann, 1988); Robert Kachur & Catherine Prendergast, ”A Closer Look at Authentic Interaction: Profiles of Teacher-Student Talk in Two Classrooms”, i *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*, red. Martin Nystrand (New York: Teachers College Press, 1997), 75-88; Martin Nystrand, ”When Recitation Becomes Conversation”, i *Opening Dialogue*, 1-29.

11. Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr 62) var den första läroplanen för grundskolorna i Sverige. Den ersattes läsåret 1970/1971 av Läroplan för grundskolan 1969 (Lgr 69). Tidigare benämningar på läroplan i folkskolan i Sverige var normalplan, och från 1919 undervisningsplan. 1955 fick den svenska folkskolan en ny undervisningsplan. Grundskolan i Sverige har fått nya läroplaner 1962 (Lgr 62), 1969 (Lgr 69), 1980 (Lgr 80), 1994 (Lpo 94) och 2011 (Lgr 11). Se även Eva Lindmark, "Läroplaner och andra styrdokument före 1970. En bibliografi" (Stockholm: Stockholms universitetsbibliotek, 2009).
12. Cazden, *Classroom Discourse*, 437. Se vidare Karsten Hundheidi, "Det intersubjektiva rummet", i *Dialog, samspel och lärande*, red. Olga Dysthe (Lund: Studentlitteratur, 2003), 143-166; Vibeke Grøver Aukrust, "Klassrumssamtal, deltagarstruktur och lärande", i *Dialog, samspel och lärande*, 167-191.
13. Anne Brown et al., "Interactive Learning and Individual Understanding: The Case of Reading and Mathematics", i *Culture, Schooling and Psychological Development*, red. Liliana Tolchinsky Landsmann (Norwood: Ablex Publishing, 1991), 136-170; Anne Brown, "Transforming Schools into Communities of Thinking and Learning about Serious Matters", *American Psychologist*, vol. 52, nr. 4, 1997, 399-413.
14. *If...*, regi Lindsay Anderson, producerad av Lindsay Anderson & Michael Medwin, screenplay David Sherwin (Paramount Pictures, 1968).
15. Etienne Wenger, *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998).
16. Per Linell och Lennart Gustavsson, *Initiativ och respons. Om dialogens dynamik, dominans och koherens*, Studies in Communication (SIC) 15 (Linköping: Linköpings universitet, 1987), 11-12.
17. Jeff Zwiers & Marie Crawford, *Academic Conversations: Classroom Talk that Fosters Critical Thinking and Content Understandings* (Portland: Stenhouse Publishers, 2011).
18. Linell och Gustavsson, *Initiativ och respons*, 27.
19. Som Linell och Gustavsson påpekar kan ett samtalsinitiativ i sin tur fungera som en respons på ett tidigare yttrande. Därför bör man uppfatta initiativ och respons på en gång som drag (i ett spel) och som aspekter hos yttranden. (Linell och Gustavsson, *Initiativ och respons*, s. 15-16.) I varje yttrande finns bägge dessa aspekter närvarande, men den ena kan vara starkare än den andra. Se vidare Linell, *Approaching Dialogue*, 169-177.
20. Maurice Blanchot, "La pensée et l'exigence de discontinuité", i *L'Entretien*

- infini* (Paris: Gallimard, 1969), s. 1-11. I bakgrunden finns förstås Heideggers läsningar av textfragment från Herakleitos och Parmenides, som återfinns i *Vorträge und Aufsätze* (Stuttgart: Klett-Cotta, 1954).
21. Blanchot, *L'Entretien infini*, 7.
  22. *Ibid.*, 8.
  23. *Ibid.*, 9. [L'une des questions qui se posent au langage de la recherche est donc liée à cette exigence d'une discontinuité. Comment parler de telle sorte que la parole soit essentiellement plurielle? Comment peut s'affirmer la recherche d'une parole plurielle, fondée non plus sur l'égalité et l'inégalité, non plus sur la prédominance et subordination, non pas sur la mutualité réciproque, mais sur la dissymétrie et l'irréversibilité, de telle manière que, entre deux paroles, un rapport d'infinité soit toujours impliqué comme le mouvement de la signification même.]
  24. Timothy A. Carey & Richard J. Mullan, "What is Socratic questioning?", *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, vol. 41, nr. 3, 2004, 217-226.
  25. Gustav Heckmann, *Das sokratische Gespräch: Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren* (Hannover: Schroedel, 1981).
  26. Jos Kessels, *Socrates op de Markt: Filosofie in Bedrijf* (Amsterdam, Boom, 1997).
  27. Heckmann, *Das sokratische Gespräch*.
  28. Blanchot, *L'Entretien infini*, kapitel 3, 5, 6 & 7.
  29. Linell och Gustavsson, *Initiativ och respons*, 69.
  30. Blanchot, *L'Entretien infini*, 36 [- Trouver, chercher, tourner, aller retour: oui, ce sont des mots indiquant des mouvements, mais toujours circulaires.]
  31. *Ibid.*, 38 [Parler, ce n'est pas voir. Parler libère la pensée de cette exigence optique qui, dans la tradition occidentale, soumet depuis des millénaires notre approche des choses et nous invite à penser sous la garantie de la lumière ou sous la menace de l'absence de lumière.]
  32. Blanchot, *L'Entretien infini*, 73-74 et passim. För diskussion av Blanchots förhållande till Levinas (och omvänt), se exempelvis volymen *Emmanuel Lévinas-Maurice Blanchot, penser la différence*, red., Éric Hoppenot & Alain Milon (Nanterre: Presses universitaires de Paris 10, 2007).
  33. Blanchot, *L'Entretien infini*, 74 [D'une manière générale, presque toutes les philosophies occidentales sont des philosophies du Même, et quand elles se soucient de l'Autre, ce n'est encore que comme d'un autre moi-même, ayant, au mieux, égalité avec moi qui cherche à être reconnu de moi

comme Moi (ainsi que moi de lui), dans une lutte qui est tantôt lutte violente, tantôt violence s'apaisant en discours.]

34. Ibid., 74-75 [Autrui, c'est le tout Autre; l'autre, c'est ce qui me dépasse absolument; la relation avec l'autre qu'est autrui est une relation transcendante, ce qui veut dire qu'il y a une distance infinie et, en un sens, infranchissable entre moi et l'autre, lequel appartient à l'autre rive, n'a pas avec moi de patrie commune et ne peut, en aucune façon, prendre rang dans un même concept, un même ensemble, constituer un tout ou faire nombre avec l'individu que je suis.
- Eh bien, cet autrui est étrangement mystérieux.
  - C'est qu'il est précisément l'Étranger, cet Inconnu dont nous supposons, en commençant, que le rapport avec lui était la philosophie même: Levinas dit, la métaphysique. L'Étranger vient d'ailleurs, et toujours il est ailleurs qu'où nous sommes, n'appartenant pas à notre horizon et ne s'inscrivant sur aucun horizon représentable, de sorte que l'invisible serait son "lieu", à condition d'entendre, par là, selon une terminologie dont nous avons quelquefois usé: ce qui se détourne de tout visible et de tout visible.] Jfr även s. 80.
35. Georg Simmel, "Exkurs über den Fremden", i hans *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung* (Berlin: Duncker & Humblot, [1908] 1983), 509-512.
36. Blanchot, *L'Entretien infini*, 77 [non parce qu'il serait le plus puissant, mais parce que, là, cesse mon pouvoir]
37. Ibid., 78-79 [- Mais sans être réduits aux effusions du cœur, car autrui parle. Autrui me parle. La révélation d'autrui qui ne se produit pas dans l'espace éclairé des formes est tout entière parole. Autrui s'exprime et, dans cette parole, il se propose comme autre. S'il y a un rapport où l'autre et le même, tout en se tenant en rapport, s'absolvent de ce rapport, termes qui demeurent ainsi absolus dans la relation même, comme le dit fortement Levinas, ce rapport, c'est le langage. Quand je parle à l'autre, j'en appelle à lui. Avant tout, la parole est cette interpellation, cette invocation où l'invoqué est hors d'atteinte, est, même injurié, respecté, même sommé de se taire, appelé à la présence de la parole, et non pas réduit à ce que je dis de lui, thème de discours ou sujet de conversation, mais celui qui est toujours au-delà et en dehors de moi, me dépassant et me surplombant, puisque je le prie, inconnu, de se tourner vers moi et, étranger, de m'entendre. Dans la parole, c'est le dehors qui parle en donnant lieu à la parole et en permettant de parler.] Det kan noteras att "utsidan" (le dehors) hos Blanchot be-

- tecknar på en gång möjligheten och förutsättningen för konstnärligt skapande och estetisk upplevelse (se exempelvis texter i *L'Espace littéraire* (1955) och *L'Entretien infini*), men även fungerar som figur för vårt förhållande till det (radikalt) främmande och okända, och är i sin tur kopplad till begreppet "neutre". Se vidare Marlène Zarader, *L'Être et le neutre. À partir de Maurice Blanchot* (Lagrasse: Verdier, 2001).
38. Jean-Luc Nancy, "La communauté désœuvrée", i hans *La Communauté désœuvrée* (Paris: Christian Bourgois, [1983] 1986), 28-35; Maurice Blanchot, *La Communauté inavouable* (Paris: Editions de Minuit, 1983).
  39. Sigmund Freud, "Zur Dynamik der Übertragung", *Gesammelte Werke VIII* (Frankfurt am Main: Fischer Verlag, [1912] 1960), 363-374; Jacques Lacan, *Le Transfert* (Séminaire VIII) (Paris: Ed. du Seuil, 2001) och *Les Quatre concepts fondamentaux de la psychoanalyse* (Séminaire XI) (Paris: Seuil, 1973), 209-234.
  40. Det kan finnas skäl att påminna om att benämningen "civilingenjör" historiskt kom till på 1700-talet för att särskilja från "militäringenjör". Men denna fredliga avgränsning till trots är ingenjörsutbildningar fortfarande i mångt och mycket präglade av ett funktionellt förhållningssätt och där finns normalt inte stort utrymme för kritiskt tänkande.
  41. John Biggs, *Teaching for Quality Learning at University* (Maidenhead: Open University Press, 2003).
  42. Council of Europe (Europarådet), *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together as Equals in Dignity* (2008), 19.
  43. Paul Gilroy, *Postcolonial Melancholia* (New York: Columbia University Press, 2005), xv et passim; Óscar García Agustín, "Intercultural Dialogue: Visions of the Council of Europe and the European Commission for a Post-Multiculturalist Era", *Journal of Intercultural Communication* 29, 2012.

