

Kreativa arbetssätt i berättande och utredande skrivande

Astrid Regnell

Introduktion: Skrivundervisning med litterära förebilder

På en lärarutbildningskurs i litteraturhistoria fick studenterna skrivuppgifter med utgångspunkt i en litteraturhistorisk genre. De fick dels skriva en egen skräckromantisk berättelse och därefter en analyserande text *om* en skräckromantisk berättelse. På samma sätt som i den antika traditionens skrivundervisning användes litterära exempel som förebilder.

Studiens syfte och forskningsfrågorna

Hur gynnas förutsättningarna för att uppleva kreativitet? I vilken mån upplevde studenterna att den berättande uppgiften var friare, den analyserande mer begränsande? Lade arbetssättet på den berättande uppgiften, som mer uppenbart byggde på deras kreativitet, grunden för ett kreativt arbetssätt även på den utredande uppgiften? I uppgiftsformuleringarna lyftes skrivande som både målstyrt och intuitivt. Den inställningen diskuteras utifrån studenternas generella uppfattning att det var svårare att känna sig kreativ på den utredande uppgiften.

Metod

Studenternas synpunkter och upplevelser av huruvida de båda skrivuppgifterna fungerat kreativt undersöktes genom frågor som gällde hur en fritt formulerad uppgift (den berättande) respektive en mer ”följa-regler-uppgift” (den akademiska/utredande) påverkade deras skrivprocess. De anses arbeta kreativt när de till exempel beskriver hur instuderade fakta väljs ut och omvandlas för att fungera i en berättelse eller i en analyserande text, dvs. hur den litteraturhistoriska kunskapen sätts i bruk, och när de beskriver att de upptäcker sammanhang i sitt skrivande (Curtis 2009: 115). Studenterna fick skriva om hur kompositionen av texten vuxit fram. Deras resonemang om det kommer belysas av synpunkter i litteraturen om skrivprocessen – till exempel om hur retoriska och innehållsmässiga delar interagerar (Hayes & Flower, 1981).

Genomgången av materialet präglas främst av enskilda studenters svar, men då det funnits stor samstämmighet i svaren ges även allmänna överblickar.

Studenterna kallas för bokstäver som student X, Q, Z. Att somliga kallas för han och andra för hon är slumpartat. De tillfrågades om de gick med på

att jag gjorde en undersökning av skrivupplägget och använde deras svar, vilket samtliga gjorde.

Material – utvärderingsfrågor om upplevd kreativitet

Materialet kommer från två olika klasser som gick kursen samtidigt på olika orter – i Växjö och i Kalmar. I Kalmarklassen slutförde sex studenter samtliga uppgifter. Det finns alltså sex utvärderingar att utgå ifrån i den klassen. I Växjö avslutade fjorton studenter kursen och svarade på utvärderingarna. De utförligaste redogörelserna fanns i den mindre klassen varför det oftast är dessa som kommer upp som exempel i det följande.

I den utvärderande texten av berättelseuppgiften fick studenterna ange vilka litterära grepp från den skräckromantiska genren de använt och de skulle förklara hur dessa inspirerat deras egen berättelse. Det fanns också en mer allmänt hållen fråga: Vad behövde de vara uppmärksamma på i det första idéskapande stadiet och i det andra stadiet där berättelsen skulle skrivas ner? De bads därefter reflektera över hur de ansåg att skrivövningar av detta slag kan påverka skriv-, läs- och analysförmåga och huruvida de ansåg att ett liknande upplägg skulle fungera i deras framtida undervisning.

Beträffande den analyserande uppgiften anges det i uppgiftsformuleringen att de ska utgå från en fråga de själva formulerar till den litterära texten. Det föreslås frågor, och hur dessa kan utvecklas i en analys, men de är formulerade som förslag för att visa exempel. Själva frågeformuleringen gav alltså möjlighet att fritt formulera syftet med uppgiften. Det ges däremot ganska ingående instruktioner om att det gäller att bygga upp en tydlig struktur där det märks att de har en läsare i åtanke.

Den första utvärderingsfrågan för den analyserande uppgiften var vilken fråga de valt att utgå ifrån och hur de kommit fram till den. Därefter var det samma frågor som på den berättande uppgiften med tillägget att de skulle reflektera över likheter och skillnader mellan uppgifterna och huruvida de ansåg att arbetet fungerat kreativt. Det är framför allt den frågan som gett stoff till undersökningen.

Hur vet studenterna om de arbetar kreativt? Skrivandets två faser.

En av studenterna har svarat att hennes kreativa process fungerade bäst om hon fick sitta med pennan i hand och "låta tankarna födas på pappret". Skrivprocessen tycks alltså för henne fungerat som ett medel för tänkandet, vilket är ett drag i en kreativ skrivprocess som professionella skribenter lyfter fram: Det kreativa användandet av kunskap bygger på föreställningen att tankarna och resonemangen kommer till i den stund de skrivs eller utsägs (Bech-Karlsen 1999: 13). Det gäller att lita på det som kommer i stunden: "[W]riters abandon their need for certainty and security and, find out what

they have to say in the course of writing itself” (Celia Hunt och Fiona Sampson, 2006: 65).

I ett kreativt skrivande-perspektiv upprättas *förbindelser*. Det är inte i stunden man blir proppad med visdomar man lär sig, utan när *förbindelser* mellan saker man hört tidigare uppstår i det man tänker/skriver/gör – saker som man inte riktigt räknat med. Så det som sker intuitivt kan till exempel göra att förbindelser uppstår mellan olika stoff (Curtis 2009: 115). Inriktningen på kreativitet i läroprocesser handlar om saker man tidigare lärt sig, men som man inte medvetet aktualiserat i en given situation. Originella idéer som utan synbarlig ansträngning dyker upp i ett oväntat ögonblick förutsätts ha sin grund i tidigare viljestyrda ansträngningar (Daniels-McGhee & Davies 1994: 167).

I den här undersökningen diskuteras studenternas svar utifrån skrivstrategier beträffande en målinriktad respektive en intuitiv skrivprocess, vilket överensstämmer med kognitionsforskningens syn på den kreativa processen. Den består dels av tänkande som är förankrat och i kontakt med existerande metoder, dels ett mer ”vilt” – spontant, intuitivt, oordnat (Finke 1996: 390–391). Även när man talar om kreativitet i en *skrivprocess* finns en sådan uppdelning – en idéproduktionsfas förknippad med associativt tänkande och en utvärderingsfas (Fürst et al. 2017). Mer kunskap om den kreativa processen är ett medel att utveckla skrivstrategier (Flowers och Garbin 1989: 161).

Ett särdrag i kreativt tänkande är alltså att det inte enbart bygger på en målinriktad process och att delen som är mer oordnad kanaliseras genom sinnen och upplevelser. Filosofen/-pedagogen/-psykologen Deweys tänkande har inspirerat till begreppet *estetiska läroprocesser* (Hjertström Lappalainen 2014) I *Art as Experience* [1934] (2005) understryker han att det som förmedlas via sinnesintryck blir en del av tänkandet eftersom man samlar upp tänkande *genom* sinnen. Tänkandet uppstår enligt honom i en ännu inte medvetandegjord erfarenhet, det vill säga på ett intuitivt sätt. I begreppet estetisk läroprocess finns tanken att inläring inte sker i ett vakuum utan att människors tidigare erfarenheter spelar in (Lappalainen 2014: 30–33).

I instruktionerna till studenterna lades betoning på kreativitet i skrivandet. Ett kreativt arbetssätt *känns* spännande. Det ger energi och engagemang i studierna. När arbetet blir tråkigt och formaliserat och energin i skrivandet försvinner är kreativiteten också borta. För att få tillbaka den kan man till exempel börja uppmärksamma saker som inte passar i förut tänkta kategorier. Ett allt för väl-kategoriserat material riskerar leda till att det spännande och motsägelsefulla utträngs (Helin 2015: 188).

Undersökningen

Alla som gjorde skrivuppgifterna svarade också på utvärderingen. Den handlade om huruvida de upplevt skrivandet kreativt och *inte* om huruvida upplevelsen av kreativitet *inverkar på arbetenas kvalitet*. Svaren avspeglar att de

känt sig kreativa och att de förstått att båda uppgifterna gick ut på att de skulle visa sin genrekunskap, vilket fungerat bäst beträffande den berättande uppgiften. Svaren på den analyserande och den berättande uppgiften sammanställs och diskuteras nedan utifrån de fördelar och nackdelar arbetssättet gett studenterna där syftet varit att de skulle uppleva kreativitet. Hur kan fokuset på genrekunskapen, ett medvetet arbetssätt, korrelera med ett intuitivt, som också ingår i kreativa skrivprocesser?

Anpassning fackkunskaper/berättande – medvetet och intuitivt

Många svar i undersökningen visar positiv respons gällande fria uppgiftsformuleringar som uppmuntrar till kreativt tänkande – även om studenterna också ansett att den kreativa processen behövt kontrolleras. Studenten X ger ett exempel på detta. När typiska berättargrepp för den romantiska skräckberättelsen används i ett handlingsförlopp behövde man, menade han, fokusera på –

övergången från teman och motiv till ett handlingsförlopp, och slutligen till en berättelse. Detta för att de litterära greppen som man är väl medveten om när man beskriver handlingsförloppet sällan får samma vikt när man går från handlingsförlopp till berättelse. Då kan helt andra saker få fokus.

X tycks ha fått bra kontroll över skrivandet genom att begreppsliggöra det han läser eller skriver om som teman och motiv vilka vidareutvecklas till ett handlingsförlopp. X visar sig också medveten om att berättelsen inte bara *blir till* genom att man använder sin kunskap om genren utan att det också krävs en anpassning till själva berättandet. Enligt Hayes och Flower (1981) behöver man balansera uppbyggnad och innehåll i berättandet, dvs. göra medvetna val under skrivandets gång – göra sig medveten om sina egna tankeprocesser. Det tycktes studenten X klara av. Vana skribenter har enligt Flower och Hayes ett ständigt aktivt metakognitivt tänkande i skrivprocessen: ”Nu skriver jag så här för att uppnå det här”. Det handlar om att portionera ut sin kunskap så den inte står i vägen för det texten handlar om. ”Part of the drama of writing is seeing how writers juggle and integrate the multiple constraints of their knowledge, their plans, and their text into the production of each new sentence” (1981: 371). Det finns alltså en motsättning mellan vad man som författare vet om ett ämne och vad som är produktivt att ta upp i förmedlandet av det ämnet, precis som X noterar.

I svaren på frågorna huruvida studenterna upplevde att arbetet fungerat kreativt ges de möjlighet till metareflexivt tänkande kring sitt eget skrivande. De fick redogöra för hur de tänkte under skrivprocessen – vilka *medvetna* val de gjorde. ”Genom att styra metareflektoner med frågor kan man hjälpa studenter att skriva *medvetet och metodiskt* [min kurs.], snarare än intuitivt”, skriver Santesson (2014: 13–14). Hon relaterar forskning (Hoel, 2010) som

visar att studenterna är som mest mottagliga för lärdomar i skrivandet under tiden de håller på med en skrivuppgift. Det handlar genomgående om att sätta de sakerna i bruk de lärt om skrivprocessen.

Santesson betonar det medvetna i skrivprocessen och avfärdar det intuitiva, men när man har arbetat medvetet och metodiskt finns det, utifrån ett kognitivt perspektiv på kreativitet, skäl att ta vara på det som också kan uppstå av sig själv – förbindelser uppstår i ett material utan att man medvetet tänkt på det i det skrivande ögonblicket. Att arbeta kreativt inbegriper kunskap om en rad verktyg för att komma till målet att denna kunskap omvandlas och blir studentens egen – en omvandling som inte helt kan övervakas, eller helt medvetandegöras, varken av lärare eller studenter (Bech-Karlsen). Arbetet sker medvetet i en kreativ process men det sker *också* intuitivt. Studenternas egen känsla av att styra ett material, att det inte enbart gäller att följa mallar för en text utan att saker ibland finner sin plats av sig själv, kan uppstå när man är väl inläst på ett ämne. Mycket sker i själva skrivandet – idéer föds som både kan handla om vad som ska finnas med i texten och hur det ska presenteras.

Y, som uttalar sig om den analyserande texten talar om att man i denna text, om man utgår från en specifik fråga, kan komma fram till en *förståelse*. Formuleringen antyder att en kreativ process har ägt rum – när man tolkar en text utifrån en specifik vinkel kan man lyckas ”skapa en förståelse och länk mellan det som man har läst och hur man kan använda sig av det i sina arbeten”. Så han skriver om en form av lärdom som kan appliceras i olika sammanhang, inte enbart faktainläring, utan något som fungerar som en generell kompetens. I forskning om generella kompetenser handlar den mest kvalificerade kompetensen om studenters förmåga att omvandla eller transformera kunskap till något produktivt i ett nytt sammanhang. På den mest utvecklade nivån handlar det om att producera ny kunskap (Barrie 2007: 440). I pedagogik som innebär att eleverna inte bara ska reproducera kunskap utan även producera sådan behövs uppgifter som kräver hög kognitiv kvalitet i arbetet (Gibbons 2010). Betoningen på upplevelsen av kreativitet i skrivuppgifterna var tänkt att möjliggöra förståelse av vad som menas med att producera ny kunskap. Det kan handla om att upptäcka nya förbindelser i ett material. Något nytt utvecklas utifrån en tillägnad förmåga att kombinera och strukturera ett material. Det kan vara de slutsatser som dras i syfte att förmedla en poäng eller lösa en uppgift.

Känslan av kreativiteten mest påtaglig i idékläckningsfasen

De allra flesta upplevde idéstadiet som fritt och inspirerande, vilket gällde framför allt den berättande uppgiften och i mindre utsträckning den analyserande. X skiljer uppgiften från ”vanliga uppgifter, där målet redan är utsatt”. Han beskriver en form av brainstorming där idéer kom upp snabbare än de gick att skriva ner. Inledningen av skrivprocessen fungerade alltså på ett sätt som upplevdes kreativt. Det fanns ett *men* – arbetet blev enligt X

”något överambitiöst”, vilket torde inneburit att han inte upplevde sig ha full kontroll över processen. X förklarar vidare att arbetet fungerade bäst i idé-kläckningsfasen. Det började kännas trögare när det var dags att skriva ner – i den strukturerande fasen eller urvalsfasen (se ovan Furst et al, 2017). Även Q skriver att man ”hela tiden var tvungen att tänka över vad man gjorde och inte bara låta det kreativa skrivandet gå överstyr”.

En analyserande text kräver ett större mått av kontroll och motivation. Svårt att sätta kunskapen i bruk.

Man behövde jonglera en del med sin kunskap i den berättande texten – allt passade inte in i berättelseflödet. Flertalet studenter upplevde sig ändå kreativa beträffande den uppgiften, men hade svårare med den analyserande. Hindret med den var framför allt osäkerhet kring den striktare formen och på hur materialet skulle organiseras. Z kände ett större behov av att kontrollera idé-flödet när det gäller den analyserande texten, vilket indikerar att hon liksom flertalet upplevde den berättande uppgiften friare. Några resonerar på ett mer intellektuellt plan om att analyserande arbete förstås också kan fungera kreativt, men ger samtidigt inte tydliga uttryck för att de upplevt det så. Studenterna fick genom studierna inför den berättande uppgiften stoff de kunde använda sig av i den utredande texten. Generellt sett tycks det inte ha varit brist på kunskap beträffande det de skulle skriva om de upplevt som hinder, utan hindren uppkom när de skulle *använda* detta stoff i den utredande texten.

Att de fick börja med den mer fritt hållna berättelseuppgiften (där de kände att de jobbade kreativt) för att kunna lösa även den utredande kreativt fungerade inte för flertalet studenter.

En analyserande uppgift *kan* dock lösas kreativt enligt X. Men han betonar att man behöver känna sig intresserad av uppgiften, vilket han menar hjälper både kreativiteten och att man lär sig något av det man håller på med. X ser alltså i motsats till flertalet studenter inte att kreativiteten är beroende av om man skriver analyserande eller berättande, utan att det handlar om vilket intresse man lyckas uppbåda för uppgiften. Så han ger uttryck för en brist på motivation för att skriva ytterligare en uppgift om skräckromantiska berättelser. Men det framgår att han fokuserat på vad han lärt sig faktamässigt och innehållsligt av uppgiften snarare än på en *skrivförmåga* han eventuellt kan utveckla genom att arbeta med en utredande text.

Ett exempel på akademiskt skrivande, där vikten av att känna intresse (som X framhåller), blir uppenbart, ger Helin (2015). Ett arbete med att organisera ett intervjumaterial hade gått i stå. Då kom hon på att hon i stället för att bara läsa materialet kunde *lyssna* på sina inspelningar. Då mindes hon saker som skedde i samspelet mellan samtalsdeltagarna, saker som inte direkt uttalades, men som hon påmindes om när hon hörde rösterna. Arbetet blev spännande igen, ökade motivationen (Helin 2015: 183–184).

Den analyserande uppgiften kan fungera kreativt

Några studenters svar avviker från den gängse ståndpunkten att restriktionerna kring den analyserande uppgiften gjorde det svårt att arbeta kreativt. Y anser visserligen, liksom flertalet, att den analyserande uppgiften innebar så många saker man behövde ha kontroll över att det inte riktigt fanns utrymme för kreativitet, men han talar också om att man i den analyserande texten, om man utgår från en specifik fråga, kan komma fram till en *förståelse*. Studenten T anser att den analyserande uppgiften krävde större precision, men menar att detta inte förtog känslan att skrivandet fungerat kreativt. Man var tvungen att vara kreativ för att *hitta vissa kopplingar*, menar han, så han noterar liksom gjorts här tidigare att man lär sig när *förbindelser* mellan saker man hört tidigare uppstår i det man tänker/skriver/gör (Curtis, 2009). För honom var således det målinriktade momentet i skrivandet inte främst hindrande, utan innebar ett tydligt mål att inrikta sin energi på:

Men bara för det så betydde det inte att kreativiteten i arbetet försvann. För att tolka och finna samband i den text man analyserade så var man tvungen att använda sig av sin fantasi och vara lite kreativ för att hitta vissa kopplingar. Man var dock tvungen att kunna backa upp dessa kopplingar med vad som är skrivet i berättelsen, men det tog inte död på kreativiteten utan hjälpte en i stället att rikta den mer. Som exempel så kunde jag koppla korpen i *the raven* till asaguden Odins korpar, *Hugin* och *Munin*. Det krävdes en hel del kreativitet, men eftersom deras namn står för *tanke och minne* så passade det in i berättelsens tema och atmosfär.

T ger här tydliga exempel på saker som gett honom kreativ energi och att det medvetna målinriktade arbetet hjälpte till med det. Även studenterna R och S lade fram fördelarna med hur arbetet fungerade beträffande den *analyserande* uppgiften. Båda menar att de slipper kravet på en enhetlig berättarröst. En analyserande uppgift består på ett tydligt sätt av olika delar som de då nog menar inte behöver innebära något enhetligt i själva uttryckssättet. De har alltså i motsats till majoriteten av studenter upplevt att den analyserande uppgiften som mindre begränsande.

Studie av egen undervisning

Att undersöka utvärderingsfrågor man själv skrivit har nackdelen att sättet man formulerat frågorna kan påverka studenternas svar. Vissa av studenternas formuleringar och beskrivningar av kreativt arbete är också präglade av ordval i instruktionerna till de uppgifter de löst. Men i undersökningsmaterialet framkommer deras egna exempel utifrån just den litterära text de valt i den analyserande uppgiften eller utifrån de genregrepp de utgått ifrån i den berättande texten. De sätter således sin kunskap om kreativa arbetsmetoder i bruk, vilket ger ett självständigt intryck.

Antalet deltagare i studien var begränsat till två klasser med 14 respektive 6 studenter. Med ett större urval hade fler nyanser kunnat framträda och mer generaliserbara slutsatser kunnat dras. Svaren som belyses mer ingående i

studien är framför allt de som svarat mest utförligt, men övriga deltagare finns med i övergripande resonemang

Diskussion: Hur kan medvetet och metodiskt arbetssätt korrelera med upplevelsen av kreativitet?

I arbetet med den *berättande* uppgiften förmedlas intrycket att den inledande fasen gett studenterna massor av idéer vilket de upplevt lustfyllt och kreativt. ("Idéklädningsfasen", vittnar en student om, tog dock väl stort utrymme, vilket sedan orsakade problem med att strukturera skrivandet). Så utifrån studien behöver idéflödet i den första fasen kontrolleras på den berättande uppgiften. När det kommer till det *utredande* skrivandet menar flertalet studenter att de inte behärskat förutsättningarna kring den skrivformen tillräckligt för att uppleva kreativitet i arbetet. De kände sig hämmade på grund av de formella kraven på den akademiska skrivuppgiften. Så det var tvärtom – *inte* ett överflöd av idéer som behövde begränsas, utan svårigheter med att lita på det egna omdömet om vad som var en intressant fråga att diskutera.

Behövs det då mer målstyrning eller mer intuitivt arbete för att uppleva kreativitet i arbetet med utredande uppgifter? Och vad finns det för *mål* i "målstyrt skrivande"? Enligt Flower och Hayes (1981) arbetar professionella författare målstyrt: "Nu skriver jag om detta för att uppnå den här effekten hos läsaren". Sådana har inte bara målet att *vissa saker ska nämnas* utan är också uppmärksamma på sättet och i vilket sammanhang de saker som ska nämnas dyker upp. En balans mellan vad och hur beskriver studenten X i sin arbetsprocess när han noterar att en del teman och motiv han studerat – *inte passar in* när det kommer till själva skrivandet (av den berättande uppgiften). Det är en tydligt målstyrd process med samtidigt fokus på innehåll och form. Studenten som resonerar så medvetet om skrivprocessen – om att ett specifikt innehåll kräver en överensstämmande form – arbetar målstyrt, men torde ha förmågan att utnyttja sin intuition kring vad som passar in på vilken plats under skrivandets gång.

Skrivprocessen kan också upplevas målstyrd om man tycker sig ha bra kontroll över materialet. Z upplevde ett större behov av att kontrollera processen på den analyserande uppgiften. Hon behövde ha god överblick över sitt material för att arbeta målstyrt och uppleva arbetet kreativt. Hos både X och Z verkar målstyrning kunna resultera i att skrivprocessen upplevs tryggare och därmed resulterar i ett kreativt arbetssätt.

Utifrån svaren i utvärderingarna är det också avgörande att studenterna upplevt uppgiften meningsfull. Studenten X ger uttryck för ett bristande engagemang inför den analyserande uppgiften, men T däremot har dragit nytta av instruktionen att fokusera på en tydlig fråga vilket gjorde att han började finna mönster i texten. Han tvingades precisera sig, arbeta mer målstyrt, och upplevde att han därmed fick syn på samband i texten han annars gått miste om. Det fungerade motiverande för honom och visar att en väl

kontrollerad process kan leda till upptäckter och därmed till känslan av kreativitet. I instruktionerna till den utredande uppgiften nämns just vikten av att hitta en fråga där saker jämförs och att sedan koncentrera framställningen kring den.

Ett för enögt fokus på vad man lär sig rent innehållsmässigt av en skrivuppgift (som här kunskap om genren skräckromantik) kan förklara varför studenten X tappade lusten att "skriva ytterligare en text om skräckromantik". Enligt Flower och Hayes föds kreativiteten (och lusten/energin) i det samtidiga fokuset på framställningssättet och innehållet. Sigrell (2003) nämner den expressiva skrivpedagogikens enögda fokus på kunskaps-innehållet som dess akilleshäl.

I materialet är det främst Z som gett uttryck för upplevelsen att arbetet tar form i samma stund som tankarna skrivs ner. Det kan vara ett utslag av att det retoriska och det innehållsliga kombinerats i skrivprocessen, och då fungerat – kreativt. Kunskapen om vad som gör en text bra kan alltså inte enbart uttryckas i regler eftersom tankar och resonemang i viss grad kommer till i den stund de skrivs eller utsägs.

Så till viss del rymmer en målstyrd kreativ skrivprocess ett moment av oförutsägbarhet. Man vet inte när i skrivprocessen förbindelserna mellan saker ska uppstå. Ett mer avlyssnande än regelstyrt förhållningssätt med uppmärksamhet på textens estetiska dimensioner (som Helin skriver om, 2015) är också en del av en kreativ process. Men en osäkerhet kring en sådan friare form av skrivande – med större fokus på sinnesupplevelser (lyssna, som Helin skriver!) än att "bli klar med sin uppgift" – kan innebära att man går direkt till alla måsten, en press som flertalet studenter känt. Litteraturen om *kreativt akademiskt skrivande* är som i fallet beträffande Helin författad av akademiker som beskriver hur de utvecklat sitt eget skrivande. Och studenter som inte är vana vid akademiskt skrivande tenderar att fastna vid de objektiva kraven, önska sig utförligare regler, och ha svårt att ta in tanken att även i akademiskt skrivande finns utrymme för deras upplevelser av det de ska skriva om. Ett tolkande momentet av verkligheten/författarens subjektivitet är inte bannlyst i akademiska texter. När man skriver om det man forskar om, skapas resultatet i själva skrivakten, menar Halin (s. 197 i *Skrivande om skrivande*). Skrivprocessen uppfattas alltså som performativ – det händer något med ens resultat när man skriver om dem – ett tecken på subjektets inverkan, kan tänkas!

Flower och Hayes betonar i sin skrivmodell det från början målstyrda arbetet. Men liksom Helin skriver de om hur skrivvana personer arbetar – dvs de med förmågan att balansera det som ska sägas mot hur det ska sägas. Vana skribenter torde ha förutsättningarna att se förbindelser i material och kunna utnyttja sin kunskap i de rätta ögonblicken så att målstyrningen sker automatiskt, intuitivt. Helin kämpade sig fram med olika försök att kategorisera sitt intervjumaterial och tog till en intuitiv metod först när det målstyrda kategoriserandet började kännas som en återvändsgränd. Det blev

en metod att hitta tillbaka till energin i skrivandet. Så det är nog inte bara *om* arbetet sker målstyrt eller intuitivt som spelar in, utan också när det ena eller andra fokuset är lämpligt.

Konklusion

Studien visar att flertalet studenter haft svårigheter att känna sig kreativa när de skriver utredande. De flesta anför skälet att en sådan uppgift är svår och komplicerad. En som inte hade det problemet kände dock en bristande motivation för att skriva en utredande text och tyckte sig liksom redan "ha gjort jobbet" när han skulle göra den uppgiften. I båda dessa fall, både när det är för svårt och för lätt, skulle en större betoning på ett intuitivt förhållningssätt till den utredande uppgiften kunna lösa upp dels rädslan för det svåra, dels den bristande motivationen. Något mer behövs på analyserande än på berättande texter för att arbetet ska upplevas kreativt.

Utifrån hur kreativa skrivprocesser beskrivs är det inte produktivt att möta utmaningarna med akademiskt skrivande enbart genom att tillfredsställa studenternas kontrollbehov med mer och utförligare instruktioner utan att också genom inspiration från kreativt skrivande lyfta fram ett fokus på estetiska strategier där de får använda fler sinnen och förmågor – så de vågar växla mellan känslan av kontroll och att lyssna sig fram, vara uppmärksamma på hur det egna skrivandet går till: Kommer jag till ett stadium där jag plötsligt vet hur sakerna ska hänga ihop? Och före det stadiet kan jag inte arbeta på ett metodiskt sätt? Släpper jag lös för mycket i början av arbetet? Instruktioner kan också betona vikten av studenternas uppmärksamhet på hur den egna kreativiteten fungerar – när det behövs mer målinriktat arbete och när mindre. Balansen mellan målstyrd och intuitiv skrivprocess är något för var och en att lyssna in, men eftersom många av studenterna inte tyckte sig arbeta kreativt på den analyserande uppgiften och att skälet var att det fanns så många regler att följa, drar jag slutsatsen att de skulle gynnas av att också tränas på ett mer intuitivt akademiskt skrivande. De behöver upptäcka saker på egen hand, med målet att också producera ny kunskap.

Vidare studier

Jag skulle vilja ta reda på vilken form av kunskap studenterna tänker att skrivuppgifterna ska leda till. X verkar uppfatta det som ren kunskapsinhämtning när han ifrågasätter nyttan av att ha en ytterligare skrivuppgift om skräcklitteratur. Min tanke var att de framför allt skulle lära sig *en metod* att behandla och presentera ett innehåll – som råkade utgöra kursens innehåll, dvs. litteraturhistoriens genrer.

Vidare skulle det vara intressant att undersöka elevers motivation i skrivprocessen. Om man skiljer mellan studenter som skriver för att lära och de som enbart vill bli klara med uppgifterna visar det sig kanske att deras arbeten skiljer sig i kvalitetshänseende. Man skulle kunna stipulera att det att ha något att säga, att vilja något, också påverkar framställningsformens

kvalitet – att form och innehåll hänger ihop. I utvärderingarna kan man undersöka om de ser på skrivprocessen som en process där tankarna växer fram och inte bara som processen där man skriver ner sina tankar. Sen kan man se på huruvida de färdiga texterna visar prov på sammanhang mellan innehåll och form. ”Sammanhang mellan innehåll och form” skulle kunna fungera som en sorts konkretisering av ”deras upplevelse av kreativitet”. Det kan handla om tanken på ett samband mellan komposition och kommunikation. Kan ett angeläget ärende påverka inte bara till exempel språkets stilnivå utan även främja en god komposition? För vad menas mer konkret med ett samband mellan innehåll och form?

Litteratur

- Barrie, Simon, C. (2007), A conceptual framework for the teaching and learning of generic graduate attributes, i *Studies in Higher Education*, vol. 32, no. 4, 439–458. <https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1080/03075070701476100>
- Bech-Karlsen, Jo (1999), *Jag skriver, alltså är jag*. Lund: Studentlitteratur.
- Curtis, Abi (2009), Rethinking the Unconscious in Creative Writing Pedagogy, i *New Writing*, 6:2, 105–116. <https://doi.org/10.1080/14790720903215216>
- Daniels-McGhee, Susan & Davies, Gary, A. (1994), The Imagery–Creativity Connection, i *Journal of Creative Behavior*, Volume 28, Number 3, Third Ourtier 1994, 151–176. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1994.tb01189.x>
- Finke, Ronald. A. (1996), Imagery, Creativity and Emergent Structure, i *Consciousness and Cognition* 5, 381–393. <https://doi-org.proxy.lnu.se/10.1006/ccog.1996.0024>
- Flower, Linda, Hayes, John, R. (1981), A Cognitive Process Theory of Writing, i *College Composition and Communication*, Vol. 32, No 4, 365–387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Flowers, John, H. Garbin, Calvin, P. (1989), Creativity and Perception (1989) i *Handbook of Creativity*. <https://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/453>
- Fürst, G., Ghisletta, P., Lubart, T. (2017), An experimental study of the creative process in writing, i *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 11(2), 202–215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/aca0000106>
- Gibbons, Pauline, (2010), *Lyft språket lyft tänkandet*. Lund: Studentlitteratur.
- Helin, Jenny (2015), Att skriva det levande, i B. Borgström, J. Helin, M. Norbäck, E. Raviola, (red.) *Skrivande om skrivande*, 177–194.
- Hjertström Lappalainen, Jonna (2014), Innan erfarenheten. Estetiska lärprocesser i ljust av Deweys Estetik, i *Konst och lärande*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:718623/FULLTEXT01.pdf>
- Santesson, Sara (2013), Vad kan man när man kan skriva? Om metareflekationer som vägledning för lärare och studenter. I Å. Lindberg-Sand (Red.) *Utvecklingskonferens 13 Att skriva för att leva, lära och lyckas*, 13–16. https://www.ahu.lu.se/fileadmin/user_upload/ahu/PDF/LU-U13-Proceedings.pdf

Sigrell, Anders (2003), *Progymnasmata* och modern skrivretorik. I S. Hansson (Red.) *Progymnasmata. Retorikens bortglömda text- och tankeform*, 313–330.