

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Magisteruppsats 22,5 hp | Den praktiska kunskapens teori | Vårterminen 2014

HUR BLIR EN VALNÖT EN SKALNÖT?

– Språkliga processer i kreativt skrivande med ungdomar

Av: Malin Isaksson

Handledare: Lotte Alsterdal

Sammanfattning

I den här vetenskapliga essän undersöks starten av en skrivworkshop, i två ungdomsgrupper, som en gästande skrivpedagog och författare leder på deras skola. Den inledande berättelsen belyser författarens skrivarbete och språkhållningar. I två följande berättelser, från två workshopsituationer i två klasser, gestaltas hur olika hållningar till det skrivna och talade språket konfronterar varandra. Frågorna essän leder in mot handlar om det talade och skrivna språkets funktion i startskedet av en skrivprocess under en skrivworkshop. På vilka sätt påverkar hur eleverna och skrivpedagogen/författaren förhåller sig till språket elevernas möjligheter att skriva egna texter.

I teoridelen fokuserar essän på tre fält, Författaren, Utbildaren och Filosofen. Startskedet av skrivprocessen hos eleverna undersöks i ljuset av de tre kunskapsfälten. Här tydliggörs olika dimensioner av praktisk kunskap som en skrivpedagog med egna skriverfarenheter använder sig av och ser som centrala under arbetet med skrivworkshopen

Metoden, att med hjälp av tre kunskapsfält belysa en process i kreativt skrivande, tydliggör vikten av eftertanke och omsorg i detaljarbetet med språket under en skrivworkshop. I klassrumssituationerna får det enskilda ordet en avgörande betydelse. Ett väl valt ord i rätt situation från eleven eller skrivpedagogen/författaren kan bli en väg in i ett kreativt skrivande. Ett annat ord skapar istället distans och blir därmed en försvårande omständighet för den enskilda eleven i arbetet med att nå fram till sitt eget språk och sina egna berättelser.

Nyckelord: praktisk kunskap, kreativt skrivande, skrivprocess, skönlitterär hållning, bildningsbegrepp

Abstract

How does a walnut become a cracknut? - processes of language in creative writing with young people

This scientific reflective essay examines the start of a workshop in creative writing, in two groups of young people, that is led by a visiting teacher and writer at their school. The initial story that I take up in this essay highlights the writer's work and language attitudes. The following two stories, discussed in this essay, come from two workshop situations in two classes, portray how different attitudes towards the spoken and written language confront each other. The essay generates the following questions: How does the spoken and written

language function in the initial stages of a writing process in a workshop in creative writing? In what way does the students and the teacher/writer's relationship to language effects the students' ability to write their own lyrics?

The theoretical part of this essay focuses on three fields: the Writer, the Educator and the Philosopher. The students' start process in the creative writing is reflected in the light of these three fields. Different dimensions of the work that the teacher/writer defines as central during the workshop are reflected upon from the point of view of practical knowledge.

Using these three knowledge fields in order to highlight a process of creative writing, shows the importance of caring about the language details in the classroom situation. In these cases one and only word can be crucial. A well-chosen word in the right situation from the student or teacher/writer can be the way into creative writing. Choosing another word instead could create distance and become an aggravating circumstance for the individual learner, in the process to find their own language and their own stories.

Keywords: practical knowledge, creative writing, writing process, literary stance, concept of education

Innehåll

Sammanfattning	sid 2-3
Gestaltad erfarenhet	sid 5
I skrivrummet	sid 5-6
Hårerfarenheter i en gymnasieklass	sid 6-8
Oskar och böghögen	sid 8-10
Syfte och frågeställning	sid 10
Metod	sid 10-12
Författaren	sid 12
Skönlitterär hållning	sid 12-16
Egna språk	sid 16-18
Utbildaren	sid 19
Bildningsbegreppet	sid 19-22
Skrivande och kunskap	sid 22-24
Skrivande och läsande	sid 24-26
Filosofen	sid 27
Aktivt tänkande och kreativt skrivande	sid 27-29
Fronesis och kreativt skrivande	sid 29-32
Avslutning	sid 32-35
Referenser	sid 36-37

Gestaltad erfarenhet

I skrivrummet

Jag sitter vid skrivbordet i mitt skrivrum. Samtidigt som jag vilar med fingrarna över tangentbordet tittar jag ut genom fönstret. Kanske är det för att jag inte riktigt vet hur jag ska börja. Jag är precis på väg in i ett nytt romanprojekt. Det är en råkall januaridag men ingen snö. Jag saknar snön, tänker jag. Den där förvandlingen. Träden och gatorna där utanför mitt arbetsrum som plötsligt skulle bli nya. Hur de gamla vanliga träden som jag ser varje dag skulle ändra form och färg samtidigt som jag skulle se och förstå att det var samma träd. Förändringen och det igenkännbara. Det främmande och det egna i samma bild. För att kunna skriva är i beroende av att sätta mig själv i rörelse. En förnimmelse av att jag vet saker som jag ännu inte närmat mig. Har berättelser inom mig som jag ännu inte skrivit, som en slags aningar. Jag tittar på laptoppens skärm och skriver en text från min egen debutbok. Jag gör så ibland när jag har svårt att komma igång med skrivandet. Jag skriver en bit text från en annan författare. Jag brukar inte använda någon av mina egna publicerade texter som språngbräda in i den nya dagens skrivande men det är något speciellt med den här tidiga texten. När fingrarna rör sig över tangentbordet och orden växer fram på skärmen och tillbaka in i mig genom ögonen och upp i hjärnan så väcks tanken. Den här tidiga texten är, utan att jag förstod det när jag skrev den, ett slags förklaring till varför det litterära skrivande är viktigt för mig.

Vi går till tornet där trapporna är skruvade som en spiral upp mot rymden. Pappa skämtade och vi skrattade efteråt. Jag gick först och han gick tätt efter. Trapporna var av sten och tunga som i ett gammalt kloster. Uppåt gick pappa och jag. På det sista trappsteget öppnar sig stenen som till en plattform. Stora öppna valvfönster som på en svävande farkost. Stora skjutgluggar åt alla håll. Ett spaningstorn på toppen, ännu högre upp. ”Där nere på marken står mamma”, säger jag och det ekar. Jag ställer mig i en av skjutgluggarna. ”Här är jag.”¹

Som författare har jag i mitt arbete konfronterats med mitt eget förhållande till orden och språket. I skrivprocessen har jag undersökt min egen röst, genom orden och berättelsen. I grunden för min upplevelse av språket tänker jag mig att det ligger ett slags brist eller problematik som bidrar till att jag dras till skrivandet. Mitt eget komplicerade förhållande till språket ser jag som en anledning till att jag vill skriva. Behovet att tanka in och ständigt fylla mig med ord tänker jag speglar hur jag hanterar en språklig misstänksamhet. Behovet av att

¹ Isaksson Malin, *Tiden skulle komma att röra vid mig*, Stockholm, 1995, s. 13.

vara nära orden för att påminna mig själv om att de också är mina. Mina språkproblem tar sig också det konkreta uttrycket att jag är lite ordblind. Jag har alltid haft svårt för att stava och jag lärde mig läsa sent. På mellanstadiet gick jag i den lilla grupp som fick gå iväg till specialläraren istället för att vara kvar på svensklektionen. I min erfarenhet av både språkets möjlighet och min känsla av brist i förhållande till orden har den språkliga upplevelsen kommit att bli mycket viktig.

Hårerfarenheter i en gymnasieklass

Jag och läraren sneddar över skolgården för att komma till byggnaden där frisörklassen har sitt klassrum. Hon har läst mina ungdomsromaner och nu ska jag ha en skrivworkshop med hennes elever. Hon är en engagerad svensklärare och det är på hennes initiativ jag är här. Jag har haft skrivkurser på bibliotek, folkhögskolor och skolor tidigare. Jag har även haft ett par workshops med yrkesinriktade gymnasieklasser förut men inte med någon frisörklass. När vi kliver in i klassrummet ser jag direkt att eleverna bryr sig mycket om hur de ser ut. Bevakande blickar. Tröjan som rättas till. Händerna genom håret för att det ska ligga perfekt. Jag känner att eleverna synar mig med en liknande stränghet som de synar sig själva och varandra.

Läraren stänger dörren och presenterar mig. Jag berättar att jag skriver böcker och att också brukar leda skrivkurser. Jag frågar vad de brukar läsa och om de skriver. Om någon av eleverna tycker om att läsa eller skriva så är det ingenting som är möjligt för dem att tala om i det här sammanhanget. Jag sneglar på läraren som sitter på ett bord längst bak i rummet. Tidigare, när vi satt i lärarrummet, nämnde hon för mig att hon haft skönlitterära läsprojekt med gruppen. Däremot har hon inte kommit igång lika bra med skrivandet med eleverna. Nu hoppas hon att min workshop ska kunna bli ett avstamp för ett skrivprojekt hon planerar. Jag försöker småprata lite med eleverna men får ingen respons. Jag försöker samla in vardagsord från gruppen, saker de säger, tänker eller gör varje dag. Men det går trögt. Jag tittar ut över elevgruppen som till övervägande del består av tjejer. Ingen av eleverna vill säga något annat än de ord som de vet är säkra att yttra i gruppen, som mascara och läppglans, men också en del hårord som slingor och infärgningar. Jag stannar upp med ryggen mot eleverna och vänd mot whiteborden när jag just skrivit: plattång. Utseendeorden gör mig stel och stum. Jag får ingen kontakt med orden och inte med eleverna i klassrummet heller. Hur ska jag kunna få igång ett skrivande med den här gruppen när jag inte ser något annat än yta? Jag vänder mig mot gruppen och frågar en av tjejerna längst bak, vad är ett vardagsord för dig, något du brukar göra varje dag? Hon rycker på axlarna, vet inte...

Kom igen nu, säger läraren och ser lite pressad ut.

Men det ger inte heller något resultat.

Jag säger att jag åkte tunnelbana för att ta mig till deras skola. Så tunnelbana är ett vardagsord för mig, fortsätter jag och vänder mig mot whiteboarden och skriver tunnelbana. Det är helt tyst bakom min rygg. Jag stannar med handen mot whiteboarden och vet inte vad jag ska göra. En dikt av Aase Berg som jag tycker mycket om rinner genom mig. Rad för rad.

Valnöt

valnöt,
skalnöt
skalle nöter
skalpen inifrån²

Jag tänker den ord för ord. Går in i språket och försöker vara i orden. Försöker hitta ett sätt att använda dikten som språngbräda in i workshopen. Koppla på mitt eget skrivande inom mig med hjälp av dikten. Min egen kreativitet. Processen börjar i det enskilda ordet. Men det räcker inte. Jag måste närmare, delta själv i dikten för att få kontakt. Jag måste börja skriva för att kunna bli skrivkreativ.

Valnöt valnöt, skalnöt skalle nöter skalpen inifrån

Jag försöker förvandla dikten och själv vara beredd att låta mig förvandlas av diktens ord. Dikten ger den öppenhet jag behöver för att kunna avläsa och guida frisörklassen mot just deras skrivuppgift. Den visar på en bro in mot det egna skrivandet som känns tillräckligt meningsfull och inte alltför skräckinjagande så att eleverna ska våga och vilja försöka skriva egna texter. Jag måste hitta ett sätt att lyfta in frisörklassen i dikten. Rent konkret, tänker jag, och dikten och klassrumssituationen möts och blir en ny text inom mig.

Valnöt

Valnöt och en plattång
Skalnöt och mascara
Valnöt, skalnöt, skalle nöter, skalpen inifrån
hon är en hemlighet även för sig själv

² Aase Berg, *Forsla fett*, Stockholm, 2002, s. 37.

Jag vänder mig mot eleverna och tittar på dem. Fingrar på whiteboardpennan som jag fortfarande håller i handen. Känner diktens ord eka där inom mig.

Vad är det som gör en frisyre snygg? frågar jag.

Det blir tyst men det här är en annan slags tystnad än tidigare.

Vadå snygg? frågar en av eleverna. Som jag tycker, eller?

Du har ju värsta hårerfarenheten, säger jag och tittar på henne. Vad tycker du är den snyggaste frisyren?

Hårerfarenhet, det är väl inget riktigt ord? upprepar samma elev och vänder sig mot svenskläraren.

Nej, kanske inte, hinner läraren säga innan jag avbryter.

Det finns väl flera sorters ord, säger jag. Hår är ju ett ord, eller hur? Erfarenheter ett annat, jag gillade att sätta ihop dem helt enkelt. Jag tyckte det kändes nytt och spännande.

Läraren lutar sig mot bordet där längst bak i klassrummet och hon ler mot mig och nickar lite. Det blir tyst igen. Läraren säger ingenting och inte jag heller. Jag tittar på eleverna. Letar med blicken efter någon som är på väg att säga något.

Jag skulle verkligen vilja ha afro, säger en elev borta vid fönsterraden.

Jag skulle vilja ha spikrakt, säger jag. Man är väl aldrig nöjd med det hår man har, eller?

Jag skulle vilja ha så tjockt att det verkligen går att spara ut ordentligt, säger en annan av eleverna.

Jag drar av korken på whiteboardpennan.

Nu vill jag ha fler hårord från er, säger jag. Ni som har all den här hårerfarenheten som jag inte har. Vi kommer på orden tillsammans och så kan vi använda dem sedan när vi ska skriva.

Vadå hårord? säger en av eleverna, det är väl inget ord, eller?

Jag vänder mig mot tavlan.

Ni har redan börjat, säger jag och skriver afro och långt och tjockt.

Oskar och böghögen

Jag tittar på eleverna i högstadieklassen. Nästan alla skriver. Deras lärare kommer in i klassrummet med en bunt papper som hon varit och hämtat. Hon lägger bunten på bordet intill mina böcker och lektionsanteckningar.

Ni verkar ju behöva fler, säger hon glatt. Här skrivs det ju som sjutton!

Jag nickar och tittar ut över gruppen igen. Tittar på Oskar som sitter på bakersta raden.

De två tidigare lektionerna har han inte hittat något skrivlugn eller något skrivflöde. Nu sitter

han böjd över pappret och pennan rör sig koncentrerat över raderna. Det är för att nå fram till Oskar och den grupp av killar som han ingår i som jag valt att vi ska skriva sporttexter. Jag har hört Oskar prata om hockey- och fotbollsträningar. Nu har jag inlett lektionen med att samla in sportord från alla i gruppen och skriva upp orden på whiteboardtavlan. Hur känns det att dribbla? Vad händer i kroppen när man går mot mål eller får flöde i kroppen genom en hel danssekvens? Vilka ord kommer man att tänka på som kan beskriva hur det känns att förlora? Utöver det har vi öst på med tekniska sporttermer från alla möjliga grenar. Från ridning till tennis till hockey till dans. Mitt intryck är att alla i klassen har varit med. Alla har kunnat relatera till sporttemat.

Oskar tittar upp från pappret och ser rakt på mig. Han vill att jag ska komma och läsa det han skrivit. Han som sitter bredvid Oskar böjer sig fram över hans papper. Jag går till deras bord där längst bak i klassrummet och Oskar skjuter fram pappret mot mig och jag läser.

Det var match. Vi spelade mot Dalen och dom sög! Vi ledde med 11-1 och jag ville bara göra mål.

Jag hade bara gjort ett mål på hela säsongen och kände att det var dags nu. Jag tog pucken bakom mål och fintade av en och så tänkte jag okej!!! Sedan fintade jag av en till och bombade tunneln.

Det vart böghög i mitten av planen och jag hade lyckats.

I omklädningsrummet åt jag en banan och firade segern med en jordgubbsyoghurt.

Jag ser det framför mig när jag läser. Jag tycker att texten håller ihop och fungerar som en liten miniberättelse. Dessutom tycker jag att Oskar själv verkar nöjd. Han som inte brukar skriva har umgåtts med sitt språk och sin egen berättelse en liten stund. Han har känt ett värde i skrivakten. Visst skulle det på många sätt vara möjligt att gå vidare med hans text. Jag ser flera ställen där han kan gå in och skriva mer. Bli tydligare och utveckla. Ösa på med mer ord. Låta berättelsen ta lite mer utrymme, bli längre. Men det jag säger till honom handlar istället om ett enda ord: böghög. Jag känner mig nervös över hans ordval. Det känns stötande med en smak av skällsord över det hela. Jag tänker på läraren och undrar hur hon skulle reagera, hur hon skulle göra om hon var i min situation. Jag blir rädd att böghögen skulle såra någon i gruppen om Oskar skulle läsa texten högt. Jag vill gärna att han gör det, läser vad han skrivit för de andra, och kanske spär det på min reaktion över böghögsordet. I ögonvrån ser jag att läraren står böjd över en av de andra eleverna och läser hennes text.

Kan du byta ut det här ordet, frågar jag och pekar på Oskars papper och på böghögen.

Men, det heter ju så, säger han och tittar upp på mig.

Rakt på mig och utan förställning eller baktankar. För Oskar verkar en böghög inte vara något annat än den där traven med killkroppar på isen efter ett snyggt mål. Det inser jag nu.

Men för mig har ordet en annan klang. Nu hinner jag inte ställa om och backa. Jag hamnar i en slags korseld mellan ordbetydelser och kan inte riktigt tänka klart.

Försök att hitta på något annat, fortsätter jag.

Men åh, säger han och skruvar på sig och skriver sedan tv-puckshög.

Oskar är missnöjd med ändringen, det märks på honom. Jag tycker också att texten förlorar i kvalitet. Det blir tydligt att ändringen från Oskars böghög till tv-puckshög skapar en ny distans i texten.

Syfte och frågeställning

De frågor som tonar fram i de tre berättelserna, från skrivrummet och klassrummet, tänker jag mig handlar om vikten av en sökande och öppen hållning till det talade och skrivna språket. Det blir därför angeläget att undersöka vilka möjligheter det kreativa skrivandet har att ifrågasätta, synliggöra och öppna för att mångfaldiga synen på språk under en skrivworkshop. Min upplevelse av det kreativa skrivandet är att just frågor om processen fram till ett läge där det blir möjligt att vara en språklig avsändare är centrala. I den bemärkelsen skulle det kreativa skrivandet kunna vara ett verktyg för att arbeta med elevens eget språk och erbjuda strategier för att ta sig igenom ett eventuellt dåligt språkligt självförtroende. Essäns syfte är en undersökning om hur och på vilket sätt ett språkinkluderande arbete är möjligt med det kreativa skrivandet som verktyg. I den bemärkelsen ett projekt för att arbeta med språklöshet och maktlöshet.

Centrala frågeställningar för undersökningen är på vilka sätt elevernas möjligheter att skriva egna texter påverkas av hur eleverna och jag förhåller oss till det talade och skrivna språket i klassrummet. Samt hur och på vilka sätt mitt arbete som skrivpedagog berikas och belastas av mitt eget skrivengagemang och mina författarkunskaper.

Metod

Scenerna från klassrummen och skrivrummet är forskningsmaterialet. Formen för undersökningen är en essä i vetenskaplig miljö, som arbetats fram för att undersöka praktisk kunskap på Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola. Här är skildringen av en problematisk scen från det egna arbetslivet central. I den gestaltade erfarenheten synliggörs forskningsfrågor. I början av arbetsprocessen är kunskapen intuitiv för att sedan formuleras mer och mer som konkreta frågor, tankar, strategier. I den gestaltade erfarenheten synliggörs riktningen för undersökningen. I en tankerörelse mellan gestaltad erfarenhet, reflektionen kring den gestaltade erfarenheten och teorin formuleras essäns syfte och frågeställning.

Skönlitteraturen har en central plats i den gestaltade erfarenhet som den här essän tar avstamp i. Här skiljer jag mellan en uppenbar och som jag upplever det mer traditionell syn på vad som är skönlitteratur och en inte lika uppenbar och möjligen mer oprövad hållning till vad begreppet skulle kunna innefatta. Den uppenbara skönlitteraturen blir synlig i scenen från skrivrummet och i de skönlitterära författarnas texter som jag citerar eller författarnas hållning till skönlitteratur. Den inte lika uppenbara litteraturen tänker jag mig finns hos eleverna under skrivworkshopen, hos deras lärare och mig som skrivpedagog. Här avspeglas den inte i text och bok utan i vad jag skulle vilja kalla en skönlitterär hållning. En viktig aspekt är också att min metod att arbeta med och visa på en skönlitterär hållning under skrivworkshopen inte endast handlar om det skrivna ordet utan även det talade. Det handlar inte heller endast om att eleverna arbetar enskilt med sina ord och berättelser utan också om att kollektivt dela texten, i skrivande och i uppläsning. Litteraturen blir, i den här utökade bemärkelsen, den metod utifrån vilken jag i essän undersöker berättelserna från klassrummen och skrivrummet.

Teoribildningen fokuseras till tre kunskapsfält; Författaren, Utbildaren och Filosofen. De tre fälten möjliggör en undersökning av den litterära hållningens olika aspekter. Jag använder alltså Författaren, Utbildaren och Filosofen som en egen tankefigur där jag inte enbart ser på dem som sakkunskaper utan även som ett kunskapssystem, ett sätt att se. I essän riktar jag Författarblicken, Utbildarblicken och Filosofblicken mot det kreativa skrivandet, specifikt mot startskedet av skrivprocessen.

I Författaren undersöker jag tankegångar om mod och lyhördhet i relation till skrivprocessen. Mina diskussionspartners är poeten och prosaisten Elisabeth Rynell och hennes bok *Skrivandets sinne* samt prosaisten, poeten och essäisten Staffan Söderblom och hans *Diktens tal – en poetik*.³ Jag undersöker också frågor kring tanken om ett eget språk. Här tar jag hjälp av författaren, litteraturvetaren och litteraturkritikern Olof Lagercrantz och hans klassiker *Om konsten att läsa och skriva*.⁴ Men även av forskaren och docenten Maria Hammarén och hennes *Skriva - en metod för reflektion*.⁵

I Utbildaren undersöker jag med stöd av idéhistorikern Bernt Gustavsson bildningsbegreppets dubbelhet.⁶ Jag utforskar synen på kreativt skrivande och skönlitterärt läsande i den svenska gymnasieskolan genom avhandlingen *Skriptpraktiker i gymnasieskolan – Bygg*

³ Elisabeth Rynell, *Skrivandets sinne*, Stockholm, 2013. Staffan Söderblom, *Diktens tal-En poetik*, Stockholm, 1996.

⁴ Olof Lagercrantz, *Om konsten att läsa och skriva*, Stockholm, 1985.

⁵ Maria Hammarén, *Skriva en metod för reflektion*, Stockholm, 2005.

⁶ Bernt Gustavsson, "Bildning som tolkning och förståelse", *Bildningens förvandlingar*, red. Bernt Gustavsson, Stockholm, 2007.

och omvårdnadselever skriver från Institutionen för nordiska språk på Stockholms universitet av Maria Westman. Men även licentiatavhandlingen *Tillbaka till texten Derivatvt skrivande i en svensk gymnasiekläss* av Martin Malmström, doktorand i utbildningskunskap på Lunds Universitet.⁷

I Filosofen vänder jag mig till filosofen Hannah Arendt och hennes text *Tänkande och moraliska överväganden*.⁸ Detta för att undersöka relationen mellan det Arendt kallar aktivt tänkande och min erfarenhet av kreativt skrivande. Jag prövar också Aristoteles kunskapsbegrepp *fronesis* mot en kontext av mitt arbete som skrivpedagog och författare.⁹

Författaren

Jag vill vara ogenerad –
därför struntar jag i ädla stilar,
ärmarna kavlar jag upp.
Diktens deg jäser...¹⁰

Skönlitterär hållning

Skrivande kan vara allt från att skriva en handlingslapp till att skriva ett reportage, en novell, ett sms eller en dikt. Det skrivande jag arbetar med på en skrivworkshop kallar jag för litterärt skrivande. Det betyder inte vanligtvis att eleverna skriver publiceringsbara texter eller skönlitteratur utan att de kliver in i och prövar på en skönlitterär hållning till sitt språk och sina berättelser. Elevernas skrivande, i själva skrivögonblicket där på workshopen, tänker jag mig har stora likheter med moment av författarens skrivande i arbetet med till exempel en roman eller en diktsamling. Det blir därför relevant att titta närmare på vad författarna själva säger om sitt skrivande.

Den skönlitterära författaren Elisabeth Rynell skriver i *Skrivandet sinne* ”Jag tänker inte först och skriver sedan, jag tänker genom att skriva.”¹¹ Som jag läser Rynell så kastar hon sig ut i skrivandet utan att veta på förhand vad som kommer att hända. Ett slags hopflätad processe mellan ord och tanke men där jag också tänker mig att läsandet av den egna texten är

⁷ Maria Westman, *Skriftpraktiker i gymnasieskolan – Bygg- och omvårdnadselever skriver*, Stockholms, 2009. Martin Malmström, *Tillbaka till texten Derivatvt skrivande i en svensk gymnasiekläss*, Malmö/Lunds, 2013.

⁸ Hannah Arendt, ”Tänkande och moraliska överväganden”, *Tanke, känsla, identitet*, red. Ulla M Holm mf. Göteborg, 1997.

⁹ Aristoteles, *Den Nikomachiska etiken*, översättning Mårten Ringbom, Göteborg, 2004.

¹⁰ Edith Södergran, *Samlade dikter*, Stockholm, 1986, s. 90.

¹¹ Rynell, 2013, s. 150.

central. Orden först och läsningen efter, vilket jag tolkar som att hon också tänker när hon läser sin egen text och först då, efter sin lyhörda läsning av den egna texten, kan se och förstå den och med hjälp av det förhoppningsvis färdigställa berättelsen i linje med berättelsen själv. På det sätt som Rynell formulerar sig om sin skrivprocess ser jag skrivandet som är kopplat till att kasta sig ut i ovissheter. Den franska existentialistiska filosofen Jean-Paul Sartre menar att det är just utkastandet som gör oss till människor, förmåga att transendera.¹² I förlängningen av det resonemanget finns det en skrivmöjlighet i oss alla. Vi har alla ett språk och på vilket sätt vi väljer och vill använda det är en annan fråga.

På flera ställen i sin bok återkommer Rynell till modet i relation till skrivandet. När hon plötsligt har det och när hon förlorar det. Modet i skrivandet verkar vara lynnigt och kan komma och gå. Modet att skriva ned ett ord eller en mening verkar ha med öppenhet och bejakande att göra. Kanske skulle det också kunna formuleras som en mottaglighet för förvandling. Jag citerar:

När jag stod och såg på stormen igår så tänkte jag att jo, man måste låta sig rubbas ur läge, det är det som är, man törs inte riktigt låta vinden komma in och möblera om hos en fast att det är det man vill, man vill inte varje morgon på nytt veta att allting både är och kan vara på ett annat sätt.¹³

Det blir tydligt för mig när jag läser *Skrivandets sinne* att skrivakten för Rynell har modet som ett slags startförutsättning. Här formulerar sig Rynell kring en dimension av skrivandet som jag känner igen från mig själv men i berättelsen från skrivrummet tycker jag mig också se hur själva skrivandet kan skapa ett slags mod att skriva. När jag drabbas av mina skrivstartsproblem, kanske kan det benämnas rädsla eller avsaknad av mod, så upprepar jag en redan skriven text. När jag skriver själva orden och kommer in i språket så ger det mig ett slags skrivmod. Härifrån har jag, som jag ser det, en mycket mindre förlamande och möjlig utgångspunkt att skriva även nya texter. Den nyfikenhet jag känner för det okända, den ännu inte skrivna texten, får något att ta avstamp ifrån. Så kan kanske ett mod för att våga kasta sig ut i språket väckas och byggas upp. Kanske är den här rörelsen, växelverkan mellan skrivande och mod att våga försöka skriva som jag upplever i skrivrummet, relevant även för det som händer i eleverna under skrivworkshopen, i just startfasen av deras skrivprocess.

På skrivworkshopen med gymnasieklassen verkar det som att mitt sätt att använda ordet hårerfarenhet blir både kreativt och förvirrande för eleverna. Jag upplever att mitt

¹² Jean-Paul Sartre, *Existentialismen är en humanism*, Stockholm 1966, s. 98.

¹³ Rynell, 2013, s. 63.

förhållningssätt till orden och skrivandet krockar med elevernas erfarenheter av ord och skrivande, så som de upplevt och fått lära sig att det fungerar i skolan. Hårerfarenheten är väl inget riktigt ord påpekar en av eleverna. Vilket ju är rätt eftersom det inte går att hitta i Svenska akademiens ordlista. Samtidigt beror det ju på hur man definierar vad det är som är riktiga ord. Jag förklarar för eleverna genom att säga att jag tänker mig att det kan finnas flera sorters ord som är riktiga på olika sätt. Jag visar på en skrivhållning där det är tillåtet att sätta ihop egna ord. Dessutom är här ett ord och erfarenhet ett annat så det jag har gjort är ju egentligen bara att sätta ihop dem på ett annat sätt än det gängse. På ett liknande sätt som jag startar upp mitt skrivande i berättelsen från skrivrummet med att skriva av och ge språket en fysisk plats i rummet, försöker jag ge språket en fysisk och påtaglig plats i klassrummet. Hur jag använder mig av ordet hårerfarenhet, som jag fångat upp från frisörklassen, ser jag på som ett försök att synliggöra orden och specifikt en skönlitterär hållning till språket. Jag tycker mig se att en del av eleverna i gruppen uppfattar en spännande möjlighet i ordet hårerfarenhet. Kanske skulle det kunna formuleras som ett slags dubbelhet. Av igenkänning, i ordets betydelse, och främlingskap, i den bemärkelsen att det inte är vad eleverna kallar ett ”riktigt ord”. Flera av eleverna följer med i tankegången som leder vidare till frågan om vilka frisyreer som är snyggast. De kommer igång och säger fler och fler hårord som jag skriver upp på whiteboardtavlan.

Författaren och professorn i Litterär gestaltning, Staffan Söderblom, närläser i *Diktens tal – en poetik* till största delen dikter av bland annat poeterna Anna Rydstedt, Tomas Tranströmer, Eldrid Lunden, men även ett par sångtexter. Söderbloms sätt att läsa dikterna och beskriva och reflektera kring sin läsning vill jag karakterisera som en författares läsning. Han riktar en författarblick färgad av kunskap från ett eget skrivande mot dikten. Här handlar det om litteratur och litteraturanlys men utfört på ett sätt som ligger det litterära skrivandet mycket nära. I samtalet han för om och med dikten tycker jag att släktskapet mellan skönlitterärt skrivande och skönlitterärt läsande synliggörs. Centralt i både skrivandet och läsandet är förmågan att kunna lyssna. Så här formulerar sig Söderblom om Anna Rydstedts som lyssnerska:

Anna Rydstedt är en *lyssnerska*, hon lyssnar mycket uppmärksamt till sitt språk. Också vi måste lyssna. Vi hör någon som talar. Vi hör någons tal i dikten, ett oavbrutet tal i fyra strofer, fyra långa andetag.¹⁴

¹⁴ Söderblom, 1996, s. 16.

I det Söderblom skriver ser jag en parallell mellan hur författaren lyssnar till sitt språk och hur läsaren sedan lyssnar till dikten. Författarens egen hållning till sin text blir ett möjligt förhållningssätt för läsaren. I den bemärkelsen lär Rydstedt mig hur jag ska läsa hennes dikt. Hon lär mig att lyssna. Kanske är det just därför som jag under skrivworkshopen med gymnasieklassen vänder mig till en dikt. Aase Bergs dikt "Valnöt" blir en vändpunkt för mig i en situation som känns både utsatt och hopplös. Kanske är det inlyssningen som dikten förmedlar till mig som jag söker. Den inlyssning som jag vill rikta mot eleverna men där och då drabbad av elevernas motstånd inte förmår upprätta. Då påminner Bergs dikt "Valnöt" mig om hur jag ska göra för att börja lyssna igen. Till just den här klassen. I just det här ögonblicket.

Inlyssningen är något jag övat och prövat mycket i mitt eget skrivande så jag har erfarenhet av det. En liknande lyhördhet som jag behöver ha för den egna textens språk i skrivarbetet behöver jag koppla på men istället riktar den sig mot elevernas språk. I den bemärkelsen kräver arbetet med mitt eget skrivande och med elevernas skrivande ett förhållningssätt och en kunskap om inlyssning som liknar varandra.

Vad är det jag lyssnar efter under skrivworkshopen med gymnasieklassen? Jag tänker mig att det är elevernas berättelser, vad de tycker om att göra och vad de drömmer om. Jag tänker mig också att det är till deras språk jag lyssnar. Det är därför jag upprepar och använder och samlar in ord från dem. Jag lyssnar till deras språk för att visa dem hur de själva kan lyssna på sina ord. Flera av eleverna i gymnasieklassen börjar ju också lyssna på sina egna ord, säga dem högt i klassrummet. De säger att de vill ha "afro" eller "långt och tjockt" hår. Men ett par av eleverna säger inga ord alls. Jag uppfattar det som om de eleverna inte kan eller vill vara med. Inte kan för att de inte ser ordet hårerfarenheter som sitt och i den bemärkelsen kan ordet inte bli en startramp för det kreativa skrivandet, alltså inte få den effekt som den text jag skriver av som ett sätt att komma igång med den nya texten där i mitt skrivrum. De eleverna tänker jag mig inte heller får syn på eller förstår den språkhållning som ordet hårerfarenhet visar på, där alla ord bejakas och blir möjliga bortom ett strikt rätt- och feltänkande. Kanske vill de eleverna inte heller för att de har andra uttryckssätt som ligger dem närmare. Kanske ser elevernas språk ut på ett helt annat sätt, de gör egna filmer eller de uttrycker sig i hur de dansar eller spelar hockey. Det kan också vara så att de inte är beredda att kasta sig ut i språket, med den ovisshet som det för med sig och som jag tänker mig är ett moment som det kreativa skrivandet kräver. Det kan också vara så att de inte ser behovet och inte har något intresse att undersöka eller öva det skrivna språket i en kontext av kreativt skrivande. Men det ser jag på som problematiskt för med just skrift- och talspråket finns en aspekt av makt, att

göra sin röst hörd. Den makten över sin egen tillvaro som följer med språket blir något som de eleverna inte tränar eller erövrar.

Egna språk

På samma sätt som skrivande är ett brett begrepp och därför i den här undersökningen behöver definieras i kontexten av en skrivworkshop så är även språket det. Många olika dimensioner av språk, som kroppsspråk eller symbolspråk, ryms ju i ordet. Men det jag fokuserar på att undersöka i den här essän är det talade och skrivna språket i en kontext av kreativt skrivande och skönlitteratur. Det är alltså i den betydelsen jag här använder mig av ordet språk. Vad är skillnaden mellan ett språk och ett annat språk? Vad är skillnaden mellan ord och andra ord? Finns det något som vi skulle kunna kalla för ett eget språk och egna ord, trots att det hela tiden handlar om det gemensamma svenska språket?

Jag insåg tidigt att det fanns ett samband mellan min förmåga att skriva och min kunskap om det behandlade ämnet. Ju mer kunskap desto bättre språk.¹⁵

Så skriver Olof Lagercrantz i *Om konsten att läsa och skriva*. Lagercrantz var både författare och litteraturkritiker under hela sitt yrkesverksamma liv. Det Lagercrantz är inne på tänker jag handlar om kopplingen mellan kunskap om ett ämne som en förutsättning för ett rikt språk. Men jag tänker mig också att i det han menar med ett rikt språk finns kvalitéer som ger ett eget språk. En språkkunskap, men också en position som handlar om varifrån orden skrivs. Kanske skulle man kunna säga att det inom ett rikt språk finns både en god ordkunskap och en god ordkontakt.

På workshopen i högstadielassen står jag böjd över Oskars papper och läser hans text om hockeymatchen. Min känsla är att Oskar i tanken var just där på planen när han skrev. Känsla av att stå mitt i spelet upplever jag i hans text. Oskar tittar på mig när jag läser och jag tror att han vill se om jag ser det framför mig, det han försöker berätta. Det han själv såg och kände när han skrev. Om jag kan känna språket som är hans. Om jag kan se honom. Det gör jag och samtidigt inte. Min upplevelse av ordet böghög är inte samma som Oskars och det oroar mig så mycket att jag ber honom att ändra ordet. ”Men det heter ju så”, säger Oskar. I den situationen använder jag min ordkunskap, men inte min ordkontakt. Jag läser inte av Oskars text i linje med Oskars text. Jag lägger mitt språk, min betydelse av ordet böghög, på Oskars språk, textens betydelse av ordet böghög. I situationen med Oskar gestaltas

¹⁵ Lagercrantz, 1985, s. 49.

kunskapsformernas olikheter, ordkunskapen och ordkontakten. Situationen visar också att ett korrekt språk inte alltid stämmer överens med det egna språket. Här synliggörs den språkliga risk Oskar tar när han kastar sig in i sitt eget språk och skriver om hockeymatchen.

En skillnad mellan språket och det egna språket är alltså att språket både regleras och kan försvara sig med att göra rätt, inte skriva ord som inte finns i ordlistan och inte byta tempus mitt i ett stycke, medan det egna språket följer den struktur som är uppsatt av det egna språket självt. Det handlar alltså inte om att det egna språket saknar regler eller är inkonsekvent. Det egna språket har samma stränga struktur men det definieras av just det språket. Jag tänker mig att det är en av anledningarna till att Staffan Söderblom skriver om Anna Rydstedts inlyssning av sitt eget språk.¹⁶ Det hon lyssnar efter är om hennes eget språk är konsekvent genom dikten. I det allmänna språket är strukturen, eller man kan också kalla det regelverket, allomfattande. I de egna språken är det frågan om partikulära strukturer. När jag lägger den allomfattande strukturen på Oskars text blir det ett tecken på och en gestaltning av att jag inte uppfattat eller läst av hans eget språk. Att Oskar ändå går med på att byta sin böghög mot tv-puckshög har jag funderat mycket på. Här är min auktoritet som författare och skrivpedagog troligen en av anledningarna. En annan att vi befinner oss i skolan där strukturen lärare-elev, den som talar om och vet och den som tar emot och inte vet, är djupt inrotad. Maria Hammarén formulerar skolans utmaning och problem vad det gäller arbetet med skrivande och språk så här.

Men språket både bär våra erfarenheter – och gör dem tillgängliga för tanken. Denna språkets dubbla dimension är kanske ytterst det som gör oss till människor. Men i den mån svenskt utbildningsväsende över huvud taget satsat på språk och skrivande så sker det i enlighet med en uppfattning att tanken kommer först och språket sen...¹⁷

I skriva - en metod för reflektion återkommer Hammarén gång på gång till skrivandet som identitets- och kunskapsskapande. Här blir det viktigt att påpeka att det skrivande som Hammarén avhandlar i sin bok är ett strikt självbiografiskt skrivande. Men Hammarén menar, att språket kommer först och tanken sedan och att något går förlorat om det inte får ske i just den ordningen. Kanske är det i den bemärkelsen extra viktigt att i skolan förstå skillnaden mellan språk och eget språk. Att skilja på de tillfällen en elev skriver på det ena sättet, eller på det andra, för att veta hur vi ska bemöta texten. Att veta när vi ska använda oss av

¹⁶ Söderblom, 1996, s. 16.

¹⁷ Hammarén, 2005, s. 14.

ordkunskapen och när vi ska använda oss av ordkontakten. Kanske synliggör det också något om hur den kunskap som handlar specifikt om ordkontakten värderas. Hur mycket mindre kunskap, fokus och tid man lägger ner på ordkontakt jämfört med ordkunskap i skolan.

I situationen med Oskar och böghögen i hans hockeytext finns det möjligen en ytterligare dimension som är viktig. Min erfarenhet är att jag som författaren i mitt skrivrum i startskedet av ett skrivprojekt är beroende av att bejaka alla orden. På ett sätt förhålla mig kompromisslöst och okritiskt till språket. I alla fall okritiskt i den bemärkelsen att jag inte i startskedet av ett skrivarbete kan tillåta en blick utifrån på min egen text. Jag är beroende av att vara på insidan av texten för att kunna skriva den. Utifrånblicken är viktig men den hör för min del till en senare fas av skrivprocessen. Kanske leder det här resonemanget bort från frågan om huruvida det är rätt eller fel av mig att påpeka för Oskar det stötande jag upplever i ordet böghög. Möjligen handlar det istället om var i skrivprocessen Oskar befinner sig. Är hans text redo för att jag ska visa honom på en utifrånblick på berättelsen om hockeymatchen. Skulle det leda till att hans skrivande bromsar upp och tappar farten i det som jag upplever är en undersökning och ett prövande av hur hans eget språk låter och ser ut och vilka som är hans egna berättelser. Eller skulle det leda till en fördjupning i både Oskars kunskap kring sitt eget skrivande och en mer nyanserad text? Kanske är det självbiografiska skrivandet här en aspekt som försvårar för både mig och Oskar. ”Det heter ju så”, säger Oskar när jag påpekar hans val av ordet böghög. I både skrivstarten, där jag samlade in sportord på whiteboardtavlan, och i Oskars text från hockeymatchen, finns en självbiografisk grundton. Det är inte något jag uttalat krävt på skrivworkshopen men indirekt visat på som en ingång, eftersom jag fokuserat på det självupplevda. Det till trots så ser jag inte på Oskars text som att huvudpersonen med nödvändighet är han själv.

I fikionaliseringen tänker jag mig att det kan ligga möjligheter för både mig som skrivpedagog och Oskar som skrivande elev. Att ge oss båda ett slags buffertzona som kan göra samtalet om texten annorlunda i jämförelse med om det rör sig om en strikt självbiografisk text. Med synen på texten som fiktion, eller möjlig fiktion, skapas ett avstånd mellan Oskar och texten. Det blir då möjligt för mig att bemöta Oskars argument ”det heter ju så” på ett annat sätt. Säger vem? skulle jag kunna fråga. Varför säger han så? Vad förmedlar det till läsaren om karaktären att han använder ordet böghög? Fiktionsmöjlighet ser jag på som en viktig möjlighet för eleverna och ett verktyg för mig som skrivpedagog i fråga av just reflektionen och bearbetningen. Fiktionen öppnar för flera möjliga texter och textförändringar.

Utbildaren

”Bilda” betyder att forma eller skapa, ”bild” betyder förebild, eller att göra sig en bild av något. Redan genom ordets dubbla betydelse kan vi se de två väsentliga momenten i begreppet bildning, att skapa och forma och att nå ett mål eller resultat.¹⁸

Bildningsbegreppet

Att lära, att utbilda sig eller att bilda sig, det finns många ord för det jag tänker mig handlar om någon slags kunskapsöverföring eller kunskapsinhämtning. För att vidare undersöka elevernas skrivprocess i startskedet under skrivworkshopen vill jag ta hjälp av Bernt Gustavsson, professor i pedagogik och demokrati, och hans resonemang kring bildningsbegreppet. I *Bildning som tolkning och förståelse* undersöker Gustavsson vilken betydelse den hermeneutiska traditionen haft för bildningstanken och vilka pedagogiska konsekvenser det fått.¹⁹ Gustavsson tar avstamp hos två filosofer som i vår tid utvecklat den hermeneutiska bildningstanken, George Gadamer och Paul Ricoeur.²⁰ Centralt i Gadamers bildningstänkan är rörelsen mellan det bekanta och det obekanta.²¹ Hos Ricoeur är det hans försök att förmedla mellan olika tankeriktningar, mellan olika traditioner och tankesätt, för att skapa synteser.²²

Gustavsson formulerar sig kring det han kallar för ”potentialen till förnyelse av bildningstanken”.²³ Den handlar om den möjlighet han tycker sig se i relationen mellan det universella, uttryckt i exempelvis rättvisa, världsmedborgarskap och rättigheter, och det partikulära, uttryckt i gemenskaper, olikheter och skillnader.²⁴ Jag läser Gustavssons resonemang som en tanke om att polarisera och särskilja begreppen inte är en framkomlig väg. Inte ens en rörelse dem mellan är tillräcklig för att förnya och vitalisera bildningsbegreppet. Jag uppfattar att Gustavsson skriver om en så nära samverkan mellan de två perspektiven att den polariserande tanken upphör. De kopplas samman i en strömkrets, i en rörelse. Gustavsson formulerar en fråga:

¹⁸ Bernt Gustavsson, ”Inledning: Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt”, *Bildningens förvandlingar*, red Bernt Gustavsson, Stockholm, 2007, s. 10.

¹⁹ Bernt Gustavsson, *Bildning som tolkning och förståelse*, *Bildningens förvandlingar*, red Bernt Gustavsson, Stockholm, 2007.

²⁰ *Ibid.*, s. 72.

²¹ *Ibid.*, s. 73.

²² *Ibid.*, s. 75.

²³ *Ibid.*, s. 78.

²⁴ *Ibid.*, s. 78.

Men hur skulle då en hållning till det pedagogiska problemet se ut som överskrider den tudelning som fortfarande är genomgående i skola, utbildning och utbildningspolitik? Om vi i vår analys konstaterat att den fria processen och målet renodlade är otillräckliga och att bildningens dynamik ligger i själva sammansättningen av fri process och mål, hur kan detta omsättas i en produktiv pedagogisk tanke? ²⁵

I relation till Gustavssons frågeställning kommer jag nu att se närmare på hur jag, eleverna och deras lärare förhåller oss till begreppet mål och begreppet process i just uppstartsskedet, när eleverna ska komma igång och skriva egna texter under skrivworkshopen.

I gymnasieklassen är det flera av eleverna som kommer igång med skrivandet och där hårerfarenheten blir ett exempel på ett annat förhållningssätt till språket, mindre präglad av ett rätt- och feltänkande som eleverna tycks vara vana vid. Eleverna vänder sig till läraren och frågar, ”hårerfarenhet är väl inget riktigt ord?” ”Nej, kanske inte.” säger läraren. Hennes svävande svar ser jag som en passning till mig, det verkar vara en fråga som handlar om vilken hållning till skrivande och språk som jag står för. Jag tänker mig också att lärarens svävande svar tydliggör hennes medvetenhet om att det hon och eleverna skriver under lektionerna i svenska delvis är något annat än det jag försöker komma igång med på skrivworkshopen. När läraren kontaktade mig angående sin klass och frågade om jag kunde komma och leda en skrivworkshop med dem så nämnde hon att eleverna hade svårt att komma igång med det kreativa skrivandet. Läraren planerade ett skrivprojekt med eleverna och tänkte att en skrivworkshop skulle kunna vara en bra uppstart. I ljuset av det blir lärarens svävande svar på frågan om hårerfarenhet är ett riktigt ord eller inte en vink om att hon söker efter ingångar och kunskap i hur hon själv ska kunna leda och inspirera sin klass i kreativt skrivande. Kanske är det ett område där hon känner sig mindre säker än i andra och mer dominerande delar av svenskämnet. Det bekräftar min bild av ordkunskapen som dominerande och kunskapen om hur man arbetar med och förmedlar ordkontakten som betydligt mer marginaliserad. Här tycker jag att det går att länka det Gustavsson benämner som målorienterat till ordkunskap, vilket jag i situationen med gymnasieklassen tänker på som svenskklärarens huvudkompetens, och processorienterat till ordkontaktens kunskapssystem, vilket jag ser på som min huvudkompetens.

Hur ser moment av de process- och målorienterade hållningarna ut när eleverna och jag som skrivpedagog samspelar? De elever som inte kommer igång med att skriva, som jag i avsnittet Skönlitterära hållningar skrev om som modlösa, är möjligen de jag som

²⁵ Gustavsson, 2007, s. 83.

skrivpedagog inte förmår få med mig in i processtänkandet. Här blir alltså strategin process inte önskvärd, av eleverna, och därmed inte användbar för mig. En av de anledningar jag tycker mig se hos de elever som inte kommer igång att skriva är att deras mål för texten redan är bestämt. Kanske av dem själva eller av vad eleverna tror att de bör skriva, kanske av vad de tror att jag förväntar mig att de ska skriva. Den ännu oskrivna texten blir därmed fixerad och låst. Idén om vad texten ska vara finns innan eleverna formulerat första ordet och kanske är det just den idén, målet, bilden av texten, som gör det omöjligt att försöka. Här undrar jag hur jag som skrivpedagog ska kunna stötta eleverna i en förskjutning från en hållning, som uppenbart inte fungerar, och över i en annan. Hur ska jag göra för att starta en rörelse hos eleverna som öppnar för fler förhållningssätt till skrivandet? Det jag tycker mig se hos eleverna är behovet av ett mål att sikta på, att processtänkandet lämnar dem hängande i luften, osäkra och utan att förstå vad de ska göra. Men ett strikt måltänkande blockerar också för skrivandet att börja hända, det som Hammarén poängterar som centralt i att skriva först och tänka sedan.²⁶ Kanske skulle jag kunna visa eleverna en annan typ av mål att sikta på som skulle göra det möjligare för dem att närma sig språket och börja skriva.

Min erfarenhet av att skriva romaner är att jag gör det med ett bestämt mål i sikte, att kunna skriva klart min text. Hur mycket berättarstrukturen, språktonen, karaktärerna och vändpunkterna på förhand är planerade har jag många gånger sett skilja sig åt radikalt från författare till författare. Men liksom det vida målet som jag tänker mig förenar författarna, att kunna färdigställa texten, finns kanske även en annan gemensam nämnare. Den att det förutom ett mål och en process finns ett slags rörliga mål som en komponent i skrivprocessen fram mot en färdig text. Det kan röra sig om att en författare i startfasen av ett skrivarbete tänker sig att det finns en bifigur som är viktig men ändå inte central och som sedan halvvägs in i skrivandet visar sig vara huvudpersonen. Den egna förlagan som författaren skriver mot måste då omdefinieras.

Inspirerad av det som jag i min egen skrivprocess tänker på som ett slags både fokus och rörlighet skulle kanske ett arbete med även rörliga mål vara fruktbart att lägga till som en skrivstarts strategi på workshopen. Kanske skulle det rörliga målet kunna bli en möjlig hållning för de eleverna i gymnasieklassen som inte kommit igång med sitt skrivande. Rent konkret tänker jag mig att jag skulle kunna skriva tillsammans med eleven, att vi skrev varannan mening. Eller att jag ger eleven lappar med ord eller meningar som hon eller han sedan sätter ihop. Att andra ord än elevens egna, mina när jag skriver tillsammans med

²⁶ Hammarén, 2005.

eleven, eller rader eller ord från exempelvis en existerande dikt, blir ett slags stöd hjul för att komma igång med skrivandet. Att låna in text skulle på det sättet skapa en tydlighet vad det gäller strukturen i skrivuppgiften. Att låna in någon annans ord och på det sättet då möjligen inte uppleva sig som lika ansvarig för texten är kanske en annan. Här är min erfarenhet att en text en elev bygger upp med ord eller rader på lappar jag ger henne eller honom kan bli nära och angelägen och egen i språktonen på ett sätt som liknar en text skriven helt på fri hand. Men här uppfattar jag att eleven känner sig befriad från kravet och ansvaret för orden och genom en slags bakdörr slinker in i ett eget språk i alla fall. Kanske kan dessa strategier, som jag kan tänka på som ett slags mellanting mellan ett processtänkande och ett måltänkande, hjälpa till med att avdramatisera den laddning kring skrivandet som jag tänker mig är en av anledningarna till att det är så svårt för vissa elever att komma igång under skrivworkshopen. Det kan vara ett sätt att hitta en inte alltför osäker process, men inte heller ett mål som blockerar elevens eget språk och elevens egen berättelse.

Skrivande och kunskap

Maria Westman, disputerad vid Institutionen för nordiska språk på Stockholms universitet, skriver i inledningen av sin avhandling *Skrivpraktiker från gymnasieskolan - bygg och omvårdnadselever skriver* om den begränsade skriftvärld hon som tidigare svensklärare fick se hos sina elever.²⁷ Under svensklektionerna är det en typ av skrivande eleverna arbetar med men Westman undrar över det andra skrivandet, det som hon inte får syn på i skolkontexten. Bilden av elevernas skrivande blir inte hel eller nyanserad, enligt Westman. Den fråga hon ställer sig i inledningen av sin avhandling, varför en del elever skriver med stor skrivlust medan andra har en sådan motvilja mot skrivandet, blir då inte lika relevant.²⁸ Frågan behöver vidgas till en undersökning om vad Westman kallar skrivpraktiker.

I sin avhandling följer Westman två yrkesförberedande gymnasieklasser, en bygg- och en omvårdnadsinriktning, och kartlägger skriftbruket i samtliga ämnen i dessa två grupper. Här handlar det alltså om allt som skrivs och utan något speciellt fokus på kreativt skrivande. Det Westman är intresserad av är vilken funktion skrivandet har för elever som går på en utbildning som ska förbereda dem för ett yrkesområde som traditionellt sett inte anses skriftorienterat. Som en utgångspunkt för studien lyfter Westman fram det som hon kallar den dubbla roll som de yrkesinriktade utbildningarna har.²⁹ Den att både rusta eleverna för högre

²⁷ Westman, s. 17.

²⁸ Ibid., s. 17.

²⁹ Ibid., s. 179.

studier och samtidigt för ett specifikt yrkesområde. Westmans slutsats om skrivandets ställning och roll i de båda klasserna formulerar hon så här:

Genom att skrivande inte medvetandegörs som ett redskap för lärande på ett aktivt sätt, ges heller inte möjlighet för eleven att använda skrivande till annat än att strukturera och lagra kunskap på en grundläggande nivå.³⁰

I slutet av avhandlingen presenterar Westman en möjlig väg för att fördjupa skrivkunskaperna hos eleverna på de två yrkesinriktade programmen hon studerat. Här ser hon på samarbetet mellan karaktärläraren, i fallet med klasserna Westman undersöker ämnen i bygg och omvårdnad, och svenskläraren som själva nyckeln till ett mer meningsfullt skrivande. Som jag uppfattar Westman menar hon att det finns mycket att vinna i att koppla skrivandet närmare eleverna. I det här fallet via deras yrkesinriktningar och då via karaktärlärarna. Det Westman beskriver tänker jag är ett slags kontaktsökande med eleven för att sedan utifrån den plattformen skapa meningsfullhet och engagemang för att skriva. Westmans förslag till kontaktyta är karaktärsämnet. Här tror jag att Westman ser på karaktärsämnet som det ämne som ligger närmast eleven, som de själva valt och är mest intresserade av.

Om jag ska översätta tanken om samarbetet mellan karaktärläraren och svenskläraren som ett slags kontaktsökande, så kan jag se både likheter och skillnader i hur jag arbetar under skrivworkshopen.

En likhet med Westmans resonemang synliggörs i hur jag förhåller mig och arbetar med både gymnasieklassen och högstadietklassen när jag tar avstamp i ett ämne som ligger nära eleverna. I gymnasieklassen är det knutet till deras utbildning. Frisörklassen vet mycket om hår och har valt att arbeta med hår, alltså blir det min ingång. I högstadietklassen är ämnet hockey, något jag hört ett par elever som jag upplevt som omotiverade att börja skriva prata om. Jag vidgar temat till sport för att kunna släppa in fler elever. Jag frågar även deras lärare innan workshopen om eleverna brukar sporta. Jag frågar också gruppen i början av lektionen om de brukar sporta och vilka sporter de utövar och tycker om.

En olikhet blir synlig mellan Westmans tanke jämfört med hur jag arbetar under skrivworkshopen. I Westmans förslag blir samarbete mellan svensklärare och karaktärsämneslärare ett slags utökad kompetens, med svenskläraren som proffs på svenskämnet och karaktärläraren som proffs på karaktärsämnet. I fallet med skrivworkshopen är fördelningen av proffskompetensen en annan. Eleverna i sin hemdomän,

³⁰ Westman, 2009, s. 186, 187.

hår eller hockey, är själva proffs på sina ämnen. Jag bejakar min okunskap i sakfrågan, om hur man bleker slingor på bästa sätt eller hur man tekar för att vinna pucken. Det jag kan bidra med är själva skrivkunskapen. Här upplever jag det som centralt att jag och eleverna har varsitt område där vi är proffs, respektive varsitt område där vi är i behov av hjälp från den andre. Min erfarenhet är att fördelningen av proffskunskapen mellan mig och eleverna ifrågasätter elevernas gängse bild av dem själva som endast mottagare. I rollen som mottagare kan ligga en dimension av passivitet. Att inte vara den som är ansvarig, för det egna lärandet, det egna skrivandet, de egna berättelserna. Hur jag och eleverna ser på och bejakar den andre som proffs kan då bli ett sätt att arbeta för en annan makt och ansvarsfördelning i klassrummet. På det sättet blir fördelningen av proffskunskapen en strategi med avsikt att skapa en rörelse, en kunskapsöverföring, hos eleverna. Det är en möjlighet till rörelse från ett förhållningssätt över i ett annat som kanske passar bättre för just skrivsammanhanget. Fördelningen av proffskunskap mellan mig och eleverna tänker jag mig därmed blir en gestaltning av ett läge som kan skapa skrivförutsättningar på ett liknande sätt med ordet hårerfarenhet.

Skrivande och läsande

I ett tidigare avsnitt skriver jag om hur Staffan Söderblom läser dikter på ett författarnära sätt.³¹ I det författarnära förhållningssättet till texten menar jag att olikheten mellan att läsa och att skriva delvis suddas ut. Söderblom skriver om exempelvis Anna Rydstedts inlyssning av sin egen text.³² Här nämns författarens arbetsverktyg som till lika delar skrivande och läsande. I den situation jag beskriver från skrivworkshopen med högstadieklassen och Oskar, som skriver om hockeymatchen, arbetar eleverna inte med litteraturläsning. Men jag läser Oskars text och han som sitter bredvid Oskar läser också texten. Som en komponent i laddningen kring ordet böghög finns också en tanke hos mig om att Oskar ska läsa sin text högt för klassen, vilket jag ofta arbetar med att eleverna gör under skrivprojekt jag leder. Även om det alltså inte finns något litteraturläsande på workshopen med högstadieklassen så finns det ett läsande, dels av bänkgrannens text och dels av den egna. Kanske skulle man kunna säga att det under workshopen finns med ett skrivnära sätt att läsa vilket gör det intressant att undersöka Martin Malmströms tankegångar och idéer kring litteraturläsning i hans licentiatavhandling *Tillbaka till texten - Derivatvt skrivande i en gymnasieklass*.³³

Malmström beskriver i inledningen av sin avhandling hur han själv gick en kurs i kreativt

³¹ Söderblom, 1996.

³² Ibid, s.16.

³³ Malmström, 2013.

skrivande. Den första uppgiften han fick var att skriva ett extra kapitel i *Den stora Gatsby* av F Scott Fitzgerald.³⁴

Jag tar mig an uppgiften och det är nu jag får upp ögonen för hur det kreativa skrivandet kan öppna ett verk. Min förståelse för romanen fördjupas; det är åtminstone vad jag får för mig. Det skönlitterära skrivandet kan på så vis fungera som en alternativ litterär analys.³⁵

Den här händelsen tar Malmström avstamp i för den undersökning som han gör i sin avhandling om derivativt skrivande. Med derivativt skrivande kopplar sig Malmström till en fanfiction tradition, RPF (real person fiction).³⁶ I svenskundervisning på Samhällsvetenskapliga programmet prövar Malmström, inom ramen för sin egen undervisning i derivativt skrivande som en slags fördjupad litteraturanlys.³⁷ Det jag uppfattar att Malmström är ute efter är själva mekanismen inom fanfiction, att skriva inifrån en redan skriven karaktär och i en redan skriven miljö. Den skönlitteratur som Malmström väljer att arbeta med i klassrummet är exempelvis romaner som *Kallocain* av Boye, *Räddaren i nöden* av Salinger och *Mot fyren* av Woolf.³⁸ Dessa texter kallar Malmström källtexter.

Genom att välja en metod skapad och utvecklad av ungdomar uppfattar jag det som att Malmström är inne på ett liknande spår som Westman är i sin avhandling.³⁹ Malmström har i valet av det derivativa skrivandet som metod hämtat inspirationen hos ungdomarnas egen fanfictionrörelse och gjort den till sitt pedagogiska verktyg och till sitt forskningsobjekt. Strategin, att komma till mötes som Westman förordar, tycker jag finns redan i valet av metod i Malmströms forskningsprojekt. Där Westman väljer en tematik som kontaktverktyg, alltså karaktärslärarna, väljer Malmström en berättarteknik, fanfiction.

I det sista avsnittet i *Tillbaka till texten* upplever jag att Malmström resonemang leder fram mot en ny möjlighet. Han kritiserar ett tidigare ideal inom skolan som man kanske skulle kunna kalla monologiskt och dominerat av ett onyanserat tänkande som präglas av rätt och fel. Jag citerar:

Litteraturläsning i skolsammanhang har traditionellt sett handlat om att läsa på ett bestämt sätt, stipulerat av lärare och läroböcker.⁴⁰

Malmström skriver också om hur man i skolan närmar sig litteraturen med en slags vördnad

³⁴ Ibid., s. 13.

³⁵ Ibid., s. 13.

³⁶ Ibid., s. 15.

³⁷ Ibid., s. 15.

³⁸ Ibid., s. 28.

³⁹ Westman, 2009.

⁴⁰ Malmström, 2013 s.185.

och hur författarna höjs till skyarna. Kunskapen om litteratur blir viktigare än kunskapen genom litteratur. Förpackningen istället för innehållet. Malmström ser också, främst i skolans arbete med romanläsning, en ”subjektiv reception in absurdum”.⁴¹ Det tycks vara ett slags oreserverat bejakande som lättar alltför mycket från texten. Jag ser det som att Malmström visar två ytterligheter. Rätt- och feltänkande i litteraturanalys som den ena ytterligheten eller hur pendeln slår i botten åt andra hållet där alla tolkningar är möjliga och likvärdiga. Malmström ser på det som ett slags ”flykt från text till liv” och menar att den hållningen hos läraren kan fjärma eleverna från momentet av att upptäcka nya världar genom litteraturen och istället ger en slagsida åt att endast bekräfta för eleverna vad de redan känner och vet. Jag citerar Malmström för att tydliggöra:⁴²

Att göra upp med, eller åtminstone problematisera, skolans tradition av litteraturläsning innebär inte att man frånsäger litteraturen dess värde. Inte alls, snarare tvärtom. Det innebär emellertid att man förskjuter perspektivet från upphovsman och texten i sig till dess effekt, till läsaren. Det vore väl på tiden. Men inte nog med det. Genom att betrakta verket som Text ser man inte romanen som en final produkt utan funderar också på hur dess universum, dess arkiv, kan utökas. Det litterära verket kan med ett sådant synsätt aldrig vara någons egendom och författaren kan inte betraktas som Geni utan som deltagare i ett pågående samtal.⁴³

Kanske har den stela och rätt- och felorienterade delen av litteraturläsningen, som Malmström belyser i sin avhandling, likheter med den stelhet inför språket präglad av rätt- och feltänkandet som jag upplever under skrivworkshopen. Stelheten som jag ser hos de eleverna i gymnasieklassen som inte kommer igång med att skriva. I en annan aspekt blir kanske stelheten synlig i mitt bemötande av Oskars hockeytext och ordet böghög. Kanske skulle en strategi, för att förändra ett hindrande mål- och resultattänkande i en skrivsituation på workshopen, kunna vara just den möjlighet som Malmström tillskriver litteraturen av att vara dialogisk. Synen på litteraturen som pågående och inte som en final produkt, ingens egendom utan ett pågående samtal. En kunskapsprocess att ta del i med språket och de egna berättelserna som verktyget, från lässidan eller skrivsidan eller i en kreativ slänggunga dem emellan.

Filosofen

⁴¹ *ibid.*, s.185.

⁴² *ibid.*, s.185.

⁴³ *ibid.*, s. 186, 187.

En filosof är en person som ägnar sig åt filosofi. Av grekiskans philos och sofia, det vill säga kärlek till visdom.⁴⁴

Aktivt tänkande och kreativt skrivande

Hanna Arendt skriver i *Tänkande och moraliska överväganden* om tänkandet som en aktiv handling.⁴⁵ Arendt menar att alla människor har förmågan att tänka i den bemärkelsen att de kan vara ifrågasättande eller undrande. Kanske skulle man kunna säga, att tänka vidare från den punkt där man är, att tänka nytt i förhållande till det man redan vet och känner. Tänka och sedan modigt och inlyssnande vända och vrida på och möta den egna tanken för att sedan tänka vidare igen. Arendt sätter tänkandet i relation till språket. Hon tar som exempel ordet hus. Det bär på individens bilder av olika synliga hus, från ett skjul till ett radhus eller ett slott. Dessutom bär det på individens syn på att ha ett hem eller vad hemlöshet är. Ordet hus blir på så sätt ett ord för alla innebörderna. En fix position i behov av att vi gör någonting med den. Ordet hus kan liknas vid en frusen tanke som tänkandet måste tina upp, skriver Arendt.⁴⁶

Kanske är det på ett liknande sätt med orden under skrivworkshopen. De elever i gymnasieklassen som inte kommer igång med att skriva är kanske fast i de frusna orden. Orden är så allmänna att det blir svårt, eller kanske till och med omöjligt, att närma sig dem med avsikten att komma in i ett kreativt skrivande. Kanske vet eleverna inte hur de ska göra för att tina upp språket och bli aktiva i förhållande till det. Kanske vill de inte. I det Arendt skriver om ordets fixa position tänker jag mig att det ligger en parallell till det som är allmänt och det som kan bli specifikt. Hus eller ett hus med en hänggranna som hamnat på sned och en blå dörr. Men för att ordet hus ska tinas upp, få en specifik innebörd, så tänker jag mig att det krävs att någon gör det. Ordet hus svävar inte längre fritt utan får en avsändare. En som tar ordet i munnen och värmer det och gör det till sitt. En som ger ordet den specifika innebörden för just henne eller honom i just det sammanhanget. Vad det gäller kreativt skrivande så tänker jag mig alltså att det beror på varifrån ordet skrivs som avgör om det är fast i en allmän och fix position eller om det är upptinat och specifikt och har sin personliga avsändare. Jag tänker mig att det kreativa skrivandet på ett sätt blir omöjligt utan att tina upp orden, att göra dem till sina. I det ligger som jag ser det en möjlighet. Kreativt skrivande kan visa på, uppmuntra och lära oss att tina upp språket. I skrivandet finns en möjlighet att hitta och öva på den hållning vars konsekvens blir ett eget språk. Eller för att använda Arendts ord och tankegång, ett aktivt tänkande.

⁴⁴ <http://sv.wikipedia.org/wiki/Filosof>

⁴⁵ Arendt, 1997.

⁴⁶ Ibid., s. 55.

Om tänkandet skriver Arendt även att tankeobjektet, det som personen tänker på, alltid är en representation. På det sätt jag läser Arendt betyder det att tänkandet för med sig ett slags krav på enskildhet. Arendt formulerar det så här.

För att tänka på någon måste denna avlägsnas från våra sinnen; så länge vi är tillsammans med honom tänker vi inte på honom – men vi kan samla intryck som senare blir föda till tankar; att tänka på någon som är närvarande innebär att i smyg avlägsna sig från hans sällskap och uppträda som om han inte längre var där.⁴⁷

Min upplevelse av det kreativa skrivandet under skrivworkshopen är att det kräver ett moment av enskildhet, att gå in i sitt eget språk och i en Arendtsk mening uppträda som om de andra i klassrummet inte var där. Det tänker jag på som den egna bubbla som Oskar gick in i när han skrev sin text om ishockeymatchen. Hela Oskars koncentration var riktat på hans papper och orden han formulerade och skrev. Han hörde inte att den som satt intill honom bad att få låna suddgummit. Han såg inte mig när han tittade upp från pappret och tittade mot whiteboardtavlan där jag stod eftersom han tittade in i sin egen berättelse. Men det här enskilda momentet i skrivandet under skrivworkshopen, som jag tänker på som att eleverna går in i sin egen skrivbubbla, kan också med fördel även ha en både kollektiv och muntlig del.

Som författare sitter jag ensam i skrivrummet och arbetar med mina manus. Sedan publiceras boken och får läsare som jag ibland möter, exempelvis när jag är på författarbesök på skolor eller bibliotek. Här blir delvis en dialog mellan mig, läsaren och boken möjlig. Men ibland upplever jag en frustration kring den stelnade form som en färdigställd roman är för mig som författare. Stel i den bemärkelsen att skrivprocessen är avslutad och dörren in till textens språkuniversum och berättelse slutgiltigt stängts. Monologisk i den bemärkelsen att det bara är jag som skriver. Under en föreläsning förde filosofen Jonna Bornemark ett resonemang om vikten av att filosofen inte distanserar sig från samhället för att utöva sin kunskap kring tänkandet.⁴⁸ Som jag uppfattade Bornemark handlade det istället om en dialog hon ville upprätta.

I min skrivkontext skulle en liknande dialog kunna handla om att som författare arbeta med kreativt skrivande med ungdomar. Att lyssna in, belysa och legitimera den mångfald av språk som kan uppstå under en skrivworkshop. Att understryka och med min syn på kreativt

⁴⁷ Arendt, 1997, s. 48.

⁴⁸ 2012-09-06 Kunskap och utforskande, introduktionsdag för oss på magisterkursen i praktisk kunskap tillsammans med studenterna från kursen "Det existentiella samtalet", Jonna Bornemark. Bornemark är föreståndare för Centrum för praktisk kunskap, Södertörns Högskola.

skrivande visa på det jag ser på som en vidare syn på skönlitteraturen där inte endast den mer uppenbara sidan, den skönlitterära boken, utan även de kanske mer oprövade och utvidgade begreppet av skönlitteratur, där litteraturläsning, dialogiska litteraturreflektioner och kreativt skrivande, inkluderas. Det jag i skrivworkshopens kontext kallar för en skönlitterär hållning. Mitt resonemang känner jag igen i det Malmström skriver om i *Tillbaka till texten*, om litteraturen som ingens egendom, inte en final produkt utan ett pågående samtal.⁴⁹ Inspirerad av Arendt skulle jag vilja se på det som en rörelse mellan enskilt tänkande och dialogiskt tänkande.

Fronesis och kreativt skrivande

Aristoteles tredelade kunskapssyn, hämtad från *Den Nikomachiska etiken*, är central i ämnet praktisk kunskap.⁵⁰ De två indelningarna episteme, vetenskaplig kunskap och techne, produktiv kunskap tänker jag mig är lättare att fånga in med korta beskrivningar.⁵¹ Den tredje kunskapsformen kallar Aristoteles för fronesis och det är den som jag uppfattar som mest relevant i förhållande till praktisk kunskap. Fronesis är en förmåga som Aristoteles kallar för praktisk klokhet. I *Bildning som tolkning och förståelse* vänder sig Gustavsson till Gadamer och hans läsning av Aristoteles. I Gadamers övertagande av Aristoteles fronesistanke blir den en form av resonemang och kunskap som förmår förmedla mellan det partikulära och universella.⁵² Med det partikulära, uttryckt i termer av exempelvis rättigheter, rättvisa, och det universella, uttryckt i termer av gemenskaper, likheter och olikheter, ligger den relation som Gustavsson beskriver som en potential till förändring av bildningstanken.⁵³ Som jag förstår det blir fronesis i Gustavssons resonemang det ledande kitt som kopplar samman det partikulära och det universella och sluter det till en samverkande strömkrets. Jag citerar Gustavsson för att förtydliga.

Övervägande och val görs på nytt i varje ny situation, men grundar sig på tidigare erfarenheter. Den som förstår är inte en oberörd åskådare utan en deltagare och aktör. Aristoteles skilde mellan tre former av kunskap: *episteme*, strikt vetenskaplig kunskap, *techne*, hantverkskunskap, och *fronesis*, praktisk kunskap. *Fronesis* är kunskap i handling, tillämpningen av vår allmänna kunskap i de konkreta situationer vi befinner oss i. För Gadamer blir den kunskap som utvinns ur

⁴⁹ Malmström, 2012, s. 186, 187.

⁵⁰ Aristoteles, 2004.

⁵¹ Bernt Gustavsson, *Kunskapsfilosofi*, Stockholm, 2009, s. 15.

⁵² Gustavsson, 2007, s. 79.

⁵³ *Ibid.*, s. 78.

förståelsen just *fronesis*, i den meningen att allmän kunskap tillämpas på konkreta situationer, särskilda fall.⁵⁴

I citatet nämns flera hållningar som jag upplever är centrala för mig som skrivpedagog när jag arbetar med skrivworkshoper. Här tänker jag att de även har konsekvenser för hur det fungerar eller inte fungerar för eleverna när de ska börja skriva egna texter. Med hjälp av det Gustavsson skriver skulle jag kunna förstå mekanismerna kring varför det blir så svårt i startskedet av skrivprocessen för vissa elever.

I gymnasieklassen upplever jag att ordet hårerfarenheter blir ingången i det kreativa skrivandet för de flesta eleverna. Men det är några som inte kommer igång. De hittar inte några ord, de sitter tysta och som jag uppfattar det stängda och möjligen känner de sig modlösa. Jag har tidigare i essän funderat kring varför och hållit dörren öppen mot att de kanske inte vill skriva, att skrivandet inte är något för dem, att de hellre väljer andra uttrycksformer eller gör andra saker. Men samtidigt undra jag hur mycket de här eleverna väljer. Hur mycket handlar det istället om att de inte förstår vad de ska göra och därmed får svårt att delta i skrivworkshopen? Om det kreativa skrivande inte ens är möjligt för eleverna hur mycket av ett val är det i så fall? Gustavsson skriver att den som förstår inte är oberörd.⁵⁵ Att förstå ser jag i resonemanget som sammanlänkat med att bli en deltagare och inte en passiv åskådare. Kanske är det just det som händer med dem i gymnasieklassen som inte kommer igång med att skriva på workshopen. Jag som skrivpedagog förmår inte hitta en väg för att guida eleverna in, visa på förståelsen. Därmed förblir de utestängda från det kreativa skrivandet på workshopen. I den bemärkelsen är det inte ett val. Konsekvensen blir ett slags tystnad.

När jag i workshopen i högstadieklassen väljer temat sport och samlar in sportord från eleverna märker jag hur det har en aktiverande effekt. Temat som ligger eleverna nära, deras kunskaps- och intresseområde, verkar föda ord hos dem. De blir deltagare och inte längre åskådare. Oskars arbete med texten är ett exempel på just det. I inledningen av skrivuppgiften, när jag samlade in sportord som jag skrev ner på whiteboardtavlan, blev Oskar aktiv och med på ett sätt han inte varit under de tidigare skrivuppgifterna. Han hade många ord på lager och gav flera förslag som jag skrev upp på whiteboardtavlan. När eleverna går över på den individuella delen av skrivuppgiften ser jag att Oskar direkt glider in i skrivandet. Att prata texten innan själva skrivandet tar vid tror jag blir en hjälp för honom vad det gäller att hitta in

⁵⁴ Gustavsson, 2007, s. 79.

⁵⁵ Ibid., s. 79.

i den egna berättelsen. När Oskar skrivit färdigt ser han nöjd och förväntansfull ut. Han vill att jag ska komma och läsa. Det vill jag gärna och jag skyndar mig till hans bord där längst bak i klassrummet.

Oskars närvaro i språket blir på en gång tydlig när jag läser. Hans talspråkliga ordval och det snabba berättandet. Skulle Oskar kunna skriva texten om hockeymatchen utan att han i grunden hade en förståelse för det han skrev? Inte bara tematiskt utan även språkligt och berättartekniskt. Jag tycker mig se hur en samverkan mellan temat, språket och berättelsen i Oskars skrivögonblick ger honom det jag skulle vilja kalla en praktisk kunskap om sitt eget språk.

Aristoteles benämner fronesis som ett själstillstånd. Kan man förstå själstillstånd som ett slags stämning Oskar försätts i under skrivögonblicket? Kanske blir det ett för passivt ordval. Kanske skulle en mer träffande beskrivning vara att Oskar hamnar i en möjlig stämning för att skriva ytterligare en text, för en fördjupning, alltså att själva skrivandet leder till mer skrivande. Skrivandet leder till kunskapen om det egna skrivandet. Men Oskar är kanske både redo för och i behov av min utifrånblick på hans text. Som jag skriver om i ”Egna språk”, där den inledande fasen av skrivprocessen handlar om ett bejakande av alla ord, är Oskar kanske i sin skrivprocess i behov av just en utifrånblick på sin text. Jag tänker mig att jag som skrivpedagog behöver se texten med ordkontakten påkopplad, så att jag läser Oskars text i linje med de system texten själv definierar, men även behöver avläsa var i skrivprocessen Oskar befinner sig.

Här ser jag på den dörr in mot fiktionen som jag håller öppen som ett möjligt verktyg. I min läsning av Oskars text ser jag inte på personen i texten som Oskar själv, viket jag tänker ger mig utrymme för att kommentera och reflektera kring hans text med ett slags frihet. Jag tänker mig att Oskar i sin bearbetning av texten kan ta sig liknande friheter. Sanningskravet finns, men i annan bemärkelse än i den typ av skrivprocess som Hammarén skriver om.⁵⁶ Det är det Oskar skriver i sin text, i språk och berättelse, som jag som läsare ska uppleva som sant. Inom textsystemet är sanningen alltså ett slags krav men utanför texten är det en ickefråga. Möjligen är det av just de två anledningarna som jag själv dras till att skriva fiktion. Dels att det handlar om en sann skildring och dels att det återspeglar en kunskap hos den som skriver om det egna språket och de egna berättelserna för att just kunna återge en annan typ av sanning än den självbiografiska. I en intervju i Dagens Nyheter säger Elisabeth Rynell, ”I

⁵⁶ Hammarén, 2005.

fiktionen och dikten får man större mod att skriva om det svåra.”⁵⁷ Jag skulle vilja lägga till en ytterligare formulering. I de fiktiva berättelserna finns det möjlighet att utforska sanningar. Kanske en plats för det enskilt upplevda och det allmänna, gemensamma, att stråla samman.

I spelet mellan det allmänna och det konkreta fallets kunskap, som Gustavsson skriver om, ställer jag mig alltså frågan om fiktionen jämte det egna språket och de egna berättelserna kan ha en värdefull funktion på skrivworkshopen.⁵⁸ I det Gustavsson benämner som det allmänna ser jag i min skrivworkshopkontext på det allmänna språket. I det som Gustavsson kallar det konkreta fallet ser jag i min kontext på elevernas egna språk. I gymnasieklassen tycker jag mig se hur det kreativa skrivandet tar fart när jag visar på och öppnar och för in elevernas egna språk. Hur vi under skrivworkshopen i gymnasieklassen använder ordet hårerfarenheter tänker jag mig är en gestaltning av just den rörelsen. Hur det egna och allmänna samexisterar. Hur det ena finns i det andra och det andra i det ena. Hur fiktionen kan ställa frågor om olika världar, berättelser och sanningar. Hur det självbiografiska kan röra sig in och tillbaka ut igen genom den fiktiva berättelsen. Eller för att förtydliga mig genom att avslutande säga något om språket. Hur det språk som kan kännas allmänt och som något jag inte vill, kan eller har lust att befatta mig med plötsligt får en helt egen innebörd för mig. Att uppleva sig själv som en del i det större språket genom att uppleva sitt eget språk.

Avslutning

I mitt arbete med den här essän har två aspekter av min roll som skrivpedagog med egna författarerfarenheter tonat fram som centrala. Den ena är specifikt knuten till hur viktigt jag tycker mig se att ett omsorgsfullt, öppensinnligt och konkret språkligt arbete är för att det kreativa skrivandet under workshopen ska kunna äga rum. Den andra tydliggör hur jag genom essäns undersökning ser att ett arbete med kreativt skrivande och en kunskap kring det egna språket kan leda till en viktig förutsättning för att se på sig själv som språklig avsändare. Elevens erfarenhet av den egna rösten tänker jag på som ett möjligt sätt att uppleva sig som en del i samhället och är som jag ser det därmed en viktig demokratiska fråga. Båda aspekterna jag nämner kan jag nu i slutskedet av arbetet med essän förstå är bärande för att jag vill arbeta som skrivpedagog och författare. Det är också en anledning till att jag ser på det som viktigt att göra den här undersökningen.

⁵⁷ Eyal Sharon Krafft ”I fiktionen får man större mod”, intervju med Elisabeth Rynell, *Dagens Nyheter* 2014-06-16.

⁵⁸ Gustavsson, 2007, s. 79.

De erfarenheter jag erövat under skrivandet av den här essän kommer jag att ta med mig ut i mitt fortsatta skrivpedagogiska arbete. Med nyerövrade kunskaper menar jag att kunskapen nu verbaliserats och att jag arbetat med den i en vetenskaplig kontext som skiljer sig mycket från min hemkontext, den skönlitterära. Jag skriver i den inledande berättelsen från skrivrummet om en förnimmelse av att jag har den oskrivna texten inom mig som ett slags aningar. Liknande aningar utgick jag från när jag skrev essän. Aningarna i det skrivpedagogiska sammanhanget blir de handlingar i klassrummet som jag utför och märker fungerar, men inte kunnat formulera hur eller varför. Kunskapen var verbaliserad och det ledde som jag ser på det till en sämre beredskap inför de problem jag stötte på, konkreta problem i klassrummet men även när jag utanför klassrummet skulle förklara hur min arbetsmetod fungerade, vad som var svårt och vad jag såg på som specifika tillgångar.

I arbetet med essän har jag använt mig av de tre fälten Författaren, Utbildaren och Filosofen för att synliggöra vikten av att aspekter från alla de tre kunskapsområdena samverkar under en skrivworkshop. Författarens känsla för, erfarenhet av och kunskap om det egna språket. Filosofens koppling mellan tanke och skrivande och de möjligheter till fördjupning som jag genom min undersökning tycker mig se att de har att ge varandra. I Utbildaren undersöker jag den komplexa dubbelheten i bildningsbegreppet där det för mig som skrivpedagog aktualiserar frågor kring partikulära och universella språk. Kanske finns det i essän specifika aspekter som handlar om författarens skrivande och attityder men jag ser också hur det hela tiden smittar in i pedagogrollen. Här tänker jag mig att aspekter av min essä riktar sig till svenskläraren. Även ett slags tänkande i pedagogiska frågor som möjligen kan intressera även övriga lärare, kanske även andra.

I det resonemang jag för i dialog med avhandlingarna av Malmström och Westman skriver jag om vikten av att hitta en kontaktyta hos de elever vi ska arbeta med.⁵⁹ Här tänker jag mig att en kontaktyta in mot oss som arbetar i skolan även är av stor vikt, in mot ämnet och vårt eget engagemang för ämnet och undervisningen. En fråga som blir spännande för mig att aktivera, både i klassrummet och utanför, är varför jag väljer att arbeta som skrivpedagog och författare. Vilka mina egna drivkrafter är. Vilka svårigheter och tillgångar jag har i mitt arbete. Jag har ofta upplevt att min ordblindhet, hur jag stavar fel på whiteboardtavlan när jag står framför en elevgrupp och samlar in ord, blivit viktigt för eleverna. Ett slags gestaltning för ungdomarna av det som är svårt för mig med språket men samtidigt också visat något om hur viktigt det är för mig med skrivandet och berättelserna.

⁵⁹ Malmström, 2013.

⁵⁹ Westman, 2009.

Kanske upplever ungdomarna det som en kontaktyta in mot mig. Möjligen har det att göra med hur de ser, och jag låter dem se, min känsla av brist i förhållande till språket. Kanske skulle man kunna säga, visar en sårbarhet. Här tänker jag, samtidigt som jag skriver, att det inte bara är lärarens kontaktyta mot eleven utan även elevens kontaktyta in mot läraren som kan få en avgörande betydelse för undervisningssituationen och kunskapssituationen i klassrummet.

Undersökningen av det skönlitterära skrivandet har gett mig en tydligare bild av just det skönlitterära skrivandets egenart i jämförelse med andra skrivhållningar. Vikten av och svårigheten med att se olikheter i det som samtidigt också liknar varandra så mycket. Kunskapen i att skilja ett eget språk från det allmänna språket, som blir synlig i resonemanget om ordkunskap och ordkontakt. Eller skillnaden mellan att skriva en diktsamling, en vetenskaplig essä eller en text om hockey.

Att skriva i en vetenskaplig form är för mig en ny erfarenhet och det har varit svårt just i relation till mitt skönlitterära skrivande. Mitt skrivande, med fokus på kunskapen om och tryggheten i ordkontakten som skrivstrategi, har lett till problem med den på förhand fasta formen som en essä i en vetenskaplig miljö av nödvändighet har. Att formen växer fram ur språk och berättelse har bara till vissa delar fungerat i arbetet med essän. Här har det krävts andra skrivkunskaper av mig. Jag har ibland anat att mina kurskamrater och lärare tänkt på mitt skönlitterära skrivande som en självklar tillgång även inom essäskrivandet. Det tänker jag mig synliggör problematiken. Sammanblandningen av olika textarter har jag alltså upplevt som ett slags problem utifrån men också inifrån mitt eget essäskrivande. På ett liknande sätt tänker jag mig att det är lätt hänt för mig som skrivpedagog att jag under skrivworkshopen missbedömer texten. Att jag ser en annan text än den Oskar upplever att han skrivit när han använde ordet böghög. Troligen kan det även bli ett problem för svenskläraren som i moment av kreativt skrivande råkar lyfta in moment av exempelvis ett rätt- och feltänkande som är hämtat från grammatiken. De situationer jag beskriver tänker jag visar hur lätt det är att förväxla en typ av skrivande med en annan, en typ av kunskap om skrivande med en annan typ av kunskap om ett annat skrivande, och vikten av att ha verktyg för att lyssna in texten och personen som skriver. Detta som jag i essän kommer in på via Söderblom och hans resonemang kring Anna Rydstedt om hur dikten kan visa oss hur vi kan lyssna.⁶⁰ Något om kunskapen i stort vad det gäller inlyssning och specifikt vad det gäller den enskilda diktens språk. För mig är det litteraturen som en väg till kunskap om kreativt skrivande.

⁶⁰ Söderblom, 1996.

Kanske kommer all kunskap med ett visst mått av motstånd, tänker jag. Oskar skrev om hockeymatchen och böghögen av killkroppar på isen. Möjligen är en av mina uppgifter som skrivpedagog, utöver att visa på en väg in i det kreativa skrivandet, också att varsamt låta Oskars position inifrån språket mötas av min position utifrån. För att spetsa till resonemanget, att erbjuda en kontaktväg mellan det inre, egna språket, och yttre, gemensamma språket. Att faktiskt peka på det. Kanske vill Oskar inte ut ur sin språksfär. På ett liknande sätt kanske jag inte heller ville ut ur min skönlitterära språksfär när jag arbetade med essän. Kanske förstod jag inte hur jag skulle börja. Möjligen fanns det för mig en risk länkad till arbetet med essän som rörde att sätta tidigare kunskap om mitt skrivande och mitt arbete som skrivpedagog på spel. På ett liknande sätt som Oskar tog en språklig risk när han kastade sig ut i sitt eget språk och skrev texten om hockeymatchen. I Oskars reaktion på min invändning till ordet böghög, ”men det heter ju så”, kan jag känna igen mig. Här tycker jag något av det utmanande, av hur vi ibland står så sårbara inför ny kunskap, gestaltas. Hur stadig mark under fötterna byts ut mot ett gungfly som kan göra nya världar möjliga men samtidigt ju också leder till ett slags förlust. Jag känner när jag skriver ordet förlust att det inte stämmer med det jag försöker säga. Det är för starkt, för definitivt. Här tänker jag på träden jag skriver om i texten från mitt arbetsrum. Hur jag tittar på dem och längtar efter snön. Efter det igenkännbara och det främmande i samma bild. Förmågan att kunna hålla ett slags dubbelexponering i blicken som blir en öppenhet inför det jag vill försöka beskriva, förstå och undersöka. Det egna språket som en del i det gemensamma språket. Den egna rösten som inte upphör i kören av röster utan existerar i sin egenart bland de andra. Den nya kunskapen som blir en del av den tidigare.

Litteraturlista

Arendt Hannah, ”Tänkande och moraliska överväganden”, från *Tanke, känsla, identitet*, red Ulla M Holm mf. Göteborg: Anamma förlag, 1997.

Aristoteles, *Den Nikomachiska etiken*, översättning Mårten Ringbom, Göteborg: Daidalos, 2004.

Berg Aase, *Forsla fett*, Stockholm: Bonniers förlag, 2002.

Gustavsson Bernt, ”Bildningens förvandlingar”, från *Bildning som tolkning och förståelse*, red. Gustavsson Bernt, Göteborg: Daidalos förlag, 2007.

Gustavsson Bernt, ”Inledning: Bildningstankens aktualitet och historiska framväxt”, från *Bildningens förvandlingar*, red. Gustavsson Bernt, Göteborg: Daidalos förlag, 2007.

Gustavsson Bernt, *Kunskapsfilosofi*, Stockholm: Whalström&Widstrand, 2009.

Hammarén Maria, *Skriva – en metod för reflektion*, Stockholm: Santéus, andra upplagan, 2010.

Isaksson Malin, *Tiden skulle komma att röra vid mig*, Stockholm: Norstedts, 1995.

Lagercrantz Olof, *Om att läsa och skriva*, Stockholm: Whalström&Widstrand, 1985.

Malmström Martin, *Tillbaka till texten Derivativt skrivande i en svensk gymnasieklass*, Licentiat avhandling, Malmö Högskola/Lunds Universitet, 2012.

Nilsson Christian, ”Fronesis och den mänskliga tillvaron en läsning av bok V i Aristoteles Nikomachiska etiken”, från *Vad är praktisk kunskap?* red. Svenaeus Fredrik, Bornemark Jonna, Södertörns Högskola, 2009.

Rynell Elisabeth, *Skrivandets sinne*, Stockholm: Bonniers förlag, 2013.

Sartre Jean-Paul, *Existentialismen är en humanism*, översättning, Arne Häggqvist, Stockholm: Aldus/Bonniers, 1966.

Söderblom Staffan, *Diktens tal – en poetik*, Stockholm: Bonniers förlag, 1996.

Södergran Edith, *Samlade dikter*, Stockholm: Whalström&Widstrand, 1986.

Westman Maria, *Skriptpraktiker i gymnasieskolan – Bygg- och omvårdnadselever skriver*, avhandling, Stockholms universitet Institutionen för nordiska språk, 2009.

Tidnings- och tidskriftsartiklar

Eyal Sharon Krafft ”I fiktionen får man större mod”, intervju med Elisabeth Rynell, *Dagens Nyheter* 2014-06-16.

Otryckt material

2012-09-06 Kunskap och utforskande, introduktionsdag tillsammans med studenterna från kursen Det existentiella samtalet, Jonna Bornemark, föreståndare för Centrum för praktisk kunskap.

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Filosof>