

## Per Bäckström

### *Poetisk lek* – en studie i Sandro Key-Åbergs litteraturpedagogik

(I *Lärdomens trädgård. Festskrift till Louise Vinge*, Lund 1996)

Sandro Key-Åbergs folkbildningsprogram *Poetisk lek* vittnar om den optimistiska tro på individens möjligheter och förmåga som var så karakteristisk för "tidsandan" under 50-talet och det tidiga 60-talet.<sup>1</sup> Det speciella med Sandro Key-Åbergs undervisning i poesiläsningens metoder var att han kombinerade erfarenheter och teorier från två skilda estetiska områden: bildkonst och litteratur. Många av de idéer som präglade *Poetisk lek* fanns i omlopp i det tidiga 60-talets nykritik, konkretism och nyenkelhet, tillsammans med ett allmänt ökat intresse för läsaren. Sandro Key-Åberg gick dock "tillbaka till källorna" i sitt experimenterande med en ny litteraturpedagogik. Denna artikel fokuserar på dels influenserna från Bauhausskolan, och dels inflytandet från I.A. Richards litteraturteori. Richards formulerade tankar om poesins väsen som Sandro Key-Åberg övertog, och som kan sägas utgöra en av drivkrafterna bakom hans ambition att lära ut diktläsningens grunder.

*Poetisk lek* var ett försök i Medborgarskolans regi att utbilda poesiläsare i början av 60-talet. Sandro Key-Åberg, "en idealistisk eldsjäl inom svenskt folkbildningsarbete", var den som gav projektet dess utformning.<sup>2</sup> Det är också han som har presenterat resultaten av de experiment som genomfördes, som ett led i utvecklandet av *Poetisk lek*. Key-Åberg kan med andra ord ses som huvudansvarig för pedagogiken.

#### **En konstlek för alla**

Sandro Key-Åberg startade sin pedagogiska verksamhet med att undervisa om bildkonst. Ett studium av *Poetisk lek* måste inledas med en presentation av Key-Åbergs konstundervisning, eftersom det är här man finner ursprunget till de idéer som Key-Åberg utarbetade i sin litteraturpedagogik.<sup>3</sup>

Sandro Key-Åberg har redovisat erfarenheterna från sin konstundervisning i en artikel i *Tidens kalender* 1959.<sup>4</sup> Han kallade sin metod för "skapande lek", för att betona det okonventionella i den. Vid inläringen skulle eleven nämligen "börja med grunderna, de enkla principerna för bildskapandet", för att så småningom nå fram till "analysen av det färdiga, komplicerade konstverket" [TK s. 70]. Sandro Key-Åberg betonar att vad han ville undersöka var själva det språk som konstituerar bildkonsten, de elementära beståndsdelar varav detta språk är uppbyggt. Konstleken gick således ut på att bekanta eleven med bildkonstens baselement: linje, form och färg. "Vad vi önskade undersöka var bildfunktionerna, inte lära oss behärska ett visst material eller vissa verktyg. Alla är förtrogna med saxen, alltså blev den vårt verktyg. Materialet blev det vanliga papperet; svart, vitt och färgat" [Ibid.].

Genom att följa de ”lekregler” som Sandro Key-Åberg satte upp skulle eleven åstadkomma egna kompositioner. Det viktiga var inte att göra en värdering av det som eleven hade åstadkommit, utan resultatet var tänkt att användas som utgångspunkt för en gemensam diskussion. Vid detta samtal kunde man naturligt problematisera konsttermer som var svåra att förstå eller som eleverna upplevde som irrelevanta. Denna betoning på lek och icke-värdering syftade till att övervinna det motstånd många har inför att diskutera konst, framför allt modern konst. Lekreglerna hade dock formen av tämligen strikta bestämmelser för hur själva tillklippningen skulle gå till. Det som i varje övning var fritt var hur eleven utformade själva kompositionen.

## **Bauhausskolans konstpedagogik**

Sandro Key-Åberg betonade själv att metodiken inte var allt igenom hans egen uppfinning, utan att det på flera andra håll hade experimenterats med liknande uppslag. Bauhausskolan (1919–1933) uppfattades allmänt som en viktig inspirationskälla i 50-talets konstpedagogiska debatt, och det var också en rapport från ett seminarium om Bauhaus 1956 som gav Sandro Key-Åberg den första impulsen till ”Skapande lek”:

Bauhaus var ju mycket mer än en konstpedagogisk metod. Den försökte i medeltida efterföljd underordna de olika konstarterna arkitekturen och på så sätt återge dem en förlorad enhet. Även om man kan se denna strävan som konservativ och romantisk var den i övriga hänseenden och i sin tid revolutionär, särskilt kom dess undervisning att stå i stark motsättning till de gamla konstakademierna.

Bauhaus lade stor vikt vid det rent hantverksmässiga. Material och verktyg – och med verktyg menades också maskin – var viktiga utgångspunkter. Genom ett riktigt handhavande av dem skulle av sig själv ”den goda formen” uppstå. Man ville skapa en ”stil” jämförlig med tidigare epokers, en ”god form” som var ”god form” för alla. [TK s. 73ff]

De impulser som Sandro Key-Åberg tog med sig till litteraturpedagogiken härrör till stor del från Bauhausskolan. Det var till Bauhausskolans pedagogiska och formella regler som Key-Åberg på olika sätt förhöll sig vid skapandet av sin egen konstundervisning.

Den tyske arkitekten Walter Gropius startade Bauhausskolan 1919 med ambitionen att återföra konsten till en idealiserad medeltida hantverkstillverkning. Hans idéer hade föregångare både i John Ruskin och William Morris i 1800-talets England, och i det sena 1800-talets och tidiga 1900-talets jugendströmning i Tyskland. ”Die

Sehnsucht, Architektur und die bildenden Künste zu einem umfassenden Gesamtkunstwerk zu vereinen, reicht weit in das 19. Jahrhundert zurück. Das Ideal der gotischen Kathedrale als Symbol für die Zusammenarbeit aller Künstler als Handwerksleute schwebte bereits William Morris (1834–1896) vor”.<sup>5</sup> I en stor undersökning av Bauhausskolan placerar Hans M. Wingler skolan i ett vidare sammanhang.

Das Bauhaus ist, kulturgeschichtlich, kein isoliertes Phänomen. Es ist der Gipfel- und Brennpunkt einer sehr komplexen und verzweigten Entwicklung, die bis in die Romantik zurück reicht, sich in die Gegenwart fortsetzt und voraussichtlich noch nicht so bald beendet sein wird.<sup>6</sup>

Bauhausskolans grundläggare ansluter sig till idén om en på hantverk grundad konstutbildning i ett manifest 1919: ”Architekten, Bildhauer, Maler, wir alle müssen zum Handwerk zurück! Denn es gibt keine ’Kunst von Beruf’. Es gibt keinen Wesensunterschied zwischen dem Künstler und dem Handwerker. Der Künstler ist eine Steigerung des Handwerkers”.<sup>7</sup> I Bauhausskolans undervisning användes också en redan befintlig pedagogisk plan för en dylik utbildning.

On the whole, the Bartning plan and the first Bauhaus program agree in outline: both are based upon a thoroughgoing course of workshop training for craftsmen, designers, architects, and artists alike; both would abolish the class and status title of professor and, in keeping with a handicraft system and with the Arbeitsrat ideal of a more egalitarian social structure, substitute those of apprentice, journeyman, and master; and both insist at the start upon an assumption fundamental to their conceptions – that art *per se* cannot be taught, but merely released and directed, as it were, through contact with a creative personality, and that only ”knowledge,” techniques, and handicraft skills are really transmittable.<sup>8</sup>

I denna tidiga pedagogiska plan finns riktlinjer som till stor del återkommer i Key-Åbergs undervisningsprogram 40 år senare. Det folkbildningsideal som Key-Åberg företrädde har mycket gemensamt med de jämlikhetstankar som Bauhausskolan omfattade, med en betoning på ”workshops”, icke-auktoritär undervisning, samt uppfattningen att förmågan att skapa konst inte kan läras ut, bara förlösas hos individen.<sup>9</sup> Walter Gropius uttalade sig redan vid grundläggandet av Bauhaus om det skadliga i för hårt styrd undervisning: ”he had wished at all costs to avoid any teaching that would smack of system, routine, or formula”.<sup>10</sup> En karakteristik som stämmer lika väl in på Sandro Key-Åbergs formuleringar: ”Vi vill öva oss i seendets och upplevandets konst, inte bygga upp ett system av oomkullrunneliga sanningar

och absoluta dogmer” [TK s. 76].

Det var Johannes Itten, en av skolans första lärare, som omsatte Bauhausskolans pedagogiska teorier i praktik. ”The *Vorkurs* presented to the pupils over its six-month’s duration a loose series of improvisatory and constructive exercises that began with two-dimensional problems and ended with arrangements and three-dimensional compositions of various materials”.<sup>11</sup> ”For Itten, as for numerous artists of the period, simple geometric shapes, both solid and planar, were in some sense fundamentals”.<sup>12</sup> Sandro Key-Åberg betonade i sin egen konstpedagogik samma improvisatoriska och konstruktiva moment.

Det viktiga för Johannes Itten var att:

education in art is as much a process of ”release” – of removing intellectual and emotional impediments which prevent the student from calling fully and at will upon his inborn creative powers, whether these are conceived to be divine in origin or not – as it is of formal training and discipline.<sup>13</sup>

De konstnärer som undervisade på Bauhaus förmedlade genomgående denna ”gestaltningselementens lära”. Josef Albers lade tonvikten på experiment, där man ”mit Papier sollten in den Schülern den Sinn für die maximale Ausnutzung der Materie entwickeln und sie die außerordentliche Bedeutung der Wechselbeziehung zwischen Form und Stoff erfahren lassen”.<sup>14</sup> Detta är samma grundläggande formlära som bauhauspedagoger som Paul Klee och Vasilij Kandinsky utgick från i sina respektive läroböcker *Pädagogisches Skizzenbuch* och *Punkt und Linie zu Fläche. Beitrag zur Analyse der malerischen elemente*.<sup>15</sup> Liksom hos Johannes Itten var det en bildkonstens elementarlära som Klee och Kandinsky ville experimentera fram, men till skillnad från vad som var fallet hos Itten utgjorde denna formlära bara utgångspunkten. Ittens modell hade fördelen av att vara enkel vad det gällde undervisning i komposition, medan detta ”could not easily be accommodated by the narrowly pictorial orientation of Klee and Kandinsky, who in addition brought to their teaching highly developed and pervasive concepts of form, structure, and expression”.<sup>16</sup> I enlighet med idén om ett Gesamtkunstwerk inkluderade Itten även skulptur och arkitektur i sin undervisning. Klee och Kandinsky lade däremot tonvikten enbart på den tvådimensionella bildkonsten.

Die Lehre von den bildnerischen Elementarmitteln bildet den Ausgangspunkt von Klees System. Nicht von den materiellen Mitteln wie Holz, Metall oder Glas handelt diese, sondern von den nicht greifbaren ”ideellen Mitteln” der Linie, dem Helldunkel und der Farbe. Die Linie stellt das meßbare Grundelement dar, die Tonalität vertritt das wägbare Element und ist Gewicht. Die Farbe nennt Klee ”Qualität”.<sup>17</sup>

I sin konstpedagogik utgick även Sandro Key-Åberg från den konstnärliga bildens elementarmedel. Liksom Albers använde han papper i utbildningen för att slippa ifrån materialberoendet, påverkad av de idéer om ”ideala medel” som Klee förespråkade. Samtidigt fanns det delar av Bauhausskolans lära som inte var användbara för den enkla konstundervisning som Key-Åberg eftersträvade.

Die Freimachung der Elemente, ihre Gruppierung zu zusammengesetzten Unterabteilungen, die Zergliederung und der Wiederaufbau zum Ganzen auf mehreren Seiten zugleich, die bildnerische Polyphonie, die Herstellung der Ruhe durch Bewegungsausgleich, all dies sind hohe Formfragen, ausschlaggebend für die formale Weisheit, aber noch nicht Kunst im obersten Kreis. Im obersten Kreis steht hinter der Vieldeutigkeit ein letztes Geheimnis und das Licht des Intellekts erlischt kläglich.<sup>18</sup>

Klee, och de andra Bauhauslärarna, såg det alltså som möjligt att lära ut åtminstone de lägre nivåerna i konstskapandet, såsom formlära och komposition. Klee hävdade samtidigt att det finns ett högre plan av skapande som inte är åtkomligt för utbildning. Detta slags ”genialitet” är möjligen en förutsättning för att antas på en konstnärsutbildning, men för folkbildning är den inte av samma intresse. Sandro Key-Åberg kommenterade detta i artikeln i *Tidens kalender*:

Vi uppfattar inte ”Skapande lek” som någon speciell angelägenhet för konstnärer eller för dem som önskar bli det. Vi vänder oss till varje människa som är intresserad av konstverket som något mer än en färgfläck på väggen eller en hyllprydnad.

Vi tror att både de som skapar och de som upplever konst kan ha glädje och nytta av den här metoden. Det är inte fråga om någon speciell yrkesutbildning eller propaganda för konkret konst. [TK s. 76]

Den romantiska konstuppfattning som Bauhausskolan till en del representerade kunde Sandro Key-Åberg inte ansluta sig till i sin utbildning. Han utgick därför främst från de elementära pedagogiska regler och metoder som Bauhausskolan stod för.

Vi började med det enkla och gick mot det sammansatta. Om möjligt försökte vi begränsa oss till ett problem i taget. För att inrikta vår aktivitet på just det använde vi oss av vad vi kallade en spel- eller lekregel. Den kunde vara formulerad t.ex. så här: Material: Vitt papper A3, svart A5. Uppgift: Från de fyra sidorna får urklipp göras i det svarta papperet. De urklippta bitarna skall

sedan vändas uppåt — utåt 180° — på samma sätt som när man öppnar en dörr på vid gavel. Varje utklippt stycke kommer alltså att ha en sida gemensamt med motsvarande hål i det svarta papperet. Inget hindrar att Du fortsätter att klippa och vika från de nya sidor som uppstår i och med klippningen. [TK s. 70]

Det var denna grundläggande teknik som var utgångspunkt för det fortsatta arbetet med *Poetisk lek*.<sup>19</sup>

### **Inflytandet från I.A. Richards**

Sandro Key-Åberg började troligen experimentera med sin litteraturpedagogik ungefär samtidigt som han publicerade artikeln i *Tidens kalender*. Till Bauhausskolans idévärld hörde strävan att förena konsterna i ett Gesamtkunstwerk, varför det inte innebar något större steg för Key-Åberg att överflytta intresset till att gälla poesi.<sup>20</sup> Den utlösande faktorn var Gunnar Hanssons avhandling *Dikten och läsaren* 1959.<sup>21</sup> Hanssons undersökningar var i sin tur inspirerade av den engelska litteraturforskaren I.A. Richards litteraturteori. Gunnar Hansson förflyttade dock fokus från hela kommunikationsförloppet till att gälla enbart förhållandet mellan dikt och läsare. Intresset för läsaren låg i tiden, även om vissa av 50- och 60-talets nykritiker hävdade att diktverket var autonomt. I två av de dominerande poetiska riktningarna under det tidiga 60-talet, nyenkelhet och konkretism, arbetade man särskilt med texten utifrån intresset för läsaren. Ulf Lindes diskussion om den ”öppna konstens estetik”, där konstverket ges mening först när betraktaren med sin upplevelse skapar denna, är inom bildkonstens område en tydlig parallell till intresset för mottagaren.<sup>22</sup>

I *Poetisk lek* kombinerade Sandro Key-Åberg de idéer han, i linje med Bauhausestetiken, hade utvecklat i sin ”skapande lek” med ny inspiration från Gunnar Hanssons litteraturteori. Sandro Key-Åbergs estetiska ställningstagande manifesteras också i uttalanden om förhållandet mellan författaren och dikten. I detta sammanhang är I.A. Richards eventuella påverkan på Key-Åberg av särskilt intresse. Sandro Key-Åberg kunde, med hjälp av Richards teori, formulera sin uppfattning om varför poesi i sig är väsentligt, d.v.s. han kunde förlägga drivkraften till att skapa *Poetisk lek* utanför den egna personen.

En del av mitt liv använder jag för att skriva poesi och det är en mycket naturlig sysselsättning för mig. Det förefaller mig ibland som om att *läsa* poesi borde kunna vara en lika naturlig sysselsättning för många människor.

Det är det nu inte och det är tråkigt inte bara för poeterna. Poesi är något som man skall använda, visserligen inte på samma sätt som man använder en

maskin eller en stol, men som man kan använda en förälskelse eller en upptäckt om verklighetens beskaffenhet — att göra sitt liv meningsfullare.

Det förefaller mig som om orsaken till att människor inte läser dikter beror på att de inte vet hur man brukar poesi, på att de inte lärt sig använda den på rätt sätt.<sup>23</sup>

Sandro Key-Åbergs idéer om att dikten är något som läsaren ska använda, bruka, ligger i linje med I.A. Richards teoretiska resonemang om litteraturen. Man kan t.ex. jämföra med inledningsorden i *Litteraturkritikens principer*: ”En bok är en maskin att tänka med, men därför behöver den inte göra intrång på vare sig blåsbälgens eller lokomotivets funktioner”.<sup>24</sup> Richards utgår här från en uppdelning av språket i vetenskapligt och emotivt, där den emotiva användningen är viktig för fiktion. Det vetenskapliga språket sysslar med referenser, och kan verifieras som sant eller falskt. Det emotiva språket är kopplat till de känslor och attityder som utgår från referenserna. Båda språken är lika väsentliga.

Det är nämligen nödvändigt med både klara och opartiska insikter om den värld vi lever i och med en sådan utveckling av attityderna att vi blir i stånd att leva värdigt i den, och ingendera kan underordnas den andra. De är så gott som oberoende av varandra, eftersom de förbindelser som finns hos utvecklade individer är tillfälliga. De som tycker att detta är väl mycket sagt uppmanas att besinna effekten av sådana konstverk som mest omiskännligt bringar dem i samklang med tillvaron. [IAR s. 228]

I.A. Richards litteraturteori grundade sig alltså, trots den vetenskapliga angreppsvinkeln, på en närmast esoterisk konstuppfattning. Konsten förmår ge oss ett ”värdigt liv”, till skillnad från vetenskapen som endast kan ge oss en bild av världen sådan som den är. Konsten ger oss möjlighet att uppfatta sammanhang som vi inte annars kan urskilja. ”Sådana är de tillfällen då konsten tycks lätta tillvarons börda och då vi tycker oss få inblick i tingens väsen: att se vad det än är sådant det verkligen är, att få slöjan lyft från ögonen och att motta en uppenbarelse” [IAR s. 229].

Det är dock viktigt att skilja på vetenskapens ”kunskap” och de ”känslor av insikt” som konsten kan ge. De emanerar ur två i grunden olika användningar av språket.

Den distinktion som måste upprätthållas sätter inte upp fiktioner såsom motsatsen till verifierbara sanningar i vetenskaplig mening. En utsaga kan användas för den *referens*, sann eller falsk, som den orsakar. Detta är den *vetenskapliga* användningen av språket. Men den kan också användas för de effekter på känslor och attityder som framkallas av referensen som den har förorsakat. Detta är den *emotiva* användningen av språket. [IAR s. 216]

Om man utgår från Richards resonemang blir det tydligt vilken vikt Key-Åberg fäster vid att poesi ”är något som man skall använda”. Det fiktiva språkets möjlighet att ge insikt, ”att göra sitt liv meningsfullare”, är för både Richards och Key-Åberg dess största förtjänst. Liksom I.A. Richards betonar Sandro Key-Åberg att språket i sig inte är poetiskt, utan att det är de känslor det uppväcker som utgör poesin. En ”stjärna är inte mer poetisk än ett vedträ, en solnedgång inte mer poetisk än en tågolycka”.<sup>25</sup>

Visst kan en dikt innehålla påståenden om verkligheten som är sanna men diktens värde ligger inte i det antal bevisbara fakta om verkligheten som den innehåller. Poesin försöker inte beskriva världen eller ge kunskaper om dess natur – vad den försöker är att gestalta en upplevelse av verkligheten, att ”uttrycka” ett förhållningssätt, en inställning till livet och människorna.<sup>26</sup>

Sandro Key-Åberg understryker här att poesin gestaltar en upplevelse av världen, en uppfattning som det finns paralleller till i uttalanden av I.A. Richards: ”Konstnären sysslar med att uppteckna och bevara sådana upplevelser som förefaller honom mest värdefulla” [IAR s. 56]. Sandro Key-Åberg behåller distinktionen mellan konstverk och verklighet, men framhärdar däremot inte i I.A. Richards uppfattning om konstnären som ”en människa som sannolikt har värdefulla upplevelser att uppteckna. Han är den punkt där den andliga tillväxten kan iakttas. Hans upplevelser, åtminstone de som gör hans verk värdefulla, innebär en förening av impulser, som för de flesta människor ännu är oordnade, hoptrasslade och motstridande” [Ibid.].

Sandro Key-Åberg verkade alltså i tidens anda när han lade betoningen på läsaren. I hans litteraturpedagogik var det läsarens reaktioner och läsarens förmåga att hantera texten som hade den största betydelsen. I linje med den demokratiseringsprocess i kulturlivet, liksom i samhället i stort, som kan iakttas under 50-talet och det inledande 60-talet, hävdade Sandro Key-Åberg uppfattningen att det var möjligt att lära alla förstå poesi, en tanke som också ligger i folkbildningstraditionen. Key-Åberg menade ”att det viktiga för litteraturpedagogiken inte är att tillhandahålla giltiga tolkningar eller normerande upplevelser utan att på olika vägar öka läskunnigheten, att öva läshandlingar”.<sup>27</sup> Detta är något som återfinns både i den tidiga Bauhauspedagogiken, och i Gunnar Hanssons *Dikten och läsaren*.

## **Gunnar Hanssons läsarundersökning**

*Dikten och läsaren* verkar ha varit det incitament Sandro Key-Åberg behövde för att komma fram till en egen ny litteraturpedagogik. Hansson utgick till stor del från I.A. Richards i sin teoribildning, men han tar också upp de samtida teorierna, d.v.s. främst nykritiken. Hansson diskuterar motsättningen mellan de nykritiker som betonade



konstverket som en autonom värld och de som släppte in läsaren i bilden. Han klargör att den största divergensen mellan dessa två nykritiska skolor låg i språkbruket, mera än i någon reell åtskillnad.

Sandro Key-Åberg har av allt att döma tagit upp viktiga teoretiska influenser till sin egen litteraturpedagogik från Gunnar Hansson. Nykritiken, med autonomitänkare som René Wellek, kan ha bidragit med en teori som ”förutsätter [...] en ’objektiv’ struktur och ’objektiva’ värden, som finns i dikten oberoende av läsaren” [GH s. 44]. Strukturer som det också måste gå att lära sig att avläsa. Gunnar Hanssons egna undersökningar visade att ”det klart dominerande helhetsintrycket av kommentarerna är, att majoriteten av läsarna har visat sig besitta de inre resurser, som dikten behöver för att kunna framkalla och på nytt bli levande i estetiska upplevelser” [GH s. 276]. Hansson presenterade också litteraturteoretiker som i sina studier hade avdramatiserat konstupplevelsen:

John Dewey är en av dem, som starkast och mest ihärdigt har hävdad, att konsten varken är fåfäng lyx eller övervärldslig idealitet, utan att den är en del av den sociala verkligheten. Den estetiska upplevelsen är en avklarnad och intensifierad utveckling av egenskaper, som ingår i våra vanliga upplevelser: det är för honom den enda säkra grunden för en estetisk teori. [GH s. 40]

Det finns naturligtvis en mängd andra faktorer som spelar in vid skapandet av en litteraturpedagogik, men i det här fallet har Gunnar Hanssons bok uppenbart haft betydelse som inspiration. Sandro Key-Åberg fick, med dessa förhållanden klarlagda, en utgångspunkt att experimentera från: konsten är en ”del av den sociala verkligheten” och dikten i sig tillhandahåller de verktyg som krävs för att läsa den. Inte minst Gunnar Hanssons experiment hade visat att i princip alla kunde lära sig läsa poesi. *Poetisk lek* var ett försök att lära eleverna att avläsa dikten som en upplevelse av världen.

Betydelsen av den inspiration som Gunnar Hanssons undersökning innebar för Sandro Key-Åberg ligger dock inte främst på det teoretiska planet, även om man inte kan bortse från Hanssons funktion som introduktör. Det är det tillämpade studiet av läsaren i *Dikten och läsaren* som kan sägas ha givit de omedelbara influenserna till Sandro Key-Åbergs litteraturpedagogik. Gunnar Hansson tillhandahöll nämligen dels en undersökning av de färdigheter och brister som kunde spåras hos svenska läsare när det gäller att läsa poesi och dels, i sitt sammanfattande slutkapitel, ett resonemang över vad som behövs för att skola poesiläsare.

Hansson gör här en uppdelning av diktupplevelsen i tre stadier: det omedelbara oreflekterade stadiet, det mera reflekterade stadiet, samt det diskuterande stadiet där dikten jämförs med andra erfarenheter. Av dessa tre stadier är det bara det första stadiet, den oreflekterade upplevelsen av dikten, som på ett enkelt sätt går att påverka

med undervisning. De två följande stadierna betingas av mer komplexa, psykologiska och samhälleliga strukturer.

Vid det oreflekterade acceptandet eller avvisandet av dikten fällt utslaget av läsarens estetiska och litterära smak, som ofta kan vara mer eller mindre beroende av t.ex. moraliska och sociala attityder. I den smaken ingår emellertid en mängd ofta omärkligt fungerande faktorer, som kan påverkas och utvecklas mot en säker känsla för det som anses vara litterärt värdefullt, trivalt eller undermåligt. När den estetiska fostran inriktas på det stadiet, gäller den huvudsakligen detaljer. Ordens betydelser klargörs och nyanseras, och associationer, känslor, erfarenheter, attityder och värderingar bearbetas och görs lättillgängliga för språket.

Övning i att läsa noggrant innantill, att ge orden tid och tillfälle att göra sitt arbete och samverka med varandra inom upplevelsen hör också till det grundläggande. [---] En varsam träning i att gå analytiskt till väga med olika typer av dikter kan bredda det register av idéer, associationer och känslor, som sedan kan utnyttjas för syntetiska helhetsupplevelser. Även uppmärksamheten inför form, stil, komposition, litterära konventioner och poetisk teknik över huvud taget skärps och blir så småningom en del av läsarens poetiska sensibilitet. [GH s. 361f]

Gunnar Hanssons slutsats visar på en möjlig väg för en litteraturpedagog att gå. Det var här Sandro Key-Åbergs erfarenhet som konstpedagog kom till nytta, för när ”den estetiska fostran inriktas på det [oreflekterade] stadiet, gäller den huvudsakligen detaljer”. Det var just de enklaste beståndsdelarna i bildkonstens språk som Sandro Key-Åberg utgick från i sin undervisning. En litteraturpedagogik som startar på en grundläggande nivå får en viktig psykologisk effekt, nämligen att övervinna det motstånd mot diktläsning och diktillägnelse som finns hos många människor, och kanske framför allt hos lägre utbildade. Det sistnämnda hade Gunnar Hansson kommit fram till i sin jämförelse av folkskole- och gymnasieelever. Hansson pekade också på de möjligheter som ligger i en experimenterande pedagogik:

Även olika undervisningsmetoders effektivitet och lämplighet för ett visst syfte eller på skilda stadier i skolan kan prövas experimentellt. En annan angelägen uppgift är att undersöka möjligheterna att förbereda läsaren för ett diktverk eller en diktart genom att varsamt lösa upp hindrande fördomar, öppna associationsbanor, väcka erfarenheter, framkalla ett känsloläge eller ge upplysningar om t.ex. författaren, hans samtid och de problem han behandlar. [GH s. 367]

Sandro Key-Åberg kunde, med sin erfarenhet från ”skapande lek”, erbjuda både en metod att påverka läsarnas omedelbara diktupplevelse, och ett sätt att experimentellt utforma en ny litteraturpedagogik med syfte att nå bortom de fördomar som står i vägen för upplevelsen av den moderna dikten.

## Poetisk lek

I förordet till *Poetisk lek* beskriver Sandro Key-Åberg och medförfattaren Mats Olsson de problem som mötte den poetiska undervisningen på 50-talet.<sup>28</sup> Det var ”vår tids diktning med sina radikalt nya begrepp om poesins form och medel” som i sig gjorde det svårt för eleverna att tillägna sig poesiundervisningen.

”Poetisk lek” är ett försök att presentera ett nytt synsätt på lyrikstudierna och en hittills i stort sett oprövad metod att hjälpa läsaren att ”öppna” dikten och dess värld. Dess avsikt är att ge läsaren en på egna erfarenheter grundad kännedom om de poetiska uttrycksmedlen och en säkrare utgångspunkt för estetiska värderingar i samband med diktläsning samt naturligtvis en fördjupad upplevelse av dikten. [PL s. 2]

Det viktiga var att komma bort från de vedertagna litteraturhistoriska metoderna med deras betoning på författaren. I sin ”skapande lek” hade Sandro Key-Åberg försökt lära ut en konstuppfattning genom att börja från grunden med bildskapandets baselement. Nu kunde han tillämpa dessa erfarenheter i sin litteraturpedagogik. ”Genom att aktivt umgås med de poetiska uttrycksmedlen tror vi att vår förmåga att handskas med dikten ökar, så att vi lär oss använda dikten i våra liv. Dikt är ju inte intellektuella gåbortsföremål utan bruksting för vår upplevelsevärld”. [PL s. 3]

*Poetisk lek* var ett experiment, där resultatet av undervisningen i projektet kunde komma att påverka den slutgiltiga utformningen av den pedagogiska metoden. Sandro Key-Åbergs tentativa undervisningsmetoder i både konst och poesi kan jämföras med Paul Klees utarbetande av en konstteori under sin tid vid Bauhauskolan. ”Klees Kunsttheorie erwuchs aus der Praxis, was wiederum die Bewußtwerdung der eigenen Arbeitsmethoden förderte”.<sup>29</sup> Detta arbetssätt – att låta teorin växa ur praxis – är ett drag som återfinns såväl i Bauhauskolans pedagogik som hos Sandro Key-Åberg.

Uppläggningsen av *Poetisk lek* åskådliggörs bäst i Key-Åbergs och Olssons egen presentation:

”Poetisk lek” innehåller 15 övningar, fördelade på 4 huvudavsnitt, Ordet och verkligheten, Den poetiska bilden, Rytmen och Helhet och del. Varje avsnitt börjar med en inledning som innehåller både en allmän orientering och ett

principiellt resonemang om de poetiska uttrycksmedel och problem som avsnittets övningar sysslar med. Där lämnas även definitioner på vissa termer som återfinnes i avsnittet, liksom tillbakablickar på tidigare avsnitt av materialet.

Varje övning har dessutom försetts med en kommentar, som av lättförstådda skäl inte bör läsas förrän övningen i fråga är genomförd. En av idéerna i "Poetisk lek" är ju, att de kunskaper den kan ge om poesins uttrycksmedel och användning, skall ha sin grund i egna erfarenheter av ett poetiskt arbetsmaterial. Det viktiga är inte att prestera en "rätt" lösning, utan en lösning som är ett uttryck för en personlig uppfattning av materialet och dess möjligheter.

[---]

Ett avsnitt av "Poetisk lek" består av följande delar:

- 1) Inledning;
- 2) Ark med anvisningar och arbetsuppgifter för varje övning;
- 3) Klippark med arbetsmaterial för varje övning,
- 4) Ark med kommentarer och lösningar till varje övning;
- 5) Ett blankt ark till varje övning, där resultatet kan klistras upp eller skrivas ned. [PL s. 3b]

I *Poetisk lek* betonas att övningarna fungerar bäst för grupparbete. Detta var också en funktion av önskan att reducera elevernas hämningar mot att läsa poesi. Varken lärare eller elever skulle värdera resultatet. Kursdeltagarna handskades fritt med orden genom att klippa och klistra dem i nya konfigurationer. Slutligen diskuterade man resultaten i grupp – fortfarande utan att värdera – för att vänja eleverna vid att analysera poesi. Detta låg i linje både med Bauhauskolans resonemang och med Gunnar Hanssons undersökning. Övningarna gick från det mest fundamentala, nämligen orden, till att behandla allt svårare moment. Från ord till bildspråk, rytm och förhållande mellan helhet och del. Inom varje avdelning upprepades detta genom en gradvis stegring från de enkla exemplen till allt mer avancerade nivåer.<sup>30</sup> Göran Palm fångar i en kort passage metodens uppläggning:

Poängen i det hela är att eleverna eller kursdeltagarna ingenstans ställs inför färdiga dikter som det på övligt sätt gäller att beundra, förklara och historiskt placera.

Först ställs de inför enskilda ord som de får skriva upp sina associationer till, sedan får de klippa ut ordräckor som det gäller att pussla ihop till olika slags satser, beskrivande, bildliga o s v. Sedan får de en hel dikt där raderna blivit omkastade, en strof utelämnats eller där hela texten skrivits på prosa; det gäller då att få fram den rätta versionen genom att räkna takter, analysera

sammanhang etc.

De texter som använts är idel goda verk av svenska poeter, några kanske för kända, andra kanske för avancerade, men alla pedagogiskt vanställda på ett såvitt jag förstår mycket fruktbart sätt.<sup>31</sup>

De avslutande diskussionerna var ämnade att öva upp förmågan att läsa poesi. ”Vi hoppas ju på att ’Poetisk lek’ skall kunna bli en inkörsport till all god lyrik överhuvudtaget”. [PL s.4]

	I	II
SOFFAN	GÄSPAR	STILLA
	GRÅTER	STADIGT
	LÄSER	TYST
	SNUBBLAR	UTTRÅKAT
	KOKAR	HÄFTIGT
	GASSAR	FÖRSIKTIGT
	SUGER	BEKYMRAT
	KNARRAR	VANVETT
	STÅR	VETEMJÖL
	BRINNER	INTEGRAL- KALKYLER

Figur 1. Arbetsmaterial övning 2 .

Sandro Key-Åberg har själv kommenterat en av övningarna i *Poetisk lek* efter häftets tillkomst. Hans anmärkning om ”övning 2” belyser uppläggningsen av boken i sin helhet. Arbetsmomentet syftar till att träna förmågan att avläsa ett poetiskt bildspråk (arbetsmaterialet finns återgivet i figur 1). Sandro Key-Åberg beskriver uppgiften i följande ordalag:

För en övning i ”den poetiska bilden” gav jag deltagarna följande ord: soffan – gäspar, gråter, läser, snubblar, kokar, gassar, suger, knarrar, står, brinner – stilla, stadigt, tyst, uttråkat, häftigt, försiktigt, bekymrat, vanvett, vetemjöl, integralkalkyler. Uppgiften var nu att ställa samman orden till meningar, att förutom soffan som skulle ingå i alla, välja ett ord ur den första gruppen och

ett annat ur den andra. Några av meningarna skulle vara beskrivningssatser, som alltså beskrev hur soffan nu kunde vara i världen, t.ex. soffan står stilla eller soffan brinner häftigt. Resten av meningarna skulle utgöras av ”poetiska bilder” – vi kan välja som exempel soffan knarrar bekymrat, soffan knarrar vanvett, soffan snubblar uttråkat, soffan läser försiktigt, soffan suger vanvett, soffan brinner integralkalkyler. Den första bilden är det inte svårt att uppleva meningsfullt, men de båda sista satserna ger sig nog inte genast åt upplevelsen.<sup>32</sup>

Avslutningsvis analyserar författarna övningen och utreder vilka slags bildliga meningar som är lätta respektive svåra att översätta. Graden av svårighet härleds till det faktum att en del ord eller kombinationer av ord kan vara mångtydiga, något som diskuteras i förhållande till det poetiska språket, där mångtydighet är en förutsättning. Författarna ger också underlag för vidare resonemang, där eleverna får möjlighet att dels utveckla sina upptäckter, dels i viss mån problematisera vad författarna har skrivit i sin kommentar.

Det ord- och formförråd som ställs till förfogande i övningen är begränsat, något som var nödvändigt för att uppmärksamheten skulle fokusera på det väsentliga, nämligen bildspråket. Genom att samtliga elever fick samma material att utgå från, hade de också möjlighet att diskutera resultatet i grupp efteråt. Till skillnad från i Gunnar Hanssons undersökning utgick eleverna alltså inte från den färdiga dikten, utan från diktens beståndsdelar.

I takt med att övningarnas svårighetsgrad ökar använder sig Key-Åberg och Olsson allt mer av ett svenskt diktmaterial, där dikterna är deformerade på olika sätt. Avsikten var att eleverna skulle försöka återskapa originalet genom att lita på sina egna resonemang och sina ökande insikter i diktens formvärld. Man gick alltså från de enkla elementen – orden – till det mer komplicerade – dikten. Övningarna syftade i första hand till att utbilda läsare och inte skrivande poeter. Läsaren förhåller sig ju till ett material som redan föreligger, till skillnad från poeten som skapar ny text. Detta kan jämföras med Sandro Key-Åbergs svävning i presentationen av ”Skapande lek”, där han inte särskiljer mellan konstnärer och konstintresserade. En förskjutning av intresset mot läsaren har skett i *Poetisk lek*, vilket ligger i linje med omsvängningen generellt i samtidens kulturyttringar.<sup>33</sup>

## **Receptionen av *Poetisk lek***

Hur nytt var då Sandro Key-Åbergs litteraturpedagogiska experiment? För att få ett svar på den frågan får man gå till den samtida receptionen. Att Göran Palm var positiv i nyenkelhetens namn är inte svårt att förstå, men *Poetisk lek* behandlades överlag som något innovativt av kritikerna. Sandro Key-Åberg och Mats Olsson

ansågs ha åstadkommit något helt nytt, samtidigt som det fanns en förståelse för att det hela var ett experiment. Gun Zanton-Ericsson skrev t.ex. i *Östgöta Correspondenten*: ”Att på det här stadiet ’recensera’ detta veterligt första experiment i sitt slag är ännu ganska omöjligt. Det är ju inte fråga om något slutgiltigt, den poetiska leken måste först prövas på ett vidare fält”.<sup>34</sup> Genomgående andas recensionerna en lättnad över att slippa det vetenskapliga förhållningssättet till dikten tack vare lekmomentet, som recensenterna uppfattade som det mest nyskapande i Sandro Key-Åbergs metod.<sup>35</sup>

Debatten i Dagens Nyheter utgör ett mått på det innovativa i *Poetisk lek*. Den startade efter att Bengt Nerman hade recenserat häftet under rubriken ”Poetisk nötknäppare”.<sup>36</sup> Han påpekade i sin recension, och utifrån sina egna pedagogiska erfarenheter, att det största problemet inte var att utbilda svenskarna i att läsa poesi. Det var istället att få svenskarna att vilja läsa poesi. Det är utifrån detta resonemang som han skrev: ”’Poetisk lek’ rör sig i själva verket på ett abstraktionsplan högt över vad vanliga läsare och kursdeltagare är mäktiga”. Nermans recension föranledde en del skribenter att rycka ut till Sandro Key-Åbergs försvar, genom att framhålla att den pedagogik som framläggs i *Poetisk lek* kunde vara en gångbar väg att reformera poesiundervisningen.

Debatten kan sammanfattas med att de som försvarade *Poetisk lek* ansåg att man, i likhet med Sandro Key-Åberg, måste börja med de enskilda momenten i poesitilläggnelsen för att övervinna de hämningar som annars lätt uppstår hos den presumtive läsaren. Bengt Nerman å andra sidan menade att detta i princip bara skulle kunna fungera för elever som redan är intresserade av att vilja läsa poesi, men att det inte går att locka nya poesiläsare med en sådan metod.<sup>37</sup>

Sandro Key-Åberg ville med *Poetisk lek* utbilda de lyrikläsare som tyckte att den moderna lyriken var svår. Bengt Nerman formulerade en mer traditionell syn på lyriken, där poesin i sig har förmågan att locka läsare, men endast om dikten läses i sin helhet. Sandro Key-Åberg höll, i sin egenskap av poet, säkert med om att poesin som sådan har förmåga att fånga sina läsare. Både Key-Åberg och Nerman verkar dessutom ha varit överens om att nya metoder behövdes för att öva upp läsarnas förmåga att tillägna sig poesin. Debatten mynnar med andra ord ut i frågan om dikten av sig själv kan nå sin publik, eller om det är genom uppfostran och miljö som läsaren övar upp förmågan att ta till sig lyrik.

Sandro Key-Åberg hävdade det senare, och hans lösning på problemet var experimentet med *Poetisk lek*, som var ett nytt sätt att lära ut den läsförmåga som är själva förutsättningen för att poesin ska kunna börja tala till sin läsare.

---

<sup>1</sup> Sandro Key-Åberg och Mats Olsson *Poetisk lek*, Uppsala 1961 [Tryckår 1964]. Förkortas PL.

<sup>2</sup> Gun Zanton-Ericsson ”Experiment i kulturtilläggnelse”, *Östgöta Correspondenten* 17/3 1962.

<sup>3</sup> Sandro Key-Åbergs reste omkring med vandringsutställningar för Konstfrämjandet 1956 och hans fru Gudrun Key-Åberg var dessutom konstnär. Han fick därmed nära kontakt med den oförmåga att ta till sig modern konst som många människor uppvisar, något som bidrog till att det var inom just bildkonsten som han började sin pedagogiska bana.

- 
- <sup>4</sup>Sandro Key-Åberg ”En konstlek för alla”, i *Tidens kalender*, Stockholm, 1959, s. 70–76. Förkortas TK.
- <sup>5</sup>Christian Geelhaar *Paul Klee und das Bauhaus*, Köln 1972, s. 9.
- <sup>6</sup>Hans M. Wingler *Das Bauhaus. 1919–1933 Weimar Dessau Berlin*, Bramsche 1962, s. 11.
- <sup>7</sup>Citerat efter Christian Geelhaar a. a., s. 9.
- <sup>8</sup>Marcel Franciscono *Walter Gropius and the creation of the Bauhaus in Weimar: the ideals and artistic theories of its founding years*, Urbana 1971, s. 129.
- <sup>9</sup>En annan viktig inspirationskälla för Bauhauslärarna var de nya teorierna från den italienska Montessori-skolan.
- <sup>10</sup>Marcel Franciscono a. a., s. 174.
- <sup>11</sup>Marcel Franciscono a. a., s. 179.
- <sup>12</sup>Marcel Franciscono a. a., s. 218.
- <sup>13</sup>Marcel Franciscono a. a., s. 195.
- <sup>14</sup>Christian Geelhaar a. a., s. 15.
- <sup>15</sup>Båda utgivna i Bauhaus bokserie. På svenska: Paul Klee *Pedagogisk skissbok. Om den moderna konsten*, Göteborg 1992, och Vassily Kandinsky *Punkt och linje till yta*, Varberg 1995. Intresset för Bauhusskolan under 50-talet och den uppmärksamhet för Klees och Kandinskys pedagogik som nyöversättningen av deras böcker tyder på, ligger i linje med Hans M. Winglers uttalande om skolan som ett led i en betydelsefull utveckling med rötter i romantiken.
- <sup>16</sup>Marcel Franciscono a. a., s. 215.
- <sup>17</sup>Christian Geelhaar a. a., s. 28.
- <sup>18</sup>Paul Klee ”Beitrag für den Sammelband ’Schöpferische Konfession’”, i *Schriften. Rezensionen und Aufsätze*, Köln 1976, s. 122.
- <sup>19</sup>Övningar av det här slaget ingår även i Sandro Key-Åberg och Olof Norell *Komposition 1. Kommentar till en färgbildsats*, Stockholm 1960, som gavs ut i Brevskolans regi. Den ”skapande leken” används här främst som utgångspunkt för en diskussion om gestaltpsykologi.
- <sup>20</sup>Se t.ex. Sandro Key-Åberg ”En konstlek för alla”, i *Tidens kalender*, Stockholm, 1959, s. 76.
- <sup>21</sup>Gunnar Hansson *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*, Diss. Stockholm 1959. Förkortas GH. I förordet till *Poetisk lek* riktas ett särskilt tack till honom. Gunnar Hansson säger – i ett samtal förmedlat av Gunilla Dahlberg den 8/2 1996 – att han själv deltog i utvecklandet av många av övningarna i *Poetisk lek*, i en nära kontakt med Key-Åberg.
- <sup>22</sup>Ulf Linde *Spejare*, Stockholm 1960.
- <sup>23</sup>Sandro Key-Åberg ”Poesi och verklighet”, i *Lyrikvännen* 1962:6, s. 12–13.
- <sup>24</sup>I. A. Richards *Litteraturkritikens principer*, Stockholm 1967, s. 9. Förkortas IAR.
- <sup>25</sup>Sandro Key-Åberg ”Poesi och verklighet”, i *Lyrikvännen* 1962:6, s. 12–13. Dessa tankegångar finns även i samtidens poetiska strömningar: nyenkelhet och konkretism.
- <sup>26</sup>Ibid.
- <sup>27</sup>Sandro Key-Åberg ”Om poetisk lek” i *BLM* 1962:2, s. 128-131.
- <sup>28</sup>Mats Olsson var konsulent vid Medborgarskolan enligt Gun Zanton-Ericsson a. a.
- <sup>29</sup>Christian Geelhaar a. a., s. 18.
- <sup>30</sup>Som exempel kan nämnas att kapitlet ”Helhet och del” inleds med bl.a. J. L. Runebergs ”Morgonen”, för att avslutas med Erik Lindegrens söndersprängda sonett nr. V i *mannen utan väg*.
- <sup>31</sup>Göran Palm ”Knep och knåp blir poesi”, *Expressen* 22/12 1961.
- <sup>32</sup>Sandro Key-Åberg ”Om poetisk lek”, i *BLM* 1962:2, s. 128-131.
- <sup>33</sup>Det visar också på det starka inflytande som Gunnar Hansson hade. Sandro Key-Åberg kom senare att undervisa blivande poeter på Biskops-Arnös folkskola, vilket indikerar att han såg *Poetisk lek* som första ledet i en mer omfattande litteraturpedagogik.
- <sup>34</sup>Gun Zanton-Ericsson a. a.
- <sup>35</sup>Förutom de nämnda recensionerna se t.ex.: Siv Arb ”Att uppleva poesi ett demokratiskt experiment”, *Aftonbladet* 19/2 1962; Karl H. Bolay ”Man kan lära sig att förstå den moderna lyriken”, *DalaDemokraten* 30/4 1962; Manne Stenbeck ”Kan man leka sig närmare poesin?”, *Arbetarbladet* 6/8 1962.
- <sup>36</sup>Bengt Nerman ”Poetisk nötknäppare”, *Dagens Nyheter* 11/4 1962.
- <sup>37</sup>Övriga inlägg i *Dagens Nyheter*: Arne Trankell ”Meningsfull lek” 17/4 1962; Bengt Nerman ”Motståndet mot poesin”, 21/4 1962; Erik Götlind ”En bedömningsmetods gränser”, 25/4 1962; Bengt Nerman ”Kan lyriken populariseras?”, 28/4 1962; Gunnar Hansson ”Den besvärliga lyriken”, 9/5 1962; Sandro Key-Åberg ”Det romantiska misstaget”, 1/6 1962; Bengt Nerman ”Vad krävs av en diktläsare?”, 7/6 1962.