



UMEÅ UNIVERSITET

Skrivande och blivande

Konstruktioner av skönlitterärt skrivande i
handböcker och läromedel 1979–2015

Sofia Pulls

Institutionen för kultur- och medievetenskaper
Umeå 2019

Detta verk är skyddat av svensk upphovsrätt (Lag 1960:729)

Avhandling för filosofie doktorsexamen

ISBN: 978-91-7855-018-0

Umeå Studies in the Educational Sciences nr 31

Layout omslag: Inhousebyrå

Tryck: UmU Tryckservice

Umeå, Sverige 2019

Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>

Till Björn

Innehållsförteckning

| | |
|--|------------|
| Abstract | iii |
| Tack! | v |
| 1. Inledning | 1 |
| Syfte och frågeställningar..... | 4 |
| Skönlitterärt skrivande | 5 |
| Tidsperiod och material | 6 |
| <i>Handböckerna</i> | 6 |
| <i>Läromedlen: Skrivprocessen och Svenska timmar</i> | 9 |
| Från allmän skrivkunighet till kreativt skrivande | 12 |
| <i>Formell skrivundervisning</i> | 14 |
| <i>Informell skrivundervisning</i> | 22 |
| Diskurser för skrivande..... | 27 |
| <i>Ivaničs ramverk</i> | 27 |
| <i>Skrivande subjekt</i> | 31 |
| Skrivande som kulturellt fenomen | 33 |
| <i>Ordning och reda</i> | 33 |
| <i>Meningsskapande och rörlighet</i> | 35 |
| Disposition..... | 37 |
| 2. Subjektet skapar och skapas | 39 |
| Det egna som utgångspunkt: handböckerna | 39 |
| <i>Att göra fiktion</i> | 44 |
| Det egna i processinriktat skrivande | 47 |
| Skrivandet skapar subjektet | 55 |
| <i>Att våga och att fortsätta bli</i> | 61 |
| Skrivandets ensamhet och gemenskap..... | 69 |
| <i>Att skriva sig fram till andra</i> | 73 |
| Sammanfattning | 81 |
| 3. Den allvarsamma leken | 82 |
| 80-tal: Ett uppdrag från verkligheten | 83 |
| <i>Skrivande som arbete</i> | 84 |
| <i>Kroppslarbete och disciplinens frihet</i> | 86 |
| <i>Plikten att skriva</i> | 88 |
| 90-tal: Leklust och egenvärde..... | 94 |
| <i>Det lekfulla subjektet</i> | 95 |
| <i>Det arbetande subjektet</i> | 97 |

| | |
|--|------------|
| <i>Att skriva för skrivandets skull</i> | 101 |
| 00-tal: Kärlek och rädsla..... | 104 |
| <i>Äkta kärlek</i> | 106 |
| <i>Skribentens rädsla</i> | 110 |
| <i>Självhjälp med spår av 80-tal</i> | 118 |
| 10-tal: Lycka eller lyckas..... | 121 |
| <i>Lyckas med bokutgivningen</i> | 121 |
| <i>Att finna lycka i skrivandet</i> | 127 |
| <i>En förändrad ideologi</i> | 130 |
| Sammanfattning..... | 133 |
| 4. Ska vi lära oss berätta? | 135 |
| Innehållsförteckningarna: fyra olika upplagor? | 138 |
| Övningar 1989 och 2011: ett förändrat skrivande | 143 |
| Förändrade diskurser..... | 149 |
| <i>Lekfullt skrivande för kreativa skribenter – 1989</i> | 149 |
| <i>Texttyper för den duktiga skribenten – 2011</i> | 155 |
| Skrivandets syfte..... | 166 |
| <i>Påverkan och implicita syften – 1989</i> | 166 |
| <i>Korrekthet och explicita syften – 2011</i> | 170 |
| Sammanfattning..... | 176 |
| 5. Skrivande och ideologi..... | 178 |
| Skrivandets individualiserade lycka..... | 180 |
| Refuseringar och individuella rum..... | 184 |
| Att skapa stabilitet och meningsfullhet..... | 189 |
| Att skapa sig för att upphöra..... | 196 |
| Sammanfattning..... | 203 |
| 6. Avslutning | 205 |
| Individualismen och det egnas paradox..... | 205 |
| Att skriva, läsa och yttra sig..... | 208 |
| Handbokens form och skrivandets möjlighet att förändra..... | 211 |
| Summary..... | 216 |
| Förteckning: pedagogiska texter | 221 |
| Handboksförteckning | 221 |
| Läromedelsförteckning | 223 |
| Litteratur och källor | 224 |
| Index: handböcker och läromedel..... | 230 |
| Personindex | 232 |

Abstract

The focus of this study is descriptions of literary writing in pedagogical texts. The aim is to analyse how writing and writing subjects are constructed in pedagogical texts on writing published in Sweden between 1979 and 2015. The analysed texts comprise three different kinds: handbooks for creative writing, textbooks for upper secondary school and textbooks for teachers of writing. In the thesis the constructions of writing and writing subjects are connected to different discourses of writing as well as ideological tendencies in society.

The study starts by reviewing relevant research about writing in school, in leisure time or in the field of creative writing. Roz Ivanič's framework for analysing discourses of writing is presented and expanded with two further discourses: the discourse of support and the market discourse. Furthermore, theoretical perspectives from Michel Foucault, Zygmunt Bauman and Richard Sennett are presented.

In the analysis constant and changing norms of writing are discussed in relation to the presented framework and theoretical perspectives. The analysis reveals the close connection between the writer and the written text, in the handbooks and in Strömquist's *Skrivprocessen*. To succeed as a writer one needs to start from one's own experiences, since it is crucial to put something personal, a part of oneself, into the writing. At the same time writing is said to create the writing subject, which means that one should both find – or create – and express the self through writing. After this, writing as either work or play, and the purpose of writing, are analysed. Chapter three discusses the handbooks and is chronologically structured. While writing during the 1980s was constructed as a political act, in recent years it is instead constructed as an activity aimed at finding happiness or making money. Chapter four analyses the textbook *Svenska timmar* and shows how literary writing was a key part of textbook writing in 1989, but is almost non-existent in the textbook from 2011. The construction of the writing subject goes from the playful and creative writer, to a writer concerned with being correct and writing accurately. In chapter five the results are linked to tendencies in society. The changes in the constructions of literary writing can be seen as part of a neo-liberal, individualized ideology, as well as an exception from, or counterpart, to the same. The final chapter concludes by discussing the constructions of writing and writing subjects,

focusing on the connection between writing and reading – and the handbook as a genre.

Keywords: Creative Writing, handbooks, textbooks, Writing Process, writing discourses, didactics, subjectivity, ideology.

Tack!

Men att skriva? Det är socialt ansvarslost, ungefär som att spela schack med sig själv. Samtidigt är det alldeles förbannat pretentiöst att tro sig ha något aldrig förut sagt att berätta. Utsikterna till lönsamhet är mycket små. Någon avkopplande njutning verkar det heller inte vara; se bara på den skrivandes bekymrade ansiktsuttryck.

Att skriva romaner och noveller, 1993, s. 116.

Ett gott råd till den som vill skriva en bok är kanske att omvärdera. Det är inte alltid så kul. Det kan vara tyngre än vad man tror, åtminstone om man ska göra det allena. Ett annat och bättre råd är att försöka skaffa sig ett helt gäng av goda läsare, tänkare, tröstare och lugnande händer. Det gjorde jag, redan innan och allt eftersom. Dessa personer vill jag verkligen tacka, för att de hjälpt mig att skriva min bok om hur man skriver en bok.

Först och främst, tack till mina handledare Anders Öhman och Maria Jönsson. Ni har varit allt som en doktorand kan önska sig. Ni har (åtminstone tillsynes) outtröttligt guidat, läst, kritiserat, berömt och stöttat. Tack Anders för att du alltid har trott på mitt avhandlingsprojekt och fått mig att göra detsamma. Tack för ditt engagemang, dina läsningar och för alla tummen upp. Tack Maria för alla textkommentarer och för soffan/stolen på ditt kontor där jag har kunnat vara både kollega och vilsen doktorand. Tack även till Ann-Helén Andersson för handledning under mitt första år som doktorand. Tack till Per-Olof Erixon och Eva Lindgren vid Umeå universitet, och Stefan Lundström vid Luleå tekniska universitet, för de noggranna läsningarna som ni har gjort av mitt manus.

Jag vill även tacka kollegorna vid Institutionen för kultur- och medievetenskaper. Tack till administratörerna som alltid varit lika snabba att hjälpa. Tack till deltagarna vid det litteraturvetenskapliga seminariet för alla värdefulla samtal och textkommentarer. Tack Elisabeth Hästbacka för allt du har lärt mig om att undervisa, för skjuts hit och dit och för den outhärliga hjälpen i skrivandets slutskede. Tack till doktorandkollegiet, och ett särskilt tack till Gustav Borsgård, Jenny Jarlsdotter Wikström, Tamara Andersson och Fanny

Lindgren som har läst och kommenterat min avhandling in i det sista, och på så vis hjälpt mig att orka den sista tunga biten. Tack till Julia Pennlert för telefonsamtalen som varit fyllda av både vardags- och arbetsliv.

Tack Linn Eckeskog. Vad hade den här konstiga resan varit utan dig? Tack för billån, öl och broderi. Tack för att du kunde tänka dig att ställa upp som advokat åt mig under disputationen. (*Sofia svarar inte på fler frågor nu.*) Tack till forskarskolan som tog oss till Trondheim så att vi på riktigt fick hitta varandra.

Tack mina nära och alltid lika kära: Jenny, Sofia, Viktoria och Louise, för att ni alltid finns där, oavsett. Jag ska lära mig att både ringa och svara i telefonen, jag lovar. Och tack till min älskade syster och bror. Jag vore inte jag utan er. Tack till Susanne, mamma och pappa för julläsningen och barnvaktandet. Tack för all uppmuntran och allt stöd, i evighet.

Tack till Signe och Astrid för lunchpromenaderna. Och så självklart, tack till Tord och Leif. Tack för duplobyggen, brottningsmatcher och trams. Tack för att ni så ihärdigt påmint mig om att en bok faktiskt bara är en bok. Mindre tack för sjukdom och sömnlösa nätter, men Björn – tack för alla nätter som du varit uppe för att trösta, snyta och söva. Tack för att du, både bokstavligt och metaforiskt, burit så mycket mer än mig. Avhandlingen är till dig, så klart, och mig får du på köpet.

1. Inledning

Det som oftast skrivs sist under avhandlingsarbetet, men däremot placeras först i avhandlingen, är liksom i det här fallet ett tack till de som hjälpt doktoranden på vägen. Just på vägen, eller under resans gång, för skrivandet brukar beskrivas som en resa eller kanske som en upptäcktsfärd och bergsbestigning. Ibland sker dock ingen förflyttning alls, utan skrivandet är som att bygga ett hus. Tegelsten efter tegelsten, rum efter rum. Sedan kan skribenten gå in i det huset, färglägga och föda en text till. Det verkar helt enkelt som om de som skriver gärna vill beskriva vad skrivandet är. Dessa beskrivningar återfinns inte bara i avhandlingar utan även i samtal, dagstidningar, handböcker, poetiker, läromedel, bloggar, artiklar och tv-program. Beskrivningarna omgärdas av utsagor om hur skrivandet går till, om varför det utförs och hur det kan förbättras. Om några av dessa beskrivningar – från handböcker och läromedel – handlar den här avhandlingen.

Arbetet inleddes med en nyfikenhet på hur vi talar om och beskriver skrivande, samt hur dessa utsagor kan förstås. Särskilt intresserad var och är jag av beskrivningar av skönlitterärt skrivande. Gustave Flaubert menade att ”skriva är ett sätt att leva” – ett uttryck som verkar ha fått betydelse för många i hans efterföljd. Om man söker på uttrycket med Google återfinns citatet från Flaubert i den första träffen, som leder till Mario Vargas Llosas Nobel-föreläsning.¹ Skrivandet kan således liknas vid livet självt, oavsett om det som åsyftas är skribentens egna liv eller skapandet av ett nytt. Men om vi försöker lämna omskrivningarna, liknelserna och metaforerna en stund, så kan kanske skrivande på ett grundläggande sätt beskrivas som språkanvändning. I läroplanen för gymnasieskolan från 2011 (Gy 2011) sägs följande om språket:

Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling. Genom språket kan människan uttrycka sin personlighet, och med hjälp av skönlitteratur, texter av olika slag och olika

¹ Mario Vargas Llosa, ”En hyllning till läsningen och dikten”, Nobelföreläsning, 2010, https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sv.html (hämtad 18-02-07).

typer av medier lär hon känna sin omvärld, sina medmänniskor och sig själv.²

Läroplanen och Flaubert verkar vara överens, då citatet framhåller att språket utgör en sorts grund för vårt varande i världen. Det är genom språket vi kan uttrycka oss, likaväl som lära känna vår omvärld och oss själva. Språket är överallt, vilket till exempel bilderboken *Mitt bland stjärnor* beskriver genom en illustration av jordklotet tillsammans med texten:

Här är orden som kan skildra
allt vi ser, förstärka, mildra.
Ord till gräl och poesi
där de är, är också vi.³

Där orden finns, finns även människor som använder dem. De används till vardags, men även för att skriva till exempel poesi. I en undersökning genomförd år 2010 angav var tredje svensk att de gärna skulle vilja ge ut en bok.⁴ Sajten poeter.se, där vem som helst kan publicera och läsa dikter, har uppskattningsvis 50 000 unika besökare per månad.⁵ Tidningen *Skriva*, som lanserades 2011 och ger tips till skönlitterära skribenter, nådde efter tre år ut till 30 000 läsare.⁶ Intresset för att skriva tycks stort, men möjligheten att skriva har inte alltid varit en självklarhet. I Högskoleverkets rapportserie om bildning konstaterar Maria Hammarén följande om skrivkunnigheten:

Länge kunde de flesta inte mycket mer än skriva sitt namn. Och att bara somliga skulle skriva fram värld och verklighet låg infällt i själva samhällssynen. Att hålla skrivkunnigheten just *allmän* passade sedan utmärkt ihop med de strukturer som gjorde byråkrati, industrialisering och taylorism så framgångsrika – inte minst i vårt eget land.

Och varför, kan någon undra.

Därför att skrivande är den oavhängiga tankens möjlighet.⁷

Om skrivande potentiellt är ett sätt att tänka, kommunicera och beskriva verkligheten – eller till och med ett sätt att leva – så blir det även ytterst relevant

² Skolverket, *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm: Skolverket, 2011, s. 160.

³ Lotta Olsson (text) & Olof Landström (bild), *Mitt bland stjärnor*, Stockholm: Lilla Piratförlaget, 2016. Boken saknar sidnumrering, men den citerade strofen är bokens näst sista.

⁴ Books on Demand, "Var tredje svensk vill ge ut en bok", <http://news.cision.com/se/bod/r/var-tredje-svensk-vill-ge-ut-en-bok,c522372> (hämtad 18-02-05).

⁵ Julia Pennlert, *Poesi pågår. En studie av Poeter.se 2003–2016*. Diss. Umeå universitet, 2018, s. 4.

⁶ Kristofer Ahlström, "Färre vill läsa, alla vill skriva", kulturdelen, *Dagens Nyheter*, 14-11-08, s. 4f.

⁷ Maria Hammarén, *Bildning och skrivande*, Högskoleverkets rapportserie om bildning, nr. 2, Stockholm: Högskoleverket, 2009, s. 10. Kursivering i original.

att undersöka framställningar av och normer för skrivande, samt hur dessa eventuellt förändras. Vad menar vi egentligen att skrivande är eller kan göra, och hur ska det göras?

I föreliggande avhandling avser jag att undersöka konstruktioner av skrivande och skrivande subjekt i pedagogiska texter för skrivande, publicerade 1979–2015. De pedagogiska texterna utgörs främst av handböcker för skönlitterärt skrivande, men även av fyra olika upplagor av ett gymnasieläromedel, samt en bok om skrivundervisning riktad till lärare, som utkommit i tre upplagor. På Skolverkets webbsida kan man läsa följande om läromedelsbegreppet:

När man beskriver skrivna läromedel talar man ibland om "pedagogiska texter", där man kan skilja mellan "pedagogiska texter för organiserad undervisning/formellt lärande" och "pedagogiska texter för informellt lärande". Pedagogiska texter för informellt lärande – som på arbetsplatser, i föreningsliv, på kvällskurser, eget sökande på nätet med mera – kan röra sådant som handböcker, encyklopedier, instruktionsböcker eller populärvetenskapliga texter. Dessa texter är inte primärt anpassade till någon specifik kursplan, som skolans läroböcker är.

[...] Sammanfattningsvis verkar det vara rimligt att idag tala om "pedagogiska texter" eller "resurser för lärande" för att täcka in alla de olika medier och texter som används i olika slags lärandesituationer.⁸

Avhandlingens material utgörs således av både informella och formella texter för lärande, då jag intresserar mig för hur skrivande beskrivs i olika sammanhang samt över tid. Samtidigt kan man se de olika texterna som delar av en gemenskap: de är texter som försöker svara på frågor om hur man förbättrar sitt skrivande och vad som är skrivandets syfte. Det formella lärandet går inte helt att separera från det informella och vice versa. Skrivande på fritiden är skrivande, precis som skrivande inom skolan är skrivande. På Skolverkets webbsida diskuteras förutom vad läromedel är även vad de har för funktion:

Man kan, förutom att se läromedel som redskap för undervisning, också förstå dessa som en minnesbank för kunskap och kommunikation eller som en standard för social kontroll av accepterade kunskaper och giltiga ideologiska ställningstaganden.⁹

Att förstå pedagogiska texter som undervisningsredskap men även som "social kontroll av accepterade kunskaper och giltiga ideologiska ställningstaganden"

⁸ Skolverket, "Vad är läromedel?", <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/vad-ar-laromedel-1.181690> (hämtad 16-03-22).

⁹ Ibid.

är centralt för avhandlingen. Trots att det enligt Skolverket inte råder någon tvekan om att de pedagogiska texterna har en ideologisk dimension, så ger många av de texter som ingår i min undersökning intryck av att tala utifrån en neutral position, då vare sig normer eller ideologiska ställningstagande lyfts upp till ytan och diskuteras. Men texterna är självfallet inte neutrala. De konstruerar skrivandet och det skrivande subjektet på särskilda sätt. Samtidigt som de beskriver skrivandet framträder även en bild av *vem* som ska, vill eller kan skriva. I texterna synliggörs härigenom olika, icke-neutrala, diskurser för skrivande, vilket avhandlingen kommer att undersöka.

Syfte och frågeställningar

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur skönlitterärt skrivande och skrivande subjekt konstrueras i pedagogiska texter för skrivande, publicerade i Sverige åren 1979–2015. Avhandlingen visar hur ideologiska ställningstaganden och normer för skrivande kommer till uttryck genom texternas utsagor, samtidigt som olika diskurser för skrivande synliggörs. Avhandlingen svarar på frågorna:

- Vad innebär det att skriva och vad krävs för att skrivandet ska lyckas, enligt de pedagogiska texterna för skrivande, perioden 1979–2015?
- Vilka normer, ideologiska ställningstaganden och diskurser kommer till uttryck i de pedagogiska texternas utsagor?
- Vilka förändringar och konstanter kan skönjas, och hur kan dessa förstås?

För att besvara dessa frågor kommer jag i de olika analyskapitlen att fokusera på vissa teman, vilka presenteras i dispositionen. Att skrivande ”konstrueras” ska i sammanhanget förstås som att skrivande inte är något på förhand givet, utan bestäms av de sätt som vi utför, talar om och beskriver skrivandet på. Samtidigt som skrivandet konstrueras i de pedagogiska texterna framträder ofta en bild av den skrivande; skrivandet kräver ett subjekt som utför det, och detta subjekt konstrueras som varande på ett visst sätt i texterna. Den skrivande är inte vem som helst utan formas av omgivande diskurser, vilket avhandlingen undersöker.¹⁰

¹⁰ En utförligare beskrivning av skrivdiskurser och dess subjekt återfinns under rubriken ”Diskurser för skrivande”.

Skönlitterärt skrivande

I fokus för avhandlingen står skönlitterärt skrivande, även om det inte helt går att skilja från annat skrivande. De läromedel som ingår i undersökningen behandlar skrivande i allmänhet (och det skrivande jag där fokuserar på är det som ofta omnämns som *berättande*) samtidigt som flera av handböckerna även tar upp journalistik, bloggande eller andra former av skrivande. Jag har valt benämningen skönlitterärt skrivande för att tydliggöra att jag undersöker utsagor om skrivande som är tänkta att förbättra möjligheten att skapa skönlitterära texter, och då främst fiktionsprosa eller poesi. Ibland används benämningen kreativt skrivande av handböckerna, men då kreativt skrivande är vidare och kan åsyfta skrivande av helt andra slags texter, har denna benämning valts bort.¹¹

Jag har valt att lägga fokus på det skönlitterära av flera olika anledningar. Dels föll det sig naturligt att som litteraturvetare i det didaktiska fältet rikta sig mot skönlitterärt skrivande, och dels har ingen genomgripande analys tidigare gjorts av de handböcker jag undersöker eller av kreativt skrivande som utbildningsområde i Sverige. Stora delar av materialet utgör således något av en blind fläck i forskningen, en fläck som befinner sig i skärningspunkten mellan litteratur- och utbildningsvetenskap. I avhandlingen *”Litteraturen, det är vad man undervisar om”* undersöker Peter Degerman utvecklingen av det litteraturdidaktiska forskningsfältet i Sverige, och påpekar att en klar majoritet av den litteraturdidaktiska forskning som bedrivits under 2000-talet har fokuserat på arbetet inom skolan med klassrumsobservationer som den dominerande metoden.¹² Min avhandling kan tänkas bredda fältet, då den som sagt undersöker ett pedagogiskt material som återfinns inom, men till stor del även utanför, skolväsendets kontext, och dessutom riktar fokus mot skönlitterärt skrivande istället för läsande.

Den främsta anledningen till att fokusera på beskrivningar av skönlitterärt skrivande är dock att dessa tydliggör skrivandets och skrivundervisningens vagare delar – som handlar om exempelvis stil, ton eller originalitet – och i dessa delar framkommer ofta normer och ideologiska ställningstaganden för skrivandet. En sorts konfliktyta uppstår, mellan vad man kan kalla ”skrivandets frihet” och ”skrivandets regler”, en konfliktyta som förekommer även i undervisning om andra sorters skrivande, men som där tenderar att inte bli lika väl synliggjord.

¹¹ När skrivkurser behandlas används benämningen kreativt skrivande, då detta är en i sammanhanget vedertagen benämning som står i relation till Creative Writing.

¹² Peter Degerman, *”Litteraturen, det är vad man undervisar om”*. *Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Diss. Åbo akademi, 2012, s. 158.

Tidsperiod och material

År 1979 publicerades *Skrivandets hantverk* av Sven Wernström.¹³ Detta är en handbok som gjort avtryck både i efterföljande handböcker och i läromedel, varför året får utgöra startpunkten för min undersökning. Med denna startpunkt får jag även med en annan inflytelserik handbok, nämligen *Om konsten att läsa och skriva* av Olof Lagercrantz som publicerades 1985.¹⁴ Dessa två har under arbetets gång alltmer kommit att framträda som handboksclassiker och som betydelsefulla för de handböcker som senare kommer att publiceras.

Även när det kommer till det formella lärandet framstår 1980-talet som en lämplig startpunkt. Det är under 80-talet som det processinriktade skrivandet lanseras i Sverige, med Siv Strömquist som tydlig förespråkare. Det processinriktade skrivandet omnämns ofta, både i forskning och i mitt material, och Strömquists *Skrivprocessen* – som publicerats i tre olika upplagor åren 1988, 1993 samt 2007 – kommer därför att ingå i analysen.¹⁵

Att sluta 2015 tycktes rimligt då avhandlingen därigenom omfattar en relativt lång tidsperiod, samtidigt som det innebar en möjlighet för mig att i det senare avhandlingsarbetet få fördjupa mig i analysen snarare än söka nytt material. Jag kommer i presentationen av mitt material att dela in böckerna i informellt och formellt lärande, fortsättningsvis även benämnda som handböcker respektive läromedel.

Handböckerna

Sedan 1979 och fram till idag har ett stort antal handböcker om skönlitterärt skrivande publicerats i Sverige. Det finns mig veterligen ingen komplett förteckning över dessa, och för att finna dem har jag främst utgått från sökningar i nationalbibliografin som är en del av Libris. För att inte missa titlar har jag även sökt via bibliotekens klassifikationssystem. Jag har sedan utifrån titlarna och vidare läsning skaffat mig information om de enskilda böckerna, för att avgöra vilka som kan räknas som handböcker för skönlitterärt skrivande. Totalt har jag läst ett sextiotal böcker som på olika sätt berör skönlitterärt skrivande. I analysen används 28 av dessa, och ytterligare 14 omnämns.¹⁶

¹³ Sven Wernström, *Skrivandets hantverk. Sven Wernström berättar om sina egna arbetsmetoder och ger råd till dig som vill skriva*, Stockholm: Gidlunds, 1979.

¹⁴ Olof Lagercrantz, *Om konsten att läsa och skriva*, Stockholm: Wahlström och Widstrand, 1985.

¹⁵ Siv Strömquist, *Skrivprocessen. Teori och tillämpning*, Lund: Studentlitteratur, 1988, 1993 samt 2007.

¹⁶ En fullständig lista över avhandlingens material presenteras under rubriken ”Förteckning: pedagogiska texter”. Vissa av böckerna omnämns enbart i fotnoter.

Men vad är egentligen en handbok? Nationalencyklopedin menar att en handbok är en ”bok som ofta används; vanligtvis en kortfattad men någorlunda fullständig översikt eller vägledning inom ett ämnesområde”.¹⁷ Beskrivningen är passande för en del av de handböcker jag undersöker, men långt ifrån för alla. I avhandlingsarbetets inledningsskede blev det tydligt att frågan om vad en handbok är, inte på något enkelt sätt låter sig besvaras. Dels finns många böcker som kan läsas som handböcker, även om de inte uttalat är det, dels råder skilda meningar om vad en handbok är, eller kanske snarare vad en handbok *inte* är.

Det jag har utgått från i mitt urval av handböcker är att boken tydligt ska rikta sig till en blivande skribent och försöka ge råd, tips eller information till densamma om skrivande. Utifrån detta grundantagande har jag sedan gjort en rad val, eller snarare bortval. Jag har valt bort rena intervjuböcker, det vill säga böcker som enbart bygger på att författare intervjuas om sitt skrivande, liksom essäistiska böcker där författarskap snarare än skrivande behandlas. Jag har även valt bort handböcker som riktar sig till barn, samt vad som snarare kan benämnas som häften då de är under 30 sidor. Materialet har sedan begränsats ytterligare genom att ta bort handböcker som enbart behandlar självbiografiskt skrivande, hur man skriver filmmanus, dramatik eller barn- och ungdomslitteratur. Alla dessa bortval räknas upp för att synliggöra vad jag valt, men även för att tydliggöra hur många handböcker, eller böcker om skrivande, det faktiskt finns. Avgränsningarna är gjorda eftersom mitt material annars skulle bli alltför stort. Dock behandlar flera av handböckerna som ingår i analysen olika sorters skrivande, vilket betyder att en mångfald av genrer finns representerade i materialet, trots mina avgränsningar. I analysen omnämns även böcker som enbart innehåller skrivövningar men inte resonerar om skrivande, eller som i stort sett enbart handlar om publiceringsvägar.¹⁸

De olika böckerna representeras i olika hög grad i analysen. Jag har utgått mest från de handböcker som på ett belysande, typiskt eller icke-typiskt sätt lyfter de frågor jag intresserat mig för. Jag har behandlat handböckerna som en gemensam textkorpus, där jag sedan gjort nedslag på de ställen som är relevanta för avhandlingens frågeställningar. Detta innebär även att enskilda citat inte ska ses som typiska för den specifika handboken, utan måste förstås i ett större sammanhang – i relation till de andra handböckerna eller till de skrivdiskurser jag där identifierar. I viss mån har jag försökt att utgå från handböcker utgivna av större förlag, då dessa böcker kan antas ha en vidare spridning, men detta har inte varit överordnat handbokens relevans för analysen.

¹⁷ Nationalencyklopedin, <https://www.ne.se/sök/?t=uppslagsverk&q=handbok> (hämtad 18-03-21).

¹⁸ Dessa har enbart lästs översiktligt, då de egentligen inte kan sägas vara handböcker för skönlitterärt skrivande.

När jag citerar och hänvisar till enskilda böcker benämns dessa med titel istället för författarnamn.¹⁹ Detta på grund av att jag velat sätta fokus på boken snarare än författaren, men även eftersom titeln ofta är talande för vilken typ av handbok – eller skrivdiskurs – det rör sig om. Inom läromedelsforskning är det även vanligt att läromedelstitel anges och inte författarnamn, vilket är ytterligare en anledning till att följa samma mönster gällande handböckerna.

Antalet utgivna handböcker ökar för varje årtionde mellan åren 1979 och 2015. Nedan följer en översikt över handböckerna, utifrån årtal för publicering.

| 1979–1989 | 1990–1999 |
|--|---|
| <i>Skrivandets hantverk</i> (1979) <i>Visst kan jag skriva</i> (1982) <i>Om konsten att läsa och skriva</i> (1985) <i>Att skriva prosa</i> (1989) | <i>Författarskolan</i> (1993) <i>Att skriva romaner och noveller</i> (1993) <i>Folkpocket om kreativt skrivande</i> (1995) <i>Det sjunkna alfabetet</i> (1996) <i>Att skriva börjar här</i> (1998) <i>Skrivarbok</i> (1999) |
| 2000–2009 | 2010–2015 |
| <i>I textens rum</i> (2000) <i>Lust att skriva</i> (2002) <i>Diktskola</i> (2003) <i>Nya författarskolan</i> (2004) <i>Pennan och det tomma papperet</i> (2006) <i>Kom igång och skriv!</i> (2007) <i>Att skriva börjar här. Version 2.0</i> (2007) <i>Lyft ditt skrivande</i> (2008) <i>Skriv boken!</i> (2008) | <i>Lär dig skriva spännande</i> (2010) <i>Konsten att skriva en bästsäljare</i> (2011) <i>Tre enkla regler – finns inte</i> (2011) <i>Dina ord, dina berättelser</i> (2011) <i>Konsten att döda</i> (2011) <i>Refuserad</i> (2011) <i>Skriv din bok och sälj den!</i> (2012) <i>Så gör jag</i> (2012) <i>Att hitta glädje i skrivandet</i> (2015) |
| <u>Omnämns:</u> <i>Att göra sin egen bok</i> (2000) <i>Hundra huskurer mot skrivkramp</i> (2000) <i>En briljant bokidé</i> (2005) <i>Skriv och skriv vidare</i> (2007) <i>365 börjor</i> (2008) <i>Så skriver du romaner och noveller</i> (2009) | <u>Omnämns:</u> <i>Lyckas med bokutgivning</i> (2010) <i>Publicera dig!</i> (2012) <i>Förverkliga din bokdröm</i> (2012) <i>Att skriva med glädje</i> (2012) <i>Min roman</i> (2012) <i>Skriv som ett proffs!</i> (2014) <i>Skriv som en nobelpristagare</i> (2015) <i>#författarboken</i> (2015) |

¹⁹ Första gången som jag i analysen refererar till en handbok återfinns fullständig information i noten. Fullständig information återfinns även under rubriken "Förteckning: Pedagogiska texter". För att underlätta läsbarheten anges i regel enbart huvudtitel till handböckerna i den löpande texten.

En typisk handbok vänder sig som sagt till en blivande skribent, eller till en skribent som vill förbättra sitt skrivande. Ofta inleds böckerna med resonemang om skrivande, exempelvis gällande varför man vill skriva och hur det är att skriva, för att sedan övergå till att ge råd, gå igenom berättarteknik och eventuellt presentera övningar. I vissa handböcker behandlas olika genrer kapitelvis, medan andra genomgående fokuserar på en eller ett par specifika genrer. Innehållsförteckningarna är ofta relativt ledande och man kan där se var man kan läsa om exempelvis ”dramaturgi” eller ”dialog”. Vissa guidar även läsaren genom att alltid placera övningar i en ruta, eller markera dessa med en särskild färg. Detta kan sammantaget beskrivas som att många ger ett användarvänligt intryck och att tanken, som ibland uttalas explicit, tycks vara att man som läsare kan bläddra sig fram till det som intresserar en, utan att behöva läsa allt.²⁰

Den typiska handboken är skriven av en mer eller mindre etablerad författare, skrivarkurslärare eller möjligtvis skrivcoach, och har en uppmuntrande ton gentemot skribenten. Den nämner eller berör ett antal klassiska skrivråd, där de mest framträdande är: läs mycket, skriv och skriv om, utgå från erfarenhet, hitta din röst, show don't tell, skaffa skrivrutin samt kill your darlings. Handböckerna ger en samstämmig bild av att dessa råd är goda, och de ifrågasätts ytterst sällan.²¹ Genom att handböckerna återupprepar råden uppstår normer – allmänt delade föreställningar om och konventioner för skrivande som inte behöver motiveras eller förklaras – för vad ett lyckat eller misslyckat skrivande är. Detta gäller även för läromedlen, och härigenom uppstår således det som Skolverket benämner ”social kontroll” genom de pedagogiska texterna.

En av de mer otypiska handböckerna som ingår är Olof Lagercrantz *Om konsten att läsa och skriva* (1985). Den innehåller visserligen resonemang om skrivande, och tycks till viss del riktad till en blivande skribent, men den är essäistisk och behandlar läsande och litteratur på ett sätt som andra handböcker oftast inte gör.

Läromedlen: Skrivprocessen och Svenska timmar

De pedagogiska texter för formellt lärande som jag undersöker är den redan nämnda *Skrivprocessen*, samt kapitlen om skrivande i gymnasieläromedlet

²⁰ För exempel på handböcker som signalerar att inte allt behöver läsas, se t. ex. Dag Öhrlund, *Skriv din bok och sälj den! Tips och goda råd från en författare till dig som funderar på att skriva en bok och vill få den utgiven*, Malmö: Bra böcker, 2012, s. 10 samt Curt Jonsson, *Folkpocket om kreativt skrivande*, Stockholm: Pagina Förlag, 1995, s. 3.

²¹ En av få gånger dessa skrivråd ifrågasätts är då rådet ”Kill your darlings” motsägs i Bodil Malmstens *Så gör jag. Konsten att skriva*, Stockholm: Modernista, 2012, s. 165.

Svenska timmar. Språket. Läromedlet Svenska timmar. Språket har utkommit i fyra olika upplagor åren 1989, 1995, 2001 samt 2011.²²

I beskrivningar av svenskämnets historia är det processinriktade skrivandets intåg en fast hållpunkt.²³ År 1985 ger Skolöverstyrelsen ut ett servicematerial, riktat till lärare, med titeln *Skrivprocessen*. Syftet med servicematerialet är enligt förordet att bidra till diskussionen om hur ”skrivträningen bäst ska bedrivas”.²⁴ I detta servicematerial ingår en artikel av Strömquist, ”Skrivprocessen i teori och praktik”, vilken framstår som en förlaga till den senare publicerade boken. I *Skrivprocessen* från 2007 beskrivs bokens tänkta målgrupp som följer:

Skrivprocessen vänder sig till blivande och verksamma lärare på alla skolenivåer. Den är i första hand avsedd för lärare som undervisar i svenska, men är också viktig för lärare i andra ämnen som är intresserade av att använda skrivandet som arbetssätt.²⁵

När boken publiceras 1988 består den av tre delar: ”Skrivprocessen”, ”Processorienterad skrivundervisning” samt ”Skrivet om skrivprocessen”. Den första delen är inledande och presenterar skrivprocessen, dess bakgrund och olika stadier. Mittendelen, ”Processorienterad skrivundervisning” är bokens längsta. Där behandlas de didaktiska konsekvenserna av att utgå från skrivprocessen som ett övergripande tankesätt, och skrivandets olika stadier går igenom utförligt med hjälp av praktiska exempel. Den sista delen är avslutande och framåtsyftande mot vidare läsning. I upplagan som kommer 1993 har del tre utökats något och bytt namn till ”Språkutvecklande arbetssätt”. Denna del behandlar skrivprocessen som ämnesöverskridande arbetssätt, vilket bevarats i upplagan från 2007. *Skrivprocessen* från 2007 innehåller även en fjärde del, ”Var står vi nu”. I denna kommenteras det processinriktade skrivandets fortsatta relevans, delvis i relation till samtida forskning.

²² Lennart Waje & Svante Skoglund, *Svenska timmar. Språket*, Malmö: Gleerups, 1989, 1995, 2001 samt 2011.

²³ Se t. ex. Ann-Christin Randahl, *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Diss. Örebro universitet, 2014, s. 18f; Per-Olof Erixon, *Drömmen om den rena kommunikationen. Diktskrivning som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan*, Lund: Studentlitteratur, 2004, s. 12f.; Karin Dahl, ”Från färdighetsträning till språkutveckling”. I *Svenskämnets historia*, Jan Thavenius (red.), Lund: Studentlitteratur, 1999, s. 65.

²⁴ *Skrivprocessen. Ett servicematerial*, Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1985, ur förordet av Britt Wilson Lohse.

²⁵ Siv Strömquist, *Skrivprocessen. Teori och tillämpning*, 3:e uppl., Lund: Studentlitteratur, 2007, baksidestexten. En snarlik formulering finns i baksidestexten 1993, medan baksidestexten från 1988 säger: ”*Skrivprocessen* är i första hand avsedd att användas i grundutbildning och fortbildning av lärare i svenska. Den vänder sig också till alla andra som är intresserade av skrivandets konst.” Här är målgruppen vidare genom att den sträcker sig bortom skolans kontext, samtidigt som skolans målgrupp ser något annorlunda ut.

De olika upplagorna är, trots revideringarna, mycket lika varandra. I upplagan från 1993 finns vissa förändringar i form av införande av bilder, omstrukturering och några tillägg. Upplagan från 2007 har som sagt fått ett fjärde kapitel. Utöver detta är upplagorna mycket sparsamt reviderade; innehållet och texten förblir till stora delar oförändrade. Det talas exempelvis fortfarande om maskinskrift som något vanligt förekommande i utgåvan från 2007.²⁶ Om skrivande som mental process sägs 2007, precis som i upplagan från 1988, att "[f]ör mindre än tjugo år sedan visste vi faktiskt i det närmaste ingenting om detta", trots att nästan 20 år ligger mellan de olika upplagorna.²⁷ Jag kommer i analysen att utgå från den senaste upplagan, och skillnader mot tidigare upplagor påpekas om så är relevant för analysen. Det processinriktade skrivande som beskrivs 2007 kan annars ses som likvärdigt med det som beskrivs i *Skrivprocessen* 1988 och 1993.²⁸

Förutom *Skrivprocessen* analyserar jag även *Svenska timmar. Språket*. Flera av svårigheterna med att göra och motivera valet av ett eller flera specifika läromedel för analys uppmärksammas av Christoffer Dahl i avhandlingen *Litteraturstudiets legitimeringar*.²⁹ I avhandlingen analyserar Dahl fem gymnasieläromedel, varav ett är *Svenska timmar. Litteraturen*. Den urvalsproblematik som Dahl inledningsvis redogör för berör dels den omfattande läromedelsmarknaden som är mycket svår att överblicka, dels att det är mycket svårt att göra ett urval utifrån läromedlets försäljningssiffror eller användning, då tidsödande undersökningar skulle krävas för att få kännedom om dessa.³⁰ Dessa olika svårigheter aktualiserades även i min urvalsprocess. För att göra ett val läste jag inledningsvis en rad läromedel, från olika tider och för olika stadier och kurser, översiktligt. Ganska snart stod det klart för mig att läromedel för gymnasiet var det mest relevanta, eftersom handböckerna jag undersöker riktar sig till vuxna eller unga vuxna: det handlar om skrivande som det konstrueras i böcker som vill hjälpa någon att utveckla ett skrivande snarare än att lära ut grunderna. Eftersom mitt material redan var mycket omfattande, och för att lättare få en bild av förändringarna, valde jag att utgå från ett läromedel, som utgivits i olika upplagor. Helst skulle upplagorna komma med en sådan spridning att de föll under de olika årtiondena 1979–2015. Jag bestämde mig också för att välja ett läromedel från ett av de större läromedelsförlagen, eftersom det då fanns en större möjlighet både att läromedlet haft vidare

²⁶ *Skrivprocessen*, 2007, s. 96.

²⁷ *Ibid.*, s. 19 samt *Skrivprocessen*, 1988, s. 13.

²⁸ Titeln *Skrivprocessen* skrivs p. g. a. detta utan årtal för publicering i den löpande texten.

²⁹ Christoffer Dahl, *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. Diss. Göteborgs universitet, 2015.

³⁰ *Ibid.*, s. 22f.

spridning, samt att forskning att relatera till fanns – vilket inte var fallet med handböckerna. Med dessa avgränsningar föll tillslut valet på *Svenska timmar. Språket* som getts ut på Gleerups förlag.

Svenska timmar beskrivs av Gleerups som en läromedelsserie och förutom *Svenska timmar. Språket* finns *Svenska timmar. Litteraturen* och *Svenska timmar. Antologin*, vilka är tänka att komplettera varandra. Dessa har kommit i tre upplagor vardera. *Svenska timmar. Litteraturen* innehåller skrivuppgifter som syftar till att eleverna ska skriva texter av berättande karaktär. Jag har dock valt att inte ha med *Svenska timmar. Litteraturen* i analysen, då läromedlets syfte – trots övningarna – inte är att beskriva eller lära ut skrivande, utan litteraturhistoria. År 2006 utgavs även *Svenska timmar. Bas* som enligt förordet ”är en lärobok i svenska för dig som förbereder dig inför gymnasiekursen i svenska eller som läser svenska på gymnasiet och behöver befästa baskunskaperna från grundskolan”.³¹ Boken innehåller flera avsnitt om skrivande, men ingår inte i undersökningen eftersom den befinner sig på sidan av, snarare än i, gymnasieskolan. *Svenska timmar. Språket* från 2011 fanns under en period även som digitalt läromedel. Då detta inte längre är fallet analyseras inte den digitala versionen. Läromedlet och dess olika upplagor presenteras närmare i samband med analysen (kapitel 4).

I analyskapiteln kommer *Skrivprocessen* behandlas tillsammans med handböckerna, medan *Svenska timmar* fått ett eget kapitel. Denna indelning är ett resultat av att *Skrivprocessen*, trots att den riktar sig till lärare, på flera sätt påminner om handböckerna, samtidigt som analysen av de olika upplagorna av *Svenska timmar* krävde ett eget kapitel för att låta sig redovisas.

Från allmän skrivkunnighet till kreativt skrivande

I antologin *Att läsa och skriva* pekar Ann-Catrine Edlund ut alfabetiseringen under 1800-talet och digitalisering i slutet av 1900-talet som två avgörande utvecklingsperioder för skriftbruket i Norden. Den första vågen, som följer med alfabetiseringen, är riktad mot en allmän läskunnighet, medan den andra vågen riktas mot skrivandet. Edlund beskriver, utifrån literacyforskaren Deborah Brandt, detta skrivande som en stor rörelse i hela västvärlden, kopplad till den digitala revolutionen och en utbredd allmän skrivkompetens.³²

³¹ Lennart Waje & Svante Skoglund, *Gleerups Svenska timmar. Bas*, Malmö: Gleerups, 2006, författarnas förord.

³² Ann-Catrine Edlund, ”Två vågor av vardagligt skriftbruk 1800–2000”. I *Att läsa och skriva. Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800–2000*, Ann-Catrine Edlund (red.), Umeå: Umeå universitet & Kungl. Skytteanska samfundet, 2012, s. 9f.

Den utbredda skrivkompetensen har inneburit en förändrad relation mellan läsande och skrivande. Deborah Brandt beskriver i *Literacy as Involvement* sambandet mellan att läsa och skriva som följer: "Learning to read is learning that you are being written to, and learning to write is learning that your words are being read."³³ De två aktiviteterna framstår som tätt sammankopplade, då den ena är avhängig den andra, samtidigt som skrivande och läsande som kommunikation understryks. Brandt menar att de kommunikativa aspekterna gör skrivande och läsande till mycket sociala aktiviteter, trots att de även kräver en stängd dörr.³⁴ Skrivande som aktivitet förhåller sig således ofta till två poler – ensamhet och gemenskap – vilket jag i analysen ska återkomma till.

I *Literacy and Learning* och *The Rise of Writing* undersöker och problematiserar Brandt relationen mellan läsande och skrivande.³⁵ I *Literacy and Learning*, en samling artiklar av Brandt som publicerades 2009, hävdar Brandt att skrivandet generellt har börjat att tillskrivas större värde och högre status än läsandet. Hon nämner exempelvis att människor som skriver på sina arbetsplatser ofta har större möjlighet att kunna kräva att få arbeta ostört, än människor på samma arbetsplats som utför andra uppgifter. Brandt menar även att de höga värden som tidigare förknippats med att läsa har försvagats då skrivandet genom sin produktivitet anses innebära något gott i sig. Skrivandet håller enligt Brandt på att överordnas läsandet: vi lär oss att skriva genom att skriva och vi läser för att skriva.³⁶ I *Literacy and Learning* framstår Brandt som delvis oroad inför vilka konsekvenserna kommer att bli av att läsning inte längre prioriteras. När hon i *The Rise of Writing*, som publiceras 2015, återkommer till relationen mellan skrivande och läsande uttrycks dock en mer positiv syn på massskrivandet. Brandt understryker här skrivandet som en demokratisk handling. Hon menar att ett nytt grepp måste tas om läs- och skrivundervisningen, där det faktum att skrivandet inte längre kommer *efter* läsandet – som ett svar på eller en redogörelse för något redan läst – tas i beaktande. Om Brandt tidigare varnat för skrivandets övertagande ser hon här i stället de eventuella vinningarna med det utbredda skrivandet.³⁷ I avhandlingen kommer jag att diskutera läsningens betydelse för skrivande, så som det framställs i de pedagogiska texterna, men framförallt kommer jag att återvända till Brandts

³³ Deborah Brandt, *Literacy as Involvement. The Acts of Writers, Readers and Texts* (1990), Carbondale: Southern Illinois University Press, 2011, s. 5.

³⁴ *Ibid.*, s. 1–7.

³⁵ Brandt, *Literacy and Learning. Reflections on Writing, Reading and Society*, San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 2009.; Brandt, *The rise of Writing. Redefining Mass Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

³⁶ Brandt, 2009, s. 144–147, 164, 174f.

³⁷ Brandt, 2015, s. 1–5.

Literacy and Learning för att diskutera skrivandets status och skrivandet som aktivitet.

Formell skrivundervisning

I juni 2013 skriver Sverker Sörlin i *Dagens Nyheter*, under rubriken ”Den svenska skolans ödesväg”:

Det björklundska reformarbetet, hastigt och litet desperat framlyst, har en i djupet annorlunda karaktär än det som gjorde svensk skola till en av världens främsta fram till 1980-talet. Då stod den sociala utjämningen i fokus. Skolgången förlängdes, ansträngningarna var intensivt inriktade på att samhällets totala resultat skulle förbättras. Eller mer precist uttryckt: individens förverkligande av sina inneboende möjligheter skedde genom en ouplöslig förening med samhällets förverkligande av sina.³⁸

Citatet pekar ut 80-talet som en vändpunkt inom den svenska skolan och dess arbete för social utjämning. Före 80-talet syftade skolan till individens och samhällets förverkligande: i fokus låg det allmännas intresse, vilket efterhand ersattes av ett fokus på individens utveckling och förverkligande. I antologin *Utbildningspolitiskt systemskifte?* beskriver Tomas Englund samma utveckling.³⁹ Englund menar att det före 80-talet fanns ett betonde av det kollektiva i läroplanerna, och att de demokratiska, jämlikhetssyftande aspekterna var så starka att de, trots den påbörjade förändringen under 80-talet, till viss del hängde kvar ända in på 90-talet. Det är vid denna tid som den privatiserande trenden enligt Englund slår igenom, under det borgerliga koalitionsstyret. Skolans uppgift förskjuts därmed från kollektiv sammanhållning till individens förverkligande, från medborgarinflytande till elev- och föräldrainflytande.⁴⁰

Under 90-talet sker stora förändringar inom skolväsendet, genom decentraliseringen och den påbörjade privatiseringen. Det sker även en övergång från regelstyrning till mål- och resultatstyrning. Omfattande styrdokument skrivna av experter byts ut mot vad som, enligt Henry Egidius i *Pedagogik för 2000-talet*, snarare kan beskrivas som riktlinjer för hur lärare, rektorer och elever tillsammans ska ta ansvar för utveckling av skolan.⁴¹ Skolväsendets

³⁸ Sverker Sörlin, ”Den svenska skolans ödesväg”, *Dagens Nyheter*, 13-06-12,

<http://www.dn.se/Pages/Article.aspx?id=1005421&epslanguage=sv> (hämtad 15-02-24).

³⁹ Tomas Englund, ”Utbildningspolitiska vägval – förändrade förutsättningar för skola och didaktik”. I *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, Tomas Englund (red.), Stockholm: HLS förlag, 1996.

⁴⁰ *Ibid.*, s 26–31.

⁴¹ Henry Egidius, *Pedagogik för 2000-talet* (1999), 5:e utgåvan, Stockholm: Natur & Kultur, 2009, s. 169. Se även Martin Malmström, *Synen på skrivande. Föreställningar om skrivande i medie-debatter och gymnasieskolans läroplaner*. Diss. Lunds universitet, 2017, s. 113.

förändringar innebär givetvis förändringar även för svenskämnet, och i nedanstående avsnitt ges en kortfattad översikt av skrivundervisningens och skrivforskningens utveckling, från 60-talet och framåt.

Skrivundervisningens utveckling

På 80-talet beskriver Lars-Göran Malmgren svenskämnet som tredelat, en beskrivning som haft stort inflytande på forskningen om och förståelsen av svenskämnet. Han menar att ämnet dels är ett litteraturhistoriskt bildningsämne, dels ett färdighetsämne men även ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Dessa delar kan givetvis vara verksamma samtidigt, men inom forskningen är de till viss del även förknippade med svenskämnet under olika tider. Svenskämnet under 1900-talets första hälft brukar beskrivas som litteraturhistoriskt, medan svenska som färdighetsämne blir allt tydligare under 60-talet. På 70-talet börjar svenskämnet allt oftare att förknippas med eller beskrivas som erfarenhetspedagogiskt.⁴²

Även om 60-talet brukar förknippas med svenska som färdighetsämne, så fanns gällande skrivundervisningen vid denna tid tecken på en förskjutning, vilket synliggörs av Mona Blåsjö i forskningsöversikten *Skrivteori och skrivforskning*.⁴³ Under 60-talet breddades utbildningssystemet och den sociala rörligheten blev större. Detta medförde en kritik av en skrivundervisning som ansågs fokusera alltför mycket på korrekthet och färdighetsträning. Istället framhölls ett expressivt skrivande – där fokus låg på att individen i skrift skulle uttrycka sig själv och sin kreativitet – som eftersträvansvärt. Språksynen var romantisk, och texterna skulle optimalt sett vara personliga och originella.⁴⁴ Det går att se kopplingar mellan det expressiva skrivandet och erfarenhetspedagogiken. Erfarenhetspedagogiken kan mycket kortfattat sägas innebära att eleven i undervisningen ska kunna utgå från – eller relatera undervisningen till – sig själv och sina egna erfarenheter, för att erhålla kunskap och utvecklas. Genom erfarenhetspedagogiken synliggörs dock även skrivandets och läsandets sociala aspekter, exempelvis vem som skriver eller läser i vilket sammanhang, tydligare. Den har således en ideologisk förankring: erfarenheten som åsyftas ska inte förstås som en privat utan som en samhällelig angelägenhet.⁴⁵ Dessa aspekter uppmärksammades under 80-talet då skrivandet inom forskningen alltmer kom att ses som situerat, enligt Blåsjö.⁴⁶

⁴² Degerman, s. 105f.

⁴³ Mona Blåsjö, *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*, Stockholms universitet, 2010.

⁴⁴ *Ibid.*, s. 12f.

⁴⁵ Se t. ex. Molloy, *Skolämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur, 2007, 40f; Lotta Bergman, "Introduktion". I *Makt, mening, motstånd. Litteraturundervisningens dilemma och möjligheter*, Lotta Bergman et al., Stockholm, Liber, 2009, s. 14f.

⁴⁶ Blåsjö, s. 29.

När det processinriktade skrivandet lanseras i Sverige var således ett erfarenhetspedagogiskt och socialt inriktat svenskämne i fokus inom forskningen. I inledningen till antologin *Skrivpedagogik* beskrivs 1980-talet som skrivandets decennium i skolan. Det anges flera orsaker till detta, där bland annat processskrivandets inflytande samt att *Läroplan för grundskolan 1980* (Lgr 80) betonade språkets betydelse för barns utveckling tas upp.⁴⁷ Intresset för kreativt skrivande var stort och ökade i slutet av 80-talet. I ett temanummer om kreativitet från *KRUT (Kritisk utbildningstidskrift)* från 1989 framförs förhoppningar om att den skapande eleven, som omskrivs i 80-talets läroplan, under 90-talet ska bli verklig som en följd av ”det drastiskt ökande intresset för det fria skrivandet – både i skolan, i studiecirkel och på folkhögskolor”.⁴⁸

Skrivandets situering, eller skrivandets sociala aspekter, är framträdande även under 90-talet och synliggörs bland annat genom Gunilla Molloy inflytelserika *Reflekterande läsning och skrivning* som riktar sig till lärare.⁴⁹ Boken kretsar kring vikten av samtal och reflektion i undervisningen, vilket kan få elever att utveckla sina färdigheter i ämnet samtidigt som de antas växa som människor genom ökad förmåga att förstå sig själva och andra. Molloy kommer senare att föreslå att svenskämnet ska vara ett erfarenhetspedagogiskt demokratiämne, vilket är en ämneskonception som ligger i linje med den pedagogik som beskrivs i *Reflekterande läsning och skrivning*.⁵⁰ Benämningen är en utveckling av Malmgrens konception, där värdegrundsarbetet och utbildningssystemets dubbla uppdrag – att lära ut och fostra – tydliggörs. Erfarenhetspedagogikens genomslag syns således väl i forskningen, eller i talet om skrivande då den ofta omnämns, även om det är mer osäkert hur stort genomslag den haft i praktiken.

Under 90-talet börjar skolans individualisering göra avtryck även i svenskämnet, vilket påpekas av Karin Dahl i ”Från färdighetsträning till språkutveckling”.⁵¹ Dahl menar att ökad konkurrens och tidspress uppstod vid slutet av 80- och början av 90-talet, vilket ledde till ”ytlighet och kortsiktiga läroprocesser med krav på resultat som lätt kunde mätas och jämföras”.⁵² Under 90-talet ersätts *Läroplan för gymnasieskolan 1970* (Lgy 70) med *Läroplan för de frivilliga skolformerna 1994* (Lpf 94), vilken är mycket mer kortfattad. Detta

⁴⁷ Gun Malmgren & Carin Sandqvist (red.), *Skrivpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, 1991, s. 7. I boken återfinns även bidraget ”Skrivandets hantverk” av Sven Wernström (s. 184–201). Artikeln diskuterar skrivande och processskrivande, och även om artikeln rör skolan finns flera beröringspunkter med hans handbok.

⁴⁸ Karin Dahl & Göran Folin, ”Tema: kreativitet”, *Kritisk utbildningstidskrift*, nr. 1, 1989, s. 3.

⁴⁹ Gunilla Molloy, *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7–9*, Lund: Studentlitteratur, 1996.

⁵⁰ Molloy, 2007, s. 185–187.

⁵¹ Karin Dahl, ”Från färdighetsträning till språkutveckling”. I *Svenskännets historia* (red. Jan Thavenius), Lund: Studentlitteratur, 1999, s. 78–80.

⁵² *Ibid.*, s. 74.

påpekas som sagt av Egidius, men även av Martin Malmström i avhandlingen *Synen på skrivande*.⁵³ Malmström tillägger dock att läroplanen, i och med revideringen av kursplanerna som resulterade i Gy 2000, kom att bli något mer utförlig igen. Trots detta konstateras att skrivande omnämns mycket knapphändigt i de program mål som fastlås i Gy2000. Skrivandet, eller språket, förbinds främst med att klara yrkeslivet eller med att kommunicera och inneha social kompetens i ett samhälle som ställer höga krav på flexibilitet.⁵⁴

År 2011 kommer en ny läroplan både för grundskola och gymnasium. Svenskämnet vid denna tid beskrivs i ett litteraturdidaktiskt sammanhang ofta i relation till undersökningar som PISA och PIRLS, vilka indikerat att svenska elevers skriv- och läsförmåga gått ner.⁵⁵ Samtidigt påtalas att mätbara kunskaper ofta premieras, vilket gör att ovanstående citat av Dahl gällande 90-talet, fortfarande framstår som ytterst relevant. Fokus på mätbarhet påtalas även av exempelvis Stefan Lundström, Lena Manderstedt och Annbritt Palo i artikeln med den talande titeln "Den mätbara litteraturläsaren". I artikeln synliggörs att lässtrategier som pedagogiskt redskap för att höja läsförmågan blivit allt mer framträdande, liksom genrepdagogen, i kursplanen för grundskolans svenskämne.⁵⁶ Genrepdagogen kommer från den australiensiska sydneyskolan och innebär att elever ska lära sig hur olika genrer fungerar genom explicit undervisning där genremönster synliggörs. Genrepdagogen har en demokratisk och emancipatorisk aspekt då den genom den explicita och stöttande undervisningsformen vill göra olika genrer tillgängliga för alla elever oavsett bakgrund.⁵⁷ Idealt sett är tanken att genrepdagogen ska synliggöra de olika stegen fram till en text, istället för att dessa steg – vilket till viss del kan bli fallet i ett processinriktat skrivande – förblir implicita och därmed gynnar de elever som redan har en bredare genrerepertoar.

⁵³ Martin Malmström, *Synen på skrivande. Föreställningar om skrivande i mediadebatter och gymnasieskolans läroplaner*. Diss. Lunds universitet, 2017.

⁵⁴ *Ibid.*, s. 225–227.

⁵⁵ Se ex Caroline Graeske, *Fiktionens mångfald. Om läromedel läsarter och didaktisk design*, Lund: Studentlitteratur, 2015, s. 5, samt *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*, Maria Jönsson & Anders Öhman (red.), Lund: Studentlitteratur, 2015, s. 21, 67, 129, 151, 215. (Sidorna hänvisar till inledningarna av artiklarna "Att läsa runt omkring texten" av Magnus Persson; "Vad händer i läsningen?" av Anders Öhman; "Lässtrategier i rörelse" av Christina Olin-Scheller, Michael Tengberg & Anna Lindholm; "Att läsa med strategi på gymnasiet" av Caroline Graeske; "Världen är alltid större än mina tankar" av Per-Yngve Andersson.)

⁵⁶ Stefan Lundström, Lena Manderstedt & Annbritt Palo, "Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr 11 och en konsekvens för svensk lärutbildningen", *Utbildning & demokrati*, vol. 20, nr. 2, 2011, s. 8, 12, 20.

⁵⁷ För beskrivning av genrepdagogen, se t. ex. Skolverket, "Hur lär man elever att skriva bra texter?", <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-lar-man-elever-att-skriva-bra-texter-1.157506> (hämtad 18-02-15); David Rose & James R. Martin, *Skriva, läsa lära. Learning to Write. Reading to Learn*, övers. Kritstina Aldén, Ann-Christine Lövstedt (red.), Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2013.

Processinriktat skrivande

Det processinriktade skrivande som lanseras i Sverige på 80-talet kommer från en amerikansk kontext och närmare bestämt från Linda Flower och John R. Hayes.⁵⁸ Till en början stod de kognitiva delarna i fokus, det vill säga den skrivprocess som utspelar sig inom skribenten vid skrivandet. Detta kom sedan, och tydligt i Sverige, att översättas till en yttre arbetsprocess. I Fredrik Hanssons avhandling *På jakt efter språk* påpekas dock att det egna skapande som processskrivandet skulle resultera i medförde ett fokus på den enskilda individens utveckling. Processskrivandet passade således väl samman med 80-talets pågående individualisering av skolan, vilket Hansson menar kan förklara dess genomslag.⁵⁹

Det råder något skilda meningar om hur stort genomslaget varit för processskrivandet, då en del forskare menar att det i Sverige inte varit särskilt stort.⁶⁰ De skiftande uppfattningarna beror enligt min tolkning på vad man menar med det processinriktade skrivandets genomslag – dels kan det handla om tillämpning i klassrum, dels kan det ses som en bakomliggande metodik eller förståelse av skrivande som praktik. Säkerligen har tillämpningen av skrivprocessen eller en processinriktad skrivpedagogik i klassrummen varierat, men jag menar ändå att genomslaget framstår som stort då skrivprocessen gång på gång omnämns i historieskrivningar av svenskämnet likaväl som i forskning. Således kan skrivprocessens intåg sägas ha förändrat synen på skrivande, oavsett hur arbetssättet tillämpats i klassrummen. Detta överensstämmer med Anna Dragemark Oscarsons iakttagelse i artikeln ”Självbedömning av skriftlig produktion” då hon konstaterar att det är svårt att avgöra hur mycket skrivprocessen används i klassrummen, samt att det finns indikationer på att den används mindre än förväntat. Samtidigt skriver hon: ”Skrivprocessens tillvägagångssätt är väl förankrat i de nya styrdokumentet och kan sägas förutsättas för gymnasieskolans kurs i svenska 1–3 samt betonas i skrivkursen.”⁶¹ Skrivprocessens genomslag synliggörs just genom att detta tillvägagångssätt *förutsätts*, vilken indikerar att det gått från nyhet till vedertagen syn på hur skrivande kan förstås och utvecklas.

⁵⁸ Linda Flower & John R. Hayes, ”A Cognitive Process Theory of Writing”, *College Composition & Communication* vol. 32, nr. 4, 1981.

⁵⁹ Fredrik Hansson, *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Diss. Malmö Högskola, 2011, s. 38f.

⁶⁰ Bläsjö, s. 14; Marie Nordmark, *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Diss. Örebro universitet, 2014, s. 29.

⁶¹ Anna Dragemark Oscarson, ”Självbedömning av skriftlig produktion”. I *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*, Madeleine Ellvin, Gustav Skar & Michael Tengberg (red.), Stockholm: Svenskläraryrket, 2011, s. 106. (Med styrdokument avses i citatet ämnesplanerna i svenska, Gy 2011.)

Det processinriktade skrivandet har kritiserats från flera håll. Karin Dahl tar upp en del av denna kritik och menar att den bland annat berört att skrivandet i för hög utsträckning riktats åt det privata och skönlitterärt terapeutiska.⁶² Angående det privata i skrivandet så framhålls flera problematiska aspekter av Per-Olof Erixon i boken *Drömmen om den rena kommunikationen*.⁶³ Genom att följa ett årligt återkommande diktskrivningsprojekt i gymnasiet visar Erixon att en intimisering skett i skolan under 90-talet. Intimiseringen innebär att den privata sfären gått upp i den offentliga, vilket exempelvis synliggörs genom att elever i skolan ombeds att dela med sig av privata tankar, känslor och erfarenheter med syftet att detta ska skapa en jämlikare relation och en demokratisk skola. Dock uppstår problem eftersom delandet av dessa känslor och privata erfarenheter inom skolan betygssätts och inte sker på elevernas initiativ, utan avtvingas dem genom pedagogiken.⁶⁴ Att i skolans skrivuppgifter utgå från egna erfarenheter medför alltså en risk att tvinga fram ett deltagande som från elevers sida inte är önskvärt. Denna risk uppmärksammas och bemöts, gällande erfarenhetspedagogiken, redan år 1986 i Lars-Göran Malmgrens *Den konstiga konsten*.⁶⁵ Malmgren är en förespråkare av erfarenhetspedagogiken, men menar att den måste förstås i relation till maktförhållanden och utifrån detta användas på rätt sätt. Om det individuella kopplas till historia och makt menar Malmgren att det individuella synliggörs som en del av ett större, komplext sammanhang.⁶⁶ Den kritik som riktats mot processskrivandet handlar således till stor del om ett överbetonande av privata erfarenheter, eller närmast om en expressiv tendens: det handlar om *vad* som ska skrivas, snarare än *hur*.

Motivation, makt och positionering

Som redan framgått är skrivundervisning sammanbundet med makt. I licentiatavhandlingen *Ett möte mellan två skrivkulturer* undersöker Nils Larsson högstadielärares förhållningssätt till sina skrivpraktiker i skolan och på fritiden.⁶⁷ I avhandlingen framkommer att en del elever som säger sig sakna skrivlust i skolan ändå ägnar sig åt skrivande på sin fritid. Larsson menar att elevernas skrivlust är kopplad till huruvida de upplever sig ha makt i skrivsituationen: i

⁶² Karin Dahl, s. 65.

⁶³ Per-Olof Erixon, *Drömmen om den rena kommunikationen. Diktskrivning som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan*, Lund: Studentlitteratur, 2004.

⁶⁴ *Ibid.*, s. 17, 26f., 279–282.

⁶⁵ Lars-Göran Malmgren, *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, 1986.

⁶⁶ *Ibid.*, s. 9–11, 19–22.

⁶⁷ Nils Larsson, *Ett möte mellan två skrivkulturer. Några högstadielärares syn på och bruk av skrift vid skol- respektive privatskrivande*. Lic-avh. Stockholms universitet, 2011.

skolan saknar eleverna makt över sitt skrivande medan de på fritiden själva kan bestämma över vad och varför de skriver, vilket gör att de finner det meningsfullt. Fritidsskrivandet upplevs även som mer kommunikativt och är till stor del digitaliserat vilket av Larsson pekas ut som en möjlig utvecklingsväg för undervisningen.⁶⁸ Eleverna i Larssons undersökning är således i vissa fall motiverade att skriva utanför skolan, men inte inom.

I inledningen till antologin *Writing and Motivation* framhåller Suzanne Hidi och Pietro Boscolo att skrivandet måste upplevas som intressant för att man ska vara motiverad som skribent, vilket inte premierats i skolans skrivundervisning där man snarare fokuserat på att förbättra elevers skrivande. Hidi och Boscolo tydliggör skillnaden mellan att skriva om ett intressant ämne (vilket ofta eftersträvas i skolan) eller att uppleva skrivandet som en intressant aktivitet i sig, och menar att det sistnämnda är mer gynnande för motivationen.⁶⁹

Hidi och Boscolo menar även att genrers stelhet samt det faktum att man på högre utbildningsstadium inte skriver i särskilt många olika genrer kan minska elevers motivation, eftersom skrivandet blir ett redogörande snarare än ett upptäckande.⁷⁰ I Anne Palmér's studie *Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner* uppmärksammas bland annat vilka genrer eller texttyper som förekommit i de nationella proven, under Lpf 94 och Gy 2011. Palmér menar att proven uppvisar en bred genrerepertoar, men uppmärksammar även att de berättande uppgifterna försvinner från proven efter 1999.⁷¹

De nationella proven bildar utgångspunkt för Eva Nilssons licentiatavhandling *Elevers skrivande som identitetsskapande aktivitet i skolan*, i vilken hon undersöker hur berättande kan vara självskapande för eleverna. Nilsson menar att självberättande i det senmoderna samhället och skolan både kan ses som en möjlighet (att berätta vem man är) och ett utifrån kommande krav (på att synliggöra sig själv och ta plats).⁷² Även Nilssons avhandling *Att skapa en läsare* utgår från den nationella examinationen och undersöker hur provuppgifterna genom sin konstruktion möjliggör olika positioneringar för eleverna.⁷³ Hon menar att skrivuppgifterna inte enbart uppmanar elever att skriva, utan även att skriva på ett visst sätt, utifrån en viss position eller kontext. De subjektspositioner som framträder i uppgifterna är enligt Nilsson det

⁶⁸ Larsson, s. 56f., 125.

⁶⁹ Suzanne Hidi & Pietro Boscolo, *Writing and Motivation* (1), Leiden: Brill, 2006, s. 5f.

⁷⁰ *Ibid.*, s. 3f.

⁷¹ Anne Palmér, *Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner. Genre, kommunikations-situation och skrivdidaktiska diskurser*, rapport nr. 31, Uppsala universitet, 2013, s. 40f.

⁷² Eva Nilsson, *Elevers skrivande som identitetsskapande aktivitet i skolan. Innehåll och begränsningar*. Lic-avh. Stockholms universitet, 2012, s. 1–3, 125.

⁷³ Nilsson, *Att skapa en läsare. Läsarter och läsare av litterär text i svenskämnet nationella examination på gymnasiet – åren 1968–2013*. Diss. Stockholms universitet, 2017.

psykologiska, det politiska och det litterära subjektet, vilka jag kommer att relatera till gällande skribenter som konstrueras i mitt material.⁷⁴

Positioneringar undersöks även i Ann-Christin Randahls *Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser*, men då utifrån ett skribentperspektiv.⁷⁵ Med hjälp av Roz Ivaničs ramverk för analys av skrivdiskurser – som även jag använder – undersöker Randahl hur lärare och elever positionerar sig i relation till skrivandet. Randahl uppmärksammar vilka skrivdiskurser som kommer starkast till uttryck, likaväl som relationen mellan lärarens och elevernas positioneringar. Studien visar att eleverna kan positionera sig i andra skrivdiskurser än de som läraren företräder samt att de ofta upplever skrivuppgifterna som relativt öppna, vilket både kan vara ett hinder och en tillgång.⁷⁶ Det sistnämnda överensstämmer med resultaten i Suzanne Parmenius Swärds avhandling *Skrivande som handling och möte*. Avhandlingen undersöker gymnasieelevers tankar om och reaktioner på skrivuppgifter i svenskämnet. Parmenius Swärd visar bland annat att elever upplever osäkerhet och därför efterfrågar tydligare uppgifter och instruktioner i sitt skolskrivande.⁷⁷

Läromedel och läroplaner

I avhandlingen har jag även haft användning av läromedelsforskning och då främst Katrin Lilja Waltås ”Äger du en skruvmejsel?”.⁷⁸ Lilja Waltå undersöker ett läromedelspaket för gymnasiets yrkesinriktade program och de förändringar som sker när läromedlet revideras efter införandet av en ny läroplan. Avhandlingen har således likheter med min analys av *Svenska timmar*, då flera olika upplagor tas i beaktande. Lilja Waltå utgår från de klassiska didaktiska frågorna – vad, hur, varför och vem – för att analysera vilken litteratursyn och kunskapsyn som förmedlas av läromedlen, samt hur dessa förändras i och med Gy 2011.

I tidigare nämnda *Synen på skrivande* analyserar Martin Malmström föreställningar om skrivande som kommer till uttryck i läroplanerna för gymnasiet från 70-talet och framåt. Läroplanerna analyseras med hjälp av en något modifierad version av Ivaničs ramverk. Malmström analyserar även debatter gällande skrivundervisningen, som omgärdat utformningen av de olika läroplanerna. En tendens som framkommer är att de två tidigare läroplanerna – Lgy 70 samt Lpf 94 – präglas av en starkare framtidstro än Gy 2011. Malmström

⁷⁴ Nilsson, 2017, s. 141.

⁷⁵ Ann-Christin Randahl, *Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser*. Lic-avh. Göteborgs universitet, 2011.

⁷⁶ Ibid., s. 2, 101.

⁷⁷ Suzanne Parmenius Swärd, *Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Malmö Högskola, 2008, s. 227f.

⁷⁸ Katrin Lilja Waltå, ”Äger du en skruvmejsel?” *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011*. Diss. Göteborgs universitet, 2016.

menar även att inriktningen på skrivandet med tiden blivit mer akademiskt präglad, samtidigt som den akademiska genren blivit allt smalare.⁷⁹

Malmströms analys visar även att det finns en återkommande, eller snarare pågående, uppfattning om att skrivandet och läsandet befinner sig i kris, och att elever uppvisar allt sämre resultat (vilket som sagt ofta får utgöra en bakgrundsbeskrivning till litteraturredaktisk forskning idag). Mediedebatterna som analyseras ger dock inte sken av att krisen skulle vara pågående, utan lanserar gång på gång krisen och förfallet som en nyhet, där elevernas kunskaper beskrivs som undermåliga.⁸⁰ De föreställningar om skrivande som kommer till uttryck i läroplaner och debatter, relaterar Malmström till en samhällelig kontext främst genom Anthony Giddens, men även andra teoretiker och däribland Zygmunt Bauman.⁸¹ Detta innebär att min avhandling tangerar Malmströms, både i teoretiska perspektiv och frågor, vilket varit en tillgång för min analys. Framförallt har jag i min analys *Svenska timmar. Språket* haft stor nytta av Malmströms analys av läroplanerna, då den ger en överblick av gymnasieskolans utformning och förändring med fokus på skrivundervisningen.

Informell skrivundervisning

I den formella skrivundervisningen etableras som nämnts skrivprocessen i slutet av 80-talet, och i relation till undervisningen betonas vikten av att elever får uttrycka sin kreativitet.⁸² Intresset för kreativt skrivande beskrivs som stort, och vid 90-talets början blir kurser i kreativt skrivande allt vanligare på folkhögskolor och vid universitet. Olika litteraturtidsskrifter diskuterar och uppmärksammar under 90-talet skrivarkursernas funktion, samt huruvida skönlitterärt skrivande överhuvudtaget är möjligt att lära ut.⁸³ Under 90-talet publiceras även ett större antal handböcker för skrivande i jämförelse med 80-talet och utgivningen kommer sedan att öka för varje decennium fram till idag. Skrivandet framstår, genom kurser och handböcker, som till för en bred målgrupp under stora delar av min undersökningsperiod.

⁷⁹ Malmström, s. 184–186, 279–287. Malmström använder begreppet framställning för att beskriva hur skrivandet beskrivs och omtalas, vilket jag uppfattar mycket närliggande min användning av *konstruktioner* av skrivande.

⁸⁰ *Ibid.*, s. 175–177.

⁸¹ *Ibid.*, s. 23–29.

⁸² Karin Dahl, s. 63–64.

⁸³ Se t. ex. Tommy Åberg, "Kan man lära sig att bli författare?", *Provins*, nr. 3, 1994, s. 45; Åberg, "Det finns refuseringsbrev som visar prov på stor skrivkonst...", *Provins*, nr. 2, 1996, s. 40f.; P. C., Jersild, "August och Selma borde också ha gått en skrivarkurs", *Ordfront magasin*, nr. 3, 1995, s. 64–68; Jersild, "Kan man lära sig att skriva?", *Ordfront magasin*, nr. 6,8 (specialutgåva till bokmässan i Göteborg), 1998, s. 44–46.

Skrivarkurser och författarroller

I ett svenskt sammanhang finns i stort sett ingen forskning vare sig gällande skrivarskolor eller skrivhandböcker. I Henrik Fürsts *Selected or Rejected* synliggörs blivande författare då avhandlingen undersöker hur publiceringsprocessen går till, med fokus på hur man igenkänner hög kvalitet i ett litterärt verk, enligt författare och förläggare. Särskilt relevant för min undersökning är Fürsts analys av hur refuseringar hanteras av författare, då detta är något som ofta omskrivs i handböckerna.⁸⁴ I Héléne Edbergs avhandling *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande* undersöks funktionen av att i undervisning använda sig av kreativt skrivande. Edberg visar i avhandlingen att det kreativa skrivandet bidrar till lärande samtidigt som det är identitetsskapande. Avhandlingen angränsar till min studie, men eftersom den undersöker kreativt skrivande som en metod för att nå något annat – och inte undersöker kreativt skrivande i sig – hamnar den just på sidan av istället för i samtal med min studie.⁸⁵

I Ulf Olssons essä ”Litteraturens nya ordningar” behandlas både skrivarskolor och några handböcker.⁸⁶ Olsson menar att fenomenet med skrivarskolor i Sverige sammanföll i tid med ett utbrett folkbildningsarbete, som exempelvis Sven Lindqvists bok *Gräv där du står* (1978) var en del av. Allt eftersom skrivarkurserna blivit vanligare har dock, enligt Olsson, en förskjutning skett mot det individbetonade: lyckan är inte längre att lära känna sin historia, utan möjligen att lära känna sig själv. Olsson ser processskrivandet och individbetoningen inom den svenska skolan som förberedande för skrivarskolor, då de präglas av samma pedagogik. När skrivarskolor började bli vanliga i Sverige debatterades bland annat huruvida de likriktade skrivandet eller ej, och Olsson menar att det är författarna (snarare än texterna) som likriktats: de har blivit en produkt av pedagogiken och konstrueras därigenom på ett visst sätt.⁸⁷

Författarrollen, eller författarbegreppet, aktualiseras till viss del i min analys då författarrollen hör samman med hur skrivandet och skribenten konstrueras. I Michel Foucaults ”Vad är en författare?” framhålls författarbegreppet som en del av samhällets individualisering; frågan om vem som

⁸⁴ Henrik Fürst, *Selected or Rejected. Assessing Aspiring Writers' Attempts to Achieve Publication*. Diss. Uppsala universitet, 2017.

⁸⁵ Héléne Edberg, *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande. En textanalytisk fallstudie av studenters arbete med kritisk metarefleksion*. Diss. Örebro universitet, 2015.

⁸⁶ Ulf Olsson, ”Litteraturens nya ordningar. Författarfunktion, skrivarskola och identitetspolitik”. I *Invändningar. Kritiska artiklar*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2007. Olsson nämner eller berör de svenska handböckerna *Skrivandets hantverk* (1979), *Visst kan jag skriva* (1982), *Att skriva börjar här* (1998), *Börja skriva* (1999), *Att skriva romaner och noveller* (1999), *Det sjunkna alfabetet* (2007), , samt *Att skriva för film* (2000).

⁸⁷ *Ibid.*, s. 247, 260f., 266.

skapat ett verk för automatiskt blicken bort från verket, mot individen.⁸⁸ Genom att problematisera begreppen författare och verk synliggör Foucault den komplexa relationen dem emellan. Han påtalar bland annat att författarnamnet är en konsekvens av verken snarare än preexisterande; innan verket är skapat kan inte heller en författare finnas.⁸⁹

Vad en författare är, eller vad det innebär att vara författare, är självklart föränderligt över tid. Dessa förändringar kan exempelvis bero på nya förutsättningar för att skriva, så som möjligheten att delta i skrivarkurser, eller på nya verktyg för skrivande och publicering, så som nya medier. Under perioden 1979–2015 blir först datorn vanligt förekommande i svenska hem, och sedan även internet. I *Själens medium* beskriver Thomas Götselius, utifrån teoretikererna Friedrich Kittler och Michel Foucault, medierna för skrivande som själva förutsättningen för verken. Medierna är det som samtidigt möjliggör och reglerar vårt handlande (och skrivande), vilket får konsekvenser för hur författaren förstås.⁹⁰ Här ska jag dock nöja mig med att peka ut några mer övergripande tendenser i förändringen av författarrollen, som hänger samman med ett digitalt medielandskap.

Det mest relevanta för min analys är att möjligheten att offentliggöra sina texter utan att gå via förlag kraftigt har ökat, vilket kan tänkas förändra läsandet och skrivandet, likaväl som synen på vad en författare eller ett publicerat verk är. Detta uppmärksammar Julia Pennlert i avhandlingen *Poesi pågår*, i vilken sajten poeter.se undersöks. På poeter.se kan som sagt vem som helst bli medlem för att publicera egna, läsa eller kommentera andras dikter, och åren 2012–2015 får sajten cirka 2200 nya medlemmar varje år.⁹¹ Internet möjliggör även marknadsföring av det publicerade eller av skribenterna själva som författare. Internet kan således ses som en ny arena för självframställning, där jaget kan bli till som författare i offentlighetens ögon.⁹² Möjligheter med eller effekter av digitala medier behandlas mycket sparsamt i mitt material, men skrivandet som en väg till självframställning eller tillblivelse inför andra, återkommer i analysen.

⁸⁸ Michel Foucault, "Vad är en författare?" (1969), övers. Henrik Killander. I *Modern litteraturteori* bd. 2, Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red.), Lund: Studentlitteratur, 1993a.

⁸⁹ Foucault, 1993a, s. 336–341.

⁹⁰ Thomas Götselius, *Själens medium. Skrift och medium i Nordeuropa omkring 1500*. Diss. Stockholms universitet, Göteborg: Glänta: 2010, s. 11–19.

⁹¹ Julia Pennlert, *Poesi pågår. En studie av Poeter.se 2003–2016*. Diss. Umeå universitet, 2018, s. 2–4, 32.

⁹² För utförligare diskussion om självframställning/skapandet av en författare se exempelvis Cristine Sarrimo, *Jagets scen. Självframställning i olika medier*, Göteborg: Makadam, 2012; Torbjörn Forslid & Anders Ohlsson, *Författaren som kändis*, Malmö: Roos & Tegner, 2011; Anders Johansson, *Självskrivna män. Subjektiveringens dialektik*, Göteborg: Glänta, 2015.

Creative Writing – en utblick

Den ökade förekomsten av skrivarkurser och skrivhandböcker är inte något för Sverige specifikt, utan förekommer även i andra länder. För att contextualisera de svenska handböckerna, och för att den tidigare forskningen i Sverige är ytterst begränsad, har jag tagit hjälp av internationell, främst anglosaxisk, forskning om skönlitterärt skrivande eller Creative Writing.⁹³ Detta är av vikt för att i analysen förstå handböckernas utsagor och de diskurser som kommer till uttryck i ett vidare perspektiv.

I *The Program Era. Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing* av Mark McGurl behandlas framväxten av Creative Writing och dess betydelse för amerikansk efterkrigslitteratur. McGurl menar att inverkan av Creative Writing varit så stor på det litterära fältet, att efterkrigstidens litteraturhistoria måste förstås i relation därtill. I USA ökade antalet kurser i Creative Writing snabbt under efterkrigstiden, som en del av universitetens breddning då utbildningar gjordes tillgängliga för allt fler. Kurserna kan förstås som en fortsättning på och utveckling av 1920-talets progressiva pedagogik, som framhöll det kreativa i lärandet och vikten av att eleverna fick uttrycka sig själva. Genom kreativa inslag skulle det aktiva och personliga förändra ett utbildningssystem som många ansåg blivit alltför schematiskt.⁹⁴

McGurl analyserar ett antal verk, av bland andra Raymond Carver, Toni Morrison och Thomas Pynchon, och visar hur de formats av och bör förstås i relation till Creative Writing som fält. Han utgår från de ständigt återkommande råden "write what you know", "show don't tell" och "find your voice", och det är framförallt contextualiseringen och förståelsen av dessa råd som är av vikt för min analys, då alla råd återfinns i de svenska handböckerna. McGurl menar även att skrivarkurserna har förändrat författarrollen. Förut fanns något mystiskt kring hur en författare blev till, medan den blivande författaren nuförtiden går tillväga på ett sätt som liknar tillvägagångssättet för andra arbeten: genom att jobba med ett ansökningsmaterial för att bli antagen till en utbildning eller erhålla ett stipendium. Att vara författare liknar på så vis alltmer ett vanligt arbete, snarare än att symbolisera något romantiskt.⁹⁵

Även Steve Westbrooks artikel "Just Do It. Creative Writing Exercises and the Ideology of American Handbooks" är skriven ur ett amerikanskt perspektiv. Artikeln belyser hur många handböcker bland annat genom att uppmuntra skribenter att inte tänka för mycket, begränsar skribenternas förmåga att formulera

⁹³ Creative Writing används som term när kreativt skrivande som utbildnings- och forskningsfält i en internationell kontext åsyftas.

⁹⁴ Mark McGurl, *The Program Era. Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2009, "Preface" samt s. 85–88, 281f.

⁹⁵ *Ibid.*, s 281f.

sig ideologiskt kring sitt skrivande, och därmed även förminskar skrivandets potential.⁹⁶ Även antologin *The Creativity Market. Creative Writing in the 21st Century* fokuserar på relationen mellan skrivande, ideologi och samhälle.⁹⁷ I *The Creativity Market* behandlas kreativitet som en del av – och som motstånd mot – en nyliberal ideologi. Antologin innehåller bidrag om kreativt skrivande i Storbritannien, USA, Australien och Singapore. I analysen använder jag författaren och aktivisten Jeff Sparrows artikel ”Creative Writing, Neo-Liberalism and the Literary Paradigm” i vilket kopplingen mellan kreativt skrivande, universitetsförändringar och nyliberalism behandlas.⁹⁸ Sparrow stödjer vissa av sina resonemang på boken *Why Are Artists Poor?* skriven av ekonomen och sociologen Hans Abbing. I *Why Are Artists Poor?* (en bok som även jag använder mig av) undersöker Abbing konstruktionen av konstnärskap eller konst i relation till ekonomiska faktorer, och tar utgångspunkt i det faktum att så många vill bli konstnärer trots att det sällan ger någon större ekonomisk vinning.⁹⁹

Slutligen vill jag även nämna Michelene Wandors *The Author Is Not Dead, Merely Somewhere Else* som beskriver framväxten av Creative Writing i Storbritannien, och dess relation till andra universitetsämnen. Wandor behandlar bland annat skrivandet som självuttryck eller livsstil. Hon diskuterar även handböcker inom fältet och poängterar att dessa ofta tilltalar sin läsare som mindre vetande och i stort behov av hjälp.¹⁰⁰

Självhjälp

Skrivandet som självuttryck och som utveckling av individen är återkommande i de pedagogiska texterna. På sätt och vis skulle man kunna kategorisera handböckerna som en sorts självhjälpslitteratur, då de riktar sig till någon som vill ha hjälp att på egen hand utveckla sitt skrivande. Under åren 1979–2015, då handboksutgivningen ökar, så ökar även utgivningen av självhjälpböcker, vilket påpekas av Eva Illouz i *Saving the Modern Soul* likaväl som av Linda Berg i artikeln ”Välj dina känslor”.¹⁰¹ Både Illouz och Berg påpekar att självhjälpen

⁹⁶ Steve Westbrook, ”Just Do It. Creative Writing Exercises and the Ideology of American Handbooks”, *New Writing*, vol. 1, nr. 2, 2004.

⁹⁷ Dominique Hecq (red.), *The Creativity Market. Creative Writing in the 21st Century* Bristol: Multilingual Matters, 2012.

⁹⁸ Jeff Sparrow, ”Creative Writing, Neo-Liberalism and the Literary Paradigm”. I *The Creativity Market. Creative Writing in the 21st Century*, Dominique Hecq (red.), Bristol: Multilingual Matters, 2012.

⁹⁹ Hans Abbing, *Why Are Artists Poor? The Exceptional Economy of the Arts*, Amsterdam: Amsterdam University Press, 2002.

¹⁰⁰ Michelene Wandor, *The Author Is Not Dead, Merely Somewhere Else. Creative Writing Re-conceived*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008, s. 117f.

¹⁰¹ Eva Illouz, *Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help*, Berkeley: University of California Press, 2008; Linda Berg, ”Välj dina känslor. Om subjektförståelse och

kan förstås som en form av disciplinering av individen: istället för att arbeta med att förändra samhället, arbetar individerna med sig själva.¹⁰² Illouz tecknar i *Saving the Modern Soul* en historia över självhjälpen som kulturellt fenomen, och undersöker hur dess stora genomslag möjliggjorts i en amerikansk kontext. I Linda Bergs artikel undersöks hur kontroll, känsla och subjekt omskrivs i självhjälpslitteraturen, genom att exemplifiera med Mia Törnbloms självhjälpsböcker. Även i Micki McGees *Self-Help, Inc.* undersöks självhjälpen i ett historiskt och kulturellt perspektiv. McGee menar att böckerna över tid har blivit allt mer individualistiska och visar därutöver hur samhällsförändringar – så som kvinnornas väg till yrkesarbete – speglas i genren, genom en analys av självhjälpslitteraturens metaforer.¹⁰³

Genom ovanstående forskare framträder självhjälpslitteraturen som ett kulturellt fenomen, som skapar och återskapar diskurser, vari subjekspositioner framträder. Genom självhjälpslitteraturen uppstår särskilda sätt för individer att förstå sig själva som subjekt, vilket har en direkt beröring med de pedagogiska texter jag undersöker.

Diskurser för skrivande

I följande avsnitt redogör jag för avhandlingens användning, och komplettering, av Roz Ivaničs ramverk, varigenom även diskurser för skrivande definieras. I anslutning till detta diskuteras även identitets- och subjeksbegreppet, då jag förklarar varför jag valt att tala om skapandet av subjekt och subjekspositioner, snarare än om skapandet av identiteter.

Ivaničs ramverk

De pedagogiska texternas konstruktioner av skrivande relateras i avhandlingen till olika diskurser för skrivande. Detta görs utifrån Roz Ivaničs ramverk för analys av skrivdiskurser som presenteras i "Discourses of Writing and Learning to Write".¹⁰⁴ Ramverket använd i min analys för att identifiera och förstå de konstruktioner av skrivande som framträder. Genom ramverket kan analysen

säljande känsloreglering i Mia Törnbloms självhjälpsböcker". I *Att känna sig fram. Känslor i humanistisk genusforskning*, Annelie Bränström Öhman, Maria Jönsson & Ingeborg Svensson (red.), Umeå: H:ström – text och kultur, 2011.

¹⁰² Illouz, s. 1–4, 162; Berg, 2011, s. 102.

¹⁰³ Micki McGee, *Self-Help, Inc. Makeover Culture in American Life*, New York: Oxford University Press, 2005, s. 19, 39f. Se även Berg, 2011, s. 102.

¹⁰⁴ Roz Ivanič, "Discourses of Writing and Learning to Write", *Language and Education*, vol. 18, nr. 3, 2004.

synliggöra vilka diskurser som premieras i materialet. Konstanter och förändringar i handböckerna tydliggörs liksom samband med tidigare forskning. Avhandlingen har dock inte för avsikt att undersöka de pedagogiska texternas diskurser i sin helhet, utan fokuserar på konstruktionen av skrivande. I ramverket och de pedagogiska texterna har jag främst tagit fasta på beskrivningarna av vad skrivandet är eller innebär, samt hur man bäst lär sig att skriva. Dock behandlar Ivanič fler aspekter av diskurserna, exempelvis kriterier för bedömning av det skrivna, vilka inte analyseras i denna avhandling. Ivanič definierar skrivdiskurser som följer:

[...] I am defining 'discourses of writing' as constellations of beliefs about writing, beliefs about learning to write, ways of talking about writing, and the sorts of approaches to teaching and assessment which are likely to be associated with these beliefs.¹⁰⁵

Skrivdiskurser ska enligt Ivanič förstås som konstellationer av föreställningar om skrivande och om hur någon lär sig att skriva. Dessa föreställningar innefattar sätt att tala om skrivande och tillvägagångssätt för att undervisa i och bedöma skrivande. Min avhandling fokuserar på föreställningar om skrivande som kommer till uttryck genom skrivna utsagor i pedagogiska texter för skrivundervisning. För att på samma gång uttrycka det enkelt och svårt: det handlar om hur skrivandet konstrueras, och vilka diskurser som därmed kommer till uttryck, i skrift om skrivande, samt hur de förändringar eller konstanter som framträder kan förstås.

Handböckerna och läromedlen ger dock även uttryck för föreställningar om den skrivande, eller det skrivande subjektet. För att tydliggöra att diskurser för skrivande även innefattar denna aspekt definieras diskurser för skrivande här, utifrån Ivanič, som föreställningar om skrivande och skrivande subjekt. I Ivaničs ramverk definieras sex olika diskurser: en färdighetsdiskurs, en kreativitetsdiskurs, en processdiskurs, en genrediskurs, en socialpraktikdiskurs och en sociopolitisk diskurs. Som grund till ramverket ligger vad Ivanič kallar "a multi-layered view of language" vilket innebär att språk ska förstås på flera nivåer samtidigt. Ivanič menar att språket visserligen utgörs av bokstäver och ord, med det är också kopplat till mentala processer hos språkanvändare. Vidare är det beroende av specifika tider och platser där språket tagit och tar plats, samt till det sociala lager där språk tolkas och förhandlingar om tolkning sker.¹⁰⁶ De sex olika diskurserna relaterar till dessa olika lager genom vad de betonar som viktigt i skrivande och skrivundervisning.

¹⁰⁵ Ivanič, 2004, s. 224.

¹⁰⁶ Ibid., s. 222–224.

Färdighetsdiskursen handlar till stor del om språket i sig: det handlar om att lära sig stavning och grammatik, och diskursen utmärks av explicit undervisning och tydliga skiljelinjer mellan vad som är rätt och vad som är fel. Denna diskurs kan kopplas till en äldre skrivundervisning, alternativt till skrivundervisning på de lägre stadierna. *Kreativitetsdiskursen* fokuserar på stil och innehåll, och ser skrivandet som kopplat till författarens kreativitet. Diskursen innefattar ofta värdeomdömen om vad som är ett lyckat respektive misslyckat skrivande. Undervisningen är implicit och föreställningen att man lär sig att skriva genom att skriva, samt läsa god litteratur, är dominerande. Denna diskurs är självfallet av vikt när det kommer till skönlitterärt skrivande och den befinner sig nära den diskurs som Ivanič benämner som processdiskurs. *Processdiskursen* kan relatera både till den kognitiva och den praktiska process som skrivakten innebär, där den sistnämnda är mest relevant för min undersökning. Processdiskursen hör givetvis samman med den processinriktade skrivundervisningen, som kan vara både implicit och explicit, och som även Ivanič beskriver som viktig sedan 1980-talet. Diskursen lägger mindre fokus vid produkten än tidigare nämnda diskurser, vilket kan medföra svårigheter vid bedömning då det är oklart om den färdiga texten eller hela skrivprocessen ska bedömas.

I resterande tre diskurser förflyttas fokus en aning från skrivandet och det skrivna till det sammanhang som omger skrivandet. I *genrediskursen* finns visserligen ett starkt fokus på den skrivna texten, då den explicita skrivundervisningen till stor del riktas mot att lära sig (reproducera) olika genremönster, men dessa genrer ges betydelse i ett vidare, kommunikativt sammanhang. Att följa och igenkänna genrer lyfts fram som viktigt för att kunna förstå och förmedla sig genom text, och dessa genremönster måste då göras explicita för att alla elever ska ges tillgång till dem. Det är således denna diskurs som genrepedagogiken till stor del ger uttryck för. Trots det kommunikativa sammanhanget ligger relativt mycket fokus, enligt Ivanič, vid den skrivna textens riktighet. Detta skiljer den från socialpraktikdiskursen. I en *socialpraktikdiskurs* är skrivhändelsen, det vill säga det som omger skrivandet, ytterst viktigt. Skrivandets syfte och texters sammanhang anses avgörande för hur och vad som bör skrivas. Sociokulturella aspekter som avgör hur texter värderas är av vikt och i undervisningen eftersträvas att skrivuppgifter ingår i ett konkret och tydliggjort sammanhang. Diskursen samspelar ofta med en sociopolitisk diskurs. Även den *sociopolitiska diskursen* lägger stor vikt vid hur det som omger skrivandet och skribenten påverkar desamma. Ideologiska aspekter av skrivande, exempelvis vad som räknas som bra skrivande och varför, är av vikt för diskursen och ska synliggöras genom explicit undervisning. Skrivandet är

här tydligt kopplat till makt och texters möjliga påverkan, både på omgivningen och på skrivande subjekt, betonas.¹⁰⁷

Ivanič påpekar att de sex diskurserna ofta förekommer tillsammans i tal om skrivande eller skrivundervisning: de är således inte disparata eller stående mot varandra. Ramverket lämpar sig väl för avhandlingens material då det enligt Ivanič är utformat för att kunna användas vid analys av pedagogiskt material som återfinns inom formella och informella sammanhang.¹⁰⁸ I mitt material framkommer dock tendenser som inte riktigt låter sig kategoriseras med Ivaničs ramverk. För att synliggöra dessa har jag valt att till ramverket lägga ytterligare två diskurser, som jag benämner *stöddiskurs* respektive *marknadsdiskurs*. Båda dessa diskurser utmärks av att inte enbart skrivandet framhålls som viktigt, utan även skrivandets konsekvenser. Min beskrivning eller kategorisering av dessa diskurser är inte lika uttömmande som Ivaničs beskrivningar av de sex ovanstående diskurserna. Det har dock varit avgörande för min analys att påbörja en beskrivning av dessa, då de är framträdande framförallt i det informella materialet. Diskurserna har kategoriserats utifrån de konstruktioner av skrivande som framträtt i mitt material, och som jag inte kunnat knyta till ramverket. Diskurserna som jag beskriver är det större sammanhang där jag menar att dessa konstruktioner av skrivande kan framträda och gynnas.

I *stöddiskursen* finns en närhet till processdiskursen, men fokus ligger på den kognitiva processen. Viktigast inom diskursen är att syftet med skrivundervisningen inte enbart är att utveckla skrivandet, utan även att – och ibland framförallt – vara ett stöd för skribenten. Undervisningen kan vara både explicit och implicit, och det viktiga är inte produkten utan vad som händer i eller genom skrivandet. Uppmuntrande ord är utmärkande samt påpekanden om att skribenten genom skrivandet kan utvecklas i positiv riktning. *Stöddiskursen* har kopplingar till ett expressivt skrivande och skrivande som självhjälp.

Marknadsdiskursen befinner sig till viss del i närheten av socialpraktikdiskursen, då den handlar om att anpassa skrivandet efter situationen och det sammanhang texten ska hamna i.¹⁰⁹ Men, en sådan kategorisering osynliggör det som är mest framträdande i diskursen, nämligen skrivandet som ett skapande av en säljbar produkt. I marknadsdiskursen framhålls att skrivandet bör utformas i relation till bokmarknaden och ta hänsyn till vad som är säljbart. Samtidigt bör skribenten lära sig att marknadsföra sin produkt eller sig själv som författare. Diskursen fokuserar således på skrivandet genom det som

¹⁰⁷ Ivanič, 2004, s. 227–240.

¹⁰⁸ Ibid., s. 220–225.

¹⁰⁹ Ibid., s. 233.

kommer efter skrivandet, vilket i det här fallet främst relateras till publicering och marknadsföring, men även till att möta arbetsmarknadens krav. Undervisningen är ofta explicit samt relativt normativ.

I avhandlingen används ibland begreppen skrivdiskurs, diskurs eller diskursen, utan närmare bestämning. Detta görs då jag i analysen ännu inte avgjort vilken av Ivaničs diskurser som åsyftas, eller för att utifrån Foucault peka ut specifika sätt på vilka en diskurs fungerar. Diskurs ska således förstås som en mer allmän benämning, som kan innefatta ramverkets olika diskurser.

Skrivande subjekt

Som jag tidigare nämnde undersöker jag även de pedagogiska texternas konstruktioner av skrivande subjekt. Roz Ivanič har skrivit flera verk om sambandet mellan skrivande och identitet och i artikeln "Writing and Being Written" skriver Ivanič tillsammans med Amy Burgess om hur identitet formas av, och skapas i, skrivakten.¹¹⁰ De menar att skrivuppgifter – att be någon skriva något i ett specifikt sammanhang – även innebär att skribenten måste identifiera sig med andra som tidigare skrivit i detta sammanhang eller på detta sätt. Detta innebär att man, när man ber någon utföra en skrivuppgift, även ber denna anta en viss identitet. Burgess och Ivanič poängterar att identitet ska ses som föränderlig över tid, och inte som en bestämd essens av en person.¹¹¹

I boken *Writing and Identity*, i vilken identiteter i akademiskt skrivande undersöks, diskuterar Ivanič identitets- och subjektivitetsbegreppet mer utförligt.¹¹² Hon beskriver en glidning som finns mellan begrepp så som självet, persona, identitet, subjekt och subjektivitet inom forskningen, och presenterar sin förståelse av hur vissa av dessa begrepp skiljer sig åt. Angående subjekt och subjektspostion menar hon att dessa begrepp ofta används om man utgår från Louis Althusser eller Michel Foucault. Hon tar ställning för identitetsbegreppet, eftersom subjektspostion enligt henne antyder att det rör sig om en enhetlig position, medan identitetsbegreppet eller identiteter både är vardagligt och tydligare knutet till föränderlighet.¹¹³ Jag har dock valt att använda begreppen subjekt och subjektspostion, eftersom subjektspostion, genom ordet position, inbegriper och tydliggör en föränderlighet och rörlighet. Subjektspostion pekar ut både diskursernas makt (någon positioneras på ett visst sätt) och individens

¹¹⁰ Amy Burgess & Roz Ivanič, "Writing and Being Written: Issues of Identity Across Timescales", *Written Communication*, 27 (2), 2010.

¹¹¹ *Ibid.*, s. 228, 232.

¹¹² Ivanič, *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing* (1997), Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1998.

¹¹³ *Ibid.*, s. 10f.

agens (en position intas eller avvisas).¹¹⁴ Begreppet identitet kan istället indikera att identitet är något som läggs på, eller enbart på ytan förändrar, ett i grunden stabilt och enhetligt subjekt som då inte ifrågasätts.

Ivanič utgår i *Writing and Identity* från fyra aspekter av skrividentitet: *autobiographical self*, *discoursal self*, *self as author* och *possibilities for selfhood*. De tre förstnämnda relaterar till den identitet som formas i skrivakten, medan den fjärde – som är hennes benämning på subjekspositioner – rör de positioner som är tillgängliga genom den specifika, sociokulturella kontexten.¹¹⁵ Det handlar således om vilka positioner som för en viss skribent möjliggörs inom ramen för diskursen. Då min analys rör konstruktioner av skrivande i diskurser, och inte i skrivakter, har jag utifrån detta samt ovanstående resonemang valt att tala om hur skrivande subjekt konstrueras, samt om subjekt som positioneras i diskurserna. Genom att tala om subjekt eller möjliga subjekspositioner istället för identiteter förtydligas även att det handlar om ett blivande, ett inträdande i en av diskursen tillgängliggjord subjeksposition: det handlar om ett grundläggande villkor för att överhuvudtaget vara i diskursen som skrivande. Subjekspositionerna utformas av diskurserna; de möjliggör och begränsar ett subjekts handlande, ofta på ett omärkligt sätt. Burgess och Ivanič beskriver det som följer:

People are positioned by the discourses they participate in: by the possibilities for selfhood that they take up and the ones they reject. A person may “inhabit” a particular discourse by consciously or subconsciously taking to themselves its ways of thinking, valuing, acting, speaking, and using other semiotic resources: She will thereby embody the worldview and relationships of power that are inscribed in that discourse, whether she wants to or not. People often participate in discourses subconsciously, not realizing that they have been coopted by particular worldviews and relations of power to think, value, act, and communicate in the ways that they do.¹¹⁶

Samtidigt framhåller Burgess och Ivanič att de tillgängliga subjekspositionerna förändras över tid, vilket innebär att agerande – och däribland skrivande och läsande – även kan återverka på och förändra diskurserna och deras subjekspositioner. De menar exempelvis att någon som tidigare inte intagit en position som skribent kan göra det, genom att de får syn på en annan skribent med vilken de kan identifiera sig. Härigenom förändras över tid hur skribenter konstrueras,

¹¹⁴ Burgess & Ivanič, s. 237, 240f.

¹¹⁵ Ivanič, 1998, s. 23–29

¹¹⁶ Burgess & Ivanič, s. 237.

samtidigt som det tydliggörs att subjekspositionerna även påverkas av relationerna mellan olika subjekt.¹¹⁷

I analysen använder jag ibland även begreppet interpellation, vilket jag hämtat från den beskrivning av Louis Althusser's interpellationsteori som återfinns i Judith Butlers *The Psychic life of Power*. Anledningen till att jag valt denna beskrivning är att Butler tydliggör att subjeksblivandet både innebär att erhålla viss agens, samtidigt som rörelsefriheten för subjektet begränsas av diskursen. Althusser beskriver interpellationen genom ett exempel där en polis ropar på en förbipasserande på gatan, och i samma ögonblick som denna förbipasserande upplever sig tilltalad blir hen till som subjekt; tilltalet – eller diskursen – möjliggör och begränsar subjektet i samma ögonblick.¹¹⁸

Skrivande som kulturellt fenomen

För att fördjupa analysen av de konstruktioner av skrivande som framträder har jag även använt teoretiska perspektiv från Michel Foucault, Zygmunt Bauman och Richard Sennett. De två sistnämnda återfinns i kapitel 5, där de pedagogiska texternas ideologiska uttryck diskuteras, medan Foucaults teoretiska perspektiv används mer frekvent. De teoretiska perspektiven presenteras här kortfattat, för att utvecklas i analysen.

Ordning och reda

En av styrkorna med Ivanič's ramverk är att det definierar och beskriver de olika skrivdiskurserna på ett relativt konkret och handfast sätt. Dock resulterar denna tydlighet även i att resonemang om vad en diskurs är, eller hur en diskurs fungerar, inte fördjupas. För att undersöka hur skrivdiskurserna regleras, exempelvis genom de subjekspositioner som möjliggörs, har jag utgått från Foucaults *Diskursens ordning, Övervakning och straff* samt *Omsorgen om sig*.

Diskursens ordning, den installationsföreläsning som Foucault höll vid Collège de France, beskriver hur diskurser fungerar och regleras, utifrån likaväl som inifrån.¹¹⁹ Foucault beskriver bland annat regleringen av subjekspositioner som finns inom en viss diskurs; de är inte tillgängliga för alla, och vilka som ges

¹¹⁷ Burgess & Ivanič, s. 251f.

¹¹⁸ Judith Butler, *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1997. s. 1–5.

¹¹⁹ Michel Foucault, *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*, övers. Mats Rosengren, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1993b.

tillträde begränsas genom olika procedurer. Exempelvis finns ofta redan på förhand en kännedom om gränsdragningar i en diskurs, även för de som befinner sig utanför denna. Detta gör att de som vill ingå i en diskurs måste konstituera sig på ett visst sätt för att bli godkända, eller igenkända som subjekt inom diskursen. Som exempel kan nämnas att en forskare som vill ingå i en vetenskapsdiskurs redan på förhand vet vad som vid tillfället igenkänns som kunskap, och därför kommer vara tvungen att anpassa sina frågor och sin praktik efter detta. Foucault benämner denna procedur 'viljan att veta', och menar att den påtvingar "kunskapssubjektet en viss position, blick och funktion".¹²⁰ Detta visar hur diskursen formar subjektpositioner, vilket även har relevans för den skribent som vill ingå i en skönlitterär diskurs.

I mitt material framträder subjektpositioner genom konstruerandet av vad skrivandet är och hur det görs eller bör göras. De böcker som utgör mitt material vill lära ut: de sysslar således med kunskapsförmedling och därmed med makt, då det alltid är makt som avgör vad som betraktas som kunskap eller som sanning. Genom att framställa vad som godkänns som litteratur eller litterärt skrivande, vet den blivande skribenten hur hen förväntas skriva och måste då konstituera sig – eller konstitueras – som ett subjekt som kan inta positionen av den skrivande (av en viss sorts text). Man skulle kunna säga att *viljan att lyckas* påtvingar den skrivande "en viss position, blick och funktion", vilket undersöks i analysen.

Att skriva, eller inta positionen som skrivande subjekt, innebär enligt mitt material en hel del självdisciplin eller självkontroll. Parallellt med detta finns också ofta en yttre kontrollinstans, då texterna som skrivs i ett senare skede ofta ska läsas och bedömas av andra. I *Övervakning och straff* konkretiseras delar av det diskursiva spel som beskrivs i *Diskursens ordning*, samtidigt som disciplinerings funktion och relationen mellan individ och samhälle tydliggörs.¹²¹ Foucault beskriver i *Övervakning och straff* framväxten av det moderna fängelset under 1800-talet. Genom en utförlig beskrivning av panopticon, ett fängelse där fångarna befinner sig i celler placerade runt ett kontrollrum, synliggör Foucault ett effektivt övervakningssystem och dess konsekvenser för individen. Genom att kontrollrummet i panopticon placeras centralt kan alla fångar ständigt övervakas, och fängelset bygger på denna möjlighet och på fångens medvetenhet om att hen alltid kan vara iakttagen. Hos Foucault blir detta övervakningssystem en bild av det disciplinära samhället, i vilket individer övervakas av olika institutioner och i förlängningen även av sig själv; makten

¹²⁰ Foucault, 1993b, s. 12.

¹²¹ Foucault, *Övervakning och straff. Fängelsets födelse* (1975), övers. C. G. Bjurström, 5:e uppl., Lund: Arkiv förlag, 2017.

internaliseras och den enskilda individen blir sin egen övervakare, eftersom hen vet att straff väntar för den som gör fel.¹²²

I *Övervakning och straff* beskriver Foucault även hur specifika subjektpositioner möjliggörs i olika diskurser, genom spelet mellan makt och kunskap. Foucault menar, vilket överensstämmer med Burgess och Ivanič, att subjektet vare sig är fritt eller icke-fritt, utan snarare ska förstås som en konsekvens av diskurserna.¹²³ Även i *Omsorgen om sig* beskrivs individens disciplinering av sig själv, men här i termer av en självomsorg som Foucault menar bredde ut sig under antiken.¹²⁴ Genom denna självomsorg uppmuntrades individen att syssla med sig själv: att vara vaksam på sina njutningar, sin kropp och sin själ. Uppmaningen till självomsorg kom inte främst från den offentliga maktens håll, utan handlade om en förskjutning i det allmänna moraliska tänkandet.¹²⁵ Foucault visar hur självomsorgen framställdes som något man borde ägna sig åt under hela sitt liv, och även vara beredd att försaka annat för, vilket har paralleller till analysen av det skrivande som i avhandlingens material ibland framstår som *ett sätt att leva*.

Meningsskapande och rörlighet

Handböckerna och läromedlen, precis som det skrivande som enligt dem förhoppningsvis ska äga rum, befinner sig givetvis i en större samhällelig kontext. Genom böckernas utsagor om skrivande beskrivs även relationen mellan individ, skrivande som aktivitet och samhälle, varigenom olika ideologier för skrivande synliggörs. Dessa ideologier framkommer mer eller mindre explicit, och olika ideologier kan ibland, beroende på utsagorna, förekomma inom en och samma diskurs. Skrivandets ideologi kan även överensstämma med, eller skilja sig från, ideologiska tendenser i samhället. För att analysera de pedagogiska texternas ideologiska uttryck har jag främst använt texter av kulturteoretikerna Zygmunt Bauman och Richard Sennett. Givetvis skulle andra val här ha varit både möjliga och fruktsamma, men Bauman och Sennett framstod som lämpliga på grund av deras beskrivningar av betydelsen av meningsskapande och rörlighet i en postmodern kultur.

Baumans benämning ”den flytande moderniteten” förstås ofta som en beskrivning av postmoderniteten. Bauman beskriver den i ”Liquid Arts” som följer:

¹²² Foucault, 2017, s. 251–255.

¹²³ Ibid., s. 57.

¹²⁴ Foucault, *Sexualitetens historia. Band 3: Omsorgen om sig* (1984), övers. Britta Gröndahl, Göteborg: Daidalos, 2002.

¹²⁵ Ibid., s. 39–41.

Liquid modernity may be characterized as a state in which the important oppositions which constituted the framework of early, solid modernity have been cancelled: oppositions between creative and destructive arts, between learning and forgetting, between forward and backward steps. The pointer has been removed from the arrow of time; so you have an arrow, but without a pointer.¹²⁶

Den flytande moderniteten präglas, som citatet visar, av det upplösta eller osammanhängande. Kategorier och dikotomier har förlorat den stabilitet de tidigare härbärgerat, och denna upplösning har medfört en rörlighet runt och för individer. För att nå en fördjupad förståelse av individualism, lycka och skapande använder jag i analysen redan nämnda "Liquid Arts", men även Baumans artikel "Happiness in a Society of Individuals".¹²⁷ Bauman menar att människan i den flytande moderniteten har mindre att vinna på att investera och involvera sig i arbetsplatser eller relationer, eftersom allt färre långvariga jobb erbjuds och det som istället uppmuntras är flexibilitet och konkurrens. Rörligheten som utmärker kulturen gör att individer ständigt upplever sig som hotade: när som helst kan en individ ersättas av en annan, vilket innebär att det pågår ett evigt strävande efter en säker plats. En säker plats skulle innebära möjligheten att stanna upp, att inte vara hotad av försvinnande, och därigenom möjliggöra lycka. Strävandet efter denna plats är dock utan slut eftersom sådana platser enligt Bauman inte finns i den flytande moderniteten. Osäkerheten gör frågorna "vem är jag?" eller "vem är jag bland andra?" centrala i det flytande och individualiserade samhället.¹²⁸

Baumans beskrivning av den flytande moderniteten har många likheter med Sennetts samhällsbeskrivning i *Den nya kapitalismens kultur*.¹²⁹ Sennett beskriver hur den nya kapitalismens kultur underminerar flera av de värden som tidigare ansetts avgörande för människor, vilket påverkar människors liv, själv- och samhällsförståelse och relaterar detta främst till en förändrad arbetsmarknad samt en förändrad syn på arbete och arbetare. Han menar att exempelvis erfarenhet och hantverksskicklighet är något som tidigare värderats högt, och som människor planerat och förstått sig själva och sina liv utifrån, men att dessa nedvärderas i den nya kapitalismens kultur. Att ägna något lång tid, eller att lyfta fram betydelsen av tidigare erfarenheter, är inte något som premieras i en kultur som eftersträvar flexibilitet, effektivitet och nytt kunnande. Den rörlighet som eftersträvas och påtvingas människor, gör att möjligheten att skapa

¹²⁶ Zygmunt Bauman, "Liquid Arts", *Theory, Culture & Society*, vol. 24, nr 1, 2007, s. 121.

¹²⁷ Bauman, "Happiness in a Society of Individuals", *Soundings*, vol. 38, nr. 1, 2008.

¹²⁸ *Ibid.*, s. 23–26.

¹²⁹ Richard Sennett, *Den nya kapitalismens kultur* (2006), övers. Örjan Sjögren, Stockholm: Atlas, 2007.

sammanhängande livsberättelser är mycket liten. Att skapa livsberättelser innebär att kunna upprätta samband mellan det förflutna (det man gjorde), nutid (det man gör) och framtid (det man kommer att göra). När dessa livsberättelser inte längre kan skapas på grund av samhällets rörlighet – där exempelvis en utbildning inte alls behöver resultera i jobb – så innebär det även en förlust av jag-känslan, eftersom människor inte förstår sig själva eller sin plats i samhället utan dessa livsberättelser.¹³⁰ Vi är här tillbaka vid den centrala frågan ”vem är jag?”, men med Sennetts hjälp kan frågan relateras till begreppen hantverkskicklighet, erfarenhet och livsberättelser, vilka är av stor betydelse för det skönlitterära skrivande som konstrueras i de pedagogiska texterna.

Disposition

Avhandlingens första och inledande kapitel följs av ytterligare fem. I kapitel två undersöks erfarenhetens, eller vad jag kommit att kalla *det egna*, betydelse för skrivandet. Valet att inledningsvis fokusera på erfarenhet är gjort utifrån att detta är något som återkommer som viktigt, eller problematiskt, i de pedagogiska texterna, och även inom skrivforskning för informellt likaväl som formellt lärande. I kapitlet behandlas handböckerna och deras råd ”utgå från erfarenhet” samt ”hitta din röst” analyseras tillsammans med erfarenhetens funktion i skrivandet enligt *Skrivprocessen*. *Skrivprocessen* är visserligen skriven för ett annat sammanhang än handböckerna, men uppvisar ändå likheter med en del av handböckerna, varför jag har valt att analysera denna i samma kapitel. Min avsikt har även varit att skapa en närhet mellan de informella och formella böckerna i analysen, då jag menar att detta kan bidra till ny kunskap och öka vår förståelse av desamma. Kapitlet fokuserar på konstanter i böckerna: på normer för skrivande som naturaliserats, snarare än förändrats, över tid. I kapitlet framträder *det egna* som kopplat både till individen – det originella och romantiska – och till ett kollektiv. Utifrån detta analyserar jag i kapitlet även handböckernas och *Skrivprocessens* konstruktion av skrivande i relation till begreppen ensamhet respektive gemenskap.

I avhandlingens tredje kapitel analyserar jag skrivandets lust och möda, det vill säga det faktum att skrivandet ofta både beskrivs som extremt lustfyllt och arbetsamt, i handböckerna. Dessa beskrivningar är återkommande i så gott som alla de pedagogiska texterna. Dessutom är utsagor om skrivandets lust och möda ofta förknippade med utsagor om skrivandets syfte, som även det

¹³⁰ Sennett, s. 9–12, 29f.

behandlas i analysen. Kapitlet har en kronologisk struktur, då jag velat påvisa förändringar i konstruktionen av skrivande 1979–2015. Kapitlet ägnas åt handböckerna, men kopplingar görs till den formella skrivundervisningen genom tidigare forskning. Kapitlet behandlar ett flertal skrivråd, där tips gällande hur man kommer igång med samt upprätthåller sitt skrivande är centrala.

Det fjärde kapitlet utgörs av en analys av *Svenska timmar. Språket*. Läromedlet behandlas i ett enskilt kapitel för att jag på ett så enkelt sätt som möjligt velat synliggöra förändring som sker i läromedlet över tid. Kapitlet inleds med att redogöra för hur de olika upplagorna av läromedlet förhåller sig till varandra, vilket leder fram till att jag väljer ut upplagorna från 1989 och 2011 för närmare analys. Analysen visar i vilken mån läromedlet behandlar skönlitterärt och berättande skrivande, och övergår sedan till att – liksom föregående kapitel – undersöka utsagor om skrivandets lust, möda och syfte i de olika upplagorna.

I det femte kapitlet analyseras de framkomna resultatens ideologiska konsekvenser samt utsagor om vad som utgör ”ett lyckat skrivande”, främst med hjälp av Bauman, Sennett, Sparrow och Foucault. Konstruktionen av skrivandet som motvikt till, eller möjlig väg för motstånd mot, omgivande ideologier undersöks. Utifrån detta diskuteras även vad skrivandet – i bästa fall – kan erbjuda skribenten, enligt handböckerna. I kapitlet behandlas pedagogiska texter från hela undersökningsperioden, men fokus ligger vid 2000-talets handböcker.

I avhandlingens sjätte och sista kapitel förs en avslutande diskussion. Jag diskuterar avhandlingens resultat genom att stanna upp vid ett par punkter som är av betydelse för avhandlingen som helhet. Dessa punkter berör dels närheten mellan skrivande och läsande, dels handböckernas utformning.

Vid ett par tillfällen förekommer dikter i analysen. Dessa är med för att tydliggöra resonemang, men även för att vidga bilden och visa hur utsagorna om skrivande inte enbart återfinns i de pedagogiska texter som ingår i min undersökning, utan även florerar i andra texter om skrivande, så som exempelvis poesi. Ytterligare en anledning till att dikterna finns med är att en avhandling om skönlitterärt skrivande, enligt min mening, bör innehålla åtminstone spår av skönlitteratur.

2. Subjektet skapar och skapas

Följande analyskapitel behandlar den betydelse som erfarenhet – eller snarare det som jag benämner *det egna* – har för skrivandet enligt handböckerna samt enligt Siv Strömquists *Skrivprocessen*, som riktar sig till lärare. Likheter och skillnader mellan konstruktioner av skrivandet i formella respektive informella texter pekas ut. Efter analysen av *det egnas* betydelse diskuterar jag hur skrivandet, enligt handböckerna, skapar det skrivande subjektet och vad som krävs för att detta skapande ska lyckas. Skrivandet kräver något av sitt subjekt och detta hör samman med konstruktionen av skrivandet som en aktivitet att utföra i ensamhet eller gemenskap, vilket diskuteras avslutningsvis. Kapitlet framhåller främst konstanter i konstruktioner av skrivande: det handlar om vad som förblir sig likt, från bok till bok, snarare än om vad som förändras.

Det egna som utgångspunkt: handböckerna

Dina livserfarenheter är de viktigaste tillgångarna du har i skrivandet. Även science fiction- och fantasy-skildringar som utspelar sig i framtiden och i okända världar innehåller människor eller varelser som tampas med sig själva och omgivningen precis som vi nutida jordemänniskor. Alla berättelser har på ett eller annat sätt de egna erfarenheterna som grund.¹³¹

Ovanstående citat är hämtat från ett avsnitt med titeln ”Våga vara modig” i handboken *Dina ord, dina berättelser* (2011) och framhåller vikten av egna erfarenheter i skrivandet. Det understryks att egna erfarenheter inte enbart är något som har med självbiografiskt skrivande eller realism att göra, utan allt skrivande konstrueras som beroende av erfarenheterna. Rådet om att utgå från egna erfarenheter är mycket vanligt i de svenska handböckerna. I *Det sjunkna alfabetet* (1996) framställs erfarenheten som den enda möjliga utgångspunkten: ”Vad har vi för underlag annat än våra erfarenheter?”¹³² Rådet ”utgå från

¹³¹ Susanne Holmgren, *Dina ord, dina berättelser. Handbok för vana och ovana skrivare*, Göteborg: Kabusa böcker, 2011, s. 20.

¹³² Peter Gustav Johansson, *Det sjunkna alfabetet. En bok om konsten att skriva*, Stockholm: Natur & Kultur, 1996, s. 15.

erfarenhet” är snarlikt ett annat råd, som i en engelskspråkig kontext heter ”write what you know”, det vill säga, skriv om det du vet eller känner till. Närheten mellan att skriva utifrån erfarenhet och vetande framträder tydligt i *Skrivandets hantverk* (1979) där vetandet är erfarenheten av klassamhället: ”Konsten att skriva väl har till källa och ursprung att veta’, sa den romerske skalden Horatius för ganska jämnt 2000 år sedan./ Man ska *veta* något om det man tänker skriva om.”¹³³ Lite längre fram fortsätter resonemanget om vetandet:

Vi har andra erfarenheter. Vi ser inga klasslösa ”mellanmänniska” eller ”allmänmänniska” problem som hänger i luften. Vi vet att våra problem är klassbundna och har samhällseliga orsaker.

Om man inte tar vara på sina egna erfarenheter finns det ju ingen anledning att skriva.¹³⁴

Citatet talar om ett vi som förenas av en klassbakgrund, vilket är mycket otypiskt för handböckerna. Jag återkommer till detta, men vill till en början enbart påvisa den närhet mellan erfarenhet och vetande som finns i rådet. Att i skrivandet utgå från sin erfarenhet är även att utgå från det man vet och känner till. Detta är viktigt för skrivandet enligt handböckerna, men mer ska till. I *Dina ord, dina berättelser* (2011) beskrivs det som följer:

För att skrivandet ska kännas meningsfullt och spännande behöver vi släppa loss känslor och tankar när vi skriver. Vi måste våga vara modiga. Vare sig du skriver om självupplevda saker eller något du hört eller läst om blir det oftast mer givande både för dig själv och eventuella läsare om din berättelse utgår från något du har starka känslor för. [...] Det är när man slutar gå omvägar omkring det som verkligen berör som man får ut mest av skrivandet.¹³⁵

Dina ord, dina berättelser (2011) menar således att den direkta erfarenheten kan ersättas alternativt bör kompletteras med starka känslor. Det handlar inte enbart om erfarenhet – om vad som ska skrivas – utan även om hur det ska förmedlas av skribenten. Det påtalas att även om erfarenheterna är viktiga, så behöver de inte vara unika. Det som gör berättelsen speciell är inte ämnet, utan skribentens inlevelse i och engagemang för ämnet. Det skrivande subjektet behöver skriva med känslor och mod, med sig själv, för att göra berättelsen

¹³³ Sven Wernström, *Skrivandets hantverk. Sven Wernström berättar om sina egna arbetsmetoder och ger råd till dig som vill skriva*, Stockholm: Gidlund, 1979, s. 14.

¹³⁴ *Ibid.*, s. 17.

¹³⁵ *Dina ord, dina berättelser*, 2011, s. 20.

lyckad.¹³⁶ Skrivandet, om det ska vara givande, konstrueras genom detta som avhängigt av det skrivande subjektets singularitet, eller egenhet. Vem som skriver har betydelse både för vad och hur det skrivs. Betonandet av erfarenhet glider över i ett betonande av originalitet, gällande exempelvis stil, vilket är vanligt i de svenska handböckerna. Rådet ”utgå från erfarenhet” skrivs samman med ett annat välbekant råd som lyder ”hitta din röst”.

I *The Program Era* skriver Mark McGurl om det litterära fältets förändring i samband med framväxandet av utbildningsfältet för Creative Writing i USA. Boken tar sin utgångspunkt vid 1800-talets början, och rör sig sedan fram till och in på 2000-talet. McGurl diskuterar de mest populära skrivråden och deras historik, och rådet ”write what you know” är enligt McGurl ett av de äldsta, fortfarande aktuella, skrivrådet i handböcker för skrivande. Dess rötter finns i 1800-talets skrivande och medan ”write what you know” betonar erfarenhet och kunskap, betonar ”find your voice” frihet, kreativitet och originalitet. Dock påpekar McGurl även att det ofta går att se en växelverkan mellan dessa två råd.¹³⁷ Detta är precis vad som sker i *Dina ord, dina berättelser* (2011), och det resulterar i att det inte riktigt går att avgöra om erfarenhet eller egenhet är mest centralt för skrivandet. Däremot tydliggörs att skrivandet behöver något från skribenten kommande för att det ska lyckas.

I handboken *Tre enkla regler – finns inte* (2011) diskuteras vad som utmärker en lyckad text och hur en sådan text skrivs. En bra berättelse ska, enligt handboken, fånga läsaren och ha en hög koncentration eller laddning under ytan.¹³⁸ Hur man skriver en sådan berättelse finns många svar på:

Generellt faller svaren in under två olika kategorier. Den ena handlar om teknik och hantverksskicklighet, där hantverket är verktyglådan du tar fram för planering, utveckling och när ditt projekt har fått motorstopp. Detta kan du lära dig.

Den andra kategorin utgörs av det som är svårare att ringa in, svårare att sätta fingret på – det som rör det originella och konstfärdiga. Det som gör varje text unik och har att göra med vem du som berättar är.¹³⁹

Det är i den andra kategorin som råden om att finna sitt eget sätt att berätta och användandet av erfarenhet hamnar. Båda kategorierna lyfts fram som viktiga av handböckerna, men det som är svårt att ringa in – ”det originella och konstfärdiga” – framställs ofta som avgörande för en text. *Så gör jag* (2012) säger: ”Gick stilen att beskriva vore det bara att ta en stilmall och utgå från den./ Men

¹³⁶ *Dina ord, dina berättelser*, 2011, s. 16, 20f.

¹³⁷ McGurl, s. 23, 34.

¹³⁸ Elisabet Norin, *Tre enkla regler – finns inte. En romanskola*, Hestra: Isaberg förlag, 2011, s. 48f.

¹³⁹ *Ibid.*

då blir det inte din stil./ [---] Stil måste komma inifrån./ Stilen måste vara din.”¹⁴⁰ Det som behövs är det som är skribentens, utan att det går att beskriva hur detta ska se ut eller erhållas. *I textens rum* (2000) förklarar:

Det är viktigt att påpeka att hur mycket du än beundrar den ene eller den andre poeten är det inte *som* honom eller henne du ska försöka lära dig att skriva, utan som dig själv. Med *din* röst.

Det handlar om en form av auktoritet. Det är bara när man vet vad det är man vill säga, när man har övertygelsen om detta, som rösten framstår med styrka och säkerhet. Det är då den blir individuell, originell. Med andra ord, när du hittar det som är du i djupaste och vidaste mening, hittar du också din verkliga författarröst.¹⁴¹

Den egna rösten är något skribenten behöver söka sig fram till och som kommer göra hens berättande originellt i positiv bemärkelse. För detta krävs en säkerhet i berättandet som erhålls genom att man vet vad man vill berätta, samt genom att man har hittat det som är en själv. Den som inte hittar det egna riskerar att misslyckas. I *Lär dig skriva spännande* (2010) står exempelvis att om en spänningsroman blir tråkig så kan det så klart bero på att författaren inte använt sina verktyg på rätt sätt, men även på att hen ”saknar den rätta känslan inför uppgiften, man kan inte skapa engagemang, man tar till för grova medel”.¹⁴² Att känna till verktygen är således ingen garanti för att skrivandet ska bli bra, det kommer också an på skribentens känsla. Den rätta känslan är del av det egna, eller om man så vill, en del av det som skiljer en bra skribent från en sämre.

Då vikten av det egna betonas ger handböckerna uttryck för Ivaničs kreativitetsdiskurs. I kreativitetsdiskursen ses skrivandet som ett resultat av författarens kreativitet och texters stil framhålls som viktig.¹⁴³ Kreativitetsdiskursen är förbunden med ett skönlitterärt skrivande och skönlitterära värden, vilket gör det mer eller mindre självklart att den förekommer i handböckerna, men detta är långt ifrån den enda skrivdiskurs som handböckerna ger uttryck för, vilket avhandlingen kommer att visa.

Utgångspunkten i det egna konstruerar som sagt skrivandet som grundat i en enskild individ, vars individuella erfarenhet och känslor är avgörande för

¹⁴⁰ Bodil Malmsten, *Så gör jag. Konsten att skriva*, Stockholm: Modernista, 2012, s. 148. I avhandlingen skriver jag återkommande att handböcker säger eller förklarar saker, vilket gör böckerna till subjekt. Detta har valts för att undvika passiv form samt för att minska förekomsten av ordet skriver, som redan förekommer frekvent i avhandlingen. Ordet *säger* tydliggör även handböckernas uppmanande och ofta något talspråkliga karaktär.

¹⁴¹ Karl Lindqvist & Elisabet Norin, *I textens rum. Om konsten att skriva*, Jönköping: Brain Books, 2000, s. 131f. Kursivering i citat.

¹⁴² Olov Svedelid, *Lär dig skriva spännande*, Bromma: MBF, 2010, s. 10.

¹⁴³ Ivanič, 2004, s. 229.

att lyckas. Detta är inte något unikt för svenska handböcker. I *The Author Is Not Dead, Merely Somewhere Else* skriver Wandor:

The crucial element which makes the great writer is unteachable. You either have 'it' (genius, talent, a gift) or you haven't. The ineffably desirable genius/talent continues to be intimately bound up with the individual self, and takes the form of repeated exhortations to 'write what you know', asserting that all writing comes from 'personal experience'.¹⁴⁴

Det egna kan inte läras ut och huruvida skrivandet kommer att lyckas eller inte knyts, genom betonet av erfarenhet, till den enskilda individens liv och egenskaper. Denna beskrivning stämmer överens med de svenska handböckerna, men i en del av de svenska handböckerna kommer även ett vidgat erfarenhetsbegrepp till uttryck. I det tidigare använda citatet från *Skrivandets hantverk* (1979), där erfarenhet likställs med vetande, synliggörs också att det egna, den erfarenhet eller röst man skriver med inte behöver innebära en individualistisk utgångspunkt. Erfarenheterna som ligger till grund kan tillhöra en grupp eller samhällsklass: "Vi vet att våra problem är klassbundna och har samhälleliga orsaker./ Om man inte tar vara på sina egna erfarenheter finns det ju ingen anledning att skriva."¹⁴⁵ I *Skrivandets hantverk* (1979) är således en erfarenhet samtidigt individuell och kollektiv. Även i mer samtida handböcker vidgas ibland erfarenheten till att omfatta det kollektiva, då det kan handla om exempelvis en hel släkts erfarenhet eller om att kunna skildra även andras erfarenheter. I *Det sjunkna alfabetet* (1996), där erfarenheten framställs som den enda möjliga utgångspunkten, beskrivs det som följer:

Vi har alla personliga upplevelser av hur det är att vara människa. Vi är delar av en kollektiv historia, som börjar långt innan den bibliska skapelsemyten skrevs ned. Den personliga och kollektiva erfarenheten är den enda väg som leder in i framtiden.¹⁴⁶

I citatet utvidgas erfarenhet till att omfatta hela människans historia, samtidigt som denna erfarenhet leder till framtiden. Att avgöra vad som menas med att utgå från erfarenhet i detta fall är inte helt enkelt då erfarenhet tycks gå från det individuella till det allomfattande. Även *Tre enkla regler – finns inte* (2011) förhåller sig till ett brett erfarenhetsbegrepp:

Men det räcker inte med den personliga bakgrunden – också familjehistorien generationer tillbaka, geografi och dialekt, även om du inte

¹⁴⁴ Wandor, s. 109.

¹⁴⁵ *Skrivandets hantverk*, 1979, s. 17.

¹⁴⁶ *Det sjunkna alfabetet*, 1996, s. 15.

skriver på dialekt, är ditt arv. Vi är så mycket större än våra liv, också när det gäller språk och berättande.

Men detta medför också att du när du skriver kan gå utanför ditt personliga jag i själva skrivandet. Det individuella livet, nuet, kan få vika och annat träda fram. Skrivandet rör sig utanför allt det som normalt begränsar vår personliga och privata tillvaro. Medan du skriver är du både ditt personliga jag och samtidigt något annat.¹⁴⁷

Citatet vidgar betydelsen av erfarenhet, då det här kommer att röra sig om ett mycket stort arv och i själva verket även andra människors erfarenheter som kan kopplas till skribenten.¹⁴⁸ Dessutom sägs att jaget i skrivandet både är sig själv och samtidigt "något annat" än det personliga. Skrivandet gör det möjligt att både utgå från och vidga eller överträda gränsen för det individuella. Detta innebär att ett betonande av erfarenhet som utgångspunkt även kan konstruera skrivandet som en möjlighet att tala för många, eller andra, samt som en möjlighet att överskrida subjektets gränser.

De nyss nämnda citaten indikerar även att det personliga är politiskt. Genom detta skapas återigen en närhet mellan skrivrådet "utgå från erfarenhet" och "hitta din röst". Enligt McGurl kan skrivrådet "hitta din röst" även handla om att som underordnad minoritet hitta och ta tillbaka sin röst, och därmed sin erfarenhet, vilken genom skrivandet kan göras hörd.¹⁴⁹ Att hitta sin röst kan således både handla om att hitta något gemensamt för en grupp och att särskilja sig från andra. Detta överensstämmer med de svenska handböckerna, även om röstens förmåga att särskilja – möjligheten att nå sin originalitet – framträder oftare och betonas starkast. Oavsett om erfarenheten ses som knuten till individ eller kollektiv så är betonandet av vikten av erfarenhet och röst i handböckerna ett sätt att förklara relationen mellan skribent och det som skrivs. Skrivandet behöver skribentens *egna* – dess röst, erfarenhet eller egenhet.

Att göra fiktion

Samtidigt som vikten av den egna erfarenheten påtalas i handböckerna är de ofta noga med att understryka att erfarenheten inte räcker eller kan skrivas ner rakt av – den måste också fiktionaliseras för att skrivandet ska resultera i bra

¹⁴⁷ *Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. 25.

¹⁴⁸ Ett liknande resonemang om vikten av vidgad erfarenhet förs i Göran Hägg, *Nya författarskolan*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2004: "[...]litteratur och politik ställer dessutom speciella krav på erfarenheter utanför det egna fältet. Det handlar ju om att tolka alla människors erfarenheter eller företräda alla människors intressen. Även ur [sic!] rent egoistisk författarsynvinkel borde det vara angeläget att skaffa sig nytt stoff och vidgad erfarenhet av vanligt mänskligt liv – särskilt i början av banan." (s. 188) Även *I textens rum* (2000) menar att den egna erfarenheten omfattar berättelser från ett kollektiv. (s. 131f.)

¹⁴⁹ McGurl, s. 235f.

texter. Skribenten måste helt enkelt både tala sanning och hitta på. Ett exempel på detta finns i *Lust att skriva* (2002):

Personliga övertygelser och erfarenheter är ingredienser i det mesta vi skriver. Saknas de riskerar det skrivna att kännas artificiellt eller ihåligt. Men dessa råvaror måste, i likhet med trä eller potatis, undergå något slags urval och behandling för att kunna utnyttjas fullt ut.¹⁵⁰

Enligt citatet måste det egna på något sätt bearbetas för att texten ska nå sin fulla potential.¹⁵¹ Genom att påpeka vikten av att bearbeta det egna skapas ett avstånd mellan skönlitterärt skrivande och självbiografiskt skrivande, där det skönlitterära konstrueras som kopplat till högre förmåga. Självbiografiskt skrivande betraktas till exempel som fantasilöst i *Det sjunkna alfabetet* (1996), då författarens förmåga att fantisera är det som skiljer den litterära texten från självbiografien.¹⁵² Denna typ av resonemang knyter föreställningen om den sanna författaren till det skönlitterära, då den som skriver skönlitterärt har något som den som skriver självbiografi inte har. *Författarskolan* (1993) menar att det självbiografiska ofta inte är tillräckligt intressant, utan behöver kombineras med något påhittat:

En av våra bästa och mest framgångsrika berättare brukar förklara att en bra roman består av 1/3 ”upplevt”, 1/3 ”läst” och 1/3 ”påhittat”. Är det bara upplevt blir det självbiografi och sällan av intresse för allmänheten. Är det bara läst blir det arkivstudium, plagiat eller essä. (Att skriva av en bok är plagiat, att skriva av flera är essä, som bekant.) Är det bara påhittat blir det en opiedröm utan anknytning till läsarens värld och därmed ointressant.¹⁵³

Erfarenhetens funktion tycks enligt ovanstående citat vara att förankra fiktionen i verkligheten. McGurl beskriver det jag kallar krav på att fiktionalisera som en rörelse mellan erfarenheten och kreativitet:

Although the practice of creative writing is grounded in the value of personal experience, it is in theory “set free” by the imagination which reshapes that experience to a greater or lesser degree. Creativity may stem from, but is not finally reducible to, personal experience [...].¹⁵⁴

¹⁵⁰ Lars Åke Augustsson, *Lust att skriva. Romaner och noveller*, Stockholm: Ordfront, 2002, s. 26.

¹⁵¹ För vikten av att fiktionalisera, att ta det egna vidare, se även exempelvis Lars Åke Augustsson, *Att skriva prosa. En essä och ett reportage*, Stockholm: Ordfront, 1989, s. 20; *Skrivandets hantverk*, 1979, s. 23.

¹⁵² *Det sjunkna alfabetet*, 1996, s. 135. Se även Curt Jonsson, *Folkpocket om kreativt skrivande*, Upplands-Väsby: Pagina, 1995, s. 175.

¹⁵³ Göran Hägg, *Författarskolan*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1993, s. 140.

¹⁵⁴ McGurl, s. 17.

Erfarenhet framhålls som skrivandets grund, även om den är tätt kopplad till den kreativitet som också behövs. McGurl menar att växelverkan mellan erfarenhet och kreativitet utgör grunden i konstnärligt skapande och skriver: "Its basic terms [...] are inherited from two millennia of thought about art and art making, from Aristotle and Plato to the Renaissance to, perhaps most importantly, nineteenth-century romanticism."¹⁵⁵ Genom att både erfarenheten och vikten av att ta densamma vidare – eller att berätta erfarenheten på sitt eget sätt – ofta framhålls tillsammans i de svenska handböckerna, tycks båda faktorerna lika avgörande för skrivandet. I och med detta skriver handböckerna in sig i en syn på skapande som sträcker sig långt tillbaka i tiden och kan sägas vara vedertagen. McGurl påpekar även att vikten av erfarenhet och kreativitet kompletteras med vikten av kunskap om hantverket, som exempelvis representeras genom rådet "show don't tell".¹⁵⁶

Genom att handböckerna trycker på att det egna ska fikcionaliseras och att något svårfunnet eget behövs för att skrivandet ska resultera i litteratur, ger de också sig själva en funktion: om skrivandet bara var regler eller återgivande av erfarenhet skulle det räcka att läsa en enda handbok. Behovet av flera och nya böcker skapas av skrivandets vagare delar, och av att skrivandet fortsätter att konstrueras som både tillräckligt svårt och viktigt för att vi ska behöva hjälp med det. Handböckerna placerar sig i ett större sammanhang av självhjälpsböcker som bygger på en liknande princip. I *Saving the Modern Soul* beskriver Eva Illouz hur en kultur, där individen uppmanas satsa på och arbeta med sig själv, har brett ut sig i USA under 1900-talets andra hälft, och därmed påverkat individens självuppfattningar och liv. Illouz menar att denna kultur som vill läka måste konstruera ett narrativ vari lidande definierar självet: "[T]herapeutic culture – the primary vocation of which is to heal – must generate a narrative structure in which suffering and victimhood actually define the self."¹⁵⁷ Det vill säga, om ingen lidande finns behövs inte heller någon självhjälp. Den terapeutiska kulturen är därför beroende av lidandet. Här uppstår en närhet till handböckerna som vill hjälpa skribenten med skrivandet, men även är beroende av att skribenten ser sig själv som i behov av hjälp. Därmed sker även en ständig positionering av skribenten som hjälpsökande i handböckerna. Att som skribent veta hur man tar sin erfarenhet vidare är inte helt enkelt, men att säga att det lyckade skrivandet kräver det kan – samtidigt som det konstruerar skrivandet som svårt – ses som en nödvändighet för handböckernas egna existens.

¹⁵⁵ McGurl, s. 18.

¹⁵⁶ Ibid., s. 34.

¹⁵⁷ Illouz, s. 173. Se även McGee, s. 18.

Skrivandets svårighet kan även ses som sammanhörande med en osäkerhet gällande vad som egentligen utgör en lyckad text. Henrik Fürst påpekar dock att osäkerheten gällande vad en bra text är, eller utifrån vilka kriterier en färdig text kommer att bedömas, även kan inge hopp: "This quality uncertainty, in creating uncertainty about whether one will succeed or fail, has the consequence of making it possible to at least imagine and dream about successfully becoming published and working as an author."¹⁵⁸ Det finns inget säkert recept, vilket betyder att vem som helst kan misslyckas eller lyckas.

Det egna i processinriktat skrivande

I Siv Strömquists *Skrivprocessen* understryks att det processinriktade skrivandet inte ska ses som en metod, utan snarare som ett grundläggande synsätt som i sin tur ger didaktiska konsekvenser. När det processinriktade skrivandet lanseras i Sverige på 1980-talet är det enligt *Skrivprocessen* som en motpol till det produktinriktade skrivande som tidigare förekommit. I processinriktat skrivande belyser man att skrivandet är en arbetsprocess med flera stadier: förstadiet, skrivstadiet och efterstadiet. I förstadiet ingår att analysera skrivuppgiften, samla stoff, göra efterforskningar, planera textens disposition och sovra. Skrivstadiet är själva skrivandet medan efterstadiet handlar om att få respons, göra revideringar och slutföra. *Skrivprocessen* framhåller att dessa stadier inte ska ses som separerade eller alltid kommande i samma ordning, utan processen kan röra sig fram och tillbaka beroende av uppgift och individ. Det viktiga är att i skolan ta hänsyn till och stödja eleverna under hela denna process: eleverna kan inte förväntas att omedelbart börja skriva när en uppgift presenterats, för att sedan färdigställa en text under samma lektion, och därefter bli bedömda.¹⁵⁹ Det som *Skrivprocessen* presenterar är ett skrivande som ryms i Ivaničs beskrivning av processdiskursen, även om denna diskurs också har en närhet till kreativitetsdiskursen då dessa ibland sammanblandas, vilket Ivanič poängterar. I *Skrivprocessen* aktualiseras även andra skrivdiskurser, exempelvis socialpraktikdiskursen, genom fokus på skrivaktens kontext, vilket kommer att tydliggöras senare.

I *Skrivprocessen* framkommer erfarenhetens vikt vid flera tillfällen och allra tydligast i en uppgift som är till för att samla stoff, men som även kan innehålla alla skrivprocessens delar. Uppgiften är ett exempel, men tycks vara ett särdeles bra sådant då den enligt *Skrivprocessen* alltid ger "ett förbluffande

¹⁵⁸ Fürst, 2017, s.10.

¹⁵⁹ *Skrivprocessen*, 2007, s. 9, 26–40.

gott resultat [...]”.¹⁶⁰ Uppgiften har flera delar och ”inleds med att eleverna uppmanas att försöka erinra sig tre episoder från barndomen”.¹⁶¹ Skrivandet tar alltså språng från den egna erfarenheten och denna del av uppgiften ska göras snabbt, under några minuter. Ingenting sägs om att läraren inledningsvis bör nämna att dessa episoder senare ska delges andra i klassen, vilket är övningens andra steg. ”Efter tre minuter följer ny instruktion. Eleverna skall nu parvis berätta för varandra om sina tre minnen.”¹⁶² Det skrivande som här framträder tycks ha kopplingar till ett expressivt skrivande där eleverna ska ”skriva om sin egen verklighet och ur sin egen fantasi”.¹⁶³ Skrivandet kopplas tätt till det skrivande subjektet.

Delandet av barndomsminnen är enligt *Skrivprocessen* tänkt att leda fram till ett engagerande och entusiastiskt klimat, där samtalet gör att eleverna får ökad lust att berätta. De ska avsluta samtalet med att välja ut det minne som mest lämpar sig för vidareutveckling och sedan ägna tio minuter åt att skriva ner minnet: ”Nu utbryter tio minuters intensivt skrivande. Ingen tvekar. Alla har ju något att skriva om.”¹⁶⁴ Det ivriga skrivandet resulterar i olika långa texter, men alla har skrivit förhållandevis mycket. *Skrivprocessen* konstaterar: ”För svenskläraren som vet vad som normalt åstadkoms under tio minuters skrivande är detta ett mirakel.”¹⁶⁵ Uppgiften fortsätter sedan, men redan här påvisas hur den egna erfarenheten – i kombination med uppgiftens struktur – framhålls som förlösande för skrivandet. Skolskrivandet konstrueras som något som – om det får ta språng från det egna – kan vara lustfyllt, utvecklande och leda till gemenskap när eleverna känner igen sig i varandras minnen. Skrivandet, eller närmare bestämt det erfarenhetsbaserade skrivande som kan ske med hjälp av den processinriktade skrivpedagogiken, framhålls som gott eller mirakulöst. Samtidigt framställs eleverna, genom att skrivandet som skett är ”ett mirakel”, som generellt ovilliga eller oförmögna att skriva. De och lärarna behöver hjälp och där kommer *Skrivprocessen* in.

Uppgiften fortsätter med högläsning, då eleverna på frivillig basis får dela sina texter med varandra i mindre eller större grupper. Eleverna kan välja att läsa eller berätta utifrån sin text, vilket beskrivs som en ”högtidsstund”.¹⁶⁶ Denna uppläsning ska ”automatiskt” mynna ut i gensvar, vilket leder till förnyad energi för bearbetning.¹⁶⁷ Texterna ska sedan utvecklas och revideras för att

¹⁶⁰ *Skrivprocessen*, 2007, s. 51.

¹⁶¹ *Ibid.*, s. 52.

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ Blåsjö, s. 13.

¹⁶⁴ *Skrivprocessen*, 2007, s. 53.

¹⁶⁵ *Ibid.*

¹⁶⁶ *Ibid.*, s. 54.

¹⁶⁷ *Ibid.*

slutligen samlas i ett häfte som delges eleverna. Om man vill kan man som lärare, på de högre stadierna, låta texterna vidareutvecklas till noveller.¹⁶⁸ Avslutningsvis säger *Skrivprocessen* att uppgiften så klart inte behöver utgå ifrån barndomsminnen, men konstaterar även att "[b]arndomens minnen står emellertid i en klass för sig och det är alltid ett säkert kort".¹⁶⁹ Genom uppgiften framhålls den egna erfarenheten som mycket positiv för skrivandet och inte minst för elevernas lust. Det är ett av erfarenhetspedagogiken inspirerat skrivande, där erfarenheten inte bara sätter fart på skrivandet utan även förenar elever med varandra. Delandet av erfarenhet problematiseras inte utan framhålls enbart som positivt. Detta trots att utgåvan är från 2007 och relativt mycket kritik riktats mot det erfarenhetsbaserade skrivandet i skolans kontext.

Erixon påpekar att vikten av att utgå från eleven är starkt förankrad i svenskämnet, och även inskrivet i Lpf 94. Även om syftet med att utgå från erfarenheten är att elever ska känna sig delaktiga, förstå sig själva och varandra, menar Erixon att intimiseringen även innebär en ökad kontroll där gränserna mellan skolan, samhället och det privata suddas ut. Delandet av det privata är inte frivilligt, utan sker som skoluppgift under ett visst tvång och kan belönas med exempelvis höga betyg.¹⁷⁰

En annan skrivuppgift som baseras på erfarenhet, men som däremot kritiseras i *Skrivprocessen*, är den klassiska uppgiften "Mitt sommarlov" där eleverna ska redogöra för ett sommarminne.¹⁷¹ Uppgiften är välkänd och i dikten "Fantasin" beskriver Bruno K Öijer ett utförande av den. Dikten beskriver uppgiften väl, samtidigt som den illustrerar flera av de problem som Erixon för fram:

Fantasin

när vi i sjätte klass fick till uppgift
att skriva om sommarlovet
hade jag inte som dom andra
några bilutflykter
eller spännande utlandsresor att skriva om
men jag fick ner några rader
jag skrev att jag hittat en skadad spindel
och lagat benen på den med ett stycke tejp
när juli månad gått var skadan läkt
och jag kunde släppa ut spindeln
såg den snabbt springa iväg ute på gården

¹⁶⁸ *Skrivprocessen*, 2007, s. 55.

¹⁶⁹ *Ibid.*, s. 57.

¹⁷⁰ Erixon, s. 11, 44, 48.

¹⁷¹ *Skrivprocessen*, 2007, s. 37.

bland maskrosorna och gräset

min uppsats fick högsta betyg
var den enda som lästes upp inför klassen
jag satt och skavde i bänken
stirrade upp i taket
och försökte dölja min skadeglädje
över hur lätt det hade gått
att hitta på och luras
och när jag gick hem över skolgården
fanns varken gymnastiksal grus eller asfalt
palmer vajade i vinden
Medelhavet skummade blått och snuddade
vid mina skor
fullmånen rörde sig
gungade som en jojo från någons hand
gömd uppe bland molnen¹⁷²

”Fantasin” situerar skrivandet i en skolkontext, men också i relation till ett skrivande subjekt – en elev – som beskriver sig i skolan. I dikten kan vi se hur jaget i skolsituationen uppfyller handböckernas krav på att både använda sin erfarenhet och hitta på. På sätt och vis luras jaget, men man kan även se det som att hen skriver fram en fikionaliserad men egen erfarenhet. Diktjaget redogör för erfarenheten av att vara annorlunda, eller av att ha haft en annorlunda sommar, även om hen väljer att inte beskriva detta i klartext utan istället beskriver en klart sagt annorlunda spindelsituation. Man kan således se själva erfarenheten som sann, men förtäckt i fiktion, vilket enligt läraren tycks göra skrivandet särdeles lyckat. Enligt Erixon är eleverna väl medvetna om att det de skriver kommer att bedömas när de ombeds att dela sina erfarenheter i skrivandet, och en del använder olika strategier för att värna om och skydda det egna. En sådan strategi som Erixon menar att många – framför allt pojkar – väljer när de skriver dikt, är att distansera sig eller ironisera för att slippa vara privat. Att ironisera istället för att ta uppgiften på allvar kan ses som ett sätt att göra uppgiften men ändå säga nej till skolans krav på intimitet.¹⁷³ Detta skulle kunna överensstämma med diktjagets strategi i ”Fantasin”. Erixon skriver:

När pojkarna på olika sätt och med olika betoningar säger att de inte är beredda att gå alltför djupt in i sig själva säger de också att de inte önskar

¹⁷² Bruno K Öijer, *Och natten viskade Annabel Lee*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2014, s. 46.

¹⁷³ Erixon, s. 276–285. Se även Nilsson, 2012, s. 28.

befinna sig inom den kultur eller skrivgemenskap som utgörs av Tankens Trädgård-kulturen.¹⁷⁴

De är således lika ärliga som de som delar med sig av sina känslor, även om deras ärlighet handlar om att de inte tänker delta i den erbjudna skrivgemenskapen. Även Parmenius Swärd menar att skrivuppgifter i gymnasieskolan konnoterar att eleverna ska uttrycka sig engagerat och ärligt i en vilja att kommunicera. Dock menar hon att denna ärlighet ofta får stå åt sidan på grund av den tvingande situationen. Eleverna vill få höga betyg, vilket resulterar i att de "utvecklar en kunskap i att hitta på och fabricera text och räknar ut vilka slags texter som är gångbara för ett högt betyg".¹⁷⁵ Att dela med sig av erfarenheter eller av personliga åsikter innebär ett ärlighetskrav, men i själva verket är denna ärlighet något elever undviker. Den ärlighet som uttrycks – och den erfarenhet som kommuniceras – är således en annan, än den som uppgiften efterfrågar.

I inledningen av Öijers dikt framgår problematiken med användandet av erfarenhet tydligt. Diktjaget påtalar en upplevelse av att inte ha något att komma med, inga utflykter eller utlandsvistelser. Uppgifter som vädjar till användandet av erfarenhet är svårare för dem som inte vill visa sin bakgrund och som på något sätt faller utanför det som i sammanhanget utgör normen. Om någon inte vill dela med sig av sin erfarenhet eller sina minnen, men ändå avser att göra uppgiften får hen hoppas på sin förmåga att antingen ironisera, låna andras erfarenhet eller använda sin fantasi och "luras", vilket är diktjagets utväg i Öijers dikt.

Övningen "Mitt sommarlov" ansluter sig till det Ivanič kallar kreativitetsdiskursen, vilken innebär en implicit undervisning där elever lär sig att skriva genom att skriva om ämnen som ligger dem nära.¹⁷⁶ Det är just för det implicita, och övertron på elevens skrivlust eller kreativitet, som uppgiften har kritiserats. I *Skrivprocessen* beskrivs det som följer:

Om vi ställer upp på att skrivande innebär problemlösning och omfattande och tidskrävande arbete, kan vi inte längre gå in och skriva "Mitt sommarlov" på tavlan och förvänta oss att den hurtfriska uppmaningen "Skriv!" skall fungera hos alla elever – en och annan får förmodligen sådana problem [...] att skivarbetet blir övermäktigt och resultatet ringa (skrivproblem? torftigt språk? försenad skrivutveckling?) [sic!] Vi kan inte heller ta in och rätta och bedöma texter som producerats – från tanke till text – på 40 till 80 minuter. Vem vill få sin skrivförmåga granskad och bedömd

¹⁷⁴ Erixon, s. 285. "Tankens Trädgård" är det poesiprojekt Erixon följer och undersöker.

¹⁷⁵ Parmenius Swärd, s. 126.

¹⁷⁶ Ivanič, 2004, s. 225.

utifrån ett utkast? Inte jag i alla fall [...] och det vill säkert inte heller våra elever.¹⁷⁷

Ovan omskrivs uppgiften på ett självklart sätt: citatet tycks förutsätta en bekantskap med den exakta uppgiften eller uppgifter av detta slag.¹⁷⁸ Det som kritiseras är metoden för skrivundervisningen samt det fokus som lagts på – den enligt *Skrivprocessen* ofärdiga – produkten. Vad som däremot inte kritiseras är att utgångspunkten för skrivandet placeras nära, eller i, det skrivande subjektet. I själva verket för *Skrivprocessen* även fram möjligheten att skriva om ett sommarminne som ett alternativ för de lägre årskurserna som kanske har svårt att skriva om barndomsminnen i den uppgift som beskrevs tidigare.¹⁷⁹ Även här framhålls således erfarenheten som god och oproblematisk för skrivandet, på ett liknande sätt som i de skrivhandböcker som befinner sig utanför skolans kontext.

Det behövs (även om fantasi och regler också gör det) erfarenhet när skrivandet ska läras, inte minst i ett inledande skede. Detta kommer till uttryck när *Skrivprocessen* redogör för vikten av att eleverna förstår varför de ska lära sig skriva, nämligen för att kommunicera eller meddela sig:

Meddelandefunktionen samspelar tidigt med den *expressiva* funktionen, dvs den funktion som skrivandet har när vi använder verksamheten för att uttrycka vårt jag: vår personlighet, våra känslor. Det är här vi startar i vår skrivinlärning antingen det sker i skolan eller före skolstarten.¹⁸⁰

Erfarenheten eller uttryckandet av jaget är således skrivandets början i handböcker, precis som i den skrivundervisning som beskrivs i *Skrivprocessen*. Eftersom handböckerna är till för den som vill skriva på sin fritid finns där inte samma tvingande princip som i en skoluppgift, men även där finns ett krav på att skribenten utgår från sig själv. Styrkan i detta krav innebär en form av tvång för den som vill lyckas med sitt skrivande. Ingen lärare ska sätta betyg, men däremot är målet även här ofta att någon annan ska läsa och ha synpunkter på

¹⁷⁷ *Skrivprocessen*, 2007, s. 37. I första upplagan av *Skrivprocessen* (1988) kommenteras inte uppgiften "Mitt sommarlov", men samma resonemang återfinns där, som innebär att en text inte kan skrivas klar vid ett och samma tillfälle, utan att vidare instruktioner eller möjlighet till förarbete och eftertanke ges. (*Skrivprocessen*, 1988, s. 28–30.)

¹⁷⁸ Uppgiften förekommer fortfarande efter 2010, vilket framkommer i Pernilla Andersson Vargas avhandling *Skrivundervisning i gymnasieskolan*, där en av de skrivuppgifter elever på elprogrammet får är att skriva om ett sommarminne. Denna uppgift rättas inte, enligt läraren på grund av att rättning försvåras när de skriver om sina egna upplevelser. (Pernilla Andersson Varga, *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborgs universitet, 2014, s. 89, 180f.) En variant av uppgiften förespråkas även i *Reflekterande läsning och skrivning* av Molloy, som ett "sommarögonblick", som dock anpassats efter det processinriktade skrivandets metodik, och inte bör betygsättas. (Molloy, 1996, s. 30–49.)

¹⁷⁹ *Skrivprocessen*, 2007, s. 57.

¹⁸⁰ *Ibid.*, s. 46. Kursivering i original.

det skrivna. Både i skolkontexten och utanför den produceras texter för bedömning, och för båda formerna av skrivande är normen att skribenten måste ge något av det egna i skrivandet för att lyckas.

Det eignas vikt är något som återkommer i de pedagogiska texterna likaväl som i forskning om svenskämnet skrivande, även om denna vikt sällan utreds till fullo. I *Svenskämnetts roll* framhåller Molloy betydelsen av skrivande i skolan, för att skrivandet hjälper oss att tänka samt förstå oss själva och omvärlden. *Svenskämnetts roll* är riktad till lärare och skriven för att visa hur läraren i undervisningen kan arbeta för att göra svenska till ett ämne som utvecklar ”elevernas läs- och skrivfärdigheter genom att integrera kunskapsuppdraget med demokratiuppdraget”.¹⁸¹ Gällande skrivandet menar Molloy att det kan innebära ökad makt om eleverna ”skriver texter i vilka de med egna ord kan synliggöra den situation som de befinner sig i. Det är en form av makt, både över situationen som beskrivs och över språket [...]”.¹⁸² Detta kan jämföras med det makttagande som gestaltas i Öijers dikt, då jaget med ord lyckas beskriva sin situation, om än med fiktionens hjälp. I inledningen uttrycks avsaknad av det som jaget inte har. Sedan skriver jaget, och genom fiktionen förändras allt. Diktens slut behandlar det som jaget har. Ett makttagande sker och synliggörs genom att jaget går från otillräcklighet och osynlighet till att bli den vinnande rösten i klassrummet, vilket även förändrar jagets upplevelse av omgivningen. Molloy menar att det kan ha en positiv inverkan på skrivandet att utgå från erfarenheter eller ge eleverna möjlighet att skriva med egna ord, eftersom erfarenheten hjälper skribenten att ”äga ämnet”. Att äga ämnet innebär även att äga ett språk för det, vilket i sin tur verkar leda till egen röst.¹⁸³ Molloy exemplifierar med en text skriven av eleven Björn, som inte är så intresserad av skrivande, men däremot av älgjakt:

Han ger oss en så levande beskrivning av den literacy-praktik som en älgjakt är, att ingen kan tvivla på dess äkthet. Allt från beskrivningen av hur rödfärgen flagnat på jakthyddan, älgens gula horn, hur solen går upp över trädtopparna och hur fåglarna börjar kvittra, till hur svetten stänker om honom och Råland, övertygar oss om att denna text antingen är skriven av en skicklig författare – eller av någon som äger språket för att beskriva den literacy-praktik som en älgjakt är. På frågan *Vems röst är det som vi hör i den här texten?* är svaret otvetydigt: Björns egen.¹⁸⁴

¹⁸¹ Gunilla Molloy, *Svenskämnetts roll. Om didaktik, demokrati och critical literacy*, Lund: Studentlitteratur, 2017, s. 10.

¹⁸² *Ibid.*, s. 57.

¹⁸³ *Ibid.*, s. 90.

¹⁸⁴ *Ibid.* Kursivering i original.

Texten framhålls som ett gott exempel; den skulle kunna vara skriven av en skicklig författare, en effekt som beror på att skribenten äger språket och därigenom lyckas skriva med egen röst. Den egna rösten görs till norm för ett gott skrivande och knyts till trovärdighet eller äkthet. Men är erfarenhet en garant för egen röst? Resonemanget om egen röst utvecklas inte av Molloy, men exemplet är intressant eftersom det tydliggör normen om att skrivandet kräver subjektets egna för att lyckas.

Att göra texten eller rösten egen kan även beskrivas i termer av att ta uppgiften vidare. Ann-Christin Randahls licentiatavhandling *Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser* påpekar detta – att skrivuppgifterna på något vis gärna ska vidareutvecklas av eleverna – som ett i skolan implicit krav kopplat till just det egna.¹⁸⁵ Randahl undersöker hur gymnasieelever ser på och positionerar sig i sitt tal om skrivande. Undersökningen visar att trots att eleverna befinner sig inom en institutionell praktik i skolan är deras rörelsefrihet i skrivandet stor. Detta innebär att de inte behöver se på sitt skrivande på samma sätt som läraren, vilket delvis har med uppgifternas öppenhet, eller vaghet, att göra.¹⁸⁶ Vagheten är uppskattad av en del elever, men många upplever även en besvärande otydlighet gällande vad som egentligen efterfrågas i skrivuppgifterna.¹⁸⁷ Osäkerheten förstärks av att elever som följer sin egen idé om skrivandet istället för att följa lärarens idé, snarare beröms istället för korrigeras, liksom i Öijers dikt. Elever vet att de bör försöka göra det läraren ber om, men även att de förväntas ta det vidare – på rätt sätt.¹⁸⁸ Att ta texten vidare knyts till det egna, till något personligt, en hållning. Randahl beskriver det så här:

Om jag skulle anlägga ett maktperspektiv på min studie skulle det alltså innebära att elever som spelar skrivspelet bäst är de som på något sätt förstått att man förvisso ska göra som läraren säger men att det bara är halva sanningen. Man måste också samtidigt skaffa sig en egen hållning. Denna kan förvisso stämma överens med lärarens men den måste innehålla en röst som man gjort till sin egen. Att bemästra räcker sannolikt inte. Jag tror att det också är vad Kerstin och Paula är ute efter när de i var sin intervju beskriver vad som är framgångsrikt skrivande på gymnasiet:

¹⁸⁵ Randahl, 2011. Randahl följer tre klasser på det naturvetenskapliga programmet under deras första kurs i svenska. Dessa klasser utgörs av 91 elever, varav intervjuer utförts med sex stycken fokuselever (s. 22.).

¹⁸⁶ *Ibid.*, s. 101.

¹⁸⁷ Problem med vaghet inom skrivundervisningen uppmärksammats även av Parmenius Swärd, vars undersökning visar att den efterföljande kritiken på uppgifter ofta är vag och svår för elever att förstå. En del av denna vaghet tycks bero av att det finns andra normer för skrivandet eller uppgiften än de som explicit uttalas. (s. 105f.)

¹⁸⁸ Randahl, 2011, s. 102–104.

Paula: ... hm, alltså då är det ju samma sak, man ska vara personlig och man ska vara kreativ, fast man ska ändå hålla sig till regler
Kerstin: Hm, att man försöker ha sin egen personliga stil¹⁸⁹

Det som explicit efterfrågas är kanske inte det som ger högst betyg. Vad det personliga innebär ligger inte inom ramen för Randahls forskning, men omnämns som viktigt för vidare forskning. Randahl talar om det som ”till synes outtalade krav på att skapa ett slags subjekt i texten” samt ”att skaffa sig en hållning eller en röst i själva texten”.¹⁹⁰ Att inta en hållning beskrivs av Randahl som att positionera sig i sitt skrivande, att ha en idé för, eller tankar kring, skrivandet, även om hon menar att det inte heller är så enkelt att man får höga betyg för att man har tydliga föreställningar om skrivandet.¹⁹¹ Att positionera sig tillhör enligt Ivanič den sociopolitiska diskursen och kräver att skribenten har en förståelse för hur olika sorters skrivande ser ut och verkar. Det innebär en kritisk syn på språk och maktförhållanden samt aktualiserar frågor om socialt ansvar.¹⁹²

Att vidareutveckla uppgiften är även något som uppmärksammas i handböckerna, där erfarenheten just är något att utgå från, för att sedan ta vidare. Paralleller synliggörs där de pedagogiska texterna för informellt likaväl som formellt lärande betonar erfarenhetens vikt, samtidigt som de menar att något ytterligare krävs. Skribenten måste även utveckla det egna i skrivandet, och därmed sig själv som skribent, vilket nästa analysdel visar.

Skrivandet skapar subjektet

Rådet ”hitta din röst” är enligt McGurl det allra vanligaste skrivrådet i handböcker och på skrivarkurser. Detta härleder han dels till att det är tillämpligt på alla sorters skrivande, och dels till att detta råd fungerade väl tillsammans med postmodernismen – till skillnad från rådet ”skriv vad du vet” som fick träda tillbaka då möjligheten att säkert veta någonting ifrågasattes. I skrivandet började då subjektets möjlighet att skriva *sin egen* berättelse, snarare än den sanna, betonas allt mer och denna egna berättelse knöts till rösten.¹⁹³ I de svenska handböckerna förekommer rådet om att använda erfarenhet frekvent åren 1979–2015, men erfarenheten är då inte kopplad till en allmän sanning,

¹⁸⁹ Randahl, 2011, s. 104. Understrykning i original.

¹⁹⁰ Ibid., s. 105 resp. s. 103.

¹⁹¹ Ibid., s. 103.

¹⁹² Ivanič, 2004, s. 238.

¹⁹³ McGurl, s. 235–237.

utan snarare är erfarenheten något skribenten upplevt och därigenom tycker sig veta någonting om. Handböckerna verkar ofta utgå från att det finns ett stabilt, enhetligt subjekt som föregår skrivandet, vilket gör att erfarenhetsrådet säkras. Vid en närmare granskning synliggörs dock att subjektet inte är så stabilt som det först kan tyckas, eftersom skrivandets *görande av* eller *verkan på* subjektet ofta framställs vid sidan av denna stabilitet. Det handlar bland annat om att det egna även är något som kan skapas eller finnas i skrivandet. I *Visst kan jag skriva* (1982) heter det: ”**Att skriva - är att försöka arbeta sig fram till ett språk som du känner är ditt eget.**”¹⁹⁴ Skrivandet innebär i detta citat att hitta det egna, vilket även *Lyft ditt skrivande* (2008) uttrycker:

Att finna sin egen personliga röst handlar till syvende och sidst om att skriva sig fram till en. Oftast är ett dubbelt tillvägagångssätt det bästa. Livet är fullt av motsägelser. Det gäller att både lära sig skriva efter konstens alla regler och samtidigt lära sig att bryta mot konstens alla regler. Detta lär du dig genom att studera äldre och samtida förebilder, använda dig av dina egna erfarenheter och slutligen genom att öva dig i att bli en bättre läsare av dina egna och andras texter.¹⁹⁵

För att hitta rösten måste regler både följas och brytas. Citatet säger även något om hur rösten ska finnas, och skribenten framstår som ett relativt stabilt subjekt, samtidigt som hen inte är innehavare av sin egen personliga röst. En paradox uppstår där skrivandet både konstrueras som skapat av och skapande av subjektet. Det är genom skrivandet som skribenten kan finna det egna som hen ska uttrycka. Det egna föregår således inte skrivakten utan upptäcks eller skapas i den. I artikeln ”Writing and Being Written” skriver Amy Burgess och Ivanič om olika identiteter som de menar hör samman med och skapas genom skrivakter och som både beror på och påverkar de tillgängliga subjekspositionerna.¹⁹⁶ Det som de benämner ”the discorsal self” speglar det subjeksblivande som tycks ske i skrivandet enligt min analys:

This is the representation of her self, her view of the world, her values, and beliefs that the writer constructs through her writing practices; her choices of wording; and other semiotic means of communication. The discorsal self has both an “autobiographical” and a “relational” dimension: being constructed at the interface between the identity the writer brings to the writing, and the writer’s anticipation of how she will be read.¹⁹⁷

¹⁹⁴ Staffan Ekegren & Lars Thor, *Visst kan jag skriva. Handboken för amatörskrivare*, Örebro: Morgonstjärna, 1982, s. 13. Fetstil i original.

¹⁹⁵ Lars Wiberg, *Lyft ditt skrivande*, Göteborg: Arbetarnas bildningsförbund, 2008, s. 48.

¹⁹⁶ Burgess & Ivanič, s. 234–236.

¹⁹⁷ *Ibid.*, s. 240.

Det diskursiva självet uppstår i skrivakten och beror både på vem skribenten tidigare sett sig som och skrivandet i sig. Något finns innan, men i och med skrivandet skapas ett nytt subjekt. *Folkpocket om kreativt skrivande* (1995) beskriver processen som följer:

Det är inte möjligt att bli en verkligt bra skribent utan att ha kontakt med sitt eget, sanna jag. Så vi kan se vårt skrivande som uppdelat i minst två olika faser. Den första fasen handlar om att skriva för att *finna* vårt sanna jag. Den andra fasen går ut på att *uttrycka* detta jag.¹⁹⁸

Dessa två faser – att finna och uttrycka det egna – tycks ibland vara integrerade med varandra. *I textens rum* (2000) konstaterar: ”Så här tror jag också att det är. Man upplever något i själva skrivandet. Jag skriver, alltså är jag till. Jag gör en text.”¹⁹⁹ Jaget blir till parallellt med texten. Bara genom att skriva kan det som omger skrivhandlingen, nämligen skribenten och texten, uppstå. Handböckerna konstruerar således skrivandets funktion delvis i överensstämmelse med Foucaults teoretiska resonemang i ”Vad är en författare?”, om att författaren inte föregår verket utan tvärtom: författaren, eller det skrivande subjektet, är en konsekvens av texten och skrivandet.²⁰⁰

Utifrån ovanstående resonemang vill jag återvända till det implicita krav eller den möjlighet som elever enligt Randahl upplever i skrivuppgifter: att ta uppgiften vidare eller att inta en hållning. Denna hållning innebär som sagt att skapa ”ett slags subjekt i texten”.²⁰¹ I skenet av handböckerna tycks det troligt att kravet eller möjligheten även handlar om att skapa sig själv som ett skrivande subjekt (och inte enbart om att skapa ett subjekt i texten). Hållningen innebär intagandet av en subjektsposition där man som subjekt förhåller sig till den uppgift man fått, eller den erfarenhet man har, och denna hållning kan eventuellt resultera i en egen röst.

Subjektsskapandet synliggör även handböckernas koppling till självhjälpstlitteratur. *Det sjunkna alfabetet* (1996) uppmanar den skrivande att utgå från erfarenhet, men denna uppmaning landar sedan i följande: ”Men till sist, det allra viktigaste för den som ger sig i kast med skrivandet är ändå att lita till sin egen röst./ Den här boken vill uppmuntra dig att söka efter den rösten.”²⁰² Den egna rösten framhålls som viktigast. Man måste lita på den rösten, den är egen, men samtidigt har man den inte så där självklart. Rösten är som en hemlig del av en själ, som man kan behöva hjälp att utforska. Rösten ska inte skapas

¹⁹⁸ *Folkpocket om kreativt skrivande*, 1995, s. 102. Kursivering i original.

¹⁹⁹ *I textens rum*, 2000, s. 29.

²⁰⁰ Foucault, 1993a, s. 329, 338f.

²⁰¹ Randahl, 2011, s. 105.

²⁰² *Det sjunkna alfabetet*, 1996, s. 26.

enligt handboken, utan sökas, vilket antyder att den redan finns där någonstans, som en subjektets kärna eller essens. Att ”hitta” den egna rösten handlar då om att bli till som det subjekt man egentligen redan var – men ändå inte. Det handlar om ett sorts personligt fulländande, som även fulländar skrivandet. Illouz framhåller att det i en terapeutisk kultur är klassiskt att jaget uppmanas att söka sig själv, eller den som hen egentligen är.²⁰³ Gällande självhjälpsböcker konstaterar Linda Berg:

Böckerna skildrar således en vanlig uppfattning om jaget som å ena sidan en fixerad kärna, och å andra sidan en social konstruktion möjlig att ständigt omforma. En rad forskare har under de senaste trettio åren pekat på hur osäkerheten knuten till jagets görbarhet blivit en viktig drivkraft i konsumtionskulturen.²⁰⁴

Om skribenten automatiskt hade tillgång till sin egen röst, eller bara kunde skriva ner sin erfarenhet, skulle handböckerna inte behövas. Närheten till denna självhjälpsdiskurs är anledningen till att jag valt att utöka Ivaničs diskurser för skrivande, med vad jag kallar en stöddiskurs. Denna diskurs utmärks av en tydlig koppling till självhjälpskulturen, och handboken framställer sig som ett stöd som ska hjälpa det skrivande subjektet fram till självförverkligande. Denna diskurs synliggörs i vissa fall genom konstruktionen av skrivandet som subjektsskapande, då det framhålls att skrivandet kommer göra skribenten lyckligare, bättre eller ”sannare”.²⁰⁵

I *Skrivprocessen* framställs inte skrivandet som subjektsskapande i lika hög utsträckning, men ändå som ett utvecklande av subjektet. Genom ett processinriktat skrivande utvecklas självständiga och skickliga skribenter.²⁰⁶ Det handlar således inte om att finna sin röst, eller att bli till som skribent, men subjektet förändras som skribent genom den processinriktade metodiken. Även om blivandet som kan ske genom skrivandet inte framhålls i *Skrivprocessen* förekommer det i pedagogiska texter som riktar sig mot skolan, vilket kapitlet om *Svenska timmar* kommer att visa exempel på.

Ett intressant handboksexempel där skrivandet konstrueras som subjektsskapande finns i *Tre enkla regler – finns inte* (2011). Exemplet är taget från en skrivövning. Man ska ha en penna som är skön att skriva med och

²⁰³ Illouz, s. 159–162.

²⁰⁴ Berg, 2011, s. 108.

²⁰⁵ I nästkommande analyskapitel utvecklas dessa resonemang, och tydliggörande sker av vilka diskurser som kommer till uttryck under olika tider.

²⁰⁶ *Skrivprocessen*, 2007, s. 51, 149f., 171.

bläddra upp en ny sida i sitt skrivblock. Där ska man skriva: ”*Jag är en skrivande människa.*”²⁰⁷ Varför ska detta göras?

Detta påstående är ett löfte som du ger dig själv. Det är också ett mål i sig. Målet är ett tillstånd, tillståndet (i dubbel bemärkelse!) att vara en skrivande människa. (Det är formulerat som ett konstaterande i presens (nutidsform, *är*) och det är positivt formulerat. Det innehåller inga negationer, och inte heller några tveksamma ”försöka” eller ”borde” – dessa ord är helt bannlysta i de här målskrivningarna.²⁰⁸

Uppgiften heter ”Din tur” och presenteras i bokens första kapitel som heter ”Om dig”. Det handlar om att skapa sig en plats, eller en position, från vilken man kan utgå som skrivande människa. Denna position är alltså inte något som läsaren av handboken redan antas ha, det är inte en självklar position och den enskilda individen är själv ansvarig för att inta den. Detta görs genom att skriva ner besvärjelsen, genom att interpellera sig själv så som skrivande: jag är en skrivande människa. Att interPELLERAS innebär att bli till genom tilltal. Begreppet kan användas för att påvisa hur vi blir till i relation till andra, men även för att visa det tvång, eller den underkastelse, som ingår i blivandet. När någon tilltalar dig, och du reagerar på tilltalet, har du redan accepterat och formats av detta tilltal.²⁰⁹ Här handlar det om att den skrivande, genom att tilltala sig själv som skrivande, ska bli till som detsamma.

Övningen ska utföras med penna, vilket även det knyter skrivandet närmare subjektet då handskriften innebär att bokstäverna utformas av skribentens hand. I en artikel i *The Guardian* diskuteras konsekvenserna av att datorskriften håller på att konkurrera ut handskriften och där påtalas att handskriften ger en känsla av att få komma närmare författaren, då den ofta ses som ett uttryck för känslor och som kopplad till skribentens personlighet.²¹⁰ Genom att påpeka att övningen ska göras med penna uppstår en närhet mellan skrivande och subjekt som innebär att subjektet både blir till som skrivande genom handlingen, samtidigt som skriften ska spegla eller uttrycka subjektet.

Övningens titel ”Din tur” betonar individens egenansvar i en kultur där alla måste försöka förstå samt satsa på sig själva för att inte försvinna i mängden. Det antyder konkurrens eller att den blivande skribenten tidigare fått stå tillbaka till förmån för andra vilket det nu är slut på. Skrivandet konstrueras som

²⁰⁷ *Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. 24. Kursivering i original.

²⁰⁸ *Ibid.*

²⁰⁹ Butler, s. 4f.

²¹⁰ Anne Chemin, ”Handwriting vs. Typing. Is the Pen Still Mightier Than the Keyboard?”, *The Guardian*, 141216, <https://www.theguardian.com/science/2014/dec/16/cognitive-benefits-handwriting-decline-typing> (hämtad 18-02-27).

en individualiserad aktivitet, och erfarenhet tycks knuten till det enskilda subjektet snarare än ett kollektiv.

Ibland räcker dock inte skrivandet i sig, utan även en offentlighet som erkänner skribentens blivande eller varande krävs. I *Skrivprocessen* framhålls synliggörandet av det skrivna som viktigt eftersom eleverna då får se och visa upp det konkreta resultatet av sina mödor:

Efter avslutad finputs från elevernas sida återstår för mig att förfärdiga samlingens titelsida, kopiera, häfta och distribuera. För eleverna återstår att få uppleva känslan av tillfredsställelse över att ha producerat en text som nu ska läsas av alla i klassen, tillfredsställelsen över att ha skrivit.²¹¹

Citatet betonar de positiva känslorna inför att bli läst, liksom inför skrivandets produktivitet. Brandt menar att produktiviteten gör att skrivandet ofta värderas högre än läsandet, och även om dessa inte ställs mot varandra i *Skrivprocessen*, förstärks bilden av skrivandet som gott just på grund av sin produktivitet.²¹² Samtidigt framhålls vikten – för det skrivande subjektet – av att synliggöra det skrivna inför andra. I den processinriktade skrivundervisningen förespråkas dock ett synliggörande av allas texter, medan det som framhålls i handböckerna är synliggörandet av den egna texten, eller personen.

Jag skrev för att göra mina egna tankar och känslor tydliga så att jag kunde förstå mig själv och kanske visa någon annan vem jag egentligen var.

Hela tiden visste jag om mig själv: ”Jag är poet”.

När jag sedan efter många år verkligen ”blev” poet också i omvärldens ögon, när jag fick min första bok antagen och utgiven, då kändes det som att bli till. Det var egentligen inte själva skrivandet som öppnade mig, utan bekräftelsen från omvärlden: ”Ja, vi ser vem du är.”

Därmed – först då – kunde hela jag börja finnas.²¹³

Skrivandet och offentligheten framställs som avgörande för att kunna finnas i *Att skriva börjar här* (1998), där dock blivandet är att bli den man redan visste att man var, men aldrig synliggjorts som. Subjektet blir en effekt av skrivandet, eller av mottagandet av det skrivna, vilket även illustreras i Öijers dikt. När diktjagets text blir uppläst i klassrummet beskrivs det som att hen sitter och skaver i bänken, skadeglad över hur enkelt det gått att hitta på och luras, och när diktjaget sedan går hem över skolgården är denna förändrad, fylld med palmer, havsskum och en gungande måne. Att sitta och skava i skolbänken kan

²¹¹ *Skrivprocessen*, 2007, s. 56.

²¹² Brandt, 2009, s. 146f., 164.

²¹³ Maria Gummesson, *Att skriva börjar här. Inspiration, idéer och fakta*, Stockholm: Ordfront, 1998, s. 139f.

inte bara kopplas till skadeglädjen över hur enkelt det gick att luras, utan även till att när texten blir läst, blir diktjaget också för första gången till som en kropp i klassrummet. Diktjaget synliggörs och finns som en kropp som skaver i den verkligheten, och som behöver ut till något annat. Till en skriven verklighet, med medelhav och gungande måne. Till det som saknades i diktens början, men som genom skrivandets görande erövrar i diktens slut. I *Diktskola* (2003) beskrivs samma, omvälvande erfarenhet, även om medelhavet ersatts av luksuddgummin:

Det allra första jag skrev och som jag minns, handlar om en bomullstuss som blir en citrongul t-shirt, men som resten av sitt liv längtar tillbaka till bomullsfältet och sina kompisar där.

Jag var åtta år och fröken läste upp berättelsen för hela klassen. Jag blev någon. Jag fick vara med och byta doftsuddgummin med de andra på rasterna. Det var stort.²¹⁴

Skrivandet skapar och särskiljer subjektet, då skribenten blir till som skribent – som någon hen tidigare inte var – genom att skriva. Ibland blir man till redan i skrivakten, ibland genom textens synliggörande. Att skrivandet skapar subjektet är starkt närvarande i handböckerna och denna föreställning om skrivandet är väl spridd. När jag läste en recension av Öijers diktsamling *Och natten viskade Annabel Lee* möttes jag även där av konstruktionen av skrivande som skapande av sin skapare. Recensenten spekulerar i huruvida diktsamlingen är ett avsked och om Öijer sedan ska sluta skriva, men konstaterar att det är svårt att tänka sig ”eftersom en Öijer som inte skriver inte är någon Öijer alls”.²¹⁵ Ett mycket nära samband mellan text och skribent framträder i handböckerna. De skapas samtidigt och den ena kan inte existera utan den andra. Detta skiljer handböckerna från *Skrivprocessen* där subjektet påverkas av skrivandet, men inte är avhängigt därav.

Att våga och att fortsätta bli

För att skrivandet och subjektsskapandet ska lyckas krävs även en hel del av skribenten, bland annat i form av risktagande och mod. I *Att skriva romaner och noveller* (1993) sägs: ”Dina syner, tankar, fantasier, erfarenheter, historier är unika, och kan bara uttryckas på ditt sätt, och det sättet finner du inte utan att riskera misslyckanden och bakslag. Den som gräver ner sin talent i fasta

²¹⁴ *Diktskola*, 2003, s. 27.

²¹⁵ Amanda Svensson, ”I den dystra, ädla skaran”, *Sydsvenskan*, 14-09-11.

regler gräver också ner sin originalitet.”²¹⁶ Originaliteten, det egna, nås genom ett skrivande där någonting riskeras. Det är detta risktagande som antyds i rubriken ”Våga vara modig”, under vilken *Dina ord, dina berättelser* (2011) berör vikten av erfarenhet och känsla: ”För att skrivandet ska kännas meningsfullt och spännande behöver vi släppa loss känslor och tankar när vi skriver. Vi måste våga vara modiga.”²¹⁷ Det egna kräver mod för att bli till, men samtidigt som handböckerna konstruerar ett lyckat skrivande subjekt som modigt, är den blivande skribenten rädd och orolig: att bli modig förutsätter en preexisterande rädsla. Eftersom den blivande skribenten konstrueras som rädd, möjliggörs även att skrivandet som aktivitet gör hen modig. *Lust att skriva* (2002) säger: ”Dikt gör det möjligt för mig att skriva vad jag inte vågat säga, både blotta sidor av mig själv och säga sanningen om människor och förhållanden.”²¹⁸ Skrivandet gör således att skribenten både vågar visa sig och hävda sin sak.

Även *Skrivprocessen* talar om att våga skriva, att ”eleverna i skolan skall förberedas för vuxenlivet så att de efter avslutad skolgång skall kunna – och våga – skriva inte bara i samband med studierna eller i sitt privatliv utan också i sitt framtida samhälls- och yrkesliv”.²¹⁹ Citatet synliggör skrivandet som både en privat och offentlig angelägenhet. Det handlar inte bara om att kunna, utan även om att våga skriva. Detta framhåller skrivandet som något som kan vara skrämmande, som man möjligen kan behärska men kanske ändå drar sig för på grund av rädsla. Att våga tycks här vara kopplat till att vara tillräckligt kunnig, att helt enkelt inte dra sig för att skriva på grund av att det upplevs som allt för svårt. Många har nämligen, enligt *Skrivprocessen*, en föreställning om att skrivandet är svårt, vilket man behöver ge eleverna stöd i:

Elever i allmänhet och de skrivovilliga eleverna i synnerhet har ofta en alldeles felaktig uppfattning om skrivande. De vet av erfarenhet att det är jobbigt och kanske svårt, men de tror att denna erfarenhet är högst personlig och tar för givet att alla andra – och då framför allt vuxna förstås – tycker att skrivandet går som en dans. Om dessa elever får veta att de flesta – även vuxna och till och med svensklärare – nog tycker att det kan innebära en hel del arbete och vända innan en skriftlig produkt är klar, ja, då känns det genast bättre. Om de dessutom på ett för deras ålder eller skriftspråkliga mognad lämpligt sätt får ta del av teorierna kring skrivprocessen känns det

²¹⁶ Lars Åke Augustsson, *Att skriva romaner och noveller*, Stockholm: Ordfront, 1993, s. 175. Kursivering i original.

²¹⁷ *Dina ord, dina berättelser*, 2011, s. 20.

²¹⁸ *Lust att skriva*, 2002, s. 27.

²¹⁹ *Skrivprocessen*, 2007, s. 16.

ännu bättre. Att skriva är faktiskt en komplicerad och arbetskrävande sysselsättning.²²⁰

Genom att beskriva och normalisera känslan av skrivandets svårighet kan eleverna stöttas och få ökad lust att ta sig an problemet. Citaten ovan tydliggör att skrivandet ska läras ut, men att det även gäller att eleverna får självförtroende nog i skrivandet för att bruka det. I *Literacy and Learning* beskriver Deborah Brandt relationen mellan att läsa och skriva, och skillnaden i förhållningssätt gentemot dessa aktiviteter. Detta görs genom en analys av intervjuer, i vilka hon bett människor att berätta om sina minnen av att lära sig läsa respektive skriva. Brandt har intervjuat 40 personer och deras berättelser synliggör en komplexitet som omger skrivandet tidigt i livet. Ett exempel på detta är att informanternas tidiga läsminnen ofta var positiva och omgärdades av gemenskap med andra, medan skrivandet – särskilt utanför skolan – var något som ofta gjordes i ensamhet, med känslor av ”loneliness, secrecy, and resistance”.²²¹ Detta synliggör att skrivandet till skillnad från läsandet inte framstår som något odelat positivt. De komplexa känslorna inför skrivande speglar enligt Brandt många vuxnas respons på barns skrivande, då det ofta finns en stolthet över att barnet skrivit som kombineras med en vilja att korrigera det barnet skrivit, genom att peka ut fel eller olämpligheter.²²²

Brandt synliggör hur skrivandet från början kan omgärdas av känslor som innebär att man inte vill visa eller tala om det skrivna, utan behålla det för sig själv. Den komplexitet av känslor som enligt Brandt verkar vara förknippade med det mycket tidiga skrivandet, framställs i *Skrivprocessen* som en del av skrivandet även i högre åldrar. På grund av detta framhålls att det är viktigt att, från första stund, uppmuntra barn i skrivandet.²²³ Skrivandet konstrueras som en aktivitet som det enskilda subjektet kan ha svårt att förhålla sig till, då skrivandet även innebär en föreställning om att man kommer att kritiseras eller misslyckas. Att lära någon skriva innebär enligt *Skrivprocessen* även att bekräfta denna som skribent, för att hen själv ska våga positionera sig som en skrivande, vilket stämmer överens med handböckerna.

Regler och rutin

Det är vanligt att vikten av erfarenhet och röst påtalas i handböckernas första kapitel för att sedan läggas åt sidan för en genomgång av olika regler. Så är fallet

²²⁰ *Skrivprocessen*, 2007, s. 44f.

²²¹ Brandt, 2009, s. 94.

²²² *Ibid.*, s. 94–100.

²²³ *Skrivprocessen*, 2007, s. 147f.

i exempelvis *Dina ord, dina berättelser* (2011), *Lust att skriva* (2002) och *Lyft ditt skrivande* (2008):

Lyft ditt skrivande är skriven för dig som vill utveckla ditt skönlitterära skrivande, och finna din egen personliga stil och berättarröst, genom studier av det skönlitterära hantverket, diskussioner och praktiska övningar.²²⁴

Trots att flera handböcker vill hjälpa den skrivandet att hitta sin röst, så finns inte särskilt många råd om hur detta går till eller svar på hur man egentligen vet att man hittat sin röst. Eftersom vikten av röst och erfarenhet ofta påtalas inledningsvis, men sedan lämnas för en genomgång av skrivregler, genrer och berättartekniska detaljer framstår det som att den skrivande – när hen väl kommit igång och börjat – genom dessa olika förhållningsregler ska finna den egna rösten. I *Skrivprocessen* finns en liknande struktur:

När eleverna arbetar med att skapa sina texter rent innehållsligt, när de formulerar sig, när de gör sina utkast – då ska inga regler i världen få hindra dem. De skriftspråkskonventioner som de redan tagit till sig tillämpar de automatiskt, och de som de ska lära sig kan vi tids nog ägna oss åt när det blir dags för den efterföljande textbearbetningen. Omsorgen om formen kan – och bör – vänta.²²⁵

Skribenten ska först vara helt fri, vilket understryks, men sedan ska respons och regler hjälpa texten framåt. Om skrivandet skapar eller omskapar subjektet, så finns ändå (åter)givna regler för detta skapande. Frågan är om det unika – eller egna – som en text bör innehålla egentligen är så eget, då skribenterna potentiellt presenteras för och förhåller sig till samma regler och normer. I *Författarskolan* (1993), där råden om hur en egen och lyckad röst kan erhållas är ovanligt explicita, synliggörs denna motsägelse tydligare.

Man ska förstås skriva bra prosa. Man bör vinnlägga sig om en någorlunda personlig stil. Även om de flesta kritiker är fullkomligt tondöva för språkliga klanger som inte markeras genom speciella typografiska finesser. Man kan faktiskt vara mycket personlig, och ha en egen ”röst” som läsaren lär sig känna och uppskatta, även om man skriver klart och effektivt. På det viset bör man givetvis hela tiden ”jobba med språket”.

²²⁴ *Lyft ditt skrivande*, 2008, s. 11.

²²⁵ *Skrivprocessen*, 2007, s. 99f.

Men man ska inte, om det går att undvika, söka efter "vackert" språk och smycka sin framställning med "purpurfläckar" av konstiga ord och långsökta liknelser.²²⁶

Med denna beskrivning kan man verkligen fråga sig huruvida det egna blir så eget eller personligt. Det vill säga, hur förhåller sig det egna till det reglerade? Ulf Olsson ser i sin analys av handböcker och skrivarskolor skrivandet som ett skapande av jaget:

Skrivandet av jaget blir genom dessa skrivuppgifter ett deltagande i en industriell produktion av ett schabloniserat jag. Det är i handböckernas skrivuppgifter som skrivandet blir en verklig massrörelse: man kan föreställa sig tusentals händer som rytmiskt utför samma anbefallna rörelse, i ett kollektivt bejakande av tvånget att gå i skolan hela livet och hela tiden. Efter arbetet går vi hem och utför skrivövningar eller pluggar ordbehandling: vi skriver de anbefallna texterna. Maskiner för poesi-tillverkning?²²⁷

Det uppstår inget unikt jag enligt Olsson, utan ett schabloniserat sådant. Som en invändning mot Olsson kan påpekas att händerna på skrivarkurser inte gör exakt samma rörelser: de skriver inte samma ord. Detta, samt vad skribenterna tar med sig till texterna, tycks Olsson bortse från och därmed bortser han även från möjligheten att skrivande kan innebära intagandet av olika subjekspositioner. Dessutom innebär inte samma instruktioner att människor tolkar eller tar dem till sig på samma sätt. Att just skrivarskolornas jag skulle vara mer schabloniserade än något annat jag är svårt att se, snarare kanske det handlar om att synliggöra att det egna alltid är format av det omgivande, oavsett aktivitet eller bruk av kreativitet, vilket en sociopolitisk diskurs för skrivandet gör.²²⁸

Förutom att vissa regler och övningar ska följas för att man ska lyckas som skrivande, betonas ofta vikten av att arbetet fortgår: att man har rutin, skriver ofta eller åtminstone regelbundet. Upprepning och träning är enligt handböckerna centralt för att skrivandet ska lyckas, vilket Olsson även uppmärksammar genom vad han beskriver som en handböckernas paradox: "[D]et unikt egna nås bara genom träning och åter träning – att se sig själv som unik, betonas omedvetet i många handböcker, är att leva i upprepningens monoton."²²⁹ Även detta citat problematiserar huruvida det unika verkligen är unikt, men det synliggör även vikten av att gång på gång skriva, enligt handböckerna.

²²⁶ *Författarskolan*, 1993, s. 130f.

²²⁷ Ulf Olsson, s. 255.

²²⁸ Ivanič, 2004, s. 237f.; Burgess & Ivanič, s. 234–242.

²²⁹ Ulf Olsson, s. 255.

Den vikt av upprepning som handböckerna skriver fram är dock i första hand kopplad till att vara eller bli en skrivande, även om det i förlängningen innebär att finna det egna. Att man en gång skrivit, eller blivit, innebär inte att subjektiviteten är säkrad. Skrivövningen ”jag är en skrivande människa” innebär ett löfte. Löftet visar skrivandets allvar, men också hur lätt det är att sluta skriva, eftersom det annars inte vore nödvändigt att avge ett löfte om att vara skrivande. Att en gång skriva ”jag är en skrivande människa” räcker inte; man ska skriva även när man inte vill eller har lust.²³⁰ Den skrivande måste bevaka sig själv för att fortsätta finnas som skrivande. Öijer måste fortsätta skriva för att vara en Öijer. I *Så gör jag* (2012) förklaras: ”Jag är en som skriver och skriver jag inte, finns jag inte, är jag inte jag.”²³¹ Att ta bort skrivandet innebär att inte längre vara densamma, vilket medför att en av de viktigaste komponenterna för att vara en skrivande människa är att se till att skrivandet är återkommande, genom upprättandet av en rutin, och disciplinering av sig själv. *Diktskola* (2003) säger:

Alla har någon gång skolkat från jobbet. För en författare är det dock en viss skillnad. Skolkar du från ditt arbete, skolkar du också från dig själv. En författare är ingenting, absolut ingenting, utan sitt arbete. Du äger då inget existensberättigande överhuvudtaget.²³²

I citatet framställs relationen mellan varandet och skrivandet, eller författaren och arbetet, ovanligt explicit. Författaren och ”du” är ingenting och har inte heller något existensberättigande utan skrivandet. Detta innebär att skribenten blir till i skrivandet, men inte anses värdig att existera utan detta skrivande. Det konstruerar skrivandet som den enda värdiga aktiviteten, som subjektet aldrig får överge. Att skolka från skrivandet innebär att skolka från sig själv, eftersom subjektet är skrivandet. Att fortsätta skriva, är det enda sättet att fortsätta vara.

Rutinen handlar dock inte bara om att bevara ett skrivande, utan hör även samman med vikten av att komma igång. Detta synliggörs väl i de titlar handböckerna har vid 2000-talets början, så som *Kom igång och skriv!* (2007), *Börja skriva* (2003) eller *365 börjor – hej då skrivkramp* (2008). Att komma igång innebär inte bara att börja utan även att fortsätta skriva. *Kom igång och skriv!* (2007) innehåller en mängd korta skrivövningar, med tanken att man ska skriva en stund varje dag.²³³ Det är också flertalet författare som i handböckerna påpekar att de skriver varje dag eller åtminstone att de inte kan vara ifrån sitt

²³⁰ Resonemanget utvecklas i kap 3.

²³¹ *Så gör jag*, 2012, s. 61.

²³² *Diktskola*, 2003, s. 14.

²³³ Johanna Wistrand, *Kom igång och skriv! Ett 12-veckorsprogram* (E-bok, Göteborg: Multimanus, 2006), Göteborg: Multimanus, 2007, s. 83–92.

material för länge.²³⁴ Att skriva med rutin eller om och om igen, kan innebära en omarbetning av texten, vilket enligt processdiskursen krävs för att en text ska bli bra. Vikten av rutin är dock inte alltid förknippad med vikten av omarbetning, utan snarare med vikten av att komma igång utan att invänta inspiration och därmed att helt enkelt förbli skrivande. *Konsten att skriva en bästsäljare* (2011) säger:

Bli inte en sådan som går och väntar på att den gudomliga inspirationen ska infinna sig, för då kommer det med all sannolikhet inte att bli någon bok för din del. Inspiration är för amatörer – de erfarna författarna trotsar sitt inre motstånd och gör jobbet.²³⁵

Att bli en skrivande innebär att vara en aktiv, snarare än passiv, person. Inspiration blir här något som visserligen hör till skrivandet, men som riktiga skribenter vet att klara sig utan: de förmår göra sig till skrivande även utan inspiration, vilket sker bland annat genom införandet av skrivrutin.

Rutinrådet försvagar föreställningen om att inspiration krävs och kan förstås som ett sätt att lindra eventuell prestationsångest. Att bara börja är att helt plötsligt redan vara där, som skrivande. Wandor menar att skrivandets prestationsångest, eller skräcken för det tomma papperet, beror på kopplingen mellan det skrivna och subjektet: "If s/he can't think of anything to put down on the page, then the self must be wanting – there must be no 'self' to 'express'."²³⁶ Det är just på grund av denna skräck och av att skrivandet faktiskt skapar subjektet, som vikten av att skriva igen måste återupprepas. I *Diskursens ordning* beskriver Foucault en vilja att slippa påbörja ett anförande och istället plötsligt redan befinna sig inom anförandet:

Många har nog ett likande begär att slippa börja, att redan från början befinna sig inom anförandet utan att från utsidan ha tvingats fundera över vad som kan tänkas göra det unikt, farligt och kanske fördärligt.²³⁷

Foucault härleder begäret att slippa börja till en ovisshet eller omedvetenhet, där man inte på förhand tvingats fundera över anförandets budskap. Detta kan relateras till handböckernas fokus på att bara börja, utan att tänka för mycket, eftersom det skulle innebära att plötsligt vara skrivande, utan att riktigt ha tvingats överväga om ens skrivande exempelvis är tillräckligt unikt eller viktigt.

²³⁴ *Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. x; *Så gör jag*, 2012, s. 13; *Skriv din bok och sälj den!*, 2012, s. 135.

²³⁵ Katarina Lagerwall & Lina Wennersten, *Konsten att skriva en bästsäljare*, Stockholm: Alfabet, 2011, s. 139.

²³⁶ Wandor, s. 113.

²³⁷ Foucault, 1993b, s. 6.

Att bara börja kan också innebära att slippa fundera över om skrivandet är farligt, vilket eventuellt kan hjälpa den skribent som måste våga och vara modig, vilket tidigare påpekats. Man bara börjar och vips så var man skrivande.

Även i *Skrivprocessen* påtalas att strategier för att komma igång kan behövas, i ett avsnitt där även skrivhandböcker kommenteras:

Komma igång-strategier efterfrågas av många. Redan en mycket snabb titt i handboksfloran avslöjar att detta är ett kärt ämne. Författare av olika slag har under århundradenas lopp varit förtjusta i att delge omvärlden strategier av detta slag. Tyvärr är de flesta knepen högst privata och inte utan vidare överförbara till andra skribenter [...].²³⁸

Skrivprocessen ger i avsnittet inget tydligt svar på hur man kommer igång, utan stannar vid att det beror på den individuella skribenten. I *Skrivprocessen* som helhet framkommer dock att det som krävs för att skribenten ska komma igång är strategier för att få fram stoff, vilket läraren måste hjälpa elever att skaffa sig. Det handlar om att synliggöra hur man börjar skriva, snarare än att bara säga att man ska börja. Samtidigt är det viktigt att skrivandet i skolan är kontinuerligt och sker i alla ämnen.²³⁹

Handböckernas råd om rutin avfärdar dock inte inspirationen helt, då det ofta handlar om att ändå få inspirationen att infinna sig, genom att med ett redan pågående skrivande lura fram den. Om man blivit en skrivande kan man bli inspirerad, men det är ingen idé att försöka bli det om man ännu inte är i en skrivande subjektposition, vilket även *Skrivprocessen* ger uttryck för:

I och med att vi har börjat se på skrivandet på detta realistiska sätt har vi också gjort upp räkningen med en annan missuppfattning, den som omhuldade tron att allt skrivande förutsätter inspiration. Visst är det underbart att känna sig inspirerad; det vet var och en som någon gång skriver. Men samtidigt vet vi att vi ofta måste skriva utan att vara det minsta inspirerad [sic!]. Om alla i alla sammanhang skulle sitta och vänta på inspiration, vore det förvisso mycket som aldrig skulle bli skrivet.²⁴⁰

Man måste skriva även utan inspiration, samtidigt som inspirationen närmast tycks vara garanterad den som börjar eftersom ”var och en som någon gång skriver” vet hur underbar denna känsla är.

²³⁸ *Skrivprocessen*, 2007, s. 164. (Den citerade texten återfinns inte i tidigare upplagor.)

²³⁹ För vikten av stoffsamling och ett pågående skrivande, se t. ex. *Skrivprocessen*, 2007, s. 72–77, 150, 169f.

²⁴⁰ *Skrivprocessen*, 2007, s. 154. (Den citerade texten återfinns inte i tidigare upplagor.)

Skrivandets ensamhet och gemenskap

Att bli en skrivande kräver inte enbart mod, utan även att skribenten avstår från eller offerar något. Genom detta offerande framhålls ett författarideal som har nära kopplingar till romantikens ensamma, lidande och självupppoffrande geni, som var kallad till skrivandet. Detta framträder bland annat genom framskrivandet av en konflikt mellan familjeliv och skapande. *Att skriva prosa* (1989) beskriver det som följer:

Det är lika bra att från början erkänna att skrivandet ofta kommer i konflikt med mycket annat gott i livet, att tiden att arbeta med texten måste tas någon annanstans ifrån. Familj och vänner och ett arbete som förhoppningsvis innebär både glädje och inkomster, alltsammans kan också vara hinder för skrivandet.²⁴¹

Om man skriver innebär det mindre tid för något annat. Det är ju självklart, men genom att skrivandet är det som kommer i konflikt med det andra i livet, konstrueras det även som något utöver det "vanliga". De andra sysslorna tycks kunna existera sida vid sida, medan skrivandet är det som skiljer sig åt och som inte med säkerhet går ihop med resten av livet. *Att skriva prosa* (1989) utvecklar: "Välja bort något vill man inte, återstår att försöka finna en kompromiss."²⁴² Denna kompromiss handlar inte enbart om hur mycket skribenten själv vill skriva, utan är en kompromiss som behöver nås med nära och kära. Det kan då vara bra, menar *Att skriva prosa* (1989), att hävda att skrivandet indirekt kan vara viktigt även för dem i skribentens omgivning, eftersom skribenten inte mår bra utan skrivandet: "Man kan knappast övertyga de andra om att just jag måste skriva. Försök i stället att övertyga omgivningen om att dina krav på tid och plats i längden kommer att göra dig generösare och behagligare att umgås med."²⁴³ Det antas att omgivningen behöver övertalas för att skribenten ska få skrivtid och därigenom konstrueras skrivandet som något som till viss del upplevs som ett problem för skribentens vänner och anhöriga. Och vänner och anhöriga kan även vara ett problem för skribenten och skrivandet, vilket *Lyft ditt skrivande* (2008) tar upp i det inledande kapitlet "Vad står i vägen för ditt skrivande?". Enligt kapitlet kan det exempelvis vara vänner och familj som ifrågasätter både skrivandet och det skrivna, vilket innebär att skribenten kan behöva freda sig.²⁴⁴

²⁴¹ Lars Åke Augustsson, *Att skriva prosa. En essä och ett reportage*, Stockholm: Ordfront, 1989, s. 25.

²⁴² *Ibid.*, s. 25f.

²⁴³ *Ibid.*, s. 27.

²⁴⁴ *Lyft ditt skrivande*, 2008, s. 14f.

Den möjliga konflikten med nära och kära bottnar i konstruerandet av skrivandet som en aktivitet som kräver ensamhet, och därmed blir skrivandet en slags motsats eller en ersättare till familjeliv. *Diktskola* (2003) beskriver skrivandet som ett äktenskap: ”Att leva ihop med en författare är inte det enklaste. En författare är ju i första hand gift med sitt arbete.”²⁴⁵ Skrivande konstrueras som en storhet som alltid bör ha företrädesrätt, åtminstone om man verkligen vill lyckas. I *Skriv din bok och sälj den!* (2012) beskrivs det som följer:

Du är alltså en envis människa som har en historia att berätta. Eller också är du expert på något som hela världen skriker efter att få ta del av.

Då uppfyller du några av de kriterier som krävs för att du ens ska komma i närheten av att få din bok utgiven. Om du dessutom brinner för din historia, känner en irriterande klåda att bara få lägga jobb, familj och allt annat åt sidan och bara skriva – då är du på rätt spår.²⁴⁶

Det är således inte bara familjen utan även arbetet som kan behöva försakats, eller helt enkelt: det som ofta brukar ses som en stor del av livet ska skribenten vara beredd att lägga åt sidan, då skrivandet kräver tid i avskildhet. *Skriv din bok och sälj den!* (2012) förklarar: ”Det finns också en del sanningar som bör understrykas. En av dem är att författandet till största delen är ett mycket ensamt yrke. Om du inte är något så ovanligt som ena delen av ett författarpär, förstås.”²⁴⁷ I citatet framgår att man kan skriva tillsammans, men detta beskrivs inte som något man aktivt kan välja att göra, utan snarare något man kan ha tur att vara.

Ensamheten pågår så länge skrivandet gör det. Den försvinner inte – mer än möjligen tillfälligt – för att du blir publicerad och har skrivandet som yrke. I *Nya författarskolan* (2004) beskrivs författaryrket som följer:

Dessutom är skivarbetet när det utövas ett av världens ensamaste yrken. Du har ingen kafferast där du kan sitta och gnälla ihop med kamrater över vad ”dom” i ledningen har hittat på! Du är visserligen fri att gå på krogen när du vill med kompisar, eller hålla dig med ett varierat erotiskt liv, och det finns förlagsbjudningar och luncher och middagar med arrangörer av uppläsningar på fjärran ort och möjlighet att resa utomlands när du vill. Men som en kollega som äntligen fått möjlighet att säga upp de sista resterna av sitt borgerliga yrke brukade säga med viss desperation de första åren: ”Jag träffar aldrig längre en vuxen människa som är nykter.”

²⁴⁵ *Diktskola*, 2003, s. 44.

²⁴⁶ Dag Öhrlund, *Skriv din bok och sälj den! Tips och goda råd från en författare till dig som funderar på att skriva en bok och vill få den utgiven*, Malmö: Bra böcker, 2012, s. 66.

²⁴⁷ *Ibid.*, s. 143.

I det läget är det bra att åtminstone ha med sig en rejäl erfarenhetsbank från det normala yrkeslivet in i ensamarbetet.²⁴⁸

Trots de sociala sammanhang som kan omgärda skrivandet, framställs det som i vardagen ensamt. Detta trots att denna vardag kan piffas upp med kompisar, krog och erotik. Den form av ensamhet som här beskrivs skiljer sig från ensamheten i *Att skriva prosa* (1989) och *Lyft ditt skrivande* (2008), där det talas om ett försakande av umgänge av nära och kära. I citatet från *Nya författarskolan* (2004) tycks det inte finnas några nära och kära, inget kollektiv att snacka och sluta sig samman mot överheten med. Snarare tycks författaren vara en, antagligen manlig, frifräsare som för att få sällskap ägnar sig åt krogen och erotikerna och middagsbjudningarnas mingel. Att komma bort från ensamheten innebär att söka sig ut i offentligheten. Ingen familj väntar på skribenten och inga andra sysslor heller för den delen. Den ensamhet som skrivandet här innebär framstår mer som en konsekvens av skrivandet – eller som något som rentav existerade redan före skrivandet – än något som skribenten väljer att skaffa sig för att kunna skriva. Dessutom kan ensamheten, trots att den framstår som skrivandets grund, bli ett problem eftersom skrivandet även kräver erfarenhet från den verklighet där de vanliga yrkesarbetarna lever.

Konflikten som framträder i handböckerna, mellan familj och skrivande, är ingen nyhet och inte heller oberoende av genus. I ”Konstnärskall och hustruplikt” beskriver Eva Heggstad konflikten mellan det privata och offentliga livet som ett genomgående tema i 1880-talets litteratur. Denna konflikt innebär även konflikten mellan äktenskap och en traditionell kvinnoroll, och konstnärskapet, och konflikten framhålls som för kvinnorna olöslig.²⁴⁹ Konflikten långa historia och fortsatta närvaro synliggörs även i Tamara Anderssons avhandling *Den ensamma sjöjungfrun*. Andersson undersöker Carina Rydbergs *Den högsta kasten* och *Djävulsformeln* och påpekar att livet i romanerna framhålls som skrivandets motsats: båda är inte möjliga. Antingen så lever man eller så är man en som skriver.²⁵⁰ Konflikten, mellan skrivande och liv eller skrivande och familj bottnar i ett romantiskt författarideal med manliga förtecken. Den sanna konstnären ska uppleva sig kallad till att utföra och leva för sin konst, samt inte hindras av förpliktelser gentemot hemmet. Detta romantiska ideal är således fortfarande en del av skrivandets konstruktion, då skrivandet enligt böckerna

²⁴⁸ Göran Hägg, *Nya författarskolan*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2004, s. 188f. (Endast i denna upplaga.)

²⁴⁹ Eva Heggstad, ”Konstnärskall och hustruplikt”, *Nordisk kvinnohistoria*, 2011, <https://nordicwomensliterature.net/se/2011/01/04/konstnarskall-och-hustruplikt/> (hämtad 18-01-25).

²⁵⁰ Tamara Andersson, *Den ensamma sjöjungfrun. Om Catarina Rydbergs jagberättande ur ett genreperspektiv*. Diss. Umeå universitet, 2015, s. 168–170.

kräver att skribenten ger upp något. Skrivandet kräver ensamhet, samt att författaren lägger in något från sig själv i verket.

Att något måste försakas är återkommande i handböckerna. *Att skriva börjar här* (1998) klargör: ”Som författare har jag fattat ett principbeslut: Skrivandet överordnas allt. Jag är beredd att utnyttja och offra en personlig relation om dess inneboende litterära möjligheter är större än den enskilda människans betydelse för mig.”²⁵¹ Det är kanske kul att skriva, men det är ingen barnlek. I *Att skriva börjar här* (1998) framstår det dock som värt det, eftersom skrivandet är kopplat till ett sätt att vara i världen, som skribenten bokstavligen inte kan vara utan.²⁵² På andra ställen uttrycks dock en osäkerhet kring huruvida skrivandet är värt att offra så mycket för. I *Så gör jag* (2012) framställs den skrivna bokens eventuella synlighet på marknaden som kopplad till offrandet och som en eventuell belöning för det försakade: ”Denna enda ensamma bok, allt har jag offrat för den, försummat familjen, svikit mina vänner och nu får den inte försvinna i det orimliga utbudet av böcker som kommer ut.”²⁵³ Att lyckas med bokutgivningen blir här viktigt för att skribenten ska få lön för mödan, vilket är ett uttryck för marknadsdiskursen där det viktiga inte är skrivandet i sig utan dess resultat, som ska kompensera offrandet.

Ytterligare en möjlig tolkning av offrandets nödvändighet är att förstå det som en strategi, som inte så mycket handlar om att något offras utan snarare om att skapa en möjlighet till ensamhet. Att vilja skaffa familj, att tycka om att umgås och arbeta tillsammans, att vara social är norm i samhället, varför att dra sig undan och vilja vara själv anses som avvikande och ofta ifrågasätts.²⁵⁴ Skrivandet, så som det konstrueras av handböckerna, erbjuder ett alternativ eftersom det kräver ensamhet. Det är enligt handböckerna inte lätt att hävda att man måste vara ensam för att man ska skriva, men kanske lättare än att säga att man vill vara i fred utan någon särskild anledning. Dessutom är det trots allt finare att offra något, än att redan från början vara en person som arbetar, engagerar sig, socialiserar och sköter sitt hem så lite att man skriver för att man har massa tid över. Att offra något är även finare än att helt enkelt inte ha lust att sköta sitt jobb eller umgås med sin familj. Genom detta konstruerar handböckerna skribenten som en person som skriver trots allt annat som hen hade kunnat och velat göra. Skribenten är en engagerad person som skriver trots allt, snarare än någon som skriver på grund av brist på andra alternativ. Skrivandet ges värde

²⁵¹ *Att skriva börjar här*, 1998, s. 142.

²⁵² *Ibid.*, s. 139f.

²⁵³ *Så gör jag*, 2012, s. 158.

²⁵⁴ För en fördjupad redogörelse av hur frivillig (och ofrivillig) ensamhet bryter mot normen och därmed ifrågasätts, se Niklas Westberg, *Meddelande från enskildheten. En sociologisk studie av ensamhet och avskildhet*. Diss. Göteborgs universitet, 2012.

genom att det inte inträder i ett tomrum, utan kräver att skribenten avsäger sig någonting annat.

Skrivandets ensamhet framställs dock inte som enbart besvärande: "[S]krivandet är en fysisk upplevelse, en lycklig ensamlek. Ett samtal äger rum, en kommunikation inåt den skrivande själv i samspel med texten på papperet, eller skärmen, det skrivna."²⁵⁵ I *Tre enkla regler – finns inte* (2011) innebär ensamheten även lycka. Skrivandets ensamhet är inte alltid så ensam, utan snarare en annorlunda gemenskap, vilket nästkommande avsnitt visar.

Att skriva sig fram till andra

Tidigare visade jag att användandet av erfarenhet i en del handböcker syftar på användandet av en kollektiv erfarenhet. Att skriva innebar då ett överskridande av det egna, eller det personliga, i riktning mot det gemensamma. Skrivandet kanske kräver ensamhet, men det kan även bygga på eller leda till gemenskap. Denna gemenskap kan innebära konkret gemenskap med andra människor, men det kan också vara en i skrivandet och läsandet skapad gemenskap. För även om skrivandet kräver ensamhet, menar en del handböcker att den som skriver aldrig är ensam. I *Diktskola* (2003) beskrivs det som följer:

Därför är det en ynnest att ha talangen att befolka sina egna världar med människor man skapar själv. Jag känner mig aldrig ensam när jag sitter framför datorn och skriver. Däremot händer det allt som oftast att jag i det sociala livet känner mig olidligt ensam.²⁵⁶

Den gemenskap som uppstår i skrivandet framstår som en form av tröst för den skribent som måste eller vill avgränsa sig. *Tre enkla regler – finns inte* (2011) säger att:

[S]om skrivande person har man behov av egen tid och av att dra sig undan världen till sitt skrivande. Samtidigt är det människorna man intensivt sysslar med, dem man tänker på och deras beteenden man iakttar och formar och undersöker i sina texter.²⁵⁷

I skrivandet sysslar skribenten ideligen med människor trots ensamheten; hen skapar sitt eget umgänge, sitt eget sammanhang. Sammanhanget uppstår inte heller enbart genom det faktiska skrivandet, utan även genom den läsning som skrivandet kräver. *Att skriva börjar här* (1998) menar, som många andra

²⁵⁵ *Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. 31.

²⁵⁶ *Diktskola*, 2003, s. 99. Se även *I textens rum*, 2000, s. 36.

²⁵⁷ *Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. 57f.

handböcker, att läsning är nödvändig för skrivandet och att man aldrig skriver i ensamhet: ”Det är omöjligt för dig att orientera i ditt eget skrivande innan du fått häng på hur mycket som redan gjorts av andra – och hur de har gjort. Ingen skriver på en öde ö. Du skriver i ett sammanhang, antingen du vill eller inte.”²⁵⁸ Även om citatet inte sträcker sig till att tala om gemenskap så påvisar det ett alltid existerande sammanhang, en omvärld som finns runt skribenten. Vikten, och nyttan (för skrivandet), med att läsa nämns i de flesta handböcker, liksom i *Skrivprocessen*, även om böckerna behandlar läsning med varierad utförlighet. *I textens rum* (2000) nämner läsning redan i förordet och menar att det är genom att läsa man hittar sin egen röst:

En förutsättning för att utveckla sitt skrivande är, menar jag, att kombinera det med läsning. Inte för att lära sig *hur* man skriver, som vore de etablerade författarnas texter sprungna ur en formel, utan för att successivt urskilja sin egen röst, i myllret av röster. Det handlar om att tillåta sig att skriva lika fritt som man läser – att våga.²⁵⁹

Om läsning är vägen till en egen röst innebär det även att läsning är vägen till ett lyckat skrivande. Kreativitetsdiskursen kommer till uttryck, då skrivandet konstrueras som något man lär sig genom att själv skriva samt läsa andras texter.²⁶⁰ Genom att den egna rösten enligt citatet kan upptäckas vid läsning av andra synliggörs skribentens beroende av andra, eller annorlunda uttryckt: bara i relation till andra kan subjektet synliggöras och ”finna” det egna, och därmed bli till. Även i *Om konsten att läsa och skriva* (1985) är läsning grunden för att skriva eftersom man enligt boken inte skriver om man inte läser: ”Man bör också komma ihåg att de, som predikar läsandets välgörande inflytande, talar i egen sak. Den som inte läser *skriver* inte heller och hans argument får vi därför inte höra – eller i vart fall inte läsa.”²⁶¹ Läsningen utpekas här som skrivandets grund och den ena aktiviteten kan inte skiljas från den andra.

Det kan också vara till hjälp att läsa om andra författares arbete, så som man exempelvis kan göra i just handböckerna. *Att skriva prosa* (1989) inleds: ”Ända sedan jag började skriva för att bli publicerad, har jag haft tröst och glädje av att läsa om andra skrivares vedermödor. Så jag är inte ensam!”²⁶² Härigenom pekas en av handböckernas funktioner ut: de lär inte enbart ut skrivande, utan genom att de pratar om skrivande och dess utmaningar erbjuder de även den

²⁵⁸ *Att skriva börjar här*, 1998, s. 35.

²⁵⁹ *I textens rum*, 2000, förordet. Förordet är skrivet av Jenny Toll, redaktör.

²⁶⁰ Ivanič, 2004, s. 229.

²⁶¹ Olof Lagercrantz, *Om konsten att läsa och skriva*, Stockholm: Wahlström och Widstrand, 1985, s. 19. Kursivering i original.

²⁶² *Att skriva prosa*, 1989, s. 9.

blivande skribenten en gemenskap. Detta är samma princip som jag uppmärksammat i *Skrivprocessen*, då läraren ombeds göra skrivandets vedermödor explicita, för att skapa gemenskap och ge tröst till de elever som tycker det är svårt att skriva.²⁶³

Den framskrivna texten ska förhoppningsvis även möta en läsare, vilket pekar ut ytterligare ett sammanhang som får skribentens ensamhet att omges av människor. *Om konsten att läsa och skriva* (1985) förklarar: ”Det är inte blott författaren som är kreativ utan också läsaren. Den goda författaren är medveten därom och inbjuder läsaren till samarbete.”²⁶⁴ Betonandet av mottagaren, och av att i skrivandet tänka på hur texten ska möta denna, skapar en närhet till skrivandet som social praktik; inte bara skrivakten görs viktig, utan också det som omger den.²⁶⁵ Den lyckade författaren måste avskilja sig, men samtidigt ta intryck från andra skribenter och bjuda in läsaren. Skrivandets kommunikativa syfte blir tydligt: inget fysiskt möte mellan människor sker, men ett möte uppstår ändå mellan skrivna texter, skribenter och läsare.

Trots den ensamhet skrivandet kräver är kommunikationen med andra människor skrivandets grund. Detta påtalas tydligt i *Skrivprocessen*, då det betonas att eleverna tidigt måste få skrivandets kommunikativa funktion klar för sig; man skriver för att framföra något till någon.²⁶⁶ *Att skriva börjar här* (1998) hävdar: ”Nästan alla som skriver gör det för att kommunicera – med sig själva eller med någon annan.”²⁶⁷ Detta innebär att skrivandet konstrueras som en aktivitet som kräver ensamhet, men vars mål egentligen är samtal eller gemenskap. Eller som det står i *Om konsten att läsa och skriva* (1985): ”Ensamhet är en ohygglig sjukdom, i sina svåraste former dödande. Om det inte finns någon enda som lyssnar måste man skapa åtminstone en illusion av gemenskap genom att formulera.”²⁶⁸ Skrivandet blir här en räddning från den ensamhet som skribenten (utan att ha försakat något) tycks uppleva. Skrivandet konstrueras som hoppet om en gemenskap, hoppet om att någon lyssnar till det egna man hittat i ensamhet.

Skrivandet kan även leda till vänskap, samhörighet eller skapande tillsammans med andra människor. I ett av de tidigare använda citaten från *Dikt skola* (2003) tydliggörs exempelvis att skrivandet kan leda till en värdefull och plötslig gemenskap: ”Jag var åtta år och fröken läste upp berättelsen för hela

²⁶³ *Skrivprocessen*, 2007, s. 44f.

²⁶⁴ *Om konsten att läsa och skriva*, 1985, s. 8.

²⁶⁵ Ivanič, 2004, s. 237.

²⁶⁶ *Skrivprocessen*, 2007, s. 46–48.

²⁶⁷ *Att skriva börjar här*, 1998, s. 14. Vad som enligt handböckerna är skrivandets syfte diskuteras utförligt i kapitel 3. Här ägnar jag mig enbart åt skrivandets syfte i relation till dess ensamhet resp. gemenskap.

²⁶⁸ *Om konsten att läsa och skriva*, 1985, s. 78.

klassen. Jag blev någon. Jag fick vara med och byta doftsuddgummin med de andra på rasterna. Det var stort.”²⁶⁹ Jaget upplever sig bli till som någon inför de andra: de skrivna – och inför klassen synliggjorda – orden leder till att jaget inkluderas. Det är intressant att samma handbok som lyfter denna gemenskap som något storslaget och positivt, tar avstånd från skrivarskolor.

Jag har, tack och lov, inte gått någon skrivartutbildning eller skola. Jag får den frågan rätt ofta. Jag skulle aldrig sätta min fot på ett sådant ställe. Lite grann av en rent obstinat och bångstyrig anledning men också för att, hur välmenande och ambitiösa de där skolorna än är, så representerar de en syn på skrivande som jag aldrig kan ställa upp på. Jag är under ständig utbildning och vägrar låta mina texter valsa runt som en gammal trasa bland karriärkåta ”blivande författare”.²⁷⁰

Citatet påvisar ett särskiljande av dåliga och goda skribenter, där de dåliga är de som söker en framgångsrik karriärväg, eller de som sysslar med alltför ingående samtal om text, och de goda är de som skriver i avskildhet för att de måste skriva. Det senare framställs som något äkta, vilket positionerar jaget som varande på den mest genuina sidan till skillnad från karriäristerna och analytikerna. Det tycks som att avståndstagandet från skolorna sker för att göra skribenten tillräckligt speciell, vilket i enlighet med luktsuddgummicitatet – då jagets text blir uppläst för alla andra som lyssnar – skulle kunna garantera synliggörande inför andra som *någon särskild* snarare än som *en bland andra*.

Diktskola (2003) är den enda handboken som skriver om skrivarskolor i så pass negativa ordalag. I övriga handböcker omnämns skrivarskolor antingen inte alls – vilket antyder ett ointresse för dessa – eller omskrivs relativt positivt. Vissa handböcker har ett särskilt avsnitt om skrivarskolor eller om att skriva tillsammans, och en utveckling över tid går att urskilja. I handböcker publicerade på 1980-talet kan man se att dessa avsnitt är introducerande, i bemärkelsen att de exempelvis går igenom vad man kan göra i en skrivarcirkel. I *Visst kan jag skriva* (1982) påtalas att skrivarciklar kan skapa gemenskap mellan väldigt olika människor, och ett upplägg för en skrivarcirkel med åtta träffar presenteras. *Visst kan jag skriva* (1982) nämner även olika skrivutbildningar, samt föreslår att en fortsättning på skrivarcirkeln kan vara att starta en skrivarklubb. I handboken återges en beskrivning av aktiviteterna i, samt intervju med ansvariga för, en sådan skrivarklubb.²⁷¹ I *Skrivandets hantverk* (1979) finns ett liknande avsnitt, med förslag på hur man kan jobba

²⁶⁹ *Diktskola*, 2003, s. 27.

²⁷⁰ *Ibid.*, s. 47.

²⁷¹ *Visst kan jag skriva*, 1982, s. 14–20, 98–103.

med olika genrer i ett cirkelsammanhang, samtidigt som det beskrivs som gynnsamt för det egna skrivandet att få ärlig textkritik från andra.²⁷²

På 80-talet kan man se att vad en skrivarcirkel gör inte är vedertaget, medan det i de böcker som publiceras närmare nutid är relativt självklart att skrivarkurser innehåller textsamtal och finns på en rad olika ställen. Under 90-talet, när skrivarskolor blir allt vanligare i Sverige, är de relativt frånvarande i handböckerna. Skrivarcirkelarna som var självklara på 80-talet tycks inte längre vara det, samtidigt som skrivarskolornas roll och betydelse är oklar. Det tycks under 90-talet råda skilda meningar gällande huruvida dessa kurser är bra eller dåliga för skrivandet.

Den handbok som tydligast berör skrivarskolor under 90-talet är *Att skriva börjar här* (1998). Inledningsvis är det en relativt neutral beskrivning där både fördelarna och nackdelar nämns. Som fördel nämns att "[d]en som är bra på att författa slipper sitta ensam på sin skrivkammare med frågor och vändas. I stället får man råd, stöd, vägledning och sällskap. Dessutom kan man ta studielån för att ägna sig på heltid åt att skriva."²⁷³ När det kommer till nackdelarna handlar det främst om likriktningen: "Risken finns att alltför lydiga skrivarkurselever börjar skriva som magistern vill, i stället för att skriva som de själva vill."²⁷⁴ Detta vägande för och emot följs dock av att skrivarkurselever får svara på några frågor, samt en redogörelse för ett besök vid en skrivarkurs, varvid beskrivningen går över till att vara positiv.²⁷⁵ Trots detta positiva slut är det intressant att även negativa aspekter lyfts, eftersom detta påvisar en osäkerhet kring kurserna: de är vanliga, men är ännu inte självklara på det sätt de senare kommer att bli. Likriktning är som sagt något som Ulf Olsson hävdar sker genom det schabloniserade jag som tillverkar texter likt en maskin. Kritiken är inte unik för kurserna i Sverige, utan känns igen från etableringen av skrivprogram och kurser i USA. McGurl skriver:

Others such as John W. Aldridge have given thumbs-down to the writing program not only for its removal of writers from the manifold stimulations of the real world, but also for the damage it has done to the originality of the individual authorial voice. Demonstrating the continuing appeal of the romantic conception of the artist as an original genius, "assembly-line" writing programs are blamed by Aldridge for producing a standardized aesthetic, a corporate literary style that makes a writer identifiable as, say, an Iowa writer. [---] The result, according to Aldridge, is that products of the writing program become, not writers, but "clonal fabrications of

²⁷² *Skrivandets hantverk*, 1979, s. 31–53.

²⁷³ *Att skriva börjar här*, 1998, s. 164.

²⁷⁴ *Ibid.*, s. 165.

²⁷⁵ *Ibid.*, s. 167–177.

writers”, who can only be expected to produce “small, sleek, clonal fabrications of literature.”²⁷⁶

Det resonemang som återges av McGurl, har stor likhet med Olssons. Likriktningen var även något som man enligt McGurl lyfte på vissa skrivprogram, och man påpekade då att man inte ville reglera utan snarare utveckla och uppmuntra talang.²⁷⁷ Risken för likriktning behandlas knappt i de svenska handböckerna. Citatet från *Att skriva börjar här* (1998) är ett av få exempel, vilket kanske beror på att det inte anses finnas så stor risk för likriktning eftersom skrivandet, enligt många handböcker, inte går att lära ut.²⁷⁸

Under 2010-talet är skrivarskolorna etablerade sedan en längre tid tillbaka. Av handböckerna omskrivs de ofta i positiva ordalag. Handböckerna och skrivarskolorna tycks på 2010-talet befinna sig på samma sida och att samtala om text misstänklighets inte längre. I *Så gör jag* (2012) står:

Numer finns det skrivskolor var man ser, skapande linjer för skrivande på folkhögskolor, Biskops-Arnö, Göteborgs universitet, internet surrar av skrivskolor, alla som vill skriva kan finna sin skrivskola.

Så var det inte när jag började, så är det nu och det är bra.

Det finns de som säger att skrivskolor kan vara skadliga, att det enda elever på skrivskolor lär sig är att skriva skrivskoleprosa.

Fel.

Den som är så mottaglig för påverkan och gruppsytryck, så anpassningsbar och flexibel, har otaliga andra skolor att välja på.²⁷⁹

Att skrivskoleprosa skulle vara resultatet avfärdas och istället framhålls skrivarskolorna och deras mångfald som en tillgång. I *Dina ord, dina berättelser* (2011) är skrivarskolor även en möjlig väg till att finna den egna stilen: ”Att gå skrivarkurs är ett fantastiskt sätt att lära och inspireras tillsammans med andra. En bra skrivarkurs utgör en kreativ miljö där du kan pröva olika språkliga uttryck medan du söker dig fram till din personliga stil.”²⁸⁰ I ytterligare andra handböcker nämns möjligheten att via internet skapa sig sitt eget skrivsammanhang. *Skriv din bok och sälj den!* (2012) säger: ”Om du inte är omgiven av skrivare, så kan du bli det. På nätet finns det massor av sajter och samman slutningar för författare i vardande och innan du vet ordet av kan du ha ett helt

²⁷⁶ McGurl, s. 26. Citaten kommer från John W. Aldridge, *Talents and Technicians. Literary Chic and the New Assembly-Line Fiction* (New York: Scribner's, 1992).

²⁷⁷ *Ibid.*, s. 26f.

²⁷⁸ Se t. ex. *Om konsten att läsa och skriva*, 1985, förordet; *Att skriva börjar här*, 1998, s. 11; *Så gör jag*, 2012, s. xi.

²⁷⁹ *Så gör jag*, 2012, s. 58.

²⁸⁰ *Dina ord, dina berättelser*, 2011, s. 197.

gång nya vänner.”²⁸¹ Här synliggörs tydligt skrivandet som en väg till gemenskap, då det inte enbart handlar om att få hjälp med skrivandet utan även om att få nya vänner. I *Dina ord, dina berättelser* (2011) uppmärksammas även att skrivarkurser kan vara ett sätt att försöka få erkännande och bekräftelse: ”Längtan efter att få ägna sig åt skrivandet är nära förknippat [sic!] med längtan efter ett öppnare, friare liv och en önskad om att bli sedd och uppskattad.”²⁸² Skrivarskolorna kan således leda till gemenskap, utveckla skrivandet och skribenten som person.

I *Konsten att skriva en bästsäljare* (2011) diskuteras möjligheten att samförfatta, vilket är enda tillfället då detta diskuteras mer utförligt:

Författaryrket måste inte vara ett eremityrke. Ibland är samarbete nyckeln till framgång och samskrivande har länge varit vanligt när det gäller tv- och filmmanus och fackböcker. Känner du dig lockad av att skaffa en partner i skrivarstugan bör du välja noga för ni kan komma att tillbringa många år tillsammans.²⁸³

Att möjligheten att samförfatta tas upp bör förstås i skenet av handbokens inriktning mot bästsäljare och de författarpar som lyckats slå igenom. Som exempel kan nämnas författarparet bakom pseudonymen Lars Kepler, som även nämns av handboken.²⁸⁴

I detta sammanhang tydliggörs att *Skrivprocessen* riktar sig till en annan mottagare än handböckerna: handböckerna riktar sig till skrivande individer som vill skriva på fritiden medan *Skrivprocessen* riktar sig till lärare och således redan befinner sig inom ramen för en skrivutbildning. Detta ställer särskilda krav, exempelvis på att förhålla sig till styrdokument, på att få även ovilliga att skriva, samt på att utforma skrivuppgifter. En konsekvens av detta tycks vara att skrivandets ensamhet inte behandlas, utan istället framhävs möjligheter med och till gemenskap i skrivandet. Utbildningssammanhangets fördelar lyfts fram, som exempelvis möjligheten att få kamratrespons. Gemenskap är inte målet med, men en del av undervisningen. Detta framkommer bland annat i den redan nämnda skrivuppgiften, utifrån barndomsminnen, då eleverna parvis ska dela det de skrivit med varandra. :

Efter en ibland något tveksam början, brukar en febril talaktivitet utlösas av denna instruktion. Engagemanget i berättandet är inte att ta miste på

²⁸¹ *Skriv din bok och sälj den!*, 2012, s. 145.

²⁸² *Dina ord, dina berättelser*, 2011, s. 200.

²⁸³ *Konsten att skriva en bästsäljare*, 2011, s. 157. Kortare exempel finns i *Skrivandets hantverk* (1979), men inte för skönlitterärt skrivande (s. 40) samt i *Dina ord, dina berättelser* (2011) där det sägs att det kan vara inspirerande och ge ny fart åt skrivandet att skriva i grupp (s. 36).

²⁸⁴ *Konsten att skriva en bästsäljare*, 2011, s. 159f.

och inte heller de tydliga tecken på stor munterhet som ofta föränleds av igenkännandets glädje. ”Du också...?”²⁸⁵

En gemenskap uppstår, som sedan mynnar ut i den kamratrespons som gör att samarbete med andra är en självklar del av det skrivande som sker inom *Skrivprocessens* ramar (även om denna del enligt *Skrivprocessen* inte bör överbetonas).²⁸⁶ Respons eller bearbetning framställs i *Skrivprocessen* som ”ett samspel mellan elev och elev, men precis lika gärna mellan elev och lärare eller varför inte mellan elev och förälder”.²⁸⁷ Trots de vedermödor skrivandet kan innebära framställs det i *Skrivprocessen* framförallt som harmoniskt, som en plats där man lär, utbyter idéer och erfarenheter, och förbättrar sig själv tillsammans med andra. Det är också viktigt att läraren själv skriver:

Om vi som svensklärare och skrivhandledare själva, åtminstone vid något tillfälle, försökte oss på en del av de skrivuppgifter som vi utsätter våra elever för skulle det förmodligen bli lättare för oss att förstå elevernas problem med skrivandet.²⁸⁸

Genom att skriva kan läraren bättre förstå vad eleverna står inför och därmed undervisa bättre, enligt *Skrivprocessen*. *Skrivprocessen* framhåller att skrivandet är en demokratisk akt, och att användandet av erfarenhet i skrivandet kan vara ett sätt att nå gemenskap och bygga ett dialogiskt, eller demokratiskt, klassrum.²⁸⁹ I och med detta synliggörs *Skrivprocessens* koppling till erfarenhetspedagogiken. *Reflekterande läsning och skrivning* av Gunilla Molloy handlar om hur litteratur- och skrivpedagogik kan integreras, och Molloy betonar vikten av att skapa ett klassrum där deltagande och samtal står i centrum.²⁹⁰ Svenskämnet ska, föreslår Molloy, vara ett erfarenhetsbaserat demokratiämne, där allas röster och erfarenheter får ta plats och höras, och där eleverna genom delandet av erfarenheter lär av varandra.²⁹¹ Att utgå från erfarenheten görs enligt *Skrivprocessen* för att skapa skrivlust, men även för att nå något utanför den enskilda erfarenheten. Här finns således en närhet till de handböcker som vidgar erfarenhetsbegreppet till att omfatta ett kollektiv.

I *Skrivprocessen* är gemenskapen, eller förtroligheten, lika avgörande som den inledande ensamheten är i handböckerna. Detta resulterar i att

²⁸⁵ *Skrivprocessen*, 2007, s. 52.

²⁸⁶ *Ibid.*, s. 38f, 116f.

²⁸⁷ *Ibid.*, s. 116.

²⁸⁸ *Ibid.*, s. 44.

²⁸⁹ *Ibid.*, s. 15.

²⁹⁰ Molloy, 1996, s. 9f.

²⁹¹ Molloy, 2007, s. 185–187.

konstruktionerna av skrivandet skiljer sig åt, då antingen den enskilda individen eller samtalet görs till avgörande faktorer för att skrivandet ska lyckas.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan sägas att det egna genomgående framhålls som något som skrivandet kräver för att bli lyckat. Skribenten måste börja skrivandet utifrån sig själv och sin specifika erfarenhet, känsla eller vilja. Denna utgångspunkt är dock inget som fulländar skrivandet, utan det skrivna kräver något mer: att skribenten på rätt sätt fiktionaliserar den egna erfarenheten, och finner sin egen röst. Dessa något diffusa råd är vedertagna i handböckerna. Genom dem bevaras en vaghet gällande hur man ska göra, och därmed kvarstår även den blivande skribentens behov av hjälp. Vagheten förstärks av att skrivandet konstrueras som både kommande ur, och som skapande av, skribentens egna. Även i *Skrivprocessen* är erfarenheten avgörande för skrivandet, och det är lätt att se en likhet mellan konstruktionen av skrivandet inom och utanför skolan. Däremot visar analysen av *Skrivprocessen* att skribenten främst förbättras, men inte skapas som subjekt genom att skrivas, vilket hen gör i handböckerna. Detta gör att konstruktionen av skrivandet skiljer sig åt, då skrivandet i handböckerna ibland främst tycks handla om att skapa en skribent, medan det i *Skrivprocessen* snarare handlar om att hjälpa fram relativt stabila subjekt till ett mer avancerat skrivande.

Även i den avslutande analysen av skrivandet i relation till ensamhet och gemenskap framkommer skillnader mellan det skrivande som handböckerna respektive *Skrivprocessen* konstruerar. *Skrivprocessen* betonar samtal och gemenskap för att skrivandet ska förbättras, medan handböckerna menar att skrivandet kräver ensamhet, även om det kan leda till gemenskap då skrivandet kan få skribenten att framträda som subjekt inför – eller tillsammans med – andra. Handböckernas skrivande innebär en möjlighet att plötsligt få lämna en obekvämlig position, för något mera synligt och åtråvärt, som en gungande måne eller doften av suddgummi och hav.

3. Den allvarsamma leken

Läsaren av en handbok har antagligen en vilja att veta mer om handbokens ämne, eller åtminstone om hur handbokens ämne beskrivs. Det är en av de saker som skiljer handböcker från läromedel; handböckerna kan förutsätta att det finns en vilja att lära eller ett intresse för ämnet, vilket läromedlen inte kan. Läromedlens utgångspunkt finns inte i viljan eller lusten, utan snarare i styrdokument och antaganden om vad lärare vill ha för undervisningsmaterial, samt möjligen i viljan att väcka lust för ämnet. Läromedlet vill åstadkomma en rörelse mot skrivande och läsande, medan handböckerna kan utgå från att denna rörelse redan finns.

Kapitlet ”Den allvarsamma leken” ägnas åt handböckerna och har en kronologisk struktur. Förändringar och konstanter i handböckernas beskrivningar av skrivande som både lustfyllt (man gör det för att man vill) och som mödosamt (man måste tvinga sig att skriva) undersöks. Beskrivningar av skrivandet som både mödosamt och lustfyllt förekommer frekvent i handböckerna, och är vanliga även i andra pedagogiska texter. Som exempel kan nämnas att *Skrivprocessens* första kapitel heter ”Att skriva: lust och plåga”.²⁹² Med skrivandets lust och möda avser jag utsagor om skrivandet som exempelvis glädjefyllt, lekfullt, njutbart, arbetsamt, tidskrävande, svårt, tvingande och disciplinerande. I kapitlet undersöker jag hur de olika delarna – lusten och mödan – betonas och ställs mot varandra, och hur detta förändrar konstruktionen av skrivandet och det skrivande subjektet över tid. Eftersom skrivandets allvarsamma lek även säger något om varför någon antas vilja skriva, undersöker kapitlet även hur skrivandets syfte formulerats i handböckerna under de olika årtiondena. Analysen utförs med hjälp av Ivaničs ramverk och Foucaults teoretiska perspektiv, och relateras till forskning om skrivande och skrivundervisning i informella och formella sammanhang.

Enligt Suzanne Hidi och Pietro Boscolo är frågor om bristen på motivation och om hur motivationen kan ökas, centrala för lärare. De menar att motivationen kan ses som kopplad till minst tre olika områden: vad den skrivande hoppas få ut av skrivandet, hur den skrivande ser på sig själv och sin egen förmåga som skribent, samt vilka verktyg skribenten har till sin hjälp för

²⁹² *Skrivprocessen*, 2007, s. 15.

att hantera den givna uppgiften.²⁹³ Dessa aspekter – framför allt skribentens förmåga och syfte – kommer att beröras i kapitlet. I Nils Larssons avhandling beskriver eleverna att de inte upplever skolskrivandet som lustfyllt – till skillnad från det privata skrivandet – utan snarare som ett måste eller tvång.²⁹⁴ Det finns således en skillnad i upplevelsen av lust, beroende på i vilket sammanhang skrivandet sker. Eftersom motivation antas finnas i handböckerna, men där- emot kanske behöver skapas av läromedlen, är det relevant att undersöka utsagor om skrivandets lust och möda i de olika typerna av pedagogiska texter. Nästa kapitel kommer att behandla liknande frågor i en analys av *Svenska timmar*, medan det här kapitlet ägnas åt handböckerna.

80-tal: Ett uppdrag från verkligheten

Granskningen av 80-talets handböcker utgår från *Skrivandets hantverk* (1979), *Om konsten att läsa och skriva* (1985), *Att skriva prosa* (1989) samt *Visst kan jag skriva* (1982), vilket är alla handböcker som publicerades under 80-talet. I *Att skriva prosa* (1989), skrivs relationen mellan flera av 80-talets skrivböcker fram, då tanken med *Att skriva prosa* (1989) var att den skulle vara:

Något mera anspråkslöst och hantverksmässigt än Olof Lagercrantz' blixtrande OM KONSTEN ATT LÄSA OCH SKRIVA eller Ivar Lo-Johanssons på mästarauktoritet grundade ATT SKRIVA EN ROMAN. Men ändå mera sammansatt, och mera direkt på prosan inriktat, än studieförbundets kursböcker för skrivarcirklar eller Staffan Ekegrens och Clas Thors entusiastiska VISST KAN DU SKRIVA [sic!].²⁹⁵

Citatets beskrivning av relationen mellan böckerna stämmer väl överens med min läsning, även om *Skrivandets hantverk* (1979) inte omnämns vilket där- emot Ivar Lo-Johanssons *Att skriva en roman* (1981) gör.²⁹⁶ Handboken

²⁹³ Hidi & Boscolo, s. 2.

²⁹⁴ Larsson, s. 68.

²⁹⁵ *Att skriva prosa*, 1989, s. 9. Versaler i original. (Boken heter *Visst kan jag skriva*)

²⁹⁶ *Att skriva en roman. En bok om författeri* (1981) ingår inte i undersökningen. Visserligen innehåller boken vissa skrivtips, men till stor del är boken personligt hållen, och kan sägas exemplifiera en författares (Ivar Lo-Johanssons) arbetsprocess, snarare än att fungera som handbok. De passager som behandlar skrivtips mer explicit återfinns främst under rubriken "Författaren och hans uppgift", i vilken en författarens uppgift sägs vara "att förvalta språket och att göra revolt mot förtryck". (s. 138) Språket ska inte bara förvaltas, utan även utvecklas och förändras, vilket blir görbart då författaren inte i lika hög utsträckning hämmas av språkliga normer och regler som gemene man. Denna syn på skrivande återfinns som vi ska se i mitt material. Redan 1957 utges en bok med en snarlik titel av Lo-Johansson: *Att skriva en roman. Ett självbiografiskt avsnitt*. I denna betonas skrivandets arbetsamhet, och vi får följa en del av arbetet med romanen *Geniet* (1947). Även Lo-Johanssons *Till en författare* (1988) innehåller vissa skrivtips, men uppehåller sig främst vid litteraturhistoria och klassamhälle, och har hamnat utanför handboks-kategorin.

Skrivandets hantverk utges första gången 1979 och kommer i ny tryckning 1985. Inledningsvis kan sägas att handboken skiljer sig från övriga handböcker genom att vara mer uttalat politisk. *Skrivandets hantverk* (1979) förklarar: "All skriven text innehåller värderingar, antingen skrivaren är medveten om det eller inte. Den medvetna författaren har sina värderingar och sina avsikter klara för sig."²⁹⁷ *Skrivandets hantverk* (1979) kan utifrån detta beskrivas som en handbok som tydliggör sina värderingar och avsikter, liksom den medvetna författaren gör.

Skrivande som arbete

På omslaget till *Skrivandets hantverk* (1979) finns en bild av en man, iklädd arbetskjorta/jacka och skärmmössa, sittande vid en skrivmaskin. Över bilden anges titeln och under bilden finns texten: "Sven Wernström berättar om sina egna arbetsmetoder och ger råd till dig som vill skriva". Detta "dig" visar sig dock inte vara vem som helst. Boken inleds som följer: "Det här är en bok om skrivandets hantverk./ Jag riktar den till dig som är arbetare och socialist."²⁹⁸ Genom den explicita adresseringen av läsaren är *Skrivandets hantverk* (1979) den för tiden mest specificerade boken. Den vänder sig till en arbetare, och framställer även skrivandet som arbete:

De flesta av oss kan tala med varandra. Orden föds på våra läppar i det ögonblick då vi behöver dem. Ändå tror vi inte att vi kan skriva. Är det så att författarjobbet kräver ett geni? Är det något man måste vara "född till"? Eller är det vårt språk som inte duger?

Sådana frågor är lätta att besvara. "Genier" föds inte ur moderlivet, de utvecklas genom envist arbete.²⁹⁹

Citatet ovan är från bokens inledning och etablerar ett "vi". Handboks-författaren sällar sig på detta vis till den läsare som ska utbildas och upp-muntras, som ska komma att förstå – precis som handboks-författaren gjort – att "vi" (det vill säga arbetarna) kan skriva. Läsaren och handboks-författaren är relativt jämställda: de tillhör samma samhällsgrupp och har i stort sett samma förutsättningar att bli bra på att skriva. Skrivandet konstrueras i citatet som till för alla, samt som arbetskrävande. Författarjobbet är just ett jobb: det handlar inte om att vara född som geni. Lusten att skriva behandlas inte alls i citatet och är väldigt frånvarande i *Skrivandets hantverk* (1979) som helhet; snarare än

²⁹⁷ *Skrivandets hantverk*, 1979, s. 11.

²⁹⁸ *Ibid.*, s. 9.

²⁹⁹ *Ibid.*, s. 9f.

leken och glädjen i skrivandet betonas dess möda. Det handlar om vad skrivandet kräver, och därigenom vad som krävs av det skrivande subjektet.

Om konsten att läsa och skriva (1985) instämmer i skrivandets arbetsamhet: ”Kan man lära sig skriva? Jag förmodar det. [...] Övning, arbete, är här som på varje område den enda säkra metoden.”³⁰⁰ *Om konsten att läsa och skriva* (1985) uttrycker inledningsvis inte samma säkerhet kring huruvida man kan lära sig skriva, då svaret på frågan blir att handboks författaren ”förmodar” att man kan det. Dock tilläggs sedan att övning och arbete är ”den enda säkra metoden”, vilket till stor del tar bort tvivlet i ”förmodar”. Även om alla handboks författare under 80-talet menar att det går att lära sig att skriva, synliggör själva frågan en osäkerhet gällande om vem som helst kan bli författare.

Det arbete som skrivandet kräver innefattar att skrivandet måste utföras med en viss regelbundenhet eller rutin, vilket *Att skriva prosa* (1989) beskriver så här:

Hur man än gör det, tror jag att det avgörande är vetskapen om att några timmar i veckan, även om det bara är medan familjen ser på teve eller man är ensam efter jobbet, uteslutande ägnas åt försök att skriva.³⁰¹

Så gott som alla handböcker påpekar vikten av rutin, vilket jag uppmärksammade redan i föregående kapitel i relation till kravet på inspiration samt upprättandet av ett skrivande subjekt. Rutinen är en del av den disciplinering av individen som skrivandet kräver, och dessutom ett sätt att likna aktiviteten att skriva vid aktiviteten att arbeta. Några timmar i veckan framställs i citatet ovan som en sorts tumregel för hur ofta man åtminstone borde ägna sig åt skrivandet, medan familjen ser på tv. Den här tiden måste man ägna sig åt skrivande, även om det är svårt: ”Tiden man skaffar sig måste vara helig eller förtappad, hur man nu vill uttrycka det. Ingen kan skriva hela den tiden; rätt mycket av tiden går åt till misslyckade försök; ändå måste man sitta där.”³⁰² Optimalt bör man även skriva mer än några få timmar i veckan: ”En *anteckningsbok* av något slag som man har med sig för det mesta, eftersom bra idéer ofta kommer när man inte skriver. Bra att ha med sig invid sängen, om man bryr sig om sina drömmar.”³⁰³ Att flitigt använda anteckningsblock rekommenderas i många handböcker: det är bra att alltid ha något till hands om man skulle få någon idé eller lite tid över. Här synliggörs att skrivandet är någonting som man kan bära med sig och syssla med – mer eller mindre aktivt

³⁰⁰ *Om konsten att läsa och skriva*, 1985, s. 33.

³⁰¹ *Att skriva prosa*, 1989, s. 28.

³⁰² *Ibid.*, s. 27.

³⁰³ *Ibid.*, s. 74. Kursivering i original.

– vid olika tillfällen under en dag. Dessutom bör anteckningsblocket följa med intill sängen, för att man lättare ska kunna föra anteckningar om sina drömmar.

Från att ha framställts som något som upptar några timmar av ens liv varje vecka, kommer skrivandet här att konstrueras som något ständigt pågående; rutinen sträcks ut över dygnets timmar. Konstruktionen av skrivandet inbegriper samma sorts disciplinerande praktik som Foucault beskriver då han redogör för disciplinerings genomslag under 1700-talet. I *Övervakning och Straff* beskriver Foucault hur disciplinen från att ha omfattat det militära, kommer att sprida sig i samhället. Foucault menar att delar av denna disciplin är en internalisering av makten, där individen börjar övervaka sig själv i enlighet med maktens önskemål. Disciplinen ordnar individerna i tid och rum, och schemaläggning av vardagen är central för att maximera den nyttiga tiden.³⁰⁴ Genom den regelbundenhet som rekommenderas konstrueras skrivandet som en disciplineringspraktik i relation till tiden, som håller skribenten ständigt verksam.

Skrivandet kan således ses som en del av en disciplinering, där man ska schemalägga även sin fritid och nyttiggöra den genom skrivande. Individen ska inte vara överksam utan ständigt i arbete. Men, skrivandet kan också ses som en onyttig aktivitet (även om handböckerna inte menar att det är så). Som citatet ovan säger: tiden måste vara ”helig eller förtappad”. Oavsett resultat ska tiden ägnas åt skrivande, vilket innebär att tiden för skrivande även kan utgöra en lucka i den produktiva, nyttiga tiden: det är tid som ägnas åt ett skrivande som inte behöver mynna ut i specifika resultat. Oavsett nytta eller onytta: skrivandet ska genomsyra livet.

Kroppslarbete och disciplinens frihet

Skrivandets pågående, samt den träning som krävs, gör att aktiviteten ibland även liknas vid idrottande, vilket är fallet i *Visst kan jag skriva* (1982):

Skrivandet är som idrottandet. Det fordrar träning för att bli framgångsrikt, ständigt nya försök, ständigt nya ansatser, hårt arbete och finslipning av detaljerna. Precis som kroppens olika muskler måste vara specialtränade för att helheten ska bli bra måste du som skrivare behärska de olika teknikerna inom skrivandet. Gratis har du bara dina upplevelser. Belöningen får du när du formulerat dem och fäst dem på pappret.³⁰⁵

³⁰⁴ Foucault, 2017, s. 216–227.

³⁰⁵ *Visst kan jag skriva*, 1982, s. 72.

Genom jämförelsen med idrottande framställs skrivandet som i viss mån fysiskt. Att skriva är inte enbart en intellektuell syssla, utan något som kan ha likhet med träning eller kroppsarbete. Denna framställning av skrivandet upprättar en länk mellan vissa arbetares lönearbete och skrivarbetet. Det fysiska blir än mer påtagligt längre fram: ”Att skriva böcker är arbete’ och kräver sin tid. Det rinner aldrig till utan ansträngning. Man får svettas och ängslas och förtvivla, slita dem ur kroppen ibland.”³⁰⁶ Böckerna framstår som ofrivilliga avkommor, något som föds ur skribenten, utan att handboken behöver använda en sådan kvinnlig metafor.³⁰⁷ Även i *Om konsten att läsa och skriva* (1985) knyts skrivandet till kroppen genom manligt kodade metaforer:

För mig var den lyriska uniformen av äldre modell en nödvändighet och jag lärde mig bära den. Till den dag kom då jag kastade den av mig. Den tvingade mig ofta in i attityder och rörelsescheman som ekade alltför starkt av en förgången värld. Men all konst skapas ur konst och det finns frihet att vinna i varje formvärld.³⁰⁸

Skrivandets form är i citatet en uniform, som tvingar skribenten till vissa attityder och rörelser. Genom att skriva den ”lyriska uniformen” istället för formen, tydliggörs formens disciplinära eller tvingande drag. En uniform är *en* form. Den ser likadan ut, oavsett vilken individ som bär den, eller vilken hand som skriver fram den. Foucault skriver, gällande disciplinens genomslag i pedagogiken: ”En vacker handskrift, till exempel, förutsätter en hel gymnastik – en hel rutin ordnad efter stränga regler som lägger beslag på hela kroppen, från tåspetsen till pekfingerspetsen.”³⁰⁹ Även om handböckerna inte beskriver ”en hel rutin [...] från tåspetsen till pekfingerspetsen” använder de metaforer som synliggör individens eller kroppens disciplinering genom den hårda träning och självkontroll som skrivandet kräver. Precis som kroppen investeras i förvärvsarbete, investeras den i skrivandet. Skrivandet kräver en uniform, men att bära den räcker inte för att frambringa konst eftersom ”all konst skapas ur annan konst och det finns en frihet att vinna i varje formvärld”.³¹⁰ Formuleringen antyder att något mer ska till, och att det gäller att vinna den frihet som kan finnas även i uniformen. Kroppen under uniformen, individen i uniformen, är inte helt determinerad till att följa det rörelseschema som uniformen avkräver. Ingen uniform är, enligt handboken, enbart tvingande.

³⁰⁶ *Visst kan jag skriva*, 1982, s. 83.

³⁰⁷ Alla handböcker från 80-talet är skrivna av män, och även om de riktar sig även till kvinnor framstår det skrivande subjektet till stor del som en man, exempelvis genom att etablerade författare som omskrivs främst är manliga sådana.

³⁰⁸ *Om konsten att läsa och skriva*, 1985, s. 45.

³⁰⁹ Foucault, 2017, s. 194.

³¹⁰ *Om konsten att läsa och skriva*, 1985, s. 45.

Att ”det finns en frihet att vinna i varje formvärld” kan dock tolkas på olika sätt. Att skriva i formen innebär att underkasta sig redan satta regler, men disciplinen – inordnandet i det förutbestämda mönstret – kan även leda till frihet. Det kan leda till en makt över sig själv eller sitt skapande, där det blir möjligt att även kasta regelverket av sig; subjektet konstrueras som styrande över sina handlingar, och med stor möjlighet att påverka omgivande regler eller diskurser. Samtidigt kan man fråga sig hur långt skribentens agens sträcker sig. Att ”det finns en frihet att vinna i varje formvärld” kan innebära att en viss rörelsefrihet finns *inom* formvärlden, det vill säga en av diskursen tillåten och villkorad ”frihet”.

Ovanstående kan jämföras med beskrivningen av glädje i *Skrivandets hantverk* (1979). Under rubriken ”Det viktiga slutet” står: ”Om man tidigt bestämt sig för ett hållbart slut, då har man frihet att leka, att hitta på, att *fabulera* – det som är skrivandets verkliga glädje.”³¹¹ Citatet är ett av få tillfällen i boken där det överhuvudtaget talas om en skrivandets glädje. Skrivandet allvarsamhet understryks dock av att glädjen infinner sig först när man satt upp ramarna för sitt skrivande. Den som inte planerat och vet var den ska med skrivandet kan inte heller nå skrivandets verkliga glädje eller uppleva friheten i skrivandet. Detta innebär att friheten kräver sina regler: bara genom att ge berättelsen och sig själv som skrivande ramar, kan man uppleva en frihet. Det är således en begränsad frihet: en frihet inom en redan bestämd form, vilket kan förstås som en frihet inom en redan bestämd diskurs. Om subjektet ser till att slutet är förutbestämt finns en viss frihet i sättet att ta sig dit.

Plikten att skriva

Men jag tänker mig också att läsaren någon gång eller många gånger försökt dikta själv. Vet något om skapandets lust och vanda, om att finna dörrar till okända rum i sina väggar, att finna nya stigar som korsar de vägar man färdas. Stigar som man måste gå fastän man inte vet om de leder till en fantastisk utsikt eller till ett kärr av förtvivlan.³¹²

Den vanda som skrivandet innebär, enligt *Att skriva prosa* (1989), är tätt sammankopplad med lusten: de är inte motsatta rörelser utan en och samma. Skrivandet innebär att förflytta sig även om man inte vet var man hamnar. Och just denna skrivandets osäkerhet, att man inte vet var man hamnar eller om

³¹¹ *Skrivandets hantverk*, 1979, s. 23. Kursivering i original.

³¹² *Att skriva prosa*, 1989, s. 16.

skrivandet är en vettig syssla, är också vad som skiljer skrivandet från annat (kropps)arbete enligt *Om konsten att läsa och skriva* (1985):

Hos många författare påträffar man samvetskval över hela verksamheten. Den, som bryter sten, har stenar som bevis på att han gjort ett hederligt arbete. [...] Den som skrivit ett pappersark fullt, har inga ovedersägliga bevis att lägga fram om nyttan av sitt arbete.³¹³

Även om det inte finns bevis kan det ju finnas förhoppningar om nytta. Dessa förhoppningar är starkt närvarande i *Visst kan jag skriva* (1982):

Rätten att skriva är för de flesta av oss en självklarhet.

I många länder är den beskuren. Victor Jara i Chile fick betala med sitt liv för sina dikter och sånger.

Här i landet har vem som helst rätt att skriva, trycka och sprida skrifter utan att någon myndighet i förväg kan lägga sig i det. Men så länge bara tio procent av svenska folket använder sig av rätten att påverka samhället genom att skriva i något offentligt sammanhang, är det lättare för andra krafter än våra egna att styra våra liv.³¹⁴

Genom att påtala att rätten att skriva inte är självklar för alla, via Victor Jara, visar citatet att rättigheten inte ska tas förgiven. Skrivandets, eller det offentliga skrivandet, konstrueras som en tillgång och som ett maktmedel. Handboken uppmanar läsaren att gå från positionen av läsare till skribent, för att utnyttja sin rättighet och ta sitt ansvar. Att skriva handlar om samhälle och makt, och nyttan med skrivande är deltagande och möjligheten att påverka och förändra. Citatets avslut är något av ett eko från inledningen till *Skrivandets hantverk* (1979):

Pålitliga undersökningar visar att endast en tiondel av alla svenskar *någon gång* skrivit en insändare eller på annat sätt yttrat sig offentligt. Nitio procent av svenska folket tiger.

Det är oroande för demokratin. Och det är katastrofalt för kulturen.³¹⁵

Skrivandets hantverk (1979) inleds med ett tal för vikten av att skriva, då det innebär deltagande i samhället, men även eftersom fler perspektiv behövs i litteraturen för att det inte ska råda en "förvrängd bild" av verkligheten.³¹⁶

Skrivandet under 80-talet drivs således inte av lust, utan snarare av rätten och plikten att skriva. Skrivandet innebär en möjlighet för skribenten att

³¹³ *Om konsten att läsa och skriva*, 1985, s. 84.

³¹⁴ *Visst kan jag skriva*, 1982, s. 11.

³¹⁵ *Skrivandets hantverk*, 1979, s. 9. Kursivering i original.

³¹⁶ *Ibid.*, s. 9f.

representera de egna livsförhållandena och föra fram sådant som tidigare inte har förts fram. Genom denna konstruktion av skrivande knyter handböckerna an till en litteratursyn eller litterär trend av politiskt inriktad vittneslitteratur, som i Sverige var stark under 1970-talet. I Cristine Sarrimos *När det personliga blev politiskt* beskrivs självbiografen på 1970-talet som en subjektiv motsvarighet till den tidigare dokumentarismen.³¹⁷ Den erfarna verkligheten är både skrivandets utgångspunkt och destination. *Om konsten att läsa och skriva* (1985) beskriver det som följer:

Alla, som skriver, har verkligheten som sin uppdragsgivare. Att vara trogen mot det man uppfattar som sant blir uppgiften. Det betyder att en känsla av otillräcklighet med naturnödvändighet hör till skrivarverksamheten. En författare måste uppleva sig som själv som någon som ger för litet och ej exakt nog.³¹⁸

Subjektet har ett uppdrag från verkligheten, med syftet att påverka densamma. *Att skriva prosa* (1989) förklarar: ”Jag tror att en tidig upplevelse av att allt inte måste vara så tryggt eller jävligt som det är, en lust att skapa en annan verklighet, är något grundläggande för konstnären.”³¹⁹ Skrivandet är ett sätt att förändra. Det talas om att detta är en ”tidig upplevelse” medan *Om konsten att läsa och skriva* (1985) gör viljan att skriva till ett, hos vissa, medfött behov:

Men jag tror att skrivandet är ett medfött behov hos vissa människor liksom att det finns situationer, då skrivandet blir nödvändigt och oundvikligt. När ingen annan utväg finns griper även den ovane till pennan. Det finns folk som skriver för att rädda livet.³²⁰

Att framställa skrivandet som ett medfött behov försvagar konstruktionen av skrivandet som kommande utifrån, från verkligheten. Istället konstrueras skrivandet som en aktivitet som – åtminstone för vissa – utgår från det enskilda subjektet, oberoende av omständigheter. För en del finns behovet där redan från början. Denna ambivalens mellan yttre och inre drivkraft skymtar även fram i *Visst kan jag skriva* (1982):

Jag har väl aldrig skrivit för att det var ”roligt”, en sorts lek. Ett arbete man trivs med är väl i sig lustbetonat, men det är inte drivkraften. Drivkraften

³¹⁷ Cristine Sarrimo, *När det personliga blev politiskt. 1970-talets kvinnliga bekännelse och självbiografi*. Diss. Lunds universitet, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2000, s. 11.

³¹⁸ *Om konsten att läsa och skriva*, 1985, s. 84.

³¹⁹ *Att skriva prosa*, 1989, s. 15.

³²⁰ *Om konsten att läsa och skriva*, 1985, s. 78.

är behovet, nästan tvånget att skriva. Lika väl som jag använder mina ögon och öron, kräver skrivsinnet att få fungera [...].³²¹

I detta citat framstår subjektet nästan som underordnat sig själv och de drivkrafter hen inte kan stå emot. Skrivandet är ett måste, även om det här inte knyts till samhällsförändring. Behovet eller plikten att skriva är, oavsett vari den grundas, så starkt betonad att skrivandet närmast konstrueras som ett kall, vilket bevarar stråk av en romantisk författarsyn. Det inifrån kommande skrivandet, eller skrivandet som användandet av ett sinne, överskuggas dock av konstruktionen av skrivandet som kommande från samhället, vilket är den dominerande framställningen av skrivandet vid tiden.

Att skriva - är att lyssna och åter lyssna, för att kunna återge den exakta tonen ute på arbetsplatserna, inne i hemmen, på badstranden...

Att skriva - är ett sätt att befria sig från problem och få en möjlighet att gå vidare.

Att skriva - är att sätta fantasin i rörelse, sätta samhället i rörelse!

Att skriva - är att aktivera sitt språk, att inte låta det tystna framför TV-n.³²²

Den rättighet eller frihet man givits att skriva ska om man bara arbetar hårt och gör sin plikt, ge en än större friheten åter: vi blir befriade från problem och samhället förändras i den riktning vi önskar. Individerna måste skriva, måste producera den text som verkligheten avtvingar henne eller honom, eftersom hen är skyldig samhället (och sina kamrater) detta. Att inte skriva är att ge upp inför rådande ordning, låta sig styras och att gå in i passivitet, vilket knyts till tv-tittandet. Att se på tv är att inte ta ansvar, vilket är en figur som återkommer under senare årtionden.

Genom betonandet av skribentens och det skrivnas förmåga att påverka samhället, präglas 80-talet av en sociopolitisk diskurs. Den sociopolitiska diskursen innebär enligt Ivanič att skrivandets kontext anses vara viktig, eftersom det är ur och genom denna kontext som vi lär oss att skriva och verkar som skrivande:

In this view, writing involves drawing on socially constructed resources, both 'discourses' which represent the world in particular ways, and 'genres' which are conventions for particular types of social interaction. These discursal and generic resources are not a rich tapestry of possibilities,

³²¹ *Visst kan jag skriva*, 1982, s. 82.

³²² *Ibid.*, s. 13. Fetstil i original.

neutrally available for writers to choose among, but are themselves socio-politically structured in such a way that common sense dictates the preference of one over others in a particular context, and this preference is likely to be in the interests of more powerful social groups in that context. Decisions made by those in powerful positions influence or even dictate the discursal and generic resources that a writer can draw on and make use of.³²³

Skrivandets förutsättningar finns i det redan socialt konstruerade, i godtagna genrer och representationer av världen. Den som skriver påverkas eller styrs således av redan etablerade diskurser och de tillgängliga diskurserna tenderar att gynna de som redan har makt. Foucault framhåller att inte vilken diskurs som helst är tillgänglig för vem som helst, utan de bevakas genom utestängningssystem, där bara det som igenkänns som sanning godtas inom samma diskurs.³²⁴ Dessa utestängningssystem kan i ett litterärt sammanhang exemplifieras genom att om vi vet vad som godtas som litteratur, och vill skriva litteratur, kommer vi anpassa oss efter de konventioner och genrer som redan är accepterade och igenkänns som litteratur. Det är utifrån denna förståelse av skrivande och språk som *Skrivandets hantverk* (1979) påpekar att arbetarens språk kan bli litteratur, och bör bli litteratur, även om det inte varit det innan: genom att skriva på tidigare outnyttjade sätt kan kulturen och diskursen förändras. Skrivandet beror således av tillgängliga diskurser, men kan även påverka dessa enligt handböckerna.³²⁵ Dock är förändrandet av diskurser, att verkligen komma åt någon skrivandets frihet eller förändring ingen smal sak, eftersom de dominerande diskurserna alltid riskerar att tysta alternativa diskurser. Även om skribenten lyckas göra något nytt, är det inte säkert att detta accepteras och får utrymme inom diskursen. *Skrivandets hantverk* (1979) listar sex vanliga misstag, där anpassning är ett:

[...] man håller sina åsikter tillbaka och skriver utslätat för att bli tryckt. Den försiktigheten är helt onödig nu, när vi ju alltid har progressiva och alternativa förlag att tillgå.

Varje ny sanning ser i början anstötlig ut. Och ofta väcker den protester från de etablerade makthavarna i samhället och deras språkrör i borgarpressen.³²⁶

³²³ Ivanič, 2004, s. 238.

³²⁴ Foucault, 1993b, s. 7–12.

³²⁵ *Skrivandets hantverk*, 1979, s. 10f., 29f. Se även *Visst kan jag skriva*, 1982, s. 11f.; *Att skriva prosa*, 1989, 46f. (*Om konsten att läsa och skriva* (1985) skiljer sig från övriga handböcker från 80-talet gällande detta, då boken snarare för fram hur den goda författaren skriver, som ett gott exempel (s. 34f.))

³²⁶ *Skrivandets hantverk*, 1979, s. 18.

Citatet ger uttryck för att det finns och har funnits en rädsla för att inte bli tryckt om man skriver det man verkligen vill, vilket påvisar maktstrukturer som privilegierar en viss typ av berättelser. Nya sanningar välkomnas inte alltid, eller igenkänns inte som sanningar, i den dominerande diskursen, men enligt *Skrivandets hantverk* (1979) är det ändå fullt möjligt att bli publicerad, nå ut och förändra. Vad som är publicerbar text, och viljan att skriva sådan text, är ett återkommande tema i flera handböcker under min undersökningsperiod, men här finns en explicit koppling till makt vilket är ovanligt för handböckerna.³²⁷ Ivanič menar att skribenten i den sociopolitiska diskursen ofta har setts som bunden av omgivande diskurser, men att detta har förändrats:

[...] writers are not entirely free to choose how to represent the world, how to represent themselves, what social role to take, and how to address their readers when they write, but these are to some extent determined by the sociopolitical context in which they are writing. Modern versions of this 'social constructionist' view of writing are not as deterministic as this suggests, however. They include a view of the writer as also a social agent, free to draw on discourses and genres which are not privileged in the context, and to mix resources, producing heterogeneous, nonconformist texts and practices which challenge and subvert norms and conventions. In this way, individual writers can play their part in resisting and contesting the status quo, and ultimately in contributing to discursive and social change.³²⁸

Ivanič hävdar att den sociopolitiska diskursen har förändrats, i och med att det socialkonstruktivistiska synsättet blivit mindre deterministiskt: subjekten är begränsade men inte helt styrda av omgivande diskurser. Detta innebär att skribenten, enligt diskursen, kan utnyttja även icke-privilegierade diskurser och ifrågasätta normer genom en heterogen textproduktion. Citatet ovan skulle kunna fungera som en beskrivning av handböckerna under 1980-talet. De beskriver ett skrivande subjekt som påverkas av det sociala, av sina erfarenheter av att vara i världen, samt av tidigare litteratur och litterära traditioner. Men, samtidigt konstrueras de blivande skribenterna som subjekt med agens och möjlighet att skriva annorlunda och genom det skrivna förändra verkligheten och dess diskurser.

Den sociopolitiska diskursen är inte den enda av Ivaničs skrivdiskurser som uttrycks i 80-talsböckerna, men i relation till skrivandets lust, möda och

³²⁷ Även om det uttalat politiska, och resonemangen om vad som påverkar publicering, är ovanliga för sin tid, finns liknande resonemang i andra böcker om skrivande från 1980-talet. Exempelvis *Till en författare* (1981), som handlar om klass, litteratur och litteraturhistoria, påminner till viss del om *Skrivandets hantverk* (1979) då den hävdar vikten av arbetarklassens litteratur, men även menar att den motarbetats (se ex s. 44–54).

³²⁸ Ivanič, 2004, s. 238.

syfte är den framträdande. I alla handböcker finns drag av en kreativitetsdiskurs, då de i någon mån alltid utgår från att man blir bättre på att skriva genom att öva och även genom att läsa god litteratur. Kreativitetsdiskursen är tätt kopplad till det skönlitterära; vad som anses vara ett bra skrivande beror på vad som anses vara god litteratur.³²⁹ Även om kreativitetsdiskursen kommer till uttryck, är det den sociopolitiska diskursen som dominerar årtiondet på grund av att skrivandets samhällsengagerade syfte framställs som styrande och drivande.

90-tal: Leklust och egenvärde

Under 90-talet utges *Författarskolan* (1993) och *Att skriva börjar här* (1998), två välkända böcker i genren, som publiceras i reviderade utgåvor under 2000-talet. *Att skriva börjar här* (1998) behandlar inte enbart skönlitterärt skrivande, utan även exempelvis journalistik, litteraturkritik och reklam. *Författarskolan* (1993) publicerades från början som artiklar i en dagstidning, vilket till viss del märks i bokens struktur där de olika kapitlen är för genren ovanligt fristående. Båda dessa böcker tas upp i analysen, tillsammans med *Att skriva romaner och noveller* (1993), *Det sjunkna alfabetet* (1996), *Folkpocket om kreativt skrivande* (1995) och *Skrivarbok* (1999).

Skrivarbok (1999) har utkommit i flera olika upplagor och år 2013 kommer den sjätte omarbetade upplagan ut, vilket innebär att boken efter första tryckningen år 1999 följer med hela vägen i min undersökningsperiod.³³⁰ *Det sjunkna alfabetet* (1996) utgår från ”tron på mångfald” i skrivandet.³³¹ Den skiljer sig från andra handböcker genom att den innehåller brev och anteckningar samt lämnar ovanligt mycket utrymme åt textutdrag och litteraturhistoriska beskrivningar. En stor del av boken ägnas åt att beskriva olika genrer och de vanligaste skrivreglerna gås igenom. Dock är det få delar som handlar om varför man skriver, och därför kommer denna inte att användas riktigt lika flitigt i analysen.

³²⁹ Ivanič, 2004, s. 229.

³³⁰ Siewert Carlsson, *Skrivarbok. Om konsten att skriva prosa, poesi, journalistik*, Stockholm: Författares bokmaskin, 1999. Ny rev. utg. 2002, 3. Uppl. 2006, 4. omarb. uppl. 2009, 5 omarb. Uppl. 2010, 6. Omarb. uppl., 2013, då med titeln *Skrivarbo. En bok för alla skrivare* (Nässjö: Faun). Jag har enbart jämfört 1999 med 2013, dvs den första med den senaste. Dessa är mycket lika varandra: en ny del om manus/utgivning tillkommer 2013, och kapitlet om journalistik förändras och kortas kraftigt. Annars är det i stort sett samma böcker, varför det inte är motiverat än inkludera de andra utgåvorna i analysen.

³³¹ *Det sjunkna alfabetet*, 1996, s. 9.

Folkpocket om kreativt skrivande (1995) utgår från de vediska, i boken kallade universella, principerna.³³² Boken handlar om kreativitet i relation till skrivande, snarare än om enbart skönlitterärt skrivande. Den tar bland annat även upp skrivandet av brev och försäljningsbrev. Boken är med i analysen då den både tydliggör och avviker från de tendenser som förekommer i övriga böcker. Analysen behandlar även exempel från *Att skriva romaner och noveller* (1993) men då denna är skriven av samma författare som *Att skriva prosa* (1989) har jag valt att inte använda den alltför flitigt i kapitlet, för att undvika att analysen knyts för nära en och samma upphovsman.³³³

Det lekfulla subjektet

Med skrivandets samhällsförankring under 80-talet i minnet vill jag inleda analysen med *Folkpocket om kreativt skrivande* (1995):

Det är kul att vara kreativ! Det ger energi. Det lyfter upp stämningen och gör allt annat i livet också mycket mer intressant. Jag inbjuder dig att utforska din egen kreativitet och ditt eget inre med hjälp av den här boken! Finns det någon bättre anledning att läsa den?³³⁴

Citatet ovan skiljer sig från tidigare citat. Skrivande omnämns inte, utan istället används ordet kreativitet. Boken vill inte bara hjälpa läsaren att bli en skribent, utan även att genom skrivande utforska sin egen kreativitet och sitt inre. Kreativitetsbegreppet ligger långt ifrån 80-talets allvar och plikt; det är kul och ger energi. Energin förstärks i texten genom ett återkommande användande av utropstecken. Skrivandet i handboken syftar mot det skrivande subjektet som kan utforska sig själv och sitt inre med handbokens hjälp. Genom att skrivandet syftar till utveckling av jaget knyter handboken an till självhjälpplitteratur, vilket inte är tidstypiskt. Typiskt är dock att se skrivandet som roligt, lustfyllt eller som lek. I *Att skriva börjar här* (1998) gäller detta särskilt poesin: ”Poesi är lek, ja. Man måste ingenting när man diktar.”³³⁵ Skrivandets frihet lyfts fram även i *Skrivarbok* (1999) och knyts till lusten: ”Den poetiska friheten måste vara total, endast den egna lustens och drivkraftens gränser gäller.”³³⁶ Skrivandets frihet

³³² *Folkpocket om kreativt skrivande*, s. 40f.

³³³ Den första upplagan av *Att skriva romaner och noveller* kommer i tre tryckningar. Boken kommer 1997 i 2:a, rev. utgåva. Det som reviderads här är dock inte så mycket: ett ”PS 1996” har lagts till efter författarintervjuerna, där författarnas nyutgivna böcker kommenteras, eller eventuella förändringar i deras arbetssätt (ex införskaffandet av ordbehandlare, s. 35). Utöver detta har en del mindre ändringar införts, men upplagan är i stort sett identisk. Den tredje upplagan kommer 1999 och har ett nytt omslag, men är i övrigt så gott som identisk med upplagan från 1997.

³³⁴ *Folkpocket om kreativt skrivande*, 1995, s. 1.

³³⁵ *Att skriva börjar här*, 1998, s. 29.

³³⁶ *Skrivarbok*, 1999, s. 93.

begränsas således bara av subjektet själv, dess lust och driv, och inte – som i Ivaničs sociopolitiska diskurs – av maktordningar. Eller som *Det sjunkna alfabetet* (1996) uttrycker det: ”Allt skapande utgår från uttrycksbehovet och lusten att hitta på. Det tidigaste uttryck denna lust tar sig hos människan är leken.”³³⁷ Skrivandet ska således inte längre drivas av verkligheten, av solidaritet eller av plikten att skriva, utan snarare av en lust som mestadels tycks komma inifrån subjektet och inte från samhället. Denna lust är inte heller bara en bonus som kommer med skrivandet, utan framställs som en mycket viktig komponent:

Från allra första början är lusten att ge sig in i skrivandet mycket mer avgörande än alla goda råd tillsammans. Att med fantasins hjälp våga experimentera, både med språk och innehåll. På det här stadiet tjänar det ingenting till att tänka på grammatik.³³⁸

Om man inte tänker på grammatik, bör man då tänka på form eller ärende med sitt skrivande? Inte inledningsvis, tycks handboken mena, utan då är det bara denna lustfyllda vilja att skriva som är central. Lust är inte bara avgörande för skrivandet, utan även för vad som ska skrivas. När ämne för skrivande berörs säger *Folkpocket om kreativt skrivande* (1995): ”Jag har en tes som säger: Du kan inte skriva riktigt bra om någonting annat än det som du själv är passionerat intresserad av!”³³⁹ Den som inte känner passionen göre sig icke besvär. Den blivande skribenten positioneras som någon som måste brinna för skrivandet och för sitt ämne. Passionen skulle kunna kopplas till ett starkt engagemang för något allvarligt och eventuellt samhällskritiskt, men eftersom kreativiteten är så förknippad med glädje i boken, framstår det som att ämnesvalet ska baseras på lust inför ämnet, snarare än på en känsla av nödvändighet. I *Författarskolan* (1993) är inte lusten men leken den grundläggande utgångspunkten, även om leken där också innefattar regler och allvar:

Att vara kreativ är just att leka, oavsett verksamhetsområde.

Nya sanningar uppstår när vuxna vågar bete sig som barn, det vill säga ta sin lek på fullaste allvar.

Men det måste fortfarande vara lek.

Med regler och kreativa övertramp.³⁴⁰

”Att skriva” omskrivs ofta som ”Att vara kreativ” under årtiondet. Skrivande handlar om att våga bete sig som ett barn och ägna sig åt språket för den glädje

³³⁷ *Det sjunkna alfabetet*, 1996, s. 15.

³³⁸ *Ibid.*, s. 26.

³³⁹ *Folkpocket om kreativt skrivande*, 1995, s. 5.

³⁴⁰ *Författarskolan*, 1993, s. 16.

det ger. Som jag tidigare nämnde diskuteras skrivlust ofta även när det kommer till skolskrivande. Fredrik Hansson tar upp att styrdokumentet främst skriver fram (en inre) motivation i relation till skönlitteratur:

Varför undervisning i och om skönlitteratur i styrdokument skrivs fram med hjälp av en förmodad inre motivation, lust, medan språk endast ska studeras för att det leder till något annat, är för mig en gåta. Det vore intressant att undersöka om denna tudelning är något som skapas inom svenskämnespraktiken eller om det handlar om en ovanifrån tilldelad roll för språket och vad denna syn i så fall grundar sig på.³⁴¹

Givetvis kan jag inte besvara Hanssons fråga om hur eller var tudelning skapas, men i ljuset av handböckerna från 90-talet synliggörs dock hur vedertagen föreställningen om vikten av lust i skönlitterärt skrivandet är. Lusten, mer än någonting annat, antas driva skribenten till att förbättra skrivandet. Det talas inte om yttre motivation, om vad skrivandet ska leda till eller om vad som måste skildras. Om vi ser det informella och formella som delar av en större gemenskap, som utgörs av olika utsagor om skrivande, är lustens roll så framträdande i handböckerna att den koppling mellan skönlitteratur och lust i styrdokumentet, som Hansson påtalar, framstår som föga förvånande.

Det arbetande subjektet

Trots den glädje som är skrivandets grund framställs skrivandet även under 90-talet som arbetsamt. Det skrivande subjektet kan, precis som tidigare citat har visat, behöva vissa regler för att nå glädjen. *Folkpocket om kreativt skrivande* (1995) förklarar:

De kreativa övningarna måste utföras i rätt ordning för att du ska ha någon glädje av dem. De finns i kapitlen 4, 5, 9 och 10. Oavsett vad du vill skriva för någonting, kommer du att ha nytta av att gå igenom dessa övningar och läsa den text som hör till.³⁴²

Man ska således inte tro att man kan göra hur man vill, i alla fall inte om man vill ha glädje av övningar: man måste läsa texten och göra övningarna i tur och ordning om det ska ge något. Som motivation till skribenten framhålls att övningarna är bra oavsett vad man vill skriva. Skrivandet är trots allt inte bara frihet och lek, man behöver även hjälp för att nå sin kreativitet:

³⁴¹ Hansson, s. 202. Styrdokument avser här främst kärnämnet Svenska, Gy2000.

³⁴² *Folkpocket om kreativt skrivande*, 1995, s. 3.

Det finns vissa principer för skapande, som alla har mer eller mindre inbyggda i sina gener. När vi tillåter oss att arbeta efter de principerna, kommer vår slumrande kreativitet fram mer och mer. Och det mår vi bra av. Det är kul! Vi får energi av det!³⁴³

Det handlar således både om att tillåta sig att släppa loss och att tillåta sig att följa principer och regler. Skrivandets lek och allvar innehåller således en liknande paradox som den som innebär att skrivandet både utgår från och skapar subjektet: skrivandet är lek och frihet, om du bara jobbar hårt och följer reglerna. *Att skriva börjar här* (1998) säger:

Innan [självkritiken behövs] handlar det bara om att skriva ner det man iakttar, känner och tänker. Rakt av! Detta är så otroligt mycket lättare än vad många tror. [...]

Du iakttar, tänker och känner hela tiden. Alltså kan du skriva hela tiden. Ingen tanke är för dum eller futtig för att åtminstone få hamna på papper. Du behöver inte krångla till någonting, göra det extra fint eller märkvärdigt eller uttrycka dig på ett särskilt sätt bara för att du skriver.³⁴⁴

En likhet med 80-talets böcker synliggörs i citatet, genom påtalandet att det skrivna inte behöver konstas till eller göras märkvärdigt. Uttalandet kan jämföras med exempelvis *Skrivandets hantverk* (1979) som menar att även arbetarens språk fungerar som litteratur, men i citatet ovan saknas den uttalat politiska kontexten. Snarare betonas att det inte behöver vara svårt; skrivandet avdramatiseras. Å andra sidan skruvas kraven också upp i citatet. Man ska skriva ner det man "iakttar, känner och tänker" och eftersom detta pågår hela tiden, kan man skriva hela tiden. Skrivandet fortsätter således att konstrueras som något som alltid kan pågå. Dessutom framställs allt som relevant för den skrivande:

Är du helt ointresserad av journalistik? Läs om journalistik. Är du helt ointresserad av poesi? Läs om poesi. Det finns en grundregel för alla som vill skriva bra:

Allt är intressant. Också det man tror sig vara helt ointresserad av.

[---] Du behöver inte resa långt bort, uppleva ovanligt spännande saker eller ha extremt bra fantasi för att hitta något att skriva om. Det viktiga är att vara nyfiken, iakttagande, närvarande och mottaglig – att se världen.³⁴⁵

Det skrivandet kräver, enligt ovanstående citat, är på sätt och vis både allt och ingenting. Skrivandet kräver inte resor eller storslagen fantasi, men däremot ett

³⁴³ *Folkpocket om kreativt skrivande*, 1995, s.15.

³⁴⁴ *Att skriva börjar här*, 1998, s. 13.

³⁴⁵ *Ibid.*, s. 12.

allomfattande intresse, en skribent som är nyfiken, iakttagande och närvarande. I citaten avdramatiseras skrivandet till viss del, samtidigt som höga krav på den blivande skribenten synliggörs. På samma sida står: ”En del texter skrivs kanske bara för övnings skull, precis som en musiker måste öva i timmar varje dag för att utvecklas.”³⁴⁶ Det är ihärdighet som ger resultat. Skrivandet är inte bara en fritidssyssla som utförs en timme i veckan, utan något mer genomgripande. Detta ger även andra handböcker uttryck för, och ibland uttrycks skrivandet även som ett sätt att leva, här i *Att skriva romaner och noveller* (1993):

Den läsare som vill bli författare på heltid kan jag inte ge några råd; det valet handlar inte om hantverkskunskaper utan om ett helt sätt att leva. Men både för den som skriver hela sin arbetsdag och för den som bara skriver någon timme i veckan gäller att regelbundenhet och intensitet är vad som ger resultat.³⁴⁷

Vill man bli författare på heltid, ska man vara medveten om att detta är ett helt levnadssätt. Dock finns en likhet mellan den som skriver på heltid och den som just ägnar det någon timme per vecka, och det är att det måste göras med regelbundenhet. Att enbart skriva någon timme per vecka betyder inte heller att man helt ska pausa skrivandet där emellan, eftersom anteckningsboksrådet återkommer:

För att skaffa sig tid att skriva, men också för att ta vara på sina idéer krävs ett visst mått av självrespekt. Om inte du själv tar ditt skrivande på allvar, vem ska då göra det?

Det första steget mot att ta sina idéer på allvar är helt enkelt att ta hand om dem. En del författare är helt beroende av att ständigt bära på sig en anteckningsbok, andra skriver på vad som finns till hands, men sina egna infall, syner, associationer, reflexioner har de stor respekt för och ser till att fästa på papper.³⁴⁸

En närhet till 80-talets handböcker synliggörs, då skrivandet genom anteckningsblocket till viss del konstrueras som arbetsamt på samma sätt. Skrivandet stället krav och förpliktigar, även om det görs av lust. I citatet antydes även den ensamhet som skrivandet kräver eller innebär, och som diskuterades i föregående kapitel. Att ingen kommer ta skrivandet på allvar, om inte skribenten själv gör det, framställer skrivsammanhanget som relativt ensamt. Skribenten måste i hög utsträckning förlita sig på sig själv, och att ha en anteckningsbok och skriva ner sina idéer knyts till självrespekt. Om inte du

³⁴⁶ *Att skriva börjar här*, 1998, s. 12.

³⁴⁷ *Att skriva romaner och noveller*, 1993, s. 118.

³⁴⁸ *Ibid.*, s. 120.

tror på dig själv, vem ska då göra det? Citatet uttrycker en individualism, som står i kontrast till 80-talets samhällsengagemang. Samtidigt kan vikten av att se till sig själv knytas till Foucaults begrepp självomsorg. Självomsorgen innebär som jag redan nämnt ett ägnande åt, och vårdande av, sig själv. Via Marcus Aurelius och Seneca för Foucault fram att självomsorgen även syftade till kommunikation med, och omsorg om, andra:

Att ägna sig åt sig själv är ingen sinekur. [...] Det är meditationer och läsning, samt anteckningar om böcker man läst eller samtal man hört, anteckningar som man sedan läser igenom; det är att åter erinra sig sanningar man redan känner till, men som man behöver tillägna sig ännu bättre. [...] Där ingår också samtal med en förtrogen, med vänner, med en vägledare eller rådgivare; vartill kommer brevväxling, i vilken man redogör för sitt själstillstånd, ber om råd, ger råd till den som behöver det [...].³⁴⁹

Här tydliggörs ett sysslande med självet som innefattar skrivande, rådgivning och kommunikation. Det kan kännas igen i handböckernas beskrivningar och även i den relation som handboken tycks vilja inta gentemot skribenten. Handboken ska hjälpa skribenten att syssla med sig, vilket dock inte behöver ses som uttryck för en individualism, utan möjligen kan ha en utåtriktad rörelse liksom självomsorgen ovan. Genom att ta sig själv på allvar i skrivandet kan skribenten möjligen bli en bättre människa för andra, eller råda och påverka omgivningen. Anteckningsblocket, som i citatet ovan framstår som ett verktyg för självomsorg, omnämns även i *Skrivarbok* (1999):

Hur planerar man sin berättelse? Det är verkligen en personlig fråga. Att ha en anteckningsbok ständigt till hands är för många ett måste och ett tillräckligt planeringsunderlag. Många noterar och tar vara på allt de upplever, tänker, drömmer. De samlar fraser, citat, läsoplevelser, ingivelser, skissartade uppslag.

Ett gott tips är att vara medveten om att det undermedvetna hela tiden är aktivt, det bearbetar projektet även i sömnen. Ha därför ett block till hands på nattduksbordet. Goda idéer kommer ofta just när man ska till att somna, ibland i drömmen och inte minst just när man håller på att vakna. Det gäller att memorera uppslagen!³⁵⁰

Antecknandet sträcks ut till sömnen, drömmen och medvetenhet om det undermedvetna. Den som verkligen vill skriva får inte låta uppslag eller drömmar gå förlorade. Att ha ett anteckningsblock framstår här som ett måste, medan det tidigare framställt som ett förslag. Den blivande skribenten positioneras som

³⁴⁹ Foucault, 2002, s. 51.

³⁵⁰ *Skrivarbok*, 1999, s. 27.

någon som måste tro på sig själv, vara hängiven och redo att ta allt tillvara. Inte ett yttrande, inte en sömnig tanke är värd att förloras. Det tycks sannerligen arbetsamt:

Det är inte det lättaste sättet att bli förmögen på – men många ger sig trots detta, och trots all den möda som krävs, in på företaget att skriva en roman. [...] Talang och hantverkskunnande är grunden för skrivandet men beslutsamhet och uthållighet är minst lika viktiga egenskaper. Men förmågan att använda sin fantasi, sin skapande förmåga, är avgörande för resultatet.³⁵¹

Skrivande innebär möda. ”Talang och hantverkskunnande är grunden” samtidigt som beslutsamhet, uthållighet, fantasi och skapande förmåga är avgörande. Det är inte lite som krävs. Vad är det som gör att man orkar eller vill? Givetvis lusten, men varifrån kommer denna lust? Finns det ett syfte?

Att skriva för skrivandets skull

I jämförelse med 80-talet är skrivandets syfte under 90-talet spretigare och mer implicit. Men den frihet som skrivandet kan leda till, som omnämns under 80-talet, beskrivs även här. *Att skriva romaner och noveller* (1997) säger: ”Jag tror alltså att man skriver för att med fantasins hjälp göra sig friare – därför är glädjen så stark när det går bra och sorgen så besk när det misslyckas – och för att kommunicera med andra människor.”³⁵² Glädjen och sorgen i skrivandet kopplas till den frihet, eller åtminstone den högre grad av frihet, som kan infinna sig och som framställs som skrivandets mål. Man skriver för att göra sig själv – inte andra – friare. Givetvis kan det vara så att även andra ska bli friare genom det skrivna, men den tydliga utåtriktade rörelsen som fanns på 80-talet är försvagad. Och dessutom, friare i förhållande till vad? Den sociopolitiska kontexten förblir otydlig, men genom att handboken i citatet ovan framhåller vikten av kommunikation aktualiseras socialpraktikdiskursen. I denna diskurs läggs fokus på skrivhändelsen: i vilket sammanhang man skriver, för att kommunicera vad och med vem. En tydlig bild av och förståelse för kommunikationssituationen anses vara viktig för att skrivandet ska förbättras.³⁵³ Eftersom handböckerna inte beskriver vad som ska kommuniceras genom skrivandet, eller i vilken situation, slår dock inte diskursen igenom: den antyds men förverkligas inte.

³⁵¹ *Skrivarbok*, 1999, s. 18.

³⁵² *Att skriva romaner och noveller*, 1997, s. 14.

³⁵³ Ivanič, 2004, s. 234f.

I *Författarskolan* (1993) tycks skrivandet vara något som främst görs för skrivandets egen skull: "En författare som inte i någon mån försöker utveckla eller förändra litteraturens 'värld' av regler och påverkningsmedel är det inte mycket med. Men det kan man förstås inte lära ut."³⁵⁴ Det skrivande subjektet har agens, men inte för att påverka verkligheten utan för att påverka litteraturen. Att skrivandet bygger på kärlek till språket, och en vilja att experimentera därmed, framkommer i flera handböcker under 90-talet. Fokus på språk och språkexperiment, kan kopplas till tidens genomslag för metaspråklig poesi, och utforskandet av relationen mellan språk och verklighet. Under 80-talets andra hälft intresserar sig skönlitteraturen allt mer för vad språket kan säga, och hur språket kan säga, vilket kan exemplifieras med Ann Jäderlunds författarskap.³⁵⁵ En intresseförskjutning sker, från det explicit politiska till det estetiska, vilket på 90-talet synliggörs i handböckerna.

Då mycket utrymme under årtiondet ägnas åt lusten att skriva och kärleken till litteraturen, är Ivaničs kreativitetsdiskurs den som måste ses som dominerande. Skrivandet i den diskursen är något som tycks ha mening i sig och vars syfte egentligen inte behöver förklaras:

Writing is treated as a valuable activity in its own right: the creative act of an author, with no social function other than that of interesting or entertaining a reader. This belief about the nature of writing generates value judgements about what counts as 'good' writing in terms of content and style, rather than, or in addition to, in terms of accuracy. I suggest that this belief about writing originates in the enjoyment of literature.³⁵⁶

I kreativitetsdiskursen har skrivandet följaktligen ett egenvärde. Skrivandets egenvärde framträder ibland tydligt genom kärleken till, och det förespråkade utforskandet av, litteraturen. Det framkommer även indirekt genom att skrivandets syfte inte diskuteras explicit, vilket indikerar att skrivandet inte behöver berättigas av något bakomliggande, utan är nog i sig självt. Vad som är bra skrivande inom diskursen beror på innehåll och stil snarare än på korrekthet: vad som anses vara bra skrivande beror av vad som anses vara bra litteratur.

Eva Nilsson menar att det går att urskilja tre olika subjektpositioner i de nationella provens frågor som berör litterär läsning. Dessa benämner hon det litterära subjektet, det politiska subjektet och det psykologiska subjektet. Det politiska subjektet ser på litteraturen i förhållandet till samhället och intresserar sig för hur vi kan lära av litteraturen för att förstå vår omvärld. Det

³⁵⁴ *Författarskolan*, 1993, s. 15.

³⁵⁵ Jörgen Mattlar, "Könsöverskridande läsning. En återblick på Ann Jäderlunddebatten 1988–89", *Horisont*, nr. 2, 2006, s. 56.

³⁵⁶ Ivanič, 2004, s. 229.

är den positionering som i mitt material tydligast förekommer under 80-talet. Det subjekt som framträder under 90-talet har likheter med Nilssons litterära subjekt. Den lyckade skribenten är litterärt kunnig, intresserad av form och gärna beläst, vilket överensstämmer med Nilssons beskrivning.³⁵⁷ Dessutom konstrueras skribenten genom handböckerna som någon som ska vara lustdriven och ambitiös, som om arbetskapaciteten som krävs för skrivandet i sin tur kräver passion och glädje för att kunna uppnås.

Subjektet har enligt handböckerna under 90-talet en viss agens att själv förändra och utveckla skönlitteraturen, men den sociopolitiska diskursen – där det skrivna även kopplas till samhället – är så gott som försvunnen. Dock finns undantag. Ett samhällskritiskt perspektiv synliggörs i *Skrivarbok* (1999) som vid ett flertal tillfällen påtalar att skönlitteratur gärna behandlar stora frågor, konflikter eller förändringar, i individ och samhälle. När begreppen tema och motiv förklaras görs det bland annat så här: ”Ett exempel på tema är *kärlek och omtanke* och motivet kan vara *solidaritet med utsatta människor*. Behandlingen av ett sådant tema och motiv kan leda fram till ett *budskap: Gör revolt mot orättvisor i samhället!*”³⁵⁸ I en del som heter ”Vad vill jag säga?” nämns politiska, eller existentiella, frågor som viktiga drivkrafter för många författare:

Göran Greider använder sitt samhällsengagemang som drivkraft i sitt skrivande, i journalistik och skönlitteratur. Han menar att varje författare måste först och främst ställa sig frågor:

Vem är jag?

Vad vill jag säga?

Vilket samhälle lever jag i?

Att se klart på samhället är viktigt. Greider menar att det innebär en extra svårighet i vårt land, eftersom nittio procent av alla medier ägs av privatkapitalister.³⁵⁹

Via Greider blir det politiska i skrivandet synliggjort, och 80-talets konstruktion av skrivande skymtar åter fram. Handboken konstaterar: ”För den samhällsengagerade skrivaren lär material inte saknas i vår nutid.”³⁶⁰ Detta är ett för 90-talets handböcker starkt politiskt uttalande. Det ges inte som ett tal i inledningen, pekats inte ut som syftet per se, men återupprepas på olika ställen i boken. Det framträder exempelvis också då bokens poesidel inleds: ”Det är först med industrialiseringen, urbaniseringen och framväxten av en individualistisk borgarklass, med intresse för individuella livskarriärer, som romanen och

³⁵⁷ Nilsson, 2017, s. 141–155.

³⁵⁸ *Skrivarbok*, 1999, s. 20. Kursivering i original.

³⁵⁹ *Ibid.*, s. 93. Kursivering i original.

³⁶⁰ *Ibid.*, s. 94.

kortprosan blivit förhärskande inom skönlitteraturen.”³⁶¹ *Skrivarbok* (1999) är inte nöjd med samhällets och litteraturens utveckling. Romanen har på bekostnad av poesin blivit förhärskande, och det beror på individualism och borgerlighetens karriärintresse. Det är inte samma explicita ambition om att förändra samhället genom litteraturen, men möjligheten att påpeka samhällsfrågor lyfts i positiva ordalag.³⁶² Detta är dock ett undantag i det lustdrivna 90-talet där man framför allt skriver för att man vill. Samhällsperspektivet framställs inte heller som ett måste i *Skrivarbok* (1999) utan som ett alternativ bland flera, då den påpekar att ”[a]ndra författare har syftet att helt enkelt underhålla sina läsare, utan att medvetet förmedla ett bestämt budskap”.³⁶³

00-tal: Kärlek och rädsla

Under 00-talet fördubblas antalet publicerade handböcker i jämförelse med 90-talet. Dessutom finns under denna period flera publicerade handböcker i närliggande ämnen, exempelvis gällande hur man skriver för barn, eller hur publicering och förlagsverksamhet fungerar. En del av böckerna publicerade 00–09 består nästan enbart av övningar, och gränsar till att kunna beskrivas som övningsböcker eller inspirationsböcker snarare än handböcker.³⁶⁴ Det jag kallar övningsböcker innebär att boken är tydligt inriktad på skrivandets hantverk, vilket ska utforskas genom skrivövningar. Detta är fallet i exempelvis *Skriv och skriv vidare: vägar till texten* (2007), vilken innehåller övningar i bland annat flödesskrivande eller i hur man tar sitt skrivande vidare.³⁶⁵ Dessa böcker utgår från att skrivlust finns och lyfter inte fram förmaningar om att det kommer att krävas hårt arbete på samma sätt. De lämnar vad skrivandet ger till eller kräver av skribenten tydligare vid sidan av, och fokuserar istället på skrivandets *hur*. Eftersom de inte diskuterar vad skrivandet är eller innebär i någon större utsträckning ingår de inte i detta kapitel, men deras plats i marginalen

³⁶¹ *Skrivarbok*, 1999, s. 139.

³⁶² Nästan alla författare som nämns i boken är män. Boken innehåller heteronormativa exempel och i poesidelen finns flera exempel på dikter där kvinnors kroppar omskrivs på ett objektifierande vis. Den politik som ska föras i skrift tycks således inte vara den feministiska (se t. ex. s. 65, 159f.).

³⁶³ *Skrivarbok*, 1999, s. 21. (Även i *Folkpocket om kreativt skrivande* (1995) finns ett stycke som heter ”Vill du påverka andra?” men detta syftar inte mot skönlitterärt skrivande utan skrivandet av argumenterande text. (*Folkpocket om kreativt skrivande*, 1995, s. 31–33.))

³⁶⁴ Exempelvis: Mumme Mushallah, *En briljant bokidé. Inspiration för slumrande författarsjälar*, 2005. Innehåller främst skrividéer, dvs förslag på vad man kan skriva om. Anna-Carin Collin, *365 börjor. Hej då skrivkramp*, Stockholm: Vulkan, 2008. Som titeln säger: boken ger förslag på 365 sätt att börja en berättelse, med tanken att man kan skriva varje dag i ett år. Ännu ett exempel är Rosemarie Holmström, *Hundra huskurer mot skrivkramp*, Kalmar: Fojo, 2000.

³⁶⁵ Helga Härle, *Skriv och skriv vidare. Vägar till texten*, 2007, Nacka: Helga Härle, 2007.

tydliggör uppdelningen av skrivandets olika aspekter i olika böcker. Det vill säga, tidigare handböcker innehöll oftare lite av varje: lite inspiration, lite övningar, lite tips om skrivande och något avsnitt om publiceringsvägar. Denna bredd i innehållet tycks på 00-talet i större utsträckning ha delats upp till enskilda renodlade böcker: en del böcker innehåller enbart övningar, medan andra exempelvis enbart fokuserar på förlag och publiceringsprocessen, en utveckling som även fortsätter in på 2010-talet.

Fältet för handböcker som på olika sätt berör skrivande fortsätter således att växa. Detta innebär att jag i analysen tvingats fokusera på en mindre andel av de utgivna böckerna i jämförelse med tidigare årtionden. Jag har inledningsvis läst alla böcker för att se om, och i vilken utsträckning, de berör tematiken lust och möda i skrivandet. Jag har sedan valt att ha med de böcker som fungerar väl för att påvisa tendenser eller tendensbrott, samt böcker som eventuellt har fått större genomslag, då de är utgivna på större förlag eller i flera upplagor. Liksom i övriga handböcker har jag inte närläst varje övning eller varje råd, utan fokuserat på de delar (i dessa böcker mestadels förorden) som resonerar kring skrivandet som aktivitet.

Under 00-talet publiceras flera handböcker som uppvisar stora likheter med de som publicerades under 90-talet. Flera tidigare utgivna handböcker kommer i nya utgåvor, exempelvis *Att skriva börjar här. Version 2.0* (2007) och *Nya författarskolan* (2004). Dessa nyutgåvor liknar i mångt och mycket de redan utgivna, men eftersom de har en del tillägg som rör förändringar som inträffat sedan förra utgåvan är de av relevans för analysen, då de kan tänkas påvisa förskjutningar i diskursen.

Även författaren till *Att skriva prosa* (1989) och *Att skriva romaner och noveller* (1993) ger ut en ny handbok under perioden: år 2002 publiceras *Lust att skriva: romaner och noveller* (2002), en handbok som år 2009 utkommer i en reviderad utgåva, då med titeln *Så skriver du romaner och noveller*. Det måste anses ovanligt att byta titel vid revidering av böcker. Med titeln *Lust att skriva* (2002) antyds en förskjutning som skett från 80-talet, från ett deskriptivt och allvarsamt tilltal, mot ett mer lustbetonat. Det lustbetonade tas sedan tillbaka år 2009, då det deskriptiva är tillbaka igen. De två böckerna är i de delar som varit väsentliga för denna analys väldigt lika varandra. De förändringar som införts handlar om omformuleringar av meningar alternativt byte av rubriker (det som i *Lust att skriva* är underrubriker har i *Så skriver du romaner och noveller* blivit rubriker) men budskapet är detsamma, varför jag valt att främst utgå från *Lust att skriva* (2002).

I kapitlet ingår även *Diktskola* (2003) *Pennan och det tomma papperet* (2006), *Kom igång och skriv!* (2007) och *Skriv boken!* (2008). Avslutningsvis

nämns *Lyft ditt skrivande* (2008) som intar en för tiden ovanlig hållning gentemot skrivandet. Dessa fem presenteras efterhand i analysen.

Äkta kärlek

Analysen av 90-talets handböcker visade hur leken och glädjen kom att framställas som viktiga för skrivandet. Kärleken till skrivandet kan krävas för att man ska orka med skrivandets arbetsamhet, men under 00-talet blir det även märkbart att kärleken kan fungera som åtskillnadsprincip. Kärleken till litteraturen kan skilja den sanna författaren, som i enighet med kreativitetsdiskursen skriver ur kärlek, från den falska författaren vars främsta mål är att få sälja sin bok eller synas. Denna distinktion etableras både i *Nya författarskolan* (2004) och i *Att skriva börjar här. Version 2.0* (2007). Båda dessa böcker inleds med en kommentar om hur litteraturens roll i samhället har förändrats under de senaste åren, på grund av den förändrade marknaden och det nya mediasamhället. Det finns numera många sätt att synas, vilket kan vara bra enligt *Nya författarskolan* (2004) eftersom det hjälper till att sälla bland de som söker sig till skrivandet:

Det är inte självklart för en frustrerad posör att tro att vägen till uppmärksamhet och kändisskap går via författande. De elektroniska medierna har i det avseendet kunnat avlasta litteraturen. Att medverka i dokusåpor som *Expedition Robinson* eller *Farmen* ger deltagarna exakt den sorts uppmärksamhet som den enklaste författardrömmen innehöll. [...]

Kvar med författardrömmar blir förhoppningsvis bara de som drivs av en äkta kärlek till boken och läsandet.³⁶⁶

Genom nya medier har litteraturen lyckats göra sig av med dem som egentligen inte var intresserade av litteratur utan snarare av sin egen synlighet. Det är den äkta kärleken som ska vara drivande, och de ädla syftena (att få ägna sig åt och kanske bidra till litteraturen), vilket också tydliggörs i den reviderade *Att skriva börjar här* (2007):

Att skriva börjar här är för dig som lockas seriöst av skrivandet i sig och vill inspireras att göra det bättre. En del författare i dag ser det som viktigare att toppa sin försäljning än att toppa sin prosa, de betraktar sig själva som producenter av en vara snarare än som upptäcktsresande i språket och människans yttre och inre världar. Vill du bli en av dem, få tips om hur du lyckas i författandets business, skriver något med säljpotential

³⁶⁶ *Nya författarskolan*, 2004, s. 16.

och placerar din bokprodukt och dig själv i media – läs inte den här boken, gå en kurs i marknadsföring i stället.³⁶⁷

Medan *Nya författarskolan* (2004) drar en linje mellan litteratur och doku-såpor, drar *Att skriva börjar här* (2007) linjen mellan smal och bred litteratur; mellan de som är verkligt intresserade av prosa, och de som helst av allt vill sälja. Skribenten bör se sig som en upptäcktsresande i språket likaväl som i människans inre och yttre världar, då skrivandet är ett sätt att berika litteraturen eller utforska omvärlden. Ett avfärdande sker av det kommersiella, vilket kan förstås som en strategi för att bevara litteraturens värde. I boken *Why Are Artists Poor?* skriver Hans Abbing om konst och ekonomi. Gällande kravet på konstnärers hängivenhet och eventuell kommersialism skriver Abbing:

Why is this total dedication to one's art so important for artists and the art world? Why are the demands placed on artists so much higher than for the rest of society (save perhaps those who join the church)? This is because art is sacred. This high status must be protected. If artists were not totally dedicated to art and would make commercial compromises, as ordinary mortals do, it would diminish the status of art. The mythology surrounding the arts is at stake. Therefore artists, the art world and society must condemn 'self-interested' or 'commercial' artists, or rather, artists they judge to be 'self-interested' or 'commercial'.³⁶⁸

Skrivandets, eller litteraturens, helighet bevaras genom avståndstagandet. I *Att skriva börjar här* (2007) beskrivs skrivandet som något som kan stå för andra värden än de – kommersiella och självförhävande låga värden – som dominerar samhället:

Det föreskrivna allmänna samhällsidealet idag är att synas och höras så mycket som möjligt och äga så mycket som möjligt, men det finns andra värden. Det finns till exempel i dag mer än någonsin ett litterärt värde i lågmäldheten, i det stillsamma, långsamma och blyga som inte låter sig säljas eller ens beskådas.³⁶⁹

Citatet uttrycker kritik mot samhället; där mycket kommit att handla om yta och synlighet vill handboken snarare mana till skrivande genom eftertanke och blygsamhet. Handboken menar att syftena med skrivandet kan vara många,

³⁶⁷ Maria Küchen (Gummesson), *Att skriva börjar här. Version 2.0*, Stockholm: Ordfront, 2007, s. 9.

³⁶⁸ Abbing, s. 81.

³⁶⁹ *Att skriva börjar här*, 2007, s. 185.

men att grunden är en vilja att kommunicera.³⁷⁰ Till stor del framställs dock skrivandet som sig självt nog: syften med att skriva är att skriva.

Det samhällskritiska i skrivandet består av ett motstånd mot det rådande, men detta motstånd skrivs inte ut som ett uppdrag från verkligheten som under 80-talet, utan snarare som något som kan finnas i (snarare än genom) skrivandet. Ivaničs kreativitetsdiskurs kombineras här med den sociopolitiska diskursen, då syftet med skrivandet är skrivandet, men detta i sig är en samhällskritisk och eventuellt samhällsförändrande aktivitet. Skrivandet som maktfaktor synliggörs: skrivandet kan göra annorlunda och förändra, vilket även synliggörs i *Lust att skriva* (2002) där skrivandet konstrueras som ett sätt att färdas.

Att färdas med skrivandet

Under 00-talet är skrivandets lust och möda ibland förknippade med att färdas. I *Lust att skriva* förekommer en del återupprepningar från författarens tidigare handböcker, medan annat är helt nytt, däribland kapitlet ”Att nedsänka sig i språket”, varifrån följande citat är hämtat:

Skrivandet liknar havet. Man kan komma hur långt som helst – och man kan drunkna. Frihet är inte Kaos, en värld utan form och struktur. Det märker vi, när vi efter dessa två, tre inledande sidor inte vet vart vi är på väg, och vår historia sjunker mot botten. Nej, frihet innebär makten att bestämma *vilka* regler, *vilken* ordning som ska råda.³⁷¹

Skrivandets storhet konstrueras genom påpekandet av att man i skrivandet kan färdas till helt nya platser, men också genom att man kan förlora sig och drunkna. Skrivandet är alltså inte ofarligt, men kan vara frihetsgivande. Skrivandet konstrueras som en förändrande kraft. Den frihet som omnämns innebär inte avsaknad av regler, utan skribentens makt att själv bestämma reglerna eller den ordning som ska råda, vilket känns igen från tidigare årtionden. Härigenom konstrueras skrivandet som något av en fristad: i skrivandet kan skribenten vara mäktig (även om hen inte är det i övriga livet). Där kan hen vara inte regellös men regelmästare, och därigenom nå frihet. För att lyckas med detta krävs dock

³⁷⁰ *Att skriva börjar här*, 2007, s. 12.

³⁷¹ *Lust att skriva*, 2002, s. 33. Kursivering och versaler i original. En exakt redogörelse för hur Augustssons olika böcker förhåller sig till varandra kunde ha varit en studie i sig, för att se hur skrivdiskursen förändras hos en författare, och hur detta förhåller sig till marknads- och andra samhällsförändringar. Jag har inte kunnat upprätta en fullständig logg över detta eftersom så många fler böcker ingår i min analys. Men, exempelvis inledningen har ett återkommande moment som finns i alla tidigare böcker där författaren ber oss läsa ett par ord i syfte att visa hur konsten öppnar världar.

hårt arbete och planering. Handboken fortsätter med att likna skrivandet vid att lära sig simma utifrån barndomens upplevelser av en sommarsimskola:

Men den verkliga simkonsten var inte att göra det rätt i ett par tre meter medan solen sken. Utan att göra det rätt i tjugo, trettio, femtio meter. Också under de regniga dagarna när det bara var vi simskolebarn och vår enträgne lärare som fanns på badplatsen. Det var när vi huttrande gav oss ner i det kalla vattnet, som vi meter för meter lärde konsten att simma långt.³⁷²

Att bli bra på simmande, liksom på skrivande, kräver ett visst mått av regelbundenhet, disciplin och plåga. Den frihet som kan erhållas är ett pris som tilldelas den ihärdiga. Men hur lätt är det att sätta upp egna regler efter att enträget ha gjort likadana bentag som de andra? Det är få som uppfinner egna simsätt, eller bryter mot reglerna, i vattnet. Det vill säga, går det efter denna träning att sätta upp egna regler och gå utanför ordningen? Även handboken tycks till viss del frågande inför denna möjlighet då det i ett annat sammanhang framstår som att skrivandet snarare är en dressyr:

Vad som verkligen krävs är självförtroende, villighet att slita hårt och att slutföra vad man påbörjat. [...]

Det kan låta som om en dresserad schimpans, med tillräckligt stor uthållighet, kan utföra vad jag sysslar med. I så fall är jag hellre denna skrivande schimpans än ett geni som inte skriver.³⁷³

Resonemanget handlar om att talang inte är vad som räknas, utan snarare uthållighet och disciplin. Även ett geni, tycks det, misslyckas utan uthållighet, självförtroende och dressyr. Att vara en dresserad schimpans låter inte så frihetsgivande, men det är ändå värt att vara det för att få skriva. Skrivandet konstrueras här som en storhet som skribenten inte kan vara utan, oavsett dess konsekvenser. Och dessutom: skrivandet förändrar skribenten, vad denna förändring än innebär.

Vad är då skrivandet? Som havet, säger *Lust att skriva* (2002). Men skrivandet stannar enligt handboken inte vid att vara havet, för att lära sig skriva är också att lära sig simma. Skrivandet är både havet och simtagen, något som inte låter sig begränsas eller ringas in. Skrivandet är att lära sig ett nytt sätt att ta sig fram i världen, samtidigt som man skriver den. Skrivandet tycks således förändra både världen och subjektets varande i världen – om subjektet framhärdar. Om skrivandet är havet är det kanske spegelblankt. I *Lust att skriva* (2002) konstrueras skrivandet som en spegel genom vilken vi kan se oss själva

³⁷² *Lust att skriva*, 2002, s. 39.

³⁷³ *Ibid.*, s. 160f.

på en annan plats, där vi inte finns men också finns, en på samma gång verklig och icke-verklig plats, där lyckan uppstår.

Skribentens rädsla

I *Lust att skriva* (2002) finns ett påpekande om rädslan som skrivandet kan medföra:

Rädslan för att göra bort sig kan avhålla oss från att ta ut svängarna, vara uppfinningsrika och våga oss på något nytt och okänt. Jovisst, tillåter du dig att skriva vad som helst, så kommer du säkert att skriva såväl dumma, dåliga som direkt pinsamma saker.

Men vet du med dig att detta bara är ett första utkast, som du senare kommer att förbättra, utan att någon annan får se hur dåligt det första var, då kommer du att våga mer – och vinna mer.³⁷⁴

Citatet menar att det finns en rädsla för att göra bort sig, en rädsla som gäller ”oss” skribenter. ”Du” kommer säkert skriva dumma saker och det är du rädd för. Men vi är inte bara rädda för vad vi ska skriva, utan även för tomheten, vilket synliggörs i den reviderade versionen av boken, *Så skriver du romaner och noveller* (2009):

Den allra viktigaste sidan är den vita skärmen eller papperet som allt skapande skrivande börjar med. Tomheten gör dig rädd. Ensamheten skrämmer dig. Och den går aldrig över, inte ens när man skrivit ett fyrtiotal böcker.³⁷⁵

Skrivandet framställs här som obehagligt snarare än frihetsgivande och omskapande. Den blivande skribenten positioneras som hjälpsökande, inte bara vad gäller skrivandet, utan även gällande sitt känsloliv. Rädslan i skrivandet är återkommande i 00-talets handböcker. I *Skriv boken!* (2008) får läsaren ett fyraveckorsprogram att följa för att skriva ett första utkast till ett manus. Boken fokuserar på att komma igång med skrivandet och använder sig av flödes-skrivande som metod, vilket hämtats från Natalie Goldbergs handbok *Writing Down the Bones* (1986).³⁷⁶ Inspiration från Goldberg, vars redan nämnda bok sålts i över en miljon exemplar, märks i flera svenska handböcker, bland annat genom det redan nämnda flödesskrivandet eller genom uppmaningen att skriva utan några särskilda tankar och ambitioner en stund varje dag. *Skriv boken!*

³⁷⁴ *Lust att skriva*, 2002, s. 37f.

³⁷⁵ Lars-Åke Augustsson, *Så skriver du romaner och noveller*, Stockholm: Voltaire Publishing, 2009, s. 11.

³⁷⁶ Johanna Wistrand, *Skriv boken! 4 veckors coaching*, Göteborg: Multimanus, 2008, s. 7.

(2008) finns som fysisk bok, men skrevs inledningsvis för att vara en webbprodukt: ett program där man stegvis fick olika övningar.

Av samma författare finns även handboken *Kom igång och skriv! Ett 12-veckorsprogram* (2007) som främst vänder sig till den som vill börja skriva men kanske aldrig har gjort det förut, eller som har försökt men inte lyckats på grund av dålig självkänsla. *Kom igång och skriv!* (2007) är baserad på en skrivkurs där det största antalet av deltagarna ”är välutbildade, duktiga och utbrända kvinnor från 35 år och uppåt.”³⁷⁷ Dessa skribenter hälsas särskilt välkomna till boken med orden: ”[S]e denna bok som ett sätt att våga rikta uppmärksamheten och energin mot dig själv. Våga släppa kontrollen och våga att inte vara så duktig. Ta tillfället att leka!”³⁷⁸ I citatet framgår att skrivandet främst bör vara lekfullt eller på sikt bli lustfyllt. Det handlar om att släppa kontrollen och våga göra något som man inte brukar. Handboken vill hjälpa den blivande skribenten framåt i ett arbete som utförs på subjektet i lika stor utsträckning som skrivandet. *Kom igång och skriv!* (2007) är som sagt en uppstartsbok, den handlar om att börja, medan *Skriv boken!* (2008) vänder sig till den skribent som redan är en bit på väg. Även *Skriv boken!* (2008) handlar dock om att hjälpa den som vill skriva men inte lyckas, eller vågar:

Mycket fokus har därför hamnat på detta med modet att skriva. På att stötta och uppmuntra den rädda, ängsliga skribenten. På att kunna härbärgera olika känslor som uppstår under bokskrivandet: känslor av att inte räkna till, av att vara värdelös, av att förhäva sig.

Nu är boken färdig. Och du läser den - min bok. Jag vågade skriva den, jag höll ut. Jag prövade olika metoder att fixa det, under tiden.

Och nu, kära vän, är det dags för dig att börja skriva på din bok.³⁷⁹

Handboken beskriver svårigheter med att skriva, att verkligen våga, samt att den vill ”stötta och uppmuntra den rädda, ängsliga skribenten”. Är man inte rädd eller ängslig kanske man gör bäst i att genast lägga ifrån sig boken, men i detta positionerande av skribenten konstrueras samtidigt skrivandet som något skrämmande. Skrivandet får skribenten att känna sig otillräcklig eller till och med värdelös. Möjligen kan det också vara så att man känner att man förhäver sig, att man försöker göra något man egentligen inte borde eller kan. Förordet indikerar således att skrivandet är allt annat än lustfyllt. Det beskrivs som något man vill, men också som något som har en negativ inverkan på skribentens självbild, alternativt inte överensstämmer med jagets negativa självbild. Självsäkerhet är något skribenten saknar, och skrivandet konstrueras inte som

³⁷⁷ *Kom igång och skriv!*, 2007, s. 9.

³⁷⁸ *Ibid.*

³⁷⁹ *Skriv boken!*, 2008, s. 6.

ett arbete i bemärkelsen yrkesarbete, utan snarare som ett arbete man utför med, eller på, sig själv. Detta skrivarbete tycks så svårt att förordets final – ”Och nu, kära vän, är det dags för dig att börja skriva din bok” – tycks innehålla både ett löfte och ett hot. För att syssla med skrivandet tycks skribenten behöva hjälp, och inte av vem som helst, utan någon som helst ska vara en kär vän. Efter att skrivandets svårighet beskrivits upprättar handboken en intimitet genom tilltalet ”kära vän”, som om den utsatta skribenten redan här behövde stöd och tröst för att kunna komma vidare. Samtidigt ligger den tidigare beskrivningen av skrivandets svårigheter kvar, vilket gör att det faktum att det nu är ”din tur” i det närmaste framstår som ett hot. Något jobbigt och ljuvligt ska komma; skrivandet är en dröm som den blivande skribenten varken kan förverkliga eller glömma:

”Skriv boken! 4 veckors coaching” vill hjälpa dig som egentligen inte vågar skriva en bok men samtidigt inte kan släppa drömmen. Om du följer det här programmet kommer du, trots alla känslor av otillräcklighet som kan dyka upp, åtminstone skriva en stund varje dag i fyra veckor.³⁸⁰

Löftet innebär att vi står inför något väldigt arbetsamt, men också att vi faktiskt kommer att skriva. Vi ska nu in i något som kan göra att vi känna oss värdelösa, och där ”förhoppningen är att du kommer in i en ny rutin och fortsätter på samma vis att skriva varje dag efter programmet”.³⁸¹ I detta pågående antyds skrivandet som arbete, då det är något som kräver ansträngning och rutinisering: det bör göras varje dag, kära vän.

En liknande vän får den blivande skribenten i *Pennan och det tomma papperet* (2006). Denna bok handlar som titeln antyder om att undkomma skrivkramp; det framför skribenten tomma papperet. Det är en komma igång-bok eller stödbok som fokuserar på att våga berätta. Bokens första kapitel heter ”första gången – hur vi skriver kontrakt du och jag” och inleds som följer:

Hej, vill du bli min medhjälpare en stund? Jag skulle behöva dej för den här berättelsen, för den här dokumentären. Om jag nu får kalla dej Du. Jag vill nämligen tänka mej att det här är en berättelse om dej, hur du tog mod till dej och började skriva så att människor läste.

[---] Hjälp mig berätta, säger du.³⁸²

Här lägger handboken ord i mun på skribenten, som ber om hjälp att berätta. Berättande är här närmast synonymt med skrivandet, och detta berättande är

³⁸⁰ *Skriv boken!*, s. 7.

³⁸¹ *Ibid.*

³⁸² Staffan Ekegren, *Pennan och det tomma papperet. Inspirationsbok för skrivare*, Nora: Nya doxa, 2006, s. 5.

svårt. Det gäller inte bara att berätta eller skriva utan även att göra det så att någon blir intresserad och läser. Det är ju i sig inget konstigt att handboken är till för att hjälpa skribenten, det är ju själva dess funktion, men den form av hjälp det talas om här skiljer sig från hjälpen som skribenten får i 80-talets handböcker. Där tilltalas den blivande skribenten i mångt och mycket som kompetent. Skribenten på 80-talet är någon som bara behöver en liten knuff i rätt riktning för att ta nästa steg, och därmed inte bara börja skriva utan även förändra samhället och kulturen – medan skribenten här uttryckligen behöver hjälp, för att be om hjälp, för att kunna berätta.

I *Self-help, Inc.* beskriver Micki McGee självhjälpslitteraturens snabba framväxt från 1970-talet och in på 2000-talet. McGee påpekar att rådgivningslitteratur av olika slag positionerar läsarna som otillräckliga:

Works of contemporary advice literature – even straightforward “how-to” books – do not stop at simply offering advice; rather, they impugn the individual. [...] The literature of self-improvement defines its readers as insufficient, as lacking some essential feature of adequacy – be it beauty, health, wealth, employment options, sexual partners, marital happiness, or specialized technical knowledge – and then offers itself as the solution.³⁸³

Detta överensstämmer med de svenska handböckerna som positionerar läsaren som i behov av hjälp. Även Wandor påpekar att blivande skribenter i handböcker ofta tilltalas på ett nedlåtande sätt: ”The tone of many books is uncomfortably patronising, using a form of address which is very similar to registers appropriate for talking to very young children.”³⁸⁴ Wandor understryker att skrivandet framstår som en extremt skrämmande aktivitet, genom att skribenten gång på gång uppmanas att inte vara rädd, och menar att handböckerna utmärks av bland annat ”the simple vocabulary, the user-friendly tone (‘you’), reassurance, encouragement, suggestions to write when you ‘feel’ like it, an exhortation not to think (!), a little joke to help you along [...]”.³⁸⁵ Tilltalet, och språket, som beskrivs av Wandor överensstämmer väl med tilltalet i vissa av de svenska handböcker som publiceras under 00-talet, där skribenten positioneras som hjälpsökande på ett sätt som påminner om att vara mindre vetande.

Även i *Pennan och det tomma papperet* (2006) är hjälpen – liksom i *Skriv boken!* (2008) – uppblandad med något som kan likna ett hotfullt tilltal: ”Sen tänker jag att du nog har [...] rätt att få veta lite grann ändå i förväg vad jag

³⁸³ Micki McGee, *Self-Help, Inc. Makeover Culture in American Life*, New York: Oxford University Press, 2005, s. 18.

³⁸⁴ Wandor, s. 117.

³⁸⁵ *Ibid.*, s. 118.

kommer att utsätta dej för.”³⁸⁶ Den blivande skribenten ska i ovanstående citat inte bli hjälpt utan utsatt för något, vilket snarare indikerar ett slags våld, där den blivande skribenten kommer att stå relativt maktlös inför handbokens jag. Duets agens är osynliggjort eller obefintlig, då duet inte ens insisterar på att få veta. Vad duet ska utsättas för delges på jagets initiativ. Det man har att vinna på att fortsätta utsätta sig är dock storslaget. Citatet ovan fortsätter:

Jag tänker få dej att övervinna skräcken för det tomma vita papperet, och du kommer att sätta dej ner och bara våga. Sen fortsätter vi med liknelser, hur dom kommer till dej och hur du använder dom. Och jag låter dej hamna i ett tillstånd av skapande frihet så du får fram råmaterial till en berättelse. Som du vidareförädlar, och redigerar. Du rensar och du koncentrerar. Du hittar ditt eget språk och lär dig skriva det med känsla.³⁸⁷

Duet kommer övervinna en skräck, och så småningom nå ett tillstånd av frihet samt ett eget språk. Genom att lära sig skriva kan man således nå en subjekt-position präglad av frihet och den egna rösten. Observera dock att detta är något som ges från jaget till duet. Duet har inte förmåga att själv försätta sig i ett tillstånd av frihet: detta tillstånd nås med jagets tillåtelse. Den blivande skribenten konstrueras således som maktlös, samtidigt som skrivandet är frihetsgivande och subjektsskapande. Inte vem som helst har direkt tillgång till diskursen, men om man kämpar (dock inte emot) kan tillståndet ges. Den blivande skribenten liknas vid barnet: ”Ska vi rent av göra upp ett kontrakt. Att du och jag möts här vid köksbordet gång på gång tills du skriver så att orden skramlar, hästen hoppar hinder och papegojan minns. Tills du har fått nog och säger som barnet: kan själv!”³⁸⁸ När skribenten till sist avsäger sig jagets hjälp så sker det på det lilla barnets vis. En bestämd men fortfarande inte allt för maktfull position.

Skribentens kamp

Ännu en uppmuntrande handbok är *Diktskola* (2003). Handboken vill hjälpa läsaren att hålla fast vid sin dröm om att bli författare, vilket bland annat görs genom att berätta om egna misslyckanden, eller egna erfarenheter av hur skola och samhälle kan motarbeta ens väg mot författaryrket. Det gäller att stå på sig, att inte låta sig knäckas eller ge upp. Detta syns bland annat i kapitlet som handlar om att bli refuserad:

³⁸⁶ Pennan och det tomma papperet, 2006, s. 7.

³⁸⁷ Ibid., s. 8.

³⁸⁸ Ibid.

Hela mitt liv har varit en enda lång motståndskamp. Ibland har fienderna varit väderkvarnar, ibland fysiskt påtagliga, men det finns inte en snöbollschans i helvetet att jag tänker finna mig i att bli refuserad, det må gälla mina böcker eller livet i övrigt.³⁸⁹

Skrivandet och livet konstrueras som närliggande varandra. Citatet kommer efter en relativt lång beskrivning av hur det är att ta emot refuseringar från förlag och ändå fortsätta skriva. Motståndskampen som beskrivits är det motstånd skribenten mött i skrivandet, men som citatet ovan visar, även i livet. Att skriva och leva är en kamp för den som inte följer samhällets normer för hur ett vuxenliv bör levas. Författaren finner sig inte i att bli refuserad, vilket är ett återtagande av makten. Givetvis kan man inte göra något åt enskilda refuseringarna, men man kan göra sig mäktig över situationen genom att vägra ge upp.

I Henrik Fürsts artikel "Handling Rejection as Failure" – som ingår i avhandlingen *Selected or Rejected* – analyseras hur blivande författarna hanterar refuseringar.³⁹⁰ Fürst anger fyra olika strategier som författarna i studien använder, där en strategi är att vägra acceptera refuseringen. Detta är den strategi eller den hållning som *Diktskola* (2003) tycks eftersträva och uppmuntra till. Att vägra acceptera refuseringen är enligt Fürst att inte erkänna något misslyckande eller eventuellt eget ansvar i detsamma. Fürst menar även att vägrandet av refuseringen innebär att man inte hanterar och anpassar sig efter det faktum att man blivit refuserad.³⁹¹ Dock kan man se intagandet av en outsiderposition som sker i *Diktskola* (2003) som ett sätt att hantera refuseringen: man positionerar sig som en underdog, som någon som slåss mot ett vi, vilket i sig borde kunna ses som ett sätt att anpassa sig efter, eller svara på, refuseringen. Jag menar att vägrandet av att acceptera refuseringen ligger nära det som Fürst benämner "Excusing", och som innebär att skribenten accepterar refuseringen, men hittar på ursäkter som gör att hen inte behöver ta eget ansvar för den. Detta kan exempelvis innebära att man anser att urvalskriterierna varit felaktiga.³⁹² Att lägga felet hos förläggaren är mycket nära att vägra acceptera refuseringen.

I det här fallet är dock det viktigaste vilka konsekvenser vägrandet av refuseringen har för konstruktionen av skrivande och skrivande subjekt. Att inte låta sig refuseras är i *Diktskola* (2003) en livshållning. Lika mycket som att vara en handbok i skrivande kan den läsas som en handbok om hur man vägrar ge upp. Genom att refuseringen vägras även i livet blir det tydligt att refuseringen

³⁸⁹ *Diktskola*, 2003, s. 37.

³⁹⁰ Fürst, "Handling rejection as failure: Writers Getting the Rejection Slip", *Valuation Studies*, vol. 4, nr. 2, 2016.

³⁹¹ *Ibid.*, s. 157f., 168.

³⁹² *Ibid.*, s. 159, 164f.

av texten ligger nära refuseringen av personen, det vill säga, gränsen mellan skrivandet och den skrivande, mellan text och subjekt, suddas i kanterna. Att vägra refuseringen blir en möjlighet att återupprätta sig själv och sitt eget värde. Skribenten positioneras som bärare av agens, som någon som har möjlighet att vägra och att själv påverka sitt liv: ”Det går omkring ganska många före detta blivande författare där ute.../ Jag bestämde mig tidigt för att inte bli en av dem.”³⁹³ Beslutet ligger således hos individen, och det är ett beslut som förutsätter ihärdighet. Skrivandet är här inte så mycket lek, utan snarare ett arbete. Boken inleds:

Det är alltid på allvar. Inte en enda sekund är det på låtsas eller ens för skojs skull. Det är ingen som sagt att det ska vara enkelt. Skrivandet är ett yrke som alla andra även om det, särskilt bland socialsekreterare och arbetsförmedlare under ungdomsåren, mest ansågs som ett suspekt och dekadent fritidsintresse.

Som allt av värde i den här världen föds skrivandet ur en passion. Skrivandet måste bli en älskling som går före alla andra älsklingar.³⁹⁴

Skrivandet är alltid på allvar, ett arbete som andra, men också en krävande älskling. Passionen är här inte oproblematisk: skrivandet måste få gå före allt eller alla andra du älskar. Genom detta krav framställs skrivandet i det närmaste som ett kall: om du verkligen vill skriva så är det viktigast av allt för dig. Man får inte väja undan om man ska lyckas. Skribenten i *Diktskola* (2003) är inte maktlös, utan någon som har rätt och möjlighet att välja att leva sitt liv som hen vill, men om det livet innebär ett skrivarliv är det också ett mycket arbetsamt sådant, där man bör vara beredd på att motarbetas. Detta är inte en stödbok för den rädda skribenten, utan för skribenten som behöver hjälp att hålla fast vid sin dröm. Den hjälper dig med ihärdigheten, men antar i högre utsträckning att du har modet.

Handböckernas stöd

Ovanstående genomgång visar att handböckernas utsagor tycks förskjutas mot att allt mer konstruera skrivandet som något enskilda subjekt behöver stöd och uppmuntran för att klara av. Det är dock inte helt lätt att avgöra i hur stor utsträckning diskursen verkligen förändrats, på grund av det stora antal handböcker som utkommer under denna period. Det finns en tendens till stöddiskurs, även om man som sagt bör vara medveten om att det också kan

³⁹³ *Diktskola*, 2003, s. 37.

³⁹⁴ *Ibid.*, s. 9.

handla om att de ämnen som tidigare behandlades lite kort i många handböcker nu har givits specifikt utrymme i egna böcker.

Steve Westbrook uppmärksammar avsaknaden av diskussioner om skrivandet som kulturell aktivitet i amerikanska handböcker och kurser för kreativt skrivande. Westbrook menar att när handböcker används i undervisning analyseras de sällan kritiskt:

Those of us who rely on handbooks in our creative writing classes often consider them practical or convenient guides useful for introducing students to the crafts of poetry, fiction, creative nonfiction or drama; rarely, however, do we examine these handbooks critically, treating them as ideological texts implicated in a web of power relations.³⁹⁵

Westbrook menar att både handböcker och lärare ofta misslyckas med att få studenter att formulera sig kring sitt skrivande och istället uppmuntras att skriva på utan vidare reflektion. I förlängningen menar Westbrook att detta kan begränsa studenternas förmåga att tänka kritiskt och politiskt kring sitt skrivande. Genom avsaknaden av diskussion om skrivandets mening lär studenterna sig att utföra ett tomt skrivande, som inte kan utgöra ett hot mot den rådande ideologin.³⁹⁶ Detta gäller till viss del även de svenska handböckerna utgivna från 90-talet och framåt. Genom att skrivandets, eller texters, roll i samhället inte diskuteras explicit, vare sig när det kommer till skönlitterärt skrivande eller handboks författande, förblir ideologiska aspekter dolda eller obenämda. I förhållande till 80-talet sker således ett osynliggörande av ideologi.

De svenska handböckerna under 00-talet anger dock ett mål för skrivandet, vilket främst är utvecklandet och formandet av individen själv. Syftet med att skriva är således att utvecklas som individ, samtidigt som skrivandet förbättras av detsamma. Att lära sig skriva gör man genom att stärka sitt självförtroende och genom att våga tro på att man är en skrivande person. Den sociopolitiska förankringen är svag, då man inte talar om privilegierade diskurser, maktordningar eller texters potential att förändra verkligheten, utan snarare förlägger förmågan att lyckas hos individen själv. Att lyckas innebär att bli starkare. I artikeln ”Du skall älska dig själv!” beskriver Linda Berg hur svenska självhjälpsböcker ger uttryck för en individualistisk ideologi:

Ansvar för god hälsa, framgång, bra så kallad självkänsla och väl fungerade roller i tillvaron (förälder, chef, maka etc.) hamnar på den enskilde själv. Utifrån detta sätt att betrakta subjekt och känslor görs de

³⁹⁵ Westbrook, s. 141. Citatet är från artikelns abstract, och fetstilt i original.

³⁹⁶ Ibid., s. 141–147.

sociala, kulturella och historiska sammanhangen till sådant som är svårt att påverka – men som heller inte behöver påverka livet nämnvärt.³⁹⁷

Handböckerna som ger uttryck för stöddiskursen framhåller vikten av att jaget jobbar med och tror på sig själv för att lyckas bättre, samtidigt som de osynliggör omgivningens inverkan på individens arbete. Att självhjälp slagit igenom i skrivandet uppmärksammar Nancy Kuhl i artikeln ”Personal Therapeutic Writing vs. Literary Writing”: ”In recent years, a tremendous commercialization of the act of writing and of the writing process has occurred. Many media forums, bookstores, and publishers have promoted writing as a means of psychological cure in various ways.”³⁹⁸ Skrivandet har således knutits närmare självhjälpen, vilket framgår i flera av de svenska handböckerna. Till viss del förhåller de sig fortfarande till litterära trender, till exempel till utforskande av språk och framskrivande av verkligheten, men än tydligare är att de förhåller sig till en terapeutisk och inte enbart litterär kontext. Att lyckas enligt stöddiskursen kan innebära att nå erkännande för sitt skrivande, men framför allt innebär det att tro på sig själv som skribent, eller som den man verkligen är. Frågan är dock vem man är som skrivande subjekt om skrivandets syfte, vad skrivandet kan göra utöver att hjälpa individen, inte diskuteras.

Självhjälp med spår av 80-tal

Skrivandet som samhällsförändrande, eller skrivandet som rättighet, är som sagt inte helt osynligt i handböckerna från 00-talet, utan framkommer punktvis. I *Lust att skriva* (2002) förändrar skrivandet jaget och världen. I *Att skriva börjar här* (2007) synliggörs en samhällskritik genom att vikten av alternativa värden betonas. Dessa inslag är dock få och vaga i jämförelse med 80-talets handböcker. Dock blir skrivandets politiska dimension tydlig i *Att skriva börjar här* (2007) då det handlar om att skriva journalistik. Eftersom denna avhandling rör skönlitterärt skrivande faller kapitlet om journalistik egentligen utanför. Dock omnämns skönlitteratur även i detta kapitel, varför jag vill uppmärksamma att boken där ger uttryck för en sociopolitiska diskurs. I ett för upplagan nytt avsnitt med titeln ”Jag har inte bara yttrandefrihet – jag har yttrandeskyldighet” nämns Anna Politkovskaja, som stått upp för demokratin. Utifrån detta sägs:

³⁹⁷ Linda Berg, ”Du skall älska dig själv. Om kultur och subjekt i anti-janteböcker”. I *Du ska inte tro att du är något. Om Jantelagens aktualitet*, Anders Johansson & Maria Jönsson (red.), Umeå: Bokförlaget H:ström, 2017, s. 77.

³⁹⁸ Nancy Kuhl, ”Personal Therapeutic Writing vs. Literary Writing”. I *Power and Identity in the Creative Writing Classroom. The Authority Project*, Anna Leahy (red.), Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, 2005, s. 5.

Demokratin är ingen bekväm möbel som vi i Sverige en gång för alla har skaffat oss och nu bara kan hänga i, tugga chips och chilla framför tv:n.

[---] Alla som skriver och publicerar sig – både författare och journalister – har valt att ta ansvar för det skrivna ordets demokratiska uppdrag, också i skarpt läge.³⁹⁹

Citatet ekar av 80-talet genom att det både framhåller ett exempel på någon som försvarat och mist livet för yttrandefriheten, samt genom att använda tv-tittande som motpol till deltagande och ansvarstagande. Enligt handboken gäller ansvaret för yttrandefriheten alla som publicerar sig. Även om kreativitetsdiskursen och stöddiskursen är de mest framträdande under 00-talet, så förekommer uttryck för den sociopolitiska diskursen. Ytterligare ett exempel där den sociopolitiska diskursen bryter in finns i *Lyft ditt skrivande* (2008) som för sin tid framstår som synnerligen politisk, åtminstone i förordet. I förordet beskrivs boken som en symbol för allas rätt till utbildning och möjlighet att uttrycka sig. Det påpekas att detta inte alltid har varit, och inte heller idag är, en självklarhet:

Men bakom samhällets kollektiva PK-skrud finns fortfarande strukturella orättvisor och maktstrukturer som hindrar människor att komma till tals, som försvårar för människor att utvecklas, att mötas och växa. Till stor del handlar det om socialt betingat beteende – en slags jantelag vars budskap är ”inte skall väl jag”, ”jag är inte tillräckligt bra”, ”jag hör inte hemma här”.

Det kan handla om kön; om patriarkala strukturer och härskartekniker som får kvinnor att stå tillbaks och se på medan männen intar sin självutnämnt självklara plats i kultureliten. Det kan också handla om klass, om romaner och manuskript som blir liggande i byrålådan därför att självförtroendet saknas, kanske på grund av en icke litterär bakgrund och en rädsla för att skämma ut sig i kretsar och sammanhang där man inte känner sig hemma. Det kan handla om etnisk bakgrund, en känsla av att man inte riktigt behärskar det svenska språket och att man jobbar i motvind av fördomar och antaganden. Det kan också handla om sexuell läggning – att öppna sig och skriva om ett känsligt ämne där man utelämnar sig själv till en värld som kanske inte riktigt förstår, eller vill förstå – det är svårt och kräver mod!

Frågan är alltså, vem skriver historien? Vem har rätt till ordet? Om vi låter könsmaktsordning, klasskillnader, fördomar och jantelagar hindra oss, vem är det då som får monopol på beskrivningen av vår samtid?

Det här är en utmaning. En utmaning vi måste ta.⁴⁰⁰

Ovanstående citat nämner inte skrivandets glädje, men däremot allas rätt att skriva: att berätta om samtiden är en utmaning som måste tas även om det inte är lätt. Det som kan stå i vägen förläggas här inte på individen, utan knyts till

³⁹⁹ *Att skriva börjar här*, 2007, s. 57.

⁴⁰⁰ Ur Thor Rutgerströms förord till Lars Wibergs *Lyft ditt skrivande*, 2008, s. 9.

strukturella orättvisor och maktordningar. Den strukturella nivån är tydligast då det handlar om kön, där patriarkala strukturer och könsmaktsordning benämns som hinder. När det kommer till etnisk bakgrund nämns inte förtryck eller rasism utan istället talas det exempelvis om ”fördomar och antaganden”, vilket inte pekar ut den strukturella nivån av förtrycket lika tydligt. Det samma är fallet där sexuell läggning berörs och ord som heteronormativitet, trans- eller homofobi inte används. Det finns således en gradskillnad i hur tydligt maktstrukturer pekas ut, men det omgivande samhällets inverkan påtalas, vilket är ett tydligt uttryck för en sociopolitisk diskurs.

Efter förordet försvagas dock den sociopolitiska diskursen relativt kvickt. Samhället och dess maktstrukturer försvinner ut i marginalen. I avsnittet ”Vad står i vägen för ditt skrivande” nämns släkt och familj, eller skribenten själv, istället för eventuella maktordningar. *Lyft ditt skrivande* (2008) säger: ”Att man själv står i vägen för det egna skrivandet bottnar mestadels i en misstro mot den egna förmågan att uttrycka sig i skrift. Denna misstro är enkel att komma över om man följer devisen: det finns inga genier bara hårt arbete.”⁴⁰¹ Det finns inga genier, och knappt heller några maktstrukturer. Samtidigt som vikten av arbete betonas, får läsaren veta att boken under de första lektionerna fokuserar ”på lek och lust, ej prestation och överlägsenhet” samt att ”oavsett slutresultat måste vi förlita oss på känslan av att ha roligt i det vi gör”.⁴⁰² Fokus förskjuts, från rättigheter och allemansrätt, till känslan. Boken ger uttryck för kreativitetsdiskursen, men det är även en förhållandevis normativ bok med många rekommendationer om vad man bör göra eller vad som oftast blir bäst. Detta gör att den även närmar sig Ivaničs genrediskurs eller färdighetsdiskurs, vilka har större fokus på korrekthet.⁴⁰³

Sammanfattningsvis kan sägas att kreativitets- och stöddiskursen är dominerande under 00-talet, även om det förekommer inslag av sociopolitisk diskurs. Individualistiska tendenser framträder och handböckerna uppmanar skribenterna att be om hjälp med att tro på sig själva, då ingen annan kommer att göra det. Det tydligaste syftet med skrivandet är att det hjälper den enskilda individen, även om skrivandets samhällsförändrande potential stundvis skymtar fram.

⁴⁰¹ *Lyft ditt skrivande*, 2008, s. 14.

⁴⁰² *Ibid.*, s. 11.

⁴⁰³ Ivanič, 2004, s. 228, 233f.

10-tal: Lycka eller lyckas

Även åren 2010–2015 ökar utgivningen av handböcker ytterligare. Fler böcker i närliggande kategorier dyker upp, däribland handböcker som enbart behandlar publicering, handböcker som snarare behandlar författarskap (så som *Skriv som en nobelpristagare* (2015)) eller fylla-i-böcker (så som *Min roman. En steg för steg guide till att skriva en roman* (2012)).⁴⁰⁴ De handböcker som ingår i analysen har valts utifrån samma princip som presenterades gällande 00-talets utgivning – det vill säga främst utifrån relevans för att kunna påvisa tendenser och tendensbrott. De titlar som ingår i följande avsnitt är: *Lär dig skriva spännande* (2010), *Dina ord, dina berättelser* (2011), *Tre enkla regler – finns inte* (2011), *Konsten att skriva en bästsäljare* (2011), *Konsten att döda: så skriver du en kriminalroman* (2011), *Så gör jag* (2012), *Skriv din bok och sälj den!* (2012), samt *Att hitta glädje i skrivandet* (2015).

Titlarna synliggör en tendens. Några titlar antyder att de behandlar skrivande i allmänhet, medan andra tydligt påvisar en specialisering. Det handlar inte längre bara om att skriva exempelvis prosa, utan handböckerna har specialiserats i förhållande till genre, och fokus ligger vid de mest ekonomiskt lönsamma genrerna. Specialiseringen kan förstås i relation till marknaden, där vanliga skrivhandböcker torde löpa större risk att försvinna i mängden av redan publicerade handböcker. Både handböckerna och den litteratur som skrivs ska helst sälja.

I analysen är böckerna utgivna efter 2010 indelade i två kategorier: den ena kategorin utgörs av de böcker som handlar om att lyckas med bokutgivningen, och den andra kategorin utgörs av de böcker som understryker vikten av lycka i skrivandet. Dessa två kategorier analyseras inledningsvis var för sig, varefter en gemensam analys av handböckernas ideologi, i jämförelse med 80-talet, presenteras.

Lyckas med bokutgivningen

I handböckerna från 10-talet blir det påtagligt att motivationen och lusten i skrivandet är förknippade med vad skrivandet kan resultera i. Målet med skrivandet hamnar i förgrunden liksom på 80-talet. Härnäst inleder jag med att beskriva målbilden, för att sedan titta närmare på skrivaktens lust och möda.

Under åren 2010–2015 utges ett relativt stort antal böcker som handlar om drömmen att bli författare. Flera av dem, så som *Lyckas med bokutgivning*

⁴⁰⁴ Kristian Fredén, *Skriv som en nobelpristagare. Från Selma Lagerlöf till Alice Munro*, Stockholm: Ordfront, 2015; *Min roman. En steg för steg guide till att skriva en roman*, Borås: Nicotext, 2012.

(2010), *Publicera dig!* (2012), *Förverkliga din bokdröm* (2012) eller *#författarboken* (2015) handlar om publicering snarare än om skrivande.⁴⁰⁵ De handlar om förlagsvärlden, om lektörer, om formatering och om hur man bygger ett författarskap, men väldigt lite om skrivande. Denna typ av handbok förekommer även tidigare – exempelvis *Att göra sin egen bok: redaktionella, typografiska och tekniska råd* (2000) – men är då inte lika vanlig.⁴⁰⁶ Jag kommer inte undersöka dessa närmare, men att de blir så vanliga när vi närmar oss nutiden har relevans för min analys, då de exemplifierar en förskjutning gällande vilken skrivdiskurs som premieras. I exempelvis *Skriv som ett proffs!* (2014), som handlar om att bli bättre på att skriva genom att tänka som ett proffs, finns kapitel om utgivning och marknadsföring och om att balansera skrivandet mot säljandet: det vill säga man bör både skriva som man vill, och fundera på vad som kan sälja, om man drömmer om att främlingar ska köpa ens bok.⁴⁰⁷

Omslaget till *Skriv som ett proffs!* (2014) pryds av en man som sitter och skriver med en gubbe på varje axel. Den ena gubben håller upp ett plakat med texten ”Skriv!” medan den andra håller upp ett plakat med texten ”Sälj!”. Att föra fram vikten av säljbarhet och slutförande, konstruerar skrivandet som en aktivitet vars främsta syfte är producerandet av en vara. I dessa handböcker synliggörs att det allt mer kommer att handla om att nå ända fram, att lyckas med ett projekt, snarare än om skrivandet i sig. Som det heter i *Konsten att skriva en bästsäljare* (2011): ”I dag räcker det sällan med att bara kunna skriva – livet som bästsäljarförfattare handlar också om att stå i rampljuset och att driva eget företag.”⁴⁰⁸ Det räcker inte längre med att enbart lära sig skriva, man måste även veta hur man hamnar och står kvar i rampljuset. Handböckernas uppdrag är därför att lära ut även detta.

Även i *Skriv din bok och sälj den!* (2012) finns ett flertal kapitel om marknadsföring, publicering, utgivning och förlag. Medan man i *Att skriva börjar här* (2007) uppmanades att ”gå en kurs i marknadsföring” om man helst av allt ville lyckas i författandets business, så är författandets business på 10-talet en självklar del av flera handböcker och inget att skämmas för.⁴⁰⁹ Den

⁴⁰⁵ Kristina Svensson, *#författarboken. Från idé till releasefest*, Stockholm: Litet förlag, 2015; Susanne Holmgren, *Publicera dig! Om utgivning på förlag och andra publiceringsmöjligheter*, Göteborg: Kabusa böcker, 2012; Joanna Björkqvist & Kristina Svensson, *Förverkliga din bokdröm. En handbok för dig som vill ge ut böcker på eget förlag*, Mölndal: KS förlag, 2012; Lars Rambe, Sölve Dahlgren & Ann Ljungberg, *Lyckas med bokutgivning. Handfasta råd från framgångsrika egenutgivare*, Stockholm: Hoi, 2010.

⁴⁰⁶ Krister Gidlund, *Att göra sin egen bok. Redaktionella, typografiska och tekniska råd*, Hedemora: Gidlunds, 2000.

⁴⁰⁷ Lennart Guldbbrandsson, *Skriv som ett proffs!*, Stockholm: Vulkan, 2014, s. 7–9.

⁴⁰⁸ *Konsten att skriva en bästsäljare*, 2011, s. 7.

⁴⁰⁹ *Att skriva börjar här*, 2007, s. 9.

skrivande ska vara en entreprenör; en blivande författare och företagare som skapar sig sin framtid. Vridningen mot marknaden kan dock anas redan under 00-talet i exempelvis *Nya författarskolan* (2004), där en stor del av bokens tillägg från tidigare upplaga handlar om publicering, exempelvis om förlagen, om att ta kritik och om att bli recenserad.⁴¹⁰ Dock är denna del i de tidigare handböckerna ofta ett tillägg på slutet, vilket inte är fallet på 10-talet. Som exempel kan nämnas att *Skriv din bok och sälj den!* (2012) från sidan 209 till sidan 438, det vill säga ungefär halva boken, handlar om publiceringsprocessen och förlagsvärlden.

Lust att lyckas

De specialiserade handböckerna som publiceras på 10-talet utgår från att lusten att skriva redan finns, och framställer den som avgörande. *Konsten att skriva en bästsäljare* (2011) påpekar: ”Precis som andra författare har bästsäljarnas skapare drivits till yrket av berättarlust och bokintresse.”⁴¹¹ Det är således inte någon större skillnad på vad som driver en bästsäljande författare och en som vill förfina sin prosa, till skillnad från framställningen under 00-talet. *Lär dig skriva spännande* (2010) framhäver att skrivandet är ett arbete:

Man måste ta sin uppgift på största allvar och om man misslyckas måste man sätta sig ner och fundera över vad som gick fel. Här som i nästan allt annat i livets många skiften gäller att det är övning som ger färdighet, lärjungens flit ger gradvis mästerskapet.⁴¹²

Uppgiften att skriva spännande ska tas på allvar; det är ett hantverk och handlar inte om att ”bara ösa på med action”.⁴¹³ Dessutom kan man behöva utvärdera om man misslyckas, precis som i vilket arbete som helst. Detta är en av de få saker som sägs om skrivandet som arbete eller lust i boken, som sedan går över till att beskriva detta hantverk genom att tala om tempus, ämne, dramaturgi etcetera. Lusten omskrivs således inte särskilt utförligt, men görs till utgångspunkt för skrivandet.

I *Skriv din bok och sälj den!* (2012) är skrivandet ”det roligaste, viktigaste och mest intressanta som finns”.⁴¹⁴ Glädjebeskrivningar är återkommande i handboken:

⁴¹⁰ Se *Nya författarskolan*, 2004, s. 12 (för beskrivning av förändringen) samt bokens sista 30 sidor.

⁴¹¹ *Konsten att skriva en bästsäljare*, 2011, s. 17.

⁴¹² *Lär dig skriva spännande*, 2010, s. 10.

⁴¹³ *Ibid.*

⁴¹⁴ *Skriv din bok och sälj den!*, 2012, s. 13.

För så här är det: Att skriva är det roligaste som finns. Oaktat att sportfiske är Sveriges största fritidssysselsättning törs jag påstå att skrivande är bättre än flugfiske, champagne eller till och med sex.

Jodå. Om du vaknar på morgonen med känslan av att allt annat än skrivande är bortkastad tid, då är du på rätt spår!⁴¹⁵

Samtidigt som skrivandet konstrueras som ett mindre tivoli, ställer det även krav på hur den blivande skribenten bör se på skrivandet. Skribenter som inte tycker att det är riktigt så kul att skriva, kanske inte bör göra sig besväret att ens försöka. Förmaningar gällande skrivandets svårighet tas i handboken upp redan från start:

Välkommen! Du har förmodligen köpt eller lånat den här boken därför att en liten författare inom dig skriker efter att få komma ut.

Det är en bra början.

Möjligen kommer du att bli besviken när du avslutat läsningen. Att vara författare är ett mycket hårdare arbete än du kan föreställa dig. Dessutom är chansen att få sin bok utgiven mycket liten.

Därmed inte sagt att du ska ge upp, tvärtom.⁴¹⁶

Citatet uppvisar inget nytt, tvärtom. Samma bild av skrivandet som arbete framträder, och även denna gång genom att den blivande skribenten inte tillskrivs någon större agens eller förmåga. Det är ingen stor författare som skriker i den blivande skribenten, utan en liten författare sitter därinne. Ett antagande görs om att den blivande skribenten har fel uppfattning om författaryrket. Den som läser *Skriv din bok och sälj den!* (2012) kan inte ens tänka sig vilket hårt jobb det är. Detta konstruerar skrivandet som enormt krävande, något som går utöver den vanliga människans föreställningsförmåga, något som man måste ha levt för att förstå. Skrivandet konstrueras därigenom inte bara som svårt utan som en storslagen och annorlunda aktivitet, skild från vardagligheter som många kan relatera till. Efter detta uppmanas den blivande skribenten att inte ge upp, och längre ner på samma sida kommer en form av tröst: "Den här boken ska vara din vän, samtalspartner och – möjligen – dagbok."⁴¹⁷ Även här skrivs således stödfunktionen i handboken ut explicit. I handboken kan skribenten finna stöd, återigen i form av en vän, och det finns även inlagda blanksidor där skribentens eget skrivande kan få plats. Handbokens funktion är tydliggjord: den ska hjälpa dig lyckas, att nå ända fram på den smala vägen, vilket dock ställer höga krav på skribenten:

⁴¹⁵ *Skriv din bok och sälj den!*, 2012, s. 41.

⁴¹⁶ *Ibid.*, s. 9.

⁴¹⁷ *Ibid.*

[...] nyckeln till framgång ligger i att du inom dig har en historia som du brinner så starkt för att inget annat är viktigare. Och att du har något att berätta som ingen annan har sagt tidigare.

Eller – att du kan berätta historien *bättre* än alla dem som har gjort det tidigare.

Om du inte är *helt* säker på det, bör du nog lägga den här boken ifrån dig redan nu och satsa din energi på något annat.⁴¹⁸

Man kan inte beskylla *Skriv din bok och sälj den!* (2012) för att vara allt för publikfriande. Man måste vara helt säker på att ha något alldeles unikt, annars kan man lägga bort boken. Detta kan såklart göra att skrivandet konstrueras som alltför svårt, men å andra sidan, om man bestämmer sig för att fortsätta läsa har den blivande skribenten eventuellt intagit en position som tämligen unik. Man är redan nu en av de utvalda. En av dem som har det som andra inte har. Även i *Konsten att döda* (2011) är det tydligt att skrivandet kräver mer än enbart lite skrivlust:

Jag har mött många författare, flera av mina bästa vänner är författare. Jag är till och med själv författare och som jag ser det är lidelsen att skriva det enda som skiljer oss från andra. Det krävs nämligen en särskild passion för att träna upp sin skivarförmåga till en nivå som räcker till för att det ska bli en bok.⁴¹⁹

Man behöver passionen, som strax efter det citerade partiet framhålls som det viktigaste av allt när det kommer till skrivandet. Man behöver dock inte bli rädd om man inte känner passion genast: ”I början av skrivandet vet man kanske inte ens om man har en passion.”⁴²⁰ *Konsten att döda* (2011) är något mer förlåtande mot den blivande skribenten eftersom passionen inte behöver finnas från start, vilket är fallet i *Skriv din bok och sälj den!* (2012).

I ovan nämnda böcker uttrycks kreativitetsdiskursen då de utgår från att kärlek till litteraturen finns samt att skribenten har lust att skriva och kommer att förbättra sitt skrivande genom att skriva. Men, även om kreativitetsdiskursen framträder starkt på vissa ställen så frångås den även tydligt, då skrivande inte konstrueras som något man gör för dess egen skull. Skrivandet görs för att slutföras och helst av allt för att resultera i en säljbar produkt, vilket tydliggör marknadsdiskursen. Marknadsdiskursen lägger fokus på produkten snarare än processen. Man lär sig att skriva genom att öva, men även genom att tänka på slutproduktens säljbarhet. I det som jag har identifierat som

⁴¹⁸ *Skriv din bok och sälj den!*, 2012, s. 42. Kursivering i original.

⁴¹⁹ Sören Bondesson, *Konsten att döda. Så skriver du en kriminalroman*, Stockholm: Ordfront, 2011, s. 14f.

⁴²⁰ *Ibid.*, s. 15.

marknadsdiskurs ingår att tänka på en föreställd läsekrets och situation som texten ska hamna i, vilket placerar den i närheten av Ivaničs socialpraktikdiskurs. Inom socialpraktikdiskursen ryms dock ett intresse för olika skrivsituationer, inte bara för en:

The emphasis on the social practices in which the writing event is embedded means that this view of writing is also concerned with the broader sociocultural context of writing: the social meanings and values of writing, and issues of power. Particularly, this view of writing encompasses writing in all social and cultural contexts, rather than privileging the types of writing associated with education and other formal contexts.⁴²¹

Det sociala, eller kontexten kring det skrivna, reduceras i 10-talets handböcker till en marknad inom vilken skribenten ska verka. Råden i de handböcker som ger uttryck för marknadsdiskursen är stundvis relativt explicita, då skribenten behöver lära sig hur bokbranschen fungerar, vilket tydliggör de normativa dragen. Exempelvis *Lär dig skriva spännande* (2010) säger angående att man kanske kan känna sig frestad att skriva i presens för att vara originell: ”Lyd ett gott råd – gör det inte. Det finns tillfällen då presens kan vara lämpligt för en skrivare men aldrig i det som gäller spänningsberättelser.”⁴²² Handbokens uppdrag är att lära ut genrekunskap gällande en genre. Genreregler framstår, i hög grad, som något man ska följa. Det handlar inte så mycket om kreativitet utan snarare om regler, timing, kunskap om marknaden och om tur.⁴²³ Genom att skribenten ska lära sig genremönster aktualiseras även Ivaničs genrediskurs, vilken betonar vikten av regler och lägger fokus på produkten. Genom mönstertexter lär sig skribenten reproducera olika genrer, och om ingen diskussion förs in om genrers rörlighet blir undervisningen normativ.⁴²⁴ Eftersom de regler som förs in ovan är anpassade efter vad som säljer på en marknad, och inte handlar om *olika* genrer eller deras rörlighet, så förverkligas dock inte genrediskursen. Snarare uttrycks en marknadsdiskurs.

Vid 2000-talets början blomstrar bokmarknaden för deckare och spänningslitteratur i Sverige, något som återspeglas i handböckerna på 2010-talet. Karl Berglund som skrivit avhandlingen *Mordens marknad* kommenterar trenden i en artikel i *ETC*:

⁴²¹ Ivanič, 2004, s. 234.

⁴²² *Lär dig skriva spännande*, 2010, s. 51.

⁴²³ *Konsten att skriva en bästsäljare* (2011) är – av de handböcker som fokuserar på säljbarhet – den mest radikala i förhållande till genre då den uppmuntrar till att blanda olika genrer, gärna på ett sätt som aldrig tidigare gjorts, då detta enligt handboken är det mest säljbara. (s. 25f.)

⁴²⁴ Ivanič, 2004, s. 233f.

I början av 00-talet hänades författare som Camilla Läckberg för att hon pratade om sig själv som varumärke, konstaterar Karl Berglund. I dag reagerar inte så många av oss när en författare pratar om hur många böcker de säljer, eller deras PR-strategi. Det skulle vara otänkbart för 20 år sedan.⁴²⁵

Framställningar av författaren som företagare, eller till och med som en vara, tycks således ha blivit alltmer accepterad i det litterära fältet, och slår igenom i handböckerna under 2010-talet. Det handlar om att synliggöra och sälja sig själv och sitt varumärke, genom litteraturen.

Att finna lycka i skrivandet

I den andra kategorin handböcker ligger huvudfokus inte vid att lyckas med bokutgivningen (även om det är en fördel om du gör det) utan vid att finna lycka genom skrivande. Under perioden utges två handböcker av samma författare: *Att skriva med glädje* (2012) och *Att hitta glädje i skrivandet* (2015).⁴²⁶ Dessa böcker är utgivna på eget förlag och kan tänkas ha haft mindre spridning, men är av vikt då de utgör en fortsättning på 00-talets självhjälptendens samtidigt som de handlar om att lyckas som författare. *Att hitta glädje i skrivandet* (2015) säger: ”Du ska skriva om det DU vill läsa, det du bär inom dig, den berättelse du har i ditt hjärta. Då först blir det en berättelse som även förlagen tycker om.”⁴²⁷ Man ska i skrivandet således utgå från sig själv; från sitt hjärta och från vad man själv vill läsa. Detta, att utgå från sig själv, kommer att säkra utgivningen. Man uppmanas inte att tänka på marknaden, utan att finna sin berättelse. Detta utgör en kontrast till böcker inriktade på försäljning, samtidigt som skrivandet knyts närmare skribentens *egna*, vilket behandlades i föregående kapitel.

Dock finns även här fokus på att lyckas med sitt skrivande, men enligt handboken kan man bara lyckas genom att finna sin lycka. Lusten att skriva kommer att avspeglas i det skrivna, samtidigt som den också skapar den litteratur som marknaden eftersöker. Men skrivandets glädje betyder inte att det skrivande subjektet slipper arbeta. *Att hitta glädje i skrivandet* (2015) förklarar: ”Att skriva en bok är både glädje **och** hårt arbete. Du kan inte sitta och vänta på

⁴²⁵ Ida Therén, ”2000-talets litteratur – författaren som blev vara”, *ETC*, 15-08-07, <https://www.etc.se/kultur-noje/2000-talets-litteratur-forfattaren-som-blev-vara> (hämtad 18-02-27). För en utförlig beskrivning av den svenska deckarvågen, se: Karl Berglund, *Mordens marknad. Litteratursociologiska studier i det tidiga 2000-talets svenska kriminallitteratur*. Diss. Uppsala universitet, 2017.

⁴²⁶ Kim M. Kimselius, *Att skriva med glädje*, Eringsboda: Roslagstext, 2012; Kim M. Kimselius, *Att hitta glädje i skrivandet*, Eringsboda: Roslagstext, 2015.

⁴²⁷ *Att hitta glädje i skrivandet*, 2015, s. 66. Citatet är i original en del av ett motto för bokens första kapitel. Textens typsnitt är förstorat och fetstil används i original.

att inspirationen ska komma, du måste tvinga orden ur dig.”⁴²⁸ Detta tvång återkommer längre ner på sidan. Handboken vet att många andra saker än skrivandet kan pocka på skribentens uppmärksamhet:

Då måste du tvinga dig att sätta dig ner för att skriva, även om du inte har inspiration, eller inte ens känner glädje i den stunden du sätter dig.

För jag lovar dig, att när väl orden rinner till och forsar likt en vårflood ur dina fingrar, då kommer du garanterat att känna sann glädje!⁴²⁹

Således kan glädjen behöva tvingas fram. Även i *Dina ord, dina berättelser* (2011) och *Tre enkla regler – finns inte* (2011) är glädjen starkt närvarande, om än inte lika översvallande. *Tre enkla regler – finns inte* (2011) inleder som följer:

Välkommen till den här boken!

Ibland hör man att folk tror att författare och andra konstnärer skapar med hjälp av lidande och ångest. Jag tror att det är helt fel. De skapar i lust och glädje. Om inte annat så skapar själva skapandet lust och glädje!⁴³⁰

Utifrån ovanstående skriver handboken fram sin önskade funktion: ”Det är inte alltid bristande kunskap som stoppar folk från att fullborda sina romaner – snarare bristen på stöd och uppmuntran. Det är en orsak till att jag har skrivit den här boken.”⁴³¹ Boken vill alltså vara ett stöd, men säger sig även ha kunskap om hur problem som ofta uppstår i skrivandet kan lösas.

Stöd- och kreativitetsdiskursen synliggörs då det enligt boken handlar om att ge sig själv tid: ”Vad du behöver göra är att stämna tid med dig själv på en speciell plats. Du infinner dig där för att du har stämt möte med Din Fantasi och Din Kreativitet.”⁴³² Att skriva liknar således ett arbete, även om det inte längre är det kroppsarbete som 80-talets böcker liknade skrivandet vid. Snarare utmålas skrivandet nu som ett kontorsarbete. Mötena hålls dock inte med andra arbetskamrater, utan med en själv, med ens egen kreativitet och fantasi, som vore de egna personer. ”För de – Fantasin och Kreativiteten – kommer inte att jaga dig. Är du inte på plats så tror de att du inte är intresserad, och lommar iväg åt ett annat håll.”⁴³³ Vi måste således visa oss själva uppmärksamhet för att vi ska känna att vi är viktiga. Jag behöver visa mig själv att Min Kreativitet är värd att ta på allvar. Det skrivande subjekt som allting kretsar kring har här spjälkats upp för att visa hur vi ska ägna oss åt oss själva. Eller för att vi ska kunna

⁴²⁸ Att hitta glädje i skrivandet, 2015, s. 210. Fetstil i original.

⁴²⁹ Ibid.

⁴³⁰ *Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. 13.

⁴³¹ Ibid.

⁴³² Ibid., s. 27. Versaler i original.

⁴³³ Ibid.

kontrollera och disciplinera oss själva, vilket framgår då lönearbetessymboliken blir uttalad: ”En skillnad mellan ditt eget skrivande och att skriva på uppdrag i jobbet är att för ditt eget privata skrivande finns ingen yttre kontrollfunktion. Det finns ingen chef, inga arbetskamrater som saknar dig om du inte dyker upp.”⁴³⁴ Det är nästan som ett jobb, men bara nästan. När ingen annan saknar oss så får vi, för att känna oss värdefulla, börja sakna oss själva. För att instifta självkontrollen måste skribenten låtsas att kreativiteten kan ta illa upp och känna sig ointressant om hen inte dyker upp. Skrivandet handlar inte om att uppnå ett yttre mål, utan snarare om att inte svika sig själv. Syftet med skrivandet är att nå glädjen, förbättras, och se hela sig själv.⁴³⁵ Lusten och modet att skriva är utgångspunkt även i *Dina ord, dina berättelser* (2011):

Med den här boken vill jag inspirera dig att skriva berättelser. Rädsla och självzensur tystar kören som sjunger i varje människa – därför syftar alla råd först och främst till att locka fram den lust och frihetskänsla som skrivande kan ge. Bokens fokus ligger på att ”våga skriva” och ”gärna skriva” inte att ”skriva rätt”.⁴³⁶

Även här konstrueras den blivande skribenten som rädd, och som innehavare av självzensur och dåligt självförtroende:

Verkar det svårt att få till en hel berättelse? Skriv då en eller flera mini-berättelser om dåligt självförtroende bestående av korta episoder från din uppväxt eller ditt nuvarande liv. Varför inte en berättelse om hur ditt liv skulle kunna se ut om ditt självförtroende vore starkare?⁴³⁷

Läsaren antas inte bara ha dåligt självförtroende utan även i någon mån vilja förändra detta för att få ett bättre liv. Visserligen kan ju skribenten välja att skriva att hen inte har dålig självkänsla, alternativt att hen har dålig självkänsla men att det känns helt okej, hen är ändå nöjd med sitt liv. Detta är dock inte vad uppgiften bjuder in till. Subjektet ska växa, precis som skrivandet.

Den subjektsposition som framträder kan liknas vid Eva Nilssons psykologiska subjekt, som är intresserat av litteratur för möjligheten att lära känna sig själv och andra.⁴³⁸ Nilsson skriver: ”I läsningen av den litterära texten är det

⁴³⁴ *Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. 27.

⁴³⁵ Att inse att skrivandet inte alltid är kul, eller att det inte är ”något magiskt, gudabenådat, mystiskt utan rätt så mycket hårt arbete och en del kunskafer” är dock också viktigt, inte minst för att undvika skrivkramp när det slutar kännas kul och blir svårt. Man kan inte enbart skriva utifrån flödet om man vill få till en roman. (*Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. 277f.)

⁴³⁶ *Dina ord, dina berättelser*, 2011, s. 9.

⁴³⁷ *Ibid.*, s. 169.

⁴³⁸ Nilsson, 2017, s. 146f.

tänkt att insikter om det egna livet ska träda fram.”⁴³⁹ Skribenten ska skriva för att lära om sig själv och för att komma över sin dåliga självkänsla. Denna diskurs och subjeksposition har framträtt i handböckerna tidigare och första gången den tydligt framkommer är i *Folkpocket om kreativt skrivande* (1995). I kapitlet ”Varför vill vi skriva?” diskuteras att skälen till skrivande kan vara många, men att det även kan vara ett behov, vilket gör att vissa skribenter inte mår bra om de inte får eller kan skriva. Att skriva handlar då om att må bra:

När vi väl har blivit vana vid att använda vår kreativitet, mår den inte bra av att stängas av igen. Vi mår inte bra av det. [...]

Skrivandet är en fantastisk kanal för att uttrycka det som finns inom oss – men som vi kanske inte kommer åt på något annat sätt. Under den medvetna ytan har vi alla en uppsjö av outtryckta tankar och känslor. Vi har dessutom massor av kunskap och insikter, som vi kanske inte har gjort klart för oss.

Allt detta betyder att vi kanske inte ens vet riktigt klart vem vi själva är och vad vi egentligen vill. Genom att skriva på ett visst sätt – utan någon medveten ”censur” – kan vi få fram dessa omedvetna tankar.⁴⁴⁰

Tankarna om att skrivandet kan hjälpa skribenten att utvecklas eller lära känna sig själv är mycket vanliga, men det är först på 00-talet de blir tydliga och på 10-talet får de möjlighet att breda ut sig, samt i vissa fall kopplas till framgång på bokmarknaden. Den blivande skribenten konstrueras som orolig, rädd och på jakt efter bättre självförtroende, utan att någon förklaring ges till varför handböckerna antar att detta är fallet. Stöddiskursen uttrycks, tillsammans med den lustbetonade kreativitetsdiskursen: ”Skrivandet är en lustfylld lek där man skriver för skrivandets skull – bara för glädjen att bli överraskad över vad man kan åstadkomma. Kreativiteten finns där för sin egen skull för att förhöja livskänslan.”⁴⁴¹ Kreativitetsdiskursen kommer till uttryck: man skriver för skrivandets egen skull, men dock inte för att berika litteraturen utan snarare för att förhöja den egna livskänslan. Genom detta knyts skrivandet närmare det skrivande subjektet: det handlar inte om att utforska språket utan om att nå förhöjd livskvalitet, vilket tydligt faller innanför ramen för stöddiskursen.

En förändrad ideologi

Jag har nu visat att 10-talets böcker till stor del framställer skrivandet som en aktivitet man sysslar med för att lyckas eller finna lycka. Dock omnämns mer

⁴³⁹ Nilsson, 2017, s. 146.

⁴⁴⁰ *Folkpocket om kreativt skrivande*, 1995, s. 27f.

⁴⁴¹ *Dina ord, dina berättelser*, 2011, s. 15.

samhällsorienterade syften även i 10-talets böcker, även om det inte är vanligt förekommande. Ett exempel finns i *Konsten att döda* (2011):

När du skriver en kriminalroman har du stora möjligheter att använda dig av ett kritiskt samhällsperspektiv. Jag vill till och med säga att det är en inneboende mekanism i genren. Ofta belyser ämnet i boken någon slags baksida av samhället, en orättvisa, ett utanförskap eller ett dolt maktmissbruk.⁴⁴²

Det kritiska samhällsperspektivet sägs vara en ”inneboende mekanism”. Även om detta påstående inte utvecklas så tydliggör citatet att skrivandet kan ha som delsyfte att vara samhällskritiskt, eller åtminstone att belysa orättvisor. I *Så gör jag* (2012) talas det om skrivandets plikt, vilket för tankarna till 80-talets samhällsuppdrag. Den blivande skribenten positioneras som någon vars lust att skriva kan (eller bör) vara så stark att hen inte kan låta bli. ”Vad än det skrivna ska bli – skrivprocessen är den samma. Det handlar om tron, hoppet och kärleken till det skrivna och plikten mot./ Plikt låter strängt./ Plikt är strängt och ska vara strängt.”⁴⁴³ Plikten tycks inte i första hand komma från samhället, utan från jaget själv: man har en plikt att skriva gentemot sig själv, men det kan självfallet även vara en plikt man upplever på grund av yttre omständigheter, även om detta inte sägs explicit.

Till viss del påminner plikten om det möte med sig själv man som skribent måste dyka upp till, även om det här inte uttrycks i lika individcenterade termer. Denna plikt ställer höga krav på den blivande skribenten: ”Den här boken påstår att det skrivna är viktigt, att skriften är helig, att den skrivandes plikt är att respektera vartenda ord, minsta skiljetecken och aldrig skriva så mycket som ett SMS utan kärlek till att skriva det.”⁴⁴⁴ Plikten hör samman med skrivandets helighet, varigenom skrivandet konstrueras som något högre stående som inte får svikas. Varför skrivandet är så viktigt utvecklas dock inte här, vilket förstärker citatets karaktär av att vara en självklar sanning, något som inte behöver bevisas, problematiseras eller närmare förklaras.

På 10-talet, liksom på 80-talet, utmålas tv:n som ett hinder för skrivandet, här i *Konsten att skriva en bästsäljare* (2011):

Det enda man kan göra är att bestämma sig väldigt grundligt för vad man *inte* ska göra. Låt oss säga att man skulle se en timme mindre på tv varje dag, då frigör man flera veckor på ett år. Det är ganska mycket tid. Jag ser

⁴⁴² *Konsten att döda*, 2011, s. 9f.

⁴⁴³ *Så gör jag*, 2012, s. 15.

⁴⁴⁴ *Ibid.*, s. 16.

väldigt lite på tv och lever nog med en väldig disciplin med vad jag ger fan i. Det gör ju att jag har mer tid att skriva på.⁴⁴⁵

Således finns tid att skriva – åtminstone för den som lever med disciplin, genom att exempelvis titta på tv minst en timme mindre om dagen. Att titta på tv är inte något som anses kunna berika skrivandet, utan framställs enbart som hindrande. Citatet indikerar att det, för att få tid att skriva, enbart gäller att prioritera om. Ingenting nämns om att det kan vara olika lätt för olika personer, beroende på sociokulturella omständigheter, att ”hitta” sin skrivtid. Exempelvis är det ju lättare att upprätthålla en skrivdisciplin om man har möjlighet att gå ner i arbetstid, få hjälp med sina barn, använda sig av hushållsnära tjänster, har fritid etcetera. Ekonomiska förutsättningar för att skriva är så gott som osynliga i handböckerna, och att lyckas med skrivandet beror inte på yttre omständigheter utan på personliga egenskaper, så som förmåga att prioritera. ”Outgivna författare är de som ger upp, de som saknar den där drivkraften. Författarskapet handlar till 30 procent om talang och till 70 procent om envishet.”⁴⁴⁶ Inget sägs heller om förlagen eller om vilka berättelser som privilegieras vid utgivning. I *Dina ord, dina berättelser* (2011) påtalas dock eventuella samhällliga orättvisor, samt skrivandets makt:

I förlängningen kan skrivandet leda till att du upplever ökad kraft och initiativförmåga när det gäller att ta tillvara dina mänskliga och demokratiska rättigheter. Den som har ordvana och inte väjer för att uttrycka sig i skrift har ett bättre utgångsläge än den som inte har språket i sin makt när det gäller att bevaka sina rättigheter i kontakt med myndigheter och samhället i övrigt.⁴⁴⁷

Skrivandet konstrueras här, liksom i 80-talets handböcker, som förknippat med rättigheter: det är lättare för den som behärskar språket, det vill säga för den som har makt, att bevaka sina rättigheter. Och just här framträder skillnaden mot 80-talets sociopolitiska diskurs så tydligt. Medan det under 80-talet handlar om att använda sin rättighet att skriva, för att förändra samhället till det bättre, handlar det under 10-talet om att det gagnar den enskilda individen att kunna bevaka sina egna intressen. Den sociopolitiska diskurs som synliggörs är starkt individualiserad. Skrivandet förändras från att konstrueras som något som kan förändra samhället till det bättre, till att bli något som kan förbättra

⁴⁴⁵ *Konsten att skriva en bästsäljare*, 2011, s. 135f. Citatet är en replik av Henning Mankell. Kursivering i citat.

⁴⁴⁶ *Ibid.*, s. 140. Citatet är en replik av Karin Alvtogen.

⁴⁴⁷ *Dina ord, dina berättelser*, 2011, s. 16.

individens plats i samhället. I linje med detta menar Ulf Olsson att allt mer fokus flyttats till individen i skrivandet (och det skrivna):

Skrivarskolefenomenet sammanfaller i tiden med Sven Lindqvists *Gräv där du står* (1978) och den förnyelse av folkbildningsarbetet som Lindqvists bok var en del av och i hög grad initierade. Grävandet skedde i en historia som annars inte berättades. Att skriva var i detta sammanhang att utveckla sin syn på förhållandet mellan själv och värld i socialhistoriska termer, att försöka se de samhälleliga och historiska förhållanden som formade ens eget liv.

Men väldigt snabbt tycks platsen för grävandet ha blivit en annan – gräv i dig själv framstår idag som en lämplig slogan för skrivarskolorna, och den belöning i form av historisk förståelse som en gång skymtade har förbyttits i lyckan att känna sig själv. Så framstår masskrivandet åtminstone om man läser dess propagandister. Den demokratiseringseffekt som likaså skymtade går förlorad, eller får åtminstone en annan innebörd när skrivandet individualiseras.⁴⁴⁸

Det framgår inte vilka skrivarskolor eller ”propagandister” som åsyftas, vilket gör Olssons uttalande svårbedömt. Med detta sagt vill jag påpeka att utvecklingslinjen från det kollektiva mot det individuella som Olsson beskriver framträder tydligt i min analys. Den som lyckas med skrivandet är den som är ihärdig och som kan prioritera sin tid, och beror inte på samhällsstrukturer (även om sådana finns och kan synliggöras i litteraturen). Skribenten har inget intresse av att förändra samhället, men däremot sin position däri.

Sammanfattning

Jag har nu beskrivit en utvecklingslinje. Skrivandet innebär under alla årtionden både glädje och hårt arbete, enligt handböckerna, men de olika sätt varpå detta framhålls synliggör en förändring.

På 80-talet är skrivandet inte särskilt glädjefyllt, utan snarare en plikt mot samhället. Skrivandet är ett deltagande och något man gör för att påverka och förändra. Detta förändras radikalt på 90-talet då skrivandets lek och glädje istället betonas. Denna glädje är riktad mot och skapas av skrivandet i sig. Skribenten älskar, och vill bidra till, litteraturen. Det starka betonandet av glädje verkar även ha fått ett understrykande av dess arbetsamhet som konsekvens. Man skriver med glädje och av kärlek, men det är svårt att lyckas.

⁴⁴⁸ Ulf Olsson, s. 247.

Under 00-talet börjar skrivandet allt mer att handla om det skrivande subjektet självt: skrivandet är något som kan hjälpa den rädda skribenten att utvecklas. Möjligen kan skrivandet beskriva eller utgöra ett motstånd mot samhället, genom att de som skriver av kärlek kan ägna sig åt andra praktiker än att sträva efter synlighet och säljbarhet. Den äkta kärleken behövs – samt en rejäl dos stöd – om man ska lyckas. På 10-talet förändras konstruktionen av skrivande igen, då en säljbar produkt blir skrivandets mål. Skrivandet är ett projekt som ska slutföras, och gärna även kunna resultera i en utgiven bok. Samtidigt är skrivandet i vissa handböcker fortsatt till för skribentens personliga utveckling och framtida lycka.

Som jag visat får detta även konsekvenser för skrivandets ideologi, för hur relationen mellan individ, skrivande och samhälle, framställs i handböckerna. Skrivandet är ett sätt att förändra, men vad som ska förändras beror av årtionde: samhället eller individens plats i det. Analysen av den förändrade ideologin fördjupas i kapitel 5, men innan dess är det dags att undersöka skrivandet och skrivundervisningen enligt läromedlet *Svenska timmar*. Hur ser utvecklingen gällande skrivandet och dess syfte ut inom en formell undervisningskontext?

4. Ska vi lära oss berätta?

Det följande kapitlet undersöker konstruktioner av skrivande i *Svenska timmar. Språket*, eller snarare, i de kapitel i läromedlen som berör skrivande.⁴⁴⁹ Genom att undersöka hur skrivandet och det skrivande subjektet konstrueras, synliggör kapitlet vilka normer och ideologiska ställningstaganden som kommer till uttryck och som eventuellt förändras över tid. Skillnader och likheter mellan pedagogiska texter för informell respektive formell undervisning – det vill säga mellan handböcker och läromedel – framträder genom analysen.

Kapitlet inriktas, liksom det föregående kapitlet, på skrivandets lust, möda och syfte. Som jag nämnde i föregående kapitel är det främst den skönlitterära delen i svenskämnet som anses höra samman med känslor, medan språkdelen inte gör det. Fredrik Hansson påpekar exempelvis att varje gång ordet lust nämns i styrdokumentet, så görs det i samband med läsandet av skönlitterära texter.⁴⁵⁰ Det finns således en koppling mellan lust, lärande och skönlitteratur i styrdokumentet. Samtidigt som vikten av att elever upplever lust ofta påpekas, tycks samma lust ofta lysa med sin frånvaro då det kommer till skrivande, vilket framkom i analysen av *Skrivprocessen*.

Kapitlet fokuserar på förändringar i läromedlen och deras konstruktioner av skrivande och skrivande subjekt. Det är dock viktigt att dessa förändringar, eller avsaknaden av förändringar, förstås utifrån sitt specifika sammanhang. Detta sammanhang utgörs delvis av tiden och av för målgruppen aktuella styrdokument. I Martin Malmströms avhandling *Synen på skrivande* (2017) analyseras läroplaner från 70-talet och framåt, och i och med detta synliggörs en av de kontexter som *Svenska timmar* förhåller sig till. Malmström använder som sagt en modifierad version av Ivaničs ramverk, och talar om skrivinriktningar istället för skrivdiskurser. Valet att använda inriktning istället för diskurs beror på att Malmström enbart analyserar läroplaner, och inte med säkerhet vet om de inriktningar analysen visar motsvarar skrivdiskurserna, som fokuserar fler aspekter av skrivande och skrivundervisning. De inriktningar som är aktuella i hans undersökning är färdighetsinriktning, kreativitetsinriktning,

⁴⁴⁹ De övriga delarna i *Svenska timmar. Språket* omnämns bara när det ansetts nödvändigt för att ge en vidare bild av läromedlet. Om inte annat anges i analysen avses kapitlet "Skriva" i *Svenska timmar. Språket* när jag refererar till *Svenska timmar*.

⁴⁵⁰ Hansson, s. 97. (Styrdokumentet som avses: Lpf 94, ämnesbeskrivningen för Svenska A.)

processinriktning, genreinriktning och social inriktning, vilka i stort har sin motsvarighet i Ivaničs diskurser.⁴⁵¹ Till dessa lägger han kritisk inriktning (som närmast motsvarar den sociopolitiska diskursen hos Ivanič) och akademisk inriktning. Malmström menar att den akademiska inriktningen – som hos Ivanič kan ses som en del av genrediskursen – är så tydlig i hans undersökning att den bör kategoriseras för sig och skriver:

Den akademiska inriktningen handlar om att man ska lära sig mönster för vetenskapligt skrivande för att lättare kunna socialiseras in i akademien. På så vis liknar den Ivaničs genrediskurs, men den akademiska inriktningen har inte något emancipatoriskt syfte.⁴⁵²

I min undersökning faller den akademiska inriktningen in i genrediskursen. Jag kan förstå behovet av att skilja ut den, då den synliggör att en viss genre lärs ut snarare än många olika, men i föreliggande avhandling har detta inte varit nödvändigt. Ivanič påpekar också att genrediskursen prioriterar starka genrer, som akademiskt skrivande. Hon tillskriver inte heller diskursen ett nödvändigt emancipatoriskt syfte även om hon, vilket Malmström uppmärksammar, tar upp dess bakgrund i genrepedagogiken. Genrepedagogikens mål, och emancipatoriska potential, är att alla elever oavsett bakgrund ska lära sig olika genrer för att ges tillgång till olika skrivsätt att bruka i olika sammanhang.⁴⁵³

När den första upplagan av *Svenska timmar* publiceras 1989 gäller fortfarande Lgy 70, med kursplanen för svenska som reviderades i och med Supplement 80, år 1982. Denna revidering innebar att kursplanen för första gången blev gemensam för alla gymnasielinjer.⁴⁵⁴ *Svenska timmar* 1989 riktar sig enligt baksidestexten "framförallt för de yrkesförberedande linjerna".⁴⁵⁵ Detta innebär att den i sin inriktning skiljer sig från den nyaste upplagan, *Svenska timmar* 2011, som täcker in Svenska 1, 2 och 3, och främst är tänkt att användas som ett högskoleförberedande läromedel.⁴⁵⁶ Upplagan publicerades i samband med införandet av Gy 2011. De två mellanliggande upplagorna, från 1995 respektive 2001, förhåller sig båda till Lpf 94, då alla gymnasielinjer var högskoleförberedande. De täcker in kurserna svenska A och svenska B, men

⁴⁵¹ Malmström, s. 184f.

⁴⁵² Ibid., s. 186.

⁴⁵³ Ivanič, 2004, s. 232–234.; Malmström, s. 183.

⁴⁵⁴ Malmström, s. 203. Kursplanen är densamma, men enligt Supplement 80 är tanken att kursen kan anpassas efter inriktning och längd på utbildningen. Vid tidpunkten fanns två-, tre- och fyraåriga gymnasium.

⁴⁵⁵ *Svenska timmar*, 1989, baksidestexten.

⁴⁵⁶ *Svenska timmar*, 2011, baksidestexten.

kursplanerna revideras mellan upplagorna, i och med Gy 2000, vilket gör att de förhåller sig till olika kursplaner.⁴⁵⁷

Det finns således tydliga och tvingande förändringar gällande vad de olika upplagorna förhåller sig till, även om det i sammanhanget bör påpekas att ingen statlig granskning av läromedel i svenska görs under min undersökningsperiod.⁴⁵⁸ Med tanke på decentraliseringen och att styrdokumentet lämnar plats för tolkning till lärarna, torde detsamma vara fallet för läromedelsproducenterna. Det vill säga, även om läromedlet förhåller sig till styrdokumentet så måste dessa tolkas vilket kan göras på olika sätt. Att läromedelsproducenterna – och inte enbart styrdokumentet – påverka läromedlets innehåll påtalas i Katrin Lilja Waltås avhandling *Äger du en skruvmejsel?*. Lilja Waltå konstaterar utifrån tidigare forskning att det utrymme som ges åt skönlitterära texter varierar mellan olika läromedel, tänkta att täcka samma kurser, utgivna på samma förlag. Hon menar att detta kan påvisa läromedelsförfattarnas möjligheter att styra läromedlet:

Deras tidigare erfarenheter och deras bakgrund som lärare kan bidra till att de har delvis olika idéer om varför svenskundervisning för olika elevgrupper ska ha ett visst innehåll och hur det ska organiseras. Möjligen tolkar de skolans styrdokument på olika sätt och lägger därför olika vikt vid svenskämnets centrala innehåll och hur det ska sättas in i ämnesplanens hela sammanhang.⁴⁵⁹

Det är således svårt att på förhand veta hur nära eller på vilket sätt olika läromedel följer styrdokumentet, eftersom detta påverkas av yttre faktorer.

Det hade för min undersökning kunna ha varit fördelaktigt om de olika upplagorna av *Svenska timmar* uppvisade större likhet i sin inriktning, genom att antingen vara avsedda för yrkesprogram eller högskoleförberedande program – åtminstone om avsikten varit att beskriva förändringar inom ett av de nyss nämnda programmen. Istället skapar olikheten i deras inriktning en

⁴⁵⁷ Malmström, s. 217.

⁴⁵⁸ I avhandlingen *Staten och läromedlet. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*. Diss. Linköpings universitet, 2009, av Annie Johnsson Harrie undersöks den politiska styrningen av skolan, som läromedelsgranskningen var en del av. Johnsson Harrie redogör för läromedelsgranskningens olika perioder. År 1938–1974 fanns en obligatorisk granskning av alla läromedel, där bland annat överensstämde med kursplan togs upp. Granskarna var utsedda av Statens läroboksnämnd, som även var beslutsfattande. Efter 1974 gäller granskningen bara läromedel i de samhällsorienterade ämnena. Efter 1983 behövde läromedlet inte längre granskas, i bemärkelsen godkännas eller underkännas, men läroboksnämnden lämnade ett utlåtande utifrån de principer som den tidigare granskningen förhållit sig till, vilket i sin tur togs bort 1991. Skolverket har dock möjlighet att utföra punktvis granskning. Johnsson Harrie undersöker inte enbart granskningen utan även införandet och avskaffandet av densamma och den kringliggande debatten. (s. 13, 46.)

⁴⁵⁹ Lilja Waltå, s. 187.

möjlighet att uppmärksamma om utsagorna om skrivande verkar förändras – beroende av läromedelsupplagans inriktning.

Det jag främst analyserar är, liksom i handböckerna, den tryckta texten. Dock nämns bilder, layout och typografi för att synliggöra skillnader mellan upplagorna eller då det är av vikt för analysen. Eftersom läromedlet använder begreppet *berättande skrivande* för det skrivande som närmast motsvarar kreativt eller skönlitterärt skrivande, så gör även jag det i kapitlet. Dock diskuterar jag även huruvida detta berättande skrivande framställs som skönlitterärt eller ej.

Läromedlet behandlar inte enbart ett berättande skrivande. I kapitlet ”Skriva” behandlas skrivande av olika sorters texter, samtidigt som en del utsagor behandlar skrivandet i allmänhet, utan att knyta det till texttyp.⁴⁶⁰ Analysen utgår från kapitlet i sin helhet, eftersom undervisningen i den ena texttypen inte går att särskilja från undervisning i en annan, men har fokus på det som handlar om berättande skrivande. Att jag lägger fokus vid berättande innebär exempelvis att jag när jag diskuterar råd för skrivande inte har närläst råden för rapportskrivande, däremot de råd som riktar sig mot berättande texttyper eller skrivande i allmänhet.⁴⁶¹ Analysen visar även hur relationen mellan skrivande i allmänhet, berättande skrivande och skrivande i andra texttyper ser ut.

Innehållsförteckningarna: fyra olika upplagor?

I detta avsnitt redogör jag för de förändringar i läromedlet som synliggörs via innehållsförteckningarna. Avsnittet är deskriptivt och av vikt för att ge en bild av läromedlen, samt ingång till analysen.

Innehållsförteckningarna till de fyra olika upplagorna av *Svenska timmar* – *språket*, uppvisar vissa skillnader. Den första innehållsförteckningen från 1989 är nästan identiskt med upplagan 1995. I *Svenska timmar* 1989 finns 18 kapitel, där ett kallas ”Skriva”, vilket följs av ”Praktiska skrivelser”.⁴⁶² Övriga kapitel är inte riktade specifikt mot skrivande, utan behandlar exempelvis studieteknik, bibliotek, grammatik, språkhistoria och stavning. I analysen utgår

⁴⁶⁰ Kapitlet heter ”Skriva” 1989 samt 1995. Efter detta görs kapitelindelningen om, och analysen kommer då utgå från de kapitel som tidigare ingick i ”Skriva”. Vilka kapitel som avses tydliggörs i analysen.

⁴⁶¹ Med ”skrivande i allmänhet” eller ”allmänt skrivande” avses skrivande som inte preciseras till en särskild genre eller texttyp.

⁴⁶² I ”Praktiska skrivelser” behandlas skrivande av meddelanden, inbjudningar, pm, instruktioner, kvitton, intyg, annonser, fullmakter, brev till företag och myndigheter, platsansökningar, protokoll (och användande av sammanträdesord) samt rapport från studiebesök och praktik.

jag som sagt främst från kapitlet "Skriva", vilket i upplagan är det klart längsta kapitlet (61 sidor). Kapitlet har flera underrubriker där den första – "Att läsa varandras texter" – antyder att kamratrespons är av vikt enligt läromedlet, vilket har tydliga kopplingar till ett processinriktat skrivande. På underrubrikerna kan man även se att skrivandet är kopplat till möjligheten att agera, och därmed till makt, då en rubrik lyder "Att skriva för att påverka". Utöver detta finns avsnitt som behandlar särskilda typer av text; "Att referera", "Intervjua" och "Att recensera". Även rubriken "Berätta bättre" kan räknas hit, då den pekar ut berättande text. Det finns även kapitel som antyder vikten av språkriktighet så som "Skriv rätt ord". Skrivandet knyts även till det lekfulla och kreativa redan i innehållsförteckningen, genom rubriken "Lek med ord". Avslutningsvis finns "Skriv mera – idébank" som pekar ut ett fortsatt skrivande.⁴⁶³

Innehållsförteckningen 1995 är som sagt nästan identisk och samma 18 kapitel återfinns i boken som helhet.⁴⁶⁴ Dock har kapitlet "Skriva" blivit längre och uppgår nu till 77 sidor.⁴⁶⁵ Nya underrubriker är "Tidningens delar" och "Redigera tidningen". "Rapportera" har flyttats in i kapitlet "Skriva", och bort från "Praktiska skrivelser" där det återfanns 1989. Avsnittet som innehöll förberedelse för centralprovet har nu bytts ut mot "Specialarbete". De stora likheterna i innehållsförteckningarna avspeglar sig även inne i böckerna, i själva brödtexten. Det tycks inte som att införandet av Lpf 94, och det faktum att boken nu även blir högskoleförberedande, har påverkat innehållet nämnvärt. De skillnader som finns är små; det handlar om en uppfräschning av den föregående upplagan, snarare än en förändrad upplaga.

År 2001 gäller fortfarande Lpf 94, men nya kursplaner har trätt i kraft med Gy 2000. Förutom nya kursplaner innebar Gy 2000 även att de olika gymnasieprogrammen fick programkataloger, där de olika programmens målbeskrivningar utvecklades något i jämförelse med Lpf 94.⁴⁶⁶ Detta innebär således att vissa förändringar skett i styrdokumentet även om samma läroplan gäller. I ett stycke från förordet (som återfinns även i de tidigare upplagorna) sägs:

I *Svenska timmar* – *språket* ingår skrivträning som en naturlig del i varje kapitel. Dessutom finns ett särskilt skrivkapitel. Där får du beskriva dina kamrater, skriva kriminalhistorier, berätta om kärleksfulla eller skrämmande möten, intervjua, skriva insändare, göra reportage om din kommun,

⁴⁶³ Utöver redan nämnda underrubriker återfinns "Skriv med sammanhang 1", "Ta bort onödiga ord", "Skriv med sammanhang 2" i kapitlet.

⁴⁶⁴ Kapitlet "Biblioteket" har 1995 bytt namn till "Söka information", som en konsekvens av den tekniska utveckling som sker åren mellan upplagornas utgivning.

⁴⁶⁵ Att kapitlet blivit längre beror främst på att avsnittet som innehåller argumentationsövningar, "Att skriva för att påverka", har blivit längre.

⁴⁶⁶ Malmström, s. 217.

skriva referat och argumenterande texter och vara poetisk. Du får också recensera böcker, sätta ihop platsansökningar, skriva brev och mycket, mycket annat.⁴⁶⁷

Upplagan ger genom detta förord en något förvirrande ingång, då jag i innehållsförteckningen inte kan hitta "ett särskilt skrivkapitel". Innehållsförteckningen till *Svenska timmar* 2001 ser förhållandevis annorlunda ut. "Skriva" presenteras nämligen inte längre som ett eget, sammanhållet kapitel, följt av kapitlet "Praktiska skrivelser". Rubriken är borttagen och kapitlet har delats upp i flera kortare kapitel, genom att en del av det som tidigare var avsnittsrubriker gjorts om till kapitelrubriker. Istället för kapitlet "Skriva" finns nu kapitlen "Berätta och beskriva", "Referera", "Argumentera", "Rapportera", "Skriva mera" samt "Praktiska skrivelser".⁴⁶⁸ Dock kan, utifrån tidigare upplagor, kapitlen "Berätta och beskriva", "Referera", "Argumentera", "Rapportera" samt "Skriva mera" ses som skrivkapitlet, som följs av "Praktiska skrivelser". Detta skrivkapitel omfattar 107 sidor. Den tidigare rubriken "Att skriva för att påverka" har i upplagan bytt namn till "Argumentera", vilket flyttar fokus från textens eller skrivandets funktion (att påverka) mot vad det skrivande subjektet ska göra i texten (argumentera), eller mot en viss texttyp. Detta, samt själva innehållsförteckningen där olika texttyper får utgöra rubriker, kan ses som en anpassning till en mer genreinriktad undervisning, vilket jag ska återkomma till.

I upplagan från 2001 finns inte längre några rubriker som pekar ut förberedelse för prov (1989) eller specialarbete (1995), vilket inte betyder att detta inte finns, men att läromedlet som helhet eventuellt kan tänkas utgöra denna förberedelse. Det fokus på journalistik som synliggjordes 1995 är nu borttaget. Underrubriken "Skriva recensioner" återfinns under "Argumentera", men i övrigt synliggörs inget skrivande riktat mot tidningar. Något förvånande, efter att ha tagit del av innehållsförteckningen, är att även denna upplaga till innehåll är mycket lik sina föregångare. I själva verket är det i stort sett samma övningar och beskrivningar som återfinns i läromedlet, även om de stuvats om en aning.⁴⁶⁹ På baksidan presenteras boken och de förändringar som införts beskrivs som följer:

⁴⁶⁷ *Svenska timmar*, 2001, förordet.

⁴⁶⁸ Antalet underrubriker är färre, vilket inte enbart beror på att en del gjorts om till huvudrubriker, utan även på att vissa underrubriker helt enkelt plockats bort.

⁴⁶⁹ Förändringar som gjorts, men som inte aktualiseras i föreliggande analys: debattämnet i avsnittet argumentera ändras från "ett inlägg i abortfrågan" (1995, s. 103) till "en bättre skola" (2001, s. 131) (1989 förekommer inte denna övning). "Specialarbetet" (1995, s.116) ersätts med "Publicera skolarbeten på nätet" (2001, s. 161). 2001 har en övning tagits bort från "Skriv mera": intervju Gustav Vasa (2001, s. 163–165).

Detta är den tredje, uppdaterade versionen av *Svenska timmar språket*, Glerups populära lärobok i svenska för kurs A+B i gymnasiet. Nya övningar har lagts till, innehållet har aktualiserats och boken är nu helt i färg. Den pedagogiska tydligheten och den humoristiska tonen finns självfallet kvar. *Svenska timmar språket* fortsätter att lägga vikten vid elevens eget arbete och visa på språket som källa till lust och glädje.⁴⁷⁰

Beskrivningen är träffande. I boken finns färgbilder, där de tidigare varit enbart svartvita, blå eller lila. Nya övningar har lagts till, exempelvis förekommer nu under "Skriva recensioner" även övningar riktade mot film och teater.⁴⁷¹ Sidökningen kommer sig främst av att fler bilder förekommer, samt att styckena "Argumentera" och "Rapportera" har förlängts.⁴⁷²

Man kan således se att ett större antal sidor ägnas åt andra typer av skrivande, än det allmänna, jämfört med första upplagan. Dock handlar förändringarna främst om ett tillägg av övningar, snarare än om ett förändrat innehåll. Gällande det berättande skrivandet är upplagan mycket lik upplagorna från 1989 och 1995. När Lilja Waltå undersöker hur basböckerna i *Bra Svenska* förändrats i och med Gy 2011 konstaterar hon att studier som grundligt granskar läromedelsrevideringar i samband med förnyade läroplaner tidigare saknas.⁴⁷³ Hennes undersökning visar dock att *Bra Svenska 1*, precis som *Svenska timmar* från 2001, inledningsvis tycks vara relativt mycket förändrad, men att dessa förändringar vid en närmare granskning befinner sig på ytan – de är alltså kosmetiska. Lilja Waltå skriver:

Det första intrycket av en jämförelse mellan de äldre *Bra Svenska A* och *Bra Svenska B* och den reviderade basboken *Bra Svenska 1* är att den förefaller vara helt ny. Den har ett nytt omslag. En första genombläddring visar att den är indelad i fler kapitel och att den har en annan layout. Varje kapitel inleds på ett annat sätt och rubriker har annan storlek, färg och typsnitt. Många texter är placerade på tonplattor, det vill säga färgade rutor, vilket är nytt. Visuellt skiljer den sig således från de äldre upplagorna. Vidare är förordet något kortare än det till den äldre *Bra Svenska A* och betydligt mer kortfattat än det till *Bra Svenska B*.⁴⁷⁴

Lilja Waltå menar att läromedlet med små medel ger "intrycket av att vara en ny lärobok".⁴⁷⁵ Det som omarbetats är främst läromedlets form, vilket enligt Lilja

⁴⁷⁰ *Svenska timmar*, baksidestext, 2001.

⁴⁷¹ *Ibid.*, s. 151–163.

⁴⁷² Uppdelningen i fler kapitel gör att flera helsidor täcks av bilder, då varje kapitel inleds med detta. "Att rapportera" går från att 1995 behandlas på 2 sidor (eller 4, om specialarbetet ses som en rapport), till att 2001 uppta 7 sidor. "Argumentera" går från 18 till 32 sidor.

⁴⁷³ Lilja Waltå, s. 157.

⁴⁷⁴ *Ibid.*, s. 162

⁴⁷⁵ *Ibid.*, s. 177.

Waltå delvis kan förstås som ”en bakomliggande strävan att på ett billigt sätt ge intryck av förnyelse”.⁴⁷⁶ Oavsett vad som föranleder avsaknaden av egentlig förändring så visar min undersökning av *Svenska timmar* en liknande tendens. Eftersom de tre första upplagorna är så lika varandra har jag valt att i analysen främst utgå från 1989 års upplaga och upplagan från 2011, för att analysera de skillnader som framträder. De förändringar som finns 1995 samt 2001 påpekas om de påverkar analysen.

Upplagan från 2011 innehåller många av de kapitel som även finns i tidigare upplagor – kapitel som exempelvis behandlar grammatik, metoder för inläring, svenska ord och svensk språkhistoria. När det kommer till de kapitel som berör skrivande skiljer sig dock innehållsförteckningen relativt mycket från sina förlagor. Tre kapitel behandlar explicit skrivandet: ”Skriva – grunderna”. ”Skriva – argumentera” samt ”Skriva – utreda och rapportera”. ”Berätta och beskriva” som fanns 2001 har försvunnit liksom ”Berätta bättre” som förekom 1989 och 1995, vilket innebär att ordet berätta inte längre förekommer i innehållsförteckningen. Detta antyder att fokus inte längre ligger där, och att skrivande innebär att berätta tycks inte längre vara något som framhålls. I upplagan 2011 kommer jag främst utgå från ”Skriva – grunderna” och i andra hand ”Skriva – argumentera”, då argumenterande text varit del av kapitlet innan. ”Skriva – utreda och rapportera” tas inte upp i analysen annat än som kontext, men kan ses som läromedlets motsvarighet till ”Praktiska skrivelser” även om denna del i upplagan bytt inriktning (troligen för att anpassa sig till styrdokument för studieförberedande program enligt Gy 2011). ”Skriva – grunderna” och ”Skriva – argumentera” utgör tillsammans 87 sidor.

”Skriva – grunderna” är uppbyggt utifrån 11 råd, tillika avsnittsrubriker, vilket får läromedlet att hamna närmare handböckerna genom den explicita rådgivningen. Många av råden är även snarlika handböckernas råd. Genreinriktning synliggörs genom råd om att tänka på läsaren och texttypen, samtidigt som skrivprocessen finns representerad i rådet ”Läs och kommentera andras texter”. Vissa av råden sätter också fokus på arbetsamheten med skrivandet: ”Bearbeta alltid din text” och ”Vänta inte på inspiration” gör att skrivandet framställs som arbete snarare än något som görs av lust. Avsnittet ”Lek med ord” och ”Skriva mera – idébanken” återfinns inte längre i förteckningen, vilket försvagar intrycket av skrivandet som lustfylld aktivitet, i relation till tidigare upplagor. I denna upplaga är också förändringarna tydliga i läromedlets innehåll, inte bara i dess formgivning.

⁴⁷⁶ Lilja Waltå, s. 177.

Övningar 1989 och 2011: ett förändrat skrivande

Som jag redan nämnt försvinner ”Lek med ord” samt ”Skriva mera – idébank” ur innehållsförteckningen 2011. Man kan dock finna spår av dessa avsnitt i upplagan 2011, men de är väldigt förändrade. Spåren återfinns under det sjunde skrivrådet, som enligt läromedlet är det viktigaste.

RÅD 7 – Skriv och läs mycket

Sju är som bekant ett heligt tal och under den siffran hittar du här det allra viktigaste rådet. För att utvecklas som skribent måste du tillbringa mycket tid i den skriftspråkliga världen. Och det duger inte att du skriver och läser samma slags texter varje dag, oavsett om det är kändisskvaller, börsnyheter, noveller eller resereportage. Du måste variera dig. Framför allt måste du höja ribban hela tiden. Jobba med allt svårare texter, både som skribent och läsare. Ställ höga krav på dig själv. Då utvecklas du.⁴⁷⁷

Rådet påminner om inledningen till *Att skriva börjar här* (2007), där det sägs att den blivande skribenten måste vara intresserad av allt, samtidigt som man uppmanas läsa om olika genrer.⁴⁷⁸ Höga krav ställs på skribenten, som måste besitta en hel del disciplin och hög arbetskapacitet. Denna inledning följs dock av föreslagna övningar som knyter an till ett lekfullt skrivsätt. I dessa övningar har de tidigare avsnitten ”Skriv mera” och ”Lek med ord” komprimerats. Under rubriken ”Skrivträna på egen hand” finns olika förslag på vad man kan skriva om man vill skriva mer: man kan skriva instruktioner, byta texttyp på lästa texter eller modernisera ”en cirka hundra år gammal text av t.ex. Hjalmar Söderberg eller Selma Lagerlöf”.⁴⁷⁹ Dessa tre idéer kan ses som en reduktion av det fyra sidor långa ”Skriva mera” (där flertalet av övningarna kan innebära berättande skrivande). ”Lek med ord” som 1989 utgörs av sex sidor med övningar och som genom rim, ramsor, limerickar, lek och diktexempel behandlar poesi, har 2011 omvandlats till följande skrivförslag:

- **Lek dig fram**

Slå på måfå upp ord eller artiklar och skriv om dem. Skriv en text som inte innehåller bokstaven i. Skriv en text med bara korta ord. Sätt upp dina egna regler och gränser.⁴⁸⁰

⁴⁷⁷ *Svenska timmar*, 2011, s. 127.

⁴⁷⁸ *Att skriva börjar här*, 2007, s. 12.

⁴⁷⁹ *Svenska timmar*, 2011, s. 128.

⁴⁸⁰ *Ibid.* Övningarna är inte identiska med de övningar som finns i *Svenska timmar* 1989, men har en mycket liknande karaktär.

Övningen – eller övningarna – är bara ett förslag, och genom att den första meningen föreslår att man slår upp artiklar och ord utgår den inte från det skönlitterära, även om skrivandet kan resultera i berättande eller skönlitterär text. Förslagen kan resultera i skrivande i olika texttyper, och det lekfulla eller kreativa som ofta förknippas med berättande skrivande synliggörs genom att det påtalas att man kan sätta upp ”egna regler och gränser”. Att skriva ”en text som inte innehåller bokstaven i” antyder en skönlitterär kontext för den som kopplar uppgiften till Georges Perecs roman *Försvinna*, skriven utan bokstaven e.⁴⁸¹ Förändringarna gör att utrymmet för det lekfulla, samt det berättande skrivandet, har krympts kraftigt i upplagan 2011. Självfallet ser det annorlunda ut 2011, eftersom rubriken ”Beskriva och berätta” ersatts av ”Skriva – grunderna”. Man skulle dock kunna tänka sig att skrivandets grund var just att öva sig i att berätta något, och att upplagorna inte skulle behöva skilja sig så mycket åt, men när råden vecklas ut gör de det enbart i undantagsfall med hjälp av skönlitterära exempel eller berättande skrivövningar.

För att få en bild av hur förekomsten av olika skrivuppgifter förändrats försökte jag att räkna antalet uppgifter där berättande text ingår. Att avgöra vad som är berättande text visade sig dock inte vara helt enkelt. Jag valde att räkna de uppgifter som berättande där skribenten ges utrymme att förhålla sig relativt fritt till form, samt fantisera och dramatisera, för att hamna i närheten av det skrivande som berörs i handböckerna. Med berättande text avses här krönikor, ”öppna” skrivuppgifter, berättelser, skönlitterära genrer samt vissa beskrivande texter som knyter an till en skönlitterär kontext. Men svårigheterna är flera. I 2011 års upplaga finns exempelvis en uppgift där man uppmanas att skriva om sju olika ämnen i tre minuter vardera. Är det en uppgift eller sju? Och är det rimligt att anta att det är berättande text som skrivs? Uppgiften ser ut som följer:

Det svåra är nästan alltid att börja. Så snart det finns ord på papperet, nästan vilka ord som helst, är det lättare att fortsätta.

Skriv tre minuter om vart och ett av följande ämnen i tur och ordning helt utan krav, senare uppläsning och efterarbete. Du ska helt enkelt bara skriva. Läraren håller i tidtagaruret.

- a. färgen på dörren till klassrummet
- b. myggans tankar när den suger blod
- c. ljudet från ett ösregn
- d. pennan jag skriver med
- e. klippa naglarna
- f. en burk hårgelé

⁴⁸¹ Georges Perec, *Försvinna*, (1969) övers. Sture Pyk, Stockholm: Modernista, 2018.

g. en uppäten smörgås utan pålägg⁴⁸²

Om jag räknar uppgiften som sju så finns 15 berättande skrivuppgifter i boken, räknar jag den som en uppgift finns endast nio. Denna uppgift utgör således en stor del, nästan hälften, av de uppgifter som bjuder in till att fantisera och berätta i skrivandet. Dock är det en uppgift utan uppföljning – andra uppgifter utvecklas i flera steg – vilket gör att den inte tar särskilt stor plats i läromedlet eller är särskilt tidskrävande. Den är lekfull, till för att skapa lust, och viktig då den följer efter den tidigare citerade, stränga inledningen om vikten av att skriva och läsa mycket. Under detta råd återfinns förutom den ovan angivna övningen ytterligare tre förslag på berättande övningar (varav en krönika). Av femton berättande övningar i kapitlet finns således tio under denna rubrik. De fem berättande skrivövningar som återstår i kapitlet ”Skriva” utgörs av två krönikor, en kort övning där man ombeds skriva under ett ämne i fem minuter, samt möjligheten att skriva saga och dikt i en övning om texttyp (där kan man alltså välja att inte skriva berättande). Det är enbart tre uppgifter som pekar ut ett skönlitterärt skrivande. Alla dessa är valbara, eller presenteras som förslag på övningar.

Skillnaden är stor mot *Svenska timmar* 1989. Där förekommer inget skrivande av krönika, men allt som allt finns cirka 22 berättande skrivövningar.⁴⁸³ Skrivkapitlets första del är 1989 tydligt inriktad på just berättande (vilket tydliggörs än mer 2001 då det första skrivkapitlet ges titeln ”Beskriva och berätta”) och en del skrivövningar har undertiteln ”Berätta”.⁴⁸⁴

Av de 22 uppgifterna återfinns många antingen i kapitlets inledning, eller under rubriken ”Skriva mera” där övningarna är tänkta att inspirera till ytterligare skrivande. Övningarna i ”Skriva mera” bör alltså ses som valbara, och är elva stycken. Bland de elva som återstår är ytterligare en valbar, då man istället för recension kan välja att exempelvis göra om bokens slut eller skriva en fortsättning på boken.⁴⁸⁵ Övriga tio övningar framställs dock inte som valbara. Bland dessa återfinns en limerick, en dikt/rolig mening, en beskrivande text (där man dock ombeds arbeta med sinnen och gestaltning), fyra innebär att skriva en berättelse, en innebär att öva på inledningar, två är berättelser om samma händelse ur olika perspektiv. Detta kan jämföras med 2011 då alla berättande övningar, utom krönikan, framstod som valbara. De tio berättande

⁴⁸² *Svenska timmar*, 2011, s. 130.

⁴⁸³ Några av övningarna i ”Lek med ord” och ”Skriva mera” är något svåra att kategorisera. Exempelvis ska man skriva en intervju, med en känd historisk person. Texttypen är intervju men eftersom skribenten själv hittar på både frågor och svar kan närheten till ett skönlitterärt skrivande vara stor.

⁴⁸⁴ *Svenska timmar*, 1989, s. 57f., 64

⁴⁸⁵ *Ibid.*, s. 95.

uppgifterna 1989 är alla, mer eller mindre, kopplade till skönlitterärt skrivande (även då texten enbart benämns berättelse, eller skribenten uppmanas ”berätta”) genom den kontext där de återfinns. Åren 1989–2011 går således de skönlitterärt inriktade övningarna från tio obligatoriska, till tre valbara.

Det berättande skrivandet 1989 har en tydlig skönlitterär inramning eller karaktär där skribenten inte behöver förhålla sig till fakta utan kan fantisera och skriva relativt fritt. Exempelvis ges eleven möjlighet att välja att skriva fortsättningen till en av följande inledningar:

- Samma dag som Calle Persson bestämde sig för att flytta hemifrån vann han 200 000 kronor på tipset.
- Hon iakttog sig själv länge i spegeln. Var det verkligen hon? Chockad satte hon sig ner på toastolen.
– Är du inte klar snart, Liselott? ropade hennes pappa.
- Han hade aldrig vågat bjuda ut en tjej förut, men nu satt han med Lena på en mysig liten restaurang nere vid hamnen. Det var bara det att plånboken låg kvar hemma på hallbordet.⁴⁸⁶

Efter att eleven valt inledning ombeds hen: ”Fantisera kring fortsättningen och skriv ned dina idéer. Vilka är personerna? Var utspelas berättelsen?”⁴⁸⁷ Skrivövningen framställs explicit som en övning i att berätta, och till detta berättande ingår att fantisera och göra karaktärsbeskrivningar.

Övningarna omges av råd som är vanligt förekommande i handböcker för skönlitterärt skrivande. Bland annat ska man beskriva en fest som man vill ha för att fira sin lärares giftermål, där man uppmanas att använda alla sinnen i skrivandet och sedan läsa varandras texter och se om det blev en ”levande bild”.⁴⁸⁸ Detta hamnar mycket nära rekommendationer och kriterier för hur man kan öva sitt skrivande enligt handböcker. Att fantisera och använda sina sinnen, snarare än samla och redogöra för fakta, påvisar en lekfullhet i skrivandet, som även avspeglar sig i ämnet för uppgiften. I övningen ingår även att inte förklara hur eller varför klassrummet ändras, snarare ska man beskriva hur det ser ut när man kliver in i klassrummet, vilket jag förstår som en variation på det klassiska handboksrådet show don’t tell.

Förutom användningen av råd som är vanligt förekommande inom en skönlitterär kontext ges korta exempel från många skönlitterära texter. De

⁴⁸⁶ *Svenska timmar*, 1989, s. 58. Formateringen skiljer sig något från originalets för att underlätta läsbarhet.

⁴⁸⁷ *Ibid.*

⁴⁸⁸ *Ibid.*, s. 50.

textutdrag som förekommer i kapitlet är ofta skönlitterära sådana. När styckesindelning och att hålla den röda tråden ska övas görs det exempelvis utifrån en saga.⁴⁸⁹ Romaninledningar fungerar som vägledande när man ska öva på att påbörja berättelser.⁴⁹⁰ Denna övning i att skriva inledning har 1989 en tydlig skönlitterär inriktning jämfört med 2011, där vare sig inledning eller avslut framställs som värda att orda om, trots att det ska övas. I 1989 års upplaga sägs: ”Hur skriver du en lyckad inledning? För det första skall den **väcka läsarens intresse**.”⁴⁹¹ När läromedlet ges ut 2011 står istället: ”Inledningen ska vara kort och lättläst. Var konkret och rakt på sak.”⁴⁹² Det som ska övas är olika sorters skrivande, av olika sorters texter. Även om de råd som fungerar som rubriker 2011 ofta förekommer även i skönlitterärt skrivande, är de här förändrade för att passa andra typer av text.

De skönlitterära textutdragen eller exemplen i upplagan 1989 är 19 stycken, medan de i upplagan från 2011 är två. Det finns år 2011 ett avsnitt som beskriver texttyper och under berättande text står: ”Här ingår bland annat noveller och romaner, men också brev, bloggsidor, krönikor och reportage kan vara berättande.”⁴⁹³ Från att berättande och skönlitterärt skrivande har en egen plats år 1989, är noveller och romaner år 2011 berättande texter bland andra. Romaner och noveller är samma texttyp som krönika, brev, blogg och reportage. Det skönlitterära urskiljs inte som något specifikt, och har ingen tydlig plats i kapitlet om skrivande i *Svenska timmar* 2011. Det berättande skrivandet går från att framstå som en central utgångspunkt år 1989, till att konstrueras som ett tillägg år 2011. Dessutom har kopplingen mellan berättande text och skönlitterärt skrivande försvagats, genom en mycket stor reduktion av antalet skönlitterära exempel.

Förändringen mellan upplagorna från 1989 respektive 2011 kan, förutom förändrade läroplaner, möjligen härledas till att läromedlet nu är studieförberedande. Relativt stort fokus läggs vid ett skrivande som kan ses som riktat mot högre studier – det handlar om att skriva korrekt, lära sig argumentera skriftligt och att redogöra. Om tanken är att innehållet ska vara anpassat för vidare studier är det intressant att berättande och skönlitterärt skrivande inte anses vara viktigt för att lyckas med dessa.

Att skönlitterärt skrivande generellt sett fått mindre utrymme i skolan har iakttagits även av andra forskare, och förändringen kan möjligen förstås i relation till Anne Palmérs rapport *Nationella skrivprov baserade på två olika*

⁴⁸⁹ *Svenska timmar*, 1989, s. 54f.

⁴⁹⁰ *Ibid.*, s. 61.

⁴⁹¹ *Ibid.*, s. 60. Fetstil i original.

⁴⁹² *Svenska timmar*, 2011, s. 120.

⁴⁹³ *Ibid.*, s. 107.

läroplaner.⁴⁹⁴ I rapporten undersöks förhållandet mellan skrivdidaktiska teorier, kursplaner och nationella prov från 90-talet fram till och med 2010-talet. Palmér beskriver utvecklingen av provet i Svenska B åren 1996–1999. Ett av resultaten från genomgången av proven är att de uppgifter som innebar skönlitterärt skrivande efter hand överges i proven, delvis på grund av att de fått kritik för att vara för svårbedömda. Palmér skriver även om den effekt som innebär att proven påverkar undervisningen.⁴⁹⁵ Eftersom proven till viss del formar undervisningen är det möjligt att de även påverkar läromedlen, eftersom dessa ska anses användbara i en undervisningssituation. Det betyder i sin tur att tolkning av styrdokumentet och påföljande prioriteringar i ämnesval och fokusområde som sker vid utformning av proven, kan ha inflytande även på läromedlen. När de skönlitterära uppgifterna försvinner ur proven, kanske de inte längre behövs i läromedlen: de blir ett tillägg, en bonus eller en parentes.

Lilja Waltås undersökning riktar sig inte mot skrivande utan mot litteraturstudiet. *Bra Svenska* skiljer sig även från *Svenska timmar* då den är en allt-i-ett-bok, det vill säga ett läromedel som behandlar både skrivande, litteraturhistoria och innehåller litterära texter (vilket i *Svenska timmar* delats in i olika läroböcker). Dock konstaterar även hon att det skönlitterära inslaget minskat i den nyare upplagan, även om förändringen inte framstår som lika markant.⁴⁹⁶

I *Skrivande som möte och handling* av Suzanne Parmenius Swärd är det tydligt att eleverna efterlyser mer kreativt skrivande, och mindre rapport-skrivande, eftersom språket – med en av elevernas ord – ”hålls inte levande genom att enbart stimulera det akademiska skrivsättet”.⁴⁹⁷ Parmenius Swärd tar upp detta i samband med att hon pekar ut en möjlig väg för en framtida skriv-undervisning, där hon lyfter elevernas önskemål om kreativt skrivande, samtal kring text, dess syfte och nytta.⁴⁹⁸ I analysen av *Svenska timmar* framkommer en rörelse i en annan riktning, där man snarare plockat bort det kreativa och gått mot ett mer redogörande och akademiskt inriktat skrivande. Antalet genrer eller texttyper som förekommer i läromedlet beskärs genom att det berättande skrivandet förpassas till utkanten, vilket Hidi och Boscolo menar kan ha en negativ inverkan på motivationen att skriva.⁴⁹⁹

⁴⁹⁴ Anne Palmér, ”Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner. Genre, kommunikations-situation och skrivdidaktiska diskurser”, *Svenska i utveckling* (rapportserie), nr 31, 2013.

⁴⁹⁵ *Ibid.*, 63f.

⁴⁹⁶ Lilja Waltå, s. 180.

⁴⁹⁷ Parmenius Swärd, s. 204.

⁴⁹⁸ *Ibid.*

⁴⁹⁹ Hidi & Boscolo, s. 3f.

Förändrade diskurser

I *Svenska timmar* diskuteras inte skrivandets lust och möda lika explicit som i handböckerna, men framkommer bland annat då arbetsmetoden – vad man behöver göra för att bli en bättre skribent – beskrivs. I nedanstående avsnitt redogör jag för hur skrivandet och den blivande skribenten konstrueras i de båda upplagorna, genom att återigen fokusera på skrivandets allvarsamma lek, vilket i *Svenska timmar* innebär fokus på hur skrivandet går till.

Lekfullt skrivande för kreativa skribenter – 1989

Huruvida skrivande ska ske av inspiration eller genom hårt arbete dryftas även i gymnasieläromedlet. *Svenska timmar* 1989 ansluter sig till skrivprocessen när metoden för lärande beskrivs. Den inledande delen av skrivkapitlet förklarar:

Den amerikanske uppfinnaren Thomas Edison – mannen bakom glödlampan och grammfonen – sa att uppfinnandet består av 1% inspiration och 99% transpiration. Detsamma gäller också skrivandet. Den viktiga enda procenten inspiration sätter igång **skrivprocessen**. Sedan börjar själva arbetet. Du samlar fakta, bearbetar materialet och skriver en kladd. Hela tiden får du nya uppslag och idéer. Hela tiden tvingas du söka nya fakta. Du stryker, ändrar och skriver om. Andra läser ditt utkast och föreslår förändringar. Du fortsätter att tänka och skriva. Först när du är helt nöjd skriver du rent.⁵⁰⁰

Ordet skrivprocessen är markerat med fetstil, vilket gör det till ett signalord för vilken syn på skrivande som här ska läras ut och förmedlas. Beskrivningen som sedan följer är typisk för att se på skrivandet som en process: en text skrivs inte i ett svep från början till slut, utan skribenten måste hela tiden revidera, samla nya fakta eller låta någon läsa. Skrivprocessen kan som sagt syfta både på den kognitiva process som sker i en individ vid skrivande, men även på den yttre process som själva skrivakten innebär, vilket är vad läromedlet främst beskriver.⁵⁰¹ I beskrivningen framkommer skrivandets arbetsamhet, även om den inte är så starkt betonad. Att fokusera på skrivaktens olika steg är också, enligt Ivanič, mycket vanligt under 80-talet och en del av processdiskursen:

Syllabuses and textbooks since 1980 in many parts of the world have incorporated this approach, with chapters and activities devoted to generating ideas, planning, drafting, various ways of providing and working with feedback on drafts, revising and editing. This is where the

⁵⁰⁰ *Svenska timmar*, 1989, s. 46. Fetstil i original.

⁵⁰¹ Ivanič, 2004, s. 231.

focus on the mental and the focus on the practical diverge from one another: these teaching approaches are overtly concerned with the practical processes involved in writing, although nurturing the development of cognitive processes may be part of their subsidiary agenda.⁵⁰²

Omarbetning och respons är dock inte allt som krävs för skrivandet, enligt jämförelsen med Thomas Edisons uttalande. Det bör också finnas åtminstone en gnutt inspiration eller lust. Inspiration framställs som viktig för att starta igång processen, men vad inspiration innebär eller hur den kan väckas diskuteras inte, utan det konstateras bara att den behövs.

I ett annat avsnitt där nyttan med ordbehandlare diskuteras, beskrivs arbetslust som en del av skrivandet: ”Vill du ta en paus lagrar du bara din text på en diskett. Där vilar den säkert tills du har tankat ny inspiration och arbetslust.”⁵⁰³ Lusten att arbeta antas finnas hos eleven. Möjligen kan man behöva ta en paus för att få den eventuellt sinande lusten att återkomma. Med tanke på att läromedlets läsare – eleverna – inte kan antas ha skrivlust, är framställningarna av denna lust som en del av skrivandet (även om de är få) förvånansvärt oproblematiserade. Skrivandet konstrueras här som friktionsfritt – det är mer eller mindre bara att skriva, skribenten får ständigt nya idéer och uppslag – även om färdigställandet av en text kan ta lite tid. Genom den inskrivna pausen där texten ska vila framgår att mer än en enstaka lektion behövs för att bli färdig.

Skrivandets lust är dock tydligast i *Svenska timmar* 1989 när den inte beskrivs explicit, utan framkommer genom de skrivövningar som beskrivs, samt genom läromedlets ton. Den berättande – eller skönlitterära – texten är som sagt starkt närvarande i läromedlet (bland annat genom exempeltexterna) och i många övningar finns utrymme för att vara kreativ, fantisera eller leka. I de fall som man ombeds förhålla sig till regler handlar det om att läsa igenom och fundera över exempelvis struktur och ordval.⁵⁰⁴ I den fjärde berättande övningen står: ”Den här gången lämnar vi större utrymme för din egen skaparkraft. Du skall skriva en berättelse om **ett möte**.”⁵⁰⁵ I övningens sista steg står ”Författa din berättelse” varvid skribenten som författare aktualiseras.⁵⁰⁶ Skribenten framstår som någon som är och vill vara kreativ. Genom tilltron till skribentens förmåga att fantisera och lust att skapa, samt genom de många skönlitterära exempel som ska visa fram ett lyckat skrivande, synliggörs kreativitetsdiskursen i vilken skrivandet ses som en produkt av skribentens kreativitet. Ivanič skriver:

⁵⁰² Ivanič, 2004, s. 231.

⁵⁰³ *Svenska timmar*, 1989, s. 48.

⁵⁰⁴ *Ibid.*, s. 58.

⁵⁰⁵ *Ibid.*, s. 64. Fetstil i original.

⁵⁰⁶ *Ibid.*, s. 65.

This belief about learning to write has two sub-beliefs. Firstly, people write more, and therefore develop as writers more, if they have the opportunity to write on interesting, inspiring, and personally relevant topics. Secondly, reading good writing by others provides a model and a stimulus for learning to write. Thus, learning about how to write and what counts as good writing is implicit in the acts of writing and reading, rather than having to be taught explicitly.⁵⁰⁷

Inom diskursen finns enligt Ivanič en tro på att man lär sig att skriva genom att skriva, och att det då gäller att i undervisningen finna ämnen som är relevanta för eleverna. Genom den lekfulla ingången tycks *Svenska timmar* 1989 vilja inspirera eleverna, vilket samtidigt framställer inspiration och lust som viktiga för skrivande och skrivundervisningen. Lusten och fantasin är i sin tur knutna till det berättande skrivandet, som då blir viktigt för undervisningen som helhet. Läromedlet utgår från att berättande text är viktig, även för att öva skrivande i allmänhet. Exempelvis sägs: ”I det här kapitlet behandlar vi fyra saker du bör tänka på när du skriver berättelser – och även andra texter. Du kommer att träna på att skriva rubrik, inleda, avsluta och välja synvinkel.”⁵⁰⁸

Betonandet av kreativitet och kravet på fantasi torde kunna försvåra för elever som inte gillar alltför fria ramar att utföra flera av uppgifterna. Samtidigt kan man se att *Svenska timmar* 1989, genom att ge flera möjliga förslag på skrivuppgifter eller erbjuda breda ämnen (så som ett möte), försöker tilltala många elever med olika intressen och erfarenheter.

Konstruktionen av det berättande skrivandet som lustdrivet förstärks i kapitlets avslutande delar med avsnitten ”Lek med ord” och ”Skriv mera”. ”Lek med ord” inleds: ”Att skriva poesi behöver inte vara särskilt svårt. Du kan börja med att leka med språkets rytm, klang och melodi.”⁵⁰⁹ Skrivandet av poesi framställs här som lek och det är ”språkets lekfullhet” som ska styra.⁵¹⁰ Kapitlet fortsätter sedan med övningar som är lekbetonade: det handlar om exempelvis nonsensdikter, om ramsor och om att klippa och klistra ihop roliga meningar.⁵¹¹ För den som inte har lust att leka med ord finns inte riktigt någon ingång utan en lyckad skribent konstrueras som någon som ska tycka ordlek är kul. Efter leken tycks det först bli lite mer allvar då man ska läsa ”proffsen” för att själv låta sig inspireras av dem, men även i denna uppgift understryks vikten av att leka.⁵¹² Den starka betoningen av lek är ett sätt att avdramatisera skrivandet. Dikt kan enligt läromedlet behandla både stort och smått: ”Skriv om egna

⁵⁰⁷ Ivanič, 2004, s. 229.

⁵⁰⁸ *Svenska timmar*, 1989, s. 58.

⁵⁰⁹ *Ibid.*, s. 95.

⁵¹⁰ *Ibid.*

⁵¹¹ *Ibid.*, s. 96f.

⁵¹² *Ibid.*, s. 98.

erfarenheter och känslor, om små insekter och om stora världsproblem, om sådant som alla känner till och om dina innersta hemligheter. Du bestämmer själv – men skriv!⁵¹³ Kreativitetsdiskursen är stark och jagets uppmanas att själv avgöra sitt ämne: det viktigaste är att det skrivs – inte om vad eller varför – och att det känns lekfullt, tillåtande och kul.

Malmström analyserar i sin avhandling 90-talets skrivdebatt, och menar att elevers bristande skrivförmåga vid denna tid ofta beskrevs genom siffror och mätningar som skulle bevisa hur illa ställt det var. I en artikel som Malmström analyserar – som beskriver resultaten av en undersökning utförd av *Expressen* – framkommer att de elever som omskrivs som bristande i sin skrivförmåga tycks svara på kreativitetsdiskursen krav. Om artikeln skriver Malmström:

Vi får också reda på att eleverna säger att det är jobbigt att skriva, att de inte har någon fantasi och att de inte kommer på något att skriva om. Någon – det är oklart om det är skribentens eller en lärares röst – påpekar dock tvärsäkert att ”egentligen handlar det om att de inte kan”.⁵¹⁴

Citatet visar att eleverna, om deras utsagor stämmer, svarar på kreativitetsdiskursen och dess krav på lek och fantasi: det är svårt att skriva om man inte vet vad man ska skriva om, eller om man inte vill leka med ord. Det som sägs i citatets avslutning, att det egentligen handlar om att eleverna inte kan, motsäger egentligen inte elevernas utsagor. De har precis själva sagt att de inte kan skriva, inom den diskurs – med de krav – som råder.

Läromedlets ton och skribentens kompetens

Som jag tidigare fört fram synliggörs skrivandet som lustfylld aktivitet även delvis genom läromedlets ton. Det är tydligt att läromedlet vill vara roligt, eller att skrivandet ska vara det. Många uppslag pryds av små serier där det skämtas om att skriva. Exempelvis finns katten Gustav med och filosoferar om skrivandet.⁵¹⁵ I en annan serie sitter en kvinna och skriver vid en skrivmaskin. En man kommer in i bild och ger henne en dator, och hon fortsätter frenetiskt att skriva på denna dator, men glömmer bort att datorn inte är en skrivmaskin varvid hon istället för att byta rad kastar datorn i golvet, till mannens förfäran.⁵¹⁶ I en annan serie blir en kvinna som går rakt ut i gatan överkörd av en manlig bilförare.⁵¹⁷ I dessa två skämt framstår inte kvinnor som särskilt kompetenta,

⁵¹³ *Svenska timmar*, 1989, s. 98.

⁵¹⁴ Malmström, s. 121.

⁵¹⁵ *Svenska timmar*, 1989, s. 58.

⁵¹⁶ *Ibid.*, s. 48.

⁵¹⁷ *Ibid.*, s. 64. Bilden är en illustration till givna exempel på hur tokigt det kan bli om man inte skriver korrekt i en skadeanmälan.

eller: de framstår inte som tänkande subjekt utan snarare som människor som gör saker just utan att tänka.

När det är dags att leka med ord handlar två av två valda limerickar om kvinnors rumpor.⁵¹⁸ Dessa två limerickar är inte heller den enda gången som kvinnors rumpor berörs i kapitlet, utan det finns ytterligare ett exempel i en elevuppsats som ingår i en övning där man ska ta bort onödiga ord. Uppsatsen avslutas med att man kan titta efter födelsemärket på Petras rumpa om man inte skulle känna igen henne på annat sätt.⁵¹⁹ Det som jag anar har för avsikt att vara ungdomligt och roligt framstår snarare som objektifiering av kvinnor. Att behandla kön eller genus på ett för kvinnor nedvärderande sätt, har visats sig förekomma även i andra läromedel och närmare nutid, vilket framkommer i rapporten *I enlighet med skolans värdegrund?* som publicerades 2006.⁵²⁰ Rapporten är en sammanställning av en granskning av läromedel för årskurs 7–9 och gymnasium, som utfördes på uppdrag av regeringen. Granskningen innebar en analys av etnisk tillhörighet, funktionsvariation, kön, religion samt sexuell läggning i läromedlen. Läromedel i ämnena biologi/naturkunskap, historia, religionskunskap och samhällskunskap analyserades. I analysen av hur kön representeras, utförd av Britt-Marie Berge och Göran Widding, framkommer att mannen tenderar att göras till norm i läromedlen. I analysen av läromedlen i biologi framhålls även att kvinnor som avviker från normen tar sig olika uttryck: ”I vissa fall menar Berge och Widding att kvinnor riskerar skuldbeläggning, i andra fall blir de nedvärderade och/eller förlöjligade.”⁵²¹ Deras resultat överensstämmer med ovan nämnda delar av *Svenska timmar* 1989, där kvinnor framstår som ett ämne för texter, som något att driva med, snarare än som kompetenta skribenter.⁵²²

Skrivandet är inte enbart lustfyllt enligt läromedlet, utan även svårt, varför kompetenta skribenter behövs. Avsnittet ”Berätta bättre” inleds på klassiskt vis: ”Alla kan inte bli författare. Men med lite träning kan alla lära sig att berätta bättre.”⁵²³ Citatet skapar en differentiering mellan riktiga, lyckade

⁵¹⁸ *Svenska timmar*, 1989, s. 96.

⁵¹⁹ *Ibid.*, s. 70.

⁵²⁰ Skolverket, *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läromedel*, rapport 285, Stockholm: Skolverket, 2006.

⁵²¹ *Ibid.*, s. 29.

⁵²² Att läromedlet är humoristiskt lyfts i marknadsföringen av det. I Gleerups katalog *Gy&Vux 2013. Svenska, Engelska och Moderna språk*, som marknadsför *Svenska timmar* 2011, sägs: ”Svenska timmar är en populär läromedelsserie i svenska för högskoleförberedande program. Materialet är bland annat känt för att det kombinerar en humoristisk och lite respektlös ton med pedagogisk tydlighet, där elevens eget arbete står i centrum”.(s. 16) När läromedlet marknadsförs 2015, har beskrivningen förändrats något, och respektlöst plockats bort. (Se *Gy&Vux 2015. Svenska. Engelska. Samhällsvetenskap. Ekonomi*, s. 19.)

⁵²³ *Svenska timmar*, 1989, s. 58.

skribenter och de som kan sikta på att åtminstone bli bättre. Vad som skiljer dem åt tycks i *Svenska timmar* 1989 bero på förmåga att fantisera och vara kreativ, samt förmågan till omarbetning och noggrannhet: "Du stryker, ändrar och skriver om. Andra läser ditt utkast och föreslår förändringar. Du fortsätter att tänka och skriva. Först när du är helt nöjd skriver du rent."⁵²⁴ Omarbetning rekommenderas men skribenten tillskrivs inga särskilda egenskaper eller kön: det är en arbetsprocess som beskrivs, inte en skribent. Dessutom undviker man att säga att texten ska vara klar, och säger istället "först när du är helt nöjd", vilket tar hänsyn till svårigheten, och det subjektiva, i bedömningen av vad som utgör en färdig text. Samtidigt visar det betydelsen av skribentens egen uppfattning om texten, samt tilltro till elevens förmåga att avgöra när en text är klar. Denna tilltro till elevens förmåga finns även till viss del framskriven i läro- och kursplaner för tiden. År 1989 gäller som sagt Lgy 70, vilken enligt Malmström ger uttryck för framtidstro och en progressiv pedagogik där eleven ska ges möjlighet att påverka utbildningen.⁵²⁵ Under 70- och 80-talet revideras kursplanerna flera gånger och de kursplaner som är aktuella 1989 är de som, i och med supplement 80, revideras 1982. Malmström menar att denna revidering delvis kan ha att göra med debatter där skolan samtidigt kritiserats för att vara en flumskola och för att alltför mycket fokusera på färdigheter.⁵²⁶ I och med denna revidering skriver Malmström:

Medvetenheten om skrivande har i supplementet ökat ytterligare [...]. Det skrivna språket ses som ett redskap för tänkande, fantasi och kunskapsinhämtning. Här finns för första gången idéer som kan hänföras till processinriktningens inre process. Även här är det viktigaste att eleverna vågar skriva och känner tillit till sitt språk. Det ges exempel på flera skönlitterära framställningsformer; den kreativa inriktningen får således relativt stort utrymme.⁵²⁷

Den analys av supplementet som presenteras av Malmström stämmer väl överens med min analys av *Svenska timmar* 1989, även om "processinriktningens inre process" är relativt frånvarande i läromedlet. Skrivandet hör samman med fantasi och tänkande, och både processdiskursen och kreativitetsdiskursen kommer till uttryck. Elevernas egna förhållningssätt till skrivandet, att de ska ha tillit till sitt eget språk, märks genom läromedlets framskrivande av skribenten som kompetent att bedöma egna och andras texter.

⁵²⁴ *Svenska timmar*, 1989, s. 46.

⁵²⁵ Malmström, s. 196, 279f.

⁵²⁶ *Ibid.*, s. 211–213.

⁵²⁷ *Ibid.*, s. 212.

Intressant är även att det i kursplanen framgår att skrivandet kan vara ett verktyg för kunskapsinhämtning, men inte för att sprida kunskap till andra, vilket är centralt i handböckerna under 80-talet. Att skrivandet – i alla fall i andra genrer än det berättande skrivandet – är en möjlig väg till att föra fram sina åsikter framhålls dock i läromedlet, vilket påvisar skrivandet som eventuell väg för kunskapsspridning.⁵²⁸

Det finns således likheter i konstruktionerna av skrivandet, i handböcker, läromedlet och kursplaner – gällande vikten av kreativitet och tilltro till det egna språket. Skrivandets politiska dimensioner är dock relativt frånvarande i både läromedel och kursplaner, vilket försvagar skrivandet som omvandlande aktivitet och gör skrivandets makt mindre framträdande. Även den skrivande konstrueras som innehavare av mindre makt, genom att hen inte uttryckligen antas vilja sprida, utan snarare inhämta kunskap.

Texttyper för den duktiga skribenten – 2011

I alla upplagor av *Svenska timmar* finns en sida som innehåller tio råd för att snabbkolla sin egen text. År 1989 finns en punkt som kan peka specifikt mot ett berättande skrivande då den handlar om skrivandet av dialog: ”Vet du hur man skriver en **dialog**? Kontrollera att du fått med alla talstreck. Ny talare börjar på ny rad.”⁵²⁹ Rådet försvinner 2011, liksom ett råd om att kontrollera avstavningar. Dessa ersätts med råd om att kontrollera att man skriver varierat, samt med följande fråga: ”Har du löst uppgiften korrekt med tanke på syfte, texttyp och mottagare?”⁵³⁰ Skrivandet handlar inte bara om att exempelvis förstå instruktioner, utan även om uppgiftslösning. Frågan om att göra rätt återfinns också då man vägleds i läsning av kamraters texter. När man läser en text på utkaststadiet ska man bland annat fråga sig om skribenten förstått vilken sorts text hen förväntas skriva, samt om stilen är riktig i förhållande till texttyp och mottagare.⁵³¹ Det gäller således att se till att skribenten gör det hen ombeds att göra, att rätt uppgift blir löst. Här framställs den blivande skribenten som en kompetent läsare med möjlighet att avgöra om andra skribenter gjort rätt eller fel. Någon diskussion om vad som är rätt eller fel förekommer dock inte. Detta kan jämföras med samma avsnitt i upplagan från 1989, som säger följande om att vara en hjälpsam läsare och om rätt och fel: ”Visserligen har alla en inre röst som slår larm när något är fel, men det räcker inte. Det svåra är att förklara

⁵²⁸ *Svenska timmar*, 1989, s. 81–87.

⁵²⁹ *Ibid.*, s. 52. Fetstil i original.

⁵³⁰ *Svenska timmar*, 2011, s. 140.

⁵³¹ *Ibid.*, s. 122. Sex olika punkter för textkritik ges. Man ska även se över disposition, fundera på hur texten kan utvecklas, se om viktig information saknas, eller om överflödigt information finns.

varför det är fel. Dessutom handlar det oftare om bättre eller sämre lösningar än om rätt och fel.”⁵³² I citatet synliggörs ett famlande kring begreppen. Dels finns en inre röst, dels handlar det egentligen om bättre och sämre lösningar. Formuleringen är inte särskilt klagörande, men problematiserar eller osäkrar begreppen rätt och fel.

Att skriva korrekt förs fram som viktigt i alla upplagor, men man kan se att vikten av korrekthet betonas starkare i upplagan från 2011. Både *Svenska timmar* 1989 och 2011 inleder med ett stycke om att man ska tänka på läsaren, där de bland annat påtalar att skrivfel och brist på sammanhang stör och irriterar en läsare.⁵³³ I upplagan 2011 har stycket förändrats och utökats en aning, och i slutet finns den tillagda meningen: ”Träna därför mycket på att skriva korrekt och logiskt.”⁵³⁴ Båda upplagorna tycker således det är viktigt med korrekta texter, men det understryks år 2011.

Texttyp och skrivsituation är viktigt för att skrivandet ska bli lyckat enligt *Svenska timmar* 2011. Övningar förekommer där man ska läsa flera korta texter och försöka avgöra vad för slags text det är.⁵³⁵ Flera skrivövningar inleds även med att man får läsa ett exempel på texttypen – där markeringar gjorts för att tydliggöra strukturen – för att sedan skriva en egen.⁵³⁶ Man uppmanas även att läsa flera texter av samma typ för att lära sig hur den är uppbyggd.⁵³⁷ Genom detta ansluter sig läromedlet till en genrediskurs. Detta innebär att fokus läggs vid den producerade texten, snarare än vid processen, samt det sammanhang som den skrivna texten, eller skrivuppgiften, återfinns inom. Ivanič skriver att ”learners need to learn the linguistic characteristics of different text-types in order to be able to reproduce them appropriately to serve specific purposes in specific contexts”⁵³⁸ Vad som är bra skrivande i diskursen härleds ofta till ”lämplighet” (”appropriacy”). En bra text är en text där eleven skriver på ett för uppgiften och texttypen passande sätt. Genom att behärska olika texttyper, och förstå deras syften, kan eleverna förbättra sitt skrivande och sin kommunikation, vilket överensstämmer med *Svenska timmar* 2011.

Vridningen mot en genrediskurs syns som sagt redan i innehållsförteckningen 2001. Det är inte så tydligt i själva läromedlet, men syns exempelvis

⁵³² *Svenska timmar*, 1989, s. 51. Fetstil i original.

⁵³³ *Ibid.*, s. 46; *Svenska timmar*, 2011, s. 105.

⁵³⁴ *Svenska timmar*, 2011, s. 105.

⁵³⁵ *Ibid.*, s. 110–114. En variant av övningen finns i inledningen till *Svenska timmar* 1989. Där är övningen inte en del av kapitlet Skriva, utan fungerar som ingång till läromedlet för att visa hur språk används för att kommunicera på en rad olika sätt. I upplagan 1989 förklaras inte heller de olika representerade genrererna, vilket de gör 2011, utan de får tala för sig själva även om man kan titta i facit för att se varifrån de hämtats. Detta innebär att diskussionen om texttyp uteblir, och uppgiften snarare påvisar språklig rikedom. (1989, s. 8–11.)

⁵³⁶ *Svenska timmar*, 2011, s. 142–144, 147f., 152f.

⁵³⁷ *Ibid.*, s. 155.

⁵³⁸ Ivanič, 2004, s. 233.

under rubriken "Läs varandras texter" där en ny punkt tillkommit. När man ger respons ska man – efter att man läst igenom hela texten, vilket ska ske direkt – fråga sig: "Vad är det för typ av text?/ Vem vänder den sig till?"⁵³⁹ Ett ökat fokus på genre och genrebegreppet efter införandet av Gy 2011, synliggörs även i Lilja Waltås studie. Hon härleder detta till att genre, för läromedelsproducenterna, torde framstå som mer framträdande i Gy 2011 än Lpf 94, samt påtalar att ordet genre nämns nio gånger i ämnesplanen för svenska i Gy 2011, vilket kan jämföras med två gånger i ämnesplanen i Lpf 94.⁵⁴⁰

Betonande av korrekthet och av att följa på förhand givna mönster konstruerar skrivandet som arbetsamt och i viss mån förutbestämt snarare än som en kreativ – eller som i handböckerna, frihetsgivande, självutvecklande eller samhällspåverkande – aktivitet. Ett av få tillfällen då skribenten ombeds att ta ut svängarna i 2011 års upplaga är när det handlar om skrivandet av en krönika. Att ta ut svängarna är dock något som uppmuntras eftersom det hör till genren att vara personlig och gärna provocera, inte för att skribenten på något sätt ombeds vara nyskapande.⁵⁴¹

Det berättande skrivandet i *Svenska timmar* 2011 förskjuts, som jag visat, till marginalen. Detta kan ses som sammanhörande med genrediskursen då den ofta prioriterar akademiskt skrivande eller "text-types which are associated with success in educational and bureaucratic contexts [...]".⁵⁴² I läromedlet konstrueras skrivandet främst som arbetsamt och det kreativa, lustfyllda och lekfulla lyser med sin frånvaro.⁵⁴³ Vid ett av de få tillfällen då kapitlet "Skriva – grunderna" namnger en skönlitterär författare, görs det för att påpeka allt skrivandes arbetsamhet:

Den franske romanförfattaren Honoré de Balzac menade att den som ville lära sig skriva borde stänga in sig i upp till tre år och under tiden endast leva på vatten och uppblötta bönor. Vidare skulle den blivande författaren lägga sig klockan sex på kvällen och stiga upp igen vid midnatt för att skriva. Balzac krävde dessutom avhållsamhet; sin älskade fick den stackars

⁵³⁹ *Svenska timmar*, 2001, s. 70.

⁵⁴⁰ Lilja Waltå, s. 183.

⁵⁴¹ *Svenska timmar*, 2011, s. 151, 155. Att ta ut svängarna rekommenderas på ytterligare ett ställe, då recension ska skrivas: "Försök att verkligen analysera och beskriva vilka känslor och tankar läsningen väcker hos dig. Ta gärna ut svängarna lite – det brukar göra texten intressantare." (*Svenska timmar* 2011, s. 167.)

⁵⁴² Ivanič, 2004, s. 233.

⁵⁴³ De lekfulla seriestrippar som fanns i upplagan från 1989 är borttagna. Alla tecknade illustrationer, utom en, är borttagna. Genom att dessa tagits bort framstår det inte längre som det är lika viktigt för läromedlet att vara roligt och skoja. Den illustration som är kvar föreställande en skrivande grön älg, som gestaltar skrivprocessen. (*Svenska timmar*, 2011, s. 118). Denna illustration finns med i snarlika tappningar i varje upplaga.

eleven bara träffa en halvtimme per år! Vi tror att man kan komma rätt långt, även om man tillåter sig kärlek, god mat och en normal dygnsrytm.⁵⁴⁴

Citatet påvisar att läromedlet följer konstruktionen av skrivande som krävande och arbetsamt, vilket har en lång tradition, samtidigt som det skönlitterära framhålls som extraordinärt.⁵⁴⁵ Intressant är dock att även om det framställs som svårt att bli skönlitterär författare, så är det enligt *Svenska timmar* 2011 inte en omöjlighet. Markeringen att inte alla kan bli författare försvinner. Istället står: ”Det är hårt arbete som krävs, inte berusning. Också om du vill bli poet.”⁵⁴⁶ Citatet är taget från ett råd som handlar om att skribenten inte ska invänta inspiration. Vikten av hårt arbete framhålls, men drömmen om att bli poet omnämns som en möjlighet. Att öva sitt skrivande i icke-berättande text tycks vara en möjlig väg för att bli en skönlitterär författare, medan det 1989 är tvärtom: om du är bra på berättande text är du antagligen relativt bra även på att skriva i andra genrer. Det som är gemensam utgångspunkt 1989 (att skriva berättande) är 2011 ett möjligt privat mål, även om dess svårighet tydliggörs.

Misslyckade skribenter eller en lyckad skribent

Skrivandet, oavsett genre, ställer höga krav på skribenten:

Det vanligaste felet många skribenter gör är att de slutar skriva för tidigt. De nöjer sig med något som är halvbra, kanske för att det är så skönt att ha lyckats fylla ett par sidor med text. En duktig skribent arbetar inte så. En duktig skribent flyttar på meningar, stryker rader, lägger till ett ord här och där, går noga igenom texten från början till slut. En duktig skribent lämnar inte över texten till läsaren förrän den är klar.⁵⁴⁷

⁵⁴⁴ *Svenska timmar*, 2011, s. 116. Detta är ett av två ställen då skönlitterära författare nämns vid namn i kapitlet. Det andra är i övningen där man ska modernisera en text, som förslagsvis är skriven av skönlitterära författare. (*Svenska timmar*, 2011, s. 128.)

⁵⁴⁵ Att det skönlitterära anses svårt att uppnå framkommer vid samma tid även i exempelvis: Anne Palmér & Eva Östlund-Stjärnegårdh, *Bedömning av elevtext. Enligt Lgr11 och Lgy11*, Stockholm: Natur & Kultur, 2015. I boken kommenteras exempelvis en lyckad elevtext med konstaterandet att: ”Detta första kapitel till romanen om John Boy är skrivet av en elev som verkligen har skönlitterära talanger.” (s. 57) Även om talang ska förstås som kunskap eller skriverfarenhet antyder användandet av ordet talang att elever helt enkelt är bättre eller sämre på att skriva, beroende av någon sorts inneboende förmåga. Även om stycket sedan beskriver vilka delar av uppgiften de menar att eleven lyckats med på en mer saklig nivå, tycks diskursen fortfarande bära på idéer om kreativitet och stil som något som inte går att lära ut, utan snarare beror på elevens eventuella och redan inneboende förmåga. Denna diskurs kommer också till uttryck genom att läraren ska påminna sig om att hen läser elever, inte etablerade författare, eller att ”[i]ngen kan begära originalitet av en skolelev”. (s. 58) Originalitet, som är en del av det egna, är något som, liksom de etablerade författarna, värderas högt.

⁵⁴⁶ *Svenska timmar*, 2011, s. 115.

⁵⁴⁷ *Ibid.*, s. 105.

Tre meningar inleds med ”En duktig skribent” och citatet är starkt normerande för hur man bör eller ska arbeta för att göra rätt. Det handlar inte om att vara originell, vilket ofta är fallet i handböckerna, utan om att vara duktig. Det räcker inte att fylla några sidor med text, utan denna text behöver omarbetas och förbättras. Omarbetning av text rekommenderas i alla handböcker och läromedel: det är vedertaget att texter blir bättre om de bearbetas. Dock knyts detta omarbetande här till en egenskap hos det skrivande subjektet, som genom att följa rådet blir en duktig skribent. Citatet fokuserar på skribenten snarare än texten: det handlar inte om att en välskriven text är en omarbetad text, utan att en duktig skribent omarbetar sin text. Skrivandet som process framkommer, men skillnaden är stor om vi jämför med den redan nämnda utsagan från 1989: ”Först när du är helt nöjd skriver du rent.”⁵⁴⁸ Denna utsaga påvisar som sagt en tilltro till skribentens egen förmåga, samtidigt som den tydliggör att det finns subjektiva inslag i bestämmandet av när en text är klar.⁵⁴⁹ I *Svenska timmar* 2011 framstår det som att det finns en punkt där texten är klar, som den duktiga skribenten ska jobba mot, men hur – eller av vem – denna punkt fastslås tydliggörs inte.

Genom normeringen och framförandet av vikten av korrekthet får den genrediskurs som uttrycks i läromedlet även drag av Ivaničs färdighetsdiskurs. Ivanič menar att båda dessa diskurser fokuserar på korrekthet, men att färdighetsdiskursen snarare riktar sig mot språk och grammatik medan genrediskursen betonar vikten av att texten fungerar korrekt i en viss given genre och situation.⁵⁵⁰ Det senare är främst vad som sker i *Svenska timmar* 2011, men eftersom korrektheten blir så stark, ligger det mycket nära färdighetsdiskursen:

This discourse of writing and learning to write is recognisable in references to ‘skills’, spelling, punctuation and grammar, in expressions such as ‘correct’, ‘accurate’, ‘proper’, ‘learners must/should’, in the explicit and prescriptive teaching of rules, and in an emphasis on accuracy in assessment.⁵⁵¹

En bra text är en korrekt text och man säger explicit vad skribenter bör eller inte bör göra, eller åtminstone hur en duktig skribent ska arbeta eller inte arbeta. Ivanič påpekar att detta är en diskurs som ofta åberopas i krislägen, då man vill tillbaka till grunderna i undervisningen.⁵⁵² Ett betonande av grunderna framkommer i *Svenska timmar* 2011 redan i rubriken ”Skriva – grunderna”.

⁵⁴⁸ *Svenska timmar*, 1989, s. 46.

⁵⁴⁹ *Ibid.*, s. 46.

⁵⁵⁰ Ivanič, 2004, s. 227f., 232–234.

⁵⁵¹ *Ibid.*, s. 228.

⁵⁵² *Ibid.*, s. 228.

Rubriken skulle kunna ses som ett svar på den kris som svenskämnet tycks befinna sig i under början av 2010-talet, den – enligt Malmström – pågående kris som återigen blomstrat upp genom rapporter om en sjunkande läs- och skrivkunnighet.⁵⁵³ Malmström menar att krisen kan ha gjort avtryck i Gy 2011, då han påpekar att färdighetsinriktningen är ”en av de mest framträdande skrivinriktningarna i läroplanens allmänna del”.⁵⁵⁴

Ivanič menar att många lärare använder färdighetsdiskursen i kombination med andra diskurser.⁵⁵⁵ I Randahls undersökning synliggörs att diskursen är aktuell i Sverige på 90-talet:

Även om färdighetsdiskursen framförallt dominerade skrivundervisningen fram till 50-talet finns den fortfarande kvar som en del av kursplanen. I kursplanen för Svenska A anges exempelvis som mål att eleverna efter avslutad kurs ska ”kunna tillämpa grundläggande regler för språkets bruk och byggnad”. Vidare står bland kriterierna för betyget Väl godkänt: ”Eleven skriver i huvudsak korrekt...”.⁵⁵⁶

Randahl påpekar således att diskursen delvis övergivits, men fortfarande har betydelse i styrdokumentet för Svenska A. Hennes undersökning visar också att en av de två gymnasielärare hon följer positionerar sig främst i färdighetsdiskursen, med stöd av genrediskursen, medan den andra läraren främst ansluter sig till socialpraktikdiskursen, men även där med stöd av färdighetsdiskursen.⁵⁵⁷ Trots att färdighetsdiskursen inte längre anses vara dominerande framkommer den tydligt i Randahls forskning, precis som i *Svenska timmar* 2011. Samtidigt är processdiskursen ständigt närvarande i *Svenska timmar* 2011, genom samlande av idéer, utkast och revidering. Skrivprocessen både omnämns och beskrivs.⁵⁵⁸ I läromedlet blir det således tydligt hur olika

⁵⁵³ Malmström, s. 51ff. Malmström menar att framställningen av okunniga studenter och en bristande språkundervisning kan vara en effekt av utbildningssystemets marknadifiering. Malmström diskuterar en debattartikel, skriven av historiker, med rubriken ”Våra studenter kan inte svenska”, publicerad 2013. Han menar att kritik från högre utbildning, riktad mot grundskola och gymnasium, delvis kan förstås i relation till att högskolelärarens autonomi minskats. Han beskriver hur konkurrensen ökat inom den akademiska professionen, där det dels råder en publiceringshets och dels kontinuerligt görs utvärderingar av undervisningen, av studenter, fakulteten och UKÄ. Malmström skriver: ”Det första stycket i historikernas artikel måste nog förstås som ett uttryck för den pressade situation högskolelärarna är i. Den alltmer heterogent sammansatta studentpopulationen behöver mer stöd än tidigare för att lyckas. Det kan vara det som till slut blir droppen som får bägaren att rinna över. Studenternas brister är ett mycket mer konkret problem än de olika nivåerna av styrning. Det veritabla nödropet är kanske också ett skri av frustration över den förlorade makten över tillvaron, av att leva i en kontingenskultur där allt – eller inget – kan hända.” (s. 74). Malmström menar således att en del av skrivkrisen snarare gestaltar utbildningssystemets, och arbetsvillkorens, förändringar, än en sjunkande skriv- och läsförmåga hos studenterna.

⁵⁵⁴ *Ibid.*, s. 277.

⁵⁵⁵ Ivanič, 2004, s. 228.

⁵⁵⁶ Randahl, 2011, s. 31.

⁵⁵⁷ *Ibid.*, s. 55–57, 63f.

⁵⁵⁸ *Svenska timmar*, 2011, s. 105, 118–120.

diskurser samverkar. Att flera diskurser framträder överensstämmer med den framställning av skrivande som sker i kursplanerna under Gy 2011. Malmström skriver:

Progressionen mellan kurserna är än mer förnimbar i svenskämnet i Gy 2011. I den första kursen är skrivandet mest varierat med inslag av process, genre, social, färdighet och akademisk inriktning. Det är den enda kurs alla elever läser. De mer avancerade kurserna är främst inriktade på färdigheter och akademiskt skrivande. Jämfört med Lpf 94 är det akademiska skrivandet betydligt snävare. Det handlar om att lära sig behärska den vetenskapliga texttypen (i singular).⁵⁵⁹

Att genrediskursen (som den akademiska inriktningen enligt mig ingår i) är starkt närvarande i läromedlet är således inte särskilt förvånande. Även den statiska synen på genre som läromedlet uppvisar, återfinns i kursbeskrivningarna.

Genom det normerande språket om hur en duktig skribent arbetar i det tidigare givna citatet från *Svenska timmar* 2011 aktualiseras en differentiering av individerna. Vissa är duktiga skribenter och får i citatet ovan en arbetsbeskrivning av hur de ska arbeta för att belönas och kunna konstituera sig som duktiga, samtidigt som andra – de som inte lyckas omarbeta sin text – kommer att vara tvungna att konstituera sig som något annat än duktiga skribenter. Fokus är förskjutet från text och skrivande, från praktik, till skribent. Det handlar inte om vad du gör utan om vem du är. Om man inte är en duktig skribent ligger det nära till hands att tänka att man inte är bra, utan snarare dålig, på att skriva. Differentiering av individer beskrivs av Foucault som centralt för disciplineringen, eftersom den innebär att individen motiveras att sträva efter att följa de regler som ställs upp, då den som följer reglerna belönas. Disciplineringens framgång ligger delvis i denna differentiering, i det faktum att man ständigt kan bedömas – och belönas eller bestraffas – utifrån denna bedömning.⁵⁶⁰ I läromedlets normativa utsagor om vad som utmärker en lyckad skribent synliggörs således även dess disciplinära karaktär. Läromedlet är inte neutralt i bemärkelsen icke-värderande eller icke-ideologiskt, eller enbart till för att lära ut skrivande: det vill också forma duktiga skribenter.

Vem som kan lyckas med skrivandet framställs som beroende av individens förmåga till flit och hårt arbete. De som inte ser sig, eller kan konstituera sig, som sådana subjekt riskerar att hamna utanför diskursen och se sig som icke-skrivande subjekt. Enligt Foucault möjliggör en diskurs vissa

⁵⁵⁹ Malmström, s. 285.

⁵⁶⁰ Foucault, 2017, s. 231–235.

specifika subjektpositioner som svarar mot vad som är godkänt som sanning eller kunskap inom diskursen. Individens påtvingas regler för att få tillträde, vilket är en form för att utöva kontroll över diskursen. Foucault skriver:

Denna gång rör det sig om en gallring bland de talande subjekten. Ingen kommer in i diskursens ordning om han inte uppfyller vissa krav eller inte från början är kvalificerad för att uppfylla dem. Mer exakt: alla diskursens områden är inte lika öppna eller lätta att tränga in i.⁵⁶¹

Diskurserna begränsar och begränsas, och alla subjekt har inte lika lätt att få tillträde till alla positioner. I läromedlet eller skrivandet finns självfallet andra möjliga positioner att inta än den som duktig skribent, men frågan är vilka andra positioner som tillgängliggörs via läromedlet. Det finns ett annat ställe i *Svenska Timmar* 2011 där man kan lära sig mer om hur en lyckad skribent ska vara, i en övning där man ska bestämma vilket skrivardjur man är:

För att kunna utveckla sitt skrivande är det bra att veta vilka goda och mindre goda förmågor man har.

1. Vilket skrivardjur är du? Välj djur och skriv några rader om ditt val eller hitta på ett eget djur om det passar dig bättre.

- **Bävaren** arbetar effektivt ... som en bäver. Bävaren tvekar icke. Bävaren är målmedveten. Bävaren lämnar alltid in sina uppgifter i tid. Problem? Ja, jo, kanske. Ibland skulle bävaren behöva kämpa på ett annat sätt. Tänka efter före. Våga lite mer.
- **Sengångaren** kommer liksom aldrig igång. Det är alltid något annat som är viktigare än att skriva. Eftersom sengångaren alltid är ... sen ... blir det väldigt bråttom på slutet. Och när en sengångare stressar blir det inte bra.
- **Härmapan** är inte känd för sin självständighet. Kanske tycker härmapan att alla andra skriver bättre. Eller så handlar det om ren och skär lättja. Det är inte fel att stjäla – lite och på ett smart sätt så att det inte syns. Det gör alla skribenter. Men att skriva av långa textsjok är en värdelös strategi för den som vill utveckla sitt skrivande.
- **Gråmusen** nöjer sig med ett pip. Det blir väldigt korta texter som helst inte ska göra något intryck. Musen hatar att sticka ut. Musen tycker illa om kritik. Musen behöver sträcka på sig. Ta sig ut ur hålet. Annars blir det ingen ost.
- **Påfågeln** är en riktig ordmålare. Och ju pråligare den målar desto bättre. Långa meningar, långa och gärna ovanligare ord. Det imponerar PÅ en del. Men kanske inte riktigt så många och så mycket som påfågeln själv tror.

⁵⁶¹ Foucault, 1993b, s. 26.

- **Hackspetten** är väldigt fokuserad ... på detaljer. Gärna en i taget. Det kan därför vara väldigt svårt för hackspetten att skaffa sig en överblick över sitt arbete. Den kan sitta och hacka i ett ord eller en mening nästan hur länge som helst.
- **Örnen** är förstås skribenternas konung. Skickligt växlar den mellan högt och lågt, mellan överblick och detaljer. Örnen släpper inte taget för tidigt. Örnen har ... örnkoll.

2. Beskriv nu vad du behöver eller vill utveckla i ditt skrivande. Vilka är dina svagheter? Vilka är dina styrkor? Vad är du bäst på: berätta, sammanfatta, argumentera, instruera eller skriva personligt?⁵⁶²

Övningen ovan går ut på att man ska lära sig mer om hur man är som skrivande person, vad man redan kan och vad man behöver utveckla. Detta görs genom en inledande övning där man ska identifiera vilket skrivardjur man är, antingen genom att välja ett av de beskrivna djuren eller genom att beskriva ett eget. Hos alla djur framhävs en eller ett par egenskaper. I en del av fallen framstår dessa egenskaper direkt som negativa, exempelvis sengångaren som aldrig kommer igång, eller gråmusen som nöjer sig med ett pip. I andra fall kan egenskaperna först tolkas som positiva: bävern är exempelvis effektiv och påfågeln är en ordmålare. I dessa fall förstår man dock snart att dessa egenskaper också ställer till det: bävern borde tänka efter mer, och ordmålaren borde tona ner sin stil. Det enda djur som har enbart positiva egenskaper är örnen. Eftersom detta är den enda odelat positiva bilden blir det tydligt vilket djur man ska vara om man vill ha höga betyg eller lyckas med sitt skrivande. Man ska vara som örnen, konungen, varvid *Svenska timmar* 2011 väljer att köna djuret och tillskriva den bästa skribenten manligt genus.

Genom de andra djuren blir det även tydligt vad man inte ska vara; man ska som skrivande subjekt inte vara för prålig eller försiktig, inte heller för lat eller för ivrig, man ska inte blygas utan skickligt och utan att förhäva sig navigera mellan högt och lågt. Man ska kunna jobba hårt. Övningen är normerande för hur man ska vara som skrivande: det man ska kunna sammanblandas med egenskaper. Om man då inte identifierar sig med örnen blir det tydligt att man har brister, och dessa brister beskrivs inte på ett särskilt smickrande sätt.

När man sedan i uppgift 2 ska beskriva vad man behöver förbättra, har man genom djuren fått en mall att gå efter. Motivationsteorier visar att det för

⁵⁶² *Svenska timmar*, 2011, s. 116f. Fetstil och versaler i original. Uppgiften står i relation till en uppgift i kapitlet "Tala", som funnits med sedan 1989, där läroboken frågar "Vilken talarfågel är du?". (*Svenska timmar* 1989, s. 127; 1995, s. 147; 2001, s. 192; 2011, s. 73.) Till denna fråga ges dock ingen uppgift, vilket innebär att eleven inte behöver gå in och identifiera sig med en av fåglarna i lika hög utsträckning som i det ovan givna exemplet. Fram till 2001 finns fyra talarfåglar med, 2011 utökas svarsalternativen till åtta fåglar. Ingen av dessa fåglar beskrivs på ett positivt sätt, så är du en av dem är du inte bra.

skrivandet är av stor vikt att den som skriver tror på sin egen förmåga att klara uppgiften.⁵⁶³ För den som identifierar sig med något av de misslyckade djuren torde det vara lätt att få en känsla av att vara misslyckad, just för att det handlar om egenskaper hos den som skriver snarare än om hur en lyckad text ser ut. Givetvis är det bra att veta var man har sina styrkor och svagheter, men om eleverna redan från början känner sig misslyckade finns en risk att de istället för att sträva framåt, helt enkelt ger upp och beslutar sig för att de är misslyckade skribenter. Kanske vill man inte vara en gråmus, kanske vill man hellre försöka avvisa positionen och stå utanför den vid tillfället tillgängliga skrivdiskursen. Burgess och Ivanič skriver att varje diskurs tillhandahåller olika subjekspositioner och att den som intar en position kommer att påverkas av denna, i sin självbild och i skrivakten:

If the socially available possibilities for selfhood a writer has experienced are ones in which she is treated as inferior and does not have an authoritative role, she is likely to incorporate a sense of inferiority, and possibly feelings of indignation at having been treated in this way, into her autobiographical self. Her sense of inferiority is likely to have a strong influence on the kind of authorial self she constructs and may lead her to be hesitant about engaging in writing at all, as writing is by its nature an agentive social act [...].⁵⁶⁴

Om man i skrivandet ses som misslyckad, kommer detta att påverka ens självbild och ens skrivande; samtidigt som man skriver, skrivs man. Till en början kanske eleven inte har något emot att skriva, men den som inte vill inta den position som erbjuds – eftersom denna position innebär att man inte kan skriva – kan komma att känna olust inför skrivandet i sig. Att vägra göra en skrivövning och ingå i skrivdiskursen kan således bero på ovilja att identifiera sig som en viss sorts person.⁵⁶⁵

Utifrån detta tycks framställningen av möjliga skrivpositioner oerhört snäv i *Svenska timmar* 2011, eftersom den inte öppnar för att goda skribenter kan se ut på olika sätt, utan snarare menar att bara en position är godkänd. Det som riskeras är således ett liknande resultat som för en del av de elever som Parmenius Swärd skriver om. Vissa elever får i skolan en så negativ bild av sig själva som skribenter att de tappar lusten till att skriva i skolan, trots att de tidigare tyckt skrivande varit roligt och utvecklande.⁵⁶⁶ Även Nils Larsson uppmärksammar den bristande lusten att skriva i skolan. Olusten är hos en del

⁵⁶³ Hidi & Boscolo, s. 2, 7.

⁵⁶⁴ Burgess & Ivanič, s. 246.

⁵⁶⁵ *Ibid.*, s. 236f., 246.

⁵⁶⁶ Parmenius Swärd, se t. ex. s. 190f.

elever så stark de uttrycker att de inte skriver någonting på sin fritid, trots att det sedan visar sig att de gör det genom bloggar, sociala medier, sms etcetera.⁵⁶⁷ Skrivandet man gör i skolan för att man måste, är så väsensskilt från fritiden att man inte ens igenkänner eller vill benämna det skrivande som sker där som skrivande. Det är självklart att skillnader finns, mellan skrivande på fritiden och i skolan, men att avståndet mellan aktiviteterna är så stort att man inte ens förmår koppla samman dem är förvånande. Genom avståndet mellan skolskrivande och fritidsskrivande riskerar man göra skolskrivandet till något som sker just inom och för skolan, utan att eleven ser dess koppling till och relevans för det som befinner sig bortom skolan.

Det finns emellertid en öppning i uppgiften ovan, genom alternativet att hitta på ett eget djur. Detta möjliggör för eleven att själv definiera sig och sitt skrivande. Frågan är dock vad en sådan framskriven möjlighet innebär. Burgess och Ivanič framställer subjektet som innehavare av agens och med möjligheten att avvisa eller inta en tillgänglig subjektspostion. Utifrån dem torde möjligheten att själv välja ett alternativt djur även vara en reell möjlighet till subjektsskapande, men detta kommer att bero av livssituation och tidigare erfarenheter. De subjektspostioner vi tidigare intagit, påverkar vårt handlingsutrymme.⁵⁶⁸ Dessutom kan man i ovanstående exempel tänka sig att eleven vid läsandet om de olika djuren redan i läsningen igenkänner sig själv i en av beskrivningarna, och därför svarar ”ja, det är jag” inför ett av djuren. Att på detta sätt svara på diskursen tilltal, och därmed bli till i en viss position, beskrivs i Althussers interpellationsteori. Judith Butler beskriver denna för att påtala hur subjektet genom att bli till, samtidigt ges handlingsmöjlighet och underordnas en diskursiv makt.⁵⁶⁹ Subjektet kan ha möjlighet att ifrågasätta, avvisa eller försöka rubba diskursen, men för att bli ett subjekt måste man först ingå i den. Möjligheten till förändring kommer genom och begränsas även av den redan intagna positionen.

Medan skribenten i *Svenska timmar* 1989 antas tycka att det är kul med skrivande, antas skribenten i *Svenska timmar* 2011 främst drivas av flit och viljan att vara duktig. Kreativiteten som framhålls som viktig för skrivandet år 1989, ersätts år 2011 av korrekthet. I båda upplagorna kräver skrivandet ett visst engagemang, samt förmåga att stanna upp i en text, arbete om och utveckla den. Den tidigare upplagan knyter dock inte förmågan att utveckla sitt skrivande till personliga egenskaper i lika hög utsträckning: det handlar mer om hur man förbättrar sitt skrivande än om hur en god skribent bör vara. Den enda

⁵⁶⁷ Larsson, s. 63–68.

⁵⁶⁸ Burgess & Ivanič, s. 237, 249–251.

⁵⁶⁹ Butler, s. 4f.

egenskapen som skribenten uttryckligen tillskrivs är att hen, med hjälp av ordbehandlaren, är modig: ”Ordbehandlaren gör dig modig. Det som blir felaktigt, konstigt eller alltför vågat tar du ju lätt bort med några knapptryckningar.”⁵⁷⁰

Att det berättande skrivandet minskar gör även att skrivandet inte framställs som en i lika hög grad lustfylld aktivitet år 2011. Skrivande som arbete betonas. Att skriva är inte att skapa, enligt läromedlet 2011, utan snarare att förmedla eller redogöra i ett visst format. Vad är då 1980-talets kreativa, och 2010-talets korrekta, skrivande till för?

Skrivandets syfte

Varför vi ska skriva beror så klart till viss del på vad vi ska skriva, vilket innebär att ovanstående stycke redan antytt en olikhet mellan upplagorna. I följande avsnitt redovisas analysen av anledningar eller motiveringar till att skriva som kan skönjas i läromedlen.

Påverkan och implicita syften – 1989

I *Svenska timmar* 1989 inleds kapitlet ”Skriva” med ett kort avsnitt om vad skrivande innebär och kan göra. Den text som inleder kapitlet återkommer sedan 1995 och, nästan identisk, i upplagan från 2001:

Du intervjuar en besiktningssman på Svensk Bilprovning och skriver en artikel om de farligaste felen på bilarna. Du skriver dagbok, och när du sedan läser vad du skrivit växer en bild av dig själv fram. Du samlar fakta om solkungen, Ludvig XIV, och besöker hans hov tillsammans med dina läsare. Du skriver om ett spännande möte på en dimmig hed i Skottland. I fantasin är du själv där och hör och ser vad som händer. I en insändare skriver du om en oduglig hårtork och får andra att sluta köpa den. Du skickar ett kärleksbrev som vänder upp och ned på ditt liv. **När du skriver upptäcker och förändrar du världen och dig själv.**⁵⁷¹

Skrivandet framställs i citatet som ett verktyg för att samla kunskap, fantisera, förändra världen och sig själv. Genom att relativt många olika skrivsituationer

⁵⁷⁰ *Svenska timmar*, 1989, s. 48.

⁵⁷¹ *Ibid.*, s. 45. Fetstil i original. De förändringar som gjorts i den inledande texten kan beskrivas som tidsuppdateringar. Insändaren som skrivs 2001 handlar inte om en oduglig hårtork utan om en mobiltelefon. ”Du samlar fakta om solkungen, Ludvig XIV, och besöker hans hov med dina läsare.” är 2001 utbytt mot: ”På Internet samlar du fakta om japansk mat och författar sedan en text som gör läsarna ordentligt sugna på sushi.” (*Svenska timmar*, 2001, s. 65.) I övrigt är texten densamma.

målas upp framstår skrivandet som en både vardaglig och storslagen aktivitet. Genom skrivandet kan man lära sig, men även påverka och förmedla kunskap till andra. Dessutom kan skrivandet och fantasin ta dig till nya platser eller förändra ditt liv. Citatet avslutas med en mening som genom att den markerats med fetstil görs till den viktigaste, och nästan framstår som en konklusion av det ovan sagda. Den avslutande meningen konstruerar skrivandet som subjektskapande och även som ett sätt att omskapa världen. Skrivandets syften framställs således som många, men där det viktigaste är det som skrivandet gör med jaget och läsarna av texten, och därigenom med världen. Skrivandets görande, dess skapande förmåga, är central.

På uppslaget bredvid denna kapitelinledning finns ett fotografi av Jan Myrdal vid en ordbehandlare, med undertexten: ”’Jag skriver ord för att de skall läsas.’ Så skriver Jan Myrdal i inledningen till *’Skriftställning’* från 1968. *Lär dig hantverket och glöm inte att du skriver för en publik.*”⁵⁷² Genom denna inledning tydliggörs läsaren – att man skriver för (att påverka och beröra) någon. Läsaren fortsätter sedan att framträda som viktig i kapitlet, medan skrivandets syfte inte diskuteras vidare. I kapitlet dominerar råd, regler och övningar för textproduktion, och skrivandets syften berörs bara vid enstaka tillfällen då det är andra sorts texter än berättande eller skönlitterära som ska skrivas. Att syftet inte diskuteras kan vara ett uttryck för kreativitetsdiskursen, där skrivandet i sig har ett egenvärde och inte behöver motiveras ytterligare.⁵⁷³

Det första tillfället i läromedlet då skrivandets syfte diskuteras i relation till andra texttyper är då tidningspressen presenteras:

Varje dag trycks det nästan 5 miljoner dagstidningar i Sverige. Dessutom ges det ut nästan 10 000 tidskrifter här i landet. Vi är alltså i högsta grad ett tidningsläsande folk. Om det innebär att vi alltid är väl informerade och alltid får reda på sanningen må vara osagt. En sak är dock säker; det är alldeles för få människor som får möjlighet att se sina tankar i tryck. Här får du dock chansen att ägna dig åt undersökande journalistik och göra ett reportage.⁵⁷⁴

⁵⁷² *Svenska timmar*, 1989, s. 44. Kursivering i original. 1995 byts fotot mot ett porträtt av Christine Falkenland (1995, s. 50) och 2001 en bild på Liza Marklund (2001, s. 64). Båda utan bildtext.

⁵⁷³ Ivanič, 2004, s. 229.

⁵⁷⁴ *Svenska timmar*, 1989, s. 71. En snarlik, men något utförligare text, används år 1995 och 2001. Vi får då även veta hur stor procent av befolkningen som läser tidningar. Dessutom problematiseras om vi får reda på sanningen en aning: ”Hur hanterar du själv sanningen? Vilka nyheter är viktiga? Vilka nyheter kommer aldrig till allmänhetens kännedom? Får man skriva vad som helst i en tidning?”. (*Svenska timmar*, 1995, s. 78; 2001, s. 95.) Dessa frågor för in möjlighet till reflektion och tydliggör en maktproblematik. Skribenterna ges således ett tydligare tillfälle att själva diskutera och fundera, snarare än att ta in en sanning som presenteras av läromedlet.

Citatet ekar av handboken *Skrivandets hantverk* (1979), och berör det faktum att få uttrycker sig i offentliga sammanhang.⁵⁷⁵ Detta kontrasteras mot hur stort antal tidningar som finns och mot ett vi, ett tidningsläsande folk, vilket då antas höra samman med en vilja att skriva. I den korta texten förblir det oklart varför så få människor får möjlighet att se sina tankar i tryck, eftersom det finns så många tidningar. Det handlar inte, som i 80-talets handböcker, om en uppmaning till läsaren att ta chansen och tro på sig själv. Det handlar inte uttryckligen om maktordningar eller om en skrivande elit som inte släpper in andra och därmed begränsar sanningen. Istället nöjer sig *Svenska timmar* 1989 med att säga att ett fåtal "får möjlighet" att se sina tankar i tryck, och avslutar med att genom en påföljande övning ge eleverna "chansen" att "göra ett reportage". Den tydliga politiska dimension som finns i några av 80-talets handböcker uttrycks således inte explicit här, utan de omständigheter som beskrivs förblir oförklarade.

I den övning som följer uppmanas eleven att välja ämne själv eller ta något av de föreslagna. De föreslagna ämnena handlar om att antingen intervjua någon på en skola, en arbetsplats, en politiker, folk på stan, eller – förslag som antagligen är avsedda att utgå från elevens intresse – att skriva kändisreportage eller om sitt favoritlag. I förslagen återknyts det även till inledningen genom ämnet "intervjua en besiktningsman på Svensk Bilprovning".⁵⁷⁶ Det går inte att utläsa någon tydlig tendens gällande skrivandets syfte, men skrivande som förändrande aktivitet antyds, genom att övningen återknyter till inledningen, varvid en sociopolitisk diskurs framkommer.

Det andra tillfället när skrivandets syfte berörs är då det handlar om argumenterande text, och här blir ekot från 80-talets handböcker, och den tematik om rättighet och plikt att skriva som präglade dem, än tydligare:

Människor tycker olika. Vi diskuterar TV-program, musik, politik, personer vi känner och allt möjligt annat. Mycket tyckande grundar sig på personlig smak. Ingen begär att du skall förklara varför du föredrar kokt torsk framför köttbullar. Det är däremot viktigt att du utvecklar och lär dig försvara dina åsikter om skola, miljö, ekonomi och arbetsliv. Skall vi avveckla kärnkraften? Bör vi ha [sic!] kortare arbetsdag? Vad du tycker om dessa saker betyder något också för andra.

Tyvärr avstår de allra flesta av oss från att påverka utvecklingen. Istället har vi fått en grupp proffstyckare som syns och hörs i massmedia, medan vanligt folk sällan kommer till tals. En stor majoritet av Sveriges befolkning

⁵⁷⁵ "Pålitliga undersökningar visar att endast en tiondel av alla svenskar någon gång skrivit en insändare eller på annat sätt yttrat sig offentligt. Nittio procent av svenska folket tigger./ Det är oroande för demokratin. Och det är katastrofalt för kulturen." (*Skrivandets hantverk*, 1979, s. 9.)

⁵⁷⁶ *Svenska timmar*, 1989, s. 71.

har aldrig skrivit en insändare eller ett brev till en makthavare. Anledningen är förstås inte att åsikter saknas.

Det är inte så svårt att **tala** för sin uppfattning om skatterna, sjukvården och skolan. Men det är först när du **skriver** som du verkligen når ut med ditt budskap.⁵⁷⁷

I citatet synliggörs den enskilda individens betydelse för den större gruppen och vikten av att öva sig för att kunna ta del i det offentliga samtalet. Syftet med skrivandet härleds till att det är genom skrivande som man kan nå ut för att påverka. De ämnen som räknas upp som viktiga är frågor som alla har en tydlig samhällskoppling: det handlar således inte om personligt tyckande i smala frågor, utan om att delta i en samhällsdebatt. Samhällelig ojämlikhet synliggörs i citatet då "vanligt folk" sällan får komma till tals utan istället finns "en grupp proffstyckare" som uttalar sig. I citatet synliggörs den sociopolitiska diskursen, då skrivandet är något som tydligt tar plats i ett sammanhang, och det sammanhangets utformning beror på maktstrukturer och kan förändras.

Gällande det berättande skrivandet berörs inte syfte eller samhälleliga frågor i samma utsträckning. Syftet diskuteras inte i enskilda övningar och när det behandlas handlar det framför allt om att det viktigaste är att tänka på läsaren: "Roa eller reta, informera eller luras, säga beska sanningar eller kräva snabba förändringar. Oavsett vad och varför du skriver måste du alltid tänka på **läsaren**."⁵⁷⁸ Mycket mer än detta sägs inte om skrivandets syfte i kapitlets inledning, där det berättande skrivandet till stor del återfinns. Det berättande skrivandet framstår som bra för att öva skrivandet, men om det är viktigt i andra sammanhang tydliggörs inte. Konsekvenser blir att berättande skrivande framstår som relativt syfteslöst, förutom som redskap för skrivträning, eller något som görs för skojs skull. Det är dock möjligt att skrivandet är tänkt att få sitt syfte genom att skönlitteratur är viktigt, men att detta inte behandlas i avsnittet om skrivande.⁵⁷⁹

Sammantaget kan sägas att skrivandets syfte i inledningen till *Svenska timmar* 1989 framstår som många, och går från det lilla till det stora. Efter inledning behandlar dock inte läromedlet syftet med skrivande särskilt explicit. När berättande texter berörs är syftet oklart. Detta skiljer det berättande skrivandets syfte från argumenterande och journalistiskt skrivande, där syftet knyter an till samhällsdeltagande och påverkan, och en sociopolitisk diskurs synliggörs.

⁵⁷⁷ *Svenska timmar*, 1989, s. 81. Fetstil i original.

⁵⁷⁸ *Ibid.*, s. 46. Fetstil i original.

⁵⁷⁹ Att skönlitteraturen är viktig framgår dock i *Svenska timmar. Litteraturen*, som utkommit 1991, 1999 samt 2012. I denna finns även skrivövningar i berättande skrivande. Där är dock litteraturen, och litteraturhistorien som är i fokus, inte hur man förbättrar sitt skrivande.

Korrekthet och explicita syften – 2011

Den ganska storslagna inledningen om skrivandets syfte som förekommer i upplagorna till och med 2001, ersätts år 2011 med en längre, mer allmänt hållen text om hur det går till när man skriver:

Du måste ha mycket i huvudet samtidigt när du skriver. Det rent mekaniska arbetet, att framställa bokstäver och ord med penna eller tangenter, kräver inte så mycket hjärnkraft. I stället upptas dina tankar av syftet med texten, vad du skrev för en minut sedan och vad du tänker skriva på de rader som följer. Detta gäller särskilt när du skriver längre texter. Då ska orden bli meningar som ska bli stycken som ska bli en sammanhängande helhet. Dina tankar, erfarenheter och kunskaper – och plötsliga ingivelser – måste få en form som läsaren kan ta till sig. Det är inte alldeles enkelt.⁵⁸⁰

Skrivande framställs som en komplicerad process som kräver mycket av skribenten. Att ha ett syfte med sin text lyfts fram som det tankarna ska upptas av: det är således centralt för skrivandet även om syftet inte konkretiseras i exempel som i inledningen till de tidigare upplagorna. Citatet framhåller även att man skriver för en läsare: tankar, erfarenheter och kunskaper måste presenteras i en form som någon annan kan ta till sig. Trots att kommunikationen och syftet lyfts fram ligger betoningen i texten på vad man behöver kunna för att skriva, snarare än som tidigare, vad man kan göra med skrivandet. Syftet med skrivande blir således försvagat i denna inledning, vilket är paradoxalt, eftersom det är tydligt att 2011 års upplaga vill poängtera vikten av syfte med skrivande. Det omnämns i inledningen ovan, och ordet ”syfte” återkommer sedan flera gånger i kapitlet. Citatet ovan följs exempelvis av 11 råd, där det tredje handlar just om att man bör tänka över och klargöra syftet med texten. Där sägs också att texter kan ha fyra huvudsyften, vilka är informera, påverka, förmedla en upplevelse eller roa. Samtidigt sägs att det viktiga inte är ”att kunna räkna upp olika tänkbara syften utan att läsa – och skriva – varje text med tanke på syftet”.⁵⁸¹

Syftet är således något skribenten aldrig kommer undan och alltid måste förhålla sig till. Detta påvisar en annan riktning än den tendens som uppmärksammas av Westbrook, då han menar att handböcker oftast inte uppmanar skribenter att tänka på syftet med skrivande, vilket även försvagar möjligheten att tänka ideologiskt kring sitt skrivande.⁵⁸² I *Svenska timmar* 2011 ges således

⁵⁸⁰ *Svenska timmar*, 2011, s. 103. Bredvid texten finns inte längre ett porträtt av en skribent, utan istället föreställer bilden en hand som håller i en gåspenna. Över denna bild snirklar sig texten: ”Dina tankar, erfarenheter och kunskaper – och plötsliga ingivelser – måste få en form som läsaren kan ta till sig. Det är inte alldeles enkelt.”

⁵⁸¹ *Ibid.*, s. 107.

⁵⁸² Westbrook, s. 143–145.

en öppning mot ett sådant formulering, men genom att syftet alltid bara gäller specifika texter och ofta ges av läromedlet, framkommer eller fördjupas ingen sådan diskussion i läromedlet i sig.

Läromedlet utför det som rekommenderas i *Skrivprocessen*. När vikten av att känna till syftet med skrivandet poängteras i *Skrivprocessen* så beskrivs detta syfte som om det ska komma från lärarnas, snarare än elevernas, håll:

För att kunna analysera skrivsituationen måste skribenten inte bara känna till sitt ämne, vad han skall skriva om, utan också vad avsikten är med det han skall skriva. Skall texten informera, argumentera eller påverka på annat sätt, eller skall den kanske helt enkelt underhålla och förströ? Sist men inte minst måste han också veta vem han vänder sig till med sin framställning; han måste ha mottagaren/mottagargruppen klar för sig.

Vår uppgift som lärare och skrivhandledare blir att förse eleverna/skribenterna med dessa fakta. Vi måste, kort sagt, precisera skrivuppgifterna. Med preciserade skrivuppgifter som anger inte bara ämne utan också syfte och mottagare ger vi eleverna möjlighet att analysera skrivsituationen och ta ställning till lämpliga strategier [...].⁵⁸³

När syftet preciseras av lärare eller läromedel blir skrivuppgiften just en uppgift, som ska lösas, medan skrivandets syfte egentligen aldrig diskuteras – eleverna ombeds inte att ta ställning till varför de ska skriva, till vem eller varför. I *Skrivprocessen* konstateras att en van skribent löser detta själv, medan andra kan behöva hjälp.⁵⁸⁴ Syftets vikt betonas, men är inget som eleverna själva råder över eller ska diskutera, enligt böckerna.

I samband med utsagan om att man alltid bör tänka på syftet i *Svenska timmar* 2011 finns en övning med rubriken ”Brev med syfte”.⁵⁸⁵ Att man skriver ett brev av en anledning tycks inte självklart, eftersom det måste poängteras explicit att brevet har ett syfte. Det som händer i definierandet av syften är att skrivandets syfte knyts nära enskilda uppgifter och enskilda individer. Att klargöra att ett brev har ett syfte betyder inte att det för eleven har ett syfte att skriva ett föreslaget CV. Snarare än att ge verkligt syfte till skrivandet så blir syftet ett sätt att klargöra kontext, vilket handlar om hur skribenten ska skriva i det angivna sammanhanget. Syftet blir inget syfte utan en instruktion att följa. Det synliggörs aldrig att skrivandet gör något, att det har en funktion. Det som synliggörs är vad, och i vilket sammanhang, skribenten ska prestera.

Det tydliga framhållandet av skrivandets syfte i upplagan från 2011 står i samklang med skrivforskningen där det flertalet gånger påtalats, bland annat av

⁵⁸³ *Skrivprocessen*, 2007, s. 69f.

⁵⁸⁴ *Ibid.*, s. 60.

⁵⁸⁵ *Svenska timmar*, 2011, s. 109.

Parmenius Swärd, att det är ett problem att eleverna upplever skrivandet i skolan som syftelöst. Uppgifterna blir bara uppgifter som ska lösas, vilket gör att skrivandet upplevs som tråkigt och meningslöst.⁵⁸⁶ Detta är en problematik som således kvarstår i *Svenska timmar* 2011, och som läromedlet även förhåller sig till:

I skolan är det svårt att skapa naturliga eller autentiska skrivsituationer med "riktiga" mottagare. Du skriver ju i regel för att få din text bedömd av en lärare. Säkert lär du dig också en del av att skriva för eller tillsammans med dina kamrater. Ett bra knep på vägen mot ett vuxnare skriftspråk är att försöka "tänka bort" att du går i skolan. Ju fler realistiska skrivsituationer du kan föreställa dig och träna på, desto mer utvecklas du som skribent.⁵⁸⁷

Att texten har ett syfte är således viktigt för att skapa motivation, och för att motivationen ska infinna sig bör studenten ta de fiktiva uppgifterna på allvar, för att skriva sin text. Det som ska strävas efter är ett vuxnare språk, vilket pekar ut riktningen för elevens utveckling. Utsagan förmedlar även att läromedlet är medveten om sin egen brist och om att elever inte alltid ser skrivande som meningsfullt. Genom att påtala vikten av syfte försöker läromedlet ge skrivandet mening. Samtidigt tydliggör citatet socialpraktikdiskursen genom att påtala vikten av "realistiska skrivsituationer".

I likhet med *Svenska timmar* 1989 berör inte *Svenska timmar* 2011 syftet med berättande text. Eftersom forskning visat att bristen på syfte är ett problem kan det framstå som att läromedlet valt att fokusera på de texttyper där ett syfte kan klargöras, vilket inte var fallet för berättande text i upplagan från år 1989. Självfallet är förändringarna knutna till styrdokument. Malmström skriver:

Det går att urskilja flera olika diskurser i Gy 2011 (liksom i de flesta texter). En övergripande diskurs är förknippad med nytta och är förbunden med marknadens diskursordning. Den tar sig flera olika uttryck. I examensmålen för yrkesprogrammen är synen på skrivande instrumentell. Det handlar om att klara sig i det kommande yrket [...]. På samma sätt kan man se den mest avancerade svenskkursen för de högskoleförberedande programmen ytterst som en förberedelse för akademiska studier. [...] Begrepp som tydligt kan förknippas med diskursen är *avnämning*, *arbetsmarknad* och *anställningsbarhet*.⁵⁸⁸

⁵⁸⁶ Parmenius Swärd, s. 190f., 209f.

⁵⁸⁷ *Svenska timmar*, 2011, s. 109.

⁵⁸⁸ Malmström, s. 254. Utöver exemplen på hur "marknadens diskursordning" tar sig uttryck diskuterar Malmström inte denna diskursordning som begrepp.

I en tid då nytta och vad något ska leda till framställs som allt viktigare, krymper också platsen för det som inte självklart är nyttiggörande. Den nytta som kan finnas i att öva berättande text tycks inte tillräckligt väldefinierad för att det ska förekomma i läromedlet. Dock är syftet med skrivandet även år 2011 relativt storslaget när det kommer till argumenterande text. Avsnittet inleds med i stort sett samma text som förekom 1989. I nedanstående stycke är förändringarna som tillkommit markerade genom understrykning:

Människor tycker olika. Vi diskuterar TV-program, musik, politik, religion, personer vi känner och allt möjligt annat. Mycket tyckande grundar sig på personlig smak. Inget fel i det – ingen begär att du ska kunna förklara exakt varför du föredrar kokt torsk framför köttbullar. Det är däremot viktigt att du utvecklar och lär dig försvara dina åsikter om skola, miljö, ekonomi, arbetsliv och andra lite viktigare saker. Hur förbättrar man skolan eller sjukvården? Hur ska miljön värnas? Vilka frågor borde Sverige driva i EU-sammanhang? Bör vi ha kortare arbetsdag? Vad du tycker i dessa frågor betyder något också för andra.

Tyvårr avstår de allra flesta av oss från att påverka utvecklingen. Istället har vi fått en grupp proffstyckare som syns och hörs i massmedia, medan vanligt folk sällan kommer till tals. En stor majoritet av Sveriges befolkning har aldrig skrivit en tidningsinsändare eller ett brev till en makthavare. Även om nätet fått alltfler att uttrycka sina åsikter – i kommentarer, bloggar och diskussionsforum – är det många som väljer att stå utanför. Det är dumt.

Det kanske inte är så svårt att **tala** för sin uppfattning om skatterna, sjukvården och skolan. Men det är först när du **skriver** som du verkligen når ut med ditt budskap.

Se till att du blir duktig på att argumentera i skrift. Den förmågan kommer du ha stor användning av vad du än tänker göra i framtiden.⁵⁸⁹

Texten säger fortfarande i stort sett detsamma: det är viktigt att kunna uttrycka sig i skrift för att kunna vara med och påverka samhället. De flesta förändringarna är tidsuppdateringar till vad som kan anses vara mer aktuella frågor, samt i relation till utvecklingen av internet och sociala medier. På vissa ställen i citatet förekommer dock förändringar som är tydligare värderande: det sägs rakt ut att det är dumt att inte delta, vilket inte förekom 1989. Den största förändringen är slutet där två meningar lagts till. Dessa meningar tar igen upp vikten av att bli duktig, och motiverar duktigheten som ska uppnås med att skribenten kommer ha stor användning av det i framtiden, oavsett vad hen tänker sig göra. Skrivandet framstår som en väg till deltagande, men då de avslutande meningarna fokuserar ett "du" som ska ha nytta av skrivandet

⁵⁸⁹ Svenska timmar, 2011, s. 157. Mina understrykningar. Fetstil i original.

osynliggörs den kollektiva nytta som en individs skrivande kan generera. Det är inte omöjligt att detta är vad som åsyftas, men det tycks som att argumentationstekniken är något som ska övas främst för den enskilda individens skull. Häri synliggörs således en individualistisk tendens, där skribenten ska få nytta av sitt skrivande, i likhet med handböckernas framställning av skrivandet på 2010-talet. Att skrivandet, eller språkträningen, är något du sysslar med nu för att ha användning av senare, förstärks även av läromedlets inledning där vikten av motivation behandlas:

Ju mer motiverad du är i ditt skolarbete – ju mer du vill jobba – desto bättre blir resultatet. Tänk inte bara kortsiktigt utan också på den långsiktiga nyttan. Visst vill du kunna klara dig bättre utomlands, få högre betyg, komma in på drömutbildningen, våga diskutera politik, göra bra ifrån dig på högskoleprovet eller slå din besserwisser till mamma i frågesport? Allra bäst blir det om du dessutom tycker att det är kul att lära sig. Lust är en viktig inre drivkraft.⁵⁹⁰

Här skrivs lusten fram som viktig, men det viktigaste med lusten är att den resulterar i bättre lärande. Sedan hamnar lusten, som redan visats, i skymundan. Det man ska ha språket till är främst knutet till individens privata mål. Visserligen handlar det om att kunna delta i samhället, men elevens främsta mål antas vara den vinning hen själv kan ha av skrivandet i ett senare skede.⁵⁹¹ Det kommer att handla mindre om att förändra världen eller sig själv i världen, och mer om att klara sig längre fram i sitt liv, på universitetet eller arbetsmarknaden. Fokusering på det framtida yrkeslivet framkommer även i Lilja Waltås analys: ”Läroböckernas fokusering på ett framtida yrkesliv och betonandet av (nyttiga) isolerade färdigheter kan ses som ett symptom på att skolan är underordnad marknadskrafter, vilket till syvende och sist kan kopplas till ekonomiska intressen.”⁵⁹² Fokus på framtiden, i form av yrkesliv eller studier, konstruerar skrivandet som en relativt smal, instrumentell och individualiserad aktivitet. Även om samhället så klart kan komma att dra nytta av individers skrivande, är det inte denna typ av nytta som framhålls, eller antas motivera eleven, i *Svenska timmar* 2011. Läromedlet ger uttryck för marknadskursen, då det handlar om hur skrivandet ska få individen att lyckas. Det handlar om att öka sin egen

⁵⁹⁰ *Svenska timmar*, 2011, s. 5.

⁵⁹¹ Att göra något nu för att få möjlighet att njuta av det senare ges som studiestrategi även i *Svenska timmar* 1989. Då är dock inte elevens mål preciserade eller föreslagna, utan strategin presenteras genom en påhittad berättelse där jaget måste gå lång för att få sin livsnödvändiga medicin; det är bara att sätta den ena foten framför den andra för att tillslut nå målet. Vad målet är, utanför den påhittade situationen, låter dock läromedlet vara osagt. (1989, s. 12.)

⁵⁹² Lilja Waltå, s. 290.

säljbarhet, eller anställningsbarhet, på den marknad som väntar där utbildningen avslutas.

Gy 2011 innebär en gymnasieskola med högskoleförberedande program och yrkesprogram, i kontrast till Lpf 94 där alla program gav högskolebehörighet. Bakgrunden till denna förändring var enligt Malmström att minska antalet avhopp och få fler att fullfölja en av vägarna. Gymnasieprogrammet skulle i större utsträckning orienteras mot ett efteråt. Inför arbetet med Gy 2011 lyftes entreprenörskap fram som något som var viktigt för alla elever, för att förberedas för en allt mer rörlig och osäker arbetsmarknad.⁵⁹³ Dessa förändringar överensstämmer med konstruktionen av skrivande och skrivandets nytta i *Svenska timmar 2011*.

Gy 2011 innebär även att svenska ges i kurserna Svenska 1, 2, och 3, men bara Svenska 1 är gemensam för alla och ger inte behörighet till högskolan. Svenska 1 ger uttryck för olika inriktningar, enligt Malmström, däribland den sociala och processinriktningens kognitiva del. I kursen Skrivande, som är ett individuellt val, är genrediskursen stark. Detta är den enda kurs där kreativitetsinriktningen är tydlig, vilket återigen gör det kreativa, eller berättande, till ett tillägg.⁵⁹⁴ Malmström sammanfattar: "När eleverna väl lämnat grundskolan, där de fått skriva mycket berättande text, ska skrivundervisningen i gymnasieskolan skärpas så att eleverna blir anställningsbara och förberedda för akademien."⁵⁹⁵ Om det är kursplanernas mål tycks *Svenska timmar 2011* lägga sig nära kursplanerna, då arbete eller högre utbildning framställs som skrivandets mål. Paralleller kan även dras till handböckerna. Självfallet sker inte något utslutande av det kreativa i handböckerna, men tendensen är densamma gällande anpassningen till en marknadsskrivning med fokus på individens framtida försörjning eller genomslag.

Gällande den inriktning på framtiden som tydliggörs i och med Gy 2011 tar Malmström även upp att examensmålen i de flesta yrkesprogrammen inte nämner skrivande överhuvudtaget. Malmström påpekar att detta är förvånande eftersom "vi lever i ett utpräglat skriftspråksamhälle" och det därför vore "rimligt att tänka sig att alla medborgare ska kunna skriva, även om de inte gör det så mycket i sitt arbete".⁵⁹⁶ Jag kan inte annat än instämma. Malmströms resultat överensstämmer med Lilja Waltås, som visar att skillnaderna mellan olika programinriktningar förstärktes efter 2011. Hon skriver:

⁵⁹³ Malmström, s. 249–253.

⁵⁹⁴ *Ibid.*, s. 271–273.

⁵⁹⁵ *Ibid.*, s. 275.

⁵⁹⁶ *Ibid.*, s. 257.

Den passivt [sic!] och reproducerande inställningen till vad kunskap är, den instrumentella synen på vad undervisningen ska innehålla, avsaknandet av moment som handlar om kritiskt tänkande och de generellt låga förväntningarna [...] kan ses som en återgång till 1970-talets gymnasieskola och antagandet att elever på yrkesinriktade linjer inte behöver, eller kan, ägna sig åt aspekter som förbereder för ett aktivt deltagande i ett framtida samhälle – både som yrkesmänniskor och som människor.⁵⁹⁷

Yrkesprogrammen tycks således inte innefatta ett skrivande vidare än det som det framtida yrket kräver. I *Svenska timmar* 2011, som alltså är ett studieförberedande läromedel, synliggörs dock samma tendens: det viktiga är inte att kunna tänka kritiskt eller delta i samhällslivet utan att skaffa sig redskap för att klara de tänkta studierna, och för att klara sig själv. Skrivandet har inget syfte i sig, det ska hjälpa oss framåt som individer, och vägen är redan utstakad.

Sammanfattning

Läromedlet *Svenska timmar* finns i fyra olika upplagor, där de tre första (1989, 1995, 2001) innehållsmässigt är väldigt lika, trots olikheter i innehållsförteckningar och påpekade revideringar. I innehållsförteckningarna synliggörs en utveckling mot ett med tiden mer genreinriktat skrivande. I analysen av skrivandets lust och möda fokuserades läromedlens beskrivningar av skrivandets metod i upplagorna från 1989 och 2011. Skrivandet konstrueras år 1989 som arbetskrävande men lustfyllt: den blivande skribenten antas vara motiverad att skriva, samt sugen på att använda sin kreativitet och lekfullhet i skrivandet. I upplagan från 2011 konstrueras skrivandet snarare som en komplicerad process, som kräver noggranna och duktiga studenter, som läser och löser uppgifterna på ett korrekt sätt. Utvecklingen har att göra med att det berättande skrivande, som är starkt närvarande år 1989, knappt förekommer i upplagan från 2011. Det berättande skrivandets frånvaro kan knytas till förändrade läroplaner och ökat fokus på nytta och produktivitet. Snarare än att berätta tycks skrivandet handla om att redogöra. Skrivandet konstrueras som något som ska komma den enskilda individen till nytta i framtida utbildningar eller yrkesliv.

Vikten av att ha ett syfte med skrivandet betonas i upplagan från 2011, och till de olika skrivövningarna finns ofta ett explicit syfte som den blivande studenten bör leva sig in i. Däremot diskuteras inte syftet med skrivandet i sig, vilket leder till att syftet blir väldigt smalt. Syftet blir en del av instruktionen till

⁵⁹⁷ Lilja Waltå, s. 279.

skrivuppgiften, snarare än en motivering av densamma. I den tidigare upplagan omnämns skrivandets syfte framförallt inledningsvis, i generella ordalag. Skrivandet är där till för att man ska lära sig något, påverka och växa som människa; syftet preciseras inte i skrivuppgifterna men tillåts genom inledningen att vara mångtydigt och brett.

Kanske kan marginaliseringen av det skönlitterära, berättande skrivandet även förstås i relation till vikten av att i 2011 års upplaga definiera skrivandets syfte. Det berättande skrivandet ges inget tydligt syfte i den tidigare upplagan – tillskillnad från det argumenterande skrivandet. Det är inte så lätt att finna argument för varför vi måste kunna skriva berättande text, tycks det. Avsaknaden av berättande och skönlitterärt skrivande i upplagan 2011 kan bero både på att det är svårbedömt och på att det helt enkelt anses syfteslöst. Kanske hör dessa ihop. Skrivandet handlar år 2011 om att skaffa sig en hygglig plats i samhället, snarare än om att förändra eller att berätta utan ett på förhand definierat mål. *Svenska timmar* 1989 ger framförallt uttryck för process- och kreativitetsdiskursen, medan *Svenska timmar* 2011 uppvisar tydliga tecken på färdighets-, process-, genre- och marknadsdiskurs.

I *Svenskämnets roll* påpekar Molloy att läromedel inte är neutrala texter, då hon skriver om kritiskt textarbete. Hon menar att frågor om vems världsbild och vems maktperspektiv som reproduceras i läromedel, alltför sällan diskuteras i skolan.⁵⁹⁸ Frånvaron av samtal kring världsbild och maktperspektiv i läromedlen jag undersökt är slående. Diskussion om dessa frågor är således inget som enligt läromedlet framstår som viktigt eller nödvändigt i relation till skrivande och skrivundervisning.

⁵⁹⁸ Molloy, 2017, s. 66.

5. Skrivande och ideologi

Genom en analys av böckernas utsagor om skrivandets lust, möda och syfte, har jag tecknat en bild av förändringar och konstanter i konstruktioner av skrivandet åren 1979–2015. Även om handböckerna skiljer sig åt sinsemellan och förändras över tid så finns gemensamma och varaktiga inslag i konstruktionerna av skrivande. Under hela perioden konstrueras skrivande som en svår men lustfylld aktivitet som kan, och helst bör, leda till att något (samhället, litteraturen eller individen) förändras. Helst ska det inte heller bara förändras utan även förbättras. Detta framstår i handböckerna som en skrivandets kärna, vilken kan fungera både som igångsättande för skrivandet, och som dess mål. Under åren 1979–2015 går skrivandet från att vara ett samhälls- eller verklighetsuppdrag, till att bli en aktivitet som ska berika litteraturen, och slutligen konstrueras som en väg för individen att förbättra sitt liv. Skrivandets ideologi förändras, och går från att fokusera på kollektivets behov mot att fokusera på individens. Skrivandet blir således, liksom kulturen där det framställs, allt mer individualiserat.

Analysen av *Svenska timmar* från åren 1989 och 2011 visar en liknande utveckling, då nytta och individuell vinst betonas i den nyare upplagan. Det berättande och skönlitterära skrivandet är kraftigt marginaliserat 2011, och korrekthet snarare än kreativitet betonas. Individens framtid, snarare än samhällets, är i fokus. I både handböcker och läromedel kan man se en anpassning till marknaden, vilket jag benämnt som synliggörandet av en marknadssdiskurs, där produktivitet och enskilda individer står i centrum.

Att skolväsendet förändrats och anpassats efter marknadslogik hänger samman med att den utbildningspolitiska ideologin har förändrats, vilket beskrivs i ”Still Social and Democratic?” av Anne-Lise Arnesen och Lisbeth Lundahl.⁵⁹⁹ Arnesen och Lundahl analyserar om, och på vilket sätt, utbildning i de nordiska länderna kan ses som en del av en välfärdspolitik. De undersöker bland annat huruvida utbildningspolitiken fokuserar på individen eller kollektivet, och beskriver en förändring som skett sedan 1980-talet:

⁵⁹⁹ Anne-Lise Arnesen & Lisbeth Lundahl, ”Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States”, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, nr. 3, 2006, s. 285f.

As was pointed out in the introduction, the social democratic education policy paradigm has been characterised by emphasis on individual development within a framework of social community, solidarity and social responsibility. However, from the 1980s and onward, the rationale for educational attainment has changed from emphasis on collective values and social community to a focus on individual rights, academic progress and choice. [...] Individualisation seems to gain a stronger foothold in all areas of educational thinking and in society at large.⁶⁰⁰

Denna förändring framträder även i min analys av läromedel och handböcker; medan 80-talets skrivdiskurser utmärktes av det som Arnesen och Lundahl benämner som ett socialdemokratiskt paradigm, så råder under 10-talet snarare ett liberalt, eller nyliberalt sådant.⁶⁰¹ Synen på vad skrivande är har förändrats, vilket inte enbart gäller det skönlitterära, utan även skrivandet i allmänhet. I *Literacy and Learning* beskriver Brandt förändringar gällande hur människor använder och värderar literacy i sina liv, och hon tydliggör att förmågan att kunna läsa och skriva, allt mer kommit att sammankopplas med produktivitet samt ekonomiska intressen.⁶⁰² Skrivandet är något som någon kan tjäna på. Att handböcker och läromedel uppvisar liknande drag är inte förvånande, men frågan är hur denna utveckling ska förstås. Vad erbjuder skrivande i en tid där individualism, marknadsanpassning samt krav på flexibilitet och produktivitet är centrala? Ansluter sig aktiviteten att skriva enbart till denna ideologi, i de pedagogiska texterna, eller finns där något som pekar i andra riktningar? I detta kapitel undersöks den utvecklingslinje som beskrivits, både för att fördjupa och problematisera den tidigare analysens resultat. Fokus ligger vid handböckerna, men även läromedel omnämns.

Inledningsvis analyseras skrivandets förändrade ideologi, främst utifrån Zygmunt Baumans "Happiness in a Society of Individuals" och Jeff Sparrows "Creative Writing, Neo-Liberalism and the Literary Paradigm", för att fördjupa förståelsen av skrivandets individualisering, samt den lycka eller arbetsamhet som det kan innebära att skriva. Efter detta byter jag perspektiv, för att undersöka det eventuella motstånd mot en nyliberal ideologi som kan finnas i konstruktionen av skrivande och skribent. Jag visar, med hjälp av bland andra Richard Sennetts *Den nya kapitalismens kultur*, att konstruktionen av skrivandet uppvärderar värden som nedvärderas i en nyliberal ideologi.⁶⁰³

⁶⁰⁰ Arnesen & Lundahl, s. 295.

⁶⁰¹ Den ökade marknadsanpassningen av utbildningen uppmärksammas även i t. ex. Egidius, s. 169–171, 225f. samt Englund, s. 7–9.

⁶⁰² Brandt, 2009, s. xii, 177–180.

⁶⁰³ Bauman och Sennett befinner sig nära varandra, då de beskriver kännetecknen för och konsekvenser av "den flytande moderniteten" respektive "den nya kapitalismens kultur". Dessa kulturer utmärks av individualism, flexibilitet och krav på produktivitet, och är uttryck för vad jag benämner som en nyliberal ideologi.

Avslutningsvis återvänder jag till skrivandet som en möjlighet för skribenten att upprätta sig själv som subjekt, men även som en möjlighet att få försvinna. För att analysera och diskutera det sistnämnda tar jag främst stöd i Foucaults bok *Omsorgen om sig* och artikeln ”Vad är en författare?”. Sist i kapitlet finns en kort sammanfattning av analysen.

Skrivandets individualiserade lycka

Zygmunt Baumans ”Happiness in a Society of Individuals” inleds med ett citat av Nicolas Sarkozy från 2007: ”I am not a theoretician. I am not an ideologue. Oh, I am not an intellectual! I am someone concrete!”⁶⁰⁴ Tio år senare, 2017, är det nästan omöjligt att läsa föregående citat utan att tankarna går till Donald Trump, och en retorik där fakta och vetenskap kan avfärdas för, eller anses mindre viktiga än, förmågan att vara konkret, handlingskraftig och rak. Det viktigaste framstår inte längre vara hur eller varför man handlar, utan att man handlar. Bauman menar att Sarkozys valkampanj, inför valet 2007, präglades av att ”instruct people about what to do and reassure them that doing it will bring beneficial results”.⁶⁰⁵ Den ideologi Sarkozy gav uttryck för saknade, enligt Bauman, föreställningen om att helheten är större än delarna. Det vill säga, den saknade idén om ett samhälle där inte bara enskilda individer strävar mot egna mål, utan även möts och uppgår i en större, komplex helhet. Detta är den ideologiska svängning som Bauman diskuterar följderna av, då han i artikeln berör människors strävanden och upplevelser av lycka respektive misslyckande. Utifrån Ulrich Beck, beskriver Bauman svängningen som följer:

This is a new ideology for a new *individualised society*: as Ulrich Beck has written, individual men and women are now expected, pushed and pulled to seek and find individual solutions to socially created problems, and to implement such solutions individually, with the help of individual skills and resources.⁶⁰⁶

Istället för att på ett strukturellt plan förbättra samhället för så många som möjligt ombeds individer att lösa problem som uppstått i samhället efter egen förmåga. Maktstrukturer osynliggörs och var och en görs ansvarig för sitt eget liv och sin egen lycka. Det är vad läromedlet *Svenska timmar* 2011 ger uttryck för när det försöker motivera elever att öva sitt skrivande genom att framhålla

⁶⁰⁴ Bauman, 2008, s. 19.

⁶⁰⁵ Ibid.

⁶⁰⁶ Ibid., s. 20.

individuella mål som skrivandet kan hjälpa dem att uppfylla. När det individuella ansvaret för att klara av eller lyckas med sin framtid betonas, framträder även indirekt den osäkerhet som präglar individens varande i den flytande moderniteten.⁶⁰⁷

Det är även, främst under 2010-talet, tydligt att handböckerna färgats av denna ideologi; istället för att skriva för att förändra samhället, eller för att utveckla litteraturen, ska man enligt handböckerna skriva för att förbättra den egna positionen i samhället. Det handlar om att våga tro på sig själv, om att hitta den man egentligen är, och om att lyckas med skrivandet och därmed som subjekt. Åren 1979–2015 förändras handböckernas titlar och de deskriptiva titlarna som pekar ut en möjlighet till fördjupning, byts mot imperativa som pekar ut framåtskridande: istället för titlar som *Skrivandets hantverk* framträder nu titlar som *Skriv boken!*.

I de förändrade titlarna kan man se hur produktiviteten i skrivandet accentueras, vilket ligger i linje med Brandts iakttagelse om att literacy alltmer har kommit att bli ett instrument för produktion snarare än enbart en förmåga.⁶⁰⁸ Fokus på produktivitet och färdigställande som synliggörs i handböckerna, är således synligt även inom andra typer av skrivande och inte enbart i det skönlitterära. I exempelvis "Projektifieringen" belyser Anders Johansson den, inom humanistisk forskning, alltmer vedertagna projektformens orsaker och konsekvenser. Johansson lyfter det faktum att "genomförbarhet" är ett av de viktigare kriterierna då forskningsansökningar ska bedömas. Forskningen ska helt enkelt kunna göras och slutföras inom den förväntade tiden, vilket påverkar hur forskningen utformas.⁶⁰⁹ Pedagogiska texter som vill undervisa i skönlitterärt skrivande förhåller sig således till andra diskurser för skrivande, där produktivitet och slutförande gjorts till ett ideal. En anledning till att sträva efter att uppfylla idealet är att individen då kan belönas, exempelvis genom att erhålla synlighet inför andra. Bauman drar paralleller mellan det individualiserande samhällets mekanismer och dokusåpan *Big Brother* då han menar att det individualiserade samhället är ett samhälle där man hela tiden riskerar att uteslutas.⁶¹⁰ Han skriver även att det är upp till den enskilda individen att nå socialt erkännande, vilket kräver synlighet:

Whatever happens to an individual can be retrospectively interpreted as a further confirmation of their sole and inalienable responsibility for their individual plight – and for adversities as much as successes. What is at

⁶⁰⁷ Se kapitel 4, rubriken "Korrektet och explicita syften – 2011".

⁶⁰⁸ Brandt, 2009, s. 164–166.

⁶⁰⁹ Anders Johansson, "Projektifieringen. Litteraturvetenskapen som vara", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3–4, 2014, s. 54f.

⁶¹⁰ Bauman, 2007, s. 123.

stake, rather, is social recognition – exclusion or inclusion – based on the choices we have made.⁶¹¹

Att skriva, och få det skrivna erkänt av andra, kan genom detta förstås som en väg att inkluderas och få erkännande som subjekt. Lyckan ligger i erkännandet inför andra, i att uppnå synlighet, vilket i det individualiserade samhället tycks bli viktigare än att fundera på vad skrivandet innebär eller kan göra för andra.

Bauman skriver även om konsumtion, bland annat utifrån tidningars rådgivning om hur pengar bäst spenderas. Han menar att konsumtionens viktigaste inslag är tävlingsmomentet: att det helt enkelt handlar om att köpa, det som få andra kan äga: "Happiness means acquisition of things other people have no hope of acquiring. Happiness needs *one-upmanship*..."⁶¹² Samma princip är verksam i handböckernas framställning av skrivandet. Förutsättningen för lycka och för att skrivandet ska vara en åtråvärd aktivitet, är skrivandets svårighet. Svårigheten framhålls genom att det klargörs att mycket – som antingen härleds till den skrivande personen eller arbetsinsatsen – krävs för att lyckas, men också genom användandet av ord som talang och fallenhet. Dessutom påtalas gång på gång att det är mycket svårt att bli författare på heltid, det vill säga på riktigt, och att inte alla kan bli hur bra som helst.⁶¹³ I *Skrivprocessen* heter det:

[Skrivprocessens syn] på skrivandet är tveklöst mycket demokratisk. Den ger alla, inte bara en utvald elit, tillgång till pennans makt. Sedan är det en annan sak att alla naturligtvis inte kan bli en ny Jonas Hassen Khemiri eller Katarina Frostenson. [...] Självklart har vi olika mått av talang för det hantverk vi utövar.⁶¹⁴

Det är viktigt att inte alla kan lyckas för att skrivandet fortfarande ska innebära en exklusivitet, och det är drömmen om att uppnå denna exklusivitet som är skrivandets lust eller motor. Därför räcker det inte heller med att enbart skriva, utan i drömmen ingår även att kunna synliggöra och helst nå offentligt erkännande för sitt skrivande. Detta blir tydligt i 10-talets titlar, så som *Konsten att skriva en bästsäljare* (2011) eller *Lyckas med bokutgivning* (2010).⁶¹⁵

Bauman menar dock att inga säkra platser som garanterar varaktig synlighet finns: hur exklusiv en plats än är kan man alltid, om man väl intagit den, ersättas.⁶¹⁶ Ingenting är varaktigt, vilket Bauman även berör i "Liquid Arts",

⁶¹¹ Bauman, 2008, s. 22.

⁶¹² Ibid., s. 26. Kursivering i original.

⁶¹³ Se t. ex. *Författarskolan*, 1993, 143f.; *Att skriva börjar här*, 1998, s. 145f.

⁶¹⁴ *Skrivprocessen*, 2007, s. 154. Enbart denna upplaga.

⁶¹⁵ Dahlgren, Sölve, Rambe, Lars & Ljungberg, Ann, *Lyckas med bokutgivning. Handfasta råd från framgångsrika egenutgivare*, Stockholm: Hoi förlag, 2010.

⁶¹⁶ Bauman, 2008, s. 25f.

som beskriver den konst och tillvaro som utmärker den flytande moderniteten: ”Everything is born engraved with the brand of death. Everything is offered with a use-by date attached. All things, born or made, human or not, are until further notice dispensable.”⁶¹⁷ Även den skribent som når berömmelse och erkännande gör det enbart “until further notice”, vilket i sin tur innebär att skribentens strävan är utan slut. Det handböckerna erbjuder är således inte enbart tips i skrivandet, utan även ett stöd i att orka fortsätta skriva, att orka fortsätta sträva efter det erkännande och den synlighet som hela tiden förskjuts bortom räckhåll.

Enligt Foucault, i *Övervakning och straff*, är en av de saker som förändras med övervakningssamhället att varje individ plötsligt synliggörs. Där det tidigare varit de högt uppsatta som iakttagits och beskrivits blir det plötsligt tvärtom: alla ska beskrivas och var och en ska känna sig iakttagen. Detta är en del av disciplineringen likaväl som grundidéen med panopticon, det fängelse där fångarna befinner sig i celler placerade runt ett kontrollrum. Genom att kontrollrummet läggs centralt kan alla fångar ständigt övervakas, vilket hos Foucault sammanfaller med beskrivningen av ett disciplinärt samhälle. När alla är (potentiellt) synliga hela tiden innebär detta även att övervakningen internaliseras: individen blir sin egen övervakare, eftersom hen vet att hen kan vara övervakad.⁶¹⁸ Konstruktionen av skrivandet under 2010-talet, där målet tycks vara offentlig synlighet, positionerar skribenten som någon som vill träda fram i strålkastarljuset, som drömmer om att faktiskt *bli* iakttagen, snarare än om att *kunna vara* iakttagen. Skribenten drömmer om att bli till inför en offentlighet, som ska följa skribenten, och förhöra sig om skribentens liv och verk. Att hamna i strålkastarljuset och iakttas eller övervakas av andra framstår inte som ett maktutövande eller en disciplinering, utan snarare som individens drömscenario. Ju fler följare vi har, desto bättre. För att nå fram måste skribenten disciplinera, eller vakta, sig själv.

I ”Litteraturens nya ordningar” beskriver Ulf Olsson bekännelsen – som även den är en del av disciplineringen – som en viktig del av skrivandet som självskapade, och han skriver utifrån Foucault:

Men viktigare är att bekännelsen idag är oproblematiserad. Vi urskiljer den inte längre som en del av ett maskineri för maktutövning, bekännelsekravet ”är numera så djupt införlivat med oss att vi inte längre uppfattar det som

⁶¹⁷ Bauman, 2007, s. 124.

⁶¹⁸ Foucault, 2017, s. 244f, 251–256.

verkan av en makt som tvingar oss”. Sett i detta perspektiv är skrivarskolan bara ytterligare en utbildning för underkastelse.⁶¹⁹

Olsson menar att skrivandet, genom att inte problematisera bekännandet, blir en skola i underkastelse. Det är dock oklart huruvida Olsson vet något om ifall detta bekännande problematiseras eller inte vid skrivarskolor. Dessutom måste skrivandet som ”ytterligare en utbildning för underkastelse” förstås utifrån premissen att inträdet i en subjektsposition alltid innebär en underkastelse, då dessa positioner inte återfinns utanför eller bortom diskursen och makten.⁶²⁰ Att ta plats är att underkasta sig platsens regler, åtminstone initialt, och detta, att ta plats är just vad skrivandet erbjuder sin skribent. Och utifrån en plats, eller en subjektsposition, kan man åtminstone tala. Det som återstår då är inte bara att hitta ett sätt att tala, utan även att få någon att lyssna, vilket 10-talets handböcker verkligen bemödar sig om.

Refuseringar och individuella rum

I sina utsagor om skrivande konstruerar handböckerna även det ideala skrivande subjektet. Det handlar inte enbart om vad personen måste göra, utan även om hur hen måste vara; det subjekt som har godast chanser att lyckas är, enligt handböcker och läromedel, energiskt, drivet, nyfiket och engagerat. Subjektet förändras till viss del över tid, vilket jag visat och även jämfört med Eva Nilssons begrepp litterärt, politiskt och psykologiskt subjekt.⁶²¹ Oavsett vilken typ av subjekt som framträder är dock en sak tydlig: skönlitterärt skrivande konstrueras som en aktivitet där skribenten måste kämpa för att lyckas, samtidigt som misslyckandet hela tiden ligger runt hörnet. Handboken *Tre enkla regler – finns inte* (2011) beskriver misslyckandet som väntat, men förhoppningsvis övergående: ”Man blir refuserad./ Räkna inte med något annat. Och dessutom: de flesta blir det.”⁶²² Tillsammans med detta uppmanar handboken skribenten att inte ge upp, samt ger exempel på kända författare som blivit refuserade.⁶²³

Skrivarbok (1999) beskriver det på ett liknande sätt: ”Att bli publicerad är en stor sak, att få en roman publicerad är svårt, i synnerhet för en debutant. [---]/ Att bli refuserad är ingen katastrof. Det har drabbat snart sagt alla erkända

⁶¹⁹ Ulf Olsson, s. 248. Citatet i citatet är från Foucault, *Sexualitetens historia. Band 1: Viljan att veta*, övers. B. Gröndahl, Stockholm, 1980, s. 78.

⁶²⁰ Foucault, 1993b, s. 31f.; Butler, s. 1f.

⁶²¹ Nilsson, 2017, s. 141–159.

⁶²² *Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. 321.

⁶²³ *Ibid.*, s. 321f.

författare någon gång eller flera gånger.”⁶²⁴ Utsagor som liknar dessa är mycket vanliga i handböcker. Genom dem förbereder handböckerna skribenten på att refuseras, det vill säga, att avvisas från sitt försök att äntra scenen, samtidigt som utsagan innebär en uppmaning om att inte ge upp. En liknande tendens uppmärksammas av Linda Berg gällande självhjälpslitteratur som ber sin läsare göra upp med Jantelagen. Jantelagen i dessa böcker står för en sorts kulturell och internaliserad tro på att det är fel att ta för sig och tro på sig själv. I självhjälpböckerna lyfts ofta kända personer fram som goda, lyckade exempel på personer som bemästrat den omgivande kulturens nedtryckande värderingar, som för att peka ut vägen för läsaren och påvisa att lyckandet är en möjlighet för den som kämpar.⁶²⁵ Den som kämpar kan ta sig förbi hindret (det vill säga Jantelagen eller förlagens nålsöga). Det gäller bara att aldrig ge upp.

Genom att uppmana skribenter att anstränga sig och jobba hårt, ofta för sin egen vinnings skull, tenderar handböckerna att ge uttryck för en nyliberal ideologi. I artikeln ”Creative Writing, Neo-Liberalism and the Literary Paradigm” skriver författaren och aktivisten Jeff Sparrow om kopplingen mellan kreativt skrivande och nyliberalism. Sparrow understryker att kreativt skrivande alltid befinner sig i en social och ekonomisk kontext som kommer att påverka det. Vidare lyfter han fram att den ideala arbetaren har förändrats. De krav som ställs på en arbetare i en nyliberal ideologi liknar de krav som ställs på konstnärer och skribenter inom utbildningar för kreativt skrivande:

If a building worker would find the notion of cheerfully labouring without pay both absurd and reactionary, a writer would not – indeed, it is something that most writers take for granted. So what does the student of creative writing learn about working life? She is taught that she must work long hours (on her manuscript) without any guarantee of payment; she learns that, with opportunities (for publication) so scarce, she must do everything possible to attract an employer; she learns to accept an individual, short-term contract (for a book) as an almost utopian outcome. When, as is likely, she finds work in another industry, she is thus, as Kapur suggests, an ideal employee.⁶²⁶

Sparrow hävdar inte att kreativt skrivande enbart faller in i en nyliberal ideologi, utan skriver även fram det som en möjlig motpol, även om ovanstående citat påtalar likheten mellan vad som krävs av den blivande författaren och vad som utmärker en ideal anställd enligt en nyliberal ideologi. Beskrivningen av

⁶²⁴ *Skrivarbok*, 1999, s. 133. För liknande resonemang se även t. ex. *Lyft ditt skrivande*, 2008, s. 18; *Konsten att döda*, 2011, s. 184; *Skriv din bok och sälj den!*, 2012, s. 9, 247–249.

⁶²⁵ Berg, 2017, s. 67–69.

⁶²⁶ Sparrow, s. 91. Sparrow refererar till: Kapur. “The Ideology of the Aesthetic in the Neo-Liberal Turn”. Paper presentation, New York, 2007.

skribenten känns igen från handböckernas framställning av skrivandet, men citatets slutsats kan problematiseras genom att kopplas till en beskrivning av relationen mellan arbete och skrivande från *Så gör jag* (2012):

Skrivandet är inget yrke; det är något som den med lusten att skriva och viljan att göra det inte kan låta bli.

En taxichaufför kan köra bil på sin fritid, ingen taxameter, fritiden är tid som är fri. För den som skriver, för mig, är det inte så.

Skrivandet är ett jobb som inte bryr sig om någon fritid, skrivandet bara håller på.⁶²⁷

Även om taxichauffören kör bil på fritiden så är denna tid, enligt citatet, fri. Arbetstiden ställs mot fritiden, eller arbetet mot friheten. Denna frihet får sin mening genom att arbetet finns. Det vill säga, genom att något som inte görs frivilligt utan av andra anledningar existerar, så existerar även en meningsfull fritid eller frihet. Eftersom det skrivande som beskrivs här utförs frivilligt, torde det tillhöra friheten, men riktigt så enkelt är det dock inte för skribenten enligt citatet från *Så gör jag* (2012). Den som skriver har ingen fritid. Skrivandet är inledningsvis ”inget yrke” men benämns ändå som ”ett jobb”. Det är ett jobb som inte tar paus utan ständigt pågår; skrivandet är både arbete och frihet, och samtidigt ingetdera. Konstruktionen av skrivandet som ständigt pågående hör samman med Sparrows beskrivning av skribenten som ständigt arbetande. I båda citaten beskrivs även lust eller glädje. Arbetet att skriva utförs enligt *Så gör jag* (2012) av den som har ”lusten att skriva” och det är ”cheerfully labouring without pay” som ter sig avlägset för den anställda i Sparrows citat, men som inte är det för skribenten, den ideala arbetstagaren. Slutsatsen att kurser i kreativt skrivande formar en ideal anställd blir dock skev, just på grund av den glädje som skrivandet antas skänka. Det kreativa skrivandet för fram värden som eftertraktas i en nyliberal ideologi, men att säga att studenten i kreativt skrivande skulle vara en ideal anställd är förhastat, eftersom det beror på var och som vad skribenten skulle vara anställd, och hurvida hen skulle uppleva just lust. Det finns inget som säger att den disciplin skrivandet utförs med automatiskt skulle överföras till ett annat arbete.

Lönearbetaren kan även avvisas från arbetet, vilket skribenten inte kan från sitt skrivande. Enligt handböckerna är inte ens en refusering en avvisning, utan bara ett tecken på att man är som vilken författare som helst. Att använda fraser som ”alla blir refuserade” är enligt Fürst en taktik som används av refuserade skribenter för att kunna hantera sina misslyckande. Att påpeka att alla refuseras är ett sätt att kunna likställa sig med nu lyckade författare, och att

⁶²⁷ *Så gör jag*, 2012, s. x.

generalisera misslyckandet istället för att ta det personligt. Refuseringen är då inte individens ansvar, utan något som händer alla, oavsett hur bra de skrivit.⁶²⁸ Handböckerna använder frasen för att uppmuntra skribenten att jobba vidare, men samtidigt ges den blivande skribenten en strategi för att inte känna sig personligen ansvarig: påtalandet blir ett erkännande av maktstrukturer, ekonomiska faktorer, kulturella trender och att annat än skrivförmåga kan förhindra individens lyckande. Det vill säga, att påpeka att vem som helst kan refuseras, att det beror på timing eller tur, innebär även att motsäga den individualiserade ideologin; det innebär att erkänna omgivningens inverkan och inte se den enskilda individen som ytterst ansvarig för sitt eget lyckande eller misslyckande. Den påverkande omgivningen beskrivs inte i klartext i handböckerna, men ändå finns den där, i påpekandet om det individen inte kan råda över.

Sparrow menar att skrivandet konstrueras som en – i förhållande till övriga samhället – särskild plats. Han påpekar även att många vill bli författare, trots att de inte är särskilt entusiastiska över att läsa, vilket möjligen kan förklaras med att det är författarskapet som position och plats som lockar:

It seems plausible, then, that the popularity of creative writing rests, at least in part, on the desire of students for authorship, as a representation of the imagination, passion, inspiration and other values directly counterposed to the antiseptic exchange of buyer and seller.⁶²⁹

Författarskapet representerar således alternativa värden och drömmen om en annan plats. Att skrivandet kan utgöra en särskild plats uttrycks i flera handböcker – en plats som skrivandet erbjuder oavsett om det skrivna publiceras eller ej – och ibland i termer av att ha tillträde till ett eget rum: ”Många skrivare säger att de har ett hemligt rum inom sig som de går in i när de skriver. Ett alldeles eget, inre rum där de inte tyngs av omvärldens förväntningar. När de vistas där ger de plats åt allt de har inom sig.”⁶³⁰ Det lugn som skrivandet erbjuder beskrivs av *Dina ord, dina berättelser* (2011) som ett rum inom skribenten, och skrivandet framställs som en fristad. Skrivandets rum konkretiseras ibland genom ett yttre rum som skribenten uppmanas ordna för sitt skrivande. Ibland framstår det som en praktikalitet – skribenten behöver någonstans att sitta – men det är ofta tydligt att rummet kopplas till skrivro och skrivrutin, och via detta vidare mot ett mentalt rum.⁶³¹ En av de mest explicita beskrivningarna finns i *Tre enkla regler – finns inte* (2011), i ett relativt långt avsnitt om

⁶²⁸ Fürst, 2016, s. 164.

⁶²⁹ Sparrow, s. 89.

⁶³⁰ *Dina ord, dina berättelser*, 2011, s. 14.

⁶³¹ Se t. ex. *Att skriva romaner och noveller*, 1997, s. 134f.; *Så gör jag*, 2012, s. 47.

skrivandets plats. Avsnittet inleds med att konstatera: ”Vi ska ge din arbetsplats lite uppmärksamhet – den kan vara av stor betydelse för dig själv som skrivande person.”⁶³² Enligt handboken är det inte oväsentligt var man sitter, och den ger flera exempel på hur en skrivplats kan se ut, eller var den kan befinna sig. I samband med detta sägs även att det kan vara bra att köpa lite nya saker. Detta eftersom handboken ”tror mycket på kraften i symbolhandlingar som att inhandla föremål som etablerar dig som skrivande person”.⁶³³ Det man kan köpa är allt från en ny soffa till en penna, för att det ”stärker dig som skrivande person, främst inför dig själv men också inför omgivningen”.⁶³⁴ Konsumerandet kan te sig ytligt, men enligt handboken handlar det om ytterst viktiga saker, då det yttre rummet kan hjälpa skribenten att få mod och möjlighet att befinna sig i skrivandets mentala rum:

Med en plats att skriva – en fast punkt eller en rörlig – kan du äntligen våga dig på att gå in i flödet av tankar och formuleringar och möta dem på papperet. Du skapar möjlighet för dig själv att hantera det inre samtalet som vaknar i skrivandet – du gör rum. Du kan skriva och skriva om. Prova en tanketråd och en till. Och sedan: lite sorgglöst resa dig upp, gå därifrån och redan längta till nästa gång du får vara där, i det fysiska rummet men också det mentala.⁶³⁵

Skrivandet ger skribenten möjlighet att upprätta egna, alternativa rum, som tycks innebära ett avståndstagande, eller en vila, från samhällets krav på självframställning och synlighet. Utifrån Hans Abbing skriver Sparrow: “Hans Abbing suggests that the desire to become an artist (or writer) reflects ‘a social need to have a sacred place’ [...]”⁶³⁶ Behovet av denna plats beskrivs således som kommande ur det omgivande samhället. Det är således inte säkert att platsen är ett motstånd mot samhället, men den är något annat än det samhället i övrigt erbjuder. Skrivandet i handböckerna kan även utgöra ett skydd:

Jag började mitt skivrarliv som lyriker. Jag knådade språket, tånjde och bråkade med orden. Jag arbetade i ensamhet men känslor av meningsfullhet och njutning fyllde mig. När jag satte mig vid skrivmaskinen tyckte jag mig skyddad.⁶³⁷

I skrivandet och skivrarbetet kom skrivandets njutning, men även en känsla av att vara skyddad. Kanske finns trots allt en skyddad plats som inte kan tas ifrån

⁶³² *Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. 261.

⁶³³ *Ibid.*, s. 262.

⁶³⁴ *Ibid.*

⁶³⁵ *Ibid.*, s. 266f.

⁶³⁶ Sparrow, s. 88.

⁶³⁷ *Om konsten att läsa och skriva*, 1985, s. 42.

individen: inte en plats som innebär synlighet inför andra, men en individens plats inför åtminstone sig själv. Frågan är dock hur upprättandet av skydd, eller hur dessa egna rum, bäst ska förstås. Självfallet talar de egna rummen på sätt och vis med Virginia Woolfs *Ett eget rum* (1928). I ”Skrivandets urmörker. En akademisk aria i fyra akter”, som behandlar akademiskt skrivande, röst, kropp och genus, påtalar Annelie Bränström Öhman vikten av fönstret i *Ett eget rum*. Fönstren är rummets koppling utåt, till samhället och dess maktstrukturer, till insikten som Bränström Öhman beskriver: ”En författare har inte – en kvinna allraminst – råd att inte se; att inte göra sig till seende.”⁶³⁸ Om detta fönster, om denna koppling utåt, sägs inte mycket då rummet i handböckerna beskrivs. Persiennerna tycks ha dragits ned. Är skrivande samhällets vilorum, exakt så stort som den omgivande ideologin tillåter det att bli?

Att skapa stabilitet och meningsfullhet

Richard Sennett menar som sagt att den nya kapitalismens kultur underminerar värden som tidigare ansetts avgörande för människor. Denna kultur utmärks – i linje med Bauman beskrivning – av rörlighet, kortsiktighet och effektivitet. Exempelvis kan människor sällan stanna på ett och samma arbete någon längre period, och att göra det framställs inte heller som eftersträvansvärt. Istället uppmuntrar kulturen till att gå vidare, meritera sig, skaffa nya erfarenheter och kunskaper. Rörligheten och kortsiktigheten gör att de flesta människor har svårt att se vägen framåt. Det ena steget leder inte längre till det andra, vilket till viss del är nödvändigt för att kunna skapa livsberättelser. Att skapa livsberättelser innebär att kunna skapa ordning och mening mellan olika händelser i ens liv: det innebär att kunna se att det man tidigare gjorde, ledde till nuet, varifrån man kan ana framtiden.⁶³⁹ Att ges möjlighet att skapa livsberättelser är mycket viktigt för att förstå omvärlden och vem man är. Sennett skriver: ”Om institutionerna inte längre erbjuder en långsiktig struktur kan den enskilda individen bli tvungen att improvisera sin livsberättelse, eller rent av klara sig utan någon varaktig jag-känsla.”⁶⁴⁰ I skrivande kan, vilket jag strax ska visa, en viss stabilitet uppnås för jaget: genom disciplinen, arbetets meningsfullhet och uppvärderingen av hantverksskicklighet, vilken Sennett beskriver så här:

⁶³⁸ Annelie Bränström Öhman, ”Skrivandets urmörker. En akademisk aria i fyra akter”. I *Genus och det akademiska skrivandets former*, Annelie Bränström Öhman & Mona Livholts (red.), Lund: Studentlitteratur, 2007, s. 46.

⁶³⁹ Sennett, s. 10f.

⁶⁴⁰ *Ibid.*, s. 11.

Hantverksskicklighet är en term som oftast används om personer som sysslar med manuellt arbete och betecknar strävan efter kvalitet i tillverkan av en fiol, en klocka eller en kruka. Det är ett i det här sammanhanget alltför smalt betraktelsesätt. Intellektuell hantverksskicklighet finns också, som i strävan att skriva tydligt; och social hantverksskicklighet skulle till exempel kunna vara att forma ett livskraftigt äktenskap. En täckande definition av hantverksskicklighet skulle kunna vara: att göra något bra för dess egen skull. Självdisciplin och självkritik är intimt förknippade med alla hantverksområden; normer har betydelse, och strävan efter kvalitet blir idealiskt sett ett mål i sig.⁶⁴¹

Sennett menar att hantverksskicklighet är något människor tidigare funnit stolthet i – den har varit ett sätt att tillskriva sig själv och sin erfarenhet värde – men att denna skicklighet nedvärderas i den nya kapitalismens kultur. Att skriva har tydliga kopplingar till att utföra ett hantverk, och likheten påtalas då och då explicit, och givetvis i *Skrivandets hantverk* (1979):

Hantverket är grunden för all konst. Och ett hantverk kan man lära sig.

Om man ska snickra en stol sätter man sig inte ner och väntar för att se ”om det blir nåt”. Nej, man försöker föreställa sig hur stolen ska se ut och hur den ska användas, kanske gör man en ritning, sedan skaffar man fram material och sätter igång.

Ganska snart upptäcker man att materialet också tycks ha en mening om hur det ska användas. Någonstans i träet finns en spricka eller en kvist. Stolen växer fram i samspel mellan snickaren och materialet. Den första stol man gör blir kanske inte precis som man tänkt sig, men efterhand blir man skickligare tills man når gränsen för sin förmåga.

Några kan göra snickeri till en konst. Andra får nöja sig med att bli goda hantverkare. Båda behövs.⁶⁴²

Skribenten är som snickaren även om hen har språket till material. Det är en intellektuell eller kreativ hantverksskicklighet, där man fördjupar sig inom ett specifikt område för att kunna utföra det bra. Liknelsen återkommer sedan i exempelvis *Diktskola* (2003): ”Skrivandet är ett hantverk och varje hantverk måste hållas i träning och under ständig tillsyn och skötsel för att inte glömmas bort eller åtminstone försvagas.”⁶⁴³ Även om handböckerna med tiden lägger mer fokus på slutförandet, så konstrueras skrivandet även på 2010-talet som knutet till långvarighet och fördjupning. Det arbetssätt som framför allt rekommenderas av handböckerna är skrivprocessens, där texter skrivs om och

⁶⁴¹ Sennett, s. 77.

⁶⁴² *Skrivandets hantverk*, 1979, s.10.

⁶⁴³ *Diktskola*, 2003, s. 103. Liknelsen mellan att skriva och göra en möbel ersätts ibland med liknelsen att bygga ett hus, vilket även det påvisar skrivandet som hantverk: se t. ex. *Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. 84f.

om igen för att förbättras. Den som utför uppgiften kan inte förvänta sig att lyckas direkt, utan måste tillåta sig att gå tillbaka till och revidera sin text. Sennett skriver:

En avgörande aspekt av hantverksskickligheten handlar om att lära sig att göra något ordentligt. Försök och misstag förekommer i strävan att förbättra vad som till och med kan se ut som rutinuppgifter; yrkesutövaren måste ha rätt att göra misstag och sedan gå igenom jobbet om och om igen. Vad en person än har för medfödda talanger, så utvecklar han eller hon sin skicklighet bara i etapper, stötvis – när det gäller musik, till exempel, kommer till och med underbarnet att bli en mogen artist endast genom att då och då göra fel och lära sig av misstagen. Men på en institution där tempot är uppskruvat blir tidskrävande lärande besvärligt. Pressen att producera resultat blir snabbt för intensiv; precis som när det gäller utbildningstester gör tidsoron att människor skummar på ytan istället för att gå på djupet.⁶⁴⁴

Att uppöva och uppvärdera hantverksskicklighet är en av de tre kritiska normer som Sennett beskriver som möjliga motvikter till samhället, som tillsammans kan utgöra ett möjligt kulturellt ankare i den rörliga kulturen. Detta ankare, menar Sennett skulle innebära en ökad möjlighet för människor att förstå och överblicka sin livssituation, genom hantverksskicklighet, livsberättande och känslor av meningsfullhet.⁶⁴⁵ Handböckernas konstruktion av skrivande har således inte enbart anpassats efter en nyliberal ideologi, utan kan även förstås som ett försök att förespråka vikten av andra värden och arbetssätt. Men, enligt Sennett innebär hantverksskicklighet inte enbart att lära sig att göra något bra, utan att man även gör det för ”dess egen skull”:

Problemet ligger i det sista ledet av vår definition, att göra någonting för dess egen skull. Ju bättre man lär sig hur man gör något bra, desto mer bryr man sig om det. Men institutioner baserade på kortsiktiga transaktioner skapar inte det djupet. Tvärtom kan organisationer frukta det; chefernas kodord är *invuxen*. Någon som gräver djupt i en syssla bara för att den ska bli bra kan i andras ögon verka *invuxen* i meningen fixerad vid den enda saken – och besatthet är onekligen nödvändig för hantverksskickligheten.⁶⁴⁶

Att ägna mycket tid åt en sak är inte något som uppmuntras av institutioner och organisationer och det intressanta är inte ens erhållna kunskap utan det

⁶⁴⁴ Sennett, s. 92f.

⁶⁴⁵ *Ibid.*, s. 10f., 130.

⁶⁴⁶ *Ibid.*, s. 78. Kursivering i original.

potentiella kunnandet.⁶⁴⁷ Låt mig återvända till de första meningarna i Sparrows citat om den kreativa skribenten: "So what does the student of creative writing learn about working life? She is taught that she must work long hours (on her manuscript) without any guarantee of payment [...]."⁶⁴⁸ I sken av Sennett uttrycker faktiskt citatets inledning vad som framstår som motsatsen till nyliberalism. Att strunta i om belöning ges för mödan, och arbeta för att det behagar en tycks radikalt i en tid då man ofta uppmanas vidareutbilda sig, meritera sig, tänka strategiskt för att "ha en framtid" på arbetsmarknaden. Skrivandet görs för sin egen skull. Det händer även att handböcker som antar att skribenten vill publicera sig, uppmanar till att inte fokusera för mycket på vad någon (exempelvis ett förlag) vill ha, utan istället ska man utgå från vad man vill skriva.⁶⁴⁹ Man kan inte veta om man kommer att lyckas, varför skrivandet i sig bör vara lustfyllt, och meningsfullt, även för den skribent som vill publicera sig.

Handböckernas framskrivande av vikten av lek och lust i skrivandet förskjuter ibland fokus, från disciplin, arbete och mål, till individens känsla. Dock sker en förändring i beskrivningarna av arbetslust under 2000-talet, då glädjen inte kopplas till hantverket så mycket som till individen som genom skrivandet ska utvecklas. I och med detta synliggörs som sagt en stöddiskurs – där glädjen snarare handlar om personlig utveckling än skrivandets utveckling – med kopplingar till självhjälpslitteratur och ett individualiserat samhälle, där varje individ görs ansvarig för att skapa sin lycka samtidigt som maktstrukturer osynliggörs. Trots denna stöddiskurs menar jag att lusten i arbetet, även under denna tid, knyter an till hanverkaridealet, och sätter görandet i sig i fokus, istället för dess framtida konsekvenser. Ulf Olsson skriver:

Att själv skriva skönlitterärt har blivit en viktig aktivitet i dagens Sverige. Handböcker i konsten att skriva har blivit en nisch i bokutgivningen, skrivarskolor finns i stort sett överallt. [---]

Detta är ett skrivande som för de allra flesta äger rum utanför arbetstiden, och som därför inte är underlagt direkta kontrollåtgärder eller rationell ändamålsenlighet. Att skriva skönlitterärt, att skriva "själv", är ett eget val. Den skrivande är inte påtvingad handlingen, där finns ingen som helst ekonomisk vinst, skrivandet meriterar (om det inte ingår i universitetssystemet) ofta inte till något: att skriva själv är sin egen belöning.⁶⁵⁰

⁶⁴⁷ Sennett, s. 78f.

⁶⁴⁸ Sparrow, s. 91.

⁶⁴⁹ Se t. ex. *Skriv din bok och sälj den!*, 2012, s. 42f.

⁶⁵⁰ Ulf Olsson, s. 246f.

I tider av flexibilitet där framtiden är oförutsägbar kan skrivandet – genom att det är belönande i sig självt och omedelbart – innebära en punkt för jaget att hålla sig i, och därigenom även en möjlighet till känslor av meningsfullhet. Jag brukar se på *Idol*, ett av alla dessa program som Bauman berör där utrustningsmomentet är centralt. Jag har alltid känt mig provocerad när deltagarna efter sina framträdanden bemöter negativ kritik med uttalanden i stil med ”jag hade iallafall sjukt kul”, som om detta vore en bedrift i sig. ”Vad spelar det för roll” har jag tänkt, ”du är inte här för att ha kul utan för att bli idol”. Inte så trevligt tänkt, och kanske en något enkelspårig analys av uttalandet. För att vägra låta sig beröras av utvärderingar, och göra något för att man verkligen vill – för dess egen skull – kan kanske även förstås som en motstrategi. Detta innebär att även om man inte blir författare, även om man inte lyckas skriva en bästsäljare och inta en mer åtråvärd plats inför andra, så erbjuder skrivandet – som en meningsfull handling i sig själv – en slags tillflyktsort i det rörliga samhället. Denna tillflyktsort får även stabilitet genom det arbets sätt som skrivandet kräver på grund av dess svårighet. Om man arbetar hårt med exempelvis ett manus kan man tänkas uppleva en stolthet, som medför en stabilitet i uppfattningen om vem man är, även om man inte blir författare eller publicerad.

Skrivandet konstrueras, om vi talar med Sennett, som en aktivitet varigenom möjligheten att upprätta livsberättelser förbättras: man är en som skriver, man skrev och man kommer att skriva. Skrivandet kan inte tas ifrån skribenten, så som exempelvis ett jobb. *Att skriva romaner och noveller* (1993) påpekar att det visserligen är mycket svårt att bli en hyllad författare, men att skribenten ändå har något att vinna på skrivandet:

Tippa finskt betyder att utgå från att det kommer att bli svårt att skriva, men att det aldrig kommer att vara omöjligt. Det är i alla fall ett jobb man aldrig kan få sparken ifrån. Vad man kan vara säker på är att man bättre lär känna både sig själv och vad som förenar en med medmänniskorna.⁶⁵¹

Skrivandet kan flytta med dig mellan städerna, arbetsplatserna och relationerna. Skrivandet finns där när du somnar, och när du vaknar. Genom att gå skrivarkurser, eller för den delen läsa handböcker, kan du återaktualisera för dig själv att du är ett skrivande subjekt och inträda i positionen som skrivande. På detta sätt kan skrivandet utgöra ett ankare i den nya kapitalismens kultur, det vill säga något att hålla i när omvärlden rör sig. *Diktskola* (2003) beskriver det så här: ”Skrivandet är alltså en sista utväg, en förklaringsmodell, ett sätt att för sig själv göra en obegriplig omvärld begriplig igen.”⁶⁵² Genom skrivandet kan

⁶⁵¹ *Att skriva romaner och noveller*, 1993, s. 176.

⁶⁵² *Diktskola*, 2003, s. 22.

jaget förstå sin omvärld, och kanske även sin plats däri. Att skrivandet kan ha denna funktion berörs även i förordet till Maria Hammaréns rapport om skrivande och bildning. I förordet skriver Anders Flodström och Per Gunnar Rosengren att skrivande också måste innebära ett reflekterande över text, och bli mer än ett sammanfogande av ord. Skrivandet knyts till skapandet av helhet i livet: ”Med hjälp av skrivandet och med språkets hjälp kan man skapa en ny helhet av ett liv som kanske ter sig fragmentariskt.”⁶⁵³ Detta är således något som framhålls även i de pedagogiska texterna – explicit eller implicit – genom beskrivningarna av skrivande som pågående aktivitet. Skrivandet ger en stabilitet, som kan utgöra grunden till en livsberättelse.

Hantverksskicklighet innebär som redan nämnts att göra något för dess egen skull enligt Sennett. Under 80-talet och 10-talet kan man knappast säga att skrivandet framställs som något som har en mening i sig, utan det är snarare tydligt att andra mål för skrivandet finns. Detta skulle eventuellt innebära att hantverksskicklighet inte uppvärderas under dessa årtionden, men jag menar att det inte är fallet eftersom hantverksskickligheten i arbetsmetoden är så genomgripande för skrivandet, och för att det torde vara möjligt att både göra något för dess egen skull och samtidigt hoppas på bieffekter. Känslan av meningsfullhet kan komma av sysslan i sig, men också av en riktning utåt, mot något ytterligare. För, samtidigt som arbetets glädje framhålls, är det vanligt att handböckerna och läromedlen uppmuntrar till skrivande genom att fokusera på den framtida belöning detta kan innebära.

Att göra något nu för att möjligen få glädje av det senare innebär att ägna sig åt fördröjt förverkligande. Sennett beskriver principen om fördröjt förverkligande eller fördröjd tillfredsställelse utifrån Max Weber: ”Fördröjd tillfredsställelse möjliggör självdisciplin; man stålsätter sig att arbeta, olycklig eller inte, för man är inriktad på den framtida belöningen.”⁶⁵⁴ Att ägna sig åt fördröjt förverkligande har varit en för kapitalismen viktig princip, då det fått människor att fortsätta arbeta även om arbetet i sig tett sig meningslöst. Det som är meningslöst nu kan upprätthållas, om det resulterar i en belöning längre fram.⁶⁵⁵ Detta skiljer sig således från hantverkaridealet, där glädje upplevs i själva sysslan, snarare än i framtiden. Att vara inriktad på den framtida belöningen är det som kan hjälpa skribenten att lyckas arbeta även om skrivandet går tungt och känns svårt. I läromedlen är det den starkaste motiveringen till att överhuvudtaget skriva som ges, och den framtida belöningen handlar om individens lycka. Skrivandet konstrueras således som en

⁶⁵³ Hammarén, förord av Anders Flodström & Per Gunnar Rosengren, s. 6.

⁶⁵⁴ Sennett, s. 59.

⁶⁵⁵ Ibid., s. 29f.

aktivitet där det fördröjda förverkligandets princip fortfarande antas vara verksam och tillämpbar för individen, vilket Sennett menar är ovanligt i den nya kapitalismens kultur, på grund av dess rörlighet och osäkerhet.⁶⁵⁶

Sennett framställer fördröjt förverkligande som en sorts motsats till nuets njutning och, utifrån Weber, synliggör han även hur den framtida belöningen i själva verket ofta uteblir, även om principen är verksam:

[...] en person som har lärt sig fördröjningens disciplin kan ofta inte tillåta sig själv att nå målet. Många driftiga personer hyser denna förvända känsla. De känner att vad de än har så är det inte tillräckligt bra och de är oförmögna att njuta av nuet för dess egen skull; fördröjt förverkligande blir ett sätt att leva.⁶⁵⁷

På ett liknande sätt menar jag att skrivandet så som det konstrueras av handböckerna, kan bli ett sätt att leva, men inte i termer av enbart fördröjt förverkligande, utan snarare utifrån en slags nuets njutning och dröm om framtiden. Skrivandet motiveras både genom dess lustfylldhet, och under svåra stunder, av det som det eventuellt ska leda till – osäkerheten motas bort genom att skribenten vet att det, trots alla svårigheter, är möjligt att just hen kommer att lyckas. Skrivandet som det konstrueras i handböckerna bär på drömmen om framtida belöning och på drömmen om pågående meningsfullhet.

Genom återupprättandet av värden och skapandet av en individens meningsfullhet eller stabilitet kan skrivandet således förbättra individens möjlighet att förstå samhället och sin plats däri. Skrivandet lyfter fram alternativa värden, varvid skrivandet konstrueras som motsatt – och eventuellt även som motstånd mot – den omgivande ideologin. Även Olsson berör att skrivarskolor möjligen kan förstås som ett motstånd mot omgivande ideologier, eller åtminstone upplevas så för deltagarna, även om det inte är denna förståelse eller upplevelse som betonas i hans essä:

Skrivandet är inte bara en del av en historisk och kulturell kod, utan också av ett samtida identitetspolitiskt sammanhang.

Eller utgör skrivarskolorna tvärtom en motståndsficka mot denna identitetspolitik? I skrivarskolan hejdas rationaliseringen av våra liv, människor söker sig av eget val dit för att med stor omsorg och noggrannhet diskutera varandras texter.⁶⁵⁸

Olsson påtalar att den betydelse kurserna har för skribenterna inte nödvändigtvis överensstämmer med kursernas betydelse för samhället, men tycks

⁶⁵⁶ Sennett, s. 59–61.

⁶⁵⁷ Ibid., 2007, s. 30.

⁶⁵⁸ Ulf Olsson, s. 248f.

ändå se en möjlighet till motstånd i åtminstone de ”högre författarutbildningarna”.⁶⁵⁹ Skrivande i handböckerna konstrueras till viss del som motsatt en omgivande, nyliberal ideologi, vilket dock inte behöver innebära att skrivande utgör ett motstånd mot densamma. Hans Abbing skriver:

[...] art also serves as a *counterforce* in a society that is considered by many as too rational, too commercial and too technological. Therefore, art is not some noncommittal alternative to the rational activities in modern society, but a necessary compensation for these activities. It has the potential to counterbalance the unhealthy developments of calculation, rationality, and efficiency in society. Although these opposing spheres of art and rationality are threatening to one another, they also need each other to survive.⁶⁶⁰

Kanske är således skrivande inte ett motstånd, utan snarare något som den omgivande ideologin behöver – något som är dess motsats, men som samtidigt utgör ett nödvändigt komplement. I handböckerna ges inget tydligt svar på huruvida skrivande utgör ett motstånd, då det eventuella motståndet är alltför implicit. Det framkommer i beskrivningar av hur skrivandet går till snarare än i diskussion om vad skrivande kan göra – åtminstone så snart 80-talet är förbi.

Att skapa sig för att upphöra

Sennett menar att en fråga som står på spel för individer i den nya kapitalismens kultur är: ”Hur kan man bli viktig och meningsfull i andras ögon?”⁶⁶¹ Det klassiska sättet att bli viktig har, enligt Sennett, varit hantverkssättet, men detta har som sagt blivit allt svårare. Jag vill vrida på frågan något, från hur man blir meningsfull i andras ögon, till hur skrivandet kan vara jagets chans att upprätta sig som ett meningsfullt subjekt åtminstone inför sig själv, och att för en stund få undkomma ”andras ögon”. Analysen tar sin början i inledningen av Bruno K Öijers dikt ”Hängd”, vilken kan tolkas som en bild av vad skrivandet innebär:

jag drömde
jag drömde jag var önskad
jag drömde om månen som avtar
jag drömde
om den ömhet jag är värd
jag drömde hur det förlorade ordet kom till mej
hur det svävade inom mej

⁶⁵⁹ Ulf Olsson, s. 248f.

⁶⁶⁰ Abbing, s. 290.

⁶⁶¹ Sennett, s.94.

och vällde fram som ett alfabet av tårar
jag drömde om mej⁶⁶²

Strofen nämner en dröm om att vara önskad, vilket kan ses som en längtan efter att uppleva sig som värdefull, inför andra eller sig själv. Sedan beskrivs ett skeende ("det förlorade ordet kom till mej") som innebär jagets blivande. Ett förlorat ord återvänder till jaget, intar dess kropp och väller fram som ett alfabet av tårar. Först efter detta kommer strofen "jag drömde om mej". Genom tårarna tycks jaget förlösas, samtidigt som jaget får språk och kan sägas inträda i diskursen. Först efter att språket intagit och vällt ut ur jaget tycks det möjligt att drömma om ett jag. Detta alfabet av tårar, och detta förlorade ord, läser jag som bilder för skrivandet: skapandet med språk. Jag ser denna dikt som en beskrivning av vad som enligt handböckerna kan hända i skrivandet: genom skrivandet blir skribenten förlöst eller, åtminstone, till. *Dina ord, dina berättelser* (2011) beskriver skapandet så här: "När du ser papperet fyllas med ord framstår det mycket konkret att du skapar något som inte funnits tidigare. Innan du började skriva var papperet tomt. Sedan står där ord som du har skrivit."⁶⁶³ Det viktiga är inte bara orden, det som skrivs, utan att där först var intet, sedan något och du har skrivit det. Samtidigt som orden framträder, synliggörs ditt handlande. Du gjorde det. Och när handlandet synliggörs, synliggörs subjektet: det gjorde dig.⁶⁶⁴ Skrivandet skapar ett subjekt som genom skrivandet får ett egenvärde, och kan drömma om sig själv och den ömhet hen är värd, vilket kan förstås som ett erkännande även ifrån andra.

Foucault visar hur självomsorgen, så som den beskrivs av bland andra Seneca, innebär att skapa, komma tillbaka till och omskapa sig själv. Foucault beskriver vidare hur det i det romerska samhället inte längre var lika självklart vilken position i samhället man skulle inta. Det var inte längre säkert att man efterträdde sin förfader, varvid det blev mer relevant att genom självomsorg:

[...] fastställa vad man är, i ett rent förhållande till sig: det handlar då om att konstituera sig och erkänna sig som subjekt för sina egna handlingar, inte genom statussymboler som markerar överlägsenhet över andra, utan genom ett så fritt förhållande som möjligt till allt vad status heter, för man finner sin tillfredsställelse i den myndighet man utövar över sig själv.⁶⁶⁵

När ens roll i samhället blir osäkrare får man antingen försöka hävda sin status, eller finna sin egen status inom sig. Genom ett förhållande till sig själv kan man

⁶⁶² Öijer, "Hängd", *Det förlorade ordet*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1995, s. 37.

⁶⁶³ *Dina ord, dina berättelser*, 2011, s. 15.

⁶⁶⁴ En utförligare analys av hur skrivandet skapar subjektet finns i tidigare kapitel.

⁶⁶⁵ Foucault, 2002, s. 83.

skapa sig en bild av vem man är, som är varaktig. Foucault citerar Seneca och skriver:

Att omvända sig till sig själv är att vända sig bort från utåtriktade intressen, karriärbekymmer, fruktan för framtiden, och då kan man istället vända sig till sitt eget förflutna, minnas det, rulla upp det som man vill inför sina egna ögon och ha ett förhållande till det som ingenting kan grumla: ”Det är den enda delen av vårt liv som är helig och okränkbar, som inte längre är utsatt för människolivets faror och som är utom räckhåll för ödets makt, som fattigdom inte kan störa, ej heller fruktan, ej heller sjukdomsfall; den delen kan varken grumlas eller rövas bort; beständigt och bekymmersfritt äger vi den.”⁶⁶⁶

Foucaults, eller egentligen Senecas, beskrivning av självomsorgen är mycket lik beskrivningen av skrivandet när det är som bäst enligt handböckerna. I skrivandet uppvärderas erfarenheten, och jaget kan vända sig mot sig själv och bort från världen. I *Att skriva börjar här* (1998) står: ”Skrivandet kan bli en barriär mellan ett bräckligt jag och en hotfull, oförutsägbar omvärld.”⁶⁶⁷ Skrivandet drar en gräns mellan jaget och omvärlden, och upprättar därmed ett säkerhetsavstånd till den tillvaro som jaget ingår i (om man så vill, genom skapandet av ett eget rum). Kanske är det möjligt att förstå konstruktionen av skrivandet i handböckerna som en logisk följd av det omgivande samhällets fokus på flexibilitet. Att skriva handlar enligt handböckerna om att kunna förstå sig själv som ett meningsfullt subjekt, att genom ett avstånd eller en självomsorg kunna säkra det egna varandet, i en värld som när som helst kan frånta dig det du redan etablerat. Öijers dikt fortsätter:

jag drömde om en iskall ensamhet
jag drömde rymden borrade runt sina fästen
och stearinljuset flämtade till
kvar längs vecken
lös ett skarpt blått som vägrade dö ut
jag drömde om mej
jag drömde om ett besynnerligt barn
som vände ryggen åt världen
hängd under löv av min röst drack jag farvatten
runt min kropp samlades skuggor
som omfamnade mej⁶⁶⁸

⁶⁶⁶ Foucault, 2002, s. 65f. (Seneca, *Om livets korthet*, citeras i citatet).

⁶⁶⁷ *Att skriva börjar här*, 1998, s. 145.

⁶⁶⁸ Öijer, 1995, s. 37.

Subjektspositionen innebär att diktjaget vänder världen, eller diskursen, ryggen. Samtidigt som jaget framträder, och tar plats i diskursen med sitt alfabet av tårar, vänder det ryggen mot världen, och tar avstånd från varandet. Diktjaget tycks inte vilja finnas till inför andra, utan sträva efter ett annat sorts varande. Skrivandet innebär inte bara att bli till, utan bär även den motsatta rörelsen. Öijers dikt tydliggör en skrivandets paradox som framträder i handböckerna. Skrivandet kan få skribenten att bli till (inför andra), men även göra så att jaget skiljs från omvärlden och i förlängningen upphör. För Öijers diktjag går längre än att vända ryggen mot världen och är när diktens slut närmar sig ”hängd under löv av min röst”, vilket föreslår att jaget eventuellt måste ”dö” och underordnas sin röst som blivit till löv. Jaget dricker farvatten och omfamnas av skuggor, vilket återigen för tankarna till jagets död, då skuggorna och farvatten kan läsas som att jaget ska passera till den andra sidan (medan rösten/skriften/löven dröjer sig kvar). Trots farvattnets och skuggornas koppling till döden, ter sig diktens slut inte hotfullt, utan snarare tycks det vara där, i skuggornas omfamning, som jaget äntligen kan erhålla den ömhet hen är värd. Befrielsen ligger i försvinnandet.

Jag har tidigare hävdad att skrivandet skapar subjektet, samt ger mening till individers liv. Dessutom kan ytterligare mål finnas för skrivandet, mål som handlar om skrivandets konsekvenser i världen eller subjektets liv. Men, det bästa med skrivandet tycks vara det som arbetet kan leda till i själva skrivakten; allt det som är förknippat med inspiration, flow eller flyt. Det bästa med skrivandet tycks vara de tillfällen då texten eller karaktärerna plötsligt tar över, och skribenten, precis som Öijers diktjag, tillåts tappa kontrollen och ibland till och med försvinna. Framskrivande av en möjlighet att försvinna finns i handböckerna, men har inte riktigt någon motsvarighet i läromedlen. Läromedlen synliggör hur texter kan byggas upp, men uppmuntrar, särskilt *Svenska timmar* 2011, till kontroll snarare än fritt skrivande. Det handlar om korrekthet, att följa instruktioner och lära sig texttyper; det handlar om att göra sig till ett skrivande subjekt, inte om att låta texten ta över. I handböckerna däremot, framställs försvinnandet eller kontrollförlusten på en rad olika sätt. I *Folkpocket om kreativt skrivande* (1995), under rubriken ”Låt romanfigurerna ta över!”:

Glöm vad din romanfigur tycker och tänker. *Var* den personen! *Bli* den personen!

Skriv sedan. Låt din huvudperson ta över! Styr inte. Låt personen få liv och agera helt fritt. [---]

Om du fungerar som jag, kommer du bara att liksom svepas med och inte veta riktigt vad det var som hände. Du blir som ett medium genom vars fingrar historien kommer ut. Du skriver och skriver och vet inte vad du

skriver. Någon eller någonting berättar sin historia genom dig. Din uppgift är bara att hänga med i svängarna och skriva för allt vad tygen håller.⁶⁶⁹

Ovanstående citat talar om ett blivande där man ska bli någon annan, nämligen sin huvudkaraktär. Denna person (som man då eventuellt blivit) ska sedan ges utrymme att agera helt fritt, varvid det skrivande subjektet förvandlas till ett medium. I och med detta förmedlar handboken en romantisk bild av skrivandet, där en berättelse strömmar genom den skrivande. Skribenten blir passiv, liksom i det tidigare använda citatet från *Så gör jag* (2012): ”Skrivandet är ett jobb som inte bryr sig om någon fritid, skrivandet bara håller på.”⁶⁷⁰ Skrivandet pausar inte utan ”håller på”. Skrivandet blir subjektet som handlar medan skribenten inte längre tycks vara där som subjekt utan snarare som verktyg för berättelsen. *Att skriva prosa* (1989) framhåller att det är viktigt att ha en plan för skrivandet, för berättelsen, men att man också ska vara medveten om att denna inte kommer att hållas.

Man bör alltså bereda sig på att den lyckade berättelsen spränger den på förhand uppjordade planen. En bra roman är alltid intelligentare än sin författare, säger Milan Kundera.

Det betyder inte att intelligens eller planer skulle vara av ondo. Det betyder bara, eller inte så bara alls, att vara beredd till nya insikter om sina gestalters och händelsers innebörd. För många yttrar detta sig i att personerna börjar leva, ta sig friheter, säga och handla på ett sätt som inte var förutsett.⁶⁷¹

Givetvis händer saker när texter skrivs, oavsett om man forskar, skriver dagbok, sms eller skönlitterärt. Ovan beskrivs just detta: ett avsteg från planen. Dock övergår det ganska sakliga, som ”att vara beredd till nya insikter”, i en mer storslagen final där avsteget från planen beskrivs i termer av att de skrivna ”personerna börjar leva, ta sig friheter, säga och handla på ett sätt som inte var förutsett”. Beskrivningen, att texten eller karaktärer ”får liv” är återkommande i handböckerna och gör att skrivandet delvis konstrueras som något som när det är lyckat ligger bortom skribentens kontroll. Det handlar inte längre om skribentens frihet, utan om textens frihet. Eftersom detta framställs som ett lyckat skrivande tycks det vara vad man i själva skrivakten antas sträva efter. *Skrivarbok* (1999) säger:

I skrivandets ögonblick kommer intuitivt många lösningar av sig själva, skrivaren blir ett redskap för sina personer, när de väl fått eget liv och

⁶⁶⁹ *Folkpocket om kreativt skrivande*, 1995, s. 179.

⁶⁷⁰ *Så gör jag*, 2012, s. x.

⁶⁷¹ *Att skriva prosa*, 1989, s. 40.

styrart. Om författaren försöker *överstyra* historien kan berättelsen få ett drag av konstruktion eller skrivbordsprodukt, mer död än levande.⁶⁷²

För att texten ska vara levande får den inte överstyras, man bör som skribent tråda tillbaka och bli ett redskap för berättelsens personer, som om vore dessa verkliga, och inte framskrivna av ett subjekt. Författaren är alltså inte den som styr berättelsen, författarnamnet är bara ett tecken, men egentligen skrivs berättelsen av karaktärerna. De är de verkliga berättarna, och måste få vara det om berättelserna ska bli levande.

I ”Vad är en författare?” skriver Foucault att texter började få författare, eller ägare, i slutet av 1700-talet. Detta skedde således samtidigt med de moderna fångelsernas framväxt, och ägandet upprättade en fara med skriften, då dess ägare kunde bli straffad.⁶⁷³ Även Ulf Olsson skriver, utifrån Roland Barthes, om hur författare i Frankrike mellan 1500-talet och 1800-talet sågs som ägare av språket; det var de som talade. Detta förändrades dock under senare delen av 1800-talet, när en konkurrenssituation uppstod och tal och dokumentation började ske på många olika sätt. Författarens ägande omfattade inte längre språket utan det enskilda verket.⁶⁷⁴ Att författare äger sitt verk är således ingen självklarhet, och det handlade inte enbart om att vara skaparen av texten, utan även om att binda en individ till en text (via ett namn) för att göra någon ansvarig för en text. Påtalet om att ”texten får eget liv” eller att ”texten skriver sig själv”, är ett uttalande som i viss mån skiljer texten från författaren. Detta särskiljande förflyttar då även ansvaret för texten, då författaren inte författat verket. Texten fick liv och blev sin egen. Men, samtidigt som utsagorna skiljer författaren från verket, skrivs de samman i ett symbiotiskt tillstånd, där texten flödar ur författaren, som görs till skaparen av liv.⁶⁷⁵

Författaren, eller snarare den manliga författaren, som skapare diskuteras av Sandra M. Gilbert och Susan Gubar i *The Madwoman in the Attic*. De påtalar att enbart män betraktats som genier och verkliga författare, och kopplar detta till att bara mannen kan vara ägare, eller fader, till texten, precis som till fru och barn.⁶⁷⁶ Han skapar liv, likt en gud. På detta sätt erbjuder skrivandet enligt handböckerna (den manliga eller kvinnliga) skribenten, en tro på skapandets kraft, en dröm om ett romantiskt författarideal där inspirationen

⁶⁷² *Skrivarbok*, 1999, s. 40. Kursivering i original.

⁶⁷³ Foucault, 1993a, s. 336f.

⁶⁷⁴ Ulf Olsson, s. 249f.

⁶⁷⁵ Beskrivningarna av hur texten flödar fram ur skribenten för tankarna till metaforen om att föda text, och till kopplingen mellan språk och födande, som enligt Kerstin Munck, förekommer redan i Lukasevangeliet. (Kerstin Munck, *Att föda text. En studie i Hélène Cixous författarskap*, Stockholm / Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2004, s. 61.)

⁶⁷⁶ Sandra M. Gilbert & Susan Gubar, *The Madwoman in the Attic. The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*, New Haven: Yale University Press, 1979, s. 4–7.

innebär att texter flödar ur författaren, samt en tro på möjlighet att uppgå i något annat. Skrivandet konstrueras som något som i bästa fall kan ge dig en upplevelse av att vara utanför tid och rum:

Varför är det så roligt och spännande att skriva?

Om du inte har upptäckt skrivandets glädje än har du ett äventyr framför dig! De som har skrivit ett tag brukar längtansfullt berätta om den där mystiska upplevelsen när idéer och bilder plötsligt dyker upp som från ingenstans och blir till ord. De längtar till nästa underbara tillfälle när de kan låta sig uppslukas av skrivandet så att tid och rum försvinner.⁶⁷⁷

Om tid och rum försvinner, var befinner man sig då? Finns subjektet utanför tid och rum? Foucault skriver:

I skriften handlar det inte om en demonstration eller en hyllning av själva den skrivande gesten; det handlar inte heller om ett fastnaglande av ett visst ämne i ett språk; i skriften är det fråga om ett öppnande av ett rum där det skrivande subjektet aldrig upphör att försvinna.⁶⁷⁸

Foucault menar att skriften gått från att vara en aktivitet som motar undan döden, till att snarare knyts till ett offer: ”Verket som tidigare hade plikten att skänka odödlighet har nu fått rätt att döda, att bli sin skapares mördare [...]”.⁶⁷⁹ Denna förståelse av konstruktionen av skrift och skrivande är av relevans för att förstå handböckerna, då de konstruerar skrivandet som en aktivitet där det skrivande subjekt, i bästa fall, försvinner. Att få upphöra – att för en liten stund få vara ingen och oansvarig inför det som händer – kanske är den ultimata njutningen i en värld där varje individ ses som ansvarig för sitt öde.

Fantastiskt att känna hur min dikt växer
medan jag själv krymper.
Den växer, den tar min plats.
Den tränger undan mig.
Den kastar mig ur boet.
Dikten är färdig.⁶⁸⁰

Avslutningen av Tomas Tranströmers dikt ”Morgonfåglar” beskriver hur dikten växer medan subjektet krymper. Krymper och blir oviktigt; kan kastas ur boet. Man kan ömka subjektet, men subjektet tycks inte ömka sig själv, snarare tvärtom. Genom handböckernas beskrivningar av hur texter tar över framstår

⁶⁷⁷ *Dina ord, dina berättelser*, 2011, s. 13. Se även t. ex. *Tre enkla regler – finns inte*, 2011, s. 35.

⁶⁷⁸ Foucault, 1993a, s. 330.

⁶⁷⁹ *Ibid.*

⁶⁸⁰ Tomas Tranströmer, ”Morgonfåglar”, *Klanger och spår*, Stockholm: Bonniers, 1966, s. 18.

skribenten som, i bästa fall, passiv, och denna passivitet kan möjligen förstås som en vägran. I ”Får vi betyg på det här? Skolflickor, nyliberalism och grotesk komik i samtida svensk ungdomsteater” av Anna Lundberg beskrivs passivitet, utifrån Peggy Phelan, som en strategi för att vägra omskapa sig: ”Peggy Phelan beskriver hur osynlighet och tystnad innebär en medveten vägran att betala priset för synlighet i form av objektifiering. Hon skriver att aktivt försvinnande kan fungera som en vägran att acceptera reglerna för spelet om subjektets vara [...]”⁶⁸¹ På ett liknande sätt menar jag att skrivandet tycks erbjuda skribenten en möjlighet att slippa framträda inför andra, en möjlighet att få gå in i det egna rummet och inte framställa sig. Det blir ett sätt att få vara just ingen alls, och ändå så paradoxalt, allsmäktig, i blivande, vilande i skapandet. Som Karin Boye skrev det, i den sist strofen av dikten ”Ja visst gör det ont”:

Då, när det är värst och inget hjälper,
brister som i jubel trädets knoppar,
då, när ingen rädsla längre håller,
faller i ett glitter kvistens droppar,
glömmer att de skrämdes av det nya,
glömmer att de ängslades för färden -
känner en sekund sin största trygghet,
vilar i den tillit

som skapar världen.⁶⁸²

Sammanfattning

Kapitlet inleddes med en analys av det allt mer individualiserade och marknadsanpassade skrivande som framträtt i tidigare kapitel. Genom att relatera handböckerna till Bauman och Sparrow diskuterades skrivande i ett samhälle där individualism och rörlighet är framträdande, och individers strävan efter synlighet ständigt pågår. Jag visade att skrivandet konstrueras som en säker plats av handböckerna, genom att de framhåller vikten av det egna fysiska eller mentala rum som skrivandet bör utgå från. Genom detta rum kan skrivandet innebära en vila, och eventuellt ett motstånd mot den omgivande ideologin.

⁶⁸¹ Anna Lundberg, ”Får vi betyg på det här? Skolflickor, nyliberalism och grotesk komik i samtida svensk ungdomsteater”. I *Flicktion. Perspektiv på flickan i fiktionen*, Eva Söderberg, Mia Österlund & Bodil Formark (red.), Malmö: Universus Academic Press, 2013, s. 163. I citatet refereras till Peggy Phelan, *Unmarked. The Politics of Performance*, New York, 1993.

⁶⁸² Karin Boye, ”Ja visst gör det ont”, *För trädets skull* (1935). I *Dikter*, Stockholm: Albert Bonniers förlag, 1996, s. 175f.

Analysen av skrivandets egna rum följdes i kapitlet av ett sökande efter motstånd mot individualism och nyliberalism i konstruktionerna av skrivande. Genom att relatera de pedagogiska texterna till Sennetts *Den nya kapitalismens kultur*, påtalade jag att skrivandet innebär ett uppvärderande av sådant som ofta nedvärderas i en nyliberal ideologi. Genom att skrivande möjliggör hantverkskicklighet, meningsfullhet och stabilitet erbjuder det även skribenterna bättre möjligheter till att skapa sammanhängande livsberättelser, och att förstå samhället och sin plats däri. Avslutningsvis diskuterades att det allra bästa skrivandet kan erbjuda sin skribent är möjligheten att upphöra, och detta upphörande skulle möjligen kunna förstås som ett motstånd mot ett samhälle där synlighet, utvaldhet och självframställning ses som avgörande faktorer för varande och lycka.

Det eventuella motståndet mot en nyliberal ideologi framkommer i handböckerna, medan det i läromedlen är så gott som frånvarande. Motståndet, som kan ses i exempelvis skrivandets möjlighet att få subjektet att upphöra, är dock vagt. Kanske bör det inte förstås som motstånd, utan snarare som ett svar på diskursen, eller en flykt undan den. Något kollektivt enande och motstånd på ett strukturellt plan synliggörs inte, däremot en dröm om upphörande eller om en möjlighet att finnas, och inneha värde, på andra premisser än nyliberalismens. Huruvida detta inverkar på den omgivande ideologin, eller enbart erbjuder en paus som får var individ att stå ut med att vara en produkt som kan inbringa nytta, förblir oklart i analysen.

Oavsett om skrivande konstrueras som ett motstånd mot omgivande ideologier eller inte, så synliggör böckerna även att det finns skribenter. Det finns subjekt. Det finns röster som kommer från egna rum. Det finns i skrivandet, enligt handböckerna, platser där man samtidigt kan skapas och försvinna. Det finns en komedi, som heter *Talladega Nights*, och som handlar om två racerförare.⁶⁸³ Mot filmens slut antar den ena föraren smeknamnet Magic Man, för att magi uppstår när han kör sin bil. Han har en fräs och en gest som han använder för att sälja in sin karaktär. Han tittar in i filmkameran, mot sina fans, och säger: "Now you see me" varpå han sveper med handen framför ansikten, återigen tittar in i kameran och säger: "Now you don't". Givetvis syns han hela tiden. Eller? Är det bristen på synlig magi som lurar betraktaren? Kanske är han plötsligt inte längre där, kanske är den vi ser någon annan. Sådant är skrivandet enligt handböckerna. Now you see me, now you don't. Skrivandet, eller handens rörelse, gör något med subjektet, och därmed påverkas en verklighet.

⁶⁸³ Adam McKay, *Talladega Nights: The Ballad of Ricky Bobby*, Relativity Media/The Apatow Company/Mosaic Media Group, USA: 2006.

6. Avslutning

Det är lätt att gå vilse i avhandlingsskrivandet. Efter att ha avslutat starkt på en fredag, kan man komma tillbaka på måndagen och undra vad det egentligen var som man gjorde, eller vad som nu borde göras. Det är då ganska lätt hänt att man börjar svara på mail istället för att skriva, eller att man bara scrollar fram och tillbaka i ett dokument. För att motverka distraktionen och vilsenheten har jag gång på gång under avhandlingsskrivandet fört in en kommentar i mitt manus. Kommentaren lyder "ÄR HÄR!" och är alltid skriven i rött, som en tillsägelse från en högre makt eller skrivfröken. Jag är min egen fröken, och när cykelturen hem på eftermiddagen och tillbaka på morgonen desorienterat mig så har jag, tack vare denna kommentar, hittat tillbaka, in i texten. Jag är här, fortfarande, vid manuset. Avhandlingens sjätte kapitel är ett avslutande sådant, där jag vill synliggöra var jag hamnade genom att sammanfatta och diskutera några av avhandlingens resultat. Jag vill belysa några saker som hamnade i utkanten – som svepte förbi medan jag trampade – men som är av vikt för avhandlingen som helhet, för svaret på frågan om hur skrivandet konstrueras i handböcker och läromedel 1979–2015.

Individualismen och det egnas paradox

Genom att analysera handböcker och läromedel publicerade från år 1979 fram till år 2015 har jag i avhandlingen kunnat visa hur konstruktionen av skrivandet både förblir konstant och förändras. Det som förändras är inte så mycket råden i sig, utan snarare hur råden förmedlas och vinklas. Den vinkling som framträder hör samman med skrivandets förändrade syfte, dess förändrade ideologi.

Läromedlen framhåller skrivandet som ett sätt att förbättra sina chanser till lycka senare i livet, genom att exempelvis kunna utbilda sig eller tala för sin sak i olika sammanhang. I *Svenska timmar* 2011 handlar det framförallt om vad skrivandet kan göra för individen. Duktighet och korrekthet framhålls. Skrivandet konstrueras som uppgiftslösning där det gäller att följa instruktionerna och göra rätt. Berättande eller skönlitterärt skrivande förekommer knappt i läromedlet från 2011, vilket gör att en av de saker som enligt McGurl är det

skönlitterära skrivandets särskildhet inte utnyttjas: ”In the fiction workshop the student writer is invited to do something she cannot do anywhere else in her studies except at risk of expulsion: make stuff up.”⁶⁸⁴ Skrivandet i läromedlet är inte lek eller kreativitet, skrivandet är ett redskap som skribenten ska bruka på ett visst sätt för att lyckas.

Att skrivandet går från att konstrueras som en väg för att delta i och förändra samhället, mot att bli en väg för individen att lyckas – antingen på bokmarknaden eller i sitt framtida yrkesliv – är tydligt. Det kan kopplas till en utbredd individualism i samhället, till nya krav på flexibilitet på en trång arbetsmarknad och till kravet på att ständigt framställa eller marknadsföra sig själv. När det kommer till spänningslitteratur – vilket flera av 2010-talets handböcker riktar in sig på – framträder författaren allt oftare som ett varumärke genom böckernas utformning. Olika böcker av samma författare utformas på ett liknande sätt, författarnamnet blir en logotyp på boken, samtidigt som reklam för och fotografier av författaren blivit allt vanligare på omslagens insidor.⁶⁸⁵ Läsaren ska genast kunna förstå vilken sorts bok hen tittar på i hyllan, och i vilket författarskap boken hör hemma. Denna utveckling deltar handböckerna i, genom att de försöker guida och hjälpa den blivande skribenten i vad som säljer eller hur något säljer.

Samtidigt så pågår andra litterära trender, som ännu inte har avspeglats i handböckerna. Exempelvis har det under 2000-talet publicerats en hel del tydligt politiskt inriktad skönlitteratur, inte minst lyrik, som snarare kan relateras till 80-talets handböcker. Handböckerna brukar, tycks det, följa de litterära trenderna hack i häl. Kanske innebär detta att de handböcker som kommer att publiceras de närmaste åren, återigen kommer att ha större fokus på den smalare litteraturen och samhällsengagemang, kombinerat med idéer om framgång och säljbarhet.

Individualiseringen innebär som jag visat ett ökat fokus på skribenten, som inte bara ska sälja sina texter, eller sig själv, utan även erbjudas hjälp att växa som människa genom handböckerna och skrivandet. Att självhjälpen blivit mer framträdande i handböckerna kan givetvis kopplas till en större spridning av och popularitet för självhjälpslitteratur. I självhjälpslitteraturen uppmanas subjekten att arbeta med sig själva, och de egna problemen kopplas till individen istället för till samhällliga strukturer. Det är subjektet som måste förändra sig, inte samhället. Genom att skriva ska subjektet bli lyckligare. Skrivandet ska få oss att finna våra sanna jag.

⁶⁸⁴ McGurl, s. 17.

⁶⁸⁵ Karl Berglund, *Mordförpackningar. Omslag, titlar och kringmaterial till svenska pocketdeckare 1998-2011*, Uppsala universitet, 2016, s. 177f.

Att finna sig själv är givetvis kopplat till det som i avhandlingen framhålls som en tydlig och viktig konstant i konstruktionen av skrivande, nämligen att skrivandet kräver *det egna*. Det egna har dock olika innebörd i de olika böckerna, vilket tydliggör hur samma råd i olika tidskontexter står för olika ideologier om skrivandet. Det egna kopplas på 80-talet till en kollektiv erfarenhet, medan det senare kommer att förknippas med att finna eller synliggöra sig själv som individ. Den vikt som det egna har i handböckerna gör även att ett stråk av ett romantiskt författarideal förekommer under hela den undersökta perioden. Det egna framställs som vägen till originalitet och framgång. Det egna, tycks det, gör litteraturen till litteratur. Det framstår som både svårt och helt avgörande att få fram det egna. En fråga, som min analys inte kunnat få handböckerna att svara på, är hur man egentligen skriver utan det egna. Det egna torde man väl alltid ha med sig, så till vida att man är ett subjekt som skriver? Inte behöver man vara unik, men man är ju ändå den som just där och då skriver. Den egna handen håller i pennan eller rör sig över tangentbordet. Hur skriver man som om det inte fanns? Vad är motsatsen till att skriva med det egna?

Möjligheten att skriva utan det egna diskuteras inte explicit i handböckerna, men skymtar fram i beskrivningarna av skrivandet när det är som bäst, i det skrivande som får subjektet att uppleva att hen försvinner. En motsägelse uppstår i böckerna: gång på gång understryker de vikten av det egna, för att sedan landa i att skrivandet är som bäst när subjektet upplever sig upphöra. Således säger böckerna att det egna är en förutsättning för och skapas i skrivandet, samtidigt som det är det egna som skribenten slutligen måste komma runt eller lyckas åsidosätta. Handböckernas utsagor som behandlar vikten av, eller njutningen i, att som skribent träda tillbaka påminner om den skrivpraktik som Erik Erlanson finner beskriven i Inger Christensens verk. Erlansons avhandling *Ordkonst och levnadskonst* undersöker vilka subjekt som konstitueras i verk av John Ashbery, Yves Bonnefoy och Inger Christensen.⁶⁸⁶ Erlanson uppmärksammar att Christensen beskrivit poesiskrivande som en avrealisering, vilket Erlanson förklarar som en aktivitet där "ett skrivande subjekt gör sig till ett medium för världens framträdande".⁶⁸⁷ Det är världen som ska träda fram, den ordning som redan finns, utan aktiv inblandning av det skrivande subjektet. Världen ska inte bära spår av det skrivande subjektet, som för att kunna skriva på detta sätt måste "överlista sig själv".⁶⁸⁸ Denna typ av skrivpraktik ger således vissa av handböckerna uttryck för, även om det är oklart vad som ska framträda i skrivandet när det skrivande subjektet upplever sig

⁶⁸⁶ Erik Erlanson, *Ordkonst och levnadskonst. Det skrivande subjektet i John Ashberys, Yves Bonnefoys och Inger Christensens diktning*. Diss. Lunds universitet, 2017.

⁶⁸⁷ *Ibid.*, s. 230.

⁶⁸⁸ *Ibid.*, s. 231.

upphöra. Vad som skrivs tycks här inte vara det viktiga, utan den känsla av befrielse som enligt handböckerna tycks infinna sig när det egna till slut får försvinna.

Att skriva, läsa och yttra sig

Trots individualisering, samhällsfrånvändhet och självhjälp så handlar skrivande på ett grundläggande plan om att kommunicera, vilket är något som de böcker jag undersöker ofta påpekar. Denna kommunikation, oavsett om den föreställs ske i den privata sfären eller den samhälleliga, synliggörs även genom närheten mellan skrivande och läsande som framkommer i böckerna. I diktsamlingen *Täthetsteoremet* av Helena Eriksson beskrivs relationen mellan den läsande och den skrivande som följer:

Den läsande och den skrivande
vrider sig i sina kroppar kring varandra
livräddningsaktion där man inte vet
vem som räddar vem
[---]

läsaren ger sig av med boken
kliver på ett skepp
det är natt och det går höga vågor
Vart far vi?
Vi far långt in i en skog
När kommer vi tillbaka?
Vi skall aldrig komma tillbaka
Skeppet verkar sjunka, det är håll i botten
nej, det sjunker inte, men behöver tätas, ge mig
boken⁶⁸⁹

Diktutdraget visar skrivandets och läsandets närhet, eller närheten mellan den skrivande och den läsande. Mellan dessa finns i dikten ett ömsesidigt beroende i en pågående livräddningsaktion, där man inte vet vem som hjälper vem. Läsaren är den som slutligen har boken, den bok som blir den tillfälliga räddningen, då den har förmågan att tätas det läckande skeppet. Den läsande och den skrivande hör ihop, genom den bok de har gemensamt. Det är boken som tvinnar dem samman, verket som förenar författaren med mottagaren. Den närhet mellan den skrivande och den läsande som gestaltas i dikten är påtaglig

⁶⁸⁹ Helena Eriksson, *Täthetsteoremet*, Stockholm: Albert Bonniers förlag, 2012, s. 47f.

även i handböcker och läromedel, då de omnämner vikten av att läsa för att kunna skriva. Genom att vara eller ha varit en läsare, kan du förbättra chanserna att bli författare. Det nära sambandet finns även, vilket jag visat, beskrivet i literacyforskningen, bland annat hos Deborah Brandt som jag tidigare citerat: "Learning to read is learning that you are being written to, and learning to write is learning that your words are being read."⁶⁹⁰ Denna närhet är något jag inte uppmärksammat så mycket i avhandlingen, men eftersom den ibland är så påtaglig vill jag här visa hur den är närvarande även indirekt, genom att skrivandets praktik konstrueras på ett sådant sätt att den liknar läsandets.

Som visades i kapitel 5 är möjligheten att upphöra det bästa som skrivandet kan ge sin skribent. "Att försvinna" är något det också brukar talas om i samband med läsning; att man genom att läsa kan gå in i en annan värld. Anders Öhman beskriver detta uttryck på ett tydligt sätt i *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*, en studie som handlar om litteraturläsning och presenterar en metod för att arbeta med läsning i skolan. Öhman skriver:

Vad innebär det då att gå in i en annan värld, att förlora sig i boken, som man brukar säga? Uttrycken är liknelser som används för att försöka fånga vad det är som händer när man som läsare plötsligt upplever att man inte längre lägger märke till orden på sidan. Istället är det som att de ersätts av bilder, stämningar och känslor, och plötsligt har man läst tio sidor utan att man, som det brukar sägas, vet ordet av.⁶⁹¹

Öhman betonar att detta försvinnande inte ska förstås som absolut, utan att den läsande hela tiden även är medveten om den värld och verklighet hen lever i. Men denna känsla av försvinnande, så som den beskrivs av Öhman, är mycket lik den känsla som enligt handböckerna uppstår när skrivandet lyckas. Om orden "läsare" och "läst" byts ut mot "skribent" och "skrivit" vore stycket fortfarande lika rimligt och igenkännbart. Och plötsligt har man skrivit tio sidor utan att man, som det brukar sägas, vet ordet av. Upplevelsen av att läsa liknar således upplevelsen av att skriva, och innebär möjligheten till något annat, till något som jag menar framträder som en för subjektet tillfälligt förändrad känsla av varandet i världen.

Som redan nämnts presenterar Öhman ett förslag för hur man som lärare kan arbeta med litteraturläsning, ett förslag som bevarar och stödjer möjligheten för eleverna att uppgå i texten och läsningen. Metoden kallas "Att skugga intrigen", och innebär en övning i att följa händelseförloppet i en berättelse från början till slut, för att sedan kunna återge och ta ställning till det. Öhman utgår

⁶⁹⁰ Brandt, 2011, s. 5.

⁶⁹¹ Anders Öhman, *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*, Malmö: Gleerups, 2015, s. 9f.

från teoretikern Michail Bachtin som menar att vi inte kan svara på ett yttrande förrän detta yttrande är avslutat. När yttrandet är avslutat har det en riktning – det vill någon något – och kräver, i det här fallet läsarens, svar. Att närma sig skönlitteratur på detta sätt förutsätter att eleverna får förhålla sig till en helhet, helst genom att läsa hela verk, samt ges möjlighet att berätta om och reagera på intrigen, just som en helhet.⁶⁹²

Denna metod relaterar till det som sker i skrivandet då skribenten, som Randahl beskrivit det, lyckas vidareutveckla texten. Randahl menar som sagt att skrivandet i skolan tycks handla om att både följa lärarens instruktioner, men även att ta texten vidare, vilket även överensstämmer med de pedagogiska texternas konstruktion av skrivandet. Detta innebär enligt Randahl att inta en hållning, eller att bli ett slags subjekt i texten.⁶⁹³ Om läsning handlar om att förhålla sig till en helhet, att ta emot ett yttrande och kunna svara på det, så tycks skrivandet – genom att en hållning måste intas i texten – likna denna praktik. Båda aktiviteterna kräver en blick för helheten, och att subjektet på något sätt förhåller sig aktivt till denna. Skrivandet, i den flytande moderniteten, konstrueras som ett sätt att kunna framställa en helhet, det vill säga ett avslutat yttrande. Att öva sig i att skriva är att öva sig på att yttra sig. Det innebär att svara på andra texter, eller andra yttranden. Genom att öva skrivandet, övar vi oss på att delta i ett samtal, vilket även framhålls i handböcker och läromedel på 1980-talet likaväl som 2010-talet. Detta gäller oavsett om man skriver debattartiklar, argumenterande texter eller skönlitterärt. Det är denna skrivandets funktion Brandt belyser då hon omnämner skrivandet och läsandet som mycket sociala aktiviteter, trots att de ibland kräver en stängd dörr.⁶⁹⁴ Men även om alla böcker främjar ett deltagande i samhället, så är det – som jag visat – stor skillnad på varför eller med vad man ska delta enligt de olika böckerna, vilket även påverkar hur samtalet, eller det skrivna, ska se ut.

I *The Rise of Writing* framhåller Brandt att skrivande alltmer kommit att förknippas med värden som tidigare varit knutna till läsning. Som exempel på detta lyfter hon att läsandet har ansetts viktigt för att man genom det kan utvecklas som människa. I hennes studie med skrivande ungdomar eller unga vuxna framkommer att en sådan utveckling är något de förknippar med skrivande, snarare än läsande. Genom att skriva menar de att de lär sig saker om sig själva eller samtalar med olika delar av sig själva. Detta beskrivs av Brandt som att de intar olika perspektiv genom skrivandet, vilket är en förmåga som läsning ofta anses utveckla.⁶⁹⁵ Även här synliggörs således en närhet mellan

⁶⁹² Öhman, s. 70–72, 113–115.

⁶⁹³ Randahl, 2011, s. 105.

⁶⁹⁴ Brandt, 2011, s. 1–3.

⁶⁹⁵ Brandt, 2015, s. 128f.

skrivande och läsande. Något som jag dock finner intressant, och som ligger i linje med den utveckling jag beskrivit, är att de flesta deltagarna i Brandts studie ger uttryck för att de genom skrivandet lär sig mer om sig själva, snarare än om omvärlden. Detta står i kontrast till intagandet av olika perspektiv vid läsning, som brukar förknippas med möjligheten att nå en ökad förståelse för andra.⁶⁹⁶

Under 2000-talet kommer handböckerna alltmer att likna självhjälpslitteratur, då de vill hjälpa skribenten att finna sig själv eller sin lycka. De fylls med uppmuntrande ord och uppmaningar om att man måste tro på sig själv. Denna uppmuntran står i relation till vissa handböckers utsagor om att ingen uppmuntrat dem att skriva, eller till skrivandets ensamhet. Under avhandlings-skrivandet har jag lånat många av handböckerna på bibliotek. När man gör det ser man att det som oftast är understruket i böckerna, av tidigare låntagare, är just de uppmuntrande orden. Ge aldrig upp! Ett tjockt blyertsstreck under meningen. Den uppmuntran som finns i handböckerna gör att den blivande skribenten positioneras som osäker, men den kan så klart även förstås som just en uppmuntran: som ett sällskap till den som vill skriva, som vill öva sig i yttrandets konst även skönlitterärt, men kanske inte har något stöd därtill. Läromedlen uppmuntrar som visats snarare till korrekthet, färdighet och duktighet (i andra sorters texttyper), och kanske är handböckernas uppmuntran att skriva *eget*, som du själv vill, då viktig. Det är på intet sätt yrkesmässigt eller ekonomiskt strategiskt att vilja bli författare. Jag har gått skrivarkurser. Sällan har jag fått två tummar upp av omgivningen för mina val av studier. Inte ens litteraturvetenskap ansågs ge någon framtid, ibland inte ens av de som höll i utbildningen. Min C-kurs i litteraturvetenskap inleddes med att föreläsaren sa att det var kul att se oss där, men att hen innerligt hoppades att vi inte var där för att det skulle leda till ett arbete. Kanske behöver man då en bok i handen, med tjocka streck i blyerts, för att ändå prova och inte ge upp. För att man letar efter något som har yttrats, eller kan yttras, av någon, någonstans.

Handbokens form och skrivandets möjlighet att förändra

Ett yttrande kan ibland vara något storslaget och omvälvande, men är allt som oftast vardagligt, en upprepning av något redan sagt. För även när vi är fria att yttra oss är yttranden inte fria från det sammanhang som omger dem. Vad som yttras beror på vad som tidigare yttrats. Vi upprepar oss hela tiden, även om små

⁶⁹⁶ Se t. ex. Öhman, s. 21f.

glidningar kan ske mellan eller genom upprepningarna. Foucault beskriver upprepningar inom en diskurs, då han talar om kommentaren vars roll är:

[...] att *äntligen* säga det som i tysthet artikulerades *där borta*. Enligt en paradox som den ständigt förskjuter men aldrig undkommer måste kommentaren alltid för första gången säga det som dock redan har sagts och outtröttligt upprepa det som trots allt aldrig blev sagt.⁶⁹⁷

Handböckernas roll tycks – när man läser dem en efter en – överensstämma med kommentarens. De säger det som redan är sagt ”*där borta*”, och upprepar även det som ändå inte blev sagt. De förhåller sig till det som tidigare sagts om skrivandet, till normer för skrivandet likaväl som till normer för hur en handbok ska se ut. Foucault fortsätter: ”Det nya ligger inte i vad som sagts, utan i själva händelsen att det återkommit.”⁶⁹⁸ Skrivråden har återkommit, handboken har återkommit, gång på gång. Men ibland återkommer den annorlunda, vilket jag vill visa nedan.

Det som varit slående i avhandlingsarbetet är för mig dels den utvecklingslinje jag redogjort för, men även hur mycket som trots allt är sig likt i de olika böckerna. Vid den fyrtionde boken känner man lätt att man redan läst varenda ord. Eller kanske, redan vid den sjunde. De pedagogiska texternas likhet visar att de förhåller sig till en vidare, gemensam diskurs för skrivande, som begränsar vad skrivandet är, kan vara, samt vem en skribent är eller kan vara. Detta syns genom att de upprepar varandra, och trots sina försök att urskilja sig, inte är särskilt olika. Läromedlet uppdateras på ytan. Gällande handböckerna kan man se att, även om diskursen förändras genom glidningar, i stort sett samma råd återkommer genom årtiondena: de råd som jag under rubriken ”Handböckerna” omnämner. De handlar om att ”gestalta istället för beskriva”, om att ”döda älsklingar” och ”skriva om”. De handlar om att ”kämpa”, om att ”försöka igen” och om att ”be om hjälp”. Dessa råd framförs även på ett liknande sätt, det vill säga, handböckerna har på det stora hela en väldigt likartad struktur.

Läromedlen vill så klart igenkännas som läromedel, och handböckerna som handböcker. Gällande handböckerna har jag, vilket jag redogjort för, gjort urvalet utifrån vissa kriterier, som gör att materialet uppvisar en likhet. Men, det har inte heller funnits så många tveksamma fall, eller så många böcker som utgett sig för att vara handböcker i skrivande som sedan avvikit från den rådande formen. Undantaget jag hittat är just *ett* undantag. Att denna handbok skiljer sig åt, synliggörs redan i titeln. Den heter *Refuserad. Från amatör till*

⁶⁹⁷ Foucault, 1993b, s. 18. Kursivering i original.

⁶⁹⁸ Ibid., s. 19.

proffs i den ädla konsten att inte bli publicerad som författare (2011).⁶⁹⁹ Boken handlar alltså om att inte lyckas, snarare än om att lyckas, men det är ändå tydligt att den vill hjälpa sin läsare att skriva.

Refuserad (2011) har en otypisk utformning (den är långsmal) samt ett ovanligt omslag (med en bild på författaren själv). Boken inleds med två citat, eller motton. Det ena från Paulo Coelho, det andra från handboks författaren själv (vilket inte heller kan anses särskilt vanligt i böcker). Båda citaten handlar om att tro på sin dröm, vilket överensstämmer med förordet där boken beskrivs som en inspirationsbok. Handboken har ingen innehållsförteckning, men delas in efter årtal och i nummerade lärdomar som gjorts på vägen mot (det ännu väntande) författarskapet. Den första lärdomen tydliggör att målet med skrivandet är att bli författare. Den handlar om att spara små skrivböcker man har från när man var barn: ”De är kul att ha när du blir erkänd författare. ’Det var här det började...’”⁷⁰⁰

Boken är i mångt och mycket en beskrivning av hur handboks författaren gjort för att fortsätta skriva och försöka finna framgång och stöd. Den är väldigt personlig och innehåller även bilder från författarens privata fotoalbum. Det är inte ovanligt med personliga betraktelser i handböcker, ofta inleds handböckerna som sagt med dessa, men det ovanliga i *Refuserad* (2011) är dels att de får ta så stor plats och är relativt privata, dels att de är skrivna av en ännu inte publicerad författare. I övriga handböcker fungerar det faktum att författaren lyckats bli publicerad som en sorts legitimering för att tillvägagångssättet är värt att ta del av: en författare har kämpat hårt och sedan lyckats, hur gjorde hen? Här får läsaren istället veta hur någon gjort som inte riktigt ”lyckats” (om lyckandet innebär att bli publicerad av ett större förlag). Boken handlar således om hur man fortsätter skriva trots misslyckanden, vilket gör att den – samtidigt som publiceringen är målet – inte enbart fokuserar på hur man ska publiceras, utan snarare på hur man kan fortsätta skriva trots allt.

I boken finns noveller som författaren skrivit för tävlingar, som inte vunnits.⁷⁰¹ Även detta utgör ett brott mot genren (utdrag från egenförfattade noveller förekommer i andra handböcker, men är då just utdrag för att göra en pedagogisk poäng, vilket inte är fallet här). Starkast blir dock brottet en bit in i boken, då vi kommer till kapitlet ”Recept för författarwannabes”. Givetvis trodde jag först att vi här skulle få råd för eller recept på hur man kan bli författare, men icke:

⁶⁹⁹ Desirée Fredlund, *Refuserad. Från amatör till proffs i den ädla konsten att inte bli publicerad som författare*, Forserum: Duo Dito förlag, 2011.

⁷⁰⁰ Ibid., 2011, s. 9.

⁷⁰¹ Ibid., s. 21–26, 29f.

Att skriva är min passion. Men också att laga goda middagar av rejäla råvaror (köpekött går oftast bort).

[---] Nu när jag ändå har chansen så passar jag på att klämma in en liten minikokbok. För om inte kändisar/författare/adliga tar sig till *Let's dance*, så ger de i alla fall ut en kokbok. Och då vill inte jag vara sämre! Sverige är för övrigt det landet som ger ut flest kokböcker per capita i världen. Cirka en om dagen.⁷⁰²

Efter detta följer så en kokbok, mitt i skrivhandboken. Genom att så tydligt bryta mot handboksgenren, och överträda vad som kan tänkas vara tillåtet eller accepterat, sticker den – minst sagt – ut i mängden. Även om flera av de andra handböckerna talar om skrivandets makt och frihet, är handboksskrivandet väldigt reglerat. Det som påstås i en del handböcker, att man i skrivandet är fri att göra nästan vad som helst, utförs till viss del i *Refuserad* (2011). Handboken uppmanar inte till att försöka påverka eller förändra något genom skrivandet, men bryter själv mot normer eller genrekonventioner, då den både skriver in sig i en handboksgenre och gör något helt annat. Den tycks göra eget, eller nytt, som den vill. Den är den enda handboken som i sitt eget skrivande faktiskt förändrar något, även om den förändringen bara finns just där, som en blinkning i diskursens öga.

Att skriva handlar som vi nu vet om hårt arbete, men också om att vilja något, eller hoppas något. Genom att skriva den här avhandlingen hoppas jag ha bidragit till en större kunskap om hur utsagor om skönlitterärt skrivande konstruerar skrivandet på olika sätt, beroende av tid och sammanhang för utsagorna. Jag hoppas att sambandet mellan skrivandets konstruktion och det skrivande subjektets konstruktion framträtt; det faktum att man när man beskriver det ena även gärna börjar beskriva det andra. Om skrivandet kräver något, krävs samtidigt ett visst sorts subjekt, som då måste skapas eller skapa sig i skrivakten. De konstruktioner som framträder går även att förstå i relation till omgivande ideologier och samhällsliga tendenser.

Utsagorna om skrivandet formar givetvis våra tankar och idéer om vad skrivandet kan vara, och vice versa. När skrivandet efter 1980-talet slutar att beskrivas som en samhällslig angelägenhet är det lätt att vi också slutar uppfatta det som en sådan. Om elever inte vill skriva i största allmänhet, beror det kanske inte på att de inte vill skriva, men de vill inte skriva den sortens skrivande som konstruerats åt dem, just där och då. Om det viktiga med att lära sig skriva är att kunna redogöra för fakta eller utföra uppgiften korrekt, kommer det att bidra till synen på skrivandet som sådant. Om det viktiga är samhällsförändring eller att uttrycka sin kreativitet, kommer även det att leda till en särskild syn på

⁷⁰² *Refuserad*, 2011, s. 49.

skrivandet som aktivitet, som gör det mer tillgängligt för vissa, och mindre för andra. Det spelar roll hur vi beskriver. Det spelar roll hur vi förvaltar beskrivningarna av skrivande. Dessa beskrivningar finns överallt omkring oss och det kan framstå som att de alltid har funnits. Citatet som får avsluta avhandlingen handlar om människors vilja att skriva och det påstås vara 4000 år gammalt, men passar lika bra idag:

Världen håller på att urarta. Det finns tecken på att jorden snart ska förgås. Barn lyder inte längre sina föräldrar. Alla människor vill skriva böcker. Det lutar ganska klart mot världens undergång.⁷⁰³

⁷⁰³ Citatet är hämtat från Jan Thavenius, *Det postlitterära samhället. Tankar om litteraturens och läsningens framtid*, Rapporter om utbildning, nr. 2, Malmö: Lärarhögskolan, 1992, s. 8. Enligt Thavenius ska citatet vara c: a 4000 år gammalt och finnas på en sten, bevarat på museum i Istanbul.

Summary

The aim of the thesis is to analyse how literary writing and writing subjects are constructed in pedagogical texts on writing, published in Sweden between 1979 and 2015. Ideological statements about, and norms of, writing that are expressed in the texts are discussed and associated with different discourses of writing. The thesis answers the following questions:

- What does it mean to write, and what is needed for the writing to be successful, according to the pedagogical texts on writing, from 1979–2015?
- Which norms and ideologies are present in the pedagogical texts?
- What changes and constants become visible and how can they be understood?

The analysed texts comprise three different kinds: handbooks for creative writing, textbooks for upper secondary school and textbooks for teachers of writing. The main part of the material are handbooks; 29 handbooks have been analysed. Besides this, the different editions of a textbook for upper secondary school, *Svenska timmar. Språket*, and the different editions of Siv Strömquist's *Skrivprocessen* (directed towards teachers) have been analysed. Pedagogical texts from both an informal and formal setting have been chosen in order to discuss differences and similarities between constructions of writing in the different areas. The high number of handbooks represented in the thesis is based on the fact that none of these texts have been thoroughly researched before. The thesis provides knowledge about education in the field of creative writing in Sweden.

The first chapter presents a brief historical overview of writing in formal or informal settings. Writing research that focuses on how writing (in school or leisure time) is understood or explained by teachers and students is presented, as well as writing research that discusses identity or subjectivity. Several previous researchers have stated that the motivation to write among students at school is lacking, and that the writing tasks are sometimes perceived by students as being unclear or as having no purpose. When it comes to writing in an informal setting, it is pointed out that research into handbooks or courses in Creative Writing is almost non-existent in Sweden. An essay by Ulf Olsson is

presented and, according to the essay, Creative Writing in Sweden has become closely linked to issues about identity and appears to concern the individual rather than society. Research on the field of Creative Writing in an Anglo-Saxon context is presented, and the shifting role of the author and research into self-help literature are briefly discussed.

The first chapter also presents the theoretical perspectives of the thesis. Roz Ivanič's framework from "Discourses of Writing and Learning to Write" is used to associate the constructions of writing to discourses. In the framework, six different discourses are described. *The skills discourse*, *the creativity discourse* and *the process discourse* all mainly focuses upon the written text or the practical act of writing. In brief, these discourses discuss the act of writing or the written text, rather than the circumstances surrounding writing. In *the genre discourse*, *the social practices discourse* and *the sociopolitical discourse*, the context of writing becomes more important. These discourses discuss how to understand the specific place, receiver, or instructions for writing. In the thesis, two more discourses have been added to the framework: *the market discourse* and *the discourse of support*. These are required for analyzing the handbooks, since the handbooks construct writing in ways that did not fit into the existing framework. Discourses of writing are defined in the thesis as beliefs about writing and writing subjects. The concepts *subjects* and *subject positions* are used in the thesis, since the possibility of becoming, and existing as, a subject within a specific discourse is discussed.

The first chapter ends with a presentation of theoretical perspectives for understanding the constructions of writing and writing subjects in relation to ideologies in society. This presentation has two parts. The first part is mainly about subject positions and regulations within discourses or societies, as explained in Michel Foucault's *The Order of Discourse*, *The Care of the Self* and *Discipline and Punish*. The second part focuses on the demand for flexibility and the consequences of such a demand for the individual and the society. Zygmunt Bauman's "Happiness in a Society of Individuals" and "Liquid Arts" are presented, which is followed by a discussion of Richard Sennett's *The Culture of the New Capitalism*. In *The Culture of the New Capitalism*, Sennett stresses the importance of and the difficulties for individuals to create life narratives in the present day society, which the analysis will show have parallels with the constructions of writing.

In the second chapter the importance of experience for writing is analysed. The chapter is centred around handbooks and *Skrivprocessen*, and shows that experience as well as voice – together referred to as *the idea of the own* – is constantly described as being crucial for the possibility of succeeding

in writing. What one has experienced is the starting point for writing, and at the same time, the writer should find his or her true voice, or self, through writing. The analysis shows that the subject is created in the act of writing according to the handbooks and changed (or improved) by writing according to *Skrivprocessen*. The handbooks are clearly linked to the creativity discourse – in which writing is the result of the author’s creativity, according to Ivanič – when *the idea of own* is discussed. In the creativity discourse style is just as important as, or even more important than, accuracy. There is also a discourse of support since writing is constructed as a way of finding yourself and gaining greater self-esteem. The chapter also discusses writing as an activity of solitude or community. A distinct difference between formal and informal writing occurs: in formal writing, community is an important part of the process of writing, while in handbooks, the importance of solitude is highlighted. According to the handbooks, solitude is necessary, and this means that writing may be in conflict with family life and other commitments in life.

Chapter three and four are centred around writing as work and play. Chapter three analyses the handbooks, and differences or similarities between handbooks from different decades are highlighted. In chapter four the different editions of the textbook *Svenska timmar. Språket* are analysed.

Chapter three is chronologically structured. As a starting point the strong association between writing and work during the 1980s is revealed. Writing is constructed as hard work, and as an obligation, rather than something you do out of a sense of joy. Ivanič’s sociopolitical discourse is salient, through the explicit focus on society and power relations, which affect the writer and the writing. To write (your experience) is constructed as a way of taking part in and possibly affecting society. During the 1990s the obligation to write almost disappears, and the joy and love of writing is underlined. You write because of your love for writing and literature. The purpose of writing is writing itself, and no further purpose is needed, which means Ivanič’s creativity discourse is present. This discourse is present throughout all decades but is strongest during the 1990s. Between 2000 and 2010 the discourse of support becomes stronger, when the handbooks start resembling self-help literature. The writer-to-be is constructed as being in great need of help (from the handbooks) in order to write which, in consequence, is constructed as an extremely difficult – but for the individual – rewarding activity. Finally, after 2010 the handbooks often express the market discourse: writing is about succeeding, by finishing a project – the writing of a book – and selling it. It is also possible to succeed by finding happiness or being able to self-improve through writing, but most of all the direction towards the market and salability is underlined.

Chapter four starts by showing that three of the four editions of *Svenska timmar. Språket* – published in 1989, 1995 and 2001 – are almost identical. Even if the curriculum has changed, and even if the first edition is mainly directed towards vocational programs, the content stays the same. After this has been concluded, the analysis comprises a comparison between the first and the latest edition, from 2011, focusing on literary writing and writing as work or play. The chapter shows that while literary writing, or writing as storytelling, was a key part of the textbook in 1989, it has almost disappeared in the 2011 edition. Literary writing, examples from literary texts, or information about creative writing is highly marginalized in the most recent edition. If literary writing in year 1989 was a starting point for writing, in 2011 it is an unimportant add-on. The changing focus of the content also has consequences for the constructions of the writing subjects. In 1989 the writer is someone who likes to write, be creative and play with words. In 2011 the writer needs the ability to work hard and aims to be good at writing or to be accurate. Ivanič's creativity discourse and process discourse have a strong presence in the first edition. The textbook describes the writing process as a concept and emphasises that to write well, you must go through every stage. The 2011 edition links to a skills, genre or market discourse. The skills discourse stresses accuracy and is clear about what is right or wrong, while the genre discourse focuses on the explicit teaching of different genres. The textbook explains patterns of specific genres, but does not mention the fact that genres are also changing. Finally, the market discourse is visible in how the textbook highlights the need for hard work if you want to succeed in further studies or in the working life.

With the theoretical perspectives of Zygmunt Bauman and Richard Sennett, chapter five discusses the constructions of writing in relation to ideologies in society. The chapter mainly discusses handbooks although textbooks are also mentioned. The analysis shows how writing has come to be constructed as an individualized activity, characterised by the ideology of neo-liberalism. Writing is an opportunity for individuals to gain something, for example, money or visibility in society. Writing is about succeeding, and the individual alone is responsible.

To analyse whether writing is also constructed as standing for something else, or representing other ideologies, the thesis turns to Sennett's *The Culture of the New Capitalism*. According to Sennett, what is valued in society has changed. For example, experience and craftsmanship have lost their significance, and this affects the opportunity for individuals to create life narratives. Sennett points out that trying to give value to the unvalued, can be part of creating stability or even challenging current ideologies in society. This

is important for the constructions of writing since things that are not valued in society, still are highly valued in literary writing according to the analysis. In literary writing, experience is seen as a great – and necessary – asset. Furthermore, writing is constructed as an ongoing activity that the individual can always take with him/her. Even if you have to quit your work, move to a new town or end a relationship, writing will always be a part of you. Through writing, some kind of stability can be achieved. This does not mean that writing is constructed as contesting surrounding ideologies, but writing is at least constructed as *something else*, as an activity in which other things are valued.

The fifth chapter also shows that writing has something to offer the writer-to-be. According to the handbooks, the most enjoyable experience the writer can gain from writing is the feeling of disappearance. When the characters take over, when the writer does not know what is being written, true happiness occurs. The aim of writing appears to be to feel the personal or the self finally disappear. And disappearance – the refusal to take part and becoming a subject in the discourse – could be a way of trying to deny the regulations of present ideologies.

Chapter six is a concluding chapter, centred around two important themes to discuss the construction of writing and the thesis' results. In chapter six the parallel between writing and reading is discussed. All pedagogical texts that have been analysed in the thesis, state that reading is important for writing. The closeness between reading and writing is also visible in the constructions of the activities: both of them are ways of communicating and both of them carry the possibility of disappearance. When reading a good book you might feel like time and space disappears, or your sense of yourself in the world is tuned down. The same thing sometimes happens when you are writing, according to the handbooks. Discussing the resemblance between constructions of reading and writing, the thesis emphasises that practicing writing, whether literary or not, is also always constructed as a way of practicing in order to take part in communication and society.

The sixth chapter also discusses the relationship between form and content in the handbooks. As the thesis has shown, many handbooks states that writing is a place in which the subject is free to set his/her own rules. This freedom of writing is not used in the handbooks themselves. It is easy to see that they all form part of the same genre, the implicit rules of which they follow. One handbook, *Refuserad*, is discussed as an exception. This is the only handbook analysed that actually does something unexpected in the genre by including, for example, a cookbook in the middle of the text. In the thesis this is understood as a possible attempt to create something new, through or while writing.

Förteckning: pedagogiska texter

Handboksförteckning

1979–1989:

- Augustsson, Lars Åke, *Att skriva prosa. En essä och ett reportage*, Stockholm: Ordfront, 1989.
- Lagercrantz, Olof, *Om konsten att läsa och skriva*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1985.
- Thor, Clas & Ekegren, Staffan, *Visst kan jag skriva. Handbok för amatörskrivare*, Örebro: Morgonstjärnan, 1982.
- Wernström, Sven, *Skrivandets hantverk. Sven Wernström berättar om sina egna arbetsmetoder och ger råd till dig som vill skriva*, Stockholm: Gidlunds, 1979.

1990–1999

- Augustsson, Lars Åke, *Att skriva romaner och noveller*, Stockholm: Ordfront, 1993.
- Carlsson, Siewert, *Skrivarbok. Om konsten att skriva prosa, poesi, journalistik*, Stockholm: Författares bokmaskin, 1999.
- Gummesson, Maria, *Att skriva börjar här. Inspiration, idéer och fakta*, Stockholm: Ordfront, 1998.
- Hägg, Göran, *Författarskolan*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1993.
- Johansson, Peter Gustav, *Det sjunkna alfabetet. En bok om konsten att skriva*, Stockholm: Natur & Kultur, 1996.
- Jonsson, Curt, *Folkpocket om kreativt skrivande*, Stockholm: Pagina Förlag, 1995.

2000–2009

- Augustsson, Lars Åke, *Lust att skriva. Romaner och noveller*, Stockholm: Ordfront, 2002.
- , *Så skriver du romaner och noveller* (reviderad utgåva av *Lust att skriva. Romaner och noveller*, 2002), Stockholm: Voltaire Publishing, 2009.
- Birro, Marcus, *Diktskola. Författarens guide till galaxen*, Stockholm: Tiden, 2003.
- Collin, Anna-Carin, *365 börjar. Hej då skrivkramp*, Stockholm: Vulkan, 2008.
- Ekegren, Staffan, *Pennan och det tomma papperet. Inspirationsbok för skrivare*, Nora: Nya doxa, 2006.
- Gidlund, Krister, *Att göra sin egen bok. Redaktionella, typografiska och tekniska råd*, Hedemora: Gidlunds, 2000.
- Holmström, Rosemarie, *Hundra huskurer mot skrivkramp*, Kalmar: Fojo, 2000.

- Hägg, Göran, *Nya författarskolan*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2004.
- Härle, Helga, *Skriv och skriv vidare. Vägar till texten*, Nacka: Helga Härle, 2007.
- Küchen (Gummesson), Maria, *Att skriva börjar här. Version 2.0*, Stockholm: Ordfront, 2007.
- Lindqvist, Karl & Norin, Elisabet, *I textens rum. Om konsten att skriva*, Jönköping: Brain Books, 2000.
- Mushallah, Mumme, *En briljant bokidé. Inspiration för slumrande författarsjälar*, Stockholm: Natur & Kultur, 2005.
- Wiberg, Lars, *Lyft ditt skrivande*, Göteborg: Arbetarnas bildningsförbund, 2008.
- Wistrand, Johanna, *Kom igång och skriv! Ett 12-veckorsprogram*, Göteborg: Multimanus, (E-bok (Göteborg: Multimanus), 2006), 2007.
- , *Skriv boken! 4 veckors coaching*, Göteborg: Multimanus, 2008.

2010–2015

- Min roman. En steg för steg guide till att skriva en roman*, Borås: Nicotext förlag, 2012.
- Björkqvist, Joanna & Svensson, Kristina, *Förverkliga din bokdröm. En handbok för dig som vill ge ut böcker på eget förlag*, Mölndal: KS förlag, 2012.
- Bondesson, Sören, *Konsten att döda. Så skriver du en kriminalroman*, Stockholm: Ordfront, 2011.
- Dahlgren, Sölve, Rambe, Lars & Ljungberg, Ann, *Lyckas med bokutgivning. Handfasta råd från framgångsrika egenutgivare*, Stockholm: Hoi förlag, 2010.
- Fréden, Kristian, *Skriv som en nobelpristagare. Från Selma Lagerlöf till Alice Munro*, Stockholm: Ordfront, 2015.
- Fredlund, Desirée, *Refuserad. Från amatör till proffs i den ädla konsten att inte bli publicerad som författare*, Forserum Duo Dito förlag, 2011.
- Guldbrandtsson, Lennart, *Skriv som ett proffs!*, Stockholm: Vulkan, 2014.
- Holmgren, Susanne, *Dina ord, dina berättelser. Handbok för vana och ovana skrivare*, Göteborg: Kabusa böcker, 2011.
- , *Publicera dig! Om utgivning på förlag och andra publiceringsmöjligheter*, Göteborg: Kabusa, 2012.
- Kimselius, Kim M., *Att skriva med glädje*, Eringsboda: Roslagstext, 2012.
- , *Att hitta glädjen i skrivandet*, Eringsboda: Roslagstext, 2015
- Lagervall, Katarina & Wennersten, Lina, *Konsten att skriva en bästsäljare*, Stockholm: Alfabet, 2011.
- Malmsten, Bodil, *Så gör jag. Konsten att skriva*, Stockholm: Modernista, 2012.
- Norin, Elisabet, *Tre enkla regler – finns inte. En romanskola*, Hestra: Isaberg förlag, 2011.
- Svedelid, Olov, *Lär dig skriva spännande*, Bromma: MBF bokförlag, 2010.
- Svensson, Kristina, *#författarboken. Från idé till releasefest*, Stockholm: LITET förlag, 2015.
- Öhrlund, Dag, *Skriv din bok och sälj den! Tips och goda råd från en författare till dig som funderar på att skriva en bok och vill få den utgiven*, Malmö: Bra böcker, 2012.

Läromedelsförteckning

Strömquist, Siv, *Skrivprocessen. Teori och tillämpning*, Lund: Studentlitteratur, 1988.

–, *Skrivprocessen. Teori och tillämpning*, 2 omarb. och utök. uppl., Lund: Studentlitteratur, 1993.

–, *Skrivprocessen. Teori och tillämpning*, 3 omarb. och utök. uppl., Lund: Studentlitteratur, 2007.

Waje, Lennart & Skoglund, Svante, *Svenska timmar. Språket*, Malmö: Gleerups, 1989.

–, *Svenska timmar. Språket. Kurs A+B*, 2 rev. uppl., Malmö: Gleerups, 1995.

–, *Svenska timmar. Språket. A+B*, 3 omarb. uppl., Malmö: Gleerups, 2001.

–, *Svenska timmar. Språket*, 4 uppl., Malmö: Gleerups, 2011.

Litteratur och källor

- Abbing, Hans, *Why Are Artists Poor? The Exceptional Economy of the Arts*, Amsterdam: Amsterdam University Press, 2002.
- Ahlström, Kristofer, "Färre vill läsa, alla vill skriva", kulturdelen, *Dagens Nyheter*, 14-11-08.
- Andersson, Tamara, *Den ensamma sjöjungfrun. Om Catarina Rydbergs jagberättande ur ett genreperspektiv*. Diss. Umeå universitet, 2015.
- Andersson Varga, Pernilla, *Skrivundervisning i gymnasieskolan. Svenskämnets roll i den sociala reproduktionen*. Diss. Göteborgs universitet, 2014.
- Arnesen, Anne-Lise & Lundahl, Lisbeth, "Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 50, nr. 3, 2006.
- Bauman, Zygmunt, "Happiness in a Society of Individuals", *Soundings*, vol. 38, nr. 1, 2008.
- , "Liquid Arts", *Theory Culture Society*, vol. 24, nr. 1, 2007.
- Berg, Linda, "Välj dina känslor. Om subjektförståelse och säljande känsloreglering i Mia Törnbloms självhjälpsböcker". I *Att känna sig fram. Känslor i humanistisk genusforskning*, Annelie Bränström Öhman, Maria Jönsson & Ingeborg Svensson (red.), Umeå: H:ström – text och kultur, 2011.
- , "Du skall älska dig själv. Om kultur och subjekt i anti-janteböcker". I *Du ska inte tro att du är något. Om Jantelagens aktualitet*, Anders Johansson & Maria Jönsson (red.), Umeå: Bokförlaget H:ström, 2017.
- Berglund, Karl, *Mordens marknad. Litteratursociologiska studier i det tidiga 2000-talets svenska kriminallitteratur*. Diss. Uppsala universitet, 2017.
- , *Mordförpackningar. Omslag, titlar och kringmaterial till svenska pocketdeckare 1998–2011*, Uppsala universitet, 2016.
- Bergman, Lotta, "Introduktion". I *Makt, mening, motstånd. Litteraturundervisningens dilemman och möjligheter*, Lotta Bergman et al., Stockholm, Liber, 2009.
- Blåsjö, Mona, *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*, Stockholms universitet, 2010.
- Boye, Karin, *För trädets skull* (1935). I *Dikter*, Stockholm: Albert Bonniers förlag, 1996.
- Books on Demand, "Var tredje svensk vill ge ut en bok", <http://news.cision.com/se/bod/r/var-tredje-svensk-vill-ge-ut-en-bok,c522372> (hämtad 18-02-05).
- Brandt, Deborah, *Literacy as Involvement. The Acts of Writers, Readers and Texts* (1990), Carbondale: Southern Illinois University Press, 2011.
- , *Literacy and Learning. Reflections on Reading, Writing and Society*, San Francisco, Calif.: Jossey-Bass, 2009.
- , *The Rise of Writing. Redefining Mass Literacy*, Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

- Bränström Öhman, Annelie, "Skrivandets urmörker. En akademisk aria i fyra akter". I *Genus och det akademiska skrivandets former*, Annelie Bränström Öhman & Mona Livholts (red.), Lund: Studentlitteratur, 2007.
- Burgess, Amy & Ivanič, Roz, "Writing and Being Written: Issues of Identity Across Timescales", *Written Communication*, vol. 27, nr. 2, 2007.
- Butler, Judith, *The Psychic Life of Power. Theories in Subjection*, Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1997.
- Chemin, Anne, "Handwriting vs. Typing. Is the Pen Still Mightier Than the Keyboard?", *The Guardian*, 14-12-16, <https://www.theguardian.com/science/2014/dec/16/cognitive-benefits-handwriting-decline-typing> (hämtad: 18-02-27).
- Dahl, Christoffer, *Litteraturstudiets legitimeringar. Analys av skrift och bild i fem läromedel i svenska för gymnasieskolan*. Diss. Göteborgs universitet, 2015.
- Dahl, Karin, "Från färdighetsträning till språkutveckling". I *Svenskämnets historia*, Jan Thavenius (red.), Lund: Studentlitteratur, 1999.
- Dahl, Karin & Folin, Göran, "Tema: kreativitet", *Kritisk utbildningstidskrift*, nr. 1, 1989.
- Degerman, Peter, "Litteraturen, det är vad man undervisar om". *Det svenska litteraturredaktiska fältet i förvandling*. Diss. Åbo akademi, 2012.
- Dragemark Oscarson, Anna, "Självbedömning av skriftlig produktion". I *Svenskämnet i förändring? Perspektiv på de nya kurs- och ämnesplanerna*, Madeleine Ellvin, Gustav Skar & Michael Tengberg (red.), Stockholm: Svenskläraryrket, 2011.
- Edberg, Hélène, *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande. En textanalytisk fallstudie av studenters arbete med kritisk metarefleksion*. Diss. Örebro universitet, 2015.
- Edlund, Ann-Catrine, "Två vågor av vardagligt skriftbruk 1800–2000". I *Att läsa och skriva. Två vågor av vardagligt skriftbruk i Norden 1800–2000*, Ann-Catrine Edlund (red.), Umeå: Umeå universitet & Kungl. Skytteanska samfundet, 2012.
- Englund, Tomas, "Utbildningspolitiska vägval – förändrade förutsättningar för skola och didaktik". I *Utbildningspolitiskt systemskifte?*, Tomas Englund (red.), Stockholm: HLS förlag, 1996.
- Egidius, Henry, *Pedagogik för 2000-talet* (1999), 5 omarb. uppl., Stockholm: Natur & Kultur, 2009.
- Eriksson, Helena, *Täthetssteomet*, Stockholm: Albert Bonniers förlag, 2012.
- Erixon, Per-Olof, *Drömmen om den rena kommunikationen. Diktskrivning som pedagogiskt arbete i gymnasieskolan*, Lund: Studentlitteratur, 2004.
- Erlanson, Erik, *Ordkonst och levnadskonst. Det skrivande subjektet i John Ashberys, Yves Bonnefords och Inger Christersens diktning*. Diss. Lunds universitet, 2017.
- Flower, Linda & Hayes, John R., "A Cognitive Process. Theory of Writing", *College Composition & Communication*, vol. 32, nr. 4, 1981.
- Forslid, Torbjörn & Ohlsson, Anders, *Författaren som kändis*, Malmö: Roos & Tégner, 2011.
- Foucault, Michel, "Vad är en författare?" (1969), övers. Henrik Killander, *Modern litteraturteori, band 2*, Claes Entzenberg & Cecilia Hansson (red.), Lund: Studentlitteratur, 1993.
- , *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid Collège de France den 2 december 1970*, övers. Mats Rosengren, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 1993.

- , *Sexualitetens historia. Band 3: Omsorgen om sig* (1984), övers. Britta Gröndahl, Göteborg: Daidalos, 2002.
- , *Övervakning och straff. Fängelsets födelse* (1975), övers. C. G. Bjurström, 5:e uppl., Lund: Arkiv förlag, 2017.
- Fürst, Henrik, *Selected or Rejected. Assessing Aspiring Writers' Attempts to Achieve Publication*. Diss. Uppsala universitet, 2017.
- , "Handling Rejection as Failure: Writers Getting the Rejection Slip", *Valuation Studies*, vol. 4, nr. 2, 2016.
- Gilbert, Sandra M. & Gubar, Susan, *The Madwoman in the Attic. The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*, New Haven: Yale University Press, 1979.
- Gleerups katalog, *Gy&Vux 2013. Svenska, Engelska och Moderna språk*, Stockholm: Gleerups, 2013.
- , *Gy&Vux 2015. Svenska. Engelska. Samhällsvetenskap. Ekonomi*, Stockholm: Gleerups, 2015.
- Graeske, Caroline, *Fiktionens mångfald. Om läromedel läsarter och didaktisk design*, Lund: Studentlitteratur, 2015.
- Götselius, Thomas, *Själens medium. Skrift och medium i Nordeuropa omkring 1500*. Diss. Stockholms universitet, Göteborg: Glänta, 2010.
- Hammarén, Maria, *Bildning och skrivande*, Högskoleverkets rapportserie, nr. 2, Stockholm: Högskoleverket, 2009.
- Hansson, Fredrik, *På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*. Diss. Malmö Högskola, 2011.
- Hecq, Dominique (red.), *The Creativity Market. Creative Writing in the 21st Century*, Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- Heggestad, Eva, "Konstnärskall och hustruplikt", *Nordisk kvinnolitteraturhistoria*, 2011, <https://nordicwomensliterature.net/se/2011/01/04/konstnarskall-och-hustruplikt/> (hämtad 18-01-25).
- Hidi, Suzanne & Boscolo, Pietro, *Writing and Motivation (1)*, Leiden: Brill, 2006.
- Illouz, Eva, *Saving the Modern Soul. Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help*, Berkeley: University of California Press, 2008.
- Ivanič, Roz, *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing* (1997), Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- , "Discourses of Writing and Learning to Write", *Language and Education*, vol. 18, nr. 3, 2004.
- Jersild, P. C., "August och Selma borde också ha gått en skrivarkurs", *Ordfront magasin*, nr. 3, 1995.
- , "Kan man lära sig att skriva?", *Ordfront magasin*, nr. 6,8 (specialutgåva till bokmässan i Göteborg), 1998, s. 44–46.
- Johansson, Anders, "Projektfieringen. Litteraturvetenskapen som vara", *Tidskrift för litteraturvetenskap*, nr. 3–4, 2014.
- , *Självskrivna män. Subjektivringens dialektik*, Göteborg: Glänta, 2015.
- Johnsson Harrie, Annie, *Staten och läromedlen. En studie av den svenska statliga förhandsgranskningen av läromedel 1938–1991*. Diss. Linköpings universitet, 2009.
- Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.), *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*, Lund: Studentlitteratur, 2015.

- Kuhl, Nancy, "Personal Therapeutic Writing vs. Literary Writing". I *Power and Identity in the Creative Writing Classroom. The Authority Project*, Anna Leahy (red.), Clevedon/ Buffalo/ Toronto: Multilingual Matters, 2005.
- Larsson, Nils, *Ett möte mellan två skrivkulturer. Några högstadieungdomars syn på och bruk av skrift vid skol- respektive privatskrivande*. Lic-avh. Stockholms universitet, 2011.
- Lilja Waltå, Katrin, "Äger du en skrumejsel?" *Litteraturstudiets roll i läromedel för gymnasiets yrkesinriktade program under Lpf 94 och Gy 2011*. Diss. Göteborgs universitet, 2016.
- Lo-Johansson, Ivar, *Att skriva en roman. En bok om författeri*, Stockholm: Liber förlag, 1981.
- , *Till en författare*, Stockholm: Bonnier, 1988.
- Lundberg, Anna, "Får vi betyg på det här? Skolflickor, nyliberalism och grotesk komik i samtid svensk ungdomsteater". I *Flicktion. Perspektiv på flickan i fiktionen*, Eva Söderberg, Mia Österlund & Bodil Formark (red.), Malmö: Universus Academic Press, 2013.
- Lundström, Stefan, Manderstedt, Lena & Palo, Annbritt, "Den mätbara litteraturläsaren. En tendens i Lgr 11 och en konsekvens för svensklärautbildningen", *Utbildning & demokrati*, vol. 20, nr. 2, 2011.
- Malmgren, Gun & Sandqvist, Carin (red.), *Skrivpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, 1991.
- Malmgren, Lars-Göran, *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*, Lund: Studentlitteratur, 1986.
- Malmström, Martin, *Syner på skrivande. Föreställningar om skrivande i medie-debatter och gymnasieskolans läroplaner*. Diss. Lunds universitet, 2017.
- Mattlar, Jörgen, "Könsöverskridande läsning. En återblick på Ann Jäderlunddebatten 1988–89", *Horisont*, nr. 2, 2006.
- McGee, Micki, *Self-Help, Inc. Makeover Culture in American Life*, New York: Oxford University Press, 2005.
- McGurl, Mark, *The Program Era. Postwar Fiction and the Rise of Creative Writing* (2009), Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2011.
- McKay, Adam, *Talladega Nights. The Ballad of Ricky Bobby* [film], Relativity Media/The Apatow Company/Mosaic Media Group, USA: 2006.
- Molloy, Gunilla, *Reflekterande läsning och skrivning. Årskurs 7–9*, Lund: Studentlitteratur, 1996.
- , *Skolämnet svenska. En kritisk ämnesdidaktik*, Lund: Studentlitteratur, 2007.
- , *Svenskämnets roll. Om didaktik, demokrati och critical literacy*, Lund: Studentlitteratur, 2017.
- Munck, Kerstin, *Att föda text. En studie i Hélène Cixous författarskap*, Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2004.
- Nationalencyklopedin*, uppslagsord, "Handbok", <https://www.ne.se/sök/?t=uppslagsverk&q=handbok> (hämtad 18-03-21)
- Nilson, Eva, *Elevers skrivande som identitetsskapande praktik i skolan. Innehåll och begränsningar*. Lic-avh. Stockholms universitet, 2012.
- , *Att skapa en läsare. Läsararter och läsare av litterär text i svenskämnets nationella examination på gymnasiet – åren 1968 till 2013*. Diss. Stockholms universitet, 2017.

- Nordmark, Marie, *Digitalt skrivande i gymnasieskolans svenskundervisning. En ämnesdidaktisk studie av skrivprocessen*. Diss. Örebro universitet, 2014.
- Olsson, Lotta (text) & Landström, Olof (bild), *Mitt bland stjärnor*, Stockholm: Lilla Piratförlaget, 2016.
- Olsson, Ulf, "Litteraturens nya ordningar. Författarfunktion, skrivarskola och identitetspolitik". I *Invändningar. Kritiska artiklar*, Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2007.
- Palmér, Anne, *Nationella skrivprov baserade på två olika läroplaner. Genre, kommunikationssituation och skrivdidaktiska diskurser*, Svenska i utveckling, nr. 31, 2013.
- Palmér, Anne & Östlund-Stjärnegårdh, Eva, *Bedömning av elevtext. Enligt Lgr11 och Lgy11*, Stockholm: Natur & Kultur, 2015.
- Parmenius Swärd, Suzanne, *Skrivande som handling och möte. Gymnasielever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Malmö högskola, 2008.
- Pennlert, Julia, *Poesi pågår. En studie av Poeter.se 2003–2016*. Diss. Umeå universitet, 2018.
- Perec, Georges, *Försvinna* (1969), övers. Sture Pyk, Stockholm: Modernista, 2018.
- Randahl, Ann-Christin, *Elever som skribenter i skolans skrivpedagogiska diskurser*. Lic-avh. Göteborg, 2011.
- , *Strategiska skribenter. Skrivprocesser i fysik och svenska*. Diss. Örebro universitet, 2014.
- Rose, David & Martin, James R., *Skriva, läsa, lära. Learning to Write. Reading to Learn*, övers. Kristina Aldén, Ann-Christine Lövestedt (red.), Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2013.
- Sarrimo, Cristine, *När det personliga blev politiskt. 1970-talets kvinnliga bekännelse och självbiografi*. Diss. Lunds universitet, Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, 2000.
- , *Jagets scen. Självframställning i olika medier*, Göteborg: Makadam, 2012.
- Sennett, Richard, *Den nya kapitalismens kultur* (2006), övers. Örjan Sjögren, Stockholm: Atlas, 2007.
- Skoglund, Svante, *Svenska timmar. Litteraturen*, Malmö: Gleerups, 2012.
- Skolverket, *I enlighet med skolans värdegrund? En granskning av hur etnisk tillhörighet, funktionshinder, kön, religion och sexuell läggning framställs i ett urval av läromedel*, rapport 285, Stockholm: Skolverket, 2006.
- , *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, Stockholm: Skolverket, 2011.
- , "Vad är läromedel", <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik/tema-laromedel/vad-ar-laromedel-1.181690> (hämtad 16-03-22).
- , "Hur lär man elever att skriva bra texter?", <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-lar-man-elever-att-skriva-bra-texter-1.157506> (hämtad 18-02-15).
- Skolöverstyrelsen, *Skrivprocessen. Ett servicematerial*, Stockholm, 1985.

- Sparrow, Jeff, "Creative Writing, Neo-Liberalism and the Literary Paradigm". I *The Creativity Market. Creative Writing in the 21st Century*, Dominique Hecq (red.), Bristol: Multilingual Matters, 2012.
- Svensson, Amanda, "I den dystra, ädla skaran", *Sydsvenskan*, 14-09-11.
- Sörlin, Sverker, "Den svenska skolans ödesväg", *Dagens Nyheter*, 13-06-12, <http://www.dn.se/Pages/Article.aspx?id=1005421&epslanguage=sv> (hämtad 15-02-24).
- Thavenius, Jan, *Det postlitterära samhället. Tankar om litteraturens och läsningens framtid*, Rapporten om utbildning, Malmö: Lärarhögskolan, nr. 2, 1992.
- Therén, Ida, "2000-talets litteratur – författaren som blev vara", *ETC*, 15-08-07, <https://www.etc.se/kultur-noje/2000-talets-litteratur-forfattaren-som-blev-vara> (hämtad 18-02-27).
- Tranströmer, Tomas, *Klanger och spår*, Stockholm: Bonniers, 1966.
- Waje, Lennart & Skoglund, Svante, *Svenska timmar. Bas*, Malmö: Gleerups, 2006.
- Wandor, Michelene, *The Author Is Not Dead, Merely Somewhere Else. Creative Writing Reconceived*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.
- Vargas Llosa, Mario, "En hyllning till läsningen och dikten", *Nobelföreläsning*, 2010, https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sv.html (hämtad 18-02-07).
- Westberg, Niklas, *Meddelande från enskildheten. En sociologisk studie av ensamhet och avskildhet*. Diss. Göteborgs universitet, 2012.
- Westbrook, Steve, "Just Do It. Creative Writing Exercises and the Ideology of American Handbooks", *New Writing*, vol. 1, nr. 2, 2004.
- Åberg, Tommy, "Kan man lära sig att bli författare?", *Provins*, nr. 3, 1994.
- , "Det finns refuseringsbrev som visar prov på stor skrivkonst...", *Provins*, nr. 2, 1996.
- Öhman, Anders, *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*, Malmö: Gleerups, 2015.
- Öijer, Bruno K, *Det förlorade ordet*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1995.
- , *Och natten viskade Annabel Lee*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2014.

Index: handböcker och läromedel

- #författarboken* (2015), Svensson, Kristina, s. 8, 122.
- 365 börjor* (2008), Collin, Anna-Carin, s. 8, 66.
- Att göra sin egen bok* (2000), Gidlund, Krister, s. 8, 122.
- Att hitta glädje i skrivandet* (2015), Kimselius, Kim M., s. 8, 121, 127.
- Att skriva börjar här* (1998), Gummesson, Maria, s. 8, 23, 60, 71–75, 77f., 94f., 98, 182, 198.
- Att skriva börjar här* (2007), Küchen (Gummesson), Maria, s. 8, 106f., 118f., 122, 143.
- Att skriva med glädje* (2012), Kimselius, Kim M., s. 8, 127.
- Att skriva prosa* (1989), Augustsson, Lars Åke, s. 8, 45, 69, 71, 74, 83, 85, 88, 90, 92, 95, 105, 200.
- Att skriva romaner och noveller* (1993), Augustsson, Lars Åke, s. 8, 23, 61f., 94f., 99, 101, 105, 187, 193.
- Det sjunkna alfabetet* (1996), Johansson, Peter Gustav, s. 8, 23, 39, 43, 45, 57, 94, 96.
- Diktskola* (2003), Birro, Marcus, s. 8, 61, 66, 70, 73, 75f., 105, 114–166, 190, 193.
- Dina ord, dina berättelser* (2011), Holmgren, Susanne, s. 8, 39–41, 62, 64, 78f., 121, 128–130, 132, 187, 197, 202.
- En briljant bokidé* (2005), Mushallah, Mumme, s. 8, 104.
- Folkpocket om kreativt skrivande* (1995), Jonsson, Curt, s. 8f., 45, 57, 95–98, 104, 130, 199f.
- Författarskolan* (1993), Hägg, Göran, s. 8, 45, 64f., 94, 96, 102, 182.
- Förverkliga din bokdröm* (2012), Björkqvist, Joanna & Svensson, Kristina, s. 8, 122.
- Hundra huskurer mot skrivkramp* (2000), Holmström, Rosemarie, s. 8, 104.
- I textens rum* (2000), Lindqvist, Karl & Norin, Elisabet, s. 8, 42, 44, 57, 73f.
- Kom igång och skriv!* (2007), Wistrand, Johanna, s. 8, 66, 111.
- Konsten att döda* (2011), Bondesson, Sören, s. 8, 121, 125, 131, 185.
- Konsten att skriva en bästsäljare* (2011), Lagervall, Katarina & Wennersten, Lina, s. 8, 67, 79, 121–123, 126, 131f.
- Lust att skriva* (2002), Augustsson, Lars Åke, s. 45, 62, 64, 105, 108–110, 118.
- Lyckas med bokutgivning* (2010), Dahlgren, Sölve, Rambe, Lars & Ljungberg, Ann, s. 8, 121, 182.
- Lyft ditt skrivande* (2008), Wiberg, Lars, s. 8, 56, 64, 69, 71, 106, 119f., 185.
- Lär dig skriva spännande* (2010), Svedelid, Olov, s. 8, 42, 121, 123, 126.
- Min roman* (2012), s. 8, 121.
- Nya författarskolan* (2004), Hägg, Göran, s. 8, 44, 70f., 105–107, 123.
- Om konsten att läsa och skriva* (1985), Lagercrantz, Olof, s. 6, 8, 74f., 78, 83, 85, 87, 89f., 92, 188.

- Pennan och det tomma papperet* (2006), Ekegren, Staffan, s. 8, 105, 112–144.
- Publicera dig!* (2012), Holmgren, Susanne, s. 8, 122.
- Refuserad* (2011), Fredlund, Desirée, s. 8, 212–214, 220.
- Skriv boken!* (2008), Wistrand, Johanna, s. 8, 105, 110–113, 181.
- Skriv din bok och sälj den!* (2012), Öhrlund, Dag, s. 8f., 67, 70, 78f., 121–125, 185, 192.
- Skriv och skriv vidare* (2007), Härle, Helga, s. 8, 104.
- Skriv som en nobelpristagare* (2015), Fréden, Kristian, s. 8, 121.
- Skriv som ett proffs!* (2014), Guldbrandtsson, Lennart, s. 8, 122.
- Skrivandets hantverk* (1979), Wernström, Sven, s. 6, 8, 23, 40, 43, 76f., 79, 83f., 88f., 92f., 98, 168, 181, 190.
- Skrivarbok* (1999), Carlsson, Siewert, s. 8, 94f., 100f., 103f., 184f., 200f.
- Skrivprocessen* (1988), Strömquist, Siv, s. 6, 10, 52.
- Skrivprocessen* (1993), Strömquist, Siv, s. 6, 10, 11.
- Skrivprocessen* (2007), Strömquist, Siv, 6, 9–12, 37, 39, 47–49, 51f., 58, 60–64, 68, 74f., 79–82, 135, 171, 182, 216–218.
- Svenska timmar. Språket* (1989), Waje, Lennart & Skoglund, Svante, s. 10, 136, 138, 143, 145–147, 149–156, 159, 163, 165–169, 172, 174, 176–178, 219.
- Svenska timmar. Språket* (1995), Waje, Lennart & Skoglund, Svante, s. 10, 136, 138, 163, 167, 176.
- Svenska timmar. Språket* (2001) Waje, Lennart & Skoglund, Svante, s. 10, 136, 140f., 157, 163, 166f., 176.
- Svenska timmar. Språket* (2011), Waje, Lennart & Skoglund, Svante, s. 10, 136, 143, 145, 147, 155–165, 170–178, 180, 199, 219.
- Svenska timmar. Språket*, [läromedlet omnämns i allmänhet, specifik upplaga ej definierad], s. 9, 11f., 21f., 38, 58, 83, 134f., 137, 142, 148f., 153, 155, 216, 218f.
- Så gör jag* (2012), Malmsten, Bodil, s. 8f., 41f., 66f., 72, 78, 121, 131, 186f., 200.
- Så skriver du romaner och noveller* (2009), Augustsson, Lars Åke, s. 8, 105, 110.
- Tre enkla regler – finns inte* (2011), Norin, Elisabet, s. 8, 41, 43f., 58f., 67, 73, 121, 128f., 184, 187f., 190, 202.
- Visst kan jag skriva* (1982), Thor, Clas & Ekegren, Staffan, s. 8, 23, 56, 76, 83, 86f., 89–92.

Personindex

- Abbing, Hans, s. 25, 107, 188, 196.
Ahlström, Christofer, s. 2.
Aldridge, John W., s. 77f.
Althusser, Louis, s. 31, 33, 165.
Alvtegen, Karin, s. 132.
Andersson, Per-Yngve, s. 17.
Andersson, Tamara, s. 71.
Andersson Varga, Pernilla, s. 52.
Arnesen, Anne-Lise, s. 178f.
Ashbery, John, s. 207.
Aurelius, Marcus, s. 100.
Bachtin, Michail, s. 209.
Balzac, Honoré de, s. 157.
Barthes, Roland, s. 201.
Bauman, Zygmunt, s. 22, 33, 35f., 38, 179–183, 189, 193, 203, 217, 219.
Beck, Ulrich, s. 180.
Berg, Linda, s. 26f., 58, 117f., 185.
Berge, Britt-Marie, s. 153.
Berglund, Karl, s. 126f., 206.
Bergman, Lotta, s. 15.
Blåsjö, Mona, s. 15, 18, 48.
Bonney, Yves, s. 207.
Boscolo, Pietro, s. 20, 82f., 148, 164.
Boye, Karin, s. 203.
Brandt, Deborah, s. 12–14, 60, 63, 179, 181, 209–211.
Bränström Öhman, Annelie, s. 189.
Burgess, Amy, s. 31f., 35, 56, 65, 164f.
Butler, Judith, s. 33, 59, 165, 184.
Carver, Raymond, s. 25.
Chemin, Anne, s. 59.
Christensen, Inger, s. 207.
Coelho, Paulo, s. 213.
Dahl, Christoffer, s. 11.
Dahl, Karin, s. 10, 16f., 19, 22.
Degerman, Peter, s. 5, 15.
Dragemark Oscarson, Anna, s. 18.
Edberg, Hélène, s. 23.
Edison, Tomas, s. 146f.
Edlund, Ann-Catrine, s. 12.
Egidius, Henry, s. 14, 17, 179.
Englund, Tomas, s. 14, 179.
Eriksson, Helena, s. 208.
Erixon, Per-Olof, s. 10, 19, 49–51.
Erlanson, Erik, s. 207.
Falkenland, Christine, s. 167.
Flaubert, Gustave, s. 1f.
Flodström, Anders, s. 194.
Flower, Linda, s. 18.
Folin, Göran, s. 16.
Forslid, Torbjörn, s. 24.
Foucault, Michel, s. 23f., 31, 33–35, 38, 57, 67, 82, 86f., 92, 100, 161f., 180, 183f., 197f., 201f., 211f., 217.
Frostenson, Katarina, s. 182.
Fürst, Henrik, s. 23, 47, 115, 186f.
Giddens, Anthony, s. 22.
Gilbert, Sandra M., s. 201.
Goldberg, Natalie, s. 110.
Graeske, Caroline, s. 17.
Greider, Göran, s. 103.
Gubar, Susan, s. 201.
Götselius, Thomas, s. 24.
Hammarén, Maria, s. 2, 194.
Hansson, Fredrik, s. 18, 97, 135.
Hayes, John R., s. 18.
Heggstad, Eva, s. 71.

- Hidi, Susanne, s. 20, 82f., 148, 164.
- Horatius, s. 40.
- Illouz, Eva, s. 26f., 46, 58.
- Ivanič, Roz, s. 17, 21–33, 35, 42, 47, 51, 55f., 58, 65, 74f., 82, 91–94, 96, 101f., 108, 120, 125f., 135f., 149–151, 156f., 159f., 164f., 167, 217–219.
- Jara, Victor, s. 89.
- Jersild, P. C., s. 22.
- Johansson, Anders, s. 24, 181.
- Johnsson Harrie, Annie, s. 137.
- Jäderlund, Ann, s. 102.
- Jönsson, Maria, s. 17.
- Kepler, Lars, s. 79.
- Khemiri, Jonas H., s. 182.
- Kittler, Fredrich, s. 24.
- Kuhl, Nancy, s. 118.
- Kundera, Milan, s. 200.
- Lagerlöf, Selma, s. 143.
- Landström, Olof, s. 2.
- Larsson, Nils, s. 19f., 83, 164f.
- Lilja Waltå, Katrin, s. 21, 137, 141, 148, 157, 174–176.
- Lindholm, Anna, s. 17.
- Lindqvist, Sven, s. 23, 133.
- Lo-Johansson, Ivar, s. 83.
- Lundberg, Anna, s. 203.
- Lundahl, Lisbeth, s. 178f.
- Lundström, Stefan, s. 17.
- Läckberg, Camilla, s. 127.
- Malmgren, Gun, s. 16.
- Malmgren, Lars-Göran, s. 15f., 19.
- Malmström, Martin, s. 14, 17, 21f., 135–137, 139, 152, 154, 160f., 172, 175.
- Manderstedt, Lena, s. 17.
- Mankell, Henning, s. 132.
- Marklund, Lisa, s. 167.
- Martin, James R., s. 17.
- Mattlar, Jörgen, s. 102.
- McGee, Micki, s. 27, 46, 113.
- McGurl, Mark, s. 25, 41, 44–46, 55, 77f., 205.
- McKay, Adam, s. 204.
- Molloy, Gunilla, s. 15f., 52–54, 80, 177.
- Morrison, Toni, s. 25.
- Munck, Kerstin, s. 201.
- Myrdal, Jan, s. 167.
- Nilsson, Eva, s. 20, 50, 102f., 129, 184.
- Nordmark, Marie, s. 18.
- Olin-Scheller, Christina, s. 17.
- Ohlsson, Anders, s. 24.
- Olsson, Lotta, s. 2.
- Olsson, Ulf, s. 23, 65, 77f., 133, 183f., 192, 195, 201.
- Palmér, Anne, s. 20, 147f., 158.
- Palo, Annbritt, s. 17.
- Parmenius Swärd, Suzanne, s. 21, 51, 54, 148, 164, 172.
- Perec, Georges, s. 144.
- Pennlert, Julia, s. 2, 24.
- Phelan, Peggy, s. 203.
- Politkovskaja, Anna, s. 118.
- Pynchon, Thomas, s. 25.
- Randahl, Ann-Christin, s. 21, 54f., 57, 160, 210.
- Rutgersson, Thor, s. 119.
- Rose, David, s. 17.
- Rosengren, Per Gunnar, s. 194.
- Rydberg, Carina, s. 72.
- Sandqvist, Carin, s. 16.
- Sarkozy, Nicolas, s. 180.
- Sarrimo, Cristine, s. 24, 90.
- Seneca, s. 100, 197f.
- Sennett, Richard, s. 33, 35–38, 179, 189–196, 204, 217, 219.
- Skolverket, s. 2–4, 9, 17, 137, 153.
- Sparrow, Jeff, s. 26, 38, 179, 185–188, 192, 203.
- Svensson, Amanda, s. 61.
- Söderberg Hjalmar, s. 143.

Sörlin, Sverker, s. 14.
Tengberg, Michael, s. 17.
Thavenius, Jan, s. 215.
Therén, Ida, s. 127.
Toll, Jenny, s. 74.
Tranströmer, Tomas, s. 202.
Trump, Donald, s. 180.
Törnblom, Mia, s. 27.
Vargas Llosa, Mario, s. 1.
Wandor, Michelene, s. 26, 43, 67, 113.
Westberg, Niklas, s. 72.
Westbrook, Steve, s. 26, 117, 170.
Weber, Max, s. 194f.
Widding, Göran, s. 153.
Wilson Lohse, Britt, s. 10.
Woolf, Virginia, s. 189.
Åberg, Tommy, s. 22.
Öhman, Anders, s. 17, 209, 211.
Öijer, Bruno K., s. 49–51, 53f., 60f.,
66, 196–199.
Östlund-Stjärnegårdh, Eva, s. 158.

Umeå Studies in the Educational Sciences
The Post-Graduate School for the Educational Sciences,
Umeå School of Education, Umeå University

1. Pérez-Karlsson, Åsa (2014). *Meeting the Other and Oneself: Experience and Learning in International, Upper Secondary Sojourns*. ISBN 978-91-7601-102-7.
2. Hipkiss, Anna Maria (2014). *Klassrummets semiotiska resurser: En språkdidaktisk studie av skolämnena hem- och konsumentkunskap, kemi och biologi*. ISBN 978-91-7601-100-3.
3. Sigurdson, Erik (2014). *Det sitter i väggarna: En studie av trä- och metallslöjdsalens materialitet, maskulinitet och förkroppsliganden*. ISBN 978-91-7601-124-9.
4. Hansson, Kristina (2014). *Skola och medier: Aktiviteter och styrning i en kommuns utvecklingssträvanden*. ISBN 978-91-7601-143-0.
5. Manni, Annika (2015). *Känsla, förståelse och värdering: Elevers meningsskapande i skolaktiviteter om miljö- och hållbarhetsfrågor*. ISBN 978-91-7601-238-3.
6. Olovsson, Tord Göran (2015). *Det kontrollera(n)de klassrummet: Bedömningsprocessen i svensk grundskolepraktik i relation till införandet av nationella skolreformer*. ISBN 978-91-7601-265-9.
7. Bagger, Anette (2015). *Prövningen av en skola för alla: Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. ISBN 978-91-7601-314-4.
8. Isaksson, Cristine (2016). *Den kritiska gästen: En professionsstudie om skolkuratorer*. ISBN 978-91-7601-341-0.
9. Lindblad, Michael (2016). *"De förstod aldrig min historia": Unga vuxna med migrationsbakgrund om skolmisslyckande och övergångar mellan skola och arbete*. ISBN 978-91-7601-485-1.
10. Lindblom, Cecilia (2016). *Skolämnet Hem- och konsumentkunskap på 2000-talet: Förutsättningar för elevers möjlighet till målpuppfyllelse*. ISBN 978-91-7601-498-1.
11. Norqvist, Mathias (2016). *On mathematical reasoning: Being told or finding out*. ISBN 978-91-7601-525-4.
12. Bergman, Bengt (2016). *Poliser som utbildar poliser: Reflexivitet, meningsskapande och professionell utveckling*. ISBN 978-91-7601-527-8.
13. Rantala, Anna (2016). *-Snälla du! Kan du sätta dig? Om vägledning i förskolan*. ISBN 978-91-7601-511-7.
14. Andersson Hult, Lars (2016). *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. ISBN 978-91-7601-582-7.

15. Arnesson, Daniel (2016). *PISA i skolan: Hur lärare, rektorer och skolchefer förhåller sig till internationella kunskapsmätningar*. ISBN 978-91-7601-581-0.
16. Lindster Norberg, Eva-Lena (2016). *Hur ska du bli när du blir stor? En studie i svensk gymnasieskola när entreprenörskap i skolan är i fokus*. ISBN 978-91-7601-577-3.
17. Norberg, Anders (2017). *From blended learning to learning online - ICTs, time and access in higher education*. ISBN: 978-91-7601-622-0.
18. Vu, Mai Trang (2017). *Logics and Politics of Professionalism: The case of University English Language Teachers in Vietnam*. ISBN: 978-91-7601-631-2.
19. Gheitasi, Parvin (2017). *"Say It Fast, Fluent and Flawless": Formulaicity in the Oral Language Production of Young Foreign Language Learners*. ISBN: 978-91-7601-688-6.
20. Fjellström, Magnus (2017). *Becoming a construction worker: A study of vocational learning in school and work life*. ISBN 978-91-7601-673-2.
21. Olsson, Jan (2017). *GeoGebra, Enhancing Creative Mathematical Reasoning*. ISBN 978-91-7601-697-8.
22. Diehl, Monika (2017). *"Måste det här vara som en väckelserörelse?": En studie om (det som kallas) entreprenöriellt lärande i grundskolan, utifrån Basil Bernsteins begreppsapparat*. ISBN: 987-91-7601-694-7.
23. Vingsle, Charlotta (2017). *Formativ bedömning och självreglerat lärande: Vad behöver vi för att få det att hända?* ISBN: 978-91-7601-705-0.
24. Areljung, Sofie (2017). *Utanför experimentlådan: Kunskapsproduktion, tid och materia i förskolans naturvetenskapsundervisning*. ISBN är 978-91-7601-708-1.
25. Persson, Anders (2017). *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid*. ISBN: 978-91-7601-725-8.
26. Deldén, Maria (2017). *Perspektiv på historiefilmlitteracitet: En didaktisk studie av gymnasieelevers historiska och emotionella meningsskapande i mötet med spelfilm*. ISBN: 978-91-7601-755-5.
27. Hentschel, Linn (2017). *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. ISBN: 978-91-7601-785-6.
28. Olov Nordvall (2018). *Cognition in interned adolescents: Aspects of executive functions and training*. ISBN: 978-91-7601-832-3.
29. Kuuse, Anna-Karin (2018). *"Liksom ett annat uppdrag": Iscensättning av social rättvisa i musikundervisningens retorik och praktik*. ISBN 978-91-7601-976-4.
30. Eckeskog, Linn (2019). *Kommunikation i förskolan: Förskollärares och barnskötares kommunikation med föräldrar i ett digitaliserat medielandskap*. ISBN 978-91-7855-006-7.

31. Pulls, Sofia (2019). *Skrivande och blivande: Konstruktioner av skönlitterärt skrivande i handböcker och läromedel 1979–2015*. ISBN 978-91-7855-018-0.

