

# Den oformliga textens röst

## - om läsakten i skrivprocessen

Av: Malin Isaksson

Handledare: Carl Cederberg  
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande  
Masterrupsats 30 hp  
Praktisk kunskap | 2018



## Innehåll

<b>Sammanfattning/Abstract</b>	<b>s. 3</b>
<b>Ur skönlitteraturen: En rallymetafor</b>	<b>s. 4</b>
<b>Inledning</b>	<b>s. 4</b>
<b>Syfte och forskningsfrågor</b>	<b>s. 7</b>
<b>Metod</b>	<b>s. 7</b>
<b>Del 1: Att läsa</b>	<b>s. 13</b>
<b>En berättelse: Att läsa och redigera min egen text</b>	<b>s. 13</b>
<b>Författarläsaren</b>	<b>s. 15</b>
<b>Läskunskaper: skönlitteratur, skrivhandbok och poetik</b>	<b>s. 16</b>
<b>Läspraktiker</b>	<b>s. 17</b>
<b>Den fixerade texten och den främmande</b>	<b>s. 27</b>
<b>Avslutning, Att läsa</b>	<b>s. 35</b>
<b>Del 2: Att svara</b>	<b>s. 36</b>
<b>Textrespons</b>	<b>s. 37</b>
<b>En berättelse: Att läsa en studenttext och ge skriftlig respons</b>	<b>s. 37</b>
<b>Skriftlig textrespons</b>	<b>s. 39</b>
<b>En berättelse: Att läsa en studenttext och handleda i textsamtal</b>	<b>s. 44</b>
<b>Muntlig textrespons</b>	<b>s. 46</b>
<b>Osäkrade läsakter</b>	<b>s. 53</b>
<b>Kunskapen i den oformliga texten</b>	<b>s. 59</b>
<b>Avslutning, Att svara</b>	<b>s. 67</b>
<b>Slutord</b>	<b>s. 69</b>
<b>Källförteckning</b>	<b>s. 72</b>
<b>Litteratur</b>	<b>s. 71</b>
<b>Övriga källor</b>	<b>s. 72</b>

## **Sammanfattning /Abstract**

I den här vetenskapliga essän är syftet att undersöka läsakten i skrivprocessen. Utgångspunkten är att läsakten är ett viktigt verktyg för att färdigställa den skönlitterära texten. Arbetet med texten i skrivprocessen, den oformliga texten, ställer villkor på läsakten som uppsatsen avser att synliggöra. I uppsatsens första del undersöks tre skönlitterära författares läsakter via texter där författarna formulerar sig kring sina skrivprocesser. I den andra delen undersöks via djupintervjuer tre skrivpedagogers arbete med textrespons på kurser i kreativt skrivande. I de båda delarna kopplas undersökningen mot filosofen Paul Ricoeurs textbegrepp och syn på läsakten. De båda delarna av uppsatsen tar avstamp i berättelser från praktiken, från författarens arbetsrum och från skrivpedagogens arbete med skriftlig och muntlig textrespons. Frågan essän leder fram mot är hur författarens praktiska kunskap i läsakten kan beskrivas och om och i så fall hur skrivpedagogens arbete med textrespons speglar eller svarar mot författarkunskapen.

Nyckelord: kreativt skrivande, praktisk kunskap, skrivprocesser, läsakter, skrivpedagog

Titel: "The voice of the shapeless text – the reading part in the process of writing"

This scientific essay aims to examine the reading part of the writing process. The starting point is that the reading part is an important tool when it comes to completing literary text. Working with the text, the shapeless text, during the writing process sets conditions for the reading part which this essay intends to make visible. In the initial part of the essay the reading part of three fictional authors is examined via texts in which they discuss their own writing processes. In the second part is examined the feedback work executed by three teachers of creative writing, through in- depth interviews. In both parts the examination is linked to philosopher Paul Ricoeurs textual concepts and view on the reading part. Both parts begin with stories from practice, from the author's own work room and the educator's work with written and oral feedback. The issue which the essay leads up to is how the author's practical knowledge in the reading part may be described as well as if and how the educator's work with text feedback corresponds with the author's knowledge.

Keywords: creative writing, practical knowledge, writing process, reading part, teacher in creative writing

## Ur skönlitteraturen: En rallymetafor

När jag säger kunskap så pratar jag inte om böcker för böcker är ju en annan sak. När jag säger kunskap så underförstår jag kunskap om den andre, vad den människan är, vad hon vill, vad hon upplever. Även om man aldrig riktigt känner sin medmänniska, men av kärlek kan man lista ut hans eller hennes begär eller bävan. Det är som ett inre öga. Ett öga som ser men inte syns. Ett öga som också skulle kunna likna intuition. Det är som i ett bilrally. När föraren är utlämnad åt andreföraren. Att han följer den angivna banan. Även om andreföraren har kartan och kan vägens sträckning så använder han sig också av intuition. Han förutser lutningen i en backe eller snävheten i en kurva; det är därför han ser ut att vara besatt av djävulen när han vrålar – Höger, vänster, höger, vänster. Han vet och förutsätter på samma gång. Och han misstar sig aldrig. Och föraren vet det. Hon koncentrerar sig på hastigheten, hindren som måste undvikas; det är ett lagarbete. Aldrig den ena utan den andre. Det är en sann balans.<sup>1</sup>

## Inledning

Min avsikt i den här uppsatsen är att i den vetenskapliga essäns form undersöka de villkor som den skönlitterära texten i skrivprocessen, den oformliga texten, ställer på läsakten. Det gäller den skönlitterära författarens arbete med sin egen text och skrivpedagogens arbete med studenternas texter på kurser i kreativt skrivande.<sup>2</sup> I fallet med skrivpedagogen ser jag responsen som ett slags synliggjord läsning. Uppsatsen fokuserar alltså på läsakten, författarens och skrivpedagogens, i en kontext av kreativt skrivande. Men jag vill även undersöka hur skrivpedagogens arbete med textrespons på kurser i kreativt skrivande speglar eller svarar mot författarens läsakt, det jag ser som en del av författarens praktiska kunskap.

Läsandet och skrivandet ser jag som två delar av arbetsprocessen med texten i skrivprocessen. Jag har valt att rikta in min undersökning på läsakten. De två delarna i skrivprocessen, läsandet och skrivandet, är så tätt och intrikat sammanflätade att jag i min undersökning också tillåter mig att glida lite över gränserna. Jag vill nämna att jag ser skrivprocessen som ett långt arbete med flera faser som spänner från första bokstaven till det att sista redigeringsdetaljen är genomförd. Skrivprocessen anser jag pågå till dess som skrivit texten själv ser den som färdig.

Jag arbetar som skönlitterär författare och har publicerat både diktsamlingar och romaner. Jag debuterade 2005 med en prosadiktsamling och har sedan dess publicerat böcker genom

<sup>1</sup> Nina Bouraoui, *Enstörig*, Stockholm, 2013, s 119, 120.

<sup>2</sup> Vad de som arbetar med kreativt skrivande kallar sig varierar. Skrivlärare, lärare eller skrivpedagog. Jag har valt att använda ordet skrivpedagog. Det varierar också om den som går på kurser i kreativt skrivande kallas för student eller elev eller deltagare. Jag har valt att använda ordet student.

åren.<sup>3</sup> I vissa perioder tätare och i andra fall har det gått längre tid mellan böckerna. Men mitt skrivande har hela tiden pågått. Och mitt läsande. När min första bok publicerades gjorde jag en del författarbesök på bland annat skolor och bibliotek. Jag läste ur min bok och berättade om arbetet fram mot den färdiga texten. Författarbesöken ledde till att jag började arbeta som skrivpedagog. Först som tillfällig handledare på en skrivverkstad på en folkhögskola men så småningom mer kontinuerligt. Jag har även arbetat mycket med ungdomar, bland annat på en gymnasieinriktning med fokus på skrivande.<sup>4</sup> På senare år har jag mestadels arbetat med kurser i kreativt skrivande på högskola och universitet.

Mitt eget skrivande och mitt arbete med andras skrivande har följts åt genom åren och kommit att bli ett viktigt växelbruk för min kreativitet. Jag upplever att kunskap snabbt, ofta och på ett för mig meningsfullt sätt rör sig mellan det som är min författarsfär och det som är min skrivpedagogsfär. Jag ser min författarkunskap som ett verktyg för att utveckla mitt arbete som skrivpedagog. Erfarenheter från mitt arbete som författare tas i bruk och översätts in i den skrivpedagogiska praktiken. Att jag i så hög utsträckning upplever mina författarkunskaper som ett slags material jag använder i mitt skrivpedagogiska arbete, och att jag inte kan förklara hur det här går till, är min egen anledning till att skriva den här uppsatsen.

Jag ser det kreativa skrivandet som ett brett fält av skrivande där både den yrkesverksamma författaren och ännu icke publicerade skribenter, som exempelvis studenter som går på kurser i kreativt skrivande, ingår. Kreativt skrivande kopplar jag till ett skönlitterärt skrivande. Gemensamt för författaren och studenten, förutom själva skrivandet, är att de båda arbetar med läsning av sin egen text i skrivprocessen. De som arbetar med kreativt skrivande har alltså i sin läsning att förhålla sig till det jag i den här uppsatsen kallar den oformliga texten. Läsandet som verktyg och förutsättning för det fortsatta skrivandet har en central betydelse både för den erfarna författaren och för nybörjaren. Som jag ser det finns det något nytt och specifikt i själva läsögonblicket för nybörjaren liksom för den erfarna författaren. Men vanan att möta det specifika läs- och skrivögonblicket sätter spår hos författaren, en erfarenhet som, tänker jag, delvis går att ta med in i nya läs- och skrivögonblick. Den här typen av erfarenheter som författaren gör i sitt arbete bygger en kunskap som jag i den här uppsatsen vill pröva att se som författarens praktiska kunskap.

Jag har haft stora problem med titeln på min masteruppsats. Jag har sökt efter ett sätt att beskriva något av den mest genomgående och centrala erfarenheten för mig i mitt arbete med

---

<sup>3</sup> Malin Isaksson, *Tiden skulle komma att röra vid mig*, Stockholm, 1995.

<sup>4</sup> Kopplingen mellan mina författarerfarenheter och min pedagogroll i en kontext av en skrivworkshop med ungdomar med språkligt dåligt självförtroende är mitt fokus i magisteruppsatsen *Hur blir en valnöt en skalnöt – språkliga processer i kreativt skrivande med ungdomar*.

läsande och respons. Det har hela tiden handlat om min tveksamhet inför och samtidigt dragning till att kalla den skönlitterära texten i skrivprocessen för oformlig. Till viss del har tveksamheten gällt min egen text men i ännu större utsträckning de studenttexter som jag läser. Det finns en negativ klang i ordet, som om det rör sig om en oformlig massa av ord. Jag tycker alltså att det finns något lite provocerande och kanske nedvärderande i att kalla texten i skrivprocessen för oformlig.

Vissa associationer kring att kalla en text för oformlig upplever jag som problematiska och vissa upplever jag speglar mig som läsare, vilket gäller läsningen inom hela kreativt skrivandefältet, både av min egen text och studenternas texter. En nackdel med det oformliga är att det möjligen indirekt och på ett alltför förenklat vis pekar på att det finns en form, i bemärkelsen ett slags yttre på förhand givet mönster som en text skriver sig fram mot. Det leder tanken fel i förhållande till det jag försöker synliggöra. Form har för mig i det här fallet mer med det processuella i skrivandet och relationen mellan del och helhet att göra. Det enskilda ordets samspel med meningen. Meningens samspel med avsnittet. Avsnittets samspel in i textens hela båge. Ett fokus på ett slags konsekvens i utförandet. Jag tänker inte att form är någon fast position och inte heller överförbar från en textindivid till en annan. Det blir också viktigt att påpeka att även en texts konsekvens kan vara att just vara inkonsekvent. Överensstämmelsen inom texten utförs, tänker jag, både medvetet och intuitivt i skrivandet, vilket gäller i hela arbetet med texten, i skrivandet, läsandet, reflekterandet, redigerandet.<sup>5</sup> Som jag ser det har konsekvensen i texten en avgörande betydelse för den skönlitterära textens färdigställande.

Utöver den här betydelsen av ordet oformlig läser jag även in ett slags uppmaning och information som ordet anmodar mig som läsare att faktiskt acceptera och relatera till. Texten är oformlig, den ska vara oformlig och jag som läsare ska möta texten i dess oformlighet. Texten kan ha luckor i förhållande till konsekvensen jag skrivit om tidigare. Texten kan också vara överlastad så att för mycket text skymmer textens konsekvens, där då passager med fördel kan strykas. Det här kravet, som ordet oformlig riktar till mig som läsare, belyser något som handlar om att se och möta texten i just det läge i processen den befinner sig. Textens läge av oformlighet vill jag ska styra mitt sätt att läsa och svara på texten. Ur den aspekten ser jag ordet oformlig som en uppmaning till mig om hur jag ska läsa texten, min egen och andras. Det handlar om att läsa den oformliga texten och svara på läsningen, i mitt eget fortsatta arbete eller vad gäller studentens textrespons, med skrivprocessen tagen i beaktande. Under mitt arbete

---

<sup>5</sup> ”Ett samtal med Mona Kårnsås om yrkeskunskap”, av John Swedenmark, *Ur Kritiker no 14 april 2010*, Stockholm, s. 15. Mona Kårnsås som under många år ansvarade för en av de mest tongivande skrivutbildningarna inom folkhögskolan, Biskops Arnö, pratar om läsandet som grunden till skrivandet och om att skriva medvetet om det omedvetna.

med uppsatsen har ytterligare ett sätt att förstå den oformliga texten blivit tydligt för mig. En karakteristik av den skönlitterära texten är möjligen ett slags öppenhet för läsaren att kliva in i, som i öppen och oformlig och redo för läsaren att forma. I den bemärkelsen är både skrivprocessen och skönlitteraturen upptagna av att arbeta med och gestalta och förstå den oformliga textens röst.

## Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den här uppsatsen är att undersöka läsakten som verktyg i processer av kreativt skrivande. Jag vill belysa på vilka sätt läget med den skönlitterära texten i skrivprocessen, det jag kallar den oformliga textens röst, styr läsakten, och hur den oformliga texten möjligen skapar strategier och ställer villkor in i läsakten, som i så fall kan sägas karakterisera ett läsande specifikt för just det kreativa skrivandet.

De forskningsfrågor jag riktar mot undersökningens första del, ”Att läsa”, fokuserar på författarens praktiska kunskap i läsakten. **På vilka sätt samspekar läsandet med skrivandet i författarens arbete med den egna skönlitterära texten? Hur kan läsakten förstås mot bakgrund av att det är författaren som skrivit texten som läser den och att texten befinner sig i en skrivprocess?**

De forskningsfrågor jag riktar mot uppsatsens andra del, ”Att svara”, fokuserar på skrivpedagogens praktiska kunskap i läsakten. **Vilka hållningar och strategier framträder i skrivpedagogens arbete med skriftlig och muntlig respons under kurser i kreativt skrivande? Hur speglas och svarar skrivpedagogens arbete med textrespons mot författarens praktiska kunskap?**

Min förhoppning är att den här uppsatsen ska kunna bidra med en fördjupad reflektion kring läsning och respons i mötet mellan författarkunskap och skrivpedagogkunskap och leda till samtal mellan oss som arbetar inom fältet.

## Metod

I min metod lutar jag mig mot en tradition inom praktisk kunskap som växt fram på Centrum för praktisk kunskap på Södertörns Högskola.<sup>6</sup> Här lyfts den vetenskapliga essän fram som uppsatsform. Den egna erfarenheten får utgöra en viktig del via berättelser från forskarens egen praktik. I mitt fall utgår jag från en berättelse från mitt läsarbete med min egen skönlitterära text i skrivprocessen och två berättelser från mitt arbete som skrivpedagog med textrespons,

---

<sup>6</sup> Centrum för praktisk kunskap startade 2001 vid Södertörns Högskola i syfte att medvetandegöra olika former av praktisk kunskap.

skriftlig och muntlig. I arbetet med berättelserna blir skrivandet ett instrument för ett utforskande av den egna erfarenheten. Skrivandet blir ett verktyg för att gestalta, reflektera och precisera den egna tanken. I skrivarbetet med att gestalta den egna erfarenheten kastar jag mig in i det jag ännu inte formulerat men upplever som viktigt i min praktik.<sup>7</sup> Den här utforskande hållningen gäller inte bara berättelserna utan kan även beskriva den hållning essäformen intar i uppsatsen som helhet. Skrivprocessen med uppsatsen, att skriva och läsa det jag skrivit och skriva igen, blir ett verktyg för att tänka och tänka igen.<sup>8</sup>

Praktisk kunskap kan definieras som yrkeslivets kunskapsteori.<sup>9</sup> En benämning som användes tidigare men som nu gradvis har övergetts är tyst kunskap.<sup>10</sup> Inom praktisk kunskap ligger tonvikten på mellanmännsliga yrken.<sup>11</sup> Definitionen av mellanmännsliga yrken är i det här fallet arbeten där en förmåga att möta andra människor är en central del i yrkeskunnandet. Det är ett område där kunskapen till stor del är knuten till situationen och de villkor den ställer på kunskapsutövaren. Klassiska exempel är poliser och lärare.<sup>12</sup> Men även skådespelare kan i mötet med publiken ses som innehavare av ett slags mellanmännsligt yrke.<sup>13</sup> I den lyriska romanen *Fårdagboken* av Axel Lindén finns en passage där han skriver om "... något akademikerna kallat tyst kunskap (och skrivit avhandlingar om)."<sup>14</sup> Vidare skriver Lindén:

Jag vet inte riktigt varför kunskap är tyst, kanske är den snarare anspråkslös. Den som kan det gör det bara, den som inte kan har ingen aning. Alltså, att klippa de yttre delarna av fårens klövar är inte svårt. Att det möjligen är lite svårt att förklara exakt hur det går till beror på att man måste hålla i en riktig klöv när man lär sig.<sup>15</sup>

Lindéns bild tydliggör praktisk kunskap ytterligare. Man måste hålla i en riktig klöv för att kunna lära sig hur den ska klippas.

I den här uppsatsen prövar jag att inkludera författaren i en tradition av praktisk kunskap. Det beror inte på att ett mellanmännsligt möte ingår i läsandet av en text. Men den karaktär mötet mellan läsaren och texten har i fråga om öppenhet och rörlighet är något jag känner igen

<sup>7</sup> Jonna Hjertström Lappalainen, "Att reflektera över det som ännu inte sagts", ur *Methodos* red. Magnus William Olsson, Ariel Litterär kritik nr 5, Stockholm, 2014, s. 65.

<sup>8</sup> Maria Hammarén, *Skriv en metod för reflektion*, Stockholm, 2005 s. 14.

<sup>9</sup> Fredrik Svenaeus, "Vad är praktisk kunskap? En inledning till ämnet och boken", ur *Vad är praktisk kunskap?* red. Jonna Bornemark och Fredrik Svenaeus, Huddinge: Södertörns Högskola, 2009, s. 12.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> Ibid.

<sup>14</sup> Axel Lidén, *Fårdagboken*, Stockholm 2017, s. 74.

<sup>15</sup> Ibid.

från mitt arbete med den oformliga texten. Det handlar om hur jag med min erfarenhet av skönlitterärt skrivande läser min egen eller andras texter som befinner sig mitt i skrivprocessen – antingen som författaren i mitt eget fortsatta skrivande när det gäller min egen text eller som skrivpedagog när jag läser studenternas texter och ger textrespons.

Inom forskningsområdet praktisk kunskap är det viktigt med en dialog mellan praktik och forskning. Tanken är att via en dialog mellan praktik och forskning ge röst åt den praktiska kunskapen i en akademisk kontext.<sup>16</sup> I uppsatsen ska det ingå en teoretisk koppling till det fält som undersökningen befinner sig inom. Även teori från andra områden, som exempelvis filosofi, ska användas som ett sätt att tänka vidare kring den egna praktiken. Inom det fält jag vill undersöka, en läspraktik definierad och praktiserad utifrån ett kreativt skrivande, är det svårt att hitta tidigare forskning. Litteraturvetenskapen och pedagogiken ligger i närheten men fokuserar inte på mina huvudperspektiv, där det handlar om att läsa texten mitt i skrivprocessen, den oformliga texten. Den läsande författaren ska sedan hitta sätt att generera kunskap ur läsakten för att färdigställa det skönlitterära. På ett liknande sätt använder skrivpedagogen läsakten som ett verktyg för att utföra textresponsen och förmedla kunskap till studenten kring dennes text. Inom litteraturvetenskapen ligger fokus vanligen på den färdigställda skönlitterära texten vilket inte svarar mot den vinkel jag antagit. Eftersom jag hos skrivpedagogen velat undersöka läsakten och sätta den i relation till författarläsaren, den konstnärlige utövaren, har jag haft svårt att hitta rätt inom forskning inom pedagogik. De fält jag lyfter in i min undersökning och som jag definierar som min hemvist är istället de skönlitterära författarnas fält. Jag ser det författarna skriver om de egna metoderna och strategierna i läsakten i arbetet med den egna texten mitt i skrivprocessen som bäst lämpat att använda i den här uppsatsen. De författare jag väljer att fokusera på är alla samtida. Karolina Ramqvist har skrivit flera romaner men det är på essän *Det är natten* jag fokuserar.<sup>17</sup> Här undersöker Ramqvist var och hur hon får tillgång till sin skönlitterära kunskap, sitt skrivandes röst. Elisabeth Rynell har skrivit både romaner och diktsamlingar men det är hennes essä *Skrivandets sinne* jag använder mig av i uppsatsen.<sup>18</sup> Jag riktar in mig på den undersökning av läskunskap och skrivkunskap som Rynell skriver fram bilder och beskrivningar för. Marguerite Duras har skrivit både romaner och dikter och har arbetat som filmskapare men det är den inledande essän i hennes bok *Att skriva* som jag har fokus på.<sup>19</sup> Här undersöker Duras sin egen

---

<sup>16</sup> Fredrik Svenaeus, ”Vad är praktisk kunskap? – En inledning till ämnet och boken”, *Vad är praktisk kunskap*.

<sup>17</sup> Karolina Ramqvist, *Det är natten*, Stockholm, 2016.

<sup>18</sup> Elisabeth Rynell, *Skrivandets sinne*, Stockholm, 2013.

<sup>19</sup> Marguerite Duras, *Att skriva*, Lund, 2014.

skapandeprocess och sitt arbete med och sin kunskap om läsakten och skrivakten i den egna pågående skrivprocessen.

Mitt andra stora tankematerial hämtar jag från filosofen Paul Ricoeur. Jag använder Ricoeurs verk *Från text till handling*, *Homo Capax* och *Hermeneutics & the human sciences*, men även delvis Kristensson Ugglas avhandling om Ricoeur, *Kommunikation på bristningsgränsen*.<sup>20</sup> Det jag fokuserar på i Ricoeurs tankevärld är hans undersökningar av textbegreppet och läsakten. Där finns en öppen syn på både text och läsning som snarare fokuserar på själva mötet mellan den som skriver och texten eller den som läser och texten än vilken typ av text det gäller, vetenskap, fakta eller skönlitteratur. Här har jag valt att se Ricoeurs teorier om texten och läsakten i relation till den skönlitterära texten. Ricoeurs utforskande tar avstamp i ett mer språkligt strukturalistiskt perspektiv för att utvecklas mot ett mer hermeneutiskt filosofiskt, där *Vad är en text?* kan sägas representera ett mer strukturalistiskt perspektiv,<sup>21</sup> medan texten *Tillägnelse* representerar det mer filosofiska perspektivet.<sup>22</sup> Mot bakgrund av den här dubbelheten, eller utvecklingen från strukturalistiskt till filosofiskt, kan jag så här i efterhand förstå varför jag drogs till Ricoeurs textteorier. I författarens arbete med texten och skrivpedagogens arbete med att läsa studenternas texter och ge textrespons finns båda sidorna representerade. Arbetet med att läsa den skönlitterära texten i skrivprocessen och svara på den, för att den ska kunna förbättras och färdigställas, spänner från syftningsfel till berättarperspektiv eller moraliska frågor om hur självbiografiskt material hanteras. Hela spektra av frågor som jag möter och arbetar med i min vardag som författare och skrivpedagog täcks in i Ricoeurs breda grepp. Men i uppsatsen har jag valt att fokusera på en undersökning av hållningar och strategier i relation till texten och läsakten och styra bort från det mer formalistiska, som skrivregler. Det handlar om ett sätt att tänka och att arbeta med att tänka i relation till texten och till läsandet. Därför har jag också valt att fokusera på Ricoeurs hermeneutiska filosofiska spår och inte det språkstrukturalistiska. I förordet till *Homo Capax* fångar Kristensson Ugglas in något jag tagit fasta på. Han skriver: ”... Ricoeurs hermeneutiska fokus på tolkningskonflikter förstärker insikten om att hermeneutiken inte erbjuder någon rent teoretisk lösning på tolkningens utmaningar, utan tar formen av en praktisk filosofi.”<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Paul Ricoeur, *Från text till handling*, Stockholm, 1992, *Homo Capax*, Göteborg, 2011, *Hermeneutics & the human Science*, Cambridge, 2009, Bengt Kristensson Ugglas, *Kommunikation på bristningsgränsen*, Göteborg, 1999.

<sup>21</sup> Paul Ricoeur, ”Vad är en text?” ur *Från text till handling*, Stockholm 2009.

<sup>22</sup> Paul Ricoeur, ”Tillägnelse” ur *Homo Capax*, Göteborg, 2011, s. 10.

<sup>23</sup> *Ibid.*, s. 40.

I uppsatsen ingår även en empirisk studie, i form av djupintervjuer med tre personer som arbetar på kurser i kreativt skrivande.<sup>24</sup> Skrivkurser är vanliga i Sverige och förekommer i många olika sammanhang och på olika nivåer och med olika inriktningar.<sup>25</sup> Utformningen skiljer sig i upplägg och inriktning men en gemensam nämnare kurserna emellan är användandet av textrespons. Oftast förekommer skrivkurser inom folkhögskola och på universitet och högskola. Jag har därför valt att inrikta min undersökning på just textrespons på kurser och utbildningar inom folkhögskola och inom akademien. Två av dem jag intervjuat arbetar på kurser i kreativt skrivande på universitet och en av dem arbetar med skrivutbildningar på en folkhögskola. Även om uppsatsen inte fokuserar på en jämförelse mellan skolformer så anser jag det viktigt att de två perspektiven representeras i den empiriska studien.

De tre personer jag intervjuade är alla erfarna skrivpedagoger men de är också skrivande personer. De har utöver sina erfarenheter som skrivpedagoger alltså egna författarerfarenheter. Även om mitt fokus i intervjun varit på deras skrivpedagogiska arbete så kom vi i alla intervjuerna även in på skrivpedagogernas författarerfarenheter. Till viss del explicit, då skrivpedagogerna själva pratade om sitt skrivande i relation till sitt arbete med att läsa studenternas texter och ge textrespons, men jag kan även i delar av intervjumaterialet se hur författarerfarenheterna tycks färga det skrivpedagogiska arbetet. Att de båda kunskapsområdena, skrivpedagogens och författarens, var representerade hos dem jag intervjuade är länkat till uppsatsens syfte och därför viktigt. Jag har valt att ge de personer jag intervjuat pseudonymer. Med det vill jag understryka mitt fokus på den kunskap, de erfarenheter och de perspektiv som presenteras och inte på dem jag intervjuat som personer.

Jag använder mig av en semistrukturerad metod i arbetet med intervjuerna.<sup>26</sup> I den semistrukturerade intervjun arbetar forskaren utifrån ett par på förhand förberedda intervjufrågor men strävar efter att i själva intervjusituationen tona ner rollen som den som styr och istället bli den som iakttar och lyssnar. Det handlar om ett slags närvaro i ögonblicket och en flexibilitet i förhållandet mellan det jag förberett inför intervjun, de förväntningar och förhoppningar jag har, och det som sedan visar sig i intervjun. Jag har i mitt arbete med den

---

<sup>24</sup>Jag vill poängtera hur tacksam jag är över hur frikostigt de tre som ställt upp på att bli intervjuade delat med sig av sina tankar och sin kunskap. Att jag kunnat fundera vidare kring respons i den utsträckning jag gjort är deras förtjänst. Själva undersökningen och framställningen är dock helt mitt eget ansvar.

<sup>25</sup>Det finns skrivkurser på de flesta av de stora studieförbunden, t. ex. Medborgarskolan och Folkuniversitetet, som kvällskurser eller utbildningar, t. ex. Skrivarakademin, Folkuniversitetet. Det finns nischade kurser, t. ex. på fantasy eller kriminalroman, Folkuniversitetet.

<sup>26</sup>Charlotte Aull Davies, *Reflexive Ethnography – a guide to researching selves and others*, New York, 2:nd ed 2008.

kvalitativa studien haft stor hjälp av ett etnografiskt förhållningssätt, främst via antropologen och sociologen Charlotte Aull Davies bok *Reflexive Ethnography – a guide to researching selves and others*.<sup>27</sup> I intervjuarbetet har jag tagit fasta på det jag ser som centralt genom hela Davies resonemang, det reflexiva.<sup>28</sup> Det reflexiva handlar om balans, vad gäller djupintervjun mellan att låta samtalet löpa och att leda det, men kanske framförallt i arbetet med det empiriska materialet som följer efter det att själva intervjun är utförd, när samtalet ska transkriberas och användas i studien. Här består balansen i att använda den egna erfarenheten på området i arbetet med det empiriska materialet, i det här fallet i arbetet med textrespons, men också vara medveten om risken som den egna erfarenheten för med sig i form av förutfattade meningar och blinda fläckar.<sup>29</sup> I min undersökning har jag valt att använda hur skrivpedagogerna själva definierar vad som är viktigt för dem som en urvalsteknik. En av skrivpedagogerna arbetar mest och helst med skriftlig respons, så i delen kring skriftlig respons är det honom jag kopplar mot. Två av skrivpedagogerna arbetar mest med muntlig respons, så i delen kring muntlig respons är det dem jag kopplar mot. Att jag valt att dela upp det empiriska materialet på det sättet beror dels på att dem jag intervjuade pratade mer omfattande om det område de definierade som sin hemvist, dels på att jag märkte att de var mer grundade och utvecklade i sina resonemang när det rörde deras egen domän.

Att jag valde djupintervjun som undersökningsform beror på att jag var intresserad av att höra skrivpedagogernas eget resonemang kring sitt responsarbete. Vad respektive skrivpedagog själv valde att lyfta fram som centralt och hur skrivpedagogen uttryckte det har varit en viktig del av min undersökning. Mitt val av djupintervjun avspeglar mitt fokus, men inte bara på hur skrivpedagogerna arbetar med textrespons utan även på hur de formulerar sig kring sitt arbete med textrespons.

I uppsatsens båda delar, ”Att läsa” och ”Att svara”, är läsakten i fokus. Det rör sig om olika förutsättningar för läsakten, den skönlitterära författarens läsarbete med sin egen text mitt i skrivprocessen eller skrivpedagogens läsning av studenttexten för att ge respons, men jag vill hävda att det även finns likheter. På de kurser i kreativt skrivande som jag kommit i kontakt med, på folkhögskola eller inom akademien, är studenternas skrivande kursens ryggrad. Skrivandet, studenternas texter, möts med textrespons från skrivpedagogen. Textresponsen blir ett sätt att bygga kunskap hos studenten kring skönlitterärt skrivande. I den bemärkelsen tänker jag att kurser i kreativt skrivande relaterar till författarens praktiska kunskap. Att författare ofta

---

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid., s 4.

<sup>29</sup> Ibid., s 5.

arbetar på utbildningarna pekar möjligen också på det. Men hur författarens praktiska kunskap avspeglas och används när författaren går över i rollen som skrivpedagog är en komplex fråga. Mot uppsatsens slut kommer jag in på hur och om skrivpedagogens arbete med textrespons reflekterar och gestaltar moment av författarens praktiska kunskap. Jag ser författarkunskapen som min bas och min hemvist. I min forskarroll, trots mina försök till självreflektion och mina vaksamma blickar på min undersökning, är författarens praktiska kunskap min utgångspunkt.

## **Del 1: Att läsa**

I den här delen av uppsatsen riktar jag först in undersökningen på författarnas läsakter. Den forskningsfråga jag ställer handlar om hur läsakten samspelar med skrivandet i författarens arbete med den skönlitterära texten, men även hur läsakten kan förstås mot bakgrund att det är den som skrivit texten som läser den och att texten befinner sig i skrivprocessen. Undersökningen tar avstamp i hur tre författare själva beskriver sina skrivprocesser, via tre längre essäer i bokform.<sup>30</sup> I undersökningen riktar jag mig även till min egen praktik via en berättelse där jag läser min text för att sedan skriva mig vidare i den. I ett avslutande kapitel fördjupar jag undersökningen av författarens läsakter och min egen läspraktik med hjälp av Paul Ricoeurs läsbegrepp, och då framförallt det han kallar för den distanserade funktionen och hans syn på den fixerade texten.<sup>31</sup>

### **En berättelse: Att läsa och redigera min egen text**

Jag har egentligen ingen lust men sätter mig ändå vid skrivbordet i mitt arbetsrum.<sup>32</sup> Drar fram den svarta pärmen med manuset jag just nu arbetar med. Jag har arbetat ganska länge med texten och har skrivit mig igenom den från början till slut ett par gånger. Jag upplever att alla delarna i stort finns på plats i materialet även om jag inte ser på manuset som färdigt. Jag böjer mig fram över titelsidan och samlar mig för att vända blad och gå in i läsningen. Jag övermannas av den där oron som jag känner igen så väl. Jag vill inte upptäcka nya, andra, problem i texten än dem jag redan vet finns där. Inom mig har jag delat upp texten i avsnitt och de två första brukar jag uppleva att de fungerar. Det är en upplevelse som bekräftats i genomläsning efter genomläsning. I de två första delarna presenteras tematiken i manuset för att sedan fördjupas. Den första delen leder fram mot den andra samtidigt som den inte går in för mycket på den. Jag etableras i den första delen och hennes desperation stegras lagom mycket

<sup>30</sup> Karolina Ramqvist, *Det är natten*. Elisabeth Rynell, *Skrivandets sinne*. Marguerite Duras, *Att skriva*.

<sup>31</sup> Paul Ricoeur, *Hermeneutic & the Human Sciences, Från text till handling*.

<sup>32</sup> Arbetet som åsyftas är ett pågående skrivprojekt av Malin Isaksson.

i den andra delen för att ändå lämna möjlighet till ytterligare spets. Det språkliga tonläget jag försöker hålla genom hela materialet vill jag ska ligga som ett slags undertryck. Mycket gestaltning och sparsmakat med konstateranden eller uttalanden från jaget om känslor eller tankar. Fokus har jag lagt på synliga ord, som kan exemplifieras med tårar, framför osynliga, som kan exemplifieras med sorg. Det upplever jag passar mig som skrivande person, jag kan känna igen det från mina tidigare romaner, och jag tänker att det kan passa även den berättelse jag arbetar med nu.

Jag vill helst läsa igenom hela materialet i ett svep men det har blivit för långt nu, jag orkar inte hålla koncentrationen uppe så länge. Det är ett knivigt problem eftersom arbetet med manuset nu går in mot ett slags slutskede. Jag bläddrar fram i pärmen och räknar sidorna. Ser på avsnitten med handlingskedjorna jag känner igen så väl. Texten är, förutom de där avsnitten jag har inom mig i tanken men som inte markerats i texten, uppdelad i korta kapitel. Jag upplever att kopplingen mellan scenerna är viktig och att den behöver vara både tydlig och frisinnad. Tydlig för att texten ska följa berättelsens linje. Frisinnad för att texten ska hoppa över allt som inte har med just den berättelse jag fokuserar på att göra. Jag tittar ut genom fönstret, för att uppgiften att förstå vad jag håller på att skriva och hur det ska sättas samman plötsligt känns helt övermäktig. Jag lägger handen på titelbladet. Där utanför faller snön och jag tänker på det jag läst om snöflingorna och hur de små kristallerna limmas in i varandra och bygger större former som en exakt replik av deras egen. Skulle det vara en tillgång eller ett problem i fråga om en skönlitterär text? Jag böjer mig fram över min pärm igen och vänder titelbladet och börjar läsa överst på första sidan.

Jag har bara pärmen framför mig på skrivbordet. Jag har ingen penna i handen utan har lagt den intill pärmens överkant. Behöver jag pennan måste jag sträcka mig efter den vilket ger en liten fördröjning mellan att jag tänker stryka eller skriva till något i papperskopian och att jag verkligen gör det. Jag sitter också hela tiden med det papper jag läser mellan tummen och pekfingret, redo att vända blad.

I det nionde kapitlets inledning sträcker jag mig efter pennan. Jag stryker två meningar. Sedan suddar jag ut det jag just strukit och lägger tillbaka pennan där uppe vid pärmens överkant och läser vidare. Jag är precis i slutet av den andra delen, som inte markerats i texten men som jag har som ett slags text-sorterings-figur inom mig. Jag känner hittills igen dagens läsning, av de två första delarna, i de föregående och det stärker ytterligare min känsla av att de här nio kapitlen fungerar.

Jag vänder blad.

Följande kapitel är lite av en frifräsare, inte länkat till varken föregående eller kommande på något omedelbart eller tydligt sätt. Varje gång jag läser kapitlet får jag en känsla av att det dels är viktigt och dels inte hänger ihop med den övriga texten. Det handlar om säkerhetsläget i den europeiska stad där jaget i berättelsen är bosatt. Säkerhetsläget finns visserligen med som en tematik i materialet i stort men texten är ändå besvärande löst kopplad in i helheten. Den tveksamhet som tidigare läsning gett mig bekräftas nu när jag läser texten igen. Mot slutet av texten får jag en idé om att lyfta in en av de andra karaktärerna, M, som redan både presenterats och fördjupats tidigare i texten, på så sätt att jaget ska tänka att säkerhetsläget inte är något hon talar om med M. Detta gör alltså att säkerhetsläget får ytterligare en dimension i texten. Hur säkerhetsläget gestaltas med jaget som utgångspunkt kompletteras alltså med ett slags relationsdimension. Jag famlar efter pennan, ritar en pil mot marginalen på sidan och skriver:

Jag talar inte om säkerhetsläget med M. Kanske för att jag inte vill oroa henne. Eller för att hon inte frågar. Eller för att jag och M i det här avseendet har kommit att bli så olika att vi inte längre kan förstå varandra.<sup>33</sup>

Jag bläddrar tillbaka och läser kapitlet från början och rakt igenom igen. Nu hänger det inte lika löst längre utan har ytterligare en koppling in mot materialet.

Lättad vänder jag sida i min svarta pärm och läser vidare. Jag läser snabbare än tidigare och kanske lite slarvigt. Jag flyter genom texten fram till sidan 40 där det kommer in en relativt ny tematik om hur staden som jaget befinner sig i materialiseras till en man. Hur jaget ser ut över husen nedanför där de ligger utsträckta som ett slags ryggrad framför henne. Hållningen till staden som ett slags kropp finns med på många ställen i textmaterialet, men hur mannen liksom kommer ut ur staden, materialiseras och möjliggörs av den, presenteras i kapitlet. Jag bläddrar tillbaka och läser från början av kapitlet igen. Jag stannar när jag kommer fram till mannen. Jag sträcker mig efter pennan och stryker en mening. Jag läser igen och står fast vid strykningen men den räcker inte. Texten är viktig samtidigt som jag ser att den inte fungerar. Jag bläddrar tillbaka och läser från början av kapitlet men jag ser inte hur jag ska ändra i texten för att få det att fungera bättre.

## **Författarläsaren**

Som författare arbetar jag i en rörelse mellan skrivande och läsande. Övergångarna från läsande in i skrivandet kan ibland vara blixtnabba. Varför uppstår just den specifika redigeringsidén i

---

<sup>33</sup> Malin Isaksson, pågående skrivprojekt, 2017.

just det specifika läsögonblicket? Hur blir det plötsligt där mitt i läsandet av det jag kallar den oformliga texten, texten mitt i skrivprocessen, möjligt att skriva vidare på en textpassage där läget tidigare varit låst? I den inledande berättelsen, den från mitt skrivrum, läser jag min egen text om säkerhetsläget och plötsligt kommer jag på hur problemet med den alltför disparata textpassagen kan lösas. Jag förstår där i läsandets stund att jag kan länka texten mer in i helheten via den tidigare nämnda karaktären M. Min upplevelse är att läsandet där leder fram till idén. Att läsandet integrerats i och samverkar med skrivandet. Läsandet i berättelsen från mitt skrivrum är i den bemärkelsen en del av själva skrivprocessen. Läsandet tar skrivandet i beaktande, tar hänsyn till och hämtar kunskap från skrivandet och tillför i sin tur skrivandet kunskap. Hur författaren arbetar med läsningen av den egna texten mitt i den pågående skrivprocessen är, tänker jag, en angelägen fråga för att försöka förstå vad som är särskiljande för läsandet av texten där mitt i skrivprocessen. Att se och förstå de villkor för läsning som jag tänker kan vara specifika i arbetet med den skönlitterära texten är min första forskningsfråga. Hur ingår läsandet i den kreativa processen och hur påverkas läsakten av att det är den som skrivit som läser texten och att texten befinner sig i skrivprocessen? Jag riktar frågan mot berättelsen från mitt arbetsrum. Men också till de tre skönlitterära författarnas verk, ett slags poetik i essäform. Jag inleder med att redogöra för hur jag resonerat i valet av undersökningsmaterial.

### **Läskunskaper: skönlitteratur, skrivhandbok och poetik**

Den dominerande delen av undersökningen i det här kapitlet kretsar kring tre författare och vad de skriver om läsandets funktion i skrivprocessen. Jag har funderat över flera vägar att gå i valet av författare och litteratur.

Det finns olika typer av böcker där skönlitterära författare funderar kring sitt skrivande. Skrivakten kan finnas med som delar i författarens skönlitterära verk. Det handlar då om en tydlig metanivå, att skrivandet av boken lyfts in i boken,<sup>34</sup> men också i djupare skikt i den skönlitterära texten där delar av berättelsen eller enskilda bilder kan läsas in mot skrivprocessen eller en kunskap om kreativt skrivande.<sup>35</sup>

När den skönlitterära författaren formulerar sig kring sin skrivprocess och sin estetik utanför det skönlitterära verket kan det kallas för en poetik.<sup>36</sup> I en poetik kan författaren formulera tankar kring det egna verket, hur det är och bör vara och varför författaren ser det

<sup>34</sup> Anna Schulze. *Kidnappningen*, Stockholm 2017.

<sup>35</sup> Nina Bouraoui, *Enstörig*, 2013, s 119, 120.

<sup>36</sup> Fredrik Nyberg, *Den mjuka texten: Om textsamtal*, Göteborg, 2016, s. 10.

just så. En poetik kan också vara ett skönlitterärt statement av ett ideal både i relation till författarens egna texter och vad gäller skönlitteraturen i stort. Ofta är poetiken skriven i essäform.

Andra författare har skrivit handböcker om skrivande. Här fokuserar författaren ofta på en genre, som exempelvis att skriva kriminalromaner, eller på ett fält inom litteraturen, som exempelvis att skriva för unga läsare.<sup>37</sup> En skillnad mot poetiken är att handboken ofta och främst har ett mer generaliserande skrivtekniskt fokus, hur exempelvis en intrig i en spänningsroman kan byggas upp, turneras och avslutas.

I de delar av den skönlitterära texten som uppehåller sig kring eller kommenterar skrivprocessen, eller i poetiken, kan läsaren via författaren få följa med in i det skrivande subjektets tankar kring skrivandet. I den skönlitterära texten är dessa moment av skrivkunskap ofta mindre delar och ärendet är istället berättelsen, diktens eller romanens. I skrivhandboken är ärendet vanligen en genre, som kriminalromanen, eller ett område, som barnlitteratur. Det är alltså mer generellt och texttekniskt än i poetiken där tyngdpunkten ligger på en specifik författares tankar kring det egna skrivandet. I poetiken är själva ärendet att en författare undersöker, formulerar och kanske även argumenterar för sitt sätt att skriva och läsa, att göra skönlitteratur. Jag har därför valt att använda poetiken, framför skrivhandboken och den skönlitterära texten, i min undersökning av forskningsfrågan om författarens läsart. Eftersom mitt fokus i undersökningen är på den som skrivit och som läser texten och att texten befinner sig i skrivprocessen anser jag poetiken mest användbar. Genom mitt vägval blir min inriktning mot praktisk kunskap synlig.

## Läspraktiker

De verk jag valt att använda i min undersökning är författaren Karolina Ramqvists *Det är natten*, författaren och filmskaparen Marguerite Duras *Att skriva* och författaren Elisabeth Rynells *Skrivandets sinne*.<sup>38</sup> De tre verken omnämns som essäer men min karakteristik av poetiken stämmer väl med böckernas innehåll och hållning.<sup>39</sup> Jag kommer i fortsättningen att kalla böckerna essäer.

Det är viktigt att påpeka att författarens förhållningssätt i arbetet med den egna texten är något individuellt och tätt sammanflätat med skrivprocessen och i förlängningen det egna

<sup>37</sup> Sören Bondesson, *Konsten att döda*, Stockholm, 2011. Ylva Carlsdotter Wallin, *Att skriva för unga*, Stockholm, 2013.

<sup>38</sup> Karolina Ramqvist, *Det är natten*, Marguerite Duras, *Att skriva*, Elisabeth Rynell, *Skrivandets sinne*.

<sup>39</sup> *Skrivandets sinne* omnämns som essä på titelbladet. *Det är natten* kallas för en essäistisk berättelse, står på fliken. Duras, *Att skriva*, omnämns som en reflektion över "...skrivandets praktik...", *När Marguerite Duras skriver får döden liv*, Dagens Nyheter 2014.09.10.

konstnärskapet. Min strategi är därför att undersöka dessa tre författare och via vad de skriver om sina praktiker rikta min fråga om läsningens funktioner i arbetet med den skönlitterära texten till just dem. Vad skriver författarna själva om sitt läsande av den egna texten? Hur och i vilken utsträckning tar författarna fasta på läsandet av den egna texten som en del i skrivarbetet? Frågorna pekar mot uppsatsens syfte, att undersöka författarens läsakter som ett verktyg i processer av kreativt skrivande.

Redan vid en första anblick har de tre böckerna något gemensamt.<sup>40</sup> Formatet är rätt litet och textmängden är med sina kring hundra sidor rätt nätt. Alla böckerna handlar även om skrivprocessen: Olika faser i skrivarbetet, olika förhållningssätt till skrivarbetet och olika strategier som författaren funderar över och vill dela med sig av. I funderingarna kring skrivprocessen och anledningarna till skrivandet uppfattar jag författarna som delvis plågade av sin egen verksamhet. Mitt intryck är att böckerna relaterar till ett slags krisläge för författaren, i skrivandet eller i synen på att vara en som skriver eller i författaryrket.

Ramqvist beskriver i *Det är natten* att hon just skrivit färdigt en roman.<sup>41</sup> Under en tid har hon skjutit på att skriva ett anförande om sin nya bok, den roman som ligger i tryckpressarna och där det nu för Ramqvist väntar signeringar, intervjuer och framträdanden. Krisen handlar i Ramqvists fall alltså inte om det egna skönlitterära skrivandet utan det som drabbar henne när hon ska skriva ett anförande om sin egen bok. Ramqvist beskriver glappet mellan att vara den som skriver och författaren. Den som skriver är hon som står mitt i arbetet med texten, i skrivandets görande, och författaren är den som färdigställt texten och nu får den utgiven. Det är utifrån rollen som författaren som Ramqvist ska skriva ett anförande som sin egen roman och här tar det helt enkelt stopp.

Ramqvist undersöker skillnaden mellan de olika lägena hon befinner sig i när hon ska skriva ett anförande om sin bok och när hon skriver skönlitterära texter. Hon frågar sig vad som skiljer de två åt i sättet att tänka och skriva. I en passage gör Ramqvist en viktig distinktion. Hon skriver:

Jag ville inte förstöra det jag uppfattade att romanen var, det öppna och ofärdiga som den måste vara, och jag ville inte stå i vägen för den, som jag sent omsider började förstå att jag verkligen gjorde, hur jag än gjorde. Den röst jag talade med när jag svarade på frågor om en bok och associerade kring dess teman var inte min skrivandes röst.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Karolina Ramqvist, *Det är natten*, Marguerite Duras, *Att skriva*, Elisabeth Rynell, *Skrivandets sinne*.

<sup>41</sup> Karolina Ramqvist, *Det är natten*.

<sup>42</sup> *Ibid.*, s 16.

I citatet gäller det ett muntligt framträdande, ett möte med en publik under ett författarbesök där Ramqvist svarar på frågor om sin bok. Men hur Ramqvist svarar på frågor om sin bok har en parallell i hur hon förhåller sig när hon ska skriva anförandet om boken. Centralt i citatet blir skillnaden mellan de två skrivlägen som Ramqvist lyfter fram. Mellan det skönlitterära skrivandet, det Ramqvist kallar ”min skrivandes röst”, och den röst som redogör för den egna boken, författaren, som svarar på frågor och skriver anföranden.

Genom hela *Det är natten* är intrycket att Ramqvist vill vara hon som skriver, alltså mitt i det pågående skrivandet, snarare än författaren, den som skrivit färdigt texten.<sup>43</sup> Hon ställer sig frågan om vad det är att vara en som skriver. Det är kopplat till det hon kallar ”min skrivandes röst”. Men varför kan hon inte skriva anförandet om boken med ”min skrivandes röst”? Genom hela *Det är natten* är författarrollen något som verkar plåga Ramqvist och hon verkar försöka förhålla sig och vilja göra på samma sätt när hon ska skriva anförandet om boken som när hon skriver skönlitteratur, men det fungerar inte.<sup>44</sup>

Jag tänker att den stora skillnaden Ramqvist synliggör handlar om att den som skriver är i ett görande, som kan karakteriseras av en skrivande-läsande-redigerande rörelse i arbetet med den egna texten. Författaren skriver, läser och svarar sig själv i omskrivningen. Här befinner sig Ramqvist i skrivverkstaden och här är läget ”min skrivandes röst”. Utanför själva skrivandets görande verkar det Ramqvist kallar ”min skrivandes röst” inte kunna aktiveras eller plockas fram. I citatet synliggörs vad som verkar centralt i den kunskap ”min skrivandes röst” har och vad Ramqvist med ”min skrivandes röst” kan göra med texten: skriva den öppen och hålla den ofärdig.

Frågan jag ställer i inledningen handlar om hur författaren arbetar med läsandet där mitt i skrivprocessen. Ramqvist har just avslutat en skrivprocess och i den bemärkelsen belyser *Det är natten* inte det mer konkreta läsandet i arbetet i skrivprocessen.<sup>45</sup> Men den konflikt Ramqvist beskriver mellan att vara hon som skriver och att vara författaren synliggör, tänker jag, två viktiga tankegångar.

Den första handlar om att positionerna i förhållande till texten, att vara hon som skriver eller att vara hon som skrivit klart, är olika. Jag tänker att det handlar om ett slags inifrånperspektiv och ett slags utifrånperspektiv. Det är också viktigt med den distinktion mellan de olika lägena i förhållande till texten som Ramqvist gör, och där jag läser ”min

---

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> Ibid.

<sup>45</sup> Ibid.

skrivandes röst” som något specifikt för just hennes skönlitterära skrivande, och här kommer jag in på den andra tankegången. Det Ramqvist kallar ”min skrivandes röst” finns i det skönlitterära skrivandet och inte när hon ska prata om eller skriva en presentation om boken. Hon kan inte få tag på eller ta fram det läget, ”min skrivandes röst”, koppla på den kunskapen, utanför skrivakten. Det är en kunskap hon bevisligen besitter, hon har ju skrivit flera romaner, men som hon nu ändå inte kan använda i situationerna när hon ska skriva om sin bok eller svara på frågor om den. ”Min skrivandes röst” kopplar jag därför till skrivandets görande. Samtidigt är det rätt gåtfullt vad Ramqvist menar med ”min skrivandes röst” och om och i så fall hur läsakten i hennes skrivprocess inkluderas i det hon kallar ”min skrivandes röst”. Jag kan också undra om Ramqvists ”min skrivandes röst” är kopplad till hennes skönlitterära skrivande i stort eller om rösten förändras i relation till de nya skrivprojekten. Alltså om och i så fall hur en erfarenhet inverkar på det hon kallar ”min skrivandes röst”. För att ta mig vidare i min undersökning av författarens läsakter i arbetet med den egna texten i skrivprocessen vill jag rikta sökljuset mot Duras essä *Att skriva*.<sup>46</sup>

*Att skriva* består av fyra texter varav den första handlar om Duras tankar om och förhållningssätt till och syn på det egna skrivandet.<sup>47</sup> Ensamheten är central i texten, ensamheten som förutsättning för skrivandet. Duras återkommer gång på gång till sitt sommarhus i Neauphle i Frankrike. Det är platsen för hennes skrivande men den frikopplas även från det fysiska huset och blir då ett slags skrivandets plats. Natten återkommer också på flera ställen i boken och den är sammankopplad med skrivandet, natten som ett slags frizon.<sup>48</sup> Boken omnämns också som natten i bemärkelsen det okända och slutet.<sup>49,50</sup> Skrivandet, ensamheten, natten och huset är länkade till varandra och återkommande i Duras text.

Att huset är så viktigt tänker jag beror på ensamhet, som utgångspunkt för skrivandet, och det är en ensamhet som Duras beskriver som att den ”skapades av mig”.<sup>51</sup> För Duras verkar alltså inte bara ensamheten utan ensamheten skapad av henne själv vara en förutsättning för skrivandet. Ensamheten är avgörande även vad gäller läsandet. I en passage skriver Duras om när hon skrev *Le Vice-consul*.<sup>52</sup> Hon beskriver det som ett desperat arbete och hennes livs arbete.<sup>53</sup>

<sup>46</sup> Marguerite Duras, ”Att skriva”, ur *Att skriva*.

<sup>47</sup> Ibid., s 10.

<sup>48</sup> Ibid., s. 46.

<sup>49</sup> Ramqvist citerar Duras i *Det är natten* och titeln verkar inspirerad av Duras. *Det är natten* s. 17.

<sup>50</sup> Marguerite Duras, *Att skriva*, s. 25.

<sup>51</sup> Ibid., s 11.

<sup>52</sup> Utgiven under den svenska titeln, *Vicekonsuln*.

<sup>53</sup> Marguerite Duras ”Att skriva” ur *Att skriva*. S. 22.

Jag måste ha lagt tre år på att skriva den boken. Jag kunde inte prata om den för minsta intrång i boken, minsta ”objektiva” råd skulle utplånat den. Ett annat skrivande från min sida, tillrättalagt, skulle ha förstört skrivandet av boken och min egen kunskap om den.<sup>54</sup>

Här tonar två olika sätt att förhålla sig i läsandet fram: Den läsning som kommer utifrån, från någon annan, och inifrån, från Duras själv. En läsning utifrån med objektiva råd kan utplåna texten och leda till att Duras lägger sin text till rätta, vilket hon redan innan verkar veta är fel väg för henne att gå. Att lägga texten till rätta leder för Duras till att meningen med texten omintetgörs och att Duras kunskap om boken sätts ur spel. I citatet tycker jag att en risk med läsandet, att texten läggs till rätta, blir tydlig. Men också en möjlig väg att gå, att texten snarare släpps fri, kan anas. Samtidigt blir det synligt vilken styrka den ”objektiva” kommentaren kan ha för Duras. Hon skulle ju helt enkelt kunna rycka på axlarna och fortsätta på sitt eget spår med texten. Hon har ju redan skrivit flera böcker, är både erfaren och uppbyren. Men det verkar vara ett slags laddning kring den yttre läsningen som hon trots allt inte kan skaka av sig eller bortse från.

För Duras verkar hela skrivandet vara i ett slags kris. I det näst sista stycket av essän formulerar hon något jag tänker är betydelsefullt i fråga om läsning i skrivprocessen.

Att skriva är att försöka få reda på vad man skulle skriva om man skrev – och det vet man bara efteråt – innan är det den farligaste frågan man kan ställa sig. Men det är också den vanligaste.<sup>55</sup>

I passagen upplever jag att Duras utfärdar en varning för risken att veta för mycket vid fel tidpunkt om den egna texten. För Duras verkar det vara ett utforskande som ligger i fokus i skrivakten. Att inte veta vad hon kommer att skriva och vart det kommer att ta vägen verkar vara ett slags nav i arbetet. I *Att skriva* återkommer Duras ofta till att skrivandet måste vara delvis hemligt och gåtfullt och det är själva hemligheten som skrivs fram i arbetet med texten.<sup>56</sup> Innan hemligheten är framskriven verkar frågan om vad hon skriver vara farlig för Duras att ställa sig. Svaret skulle slå omkull själva meningen med skrivandet, varnar Duras. Det tycks alltså vara skrivandets uppgift att i skrivakten upptäcka texten. Men läsandet har, enligt Duras,

---

<sup>54</sup> Ibid., s 22.

<sup>55</sup> Ibid., s 48.

<sup>56</sup> Ibid.

inte heller som uppgift att lägga texten till rätta.<sup>57</sup> Som jag läser Duras gör hon inte någon skillnad mellan hur hon förhåller sig och vad hon kräver av sig själv i skrivakten och i läsakten.

Läsakten förhåller sig självklart till det redan nedskrivna men med avstamp i Duras tankar om det hemliga och gåtfulla i texten som ett bärande element vill jag pröva tanken att läsakten för författaren där mitt i skrivprocessen även förhåller sig till det ännu inte nedskrivna. Duras beskrivning av hur orden springer iväg med författaren i skrivandets stund eller hur en tematik rusar på och förgrenar sig i skrivögonblicket ser jag som en gestaltning av flow.<sup>58</sup> Men skulle läsandet kunna springa iväg med författaren på samma sätt som skrivandet? Att se det som står på pappret och samtidigt kunna bortse från det och relatera till tankarna om texten. Se, ta in den ännu oskrivna texten, som också hänger samman med texten men ännu inte har artikerats och i den bemärkelsen är gåtfull och hemlig. Läsakten som strategi för att upptäcka och svara på och därmed kunna skriva sig vidare i arbetet med den oformliga texten. Skriva det gåtfulla och hemliga i texten tydligt men inte besvara frågorna kring det gåtfulla eller reda ut det hemliga. Att skriva det gåtfulla och hemliga tydligt i texten skulle kunna vara att inte lägga texten till rätta, det som Duras skriver om som ett slags död för både texten och hennes kunskap om texten.

Duras ger svar när det gäller läsakternas funktion i skrivandet på flera sätt. Hon pekar på skillnaden mellan den yttre läsningen som kan strypa textens process i motsats till den inre läsningen som kan befria den. Att inte lägga texten till rätta är centralt inte bara i skrivakten utan även i läsakten. Att inte lägga texten till rätta i skrivakten och läsakten kopplar jag till Duras förhållningssätt till det gåtfulla och hemliga i den egna texten, som hon så intensivt värnar om. Samtidigt verkar Duras inte bara kunna rycka på axlarna åt den yttre kommentaren kring texten och skriva sig vidare. Mellan det yttre och det inre perspektivet verkar finnas en laddning, ett slags konflikt.

Laddningen i läsakten kan jag känna igen från mitt eget skrivande. I berättelsen från mitt skrivrum beskriver jag det som ett slags motstånd. Jag dröjer med att sätta igång och läsa min egen text. Jag måste göra en kraftsamling och försätta i ett läge för att kunna kasta mig ut i läsakten. Jag noterar hur jag böjer mig fram över titelsidan och liksom samlar mig för att vända blad, tar sats för att gå in i läsningen. Sedan ger jag upp igen och i berättelsen står det:

Jag lägger handen på titelbladet. Där utanför faller snön och jag tänker på det jag läst om snöflingorna och hur de små kristallerna limmas in i varandra och bygger större

---

<sup>57</sup> Ibid s. 22.

<sup>58</sup> Maja Ödman, red., *Om kreativitet och flow*, Stockholm, 1990.

former som en exakt replik av deras egen. Skulle det vara en tillgång eller ett problem i fråga om en skönlitterär text?

Här blir något viktigt synligt. Det blir tydligt att jag tycker att det är svårt att komma igång med läsandet, att jag drar på det. Bilden av snöflingorna och iskristallerna blir en gestaltning av en spänning i relationen mellan delarna och helheten i mitt läsarbete, ett slags dubbelseende i läsögonblicket. Jag tänker att kraftsamlingen inför läsakten handlar om att jag behöver ha hela texten aktualiserad inom mig när jag läser det enskilda ordet. För att förstå om det enskilda ordet passar in i helheten, en helhet som ännu inte finns framskriven i texten, behöver jag ha textens helhet inom mig. Det handlar om full koncentration i läsögonblicket, där med min egen text, men samtidigt ha texten som helhet aktiverad inom mig för att kunna förstå sammanhanget. Motståndet inför att kasta mig ut i läsningen tänker jag alltså beror på hur jag i läsakten måste kunna röra mig mellan textens del och helhet för att kunna se och förstå hur och varför moment i texten fungerar eller inte fungerar. Kanske handlar det även om hur jag behöver kunna röra mig mellan det redan utskrivna och det jag är på väg att skriva men ännu inte har formulerat.

Jag vill nu återkoppla till Ramqvist och Duras för att summera.

I min undersökning blir det via Ramqvist tydligt att kunskapen om skrivandet är kopplad till görandet, det är i skrivandets praktik som skrivandets kunskap kan aktiveras. Det gäller även för det Duras uttrycker om den katastrofala konsekvens som den yttre ”objektiva” kommentaren, om att lägga texten till rätta, kan leda till. En läspraktik som inte definieras utifrån skrivandets görande verkar vara kontraproduktiv, vad gäller att ge ingångar och verktyg för att kunna färdigställa den skönlitterära texten. Duras beskriver hur texten då förlorar sitt värde och hur hon tappar bort sin kunskap om den. Jag ser ytterligare en parallell mellan Ramqvist och Duras, där jag kopplar Duras försvar av det hemliga, som ska skrivas tydligt men inte besvaras i texten, till det Ramqvist formulerar som avgörande i sin syn på skönlitteraturens uppgift, det öppna och ofärdiga. Här ser jag att båda författarna beskriver ett slags rörlighet och öppenhet som centralt, något som det gäller att uppnå med den egna texten. I undersökningen tonar också rörelsen mellan och förståelsen för ett slags samverkan mellan läsakten och skrivakten fram som något centralt. Det blir synligt i det Duras skriver om hur kravet på både skrivakten och läsakten handlar om att inte lägga texten till rätta. Men det finns även i exemplet från mitt skrivrum med läsakten dubbelseende på textens del och helhet, en helhet som ännu

inte är framskriven. För att undersöka rörelsen mellan läsläget och skrivläget ytterligare vill jag rikta sökljuset mot *Skrivandets sinne* av Rynell.<sup>59</sup>

I *Skrivandets sinne* samlar Elisabeth Rynell 18 essäer.<sup>60</sup> Alla kretsar kring temat skrivande och stumhet. Temat till trots är olikheterna mellan essäerna många och stora. En essä handlar om Rynells möte med Sara Lidman och en annan om hur Rynell arbetar med skrivande när hon är ute på författarbesök i skolor.<sup>61</sup> Frågan om skrivandet och stumheten sätts ner i olika situationer och på olika platser och på det sättet kan Rynell mångfaldiga sin blick på grundtemat. I essän *Om självtillit* skriver Rynell om samspelet mellan att skriva och att läsa.<sup>62</sup>

Författaren vet in i märgen hur avgörande skillnaden är mellan att tänka en mening och att skriva ner den. Och inte bara avgörande, den kan vara skräckinjagande.

Nedskrivet där på pappret kan man, ja, *titta på meningen*, den har tagit ett steg ut ur en och blivit sin egen.

Och meningen kan titta tillbaka.

Man kan börja inbilla sig att den *har en vilja*.

Och det har den.

Och man måste svara.

Från det ögonblicket är meningen inte ”min” längre, den är inte ”jag”. Den har blivit ett ”du” som ”jag” träder i dans med. En förhäxad dans där man ideligen trampar sig själv på tårna i takt med att ”du” växlar om till ”jag” och ”jag” växlar om till ”du” alldeles oförutsägbart mitt under släpstegen, virvlarna, snurrarna.<sup>63</sup>

Rynell visar till att börja med på skillnaden mellan den tänkta texten och den nedskrivna texten. Skillnaden mellan dem blir tydlig med hjälp av läsning. Den tänkta texten kan inte läsas men det kan den nedtecknade. När texten står där på pappret framför Rynell så är den något eget. Det där egna blir ett du som kan svara. Rynell skriver att meningen ”tittar tillbaka” på henne. Och om hur man kan ”inbilla sig att den *har en vilja*”.<sup>64</sup> Texten är skriven av Rynell och det är hennes egna ord som trots att Rynell är avsändaren verkar ha en egen vilja och därmed i den bemärkelsen vara skilda från henne. Kan arbetet med den här viljan vara något som är särskiljande för författarens läsning av den egna texten i skrivprocessen? Där så att säga läsläget kommunicerar med skrivläget hos författaren. I Rynells bild av dansen tänker jag att något av en närhet mellan skrivande och läsande är gestaltat. Rynell skriver att de två, den som

<sup>59</sup> Elisabeth Rynell, *Skrivandets sinne*.

<sup>60</sup> Ibid.

<sup>61</sup> Elisabeth Rynell, ”Om icke-skrivandets moln”, ”Om Saras gästabad”, ur *Skrivandets sinne*.

<sup>62</sup> Elisabeth Rynell, ”Om självtillit”, ur *Skrivandets sinne*, s. 62.

<sup>63</sup> Ibid., s. 65, 66.

<sup>64</sup> Ibid., s 65.

skriver och själva texten, blir ett slags jag och ett du. Deras båda roller kan sedan växla, jaget blir duet och duet jaget, i en virvlande dans. Det är en dans som kräver en rörelseberedskap hos den som skriver. Rörelsen kan vara blixtsnabb, från att ligga i ett skrivläge och gå över i ett läsläge, där idén om en redigering uppstår, och tillbaka till ett skrivläge igen, för att pröva idén som kanske också leder till modifieringar av den och kanske även fler idéer. Dansen Rynell väljer som bild för skrivakten tydliggör dels hur läsandet ingår i skrivprocessen och dels hur snabb den skrivande personen är när hon virvlar mellan läsande och skrivande i arbetet med den egna texten. Men bilden av duet, texten, som har en egen vilja att förmedla tillbaka till det skrivande jaget, visar också hur sensibel, ja, nästan foglig, den skrivande personen behöver vara i läsakten. Det kräver en total närvaro i läsögonblicket och en beredskap och öppenhet för vad som ska komma närmast. Det jag läser på pappret är inte nödvändigtvis det jag trodde att jag hade skrivit.

Dansen mellan läsande och skrivande kan jag känna igen från mitt eget arbete med min egen oformliga text. I berättelsen från mitt arbetsrum skriver jag att idén att redigera en passage i en text kan komma plötsligt och oförklarligt i läsakten. Exemplet gäller när jag i läsögonblicket kommer på att jag kan skriva in karaktären M i textpassagen för att åtgärda problemet med att den enskilda texten inte är tillräckligt integrerad i textens helhet. Rynells beskrivning av texten som ett slags du som kommunicerar ett förslag på svar på ett problem stämmer väl överens med hur jag upplever att lässituationen ger mig en lösning jag sedan kan använda i redigeringen av textpassagen, en lösning jag inte tidigare kunnat komma på eller sett i materialet. Jag kan inte vara säker på om redigeringen av texten kommer att fungera men i läsandet presenteras ett förslag. Om och i så fall i vilken utsträckning redigeringen kommer att fungera vet jag först när jag skrivit till passagen i texten och läser den igen. I läsakten är inte min upplevelse att jag lägger texten till rätta utan att jag svarar på texten. Jag organiserar och sorterar texten med hjälp av den kunskap jag erövat i läsakten och skrivakten. Det är en kunskap som genereras i och styrs utifrån texten själv.

Innan jag går vidare i min undersökning vill jag stanna till för att se vilka möjliga svar jag har att ge min forskningsfråga. Hur samverkar läsakten med skrivakten och hur påverkas läsakten av att det är författaren som läser sin egen text och att den befinner sig mitt i skrivprocessen?

Sammantaget ser jag ett slags positionsbestämningar i läsakterna som centrala. Varifrån läsningen görs är en viktig fråga hos alla tre författarna och även i berättelsen från mitt arbetsrum.

Det är stor skillnad på att skriva och läsa den egna texten i skrivandets görande, i den pågående skrivprocessen, och när texten är färdig. Ramqvist kallar den delen av sig själv som står i skrivandets görande för hon som skriver och den som skrivit färdigt för författaren. Hos Ramqvist är det tydligt att författaren inte kan göra eller vara hon som skriver.

Andra positioner som återkommer är att i läsakten läsa inifrån texten eller utifrån, när det så att säga är inifrån skrivprocessen läsblicken riktas på materialet eller utifrån. Det gäller inte bara den utomstående läsaren som riktar blicken mot texten och ger ”objektiva” råd om redigering – glidningen mellan positionerna uppfattar jag även som en rörelse som kan pågå inom författarläsaren. Läsakten är i den bemärkelsen ett konfliktområde där läsningen från utifrånpositionen och inifrånpositionen kan drabba samman. I Duras resonemang om den yttre ”objektive” läsarens kommentar blir närvaron av de två perspektiven synliga.

Rynell intresserar sig för samma fråga men har ett annat sätt att beskriva och kanske även att förhålla sig till den. Rynells dansbild visar på en rörlighet mellan läsandet och skrivandet. Istället för bilden av ett striktare utifrånperspektiv och ett inifrånperspektiv skriver hon in ett jag och ett du. För mig synliggör det ett förhållningssätt där skrivprocessen rör sig mellan läsandet och skrivandet. Det blir en strategi för att kunna läsa utan att komma för långt bort från skrivandet. Att inte stänga mot texten på ett sätt som skulle göra det svårt att hitta tillbaka in i skrivläget.

Ytterligare en positionsbestämning som författarläsaren behöver i sitt läsarbete med sin egen text i skrivprocessen blir synlig i berättelsen från mitt arbetsrum. Här handlar det om ett slags närbild, på textens detalj, kontra en helbild, där texten som helhet blir synlig. En förståelse för och rörlighet mellan textens delar och textens helhet blir i exemplet från mitt arbetsrum avgörande i min läsakt. En komplikation är att textens helhet i läsarbetet med texten i skrivprocessen ännu inte finns.

Att skrivandet och läsandet är tätt sammankopplade är en första slutsats jag drar i min undersökning av författarens läsarbete i arbetet med den egna texten mitt i skrivprocessen. Författarläsaren verkar inspireras och styras av läsakten och underställa den samma ambition som skrivakten. Att författaren tar skrivandet i beaktande under läsakten blir ett försök till svar på forskningsfrågan om hur läsandet och skrivandet samspelar i författarens arbete med den egna texten. Läsandet behöver genomföras på ett sätt som underlättar för författaren att ta sig över i skrivläget. Men på samma sätt som författaren tar hänsyn till och använder sin skrivkunskap i läsakten så tar författaren även i skrivandet konsekvenserna av läsaktens erövrade kunskap. Skrivakten och läsakten verkar hos författarläsaren i arbetet med den egna texten i skrivprocessen under samma ambitioner och förhållningssätt. Att inte lägga texten till

rätta i skrivakten gäller även för läsakten. Att skriva texten öppen och ofärdig gäller även för läsakten.

En aspekt i läsakten som jag snuddar vid i det här kapitlet och som är angelägen att tänka vidare kring är det jag kallar författarens dubbelseende i läsarbetet. Här glider min undersökning över på något som delvis har med positioner i läsakten att göra, och hur författaren medvetet arbetar med dem i sitt läsarbete, men de är ändå delvis något annat. Jag menar att jag i min undersökning kan se hur författaren använder ett slags dubbelseende i läsakten. I mitt arbetsrum, när jag läser min egen text för att i nästa steg skriva mig vidare, är det inte bara den text jag läser som är viktig utan även ett slags tänkt text. Det här dubbelseendet, som handlar om det synligt utskrivna och det osynligt skrivna, ser jag i Duras resonemang kring texten som hemlig och i hur Ramqvist definierar det som så viktigt för henne att texten är öppen och i en bemärkelse ofärdig. Är dubbelseendet en strategi för att arbeta mot det som Ramqvist och Duras ser som så centralt i skönlitteraturen? Att skriva det hemliga tydligt men inte lösa dess gåta. Och att skriva texten öppen och ofärdig för läsaren att kliva in i.

Jag är tveksam till om dubbelseendet fångar in det jag vill beskriva. Handlar det om ett seende, är det inte snarare ett läsande som pågår, ett dubbelläsande? Det är viktigt att försöka förstå mer om den här läsmekanismen, som jag nu väljer att kalla dubbelläsande, för att spegla den läsning jag tänker att det handlar om.

För att undersöka dubbelläsandet som en strategi i författarens läsarbete, med den egna texten mitt i skrivprocessen, tar jag i nästa kapitel hjälp av filosofen Paul Ricoeur. Det jag fokuserar på är hans teorier om texten och tolkningen av texten, och specifikt på det för Ricoeur centrala distanseringsbegreppet. Jag kommer att diskutera Ricoeurs teorier och återkoppla till tankegångar jag skrivit fram i detta kapitel.

## **Den fixerade texten och den främmande**

Hur förhåller sig författarläsaren till den oformliga texten i läsakten och ingår det andra delar i arbetet än texten på pappret eller på datorns skärm? Hur förhåller sig författaren till det främmande, den ännu inte skrivna texten, i läsakten? Med hjälp av filosofen Paul Ricoeur vill jag undersöka relationen mellan den skrivna texten på pappret och andra aspekter av text i författarens arbete med att färdigställa sitt manus. Jag tar min utgångspunkt i de tre författarna Ramqvist, Duras och Rynell. Jag kommer även att använda mig av berättelsen från mitt arbetsrum. Jag bygger vidare på de resonemang jag fört i föregående kapitel, om författarens dubbelläsande och positionsbestämningens funktioner i läsakten.

Paul Ricoeur intresserar sig i sina senare arbeten för teorier kring text och teorier kring tolkning i förhållande till text.<sup>65</sup> I det kritiska tolkningsbegrepp, som han använder, är en dialog mellan förståelse och förklaring central. Här menar Ricoeur att det är "... genom förklarande procedurer som ny oväntad förståelse kan utvecklas" i läsakten.<sup>66</sup> Läsarens koppling in mot sig själv i läsakten och en läsak som inbegriper att läsaren är aktiv i relation till texten är Ricoeurs utgångspunkt. Det Ricoeur undersöker och försöker beskriva är rörelsen mellan läsare och text. Ricoeur fokuserar inte framförallt på läsakten hos författaren utan snarare är hans fokus författarens skrivande och läsarens läsande. Jag vill också påpeka att det i Ricoeurs undersökningar av läsakten nästan uteslutande är den färdiga texten som avses.

I läsakten handlar det enligt Ricoeur aldrig bara om texten, att läsaren ska underkasta sig den som en rebus att knäcka eller i försök att förstå vad författaren avsett. Men det handlar heller aldrig bara om läsaren, hur läsaren avläser och utläser sig själv och liksom narcissistiskt använder texten.<sup>67</sup> Snarare har läsakten hos Ricoeur karaktären av ett möte, en mötets dynamik av rörelse mellan texten och läsaren. I förordet till Ricoeurs *Homo Capax* skriver Kristensson Uggla om "... den hermeneutiska erfarenheten som inte innebär att man bara projicerar sig själv på texten, utan erhåller ett utvidgat själv genom mötet med de världar som texten föreslår".<sup>68</sup> I hur subjektet kastar sig ut i textens okända och vänder tillbaka när läsaren kopplar texten in mot sig själv ser jag Ricoeurs hermeneutiska hållning.

Jag går i dialog med Ricoeurs teorier om läsande i två delar av uppsatsen, först i detta kapitel, där jag valt att fokusera på Ricoeurs begrepp distanserande funktion.<sup>69</sup> Längre fram i uppsatsen återkommer jag till Ricoeur, då med fokus på tillägnandets funktion i läsakten, vilket jag läser som en fördjupning av den distanserande funktionen.<sup>70</sup> Jag går nu över till att beskriva Ricoeurs syn på den distanserande funktionen och den fixerade texten. Sedan kommer jag med hjälp av begreppet den fixerade texten undersöka aspekter av läsning i berättelsen från mitt arbetsrum. Efter det undersöker jag moment av distansering i författarnas, Duras, Rynells och Ramqvists, läsakter.

Hur förklarar Ricoeur den distanserande funktionen och det han kallar att texten fixeras? Ricoeur tar i *The hermeneutical function of distanciation* upp fem situationer, teman av

---

<sup>65</sup> Paul Ricoeur, "The hermeneutical function of distanciation" av Paul Ricoeur från *Hermeneutics & the human science*, s. 13.

<sup>66</sup> Paul Ricoeur, *Homo Capax*, s. 17.

<sup>67</sup> Ibid., s. 52.

<sup>68</sup> Ibid., s. 17.

<sup>69</sup> Paul Ricoeur, "The hermeneutical function of distanciation", ur *Hermeneutics & the Human Science*.

<sup>70</sup> Paul Ricoeur, "Tillägnelse", ur *Homo Capax*.

distansering.<sup>71</sup> Ett tema handlar om distanseringens mekanismer i överföringen mellan muntlig och skriftlig diskurs.<sup>72</sup>

Enligt Ricoeur är den första och påtagligt synliga effekten av distanseringen när talet övergår i skrift att texten fixeras.<sup>73</sup> Orden står där på pappret eller på datorns skärm. Någon, författaren, har skrivit ner orden och i och med det förhindrat dem från att förflyktigas.<sup>74</sup> Nu finns orden att läsa. Den färdigställda texten finns där för läsaren att möta eller i textutkastet mitt i skrivprocessen för författarläsaren att ta sig an. I den bemärkelsen blir den distansering författaren utför i skrivakten en möjlighet för läsarens medskapande i läsakten. Ricoeur menar att skrivakten och läsakten på det sättet har med varandra att göra, att texten kallar på läsning.<sup>75</sup> Samtidigt, och som en viktig förutsättning för läsakten, är boken uppdelad i två fält som inte kommunicerar med varandra, skrivakten och läsakten.<sup>76</sup> Ricoeur understryker hur boken delas upp i skrivakten och läsakten och hur de inte kommunicerar med varandra. Som jag förstår det är det just en poäng att, som Ricoeur formulerar det: ”Läsaren är frånvarande i skrivandet, författaren är frånvarande i läsningen.”<sup>77</sup> Här har författaren i sitt arbete med den oformliga texten mitt i skrivprocessen både läs- och skrivfunktionen att hantera.

För att summera lite är den distanserande funktionen knuten till att texten fixeras. Det är i fixerandet av texten som distanseringen äger rum, när den som skriver väljer att skriva ner vissa ord framför andra samt på ett speciellt sätt framför ett helt annat. Det är den fixerade texten som gör läsakten möjlig.

Jag vill börja med att undersöka det Ricoeur beskriver som ett grundvillkor för texten, att texten fixeras i skrivakten, i relation till berättelsen från mitt arbetsrum. Hur ser mitt förhållande till den fixerade texten ut i läsakten? Hur påverkas min läsakt av att texten bara delvis finns och vilka strategier i läsningen skapar det? Hur förhåller sig den fixerade texten till den oformliga?

I berättelsen från mitt arbetsrum beskriver jag hur jag arbetar med ett slags strategier i läsakten vad gäller textens form. Textmaterialet håller på att växa fram och jag har gjort en indelning, jag har valt att dela upp texten i korta kapitel. Men jag har också inom mig delat in texten i avsnitt, vilket jag inte markerat på pappret i textmaterialet. Jag omnämner det i berättelsen som ett slags text-sorterings-figur inom mig. Delar av texten är alltså som Ricoeur

<sup>71</sup> Paul Ricoeur, ”The hermeneutical function of distanciation”, ur *Hermeneutics & the Human Science*.

<sup>72</sup> Ibid.

<sup>73</sup> Ibid., s 139.

<sup>74</sup> Ibid., s 139.

<sup>75</sup> Paul Ricoeur, *Från text till handling*, s 33.

<sup>76</sup> Ibid., s. 34

<sup>77</sup> Ibid., s. 34.

beskriver det fixerad på pappret. Men i läsakten delar jag utöver det in texten i två avsnitt. Det blir ett slags dubbel erfarenhet av texten. Dels läser jag min egen berättelse för att den ligger i materialet, fixerad i orden. Dels arbetar jag med ett slags tänkt struktur av texten, jag delar upp texten i de där två delarna och jag återkommer till det i läsning efter läsning. Jag ser indelningen av texten som ett slags arbetsverktyg. Jag vet att jag helst vill klara av att hålla igång texten i ett svep, korta kapitel efter varandra i ett långt flöde. Jag vet att det inte fungerar ännu och den tänkta uppdelningen är dels inte ditskriven för att jag inte vill organisera texten så och dels framtänkt för att jag inte kunnat arbeta mig vidare i frågan som handlar om textens helhet utan den. Utöver det Ricoeur kallar att texten är fixerad på pappret finns alltså något som inte är fixerat utan tänkt men ändå återkommande för mig i varje genomläsning av texten. Tänkt med ett slags eftertryck, eftersom det upprepas i läsning efter läsning, men mindre fastlåst än de fixerade orden på pappret. Som en byggställning i luftrummet kring texten. Ett slags dubbelläsande som både förhåller sig till orden på pappret eller datorns skärm men också till andra typer av textkonstruktioner.

Vad blir synligt i situationen från mitt arbetsrum? I läsarbetet med min egen text framstår det framskrivna textmaterialet som en självklar del jag har att förhålla mig till. Det kan jag läsa, upptäcka på nytt när jag glider över från skrivakten och in i läsakten. Men de fixerade orden där på pappret eller på datorns skärm är bara en del av det arbetsområde jag rör mig över. Jag har redan nämnt byggställningen kring texten som en arbetsmetod i läsarbetet och skrivprocessen, det som inte står fixerat i orden utan är en konstruktion i luftrummet omkring texten. Men det finns också andra moment av kunskap om texten och skrivprocessen som inte står fixerade i orden på pappret och som jag tänker är betydelsefulla. De här andra momenten av kunskap om texten kan leda till problem men de kan också vara en tillgång i skrivprocessen. Till exempel inverkar minnet av det tidigare genomlästa som en avlagring att ta i beaktande i läsögonblicket, alltså i mitt möte med den nya versionen av min text. Det kan vara störande, för att det håller mig fast i gamla lästankar och skymmer texten som den ser ut i nuläget. Men det kan även vara en tillgång för att den tidigare läserfarenheten bär på kunskap om vad jag försökt tidigare i texten men strukit för att det inte fungerade. Ytterligare en kunskap om texten som inte fixerats i orden på pappret, i arbetet med texten i skrivprocessen, är drömmen om texten. Hela den tänkta texten som jag bär inom mig och som är kopplad till mitt behov, av att skriva just det jag försöker skriva, är också närvarande i läsögonblicket som något jag har att hantera.

Texten är fixerad, det jag möter när jag läser är det texten är, men jag kan ändå inte förhålla mig till den som bara fixerad, om jag ska arbeta vidare med den. Texten är det den är på pappret men kan samtidigt inte bara vara det. För mig som författare, som arbetar med den

oformliga texten, i skrivprocessen, går det inte att bara arbeta med det som står på pappret. Men jag kan inte heller kosta på mig att inte verkligen göra mitt yttersta för att se och förstå just bara det som står på pappret, den fixerade texten. Min läsning blir ställd i ett slags korsdrag. Texten blir i läsakten för mig som författare inte bara de ord som står fixerade på pappret utan jag tar även hänsyn till, använder mig av eller behöver skydda mig mot, dimensioner av ett slags läsning av det som befinner sig i luftrummet kring den fixerade texten. I mitt arbete med den oformliga texten handlar det i den bemärkelsen om det tankekomplex som texten är. Det här ställer villkor på läsakten som är specifika för författarläsaren och som kräver ett slags dubbelläsning. Jag tar upp det i föregående kapitel, hur författarläsaren använder ett dubbelseende i läsakten som en strategi för att möta textens del och helhet en helhet som ännu inte finns. Att se på texten inte bara som texten på pappret utan även i luftrummet kring texten blir ett sätt att ytterligare förstå författarens förhållningssätt till flera textkonstruktioner samtidigt i läsakten. Att arbeta med ett dubbelläsande.

Jag vill nu gå vidare och rikta min undersökning mot författarna Duras, Ramqvist och Rynell. Jag har tidigare fokuserat på aspekter av närhet eller distans i läsprocessen i relation till Duras, att läsa inifrån eller utifrån, och aspekter av närhet och distans i förhållande till Ramqvists skrivande i stort, i uppdelningen av författaren och hon som skriver. Även i Rynells bild av läsakten som en dans, mellan ett skrivande jag och texten som ett du, är närmandet till och fjärmandet från texten central. Jag kommer att undersöka förhållningssätt i läsakten hos Duras, Ramqvist och Rynell i förhållande till Ricoeurs distanseringsbegrepp. Jag inleder med att återkoppla till och kortfattat fördjupa mig kring Ricoeurs distanserande funktion.

Distanserande handlar enligt Ricoeur om att placera något på håll och det avståndet har både den som skriver och den som läser att hantera. Skrivakten är en distansering i hur tanken blir skrift och i den rörelsen distanseras från jaget. Läsakten innefattar en distansering som det läsande jaget har att möta, relatera till och hantera i sin läsakt. Som jag förstår Ricoeur gäller den distanserande funktionen att läsaren står framför texten och kastar sig ut i det okända för att sedan sätta det i relation till den egna tillvaron. Själva läsakten i sig innebär en distansering. Det gäller även författarens läsning av den egna texten, som författaren skrivit och som i den bemärkelsen inte kan vara okänd på samma sätt. Den distanserande funktionen kan alltså vara hur en läsare kliver in i och interagerar med en okänd text, en läsare som tar upp en roman och sätter sig för att läsa. Men distanseringen ligger också i själva läsandet i sig, att jaget och texten är åtskilda. Vilket ju är fallet även om det är den som skrivit texten som läser den. För att se och förstå mer om författarnas läsakter vill jag med hjälp av Ricoeurs distanseringsbegrepp undersöka hur författaren förhåller sig till och möter och arbetar med det okända i sin egen text.

Hur beskrivs rörelsen mellan det välkända och det okända i författarläsarens arbete med den oformliga texten?

Jag kommer nu att ta upp tre situationer av distansering från författarna Duras, Ramqvist och Rynell för att fundera vidare kring dessa situationer. Jag bygger vidare på resonemangen från föregående kapitel och börjar med Duras läskonflikt.

Duras beskriver hur hennes läsakt i arbetet med den oformliga texten handlar om den yttre läsarten, där den ”objektive” läsaren lägger texten till rätta, eller en inre, som handlar om att läsa texten i linje med texten själv. Läskonflikten kan, tänker jag, flytta in som två aspekter i författarläsaren. Det blir då författarens kamp och balans mellan dels anpassningen till språket som system och dels textmaterialets krav på just dess specifika form. Även Duras verkar berörd av den konflikten, vilket jag kan höra eka lite bakom hennes resonemang kring skrivakten och läsakten. Duras skriver om faran med den yttre ”objektive” läsarens kommentar och hur den kan hota hennes kunskap om texten. I resonemanget om den katastrofala konsekvensen av den yttre kommentaren ligger en spänning som gör att jag tänker att det inte kan gälla enkom den yttre ”objektive” läsarens kommentar. Om det inte fanns en laddning, en bäring, in mot något i Duras läsakt hade hon väl bara kunnat bortse från kommentaren och lita till sin kunskap i att skriva skönlitteratur. Duras beskrivning av ensamheten som en förutsättning för skrivandet, att hålla den ”objektive” läsaren och kanske i en bemärkelse hela världen utanför texten på avstånd, tänker jag också har att göra med laddningen i den här frågan. Det jag kallar läskonflikten har alltså en motsvarighet i de två läslägen Duras formulerar: Att lägga texten till rätta eller att läsa i linje med texten själv. Att läsa texten i linje med texten själv kopplar jag till det Duras gång på gång understryker i *Att skriva*, om att ta det hemlighetsfulla och gåtfulla i beaktande i arbetet med texten.<sup>78</sup> Ricoeurs distanseringsbegrepp kan i Duras fall kanske ses som en läsaktens rörelse mellan språket som system, det Duras omnämner som den yttre ”objektiva” kommentaren, kontra textmaterialets egen form, det Duras omnämner som det gåtfulla och hemliga. Skrivprocessens rörelse mellan de på förhand givna språkliga villkoren och den egna berättelsen. Mellan det välkända och det okända.

Rynell beskriver distanseringen via en bild, av en virvlande dans.<sup>79</sup> En rörelse från en position till en annan. Något att ryckas med i. Att dras in i. Rynell beskriver texten som ett du som svarar henne i läsakten. Jaget är Rynell själv, hon som skriver. Jaget och duet kan byta plats i dansen. I det förhållningssätt till distanseringen i läsakten som blir synligt i Rynells gestaltning är skiftena snabba. De blir samtidigt tydliga eftersom jaget som skriver möter duet,

<sup>78</sup> Marguerite Duras, ”Att skriva” ur *Att skriva*.

<sup>79</sup> Elisabeth Rynell, ”Själv tillit” ur *Skrivandets sinne*, s. 65-66.

texten, som är en annan. Men jaget kan också i dansen bli duet, alltså förstå och se och vara duet fullt ut. Här fångas något av flexibiliteten i Rynells läsakt upp. Det blir tydligt hur hon rör sig snabbt och frekvent från det välkända över i det okända och tillbaka igen.

Hos Ramqvist är perspektivet utzoomat, i jämförelse med Rynells. Ramqvist beskriver i *Det är natten* skillnaden mellan att vara hon som skriver och författaren.<sup>80</sup> Hon som skriver är i skrivandet görande och författaren är den som skrivit färdigt texten. Vad berättar Ramqvist om läsaktens rörelser mellan det välkända och okända? Frågan om skillnaderna mellan att vara hon som skriver och att vara författaren aktualiseras hos Ramqvist när hon skrivit färdigt sin bok och ska skriva ett anförande om den. Hon drabbas av skrivkramp och känner ett starkt motstånd inför att skriva anförandet. Förklaringen är den skillnad som finns mellan att vara i ett skönlitterärt skrivande och att skriva ett anförande om den egna avslutade romanen. Här kan jag se en skillnad i förhållningssättet till den välkända och den okända texten i Ramqvists skrivpositioner. Ramqvist skriver: ”Jag ville inte förstöra det jag uppfattade att romanen var, det öppna och ofärdiga som den måste vara.”<sup>81</sup> I Ramqvists syn på den skönlitterära texten ser jag en öppenhet för och närhet till den okända texten. Utanför den skönlitterära texten, i författarens skrivposition där det gäller att skriva ett anförande, finns inte uppdraget att skriva in, gestalta, förhålla sig till det okända. Det Ramqvist ser som den skönlitterära textens uppgift, att vara det där öppna och ofärdiga, ser jag som en beskrivning av ett fokus på och en relation till inte bara det kända i texten utan framförallt det okända. Även när romanen är färdigskriven är texten för den som skrivit i vissa bemärkelser inte välkänd. Den oformliga texten blir i den bemärkelsen en beskrivning av författarens arbete och hållning i arbetet med att färdigställa sin egen text men samtidigt en beskrivning av vad skönlitteratur kan vara. Den oformliga texten som det öppna och ofärdiga, som Ramqvist tillskriver skönlitteraturens själva mening.

Vad blir synligt i de exempel på distansering jag lyfter fram hos författarläsarna? De ser alla tre den okända texten som central. Duras värnar om det hemliga och gåtfulla. Ramqvist om det öppna och ofärdiga. Rynell ser texten som ett du, vilket också pekar bort från att författaren har full kontroll över skrivprocessen och läsakten. De tre författarna är upptagna av att förklara och gestalta hur de i läsakten arbetar med de okända delarna i texten. Samtidigt är det ju uppenbart att den som skrivit texten vet en hel del om den, att den för henne är välkänd. Författarna verkar ändå snarare vilja lyfta fram och se det som avgörande att uppehålla sig kring beskrivningar av det okändas funktion i skrivprocessen, i skrivakten, vilket jag kan känna

---

<sup>80</sup> Karolina Ramqvist, *Det är natten*.

<sup>81</sup> *Ibid.*, s. 16.

igen i beskrivningen av kreativitet och ett flow.<sup>82</sup> Men i hur Duras ställer samma villkor på läsakten som skrivakten, att texten inte ska läggas till rätta i läsakten för då förlorar författaren sin kunskap om texten, inkluderas läsakten i samma villkor på kreativitet som brukar tillskrivas skrivakten. Den text författaren skrivit och sedan läser där mitt i arbetet är välkänd men blir samtidigt okänd för författaren. Texten är hennes och samtidigt inte. Den oformliga texten som författaren läser är välkänd och främmande och det blir en hållning som bäddar för att skapa mer, vara i rörelse med det egna materialet, att skriva mer, att skriva sig vidare.

Jag vill nu avsluta med att koppla mina resonemang kring berättelsen från mitt arbetsrum och den fixerade texten till mina resonemang om författarna och deras läsakter i relation till den välkända och den okända texten, den distanserade funktionen i läsakten. Via min forskningsfråga riktar jag blicken mot författarnas läsakter för att undersöka hur läsakten samspelar med skrivakten men även hur läsakten påverkas och anpassas till att det är författaren som skrivit texten som läser den och att texten befinner sig i skrivprocessen.

I berättelsen från mitt arbetsrum, om den fixerade texten och den tänkta, och resonemanget kring distanseringen i författarnas läsakter, handlar det om att kunna röra sig mellan olika sätt att läsa. Men också om att se, höra och uppfatta texten på flera sätt samtidigt. Det blir därmed ytterligare ett sätt att förstå att dubbelläsa. I läsakten i mitt arbetsrum är det inte bara den fixerade texten på pappret jag arbetar med utan här handlar det snarare om texten som ett tankekomplex där somligt är utskrivet på pappret och annat inte. I författarnas läsakter består dubbelläsningen i en distansering i spelet mellan den välkända texten och den okända texten.

I relation till uppsatsens titel, ”Den oformliga textens röst”, blir en dimension tydlig för mig genom undersökningen. Den oformliga texten blir inte bara en beskrivning av att se, höra och acceptera och förstå läsarbetet med texten för författarläsaren under skrivprocessen. Den oformliga texten beskriver kanske även idén om att skriva in en öppenhet i texten eller skriva det hemliga tydligt utan att förklara, ett sätt att uttrycka att texten är färdig. Då har författaren skrivit in en plats för läsaren i sitt manus och kan lämna över texten. En författarkunskap blir då att gestalta den oformliga textens röst in i den färdiga texten. Det är författarens sätt att möta läsaren och ge henne plats i det skönlitterära verket. I läsakten.

Jag kommer att avrunda uppsatsens första del, ”Att läsa”, med en avslutning. Efter det går undersökningen vidare med fokus på skrivpedagogens arbete med textrespons.

---

<sup>82</sup> Maja Ödman, *Om kreativitet och flow*.

## **Avslutning, Att läsa**

Den forskningsfråga jag riktat in i min undersökning handlar om författarens läsaakter och de karakteristiska den oformliga texten ställer på läsakten. På vilka sätt samspelar läsakten med skrivandet i författarens arbete med att färdigställa den egna texten? Hur kan läsakten förstås mot bakgrund av att det är författaren som skrivit texten som läser den och att texten befinner sig mitt i skrivprocessen?

I den här uppsatsen prövar jag att se författarens arbete med texten som en praktisk kunskap. Via den ingången i undersökningen kan jag få syn på delar av kunskapen i läsakterna som är både situationsbundna och erfarenhetsbaserade. I undersökningen har jag fokuserat på den praktiska kunskapen hos författarläsarna. Min känsla för hur tongivande just dessa praktiska kunskaper kring skrivprocessen och läsakterna är har jag nu förstått mer av. Jag skriver i uppsatsens inledning att jag ser kreativt skrivande som ett fält där vi som skriver befinner oss, den yrkesutövande författaren och studenten i kreativt skrivande. Likheten mellan den erfarna och nybörjaren är ett slags förhållningssätt till varje skrivögonblick som innefattande något nytt och okänt. Men det finns även stora skillnader mellan nybörjaren och den erfarna författaren, skillnader som jag i den här undersökningen försökt formulera mig kring men även tycker att jag delvis kunnat beskriva.

De slutsatser jag drar är att en rörlighet på flera plan och på många sätt är karakteristisk för författarens läsaakter i arbetet med att färdigställa den egna oformliga texten. Ett exempel på rörligheten är författarläsarens förståelse för de olika positionerna i läsakten. När respektive position är den mest användbara för att kunna skriva texten vidare. Men även författarläsarens strategi och förmåga till en samtidighet i läsakten. Att kunna läsa på flera sätt och via det erövra kunskap om den egna texten blir ett viktigt verktyg i det fortsatta arbetet med att färdigställa manuset. Hur kunskapen att dubbelläsa tar sig ut skiftar från lässituation till lässituation och från författare till författare. Det kan röra sig om olika skikt i texten på pappret eller skärmen men också om tankar eller metoder där texten utökas till att inte bara innefatta texten på pappret utan snarare i läsakten blir ett tankekomplex författaren förhåller sig till och arbetar med i sin läsaakt. Den oformliga textens röst blir i min undersökning ett försök att verbalisera författarens praktiska kunskap. Det handlar om hur författaren kan se, höra och svara på sin egen text i skrivprocessen. Den oformliga texten är det processläge författaren befinner sig i, har att hantera och använda sig av i färdigställandet av sin text. I min undersökning har jag via författarläsarna även kunnat se en annan beskrivning av den oformliga texten. Den oformliga texten är ett sätt att beskriva det gåtfulla och hemliga, det ofärdiga och öppna, som författarna

ser som textens uppgift och mening. Den oformliga texten blir i den bemärkelsen en definition av skönlitteratur.

I resonemanget kring författarens praktiska kunskap blir det som för mig varit själva startpunkten synlig: Upplevelsen av att jag använder mina författarkunskaper i mitt arbete som skrivpedagog men inte har kunnat förklara hur. I min undersökning av författarens läsakter får jag en ökad förståelse för hur dubbelläsningen och positionsbestämningarna i läsakterna används. Jag är rustad för att gå in i nästa del av min undersökning: Att undersöka skrivpedagogens responsarbete och sedan i slutet av ”Att svara” försöka se om och i så fall hur det jag kommit fram till, som en del av författarens praktiska kunskap, att dubbelläsa och positionsbestämningarna som verktyg i läsakterna, används i skrivpedagogens förmedling av hur studenten kan arbeta med skönlitterärt skrivande.

## **Del 2: Att svara**

I den här delen av uppsatsen riktar jag in undersökningen på skrivpedagogens arbete med textrespons. Dels på skriftlig respons och dels på muntlig. Responsen ser jag som ett slags synliggjorda läsningar, vilket avspeglar uppsatsens fokus på läsakten. Den forskningsfråga jag ställer i min undersökning handlar om vilka hållningar och strategier som framträder i skrivpedagogernas arbete med skriftlig och muntlig textrespons, men även om hur skrivpedagogens arbete med textrespons speglar eller svarar mot författarens praktiska kunskap. Undersökningen tar avstamp i djupintervjuer med tre skrivpedagoger, alla med erfarenhet av eget skrivande. Intervjumaterialet ger möjlighet att undersöka tre praktiker. Textresponsens form, muntlig och skriftlig respons, är gemensam men det är viktigt att påpeka att arbetet med responsen avspeglar individuella hållningar till läsande, respons och kanske också till det egna skrivandet. I undersökningen ställer jag även frågan till min egen praktik via två berättelser där jag arbetar med muntlig och skriftlig respons. Jag tar även hjälp av filosofen Paul Ricoeurs läsbegrepp, det han kallar för tillägnandet i läsakten. Avslutningsvis undersöker jag moment av författarkunskap i det skrivpedagogiska arbetet i relation till det jag skrivit i uppsatsens första del, om författarläsaren. Jag utgår från de tre skrivpedagogerna jag intervjuat men även berättelserna från min egen praktik, både som skrivpedagog och författare.

## Textrespons

### En berättelse: Att läsa en studenttext och ge skriftlig respons

Jag sitter med datorn i knät. Jag har laddat ner dokumentet med studentens fem sidor långa text från det digitala klassrummet. Karin går första terminen på den kurs i kreativt skrivande där jag arbetar. Jag läser igenom den fem sidor långa texten på skärmen. Under kursen har studenterna ett eget skrivprojekt, som de själva väljer rätt fritt, men studenterna har även en del mer styrda uppgifter med fokus på tekniker som exempelvis dialog eller personskildring. Den uppgift Karin lämnat in nu är en av de mer styrda. I det här fallet är instruktionen att presentera en karaktär i en konkret miljö.

Jag sugs direkt in i den värld som Karin gestaltar i sin text. Den skitiga lägenheten, den olyckliga unga kvinnan i all den där misären, det kraftfulla och egna språket. Jag färgmarkerar de första raderna i texten. Jag läser hela texten i relation till den språkliga tonen som jag upplever i startraderna. Mitt på sidan tre tappar jag greppet om tonen. Jag går tillbaka till högst upp på sidan och läser igen. Vid samma ställe mitt i texten händer något men inte heller den här gången kan jag sätta fingret på vad det är. Jag färgmarkerar passagen och läser vidare.

Att läsa Karins text tar inte så lång tid och min avsikt är att läsa texten rakt igenom. Men jag läser lite hackande. Läser fram till sidan tre, backar ett par rader, läser om och läser vidare, en sida senare backar jag igen ett par rader och läser vidare.

Jag har gulmarkerat vissa passager i texten, lilamarkerat andra, vissa är turkosa. Jag undviker så långt det går rött och grönt som leder in min tanke på ett slags rättningsförfarande. Det finns många andra färger jag hellre använder.

Jag öppnar ett nytt dokument och skriver studentens namn, textens titel, mitt namn och att det handlar om min respons på hennes text. Jag går tillbaka till de färgmarkerade passagerna i dokumentet och läser igenom dem. De är trådar jag fångat in som centrala eller problematiska i min första genomläsning. De är inte alls kopplade till uppgiften, som handlar om att skriva miljöskildring och personskildring, det är bredare än så. Det är inte med uppgiften som vinkel jag läst texten, snarare i så fall med tanke på den där tonen eller rösten. Jag väljer att bortse från ett antal färgmarkeringar i dokumentet och väljer att fokusera på dem som handlar om miljöskildring och personskildring. Jag går fram och tillbaka mellan filerna när jag skriver, mellan mitt dokument där responsen växer fram och studentens text med mina färgmarkeringar. Jag följer spåret kring miljö- och personskildring och skriver en inledning som ska förklara min strategi i responsen för studenten.

Jag försöker fördjupa mig och visa hur jag i min läsning uppfattar och förstår Karins miljöskildringar och kopplar till exempel från hennes text. Jag går in på personskildringen och

är noga med att skriva in mig som avsändare vad gäller responsen. Här blir formuleringar som ”tänker jag” eller om hur huvudpersonen blir ”en mångbottnad person för mig” viktiga.

I det första stycket synliggör/presenterar du Mio för mig på två sätt. Dels den som inte kan sova, i jämförelse med Lo. Dels hon som är textens röst, hon som kan och behöver berätta sin historia. I bilden av hon som inte kan sova finns det en sorg och desperation, tänker jag. Att vara en som kan berätta sin berättelse signalerar ett hopp och en styrka, tänker jag. Mio blir sammantaget, via de här två bilderna, en mångbottnad person för mig.

Du arbetar mycket med detaljer i skildringen av Mio. Här liknar hållningen du har till miljöskildringen den du har till att skriva fram din karaktär. Men i skildringen av Mio har du också ett ytterligare verktyg, Mio-språket. Här tänker jag att texten slirar lite mot ett mer allmänt språk, ibland kanske med onödigt komplicerade och långa meningar. ”Sen smög jag och hämtade tetravin i Los gitarrfödral och vi låg på golvet och smygdrack och sen gick vi tillbaka till konsertlokalen och packade ihop våra saker och åkte med Zacks kompis Volvo 740 till Zack och söp ner oss och Lo dansade och jag stod bakom många jackor under hatthyllan med Zack och sen bestämde Lo att kvällen var slut och då drog vi till ”kvarten” och här är vi nu.

Nästa dag öppnar jag filen med min respons igen. Jag läser igenom texten tyst för mig själv och gör några förtydliganden som har att göra med begripligheten i responsens resonemang. Jag skriver in min osäkerhet på ytterligare ett par ställen. Ett ”kanske”, ett ”möjligen”. Jag skriver till ytterligare två frågor. Jag klipper ut en passage och klistrar in på ett annat ställe. Jag försöker summera något kring textens strategi i miljöskildringen. Jag stryker tio rader där resonemanget sticker ut från responsens fokus, kring miljö- och personschildring.

Efter det läser jag texten högt för mig själv och färgmarkerar det jag vill kolla upp en extra gång. Jag markerar namnen och citaten och andra konkreta detaljer som jag oroar mig för är felaktiga. Sedan går jag över i studentens text och kontrollerar att det jag skrivit stämmer. Jo, lakonet var just skrynkligt. Den unga kvinnan heter Mio och det stavas just så. Lägenheten omnämns som ”kvarten” och inte kvarten som jag skrivit, så då går jag in och justerar det i min responstext.

Jag sparar filen och går in på servern och vidare till det digitala klassrummet. Jag klickar mig in på studentens text och blir sittande en liten stund. Jag laddar lite och klickar på svara och lägger upp min respons till studenten. Jag skjuter undan obehaget och trycker på spara.

### **Skriftlig textrespons**

Som skrivpedagog arbetar jag med min egen läsning av studentens text för att sedan med den som grund och utgångspunkt utforma en textrespons. I den skriftliga responsen är det ett möte i textform, studentens text möter jag med min responstext. I mitt arbete med skriftlig respons ser jag läsakten och responstexten som huvudverktygen. Läsakten är starten och anledningen till responstexten. Kunskap från läsakten försöker jag hitta sätt att gestalta och kommunicera i responstexten. Hur går den där rörelsen till, mellan att läsa och skriva något om det jag läst? Hur kan jag överföra kunskap från min läsakt i mötet med studenttexten till responstexten?

I det här kapitlet adresserar jag forskningsfrågan om skrivpedagogens hållningar och metoder i arbetet med textrespons till kurser i kreativt skrivande. Jag fokuserar undersökningen på skriftlig respons för att i nästa kapitel gå in på den muntliga. Det empiriska materialet består av tre djupintervjuer. En av de intervjuade, Ted, ser den skriftliga responsen som sin hemvist. Därför har jag valt att rikta in min undersökning om skriftlig respons på honom. Jag riktar även blicken mot min egen praktik, via berättelsen om mitt arbete med skriftlig respons. Först går jag in på Teds praktik för att sedan fokusera på berättelsen från mitt eget arbete. I slutet av kapitlet låter jag Teds och min egen praktik gå i dialog i ett försök att ytterligare synliggöra våra strategier och hållningar.

Inför min intervju med Ted ställer jag ett par frågor över mejl till honom. Den inledande frågan handlar om vilka former av textrespons som används på de utbildningar i kreativt skrivande där han arbetar. Följdfrågan är varför man valt att arbeta med just de formerna av textrespons. Ted skriver så här om den skriftliga responsen:

(...) Den skriftliga responsen är mer precis och utgör ryggraden i vårt arbete. Alla texter som lämnas in levereras i ordbehandlingsprogrammet Word, som erbjuder en granskningsfunktion. Denna utnyttjar vi för att göra förslag till korrigeringar eller införa kritiska anmärkningar i manuskriptets marginal. Åtminstone vi handledare, vanligen även en ”försteläsare” eller en ”andreläsare”<sup>83</sup> i studentgruppen, ger därutöver en slutkommentar med en sammanfattning av vårt omdöme och med tips om vad som kan göras för att smidigast möjligt driva arbetsprojektet vidare.

Ted skriver att han ser den skriftliga responsen som precis. I det Ted skriver ligger fokus på hur studenten ska kunna förbättra sin text. Hur skrivpedagogen visar på partier i studentens text

---

<sup>83</sup> Försteläsare är den som har som uppgift att läsa extra noga och ge en utförligare respons, än de andra studenterna i gruppen. Andreläsare är ett mellanting mellan försteläsare och att arbeta mindre med texten, som alla de övriga i gruppen.

som är problematiska och förklarar varför blir ett sätt att förmedla kunskap om ett skönlitterärt skrivande. Ted nämner två former via vilka respons kommuniceras: Med hjälp av granskningsfunktionen i kommentarer i studenttextens marginal. Eller i en text i slutet av studentens text, en slutkommentar.

Utbildningen han syftar på är till största delen på distans, med vanligen en träff per termin. Det är på kursens egen sida, kursrummet, på universitetets webb som studenter lägger upp sina texter och skrivpedagogen kan gå in och läsa och skriva sin respons. Ted berättar att studenten ofta får skriftlig respons även från sina medstudenter. Ibland ställer studenten frågor om responsen Ted skrivit. Men en återkoppling är varken självklar eller något som Ted kräver. Studenterna på de kurser i kreativt skrivande som finns på det universitet Ted arbetar på har både kortare och mer styrda skrivuppgifter samt en längre och friare. De kortare är ett slags teknikövningar, som att arbeta med dialog eller konflikt. Den längre och friare texten är ett eget skrivprojekt som studenten styr och driver själv. Går studenten flera kurser byggs projektet ut med ambition att i slutändan bli en färdig skönlitterär text. Ju högre upp i kursnivå studenten går, desto större fokus ligger på det enskilda projektet. Ted arbetar just nu med studenter på avancerad nivå och det är en grupp studenter han följt upp genom nivåerna. Ted understryker vikten av kontinuitet för studenten och honom själv, i arbetet med skrivprojektet. För studenten är det en trygghet att ha samma skrivpedagog. För skrivpedagogen finns det en poäng med att vara inläst på och ha följt studenten genom skrivprocessen. Ted säger att han tror att chanserna att ge meningsfull och viktig respons till studenten ökar med kontinuiteten, av att ha följt skrivprojektet under en längre tid.

När jag träffar Ted i hans arbetsrum tar han fram sin dator. Vi sitter båda framför skärmen och han klickar sig in på en uppgift och fram till en studenttext för att visa mig. De texter, och den respons, han visar mig gäller studenternas egna projekt. Vi går igenom flera studenttexter och kommentarer. I kommentarsfältet skriver Ted oftast något kortare som till exempel ”Satskonstruktion?” eller ”Sublimt och samtidigt suveränt humoristiskt!” eller ”Stryk”. Det Ted syftar på med slutkommentar är hur han efter studentens text i samma dokument skriver en kommentar. Här följer en slutkommentar till en studenttext som ett exempel:

Utmärkt, fascinerande text med överraskande tankar och associationer, främst sammanhållen av en ton som röjer både vemod och sprallig humor. Det är skickligt att kunna komponera en text som rymmer så mycket. Läsaren lockas med och uppfylls gärna av känslan av att det rör sig om en sammanhållen text, men det är kanske bara en illusion, dock en suggestiv sådan. Ingår detta i en större narrativ eller prosalyrisk komposition? Om det inte gör det, slår det mig att du kan samla en räcka

meditationer av det här slaget, utan krav på att knyta ihop dem till en episk helhet. Du kunde kalla dem Meditationer eller något sådant, Funderingar kanske. Tonen och stilen skulle vara huvudsaken, inte något episkt förlopp. Fundera på saken!

Hur ser Ted på sitt arbete med den skriftliga responsen han ger på studenternas texter? Vilka strategier och hållningar i Teds arbete med skriftlig respons träder fram i intervjumaterialet och responstexterna? Vilka hållningar till läsakten avspeglas möjligen i Teds responstexter?

I intervjumaterialet definierar Ted den skriftliga responsen som sin hemvist. Han beskriver den som ”precis” och jag upplever det som avgörande för varför han föredrar just skriftlig respons. Det viktiga med det precisa blir därmed ett slags karakteristika i Teds praktik. För att förstå mer kring Teds arbete med och syn på den skriftliga responsen lyfter jag fram ett par exempel från intervjumaterialet.

Ted berättar om en student som hade problem med kommatering. Ted råder studenten att dra ner på bisatserna och skriva en enklare prosa. Ted rekommenderar studenten att läsa författaren Slas som inspiration, eftersom Slas riktar in sig på ett rakt språk med huvudsatser.<sup>84</sup>

Ted berättar att han tidigare skrev jättelånga kommentarer till studenterna. När han går tillbaka och läser dem ser han dem som bluddriga. Det förklarar han med att han hade ”för många åsikter om studenternas gestalter och vad man förväntade sig av dem, psykologi, och sådana saker”. Ted vill inte gå in på det han kallar texternas innehåll i sin respons, åsikter om romanfigurer och angelägenhetsgrad i de litterära projekten. Det han däremot vill fokusera på är berättarteknik, komposition och formalia. Ted skiljer mellan det texten är och vad den gör. Det han vill adressera i sin respons, och som han också tänker att den skriftliga responsen passar för, är det texten gör. Genom att fokusera på det berättartekniska adresserar Ted det texten gör.

Ted berättar också att han är noga med formalia. Han säger att han brukar vara rätt sträng med att studenterna ska klara av att exempelvis ta in ett nytt stycke på ett korrekt sätt. Ted understryker att han ser på klassrummet på universitetets webb som en publiceringsform.

Det som tonar fram i Teds beskrivning av sitt arbete med skriftlig respons är kopplat till berättarteknik. Ett slags konkretion och koppling in i skrivtekniken i studentens text, där det till exempel kan handla om problem med långa meningar med många bisatser. Ted kräver en omsorg från studenterna om deras egna texter, vad gäller formalia som att foga in ett nytt stycke på ett korrekt sätt. Att se klassrummet på universitetets webb som ett publiceringsställe

---

<sup>84</sup> Slas, författaren Stig Claesson. Med böcker som *Vem älskar Yngve Frej*, Stockholm, 1973, och *Att resa sig upp och gå*, Stockholm, 1971.

blir ett sätt för Ted att arbeta med studenternas inställning till sina egna texter. Att studenterna ska ta sina egna texter på allvar och skrivhantverket på allvar är viktigt för Ted.

Nu vill jag ta hjälp av berättelsen från mitt arbete med Karins text för att tänka vidare kring hållningar och strategier i arbetet med den skriftliga responsen.

När jag läser Karins text och ger henne skriftlig respons lägger jag responsen i löptext och i ett separat dokument. Jag använder mig inte av kommentarsfunktionen. Jag lägger inte heller min text i slutet av Karins. Jag kan i första fasen av arbetet med att skriva responsen se att den är bredare, och spretigare, än den färdiga responstexten jag lägger ut till Karin på kurswebben. Jag ser i berättelsen hur jag bearbetar responstexten. Jag läser den högt för mig själv. Jag sorterar och stryker för att hålla mig till en linje. Jag väljer att i responstexten stryka de tankar och resonemang kring Karins text som inte är kopplade direkt till skrivuppgiften, alltså till miljö- och personskildring.

Vad blir synligt i berättelsen när jag arbetar med den skriftliga responsen? Att jag väljer att skriva endast i löptext tänker jag påverkar hur jag skriver. I kommentarsfältet får det som skrivs karaktären av just en kommentar medan min respons i löptext blir mer av en text. Att jag lägger min responstext i ett separat dokument och inte i Karins dokument, efter hennes text, ökar distansen mellan hennes text och min. I berättelsen blir det tydligt att responstexten också har en skrivprocess. Om jag spetsar till det tänker jag att två olika textsorter blir synliga i mitt arbete med responsen: Skisstexten och responstexten. I berättelsen från mitt arbete med responsen ser jag att texterna är olika. Skisstexten är fragmentarisk och hoppar mellan olika lästankar som jag presenterar mer eller mindre utförligt. Skisstexten är öppen för vad jag i min läsakt just då tänker, och som jag skriver ner. Responstexten är mer genomtänkt. Jag har kritiskt granskat den i ett par omgångar. Stramat till kompositionen så att texten fokuserar på miljö- och personskildring, vilket var skrivuppgiften för studenten. Jag har läst texten högt för mig själv för att försöka precisera vad jag syftar på med det jag skriver. Jag bearbetar texten för att försöka vara tydlig i de tankar jag vill ta upp.

Nu vill jag stanna upp för att relatera det jag skriver om mitt eget responsarbete till de resonemang jag lyft fram ur intervjumaterialet med Ted. Jag fördjupar resonemangen kring Teds och min praktik för att försöka se tydligare. Hur skiljer sig våra sätt att arbeta och tänka kring responsarbetet?

Ted ser skrivtekniken som en utgångspunkt i den skriftliga responsen. Han intar olika hållningar när han kommenterar skrivtekniken i studenternas texter. Jag tänker att han därmed adresserar olika delar av kunskap i att skriva en skönlitterär text. Ted korrigerar studenternas texter, när det gäller stavning och syftningsfel. Här lutar han sig på en absolut kunskap,

språkregler. Den typen av information skriver Ted oftast ner i kommentarsfältet. Men Ted kommenterar också studenternas texter, oftast i slutkommentaren, när han inte är lika säker eller har samma absoluta kunskap att luta sig mot. Exempelvis när han reflekterar kring vad läsaren uppfylls av i mötet med studentens text, när han frågar om studentens tankar kring helheten i texten och föreslår ett sätt att förhålla sig till skrivprojektet. Ted skriver: ”Du kunde kalla dem Meditationer eller något sådant, Funderingar kanske.” Tonen och stilen skulle vara huvudsaken, inte något episkt förlopp.” I min undersökning av Teds arbete med skriftlig respons tonar kommentaren i kommentarsfältet och slutkommentaren i löptext fram som två textsorter. De två textsorterna reflekterar två hållningar hos Ted. I det ena fallet informerar han studenten om vad som är rätt, vad gäller skrivregler. I det andra fallet föreslår Ted ett sätt för studenten att förhålla sig i sitt fortsatta skrivarbete. I båda fallen riktar Ted in sig på kommentarer som rör studentens text, skrivtekniken Ted kan se där på skärmen framför sig. Ted ser det som sitt ansvar, att, om han kan, tala om för studenten vad som kan göras för att förbättra texten. I vissa fall är han säker på att han vet vilken väg som är rätt att gå, som när det gäller skrivregler, i andra fall är han inte lika säker, men då ger han förslag.

I berättelsen från mitt arbete med Karins text hamnar responstexten som text och dess skrivprocess i fokus. Jag uppfattar det där fokus på responsen som textens som både som en tillgång och ett slags orosmoment i mitt arbete med responsen. En tillgång för att jag i redigeringen av texten liksom destillerar och fokuserar den till att bli precis, vilket Ted nämner som en karakteristik vad gäller den skriftliga responsen. Men även ett slags orosmoment eftersom jag frågar mig om något i min respons går förlorat i redigeringsarbetet mellan det jag kallar skisstexten och responstexten. Här tänker jag delvis på det som står på skärmen, att en del av mina tankar kring Karins text och som jag redigerat bort kanske hade kunnat vara spännande för henne att få ta del av. Men framförallt bekymrar det mig vad jag i mitt pedagogiska tilltag signalerar till Karin när jag väljer att lämna över en så pass färdig responstext till henne. Hur adresserar responsen det jag i mitt eget skrivarbete ser som både centralt och svårt, det öppna processuella läget och rörelsen i skrivprocessen med den oformliga texten? Samtidigt kan jag inte se det som ett alternativ att lämna skisstexten till Karin eftersom den kan missförstås, den är inte tillslipad och preciserad.

Innan jag går vidare till den muntliga responsen vill jag stanna till och knyta an till min forskningsfråga. Vilka hållningar och strategier blir synliga i skrivpedagogens arbete med skriftlig respons? Hur möter skrivpedagogen studentens text i skrivprocessen, den oformliga texten?

Den skriftliga responsen som just text blir central. Olika textsorter tonar fram som adresserar olika moment av kunskap i att skriva skönlitteratur. Responstextens egen skrivprocess blir synlig. Men också den liksom fixerade bild som responstexten blir för studenten att förhålla sig till och förvalta i sitt fortsatta arbete i sin skrivprocess. Den fixerade bilden, responstexten, går att återvända till och den är i sin form också monologisk. Det gäller den enskilda responstexten, som jag fokuserat på. Men Ted berättar också att han följer studenter och när responstexterna blir fler är de kanske inte monologiska i samma bemärkelse. Vilket leder till att en process i skrivarbetet hos studenten i större utsträckning skulle kunna adresseras.

Som jag ser det är målet med responsen att bygga kunskap om det skönlitterära skrivandet. Men ingångarna skiljer sig åt mellan Teds praktik och min. Teds respons är i huvudsak kommentarer kring skrivandet. I min respons arbetar jag med och skriver i huvudsak om min läsning av texten. Men tekniskt fokus anser jag att jag och Ted har gemensamt. Läsfokus eller skrivfokus och vilka synsätt på arbetet som skrivpedagog som det för med sig återkommer jag till i kapitlet ”Osäkrade läsakter”. Men först växlar jag fokus och riktar in min undersökning på den muntliga textresponsen.

### **En berättelse: Att läsa en studenttext och handleda ett textsamtal**

Jag sitter på tåget med utskriften framför mig och pennan i handen. Max går på samma utbildning som Karin från den tidigare berättelsen och även han är inne på sin första termin. Den uppgift som studenten lämnat in till mig är från hans eget skrivprojekt och hör alltså till de friare uppgifterna. Nu är jag på väg söderut i Sverige för en av det fåtal träffar vi har på utbildningen. En man på andra sidan gången pratar i mobiltelefon med en kollega. Jag tittar ut genom tågfönstret och väntar på att han ska lägga på. När jag förstår att samtalet kommer att dra ut på tiden tar jag fram mina lurar och går in på Spotify och skriver ”klassiskt instrumentalt”. Jag sätter på mig lurarna, musiken dränker mannens röst och jag börjar läsa. Jag läser igenom texten från början till slut och stryker under meningar, rader eller ord. Vid ett tillfälle mot slutet av texten stannar jag till, backar ett par rader, läser om och läser sedan vidare igen. Jag gör utropstecken och frågetecken i marginalen. Jag stannar till vid en passage och gör en pil till en tidigare passage högst upp på samma sida.

När jag läst klart tar jag fram min skrivbok. Det passar mig bättre att skriva i en skrivbok för då frågar inte lika många studenter om de kan få mina anteckningar efter textsamtalet. Det är ett ställningstagande jag gjort, att inte lämna ut mina anteckningar. Det beror delvis på att jag vill kunna vara fri att anteckna fragmentariskt och ickeförklarande, något som skulle bli svårt

för den som skrivit texten att förstå. Men det beror också på att jag har goda erfarenheter av hur studenterna gör en första sällning av responsen som pågår i samtalet genom att välja att anteckna det som är viktigast. Studenternas anteckningar från textsamtalet blir på det sättet en indikator för dem själva, något som är utvalt som viktigt för deras fortsatta arbete med texten.

Jag går tillbaka till mina anteckningar i studentens text. Jag läser det jag markerat och vad jag skrivit i marginalen. Jag ser på pilarna över pappret och frågorna om en tematik som återkommer men kanske på ett alltför slumpartat sätt, hur viktig är den? Jag skriver ner rubriker, ett slags diskussionspunkter för mig själv med texten.

Exempel från mina anteckningar om Max text:

Förmänskligandet av tingen

Huset (s. 2), jadehästen (s. 1+5), maskinen (s 3). Lite av berättelsens signum?

Konfliktuppbyggnad (se markeringar i texten 1-7)

Silverhästen 1

Huset, inl 2

Regnet & kylan 3

Maskinen 4

Kvinnan 5

Maskin-kartan-världen 6

Kvinnan har dåligt minne 7

På textsamtalet sitter jag och fem studenter runt bordet. Studenterna har lämnat in texter. Alla har läst allas texter men alla studenter har fokuserat lite extra på en av texterna enligt ett lässchema som jag sammanställt.

Max bläddrar i sina papper och bestämmer sig för att läsa en scen där barnen promenerar ner mot hamnen. Jag har inte tänkt på den scenen som central i texten och upplever inte heller att språket i den delen av berättelsen är lika vitalt och spänstigt som i exempelvis inledningen. Varför väljer han att läsa scenen med promenaden? tänker jag medan jag lyssnar på hans röst när han läser. Han hakar upp sig på ett par ställen. Han är lite nervös och på ett ställe har också två ord blivit kvar från en tidigare version.

Vi fortsätter med att jag lämnar över ordet till den student i gruppen som är försteläsare på Max text. Hon följer strukturen för textsamtalet och inleder med att resonera kring textens tillgångar följt av en beskrivning av textens genre. Efter försteläsaren är det studenten intill henne som tar över ordet. Hon knyter an till det försteläsaren slutade med och tar sig sedan

vidare in i sitt inlägg om Max text. När kvinnan är färdig tittar hon på mig och jag gör mitt inlägg. Jag tittar på mina rubriker och talar kring dem utifrån det tidigare samtalet. Jag bläddrar mig fram och tillbaka i Max text och är noga med att alla kring bordet hittar fram till de passager i texten som jag syftar på. Efter det lämnar jag över ordet till studenten intill mig. När även hon gjort sitt inlägg går vi vidare till Max. Han har antecknat under samtalet, ställt någon enstaka fråga för att få något förtydligat, men i övrigt har han lyssnat. Han säger att det är starkt att via oss se på sin text, att vi kunnat läsa in allt det vi talat om i vad han skrivit. Somligt har också överraskat honom, förstår jag av det han säger. Även om han kan se att han skrivit just så i sin text så har hans syn på texten förändrats, förklarar han.

Det är dags att avsluta och gå vidare till nästa text. Jag tittar ner på min förberedsetext. Jag ser att jag har talat om det som står under tre av rubrikerna. Jag har berört delar kring den fjärde rubriken men inget, inte ens nämnt titeln eller huvudfrågan, under den femte punkten. Var det inte den jag såg som viktigast när jag läste Max text där på tåget? tänker jag. Varför sa jag då inget om den punkten under textsamtalet? Var det för att frågan redan hade adresserats av en annan läsare eller för att jag anpassade mig till ett resonemang som gruppen gemensamt etablerade? Har jag varit lyhörd och kreativ i relation till min läsakt i textsamtalet eller feg och klumpig när jag inte har tagit upp mitt resonemang kring punkt fem från mina anteckningar? Min läsning av Max text har ju också ändrats under textsamtalet, liksom hans, tänker jag. Men har jag blivit förförd eller upplyst?

Jag bläddrar bland mina papper och vi går vidare till nästa student och hennes text.

### **Muntlig textrespons**

Den muntliga responsen sker alltid i samtalsform. Det kan vara ett möte mellan en skrivpedagog och en student eller i grupp, mellan ett antal studenter och en skrivpedagog. I min undersökning av den muntliga responsen har jag valt att fokusera på textsamtalet. Det beror på att de jag intervjuat till största delen pratade om textsamtal framför enskild handledning. Men också på att jag anser att textsamtalet tydligast reflekterar den flerstämmighet jag ser som karakteristisk för den muntliga responsen. Flerstämmigheten blir därför viktig att undersöka. I mitt arbete med textsamtalet är läsakten starten och utgångspunkten. Kunskap från läsakten försöker jag hitta sätt att kommunicera och gestalta under textsamtalet. Hur går den där rörelsen mellan att läsa och prata om en text till? Hur kan jag hitta sätt att gestalta och kommunicera kunskap från min läsakt till ett samtal där flerstämmighet är både ett arbetsverktyg och en målsättning?

I det här kapitlet riktar jag min undersökning mot skrivpedagogens hållningar och strategier i arbetet med textsamtal på kurser i kreativt skrivande. Det empiriska materialet består i sin helhet av tre djupintervjuer. Två av dem jag intervjuat arbetar mestadels med textsamtal, Lina och Jesper. Jag har valt att fokusera min undersökning om textsamtalet på dem. I min undersökning av textsamtalet riktar jag även blicken mot min egen praktik, via berättelsen om mitt arbete med muntlig respons. Jag inleder med att fokusera på Linas praktik för att sedan gå in på berättelsen från mitt eget arbete med textsamtal. Jag låter min och Linas praktik mötas för att försöka förstå mer om våra respektive hållningar och strategier. Efter det tar jag in Jesper i undersökningen. Avslutningsvis riktar jag forskningsfrågan mot de tre praktiker jag undersökt.

Jag inleder intervjun med Lina med frågan: Vad tycker du att textrespons är? Lina svarar då:

Jag har oftast använt ordet textsamtal. Men textrespons förutsätter inte att det finns ett samtal utan textrespons kan vara mer ett slags envägskommunikation. Jämfört även med textkritik som ju vissa använder, kanske för att det begreppet är feltolkat, textkritik måste inte betyda att man drar upp svarta och vita regler för hur någonting ska vara men väldigt många tror det.

Jag uppfattar att Lina i sin beskrivning av ordet textrespons och textkritik försöker formulera sig kring något av det hon tycker är centralt och viktigt i sitt arbete som skrivpedagog, samtalet. De utbildningar i kreativt skrivande som Lina arbetar med är dels en grundkurs och dels en fortsättningskurs på en folkhögskola. Skrivuppgifterna varierar från mer styrda uppgifter, som att skriva poesi eller texter för barn, till att vara skrivprojekt som studenten själv väljer och driver och arbetar med under en längre tid. När Lina berättar om sitt arbete med textsamtalen lägger hon sitt fokus på just textsamtalet och kommer sällan in på vilka typer av texter, mer styrda och kortare eller längre skrivprojekt, som textsamtalet avser. I de textsamtal som Lina arbetar med är upplägget att en mindre grupp studenter lämnar in text till varandra samt en handledare för läsning. Alla läser varandras texter och sedan ses man för att ha ett textsamtal. En person inleder genom att läsa en kortare passage ur sin egen text. Efter det kommer försteläsaren in och gör sina inledande inlägg om den aktuella texten. Det följs av att alla i rummet gör ett inlägg. Man går en runda, en efter en i ordning runt bordet, eller i en friare diskussion. Mot slutet av textsamtalet släpps den som skrivit texten in, då kan skribenten ställa frågor eller komma med reflektioner. Det är samma typ av textsamtal som jag beskriver i den inledande berättelsen.

Lite senare i vårt samtal funderar Lina kring vilken funktion och ambition hon har med textsamtalet och säger att då...

.... handlar det om att få den som skrivit texten att få syn på vad den har gjort för någonting och därmed också se om den skulle vilja göra något annorlunda.

I det här citatet tänker jag att Linas metod och ambition för hur hon arbetar med responsen blir synlig. Här avtecknar sig Lina som skrivpedagog och kanske även som läsare. Det handlar om ett slags spegling av texten där både idé om och beslut kring texten explicit lämnas över till den som skrivit den. Det är en strategi som fokuserar på det Lina kallar att få syn på texten. I det Lina säger under vår intervju får jag intryck av att hon valt textsamtalet som form för att hon just där kan komma åt de här icke bedömande lägena i sin dialog med texten och gruppen. Det är inte frågan om en läsning av texten, utan det rör sig om flera, som skiljer sig åt eller bekräftar varandra eller både och. Som jag uppfattar Lina är det visserligen en diskussion om texten men kanske framförallt kring de läsningar gruppen gjort av texten.

När jag frågar Lina om hur hon arbetar med sin läsning av studenttexten inför ett textsamtal säger hon: ”Jag måste vara förberedd med mina egna tankar om texten, jag måste ha formulerat dem.” Att formulera sig är något Lina gör skriftligt. Men hon poängterar att anteckningar hon gör oftast bara är för henne själv och att hon inte lämnar över dem till studenten. Jag uppfattar att det beror på tidsbristen. Anteckningarna är enligt Lina inte tillräckligt omsorgsfullt formulerade och kan missförstås av den som skrivit texten och då bli mer av ett problem än ett fruktbart verktyg i elevens fortsatta skrivarbete. Men Lina nämner också att hon tror att man lär sig bättre om man som student skriver ner det man själv tar till sig från textsamtalet. Att inte lämna ifrån sig den text hon själv skrivit om studentens text uppfattar jag som Linas sätt att uppmana skribenten att bli aktiv i förhållande till det som sägs under ett textsamtal. I den bemärkelsen är det redan i textsamtalet som skribenten börjar arbetsprocessen med att skriva sig vidare med sin text. När jag frågar Lina vad hon tänker att betydelsen och effekten kan bli av textsamtalet i relation till den egna texten för eleven så dröjer hon med att svara men säger sedan:

Det som är lite läskigt är ifall man går in där (alltså i texten, min anm.) och säger, här, här är det ett hål i texten, här måste du fylla på med information, så blir det ju nästan filosofiskt, då styr jag den personen till ett beslut med den här texten ... Som kanske redan är på väg någonstans som faktiskt kan bli fel. Kanske kommer att bli en jätteomväg som leder till att den som skrivit får gå tillbaka och göra om. Medan

om jag lämnar det mer öppet så har personen möjlighet att liksom testa båda vägarna. Och kanske större möjlighet än jag att se vad det är som behövs där. Det kanske behövs ett ännu större hål. Den där informationen kanske inte över huvud taget ska finnas där.

I citatet ovan tänker jag att Lina formulerar en risk med sitt arbete. Den är främst kopplad till att vid fel tillfälle – i det här fallet förstår jag det som ett tidigt skede i studentens arbete med texten – säga för mycket eller för säkert påstå något om texten. Som att det finns ett hål som behöver byggas igen.

Vad blir synligt i det jag skriver om Lina? Vilka hållningar och strategier arbetar hon med som skrivpedagog i textsamtalet? Lina understryker samtalsformen som textsamtalet erbjuder. Lina fokuserar på det hon vill säga om studentens text men även på det hon inte vill säga. Det som kan riskera att styra studenten som skrivit texten till ett beslut omkring den. I Linas sätt att förhålla sig till texten och till textsamtalet läser jag in ett slags självreflektion när det gäller den egna läsningen. Lina tycks beredd att ifrågasätta sin läsning. Jag vill till och med hävda att Linas mål med textsamtalet är att komma fram till en punkt där läsningarna osäkras. Hur skrivpedagogen ställer sig undrande och sökande inför sin egen läsning före textsamtalet men även tillsammans med studentgruppen under textsamtalet.

För att försöka förstå mer om hållningar och strategier i skrivpedagogens arbete med textsamtalet går jag vidare med att undersöka berättelsen från min egen praktik. Vad händer i textsamtalet där jag är handledare?

I berättelsen om textsamtalet beskrivs hur jag läser studentens text och skriver en kort förberedelsetext, ett par diskussionspunkter. Mot slutet av textsamtalet beskriver jag hur jag sitter och tittar på min förberedelsetext och konstaterar att jag tagit upp tre av de fem punkterna jag antecknat. I min berättelse om textsamtalet tänker jag att det blir tydligt hur vi i gruppen stannar upp och kretsar kring ett antal teman.<sup>85</sup> En del av dem liknar de diskussionspunkter jag skrivit ner i min förberedelsetext. Diskussionspunkterna är ett slags nav jag relaterar de nya lästankarna jag får under textsamtalet till. Jag har utöver förberedelsetexten jag skrivit före textsamtalet gjort ett antal anteckningar under textsamtalet. Det är meningar jag strukit i min förberedelsetext, sorterat undan som icke relevanta. Tankar jag skrivit till och kompletterat med. Diskussionspunkterna får funktionen av kompass för mig i läsakten som jag är med om i

---

<sup>85</sup> Fredrik Nyberg, Den mjuka texten: Om textsamtal, Akademin Valand/Göteborgs universitet, 2016. Nyberg för ett resonemang om hur teman tas upp och blir ett sätt att arbeta under textsamtalet. Jag har i mitt resonemang om diskussionspunkterna haft stor nytta av Nybergs sätt att se på teman. Tankegodset i Nybergs text har varit en inspirationskälla.

textsamtalet. Jag bollar de nya texttankarna som kommer upp i textsamtalet mot den läsning jag gjorde inför textsamtalet, när jag satt själv med texten och läste den och tänkte kring den och skrev min förberedelsestext, mina diskussionspunkter.

Vilka hållningar och strategier framträder i den muntliga responsen, hos Lina och i berättelsen från min egen praktik?

En beskrivning av textsamtalet är att det är ett slags mångfaldigt läsande. Läsningarna och utvecklingen av läsningarna tänker jag fortgår under textsamtalet. Skrivpedagogen intar en prövande hållning i sin läsning, i sin egen läspraktik, både inför textsamtalet och under textsamtalet. Jag kan se hur diskussionspunkterna blir mitt sätt att arbeta med att osäkra läsakten både i mitt förberedelsearbete inför textsamtalet och under själva textsamtalet. Hur diskussionspunkten är tillåtande, när det gäller att släppa in nya aspekter i läsandet, och samtidigt blir ett nav som den nya läsningen formuleras och förstås i relation till. Linas resonemang om risken att säga för mycket eller fel sak till studenten i textsamtalet visar på ett ifrågasättande av den egna läsakten. Den prövande hållningen i läsakten blir en strategi för att möta studentens text i skrivprocessen. I den bild av textsamtalet som tonar fram i intervjun med Lina och i berättelsen från min egen praktik så skulle jag säga att läsningen blir en strategi för att förmedla kunskap om ett skönlitterärt skrivande.

För att försöka förstå mer om det läsfokus och den läsrörelse jag ser tona fram i Linas praktik och i berättelsen från mitt arbete med textsamtalet vill jag vända mig till Jesper.

Jesper arbetar med kurser i kreativt skrivande på ett universitet. Han arbetar på flera nivåer, från grundkurs till avancerad. De textsamtal han berättar om i intervjun avser texter från skrivprojekt som studenterna själva väljer och driver. Jesper följer studenternas skrivprojekt från det tidiga skedet till det mer färdiga. Han berättar att de texter han läser av en student i början av utbildningen och i slutet skiljer sig rätt mycket åt. Studentens projekt har utvecklats och blivit tydligare. Texten är längre och på väg mot en färdig skönlitterär text. Därmed skiljer sig också textsamtalen rätt mycket åt, berättar Jesper.

När jag frågar Jesper hur hans arbete i textsamtalen ser ut så berättar han att uppdrag som lektor varit en viktig erfarenhet för honom, både vad gäller hans roll som skrivpedagog och som författare. Det handlar inte om att lektörläsa till förlag för att rekommendera dem att ge ut eller refusera texten utan om en lektörläsning författaren beställt via en tjänst inom en författarorganisation. Här kan Jesper möta manus i olika stadier och skriver sedan ett utlåtande kring texten på fyra–fem sidor. I det sammanhanget kommer Jesper även in på textsamtalet. Han säger så här:

Men när man skriver så formulerar man ju också något som är en poetik eller sin egen syn på vad text är.<sup>86</sup> Vad process är. Men jag tror faktiskt också att varje textsamtal faktiskt är en fortbildning, det är ju också intressant i sammanhanget. Och jag tror att hade man inte gått dit för att lära sig så hade det blivit väldigt, väldigt tungt. (...) Någonstans så är man ju där för att bli en bättre författare. Det tror jag att alla som sitter på textsamtal vill.

I citatet berättar Jesper något om vad textsamtalet är för honom, det är fortbildning. Textsamtalet är för Jesper en plats för att lära sig något om den egna skrivpraktiken. Det Jesper säger om sitt arbete med lektörsutlåtandena, att formulera den egna synen på vad text är, tänker jag gäller även för textsamtalet. Här gör Jesper två kopplingar jag ser som betydelsefulla. Dels att textsamtalet handlar om att erövra mer kunskap om det egna skrivandet och dels att det gäller alla som är med på textsamtalet, alltså även skrivpedagogen.

I förhållande till textsamtalet som en plats där även skrivpedagogen lär sig något om sitt eget skrivande för Jesper resonemanget vidare. Han berättar att han med erfarenheten kommit att läsa studenttexterna färre antal gånger och anteckna mindre inför textsamtalen. Han läser igenom studenternas texter en gång inför textsamtalen och sedan har han fått tag i det han behöver för att kunna utveckla det han kallar för skuggtext. Jesper beskriver skuggtexten och poängen med den för mig i intervjun. Jag tar med en passage där vi samtalar för att belysa Jespers strategi kring skuggtexten.

J: Jag tänker att varje läsning har en skuggtext på något sätt, det är den man pratar om på textsamtalen.

M: Alla kommer med sina skuggtexter då eller?

J: Jag tänker kanske att det är så.

M: Eller läser man sig fram mot en skuggtext?

J: Ja, man strider ju lite för sina skuggtexter under textsamtalet.

(...)

M: Du använder ordet skuggtext istället för läsning?

J: Ja, för att på något sätt så är ju texten, det är för att komma bort från tolkning, tänker jag. Det finns något våldsamt i tolkningen. Tolkningen vill alltid till ett avslut, upplever jag. Den har en dragning åt det, att stänga, att sluta någonting. Tolkningen i sig kan bli så, man kan bli så nöjd med sin tolkning så att man verkligen går in för att få den att stämma. (...) Det täpper till. Det finns en våldsamhet i det. Ett slags aggression mot det man inte förstår.

M: Vad är det som inte är fruktbart med att täppa till?

---

<sup>86</sup> Den text som det syftas på är lektörsutlåtandet. Det som Jesper skriver till författaren kring dennes manus.

J: Jag tänker att man ska gå därifrån (min anm: från textsamtalet) med en känsla av att man vill gå vidare, alla ska göra det. Något är ofärdigt eller möjligt.

Vad blir synligt i den citerade passagen? Jespers medverkan i textsamtalssituationen är kopplad till att han vill veta mer om sitt eget skrivande. Det betyder inte att Jesper är med som student. Det verkar inte heller betyda att författaren Jesper hotar eller tränger undan skrivpedagogen Jesper. Det jag tycker mig se är snarare ett slags samexistens. Jesper väljer att kalla sina läsningar för skuggtexter. Själva ordet blir att bygga ett slags textsort och uttala en koppling även mot skrivandet i läsakten. Jesper skriver eller gör en skuggtext som ett svar eller en replik eller tankar, en skugga, av studentens text. Skuggtexten för i den bemärkelsen in lite av ett skrivmoment i läsakten. Det visar på en erfarenhet av att kunna röra sig mellan skrivakten över i läsakten och tillbaka till skrivakten igen. En annan dimension av skuggtexten är hur Jesper talar om att han valt detta begrepp för att slippa undan tolkningsbegreppet. Jesper ser tolkningsbegreppet som att det vill till ett avslut med texten, täppa till den. Avsluta processen och presentera ett resultat. Det Jesper eftersträvar i textsamtalet handlar om att något ska vara ofärdigt i relation till studenternas texter. Texten bekräftas och bejakas och arbetas med utifrån att vara i skrivprocessen. Jesper vill att de alla ska lämna textsamtalet med ”en känsla av att man vill gå vidare”.

Vilka hållningar och strategier när det gäller muntlig respons blir synliga i min undersökning av textsamtalet? I det tidigare resonemanget, där jag tar avstamp i berättelsen från de textsamtal jag handleder och intervjun med Lina, är en frågande hållning till läsprocessen central. Dels hur skrivpedagogen osäkrar sin egen läsak och öppnar för alternativ och utveckling. Dels hur skrivpedagogen arbetar med en flerstämmighet i textsamtalet med studenterna och deras läsningar. Det handlar om ett läsfokus och att via det adressera skrivakten. Centralt är även hur textsamtalet ger en möjlighet att arbeta med flerstämmighet, hur läsakterna kan mötas och av varandra sättas i rörelse i textsamtalet. Vilket jag ser som ett sätt att kunska kring en process, en läsprocess som en parallell till skrivprocessen.

I Jespers resonemang tonar skrivpedagogen som författare fram. Jesper beskriver ett slags verkstadsläge, för honom själv och för studenterna i arbetet under textsamtalet. Skrivprocessen och arbetslusten för studenterna i skrivarbetet med att utveckla den egna texten blir ett verktyg för Jesper som skrivpedagog. Han gestaltar det genom sin hållning, att textsamtalet handlar om fortbildning. Det handlar om att försöka förstå mer om texten i skrivprocessen, den oformliga texten, studenternas texter som diskuteras på textsamtalet men även för Jesper själv vad gäller hans egna texter, hans författarskap.

För att sammanfatta så är flerstämmigheten en central hållning och ett arbetsverktyg i textsamtalet. Via det gestaltas kunskap om en process, läsprocessen och skrivprocessen.

I nästa kapitel kommer jag att gå vidare med hjälp av filosofen Paul Ricoeurs läsbegrepp. Vilka hållningar i läsakten avspeglas i skrivpedagogens responser? Hur inverkar de villkor som ställs på skrivpedagogens läsakter, att det rör sig om en text i skrivprocessen, den oförliga texten?

## Osäkrade läsakter

I det här kapitlet kommer jag att undersöka intervjumaterialet i relation till filosofen Paul Ricoeurs läsbegrepp, det han kallar för tillägnelsen i läsakten.<sup>87</sup> Jag kopplar det till det jag kommit fram till i de två kapitlen om textrespons, hur den skriftliga responsen som erbjuder ett slags fixerad bild, responstexten, och textsamtalet som erbjuder ett slags flerstämmighet, en process. Men jag kopplat också mot de två utgångspunkter jag kan se i responsarbetet, att utgå från läsandet eller fokusera på skrivandet.

Hur ser Ricoeur på läsaren och läsakten? I uppsatsens tidigare kapitel, ”Läsandet och skrivprocessen – den fixerade texten och den främmande”, använder jag Ricoeurs distanseringsbegrepp för att undersöka författarens läsakter. Distanseringen är hur både läsaren och författaren står inför texten som något annat än de själva och som de går i samspel med. I distanseringsbegreppet och i hela Ricoeurs resonemang om läsakten ligger ett slags aktivitet i fokus. Läsaren gör något med texten i läsakten och läsakten förändrar läsaren. Frågan och rörelsen i den läsakten Ricoeur ger uttryck för kan fångas in i spelet mellan textens värld och läsarens värld framför texten.<sup>88</sup>

Som ett viktigt tillägg till det tidigare begreppet, distansering, vill jag nu fördjupa min undersökning av läsningen med hjälp av det Ricoeur kallar för tillägnelsen i läsakten. I essän med namnet *Tillägnelse* utökar Ricoeur distanseringsbegreppet med det han kallar tillägnelsen.<sup>89</sup> Hur läsaren utsätter sig för och genomför en tillägnelse av texten. När jag ska försöka förstå mer kring vad Ricoeur lägger in i begreppet tillägnelse är det kopplat till läsakten som en händelse. Den kan inte karakteriseras som en handgriplig handling utan det rör sig snarare om ett slags förvandling. Hur förklarar Ricoeur den där förvandlingen som tillägnelsen i läsakten är och leder till? För att beskriva tillägnelsen i läsakten tar Ricoeur hjälp av spelet. Ricoeur skriver:

<sup>87</sup> Paul Ricoeur, ”Tillägnelse”, *Homo Capax*.

<sup>88</sup> Paul Ricoeur, *Homo Capax*, s. 39.

<sup>89</sup> Paul Ricoeur ”Tillägnelse”, *Homo Capax*, s. 42

Spelet bestäms inte av det medvetande som spelar spelet; spelet har sitt eget sätt att vara. Spelet är en erfarenhet som förvandlar den som deltar i det. Det verkar som om den estetiska erfarenhetens subjekt inte är den som själv spelar, utan snarare det som ”äger rum” i spelet ... Det väsentliga är spelets fram-och-tillbaka-rörelse (Hin und Her). Spelet ligger därför nära dansen, som är en rörelse som rycker med sig den dansande ... Därför tillintetgör spelet allvaret i en nyttoinriktad sysselsättning där subjektets egen närvaro är alltför säker. I spelet glömmer subjektiviteten sig själv; i allvaret kommer subjektiviteten tillbaka.<sup>90</sup>

Ricoeur ser författaren som en spelare som i skrivakten skapar för författaren nya världar och på det sättet skapar och undersöker olika återgivningar av sig själv i texten. Författaren blir förvandlad av spelet som utvecklar sig i dennes eget konstverk. Ricoeur drar en parallell mellan det författarens gör i sitt arbete med texten och läsarens läsakt. Ricoeur beskriver läsaren som en medspelare. Läsaren träder in i det för henne främmande verket och frikopplas då från sitt tidigare jag och ”liksom på lek, tar emot det själv man förlänats av verket självt.”<sup>91</sup> En fram-och-tillbaka-rörelse mellan verkets värld och läsarens värld är central.

Med hjälp av jämförelsen med spelet kan Ricoeur visa på ytterligare ett moment i tillägnelsen som är viktigt, att släppa taget. Som jag förstår Ricoeur är det genom att läsaren tillåter sig själv att ryckas med och in i texten, ryckas loss, som den där känslan av att inte riktigt vara samma person efter läsakten som före kommer. Läsaren har fått en ny kunskap. Jag skulle vilja kalla det för en erfarenhet av texten och mig själv i relation till texten.

Vad är bärande i Ricoeurs sätt att beskriva läsakten? Som ett komplement till den distanserade process som läsakten innebär för läsaren att hantera lägger Ricoeur till det han kallar tillägnelsen. Läsaren är ett subjekt som äger rum i läsakten.<sup>92</sup> Ricoeur ger i tillägnelsen läsakten en dimension av spel/lek.<sup>93</sup> I tillägnelsen är ett slags rörlighet viktigt, Ricoeur beskriver det som en fram-och-tillbaka-rörelse. Det där läget av lek får som konsekvens att ett alltför säkert subjekt sätts i gungning. Leken upphäver en inriktning på ett slags nytta i

<sup>90</sup> Ibid., s. 46. Ricoeur tar i sitt resonemang avstamp i Gadamer som använder ordet *Spiel* och *Tanz*, s 16. Men Ricoeur för resonemanget vidare med allvaret. I förordet till Homa Capax, s 16, skriver Kristensson Ugglå: Men medan verklighetens förvandling i leken för Gadamers del tenderar att vara något som utesluter den kritiska distansen som präglar modern vetenskaplig metodologi, så är den kritiska distansen konstitutiv för Ricoeurs förståelse av leken. Om leken inte härbärgerar ett moment av distans, då handlar det helt enkelt inte längre om någon lek.

<sup>91</sup> Ibid., s 50.

<sup>92</sup> Ibid., s16.

<sup>93</sup> I Ricoeurs text förekommer både ordet spel och ordet lek, jag kommer i fortsättningen att använda ordet lek. Det finns nackdelar med båda orden. I ordet lek kan läsas in något banalt barnsligt. I min syn på ordet ligger det nära ordet kreativitet och ett slags lust som fångas in. I ordet spel kan ett kalkylerande och en dimension av tävling läsas in, därför har jag valt bort det ordet.

läsakten, Ricoeur kopplar det till den nyttoinriktade läsakten och allvaret, ur spel. Subjektet glömmer sig själv i leken.<sup>94</sup> Allvaret sätt ur spel i leken men återkommer och med det subjektiviteten i läsakten. Tilläggnelsen handlar om att vara i ett slags osäkerhet i den egna läsakten, om osäkerheten som en väg till ett slags rörlighet och fördjupning i läsakten. Men också om att subjektiviteten återkommer i läsakten, i allvaret. En fram-och-tillbaka-rörelse som Ricoeur liknar vid dansen.<sup>95</sup> En läsdans som en bild för rörelsen mellan texten och läsaren framför texten.

En konsekvens av tilläggnelsen blir alltså ett slags osäkerhet. Det där osäkra läget vill jag pröva mot de läsakter jag ser framträda i skrivpedagogens arbete med textrespons. På vilka sätt förhåller sig skrivpedagogerna till osäkerheten i läsakten? Med vilka strategier möter skrivpedagogen läsakts osäkerhet och hur reflekteras det i arbetet med textresponsen? Jag tar avstamp i det jag skrivit kring skrivpedagogernas arbete med skriftlig och muntlig respons i de två tidigare kapitlen, hämtat från intervjumaterialet.

När skrivpedagogen läser studenternas alster är de texter skrivpedagogen har att möta sällan färdigställda manus. Att de flesta texter skrivpedagogerna möter är i början eller mitten av processen mot en färdig text är alla jag intervjuat överens om. I sin läsakt har skrivpedagogen alltså att förhålla sig till en text som delvis finns och delvis inte. Hur texten kommer att utvecklas vidare blir både omöjligt att besvara och ofrånkomligt för skrivpedagogen att förhålla sig till. Jag hävdar att hur den färdiga texten kommer att bli är en fråga som finns implicit i skrivpedagogens responsituation på kurser i kreativt skrivande. Det gäller oavsett om skrivpedagogen arbetar med skriftlig eller muntlig respons. Att skrivpedagogen i sin läsakt har studentens text i skrivprocessen, den oformliga texten, att förhålla sig till ger läsakten en osäkerhet som ett slags grundförutsättning.

Frågan om hur den färdiga texten kommer att bli upptar både skrivpedagogen och studenterna, både den som skrivit texten och de medstudenter som läser texten och deltar i responsen kring den. Det rör sig om kurser i kreativt skrivande dit personer som vill lära sig att skriva skönlitterära texter sökt sig. Frågan ser jag alltså som inbyggd i själva målet med och förväntningen på kursen. Frågan om hur den färdiga texten ska komma att bli är alltså inget som skiljer skrivpedagogerna åt, men när det gäller hur de väljer att svara på denna fråga, där kan jag se skillnader. Frågan om på vilka sätt skrivpedagogen förhåller sig till osäkerheten i läsakten är mitt sätt att förstå och koppla det Ricoeur beskriver som tilläggnelsen i läsakten till

---

<sup>94</sup> Ibid., s 16.

<sup>95</sup> Paul Ricoeur, ”Tilläggnelse”, *Homo Capax*, s. 46. Elisabeth Rynell, ”Om självtillit”, *Skrivandet sinne*, s. 65, 66. Båda författarna använder dansen som bild för läsakten. Rynells dansbild diskuterar jag i uppsatsens första del.

skrivpedagogens praktik. Hur osäkerheten reflekteras i arbetet med textresponser konkretiseras i frågan om hur studentens färdiga text ska komma att bli.

Vilka sätt att möta frågan om hur studentens text ska komma att bli kan jag se hos skrivpedagogerna? Hur avspeglas skrivpedagogens hållning till frågan i de strategier skrivpedagogen intar i responsarbetet? Jag kommer nu att reflektera kring den empiriska studien ur just aspekten hur skrivpedagogen svarar på frågan om studentens text, i ett försök att undersöka tillägnelsen i läsakten.

Lina använder aktivt ett slags osäkrade läsarter som en metod i sitt arbete med att svara på frågan om hur studentens text kommer att bli. I Linas beskrivning av textsamtalet är just samtalet centralt. Linas mål verkar vara att sätta gruppen i rörelse i läsakterna.

... för mig handlar det mer om att man tar texten liksom som ett samtalsämne och sedan hjälps man åt i en grupp och förhoppningsvis kanske författaren precis då glömmer bort att det är dennes text och istället blir en del av det här, den här, liksom, processen ...

Lina säger i intervjun att hennes förhoppning är att "... författaren precis då glömmer bort att det är dennes text och istället blir en del av det här, den här, liksom, processen ...". För Lina är det en mening i sig att befinna sig i ett processläge. Den kollektiva händelsen i textsamtalet är hennes sätt att svara på studenternas texter. Att i textsamtalet arbeta med att osäkra läsakterna och därmed med flerstämmiga läsningar blir Linas sätt att svara på frågan om hur studentens text ska komma att bli. Linas beskrivning av tillägnelsen i läsakten är att läsa flerstämmigt.

För Ted är det viktigt att ge studenten ett omdöme om texten och att ge studenten råd. Ted erbjuder de svar han har och kan ge utifrån sin läsakt och förmedlar dem i den skriftliga responsen. Kan han svara på en fråga kring något han uppfattar felaktigt, exempelvis ett syftningsfel, så ser han det som önskvärt att han som skrivpedagog gör det. Men Ted kan också påtala moment i texten när han inte är lika säker. Då skriver han i responstexten om funderingar kring hur läsaren uppfattar studenttexten och ger förslag på hur studenten skulle kunna arbeta vidare. Teds kommentarer handlar till största delen om hur texten är skriven och hur den skulle kunna skrivas om eller åt vilket håll den skulle kunna skrivas vidare. När Ted skriver om läsoplevelsen är det utifrån hur en läsare uppfattar texten. Han skriver inte in sig själv som läsaren utan håller formuleringen mer allmän – även om både jag och studenten vet att det är Ted som skriver responsen och hans tankar återspeglar den. Teds sätt att svara på frågan om hur studentens text ska komma att bli som färdig är via förslag in i studentens text. Svaren kan

vara odiskutabla, vad gäller skrivregler, eller välgrundade, mot bakgrund av den stora kunskap om skönlitteratur och stora erfarenhet av kurser i kreativt skrivande som Ted har. Teds beskrivning av tillägnelsen i läsakten blir lite av en ickefråga eftersom hans fokus är på förslag och tankar kring skrivkorrigeringar eller skrivutveckling.

När Jesper pratar om sitt förhållningssätt till sitt arbete på textsamtalet är hans egen läroprocess central. Han säger: ”Någonstans är man ju där (min anm: syftar på textsamtalet) för att bli en bättre författare.” Vilket Jesper säger gäller honom själv men även i vidare bemärkelse de flesta som deltar i textsamtal, både studenter och skrivpedagoger. Jesper är med på textsamtalet för att det har något att göra med hans eget skrivande. Han kopplar sina egna författarkunskaper till den skrivpedagogiska situationen. Textsamtalet blir för Jesper en plats där han bygger kunskap, om sitt eget skrivande och studenternas skrivande, om ett skönlitterärt skrivande i stort. Jesper svarar på frågan om hur studentens text kommer att bli med att erbjuda ett slags verkstad där han själv ingår som en av aktörerna. Jespers beskrivning av tillägnelsen blir att vara i verksamhet, att göra ett läsande, att koppla till ett skrivande, att förstå mer och göra igen.

Vilka svar tonar fram i de olika skrivpedagogernas sätt att förhålla sig till frågan om hur studentens text kommer att bli? Skrivpedagogernas val och utgångspunkt tydliggörs i undersökningen och dessa utgångspunkter påverkar responsen.

Skrivpedagogen Ted adresserar skrivakten och skrivpedagogen Lina adresserar läsakten. Här råder det i Teds och Linas fall inget tvivel om att de båda arbetar med att lära ut ett skönlitterärt skrivande. Men de väljer olika vägar. Lina väljer att arbeta med att utöka studenternas kunskaper i läsande medan Teds kommentarer handlar om att utöka studenternas kunskaper i skrivande. I övrigt ser jag de båda skrivpedagogernas konkreta och texttekniska fokus, i hur de pratar om eller skriver om studenternas texter, som likartade. Ted kommenterar långa otympliga meningar med många bisatser och Lina tar upp vilken funktion det frekvent förekommande ordet snö har i hennes läsning av studentens text. Att se texten som ett hantverk är alltså en hållning både Ted och Lina intar. Men deras val av skrivandet eller läsandet som utgångspunkt i arbetet med att möta studenternas texter i textresponsen utgör en skillnad. Hos Jesper blir ett annat förhållningssätt synliggjort. Gränsen mellan skrivande och läsande ifrågasätts och problematiseras. Jesper arbetar med ett slags verkstadsläge. Hans eget kunskapande som författare pågår under hans arbete som skrivpedagog. Det handlar om skrivande och läsande och att röra sig emellan. Jesper kallar de läsningar både han själv och

studenterna gör inför textsamtalet för skuggtexter.<sup>96</sup> Här synliggörs hur läsakten och skrivakten blandas.

Hur kan de tre skrivpedagogernas sätt att svara på frågan om hur studentens text ska komma att bli läst mot det Ricoeur kallar för tillägnelsen i läsakten? Tillägnelsen är att sättas i rörelse i sin läsakt. Som Ricoeur skriver, att ett alltför säkert subjekt sätts i gungning.<sup>97</sup> Jag menar att det i själva grundförutsättningen finns en osäkerhet i att läsa en text i skrivprocessen, den oformliga texten, som skrivpedagogerna har att hantera. Ett sätt att förstå tillägnelsen är att se den som en läsprocess. Skrivpedagogerna jag intervjuat har i sitt arbete med responsen olika sätt att arbeta med processen. Ted som arbetar med skriftlig respons fokuserar mindre på processen. Han ger snarare ett slags fixerad bild av studentens text i sin respons. Men i intervjun berättar Ted också att han följer studenter genom kurserna och över i nästa kurs. Han ser det som viktigt att följa studenternas skrivprojekt och skrivprocesser. I den bemärkelsen blir en serie responser ett sätt att adressera och gestalta en process. Lina och Jesper pratar båda mycket om vikten av att få igång en process i textsamtalet, vilket då till skillnad från Teds sätt att adressera processen ingår i det enskilda responstillfället. I Teds fall får studenten en respons från honom och oftast även från medstudenterna. Men hur skribenten arbetar vidare är inget Ted fokuserar på. I den bemärkelsen är den rörlighet som Ricoeur tillskriver läsakten i tillägnelsen möjligen inte lika tydlig vad gäller det enskilda responstillfället i Teds arbete.

Frågan om hur studentens text ska komma att bli möter skrivpedagogerna jag intervjuat på olika sätt. Deras svar kan ses som repliker på eller förslag kring det Ricoeur beskriver som tillägnelsen i läsakten, hur den kan förstås och beskrivas.

En beskrivning är den flerstämmiga läsakten i textsamtalet. En annan att ifrågasätta gränsen mellan skrivakten och läsakten och adressera dem båda. Ytterligare en hur en serie responser kan skapa en rörelse i läsakten.

Jag vill avsluta med att återkoppla till forskningsfrågan, innan jag går vidare till uppsatsens avslutande kapitel. I undersökningen av frågan om hållningar och strategier i skrivpedagogens arbete med skriftlig och muntlig respons finns olika svar: Att svara studenttexten med en fixerad bild av texten för studenten att själv sedan arbeta vidare med. Att svara studenttexten med en flerstämmig läsning för studenten att sedan själv arbeta vidare utifrån. Eller att svara studenten med respons som fokuserar på kommentarer kring skrivandet. Att svara studenten med respons som fokuserar på att ge en bild av läsarens läsning.

---

<sup>96</sup> Skuggtext, i föregående kapitel förs ett mer ingående resonemang om vad skuggtext är.

<sup>97</sup> Paul Ricoeur, *Homa Capax*, s. 16.

I nästa kapitel riktar jag in undersökningen mot skrivpedagogens arbete med och relation till det jag kallar författarkunskapen i läsakten. Jag återkopplar till det jag skrivit i uppsatsens första del, ”Att läsa”, men arbetar i huvudsak vidare med tankegångar kring textrespons som jag skrivit fram i den här delen. Den fråga jag riktar mot undersökningen är hur författarens praktiska kunskap avspeglas och reflekteras i skrivpedagogens arbete med textrespons.

## **Kunskapen i den oformliga texten**

I uppsatsens inledning skriver jag så här:

Mitt eget skrivande och mitt arbete med andras skrivande har följts åt genom åren och kommit att bli ett viktigt växelbruk för min kreativitet. Jag upplever att kunskap snabbt, ofta och på ett för mig meningsfullt sätt rör sig mellan det som är min författarsfär och det som är min skrivpedagogsfär... Att jag i så hög utsträckning upplever mina författarkunskaper som ett slags material jag använder i mitt skrivpedagogiska arbete, och att jag inte kan förklara hur det här går till, är min egen anledning till att skriva den här uppsatsen.

I det här avslutade kapitlet vill jag återkomma till frågan jag ställt mig själv om hur författarens praktiska kunskap används, tas i beaktande, i skrivpedagogens arbete med textrespons på kurser i kreativt skrivande. Jag riktar undersökningen mot intervjumaterialet med de tre skrivpedagogerna men även mot berättelserna från min egen praktik. Jag använder berättelserna från mitt skrivrum när jag sitter och läser min egen text för att skriva vidare på mitt manus, men även berättelserna när jag arbetar med skriftlig och muntlig textrespons. Jag tar avstamp i delar av de slutsatser jag drar i uppsatsens första del, ”Att läsa”. Det handlar om hur författaren i läsakten i arbetet med den egna oformliga texten använder ett slags dubbelläsande som metod. Den forskningsfråga jag riktar mot undersökningen är: Hur speglas och svarar skrivpedagogens arbete med textrespons mot författarens praktiska kunskap?

Innan jag går in på min egen praktik vill jag återkoppla till de tre intervjuerna.

De tre skrivpedagoger jag valde ut för min studie är alla skrivande personer. Det var viktigt eftersom jag utöver undersökningens inriktning på deras arbete som skrivpedagoger undrade om och i så fall hur deras erfarenheter som författare var något jag skulle kunna se i deras arbete som skrivpedagoger. I intervjumaterialet är det en mindre del som direkt berör frågeställningen. Jag ställde frågan till dem alla tre men med lite varierande framgång. Jag märkte att den var laddad. Men den upplevdes också som ointressant och verkade svår att förstå. Den ifrågasattes också som irrelevant. Utöver de direkta svar jag fick på frågan om och i

så fall hur den egna författarerfarenheten påverkade det skrivpedagogiska arbetet med textresponser ser jag också andra svar. I de resonemang de tre intervjupersonerna för tycker jag mig se författarens praktiska kunskap skymta i det skrivpedagogiska arbetet. Men här är bilden otydligare och jag väljer därför att fokusera på de direkta svar på frågan som de jag intervjuat gett.

Teds inställning i frågan om hans skrivande är något han använder sig av i sitt arbete som skrivpedagog visar istället på ett annat kunskapsområde som är viktigt för honom. När jag frågar Ted om hans skrivande påverkat hans arbete med studenternas texter svarar han så här:

Ja, du menar att jag är poet. Jag tror att jag är ganska oinfluerad av det. Mer av min egen beläsenhet och min erfarenhet som litteraturkritiker, jag har skrivit väldigt mycket om prosa genom åren. Jag har aldrig specialiserat mig på den genre jag själv håller på med. Jag har ju skrivit mer om prosa som kritiker än annat så jag tror inte att jag är så väldigt präglad av att något ska vara på ett speciellt sätt bara för att jag gör så, det tror jag faktiskt inte.

Det Ted säger i citatet kan jag känna igen i intervjun som helhet, när han berättar om sitt arbete med studenternas texter och med textresponser. Den egna beläsenheten som ett verktyg i läsakten och i responskrivandet ser jag avspeglas i hur Ted närmar sig studentens text. Trots att det är tydligt att det är en text mitt i en skrivprocess så är det inget Ted explicit uttalar eller adresserar. I en bemärkelse möter Ted studentens text som om den skulle vara färdig. Han fokuserar på det som står på skärmen, det berättartekniska, och han understryker även för studenterna att han ser på klassrummet där de lägger upp sina texter som en publiceringsform.

Lina har erfarenheter från ett eget skrivande och hon har gått en av de mest avancerade skrivutbildningarna i landet, där det är mycket svårt att komma in. Men Lina har inte publicerat något skönlitterärt verk. Hon berättar för mig att hon först trodde att hon skulle skriva, att hon ville det och gjorde det under många år. Men i skrivandet kom hon att upptäcka läsandet och förstod att det egentligen var läsakten som intresserade henne mest, att arbeta med att läsa texter i skrivprocessen och befinna sig i ett samtal kring läsning. Linas fokus på läsakten genomsyrar hennes beskrivning av sitt arbete som skrivpedagog. Det är i ett ständigt samspel mellan texten och läsakten som hon befinner sig i sitt arbete med studenternas texter och när hon leder textsamtal. Men det är inte svårt för mig att se den skrivande personens förhållande till och sätt att arbeta med sin egen text i Linas förhållningssätt till läsningen. Tydligast framträder det i hur hon aktivt placerar kunskapen om texten hos skribenten. Lina erbjuder sin läsning, det blir en spegling för skribenten att förhålla sig till i sitt skrivarbete. Lina talar om

och visar på sin läsning. Hon visar den process som läsakten kan vara i textsamtalet. Men skrivandet lämnar Lina fritt för skribenten att både ansvara för och besluta om. I en kunskap om processen, som avspeglas med hjälp av läsakten och den flerstämmiga läsningen som Lina arbetar med under textsamtalet, kan Lina och skribenten följas åt. Men i skrivandet står studenten ensam med sin text.

Jesper verkar beroende av att hans eget kunskapande, som författare, pågår under hans arbete som skrivpedagog. Men i intervjun är han också tveksam till just det. Här följer ett litet utsnitt, en replikväxling mellan mig och Jesper.

J: Det jag tycker är svårt, jag kan ibland känna mig alldeles matt av att sitta i de här textsamtalen, det är liksom kreativa processer och man är ganska utmattad efter det. Jag har väldigt svårt att se hur jag tar det jag gör där till skrivbordet. Jag tycker alltid att det är en tröskel. När jag sätter mig vid skrivbordet vill jag inte veta något om de där processerna eller läsprocesserna, jag måste vara någon annanstans ifrån när jag skriver.

M: Men jag tänker, man kan ju tänka på det från andra hållet också. Det som du redan har skrivit, hur tar du med dig det till textsamtalet? Den text som har förmåtts bli färdig, eller vad man ska säga. Den text som ...

J: Jag tror att den kunskapen som man har som författare, efter att ha skrivit väldigt mycket, det är, jag tror att jag har en respekt för texten. Det går inte att göra vad som helst. Där tror jag ofta att man kan vara ett stöd för texten och författaren i ett textsamtal för det blir ju att det vetter över mot ett slag workshop där folk föreslår saker och då vet man ju på något sätt med kroppen att det går inte, man kan inte göra vad som helst, liksom, utifrån de premisser som har skapats. Ja, det skulle man kunna säga, att det är.

I det Jesper säger ser jag något viktigt. Jesper skiljer mellan texten och författaren. Jesper säger att han kan vara ett stöd för texten och ett stöd för studenten som skrivit den. Texten kan alltså visa på ett sätt att definiera vad den vill och vart den är på väg. Skribenten kan berätta om sin text och sitt skrivprojekt och det kan ge en annan bild. Jesper skiljer på det texten förmedlar och det skribenten säger. I Jespers formulering syns en kunskap om relationen, ibland en kamp, mellan det texten visar och det författaren vill. Det här glappet och hur det inverkar på skrivprocessen ser jag som en erfarenhetsbaserad kunskap kopplad till Jespers eget skrivande.

Nu vill jag stanna upp för att låta svaren om de egna skriverfarenheternas inverkan på det skrivpedagogiska arbetet från Ted, Lina och Jesper mötas.

Vad blir synligt i det Ted, Lina och Jesper säger om kopplingen mellan det egna skrivandet och arbetet med studenternas texter på kurser i kreativt skrivande? Ted ser ingen

koppling till sitt eget skrivande och verkar i den bemärkelsen inte använda sig av författarens praktiska kunskap i sitt arbete som skrivpedagog. Han betonar istället sin beläsenhet. Här är det andra erfarenheter som är viktiga, som litteraturvetarens och litteraturkritikerns. Lina kopplar mot författarens praktiska kunskap via läsakten, som jag tänker liknar de läsakter jag undersöker i uppsatsens första del, författarläsarens sätt att se på och arbeta i läsakten med skrivakten tagen i beaktande. Jesper ger sin egen beskrivning av författarens praktiska kunskap och hur han använder den under textsamtalet. Det handlar om hur Jesper vet med kroppen att en ändring eller utveckling av texten som föreslås under textsamtalet inte är möjlig utifrån de premisser som skapats i texten. Erfarenheten från tidigare läsakter och tidigare skrivprocesser har genererat en kunskap om text hos Jesper som gör att han känner vad textbygget tål eller vad som kan få det att kollapsa. Erfarenheten av läsakten i det egna skrivarbetet tänker jag också har lärt Jesper att ta in texten han läser i sin egen kropp. Det är först då, när textkroppen tar plats i hans kropp, som han kan förstå den och säga något om den. Det är detta som Jesper formulerar att han vet med kroppen.

För att ytterligare undersöka hur författarens praktiska kunskap avspeglas och gestaltas i skrivpedagogens arbete med skriftlig och muntlig respons vill jag nu fokusera på berättelserna från min egen praktik. Min ingång blir via dubbelläsningen, den läsart som kopplas till författarläsaren och som jag skriver om i uppsatsens första del. Där skriver jag också om hur ett slags position i läsakten och en medvetenhet är viktig i författarens arbete med att läsa sin egen text. Jag har valt dubbelläsningen framför positionsbestämningen för att jag ser dubbelläsningen tydligare i materialet jag studerat, när författarna skriver om sina egna skrivprocesser. Men också för att jag upplever att min beskrivning och mitt synliggörande av dubbelläsningen är tydligare än den kring positionerna i läsakten.

I "Att läsa" undersöker jag författarens läsakter. Det som karakteriserar läsakten för författaren och ställer villkor på läsakten är två saker. Dels att texten som läses inte är färdig i skrivprocessen, den oformliga texten. Dels att det är författaren som skrivit texten som nu ska läsas. Ett sätt att möta och svara på dessa villkor som läsakten ställer på författarläsaren är det jag kallar att dubbelläsa. I min undersökning av författarläsaren skiljer sig sätten att dubbelläsa åt, alltså vad som görs samtidigt. Men den där samtidigheten och rörligheten var en hållning i läsakten som jag kunde se hos alla författarläsarna. För att kunna undersöka om och hur författarens praktiska kunskap avspeglas i det skrivpedagogiska arbetet med textrespons kommer jag att använda min egen praktik. Jag börjar med att återkoppla till hur jag arbetar med dubbelläsningen som ett verktyg för att skriva mig vidare med min egen text. Här är det berättelsen från mitt eget arbetsrum jag använder. Efter det går jag vidare för att se om eller hur

jag använder dubbelläsningen även i mitt arbete med textrespons. Här är det berättelserna om hur jag arbetar med skriftlig och muntlig respons som jag använder mig av.

Vad är att dubbelläsa och hur arbetar jag med det i min skrivpraktik? Att dubbelläsa är att förhålla sig till två, kanske även ännu fler, läsaspekter samtidigt. I berättelsen från mitt arbetsrum när jag sitter och läser min egen text finns exempel. Jag läser och tar in och förstår textens delar, de som står där på pappret, mot textens helhet, som dels finns på pappret och dels i den uppdelning jag gjort av texten i tanken. Ett annat exempel är hur jag läser texten på pappret samtidigt som jag förhåller mig till de tidigare genomläsningarna av min text, erfarenheter av tidigare formuleringar i texten och varför de inte fungerat, vilket lett till att jag strukit dem. Ytterligare ett exempel är hur jag läser texten där på pappret mot min ambition och min dröm om vad jag vill att texten ska vara.

Arbetar jag med att dubbelläsa även som skrivpedagog? Gör jag det i så fall när jag läser studenternas texter som en ingång och grund till textresponsen? Förmedlar jag en kunskap om hur man kan arbeta med dubbelläsning i ett läsarbete vad gäller skönlitterära texter i hur jag utformar responsen, den skriftliga och den muntliga?

I de två berättelserna om hur jag arbetar med respons, skriftlig och muntlig, finns en likhet. I båda situationerna hamnar jag i ett läge under arbetet med responsen när jag oroligt och kanske även irriterat ställer mig frågan om jag lyckats utföra responsarbetet på det sätt jag eftersträvat. Berättelsen levererar inget svar men situationen när jag hamnar i ett slags självkritik och självreflektion kring mitt eget arbete kan bli fruktbar att undersöka i relation till dubbelläsningen. Det är alltså på dilemmat som tonar fram i båda berättelserna från mitt arbete med textrespons som jag fokuserar.

I berättelsen om den muntliga responsen, om textsamtalet, är det i slutet av skildringen som jag plötsligt tvivlar på om jag genomfört responsen på det sätt jag eftersträvar. Jag tittar på de anteckningar jag gjort inför textsamtalet, min förberedsetext. Jag återvänder till förberedsetexten när vi i textsamtalet precis är på väg att lämna den aktuella texten och gå över på nästa students text. Jag konstaterar att jag talat om tre av de diskussionspunkter jag antecknat som centrala, när jag satt och läste Max text inför textsamtalet. Den fjärde har jag bara nämnt något kring och den femte har jag inte ens tagit upp. Var det inte den diskussionspunkten jag ansåg viktigast? frågar jag mig. I berättelsen konstaterar jag att det blir tydligt att det hänt något med mitt sätt att se och förstå Max text under textsamtalet. När jag mot slutet av textsamtalet läser min egen förberedsetext blir det tydligt hur jag inte står på samma plats i läsakten som jag gjorde när jag skrev texten. Har jag ryckts med av samtalet och inte förmått stå fast vid det jag själv upplevde som centralt när jag läste Max text inför

textsamtalet? Eller är hur jag inte nämner den diskussionspunkten jag tidigare såg som viktig ett uttryck för att textsamtalet blivit den process jag eftersträvat? Att sätta ett läsande i rörelse.

I berättelsen när jag arbetar med skriftlig respons handlar dilemmat om kluvenheten i min hållning till responsen som gestaltas i skrivprocessen av responstexten. Skissresponsen, som jag behandlar som ett slags råmaterial, och responstexten, som är den jag postar till studenten på kurswebben. Jag oroas över att något går förlorat i redigeringen från skisstexten till responstexten. Samtidigt kan jag inte se att det skulle gå att lämna skissresponsen till Karin. Den är spretig och mångtydig och jag är tveksam till att den skulle vara användbar för Karin när hon ska arbeta sig vidare med sin text. Kanske skulle den snarare störa hennes fortsatta skrivande. I berättelsen skildras hur jag inte hittar sätt att förmedla något av det jag ser som grundläggande i arbetet med kreativt skrivande via den responstext jag slipat till och preciserat. Det betyder inte att responsen är slarvigt utförd eller dålig eller att Karin inte kommer att kunna ha nytta av den. Det kanske hon kommer att ha. Men det där lilla obehaget, att något viktigt gått förlorat, puttats undan, rensats bort, hittar jag inga sätt att åtgärda och det kan jag inte heller förstå eller förklara för mig själv i den pågående situationen. Den respons jag ger Karin är det väl egentligen inget fel på, men den förmedlar eller gestaltar inte, i den utsträckning jag vill, det som jag eftersträvat.

Vad blir synligt i mina två dilemman? Jag tänker att jag riktar blicken mot mig själv och mitt arbete för att se hur jag förhåller mig till kreativt skrivande. Hur kommunicerar jag det jag tänker är centralt för mig som skrivpedagog att adressera i kunskapandet kring att skriva skönlitteratur? De två dilemman jag hamnar i handlar inte i första hand om vad jag skriver eller säger i responsen utan hur. I båda fallen är det tydligt att jag intar ett texttekniskt fokus. Jag tar upp språkarbetet i personskildringen i den skriftliga responsen och konfliktuppbyggnaden under textsamtalet. I båda fallen är det också tydligt att jag pratar om eller skriver om min läsupplevelse. Min hållning är att via läsakten kunskapa kring skrivakten.

Här är det nu dags att ställa frågan om dubbelläsningen igen. Dubbelläsningen är en del av min praktiska kunskap som författare. Om och i så fall på vilka sätt kan jag se att jag som skrivpedagog arbetar med dubbelläsning i de två situationerna jag återgett? Här finns ett par möjliga svar jag vill lyfta fram.

Hur jag rör mig från att vara skrivpedagog och över i mina författarkunskaper blir ett sätt att dubbelläsa. Så här i efterhand, både med situationerna med studenterna på avstånd i tid och efter den kunskap arbetet med uppsatsen för med sig, blir något tydligt. Jag kan se att det jag gör i responsen när jag stannar upp och blir självkritisk och självreflekterande är att jag tittar upp från pedagogsituationen och bollar över den till min författarkunskap. Jag kollar av mot det

jag själv definierar som centralt i mitt eget arbete med min egen skrivprocess. För mig som författare så består min praktiska kunskap i en förståelse för och en metod att hantera och arbeta mig fram i processen med texten. Att läsa och skriva och läsa igen. Att se vad jag skrivit och låta det spela mot den text som ännu inte finns men som jag kan ana och försöker skriva mig fram till. Att jag gestaltar den processen för studenten definierar jag för mig själv som min uppgift. Den visar på en del av författarens praktiska kunskap som jag tänker kan vara värdefull för studenten. Jag tänker dessutom att det är en rätt svår terräng att navigera i, där studenten kan ha nytta av att vi går intill varandra en bit. Dubbelläsningen blir i den bemärkelsen ett metodologiskt verktyg där jag försöker hitta sätt att gestalta författarens praktiska kunskap för studenten och ett sätt att kolla av om jag gör det i responsituationen.

Dubbelläsningen blir också synlig i spelet mellan läsningarna i mitt arbete med studenternas texter. Där syns det hur mina läsningar möts och löper dubbelt för att sedan vika av i en idé om att det är på just det ena eller andra sättet det förhåller sig. I mitt arbete med den skriftliga responsen blir läsprocessen tydlig och den avspeglas i skrivprocessen med responstexten. Dubbelläsningen synliggörs i skissresponsen, där flera läsningar och hugskott och idéer skrivs ner. Det är en läsprocess som gestaltas. I redigeringsarbetet med skissresponsen väger jag läsningarna mot varandra och tänker och väljer den jag upplever har mest bäring in mot studentens text och i relation till uppgiften studenten fått, alltså att arbeta med miljö- och personskildring. Mot bakgrund av det kan jag förstå min tvekan inför responstexten. Den är utkristalliserad och befinner sig inte i den där dubbelläsningen, i läsprocessen. I den bemärkelsen gestaltar och förmedlar inte min skriftliga respons någon kunskap om dubbelläsningen som hållning eller metod. Men jag kan se att responsen förmedlar en kunskap om hur texten fungerar. Den dubbelläsning som gestaltas i skrivprocessen visar på ett processläge. Den responstext jag postar till Karin på kurswebben förmedlar inte på samma sätt någon kunskap om hur skrivprocessen fungerar och förmedlar därmed inte heller författarens praktiska kunskap på samma sätt.

Vad blir synligt i de två exempel av dubbelläsning som jag tar upp?

Dubbelläsningen blir i det första exemplet en rörelse från pedagogsfären till författarsfären som ett sätt att kolla av om det jag gör och säger avspeglar författarens praktiska kunskap, så som jag själv definierat den med kunskapandet om en process i fokus. Jag kan se och förstå att det är en pågående rörelse. Det där bollandet från pedagogsfären till författarsfären har som funktion att kolla av att det jag gör håller sig till det jag ser som mitt uppdrag, att försöka kommunicera något om det jag själv ser som författarens praktiska kunskap till studenten. Jag kan också, när jag tänker mer generellt kring min erfarenhet av att arbeta som skrivpedagog och

inte direkt kopplar till berättelsen från mitt arbete med textrespons, som finns med i den här uppsatsen, se hur grundrörelsen ständigt återkommer. Jag hämtar kunskap från min egen erfarenhet av att skriva och av min egen skrivprocess till mitt arbete som skrivpedagog. Det handlar om dubbelläsningen av den egna texten i skrivprocessen. Och ett slags variant på dubbelläsningen är när jag i den skrivpedagogiska situationen använder både mina författarkunskaper och mina skrivpedagogkunskaper. Det blir ett slags tankefigur, eller snarare ett rörelsemönster, som jag ser som genomgående i mitt arbete med textrespons.

Dubbelläsningen som jag gör i mötet med studenttexten, när jag skriver skisstexten och sedan responstexten, är kanske en tydligare situation. Här gestaltas skillnaden mellan att förmedla ett dubbelläsande och att inte göra det. Jag kan se att skisstexten bejaktar och gestaltar dubbelläsandet och att responstexten inte gör det i samma utsträckning. Det betyder inte att responstexten inte kan vara spännande och kanske till och med bli viktig för Karin i hennes fortsatta arbete med den egna texten. Men jag har svårt att se att responstexten gestaltar den delen av författarens praktiska kunskap som jag hos mig själv ser som ett slags nav, förståelsen för och sätten att arbeta med rörelsen i skrivprocessen. Jag vill ta ett exempel som är kopplat till en annan situation, som alltså inte finns med i berättelsen från mitt arbete med skriftlig respons. Vid ett tillfälle när jag arbetade med skriftlig respons hakade jag på ytterligare ett moment, utöver den text jag fått för läsning från studenten och den respons jag skrev. Studenten skulle ta fasta på ett eller ett par resonemang i min responstext som studenten uppfattade som angeläget eller angelägna. Studenten skulle skriva ett slags svar, nedskrivna tankar, reflektioner kring sin läsning av responsen. Jag skulle efter det reflektera vidare kring studentens svar. Det jag avsåg med uppgiften jag ålade mig själv och studenten var att öppna för en fortsättning. Delvis ledde det till att jag i responstexten kunde förhålla mig något friare, tillåta mig en större tveksamhet, inte avsluta resonemang utan låta dem hänga mer lösa. Det här skriftliga samtalet och hur det delvis förändrade mitt förhållningssätt i responstexten pekar på att det kanske inte primärt är just texten som form som gör det svårare för mig att förmedla den där dimensionen av öppenhet och process i läsakten som jag ser som så central. Snarare handlar det om formen, vilken skriftlig respons jag arbetar med.

Jag vill nu avsluta med att återkoppla till forskningsfrågan innan jag går vidare mot en slutreflektion kring delen ”Att svara”. Hur används författarens praktiska kunskap i skrivpedagogens arbete med textrespons?

I intervjumaterialet och i berättelserna från min egen praktik ser jag något gemensamt. Det kan handla om författarens praktiska kunskap och hur den kunskapen kommuniceras i arbetet med textrespons men det behöver inte vara så. Vad som istället tonar fram som gemensamt de

skrivpedagogiska praktikerna emellan är hur arbetet med och synen på läsakten avspeglar arbetet med textresponsen. Arbetet med och synen på läsakten blir utgångspunkter i skrivpedagogernas arbete. Det handlar om vad läsakten sätts i relation till, en läsprocess, en beläsenhet eller ett ifrågasättande av gränsen mellan läsakt och skrivakt. Om skrivpedagogens hållningar och strategier har sin utgångspunkt i en beläsenhet utvecklas och avpassas metoden efter det. Om skrivpedagogens hållningar och strategier har sin utgångspunkt i den flerstämmiga läsakten utvecklas och avpassas metoden efter det. Om skrivpedagogens hållningar och strategier har sin utgångspunkt i ifrågasättandet av gränsen mellan skrivakten och läsakten utvecklas och avpassas metoden därefter. Här speglas och svarar skrivpedagogens arbete som jag ser det också i störst utsträckning mot författarens praktiska kunskap.

Innan jag går in på uppsatsens slutord stannar jag till för att återkoppla till del två i sin helhet i en slutreflektion.

### **Avlutning, Att svara**

De forskningsfrågor jag riktat undersökningen mot handlar om skrivpedagogens arbete men även om skrivpedagogens samverkan med erfarenhetskunskaper från ett eget skönlitterärt skrivande. Vilka hållningar och strategier framträder i skrivpedagogens arbete med skriftlig och muntlig respons på kurser i kreativt skrivande? Hur avspeglas och svarar skrivpedagogens arbete mot författarens praktiska kunskap?

I undersökningen av skrivpedagogens arbete med textresponsen har de villkor den oformliga texten ställer på läsaren blivit ett användbart verktyg. I ljuset av den oformliga texten har jag kunnat få syn på hur skrivpedagogen förhåller sig till och arbetar med sin läsakt. Jag har i skrivpedagogens förhållande till och sätt att möta den oformliga texten kunnat göra ett antal kopplingar. Det verkar finnas en likhet mellan hur skrivpedagogen förhåller sig till och fokuserar i sin läsakt, i tysthet och ensamhet, och i sitt sätt att ge textrespons till studenten. Det verkar även finnas en koppling mellan vilken typ av kunskap som ligger till grund för läsakten, skrivpedagogens utgångspunkt, och sättet att ge textrespons. Dessa kopplingar mellan skrivpedagogens tysta läsakt och den uttalade eller utskrivna i textresponsen och vilken kunskapsmässig utgångspunkt som ligger till grund för läsakten framträder i min undersökning. Det blir viktigt att påpeka att gränsen mellan olika kunskapsmässiga utgångspunkter varken är absolut eller statisk. En skrivpedagog kan ha flera kunskapsmässiga utgångspunkter och de kan även samverka. Samma sak gäller för hur skrivpedagogen arbetar med läsakten, ensam inför textresponsen. Det gäller även textsamtalets former. I uppsatsen delar jag in undersökningen i skriftlig och muntlig respons. Det signalerar en skillnad dem emellan, som jag också anser

finns, men fokus vill jag snarare lägga på responsformer inom respektive grupp – olika former av skriftlig respons och olika former av muntlig respons. Dessa olika former utvecklar och bygger skrivpedagogen i samklang och med hjälp av sin kunskapsmässiga utgångspunkt och sin läsakt, i läsningen av studentens text inför textsamtalet.

I den skriftliga responsen blir synen på responsen som textsort viktig. Men också att responstexten har en skrivprocess.

I den muntliga responsen uppstår ett slags berättelse kring skribentens text som skribenten tar del av i textsamtalet. I den bemärkelsen gestaltas och kommuniceras en kunskap om arbetet med och i en process. Men typen av process, en med fokus på läsakten eller läsakten och skrivakten, skiljer de olika textsamtalssorterna åt.

Frågan om hur skrivpedagogen i sitt arbete med textrespons speglar och svarar mot författarens praktiska kunskap har flera svar. Frågan om författarens praktiska kunskap knyter jag till kunskap om och sätt att arbeta med och sätt att förstå den oformliga texten. På samma sätt som den oformliga texten som tanke har hjälpt mig att få syn på kopplingarna mellan skrivpedagogens läsakt, responsformen och den kunskapsmässiga utgångspunkten har frågan om författarens praktiska kunskap gjort det. Hur jag följt frågan genom undersökningen har ytterligare synliggjort kopplingar mellan skrivpedagogens utgångspunkter och hur de reflekterar hållningar och strategier i arbetet med textrespons. Responsen reflekterar, som jag ser det, olika områden vad gäller kunskapen om att skriva skönlitteratur. Författarläsarens, litteraturkritikerns, litteraturvetarens, för att ge ett par exempel. Jag anser att frågan blir viktig för skrivpedagogen att ställa sig själv. Hur ser förståelsen för min läsakt i relation till min kunskapsmässiga utgångspunkt ut? Hur reflekteras min läsakt och min kunskapsmässiga utgångspunkt i responsformen? Frågorna skulle kunna bli ett sätt att reflektera kring och synliggöra den egna praktiken för den enskilde skrivpedagogen.

Ett svar på frågan om hur författarens praktiska kunskap avspeglas i skrivpedagogens hållning till sitt arbete med textrespons blir synligt i mitt material. Läsakten och responsakten är en process som pågår och fortgår genom skrivpedagogens läsakt och i responsen. Det är också så att både skrivpedagogens läsakt och responsakt genomsyras av en flerstämmighet. Det handlar om att se, höra och förstå den oformliga textens röster och att hitta responsformer i det skrivpedagogiska arbetet för att undersöka den oformliga texten tillsammans med studenterna.

## Slutord

Uppsatsens syfte är att undersöka läsakten som ett verktyg i skrivprocessen med den skönlitterära texten. Dels i författarens arbete med att läsa sin egen text i skrivprocessen, den oformliga texten. Dels i skrivpedagogens arbete med textrespons på kurser i kreativt skrivande.

Hur den enskilde författaren förhåller sig till samverkan mellan läsakten och skrivakten och hur den enskilde författaren hanterar och arbetar med och möter det processuella läget är något individuellt som är kopplat till det egna konstnärskapet. Men jag kan också se strategier som återkommer författarna emellan. Återkommande är ett slags pluralistiska hållningar i läsakten. Att möta och kunna arbeta med en text som delvis finns och delvis inte. Att möta och kunna arbeta med det författaren vet om texten och det författaren inte vet. Men även att möta och kunna arbeta med skrivakten i läsakten. Här tonar två strategier fram. Det handlar om ett slags förståelse för en positionsbestämning i läsakten och en strategi för att dubbelläsa den egna texten. En medvetenhet och en klokhet vad gäller vilken position i läsakten som situationen kräver eller att dubbelläsa ser jag som delar av författarens praktiska kunskap. Om texten ska läsas inifrån eller utifrån är ett exempel på läspositionen. Att välja att läsa den egna texten utifrån vid fel tillfälle i skrivprocessen kan hämma eller till och med omintetgöra ett skrivprojekt. Att läsa en text inifrån kan skymma blicken för de redigeringar som kanske är nödvändiga för att bygga texten färdig. Att dubbelläsa är en strategi för att möta och hantera och arbeta med att texten både finns och inte finns. Här blir läsakten ett slags tankekomplex som inkluderar både det på pappret eller skärmen, och författarens tankar om den föregående redigeringen och författarens drömmar om vad texten ska komma att bli.

I skrivpedagogens arbete med att läsa studentens text och att ge textrespons blir två delar tydliga. Det handlar om hur responsen tar sig ut och arbetar men också om hur och på vilka sätt responsen kopplar till kunskapsområden hos skrivpedagogen. Viktigt i undersökningen när det gäller hur responsen tar sig ut är de textsorter som blir sätt att visa på och gestalta kunskap om ett skönlitterärt skrivande. Men även den berättelse kring studentens text som växer fram och förmedlas på textsamtalet och därmed gestaltar och adresserar kunskap kring en läs- och skrivprocess. Vad gäller kunskapsområdena så tycker jag mig se att de inverkar på skrivpedagogens hållningar och strategier i responsarbetet. Det handlar om skrivpedagogens kunskapsmässiga utgångspunkt, som exempelvis författare eller litteraturvetare. Men också om skrivpedagogens läsakt, ensam inför textresponsen, men även i responsarbetet i sig. Vad gäller författarens praktiska kunskap och hur skrivpedagogen svarar och speglar den i sitt arbete med textrespons ser jag en gemensam nämnare. Genomgående är de strategier som skrivpedagogen i sitt arbete med textresponsen antar för att lära ut moment av författarens praktiska kunskap till

skrivstudenten, att kunskapen gestaltas snarare än informeras. Att strategier och hållningar exponeras snarare än instrueras. Kanske kan det sammantaget beskrivas som en kunskap som är indirekt snarare än direktverkande. Jag kan se hur läsaktens utgångspunkt i textresponser är ett exempel på just det. Via läsaktens gestaltning och exponering av kunskaper om skrivaktens. Via läsprocessen gestaltas och exponeras kunskaper om skrivprocessen.

Jag inleder uppsatsen med att citera en passage ur Nina Bouraoui roman *Enstörig*.<sup>98</sup> I citatet gestaltas kunskap som ett bilrally. Det halsbrytande och humoristiska i tanken tilltalar mig. I Bouraouis bild handlar det inte om att definiera kunskap utan jag läser texten som ett försök att gestalta hur ett kunskapande kan vara och kännas och vad som krävs av det kunskapande subjektet. Av till exempel mig. I textpassagen beskriver Bouraoui att föraren och andreföraren sitter i bilen. Föraren håller i ratten och farten är svindlande och blicken är i full koncentration fokuserad på vägen framför. Andreföraren sitter på passagerarplatsen och tittar ner på kartan och vrålar som en galning, höger, vänster, höger. De två, försteföraren och andreföraren, sitter i samma bil vilket betyder att de befinner sig i samma situation. Samma utsatta läge i bilen med hög hastighet genom en terräng de tidigare inte besökt. Även om de har kartan.

Först när jag läser texten tänker jag att det är jag som är föraren. När jag läser vidare förstår jag att jag är både försteföraren och andreföraren. När jag vaknar mitt i natten och inte kan somna om så tänker jag att jag är försteföraren och att den text jag skriver är andreföraren som panikartat skriker sina instruktioner till mig om vad jag ska skriva och hur jag ska skriva. När jag senare samma dag och rätt trött handlar köttbullar på Ica så tänker jag samtidigt som jag sträcker in handen i kyldisken och känner det kalla över huden att den respons jag håller på att skriva till en student är försteföraren och jag är andreföraren.

---

<sup>98</sup> Nina Bouraoui, *Enstörig*, s. 119, 120

## Källförteckning

### Litteratur

Aull Davies, Charlotte, *Reflexiv Ethnography: A Guide to Researching Selvs and Other*, London och New York: Routledge, 2008

Bondesson, Sören, *Konsten att döda*, Stockholm: Ordfront, 2011.

Bouraoui, Nina, *Enstörig*, Stockholm: Elisabeth Grate bokförlag, 2012.

Carlsdotter Wallin, Ylva, *Så skriver du för unga*, Stockholm: Ordfront, 2013.

Claesson, Stig, Sals, *Vem älskar Yngve Frej*, Stockholm: Bonniers, 1973.

Claesson, Stig, Slas, *Att resa sig upp och gå*, Stockholm: Bonniers, 1971.

Duras, Marguerite, *Att skriva*, Stockholm: Ellerströms, 2014.

Hammarén, Maria, *Skriva – en metod för reflektion*, Stockholm: Santreus, 2010.

Hjertström Lappalainen, Jonna, ”Att reflektera över det som ännu inte sagts”, ur *Methodos* red Magnus William Olsson, Stockholm: Ariel litterär kritik 5.

Isaksson, Malin, *Hur blir en valnöt en skalnöt? Språkliga processer i kreativt skrivande med ungdomar*, Huddinge: Södertörns högskola, 2014.

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

Kristensson Uggla, Bengt, *Kommunikation på bristningsgränsen – En studie i Paul Ricoeurs projekt*, Göteborg: Moderna franska tänkare, Symposion bibliotek.

Lindén, Axel, *Fårdagboken*, Stockholm: Bonniers, 2017.

Nyberg, Fredrik, *Den mjuka texten: om textsamtal*, Göteborg: Akademin Valand / Göteborgs universitet, 2016.

Ramqvist, Karolina, *Det är natten*, Stockholm: Norstedts, 2016.

Ricoeur, Paul, *Hermeneutics & the Human Science*, New York: Cambridge University Press, 1981.

Ricoeur, Paul, *Från text till handling*, Stockholm: Brutus Östling bokförlag, Symposium, 1992.

Ricoeur Paul, *Homo Capax – Texter av Paul Ricoeur om etik och filosofisk antropologi i urval av Bengt Kristensson Uggla*, Göteborg: Daidalos, 2011.

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

Schulze, Anna, *Kidnappningen – en släktberättelse*, Stockholm: Whalström & Widstrand, 2017.

Van Manen, Max, *Phenomenology of practice*, Left Coast Press, inc., California, 2014

Ödman, Maj, red., *Om kreativitet och flow*, Stockholm: Brombergs, 1990.

### **Övriga källor**

Swedenmark, John, ”Ett samtal med Mona Kårsnäs om yrkeskunskap”, ur *Kritiker nr 14- Nordisk tidskrift för litterär kritik och essä*, Stockholm, 2010.

Stefan Johnsson, *När Marguerite Duras skriver får döden liv*, Dagens Nyheter 2014. 09.10.