

Kritik som omsorg

eller:

Hvad skriveværkstedets tilknytningsmønstre lærer os om at være gode (nok) læsere

Forestil dig følgende tre scenarier:

1. Der sidder en gruppe mennesker omkring et bord. To af dem er lærere, resten er elever, de er ti i alt. Lige nu er der kun én person, der taler. Det er en af eleverne, som læser sit tekstudkast op for resten af gruppen. Ingen af de andre har læst teksten på forhånd. De har den liggende foran sig. Nogle af dem sætter streger i teksten, skriver noget i marginen, mens forfatteren læser. Da oplæsningen er slut, er der stille lidt. Den første, der siger noget, er en af lærerne. ”Det er en jegfortæller,” siger hun, ”og fortællingen foregår i nutid med spring tilbage til en datid, hvor vi hører om fortællerens fortid.” Hun holder inde, ser rundt på eleverne: ”Okay, er der andre, der vil sige noget om, hvad der sker i teksten?” ”Ja, jeg kan godt sige noget,” siger en elev tøvede. Han rømmer sig. ”Teksten handler om en mandlig hovedperson, som arbejder på et plejehjem.” Eleven fortsætter med at redegøre for tekstens handling og remse persongalleriet op. Da han holder inde, tager den anden lærer over: ”Vi har jo at gøre med en tekst, som handler meget om de forskellige relationer, jegfortælleren har. Og det er

nok også derfor, teksten har den struktur, den har, hvor vi hele tiden klipper imellem forskellige scener, hvor fortælleren interagerer med andre.” Forfatteren til teksten siger ikke noget. Hun skriver ihærdigt i sin notesbog.

2. Igen er læreren den første, der bryder stilheden. ”Det er en jegfortæller,” siger hun, ”som har en ret spændende stemme, den er ret munter og sludrende, men der er også noget lidt skummelt over den.” De andre i gruppen brummer medgivende. ”I det hele taget synes jeg, at tekstens stemning er ret ildevarslende,” fortsætter læreren. ”Hvad synes I andre?” Der er stille lidt, gruppen bladrer frem og tilbage i tekstarkene. ”Det synes jeg også,” siger en elev. Hun tænker sig om, leder efter de rigtige ord. ”Jeg får, ja, hvad skal man sige, sådan lidt myrekryb af den måde, jegfortælleren er overfor andre mennesker på,” fortsætter hun lidt efter. ”Han virker meget sød overfor de andre ansatte, men overfor de gamle mennesker er det som om han ikke rigtig mener det, han siger, men bare gør det for at indynde sig eller opnå noget...” ”Mhm,” siger den anden lærer, men når ikke at sige mere, før en mandlig elev bry-

der ind: ”Jeg ved egentlig ikke, om jegfortælleren gør de der ting for at manipulere,” siger han, ”men han er måske bare usikker, og det føles sådan lidt som om han bare prøver at sige det, han tror de andre vil høre.” ”Ja,” siger den første elev. ”Det har du måske ret i, jeg synes bare, han virker ret udspekuleret.”

3. Samme set-up. Gruppen har talt om teksten i et stykke tid nu. Den ene lærer sidder og bladrer i tekstarkene foran sig. ”Vi bliver ligesom ved med at vende tilbage til spørgsmålet om jegfortællers troværdighed, og om han er oprigtig overfor andre mennesker,” siger han. ”Det er jo ikke i sig selv et problem, at man som læser ikke helt ved, hvor man har fortælleren henne, men i det her tilfælde virker det bare lidt som om, teksten heller ikke rigtig selv er afklaret med, hvad jegget er for en person.” ”Mhm,” lyder det fra forfatteren. Rundt om bordet nikker nogle af eleverne. ”Jeg tror, at man kunne løse det ved at give de andre karakterer lidt mere taletid,” siger én af dem. ”For lige nu er fortælleren meget dominerende i teksten, men vi får ikke særlig meget at vide om, hvordan de andre ser ham.” ”Ja,” siger den kvindelige lærer. ”Som det er lige nu, er der ret mange forskellige scener i teksten, men måske ville man vinde noget ved at rydde ud i nogle af dem, og så udfolde dem, der er tilbage, så vi får mere at vide om, hvad jegfortælleren er for én.” Hun kigger over på forfatteren og fortsætter: ”Og hvis ham der jegfortælleren så virkelig er en skidt person, så kunne du jo skrive en scene, hvor det kommer tydeligere til udtryk.”

De ovenstående scenarier er fiktioniserede, men ikke opdigtede.¹ De er destillerede versioner af observationer, jeg har foretaget af undervisningspraksissen på danske forfatterskoler siden efteråret 2017, hvor arbejdet med min ph.d.-afhandling begyndte.² Som de tre scenarier antyder, bliver man ikke direkte undervist i at skrive på flertallet af danske forfatterskoler, men i at læse. Det foregår gennem kollektive samtaler om især elevernes ufærdige tekster,

hvilket som regel finder sted uden forberedelse; det, der med et begreb lånt fra musikkens verden på danske forfatterskoler kaldes for at læse ”prima vista”, ved første øjekast. Selvom de grundlæggende beskriver den samme rutine, giver scenarierne tre vidt forskellige bud på indholdet af de tekstsamtaler, der finder sted på danske forfatterskoler. I det første scenarie taler læserne om teksten med konstaterende, beskrivende udsagn. De opretholder en kritisk distance til teksten og undlader at komme med åbenlyst vurderende udsagn. I det andet scenarie lever læserne sig derimod mere ind i teksten og kommer med mere følelsesbetingede, reaktionsbårne udsagn. I det tredje og sidste scenarie indtager læserne en meddigende position i forhold til teksten og kommer med forslag til ændringer og tilføjelser.

Hvordan skal vi forstå disse forskellige læsemåders indbyrdes forhold og betydning i skriverværkstedet? Mange med et kendskab til skrivereundervisning vil nok pege på scenarie 1 som det mest retvisende for, hvordan man læser – eller bør læse – i skriverværkstedet, da dette scenarie flugter bedst med det nykritiske ideal, som i forskellig grad flourerer på danske forfatterskoler.³ Indenfor dette nykritiske tankesæt vil både scenarie 2 og 3 forekomme upassende eller i værste fald ukritiske, fordi de er udtryk for et henholdsvis følelsesmæssigt engagement i teksten, som forbyder sig mod idealet om den objektive, distancerede læser, og et medskabende engagement, som helt grundlæggende udfordrer idéen om den formfuldendte, autonome tekst.⁴ Sandheden er imidlertid, at alle tre scenarier kunne finde sted i skriverværkstedet, og at de hver især er illustrative for, hvad jeg vil betegne som skriverværkstedets tre overordnede tilknytningsmønstre: Et deskriptivt, et affektivt og et kreativt.⁵

Disse tre måder, hvorpå læserne i skriverværkstedet tilgår litterære tekster, viser, at forfatterskolernes læsepraksis ikke alene lader sig definere ud fra en (ny)kritisk, akademisk forståelsesramme, men at denne læsepraksis sammenfatter flere forskellige – og af tilsyneladende modstridende – læsestrategier

og erfaringsregistre. I denne artikel ønsker jeg derfor at vise, hvordan litteraturforskeren Rita Felskis postkritiske litteraturteori – og i særdeleshed begrebet om tilknytning ("attachment") – kan være behjælpelig i studiet af skriveværkstedets læsepraksis og til at udvikle et teoretisk vokabular, som er mere retvisende for den sammenblanding af både kritiske, hverdagslige og specifikt skrivekunstneriske læsemodi, som finder sted i dette sociale læserum.⁶ Det er mit argument, at skriveværkstedet danner ramme for en omsorgsfuld læsepraksis, som også kan inspirere til nye fremgangsmåder i en akademisk kontekst og tilbyde et alternativ til det kritiske ideal om den gode, (bedre)vidende læser i form af idéen om den gode *nok* læser.

Prima vista: En tilknytningsteori

Prima vista-læsningen som undervisningsform er længe blevet praktiseret på Forfatterskolen i København, hvorfra den har spredt sig til højskoler og andre forfatterskoler via især tidligere elever.⁷ At læse prima vista fremhæves ofte for at rammesætte et umiddelbart, spontant møde med teksten, hvilket dog ikke skal forveksles med, at det er en læseform, som siges at begünstige den personlige eller subjektive læseoplevelse. Tværtimod er den generelle opfattelse, at det er en læseform, som giver et mere objektivt billede af, hvad der rent faktisk står i teksten. Denne opfattelse kommer blandt andet til udtryk hos Forfatterskolens tidligere rektor Pablo Llambías, som i sin bog *Skrivning for begyndere* fremhæver forbindelsen mellem nykritikken og skriveværkstedets læsepraksis:

I nykritikken genfinder man nogle af de idealer, som jeg bygger mine tanker i denne tekst på. I en nykritisk læsning er man for eksempel fløjtende ligeglad med forfatterens intention. Man er også ligeglad med forfatterens biografi, psykologi og alt, hvad der har med forfatterens person at gøre. Man regner ikke teksten for "et udtryk for forfatteren". Teksten er et selvstændigt artefakt, der ikke kan reduceres eller

"føres tilbage" til andet end den selv. Tekstens udsigelse skal findes i teksten selv.⁸

Også læserens oplevelse af teksten er i Llambías' nykritiske optik irrelevant: "I nykritikken er man også ligeglad med læseren for nu at sige det lidt firkantet. [...] Dét, som teksten gør, er ikke identisk med dét, der sker i læseren."⁹ Denne nykritiske forestilling om en upersonlig eller objektiv læsning, som Llambías plæderer for, hænger sammen med et oprindeligt læringsmål på Forfatterskolen om elevernes såkaldte "selvobjektivering".¹⁰ Elevernes selvobjektivering finder efter sigende især sted gennem prima vista-læsningerne, hvor forfatteren ved at være vidne til den kollektive erkendelsesproces bliver bedre til at læse sine egne tekster med kritisk distance.¹¹

Det kan for at forstå den stærke traditionsbevidsthed, som knytter sig til læsepraksissen på de danske forfatterskoler, være nyttigt at betragte forfatterskolerne som det, Jean Lave og Etienne Wenger har betegnet som *praksisfællesskaber*, hvor læring sker i kraft af deltagelse i et fællesskab og gradvis indlæring af dette fællesskabs skik og brug ved at imitere de mere erfarne deltagere, veteranerne.¹² I forfatterskolernes tilfælde udgøres disse veteraner især af underviserne, som i reglen selv er praktiserende og etablerede forfattere, og som fungerer som en slags pædagogiske forbilleder under prima vista-læsningerne. På den måde flugter prima vista-læsningerne i pædagogisk forstand med mesterlæreprincippet.¹³ Lave og Wenger bemærker, at en væsentlig del af læringen her handler om at forstå og tage fællesskabets sproglige spilleregler i brug.¹⁴ På samme måde kan man i forhold til forfatterskolernes tekst-samtaler pege på, at det at lære at læse som en forfatter i høj grad er et spørgsmål om at lære at tale som én. Lave og Wenger påpeger desuden, at den læringsproces, som foregår gennem deltagelse i et praksisfællesskab, er tæt forbundet med dannelsen af en identitet indenfor fællesskabets sociale rammer.¹⁵ Det at lære at læse, eller tale, som en forfatter er i denne optik en

bestemt måde at finde mening i litterære tekster på og ikke mindst del af det at udvikle en professionel identitet som kreativt skrivende. Læring er social tilblivelse, som Wenger har formuleret det.¹⁶

Det praksisteoretiske perspektiv fremhæver de sociale, interpersonelle betingelser for at blive forfatter og skrive kreativt, hvor den kollektive tekstlæsning er et led i elevernes udvikling af en skrivekunstnerisk identitet. Spørgsmålet er, hvilke konsekvenser det har for vores forståelse af skriveværkstedets konkrete læsepraksis? Set på denne måde er prima vista-læsningerne ikke så meget et spørgsmål om at løsgøre sig eller distancere sig kritisk fra den litterære tekst som et mål i sig selv, men snarere et spørgsmål om i fællesskab at engagere sig i den som et led i en omfattende social tilblivelsesproces. Det er dette perspektivskifte fra prima vista-læsningen som en objektiverende til en subjektiverende praksis, jeg ønsker at argumentere for i denne artikel, da det tilbyder et mere nuanceret alternativ til den (ny)kritiske forståelsesramme, som på egen hånd ikke yder de forskellige facetter af skriveværkstedets læsepraksis retfærdighed. Det, man blandt andet overser fra et udelukkende nykritisk ståsted, er, at skriveværkstedet er et socialt læringsrum bestående af *tilknytninger*: Mellem forfatteren og teksten, teksten og læserne, læserne og forfatteren, læserne og metoden osv.¹⁷ Tilknytningsperspektivet minder os således om, at hverken tekster eller forfattere bliver til i et socialt eller kulturelt vakuum, men at forfatter-skolernes aspirerende forfattere netop er forankret i et fællesskab og en praksis, hvor de udvikler sig som skrivende gennem tilknytninger til såvel personer som litterære artefakter.

Med min indføring af tilknytningsbegrebet i en skrivekunstnerisk sammenhæng støtter jeg mig til litteraturteoretikeren Rita Felski, som i spidsen for den såkaldte postkritiske strømning har skabt en stigende interesse for tilknytning som begreb indenfor litteraturstudierne. I værket *The Limits of Critique* (2015) går Felski i rette med den kritisk-hermeneutiske læsetradition, som Paul Ricœur i sin tid betegnede

som "the hermeneutics of suspicion", og som især har været dominerende på de amerikanske universiteter.¹⁸ Hun argumenterer her for, at selv den kritiske læsning og de intellektuelle karaktertræk, den går hånd i hånd med – hendes stråmand er den mistænksomme, skeptiske, (bedre)vidende kritiker – ikke er udtryk for et fravær af en affektiv orientering eller tilknytning til værket, men derimod manifesteringen af én.¹⁹ Netop tilknytningen til æstetiske værker er central for Felskis gentænkning af den kritiske læsetradition i form af det, hun kalder postkritisk læsning.²⁰ Hun låner tilknytningsbegrebet fra Bruno Latour, hvis aktør-netværkteori (ANT) ligeledes spiller en betydelig rolle i hendes postkritiske litteraturteori. I Felskis ANT-inspirerede litteraturteori er den litterære tekst at betragte som en nonhuman aktør, som på forskellige måder knytter bånd til læsere i et komplekst netværk af relationer, som sikrer dens sociokulturelle overlevelse.²¹ Det er vigtigt at bemærke, at en tilknytning altid går begge veje, og at det således er et begreb, der udfordrer billedet af det aktive subjekt (læseren) og det passive objekt (teksten).²² Med tilknytningsbegrebet som centrum for sin postkritiske læsning er Felskis alternativ til mistænksomhedens hermeneutik således en idé om fortolkning som en form for gensidig skabelse, hvor vægten lægges på vores tilknytning til teksten og den æstetiske oplevelse: "Instead of stressing our analytic detachment, we own up to our attachments, shrugging of the tired dichotomy of vigilant critic versus naive reader."²³

Kunne man på samme måde forestille sig en teori om skriveværkstedets læsepraksis bygget op omkring tilknytning? En postkritisk tilgang til at læse prima vista? Hvis man ser nærmere på de arbejdsprocesser, der allerede finder sted i skriveværkstedet, kan man argumentere for, at en postkritisk forståelsesramme empirisk set stemmer bedre overens med forfatterlæsningens praksis end en udelukkende (ny)kritisk gør, eftersom den tager højde for sameksistensen mellem et kritisk, analytisk læsemodus og de mere indlevende og medskabende tenden-

ser.²⁴ Postkritikkens tilknytningsteori bidrager dog ikke bare med en begrebsliggørelse af de henholdsvis affektive og medskabende processer, der er på færde i disse scenarier, men minder os ligeledes om, at den nykritisk inspirerede, deskriptive måde at læse på også er en form for tekstlig tilknytning – og et udtryk for en tilknytning til et bestemt kritisk repertoire. Sidst, men ikke mindst, belyser tilknytningsbegrebet den kendsgerning, at de (ofte ufærdige) tekster, som bliver læst ikke skriveværkstedet, ikke bare er passive genstande for læsernes fortolkning, men besidder et socialt, kreativt agentur. De analytiske indsigter, følelsesmæssige reaktioner og nye idéer, som opstår mellem læsere og tekst i skriveværkstedet, opstår netop ikke ud af den blå luft, men i et komplekst netværk af tilknytninger. Tekster er, som Felski formulerer det, ikke bare genstand for, men opstiller også nye, æstetiske kriterier.²⁵

Skriveværkstedets tilknytningsmønstre: Karakteren som case

I dette afsnit vil jeg vise, hvordan skriveværkstedets æstetiske tilknytningsprocesser udspiller sig i praksis. Min anvendelse af betegnelsen ”tilknytningsmønstre” eller det, som indenfor udviklingspsykologien også bliver kaldt ”tilknytningsstil” er et forsøg på at operationalisere tilknytningsbegrebet, så det bliver anvendeligt i en empirisk analyse af forfatterskolernes tekstsamtaler, hvor skiftene mellem forskellige tilknytningsformer optræder mere dynamisk og socialt betingede. Mit analytiske eksempel er her en tekstsamtale fra Forfatterskolen i København, hvor jeg fokuserer på de dele af samtalen, som omhandler teksternes karakterer. Dette fokus skyldes blandt andet, at den fiktive karakter er et fænomen, som i særlig grad synliggør forskellene mellem akademiske og andre, mere hverdagslige måder at læse litteratur på.²⁶ Det bidrager desuden med en yderligere operationalisering af tilknytningsbegrebet, da karakteren er en af de æstetiske enheder, som især skaber tilknytninger mellem litterære tekster og

deres læsere.²⁷ Som Felski har bemærket, sker dette ofte igennem en form for identifikation med karakteren.²⁸ I det følgende vil jeg med udgangspunkt i fire identifikationskategorier, som Felski har opstillet, se nærmere på, hvordan læserne i de to tekstsamtaler på forskellige måder identificerer sig med teksternes karakterer, og hvordan disse forskellige former for identifikation bevæger sig indenfor og dermed synliggør de tre tilknytningsmønstre. Jeg introducerer de forskellige former for identifikation løbende som de bliver relevante for analysen.

Den tekstsamtale, jeg vil inddrage som mit analytiske eksempel, fandt sted i december 2018 på Forfatterskolen. Der var foruden mig 12 personer (to lærere og ti elever) til stede omkring det langbord, som står midt i Forfatterskolens bibliotek.²⁹ Tekstsamtalen foregik *prima vista* og begyndte derfor med, at en kvindelig elev læste sin medbragte tekst op. Teksten handlede om en ung kvindelig jegfortæller, som i gymnasiet får en veninde ved navn Rosa, og meget af teksten handler om disse to karakteres forhold og oplevelser sammen med tilbagekuende scener fra fortællerens barndom. Tekstsamtalen, som varede omtrent tre timer (inklusive en pause), kredsede overvejende om jegfortællerens og Rosas relation samt tekstens krydsklippende struktur.

I den første del af samtalen handlede det for læserne mest om at få et fælles overblik over tekstens handling og struktur. Her domineredes samtalen af konstaterende, refererende udsagn, hvor læserne skiftedes til at byde ind – dog med lærerne som de mest aktive deltagere i de fælles diskussioner. Læserne bevægede sig på den måde primært indenfor det, jeg forstår som det deskriptive tilknytningsmønster, hvor læserne sætter sig i en tilsyneladende neutralt observerende position i forhold til teksten. Denne beskrivende gennemgang af teksten lod imidlertid til at gå hånd i hånd med en tendens til at koncentrere sig om de steder, som forvirrede eller undrede læserne. Som her, hvor læserne drøfter jegfortællerens forhold til døden og tekstens tematisering af samme:

- Lærer 1 Og den del af historien, som handler om nytårsaften og den der nærdødsoplevelse, forstår jeg ikke rigtig, fordi jeg synes, at det, der ellers fylder mest – og som også tilsyneladende er det mest interessante for forfatteren – det er det her forhold til Rosa.
- Elev 1 Præcis. Men står der ikke også et sted, at Rosa siger noget om døden?
- Lærer 2 Jo, henimod slutningen.
- Lærer 1 Jojo, jo, hun snakker sådan lidt det, du kalder 'Goth-snak' med sådan en passion for døden, ikke. At man skal huske at gøre alle de der ting, mens man lever. Og bananflu'en der også, et meget lille dødstejn (griner). Altså, et tegn på forrådnelse og fordærv, ikke.
- Elev 2 Men altså, fortælleren siger jo også, at døden har sit tag i hende.
- Flore Mhm.
- Elev 2 Og at hun ofte tænker på døden. Og hun skærer jo også i sig selv.
- Lærer 1 Jo.
- Elev 2 Så der er da det der dobbelte forhold til døden som både angst og nydelse hos jeget.
- Lærer 1 Jo, men det der cutting, er det ikke også mere dødsangst end dødslyst eller hvad? Det ved jeg ikke, det er måske også en omsonst diskussion. Fordi, som du siger, det smelter jo sammen i de her personer og i teksten i det hele taget, virker det til.

Som det fremgår af ovenstående citat, taler læserne her ud fra en forståelse af jefortællerens karakter som en art funktion af tekstens dødstema. Man kan sige, at læserne indenfor det deskriptive tilknytningmønster forholder sig til karaktererne som funktionelle, tematiske enheder – fremfor som eksempel mimetiske enheder, mulige personer.³⁰ På den måde flugter denne deskriptive tilknytningstil med Felskis begreb om "alignment", som er den første ud af fire mulige strenge i den æstetiske identifikationsproces, og som dækker over værkets formelle rammer for læserens adgang til tekstens karakterer.³¹ De tre andre strenge tæller: *Hengivenhed* ("allegiance"), som peger på moralske, etiske og politiske værdiers betydning for læseres identifikation med en karakter; *gen-lanerkendelse* ("recognition"), som primært handler om at opdage eller indse noget – i reglen om sig selv – i mødet med karakteren; og sidst *empati*, hvor læseren forstår, deler og tager ansvar for karakterens følelser.³² Som citatet illustrerer, er de sidste tre mere følelsesbetonede former for identifikation ikke til stede i det deskriptive tilknytningmønster, som snarere er

drevet af et kollektivt ønske om at få klarhed over formelle, interne strukturer.

Det skal bemærkes, at hvor tekstsamtalen i begyndelsen var præget af det deskriptive tilknytningmønster, blev det mere naturligt for læserne at bevæge frit sig frem og tilbage mellem de forskellige tilknytningmønstre efterhånden som samtalen skred frem. I takt med, at læserne således begyndte at anlægge en mere og mere affektiv tilknytningstil, fandt andre identifikationsformer udtryk i tekstsamtalen. Det er ikke overraskende, at læserne lod til at identificere sig mest med hovedkarakteren, da hun som fortæller er den karakter, læserne både havde mest adgang til i teksten og virkede til at dele flest værdier med, hvorved hun var en mere oplagt genstand for deres hengivenhed end karakteren Rosa. Den genkende form for identifikation kom til udtryk hos flere af læserne, men især hos den ene underviser, som tilsyneladende kunne genkende en række følelser fra sin egen barndom i fortællerens beskrivelser: "Jeg er fuldstændig enig i, at det virker meget definitivt, men mit problem er bare, at det også er sådan jeg husker min barn-

dom. Det er i sådan nogle enkelte glimt, som er ret fulde af enten skam eller ærgrelse [...]” Underviseren forsvarer her de tilbageskuende beskrivelser af fortællerens barndom, som de andre læsere kort forinden har kritiseret for at tillægge nogle barnlige følelser et mere voksent refleksionsniveau. Dette var i tekstsamtalen affødt af en tilbagevendende diskussion om

forholdet mellem karakterernes mulighed for udfoldelse og tekstens sceniske komposition, som ifølge læserne modarbejdede hinanden. Følgende uddrag illustrerer, at læsernes affektive tilknytning til teksten ikke nødvendigvis behøver at være båret af positive følelser, men også kan rumme følelser såsom frustration, vantro eller harme:

- Lærer 2 Det er jo ligesom den tanke, der skyder teksten i gang hele tiden: Hvornår gik det galt? Og så får man den her udstikning af forskellige scenarier, som kan bidrage med en forklaring eller på en eller anden måde opklaring. Jeg har på en måde lyst til, at det her skønne lille fyrværkeristykke kan få lov til at være sit eget. Jeg har lyst til, at den her menstruationsskam og det her år med toiletpapir i trusserne, som også i sig selv set er en rigtig, rigtig rørende og indfølt passage, og som du også siger, så er der en genuin ungdom i det, som er meget charmerende. Øhm. Troværdig, eller sådan noget.
- Flere Mhm.
- Lærer 2 Jeg synes godt nok det er hårdt, at de her minder ligesom skal præsenteres som mulige forklaringer på, at alt er gået galt for den her karakter, fordi så lige pludselig, så er det sådan man vurderer dem som læser, og man tænker sådan: Arh, mon dog, altså, at det på en eller anden måde var et varsel om den helt store død, at man gik rundt og skjulte sin menstruation. Så får det den virkning, at det kommer til at reducere.
- Lærer 1 Jo, men også, hvis det her er hele teksten, så – altså, hvor slemt er det egentlig gået, ikke? Den cirkler hele tiden om nogle ret voldsomme problemer, for eksempel der på første side: ”Jeg kan huske, at min mor lærte mig i en meget tidlig alder aldrig at sige ’jeg elsker dig’ til nogen.” Det er ondelyneme da en mærkelig ting at lære sit barn! Hvorfor? Hvor har hun det fra? Det bliver jeg da nysgerrig efter at få at vide.

I dette uddrag af tekstsamtalen ser man desuden antydningen af det, jeg betegner som det kreative mønster, eftersom den ene underviser giver udtryk for et ønske om, at teksten nogle steder tog sig anderledes ud, mens den anden udtrykker et lignende ønske om at få mere ”at vide” – altså, at der bliver tilføjet noget til teksten, som ikke allerede er der. Dette sidste ønske er, som det fremgår af citatet, motiveret af en følelsesbetonet indlevelse i teksten og dens karakterer, hvilket illustrerer den ofte glidende overgang mellem de forskellige tilknytningsstile.

Den indlevende tilknytningsstil, som eks-

emplificeres overfor, indeholder desuden ansatserne til det, vi med Felskis begrebsdannelse kan betegne som en empatisk identifikation med jefortællerens karakter. Man kan diskutere om tekstsamtalen rummer eksempler på en egentlig empatisk reaktion hos læserne, da litteraturens empatiske ”impact factor” er meget svær at måle.³³ På den anden side indikerer Felskis empatibegreb en identifikatorisk niveauforskelse, som også er til stede i den kreative tilknytningsstil. Her lod læserne til – fremfor at betragte karaktererne udefra som funktionelle enheder i teksten – at prøve at forstå karaktererne *indefra* og gøre sig tanker om, hvordan de kunne agere

i forskellige situationer, hvilket på sin vis deler flere grundtræk med den empatiske evne. Den væsentlige forskel fra den affektive tilknytningsstil er således, at læserne i det kreative tilknytningsmønster ikke bare levede sig ind i karakter-

erne, men anvendte denne indlevelse aktivt til at digte videre. Læsernes medskabende engagement i teksten drejede sig til dels om kompositionen og karakterernes handlinger, men især om karakterernes sproglige identitet:

- Elev 3 Jeg tænker lidt, at der nogle gange er en slags forskelligt sprog i de her karakterer, som situationerne hiver med sig. Jeg føler, at der er et eller andet med, at "Rosa tænder en smøg og lader den dingle fra mundvigen" og senere, at hun blinker "kækt" og "rokker til beatet". Jeg føler, at de her formuleringer tilhører en anden tid, som måske ikke er særlig tidssvarende eller passer særlig godt til personerne ... Det er i hvert fald en anden slags tid, når Rosa siger: "Har du nogensinde haft sex på MDMA?" Og sofaen, der er sprættet op med en hobbykniv – det passer på en måde bedre.
- Flere Mhm.
- Lærer 2 Jeg havde den samme oplevelse af, at der er et eller andet retro i nogle af beskrivelserne, og der er også noget med den der slaraffenlands-replik, som også virker hentet ind. Der er i det hele taget noget med replikkerne – altså, det er jo ikke fordi, folk ikke kan sige: "Jeg siger dig, mand, skide intelligent, han kunne være professor eller læge eller sådan noget." Det er slet ikke uldsiggørligt, men som gengivet replik har det har en retroklang, som ikke passer til Rosas karakter.
- Lærer 1 Ja, der er et eller andet niveau af snusfornuft eller en efterklang af noget, forældre kunne have sagt: "Hvis det ikke var for de satans stoffer."
- Lærer 2 Mhm.
- Lærer 1 Det er måske bare noget med lige at tune sproget lidt. Måske slentrer de ikke op i baren, måske skubber de sig frem, møver sig frem "Bassen er så høj." Det er måske også for mildt. Hvad gør bassen? Den, øh, brummer - det er måske også for mildt - den skratter nærmest, ikke, piver, højtalerne står og er halvt ødelagte, og så bliver det bare til sådan en murren ...
- Elev 3 Ja, og hvad er det egentlig for en fest, vi er til? Er det en technofest, en punkfest?

Denne udveksling viser, at læserne indenfor det kreative tilknytningsmønster ikke nøjes med at behandle karakterne som funktionelle enheder i teksten, men også som mimetiske entiteter, som bliver vurderet efter deres realistiske kvaliteter. Denne mimetiske forståelse af karaktererne er øjensynligt en forudsætning for læsernes kreativt-empatiske indlevelse i både jegfortælleren og Rosa og deres sproglige mulighedsrum. Tekstens kreative agentur indenfor dette kreative tilknytningsmønster bliver sat i relief af den kendsgerning, at idéudviklingen ikke blot foregår læserne imellem, men læserne

imellem *via* teksten og i den gensidige tilknytning mellem tekst og læser. Med en Latour-inspireret terminologi kan man sige, at tekstens karakterer er en slags kreative aktører, som skaber produktive tilknytninger til skriveværkstedets læsere og ultimativt er det, som sikrer tekstens "overlevelse" i denne sociale sammenhæng og tilskynder dem til at drage omsorg for dens tilblivelse. Netop denne omsorgsfulde måde at læse på er unik for skriveværkstedet og det læserideal, som eksisterer her, hvilket jeg vil uddybe i det følgende afsnit.

Kritik som omsorg: En præsentation af den gode nok læser

Jeg har i andre sammenhænge argumenteret for, at empiriske studier af skriveværkstedets læsepraksis både har relevans for den postkritiske litteraturteori, fordi skriveværkstedet kan inspirere til nye analytiske fremgangsmåder og tilgange i akademisk regi.³⁴ I et didaktisk perspektiv er studiet af skriveværkstedet dog ikke blot relevant for litteraturundervisningen (herunder Felskis postkritiske klasseværelse³⁵), men i særdeleshed også de universitetskurser i kreativ skrivning, som vinder frem verden over, og som tydeliggør nødvendigheden af at udvikle nye akademiske analyseværktøjer, der imødekommer den kreative skriveproces. Som en konklusion på denne artikel vil jeg argumentere for, at skriveværkstedet i disse sammenhænge ligeledes kan tilbyde et alternativt læserideal: *Den gode nok læser*. Jeg låner denne konstruktion fra den britiske børnelæge og psykoanalytiker Donald Winnicott, som med sin formulering af "the good-enough mother" ønskede at frigøre nybagte mødre fra det forventningspres og den perfektionisme, som kan følge med moderskabet (og forældreskabet i det hele taget).³⁶ Tilsvarende kan et ideal om den gode nok læser, som bygger på mine observationer fra skriveværkstedet, hvor både tekster og læsningen af dem betragtes som ufærdige og under tilblivelse, være et belejligt alternativ til den analytiske perfektionisme, som omhyller det kritisk-akademiske læserideal. Et læserideal, som kan siges at tilskynde læseren til at påkalde sig en generaliseret udsigelsesposition eller forventes at gennemskue tekstens skjulte strukturer.

Hvad kendetegner det gode nok læserideal? Helt generelt kan man sige, at det er et læserideal, som knytter sig til det kollektive fremfor det individuelle erkendelsesarbejde, og som udspringer af prima vista-læsningens eksplorative form, hvor tvivl eller uvished er en form for viden i sin egen ret. Gå gerne tilbage til mine eksempler fra tidligere og læg mærke til, hvor prøvende eller tøvende læsernes ytringer er.³⁷ Selvom hver af de tre tilknytningsstile

således involverer vidt forskellige kriterier for en troværdig udsigelsesposition, har de, når man ser nærmere efter, imidlertid én ting til fælles som de praktisk udfolder sig i skriveværkstedet: Tvivlrådighed. Med det mener jeg ikke, at skriveværkstedets læsere er specielt rådvilde eller desorienterede, men derimod, at de i modsætning til den skråsikre, bedrevidende kritiker, der fungerer som Felskis stråmand, stiller sig undersøgende og spørgende overfor såvel teksten som deres egen position som læsere. Den kunstneriske vidensproduktion, der finder sted under forfatterskolernes tekstsamtaler, er således ikke målrettet en generaliserende, definitiv litteraturteori, men indfanges snarere af det, Sedgwick har kaldt "weak theory" – hvilket i denne sammenhæng skal forstås positivt, da det refererer til en mere åben, håbe-fuld vidensform end den af de mistænksomme hermeneutikker.³⁸

Udover denne epistemologiske åbenhed er det væsentligste fortrin ved skriveværkstedets gode nok læserideal den analytiske fleksibilitet og flersidighed, som især kommer til udtryk i læsernes evne og vilje til at bevæge sig frit imellem de forskellige tilknytningsmønstre. Dermed modbeviser skriveværkstedets læsepraksis ikke bare den kritiske traditions forestilling om, at kritiske og mere hverdagslige læsemåder udelukker hinanden, men også en holdning indenfor postkritikken om, at kritik og omsorg står i modsætning til hinanden. Som Latour formulerer det:

It is really a mundane question of having the right tools for the right job. With a hammer (or a sledge hammer) in hand you can do a lot of things: break down walls, destroy idols, ridicule prejudices, but you cannot repair, take care, assemble, reassemble, stitch together. It is no more possible to compose with the paraphernalia of critique than it is to cook with a seesaw.³⁹

Med tanke på min analyse af skriveværkstedets tilknytningsmønstre kan man stille spørgsmålstegn ved, om det kritiske og det omsorgsfulde er

så gensidigt udelukkende størrelser, som Latour stiller det op ovenfor – eller om empiriske læsers værktøjskasser ikke er mere alsidige end som så? For eksempel viser min analyse ovenfor, at identifikation er et vigtigt analytisk værktøj i skriveværkstedet, som kan bringes i anvendelse i både et beskrivende, indlevende og medskabende øjemed. Den mere kritiske tilgang, som kommer til udtryk i det deskriptive tilknytningsmønster, fremstår i min analyse som selve grundlaget for, at læserne senere kan leve sig ind i og digte videre på tekstens karakterer. I skriveværkstedet lader kritik og omsorg på den måde til at være to supplerende fremfor to uforenelige temperamenter, hvor den kritiske tilknytning, afdekningen af tekstens interne strukturer, også

kan betragtes som en måde at drage omsorg for teksten på.⁴⁰ Den gode nok læser er, som vi ser det i skriveværkstedet, skiftevis kritisk og omsorgsfuld, observerende og indlevende, dissekerende og reparerende – alt efter, hvad teksten lægger op til. Dét er måske den vigtigste pointe at tage med sig fra denne analyse af skriveværkstedets tilknytningsmønstre: At læse godt nok er ikke at gå på kompromis med tekstlæsnings kvaliteten. Det er at afvise idéen om en perfekt, fuldendt læsning, som kun foregår i én analytisk modus, for i stedet at læse med hele sit analytiske spektrum og engagere sig i den ofte sammensatte, uforudsigelige tilblivelsesproces, som litteraturlæsningen er.

Noter

Jeg ønsker at takke de lærere og elever på den danske Forfatterskole, som medvirker i denne artikel.

- 1 Denne form for typiske scenarier eller "slice-of-life"-beskrivelser af en bestemt praksis bliver indenfor en etnografisk fagtradition kaldt for "composite narratives", hvori observationer fra flere begivenheder sammenfattes i ét meningsfuldt narrativ, som viser observationernes gennemkommende mønstre. Se Paula Jarzabkowski, Rebecca Bednarek og Jane K. Lê, "Producing persuasive findings", *Strategic Organization* 12, no. 4 (2014): 281–82.
- 2 Min afhandling, som baserer sig på kvalitative casestudier af en række danske forfatterskoler, forventes færdig i foråret 2022 og har arbejdstitlen: *Hvordan lærer forfattere at læse?*
- 3 Denne påstand er underbygget af dels en spørgeskemaundersøgelse, jeg foretog i foråret 2018, og som henvendte sig til danske skriveværksteder, og dels af de kvalitative interviews (også med danske skriveværksteder), som indgår i afhandlingens casestudier.
- 4 Disse scenarier kan fra et nykritisk ståsted siges at gøre sig skyldige i det, W.K. Wimsatt og Monroe C. Beardsley betegede som henholdsvis "the affective fallacy", hvor tekstens mening

- findes i læserens reception, og "the intentional fallacy", hvor tekstens mening findes i forfatterens intention. Se William K. Wimsatt og Monroe C. Beardsley, "The Affective Fallacy", *The Sewanee Review* 57, no. 1 (1949): 21. Selvom man i skriveværkstedet ofte afholder sig fra at tale om forfatterens intention (ud fra netop et nykritisk ideal), kan man dog argumentere for, at det medskabende engagement i tekstens tilblivelse, som kommer til udtryk i scenarie 3, er et udtryk for en bevidsthed om forfatterens intention og kreative agentur i forhold til tekstens tilblivelse.
- 5 Denne iagttagelse bygger blandt andet på observationer og analyser af tekstsamtaler fra tre forskellige danske forfatterskoler: Den jyske Forfatterskole (Gladiatorskolen), Testrup Højskole og Forfatterskolen.
 - 6 Begrebet tilknytning har på det seneste fået øget opmærksomhed inden for litteratur- og kulturstudier – ikke mindst i kraft af den såkaldte postkritiske strømning, som med litteraturforskeren Rita Felski i spidsen har skabt en stigende interesse for læsning som en tilknytningsproces. Af kerneværker indenfor den postkritiske strømning kan nævnes Felskis to monografier, *Uses of Literature* (2008) og *The Limits of Critique* (2015), samt antologierne *Critique*

- and *Postcritique* (2017), redigeret sammen med Elizabeth Anker, og *Character* (2019), i samarbejde med Amanda Anderson og Toril Moi. Sidstnævntes *Revolution of the Ordinary: Literary Studies after Wittgenstein, Austin, and Cavell* (2017) kan også nævnes. I dansk kontekst har Felskis postkritiske teori blandt andet fundet udtryk i antologien *Litteratur i brug* (2019).
- 7 For mere om prima vista-læsningens ophav se Friis og Dorph, "De skandinaviske forfatter-skoler", i *Teksten er til at tale om: Et nordisk seminar om skriveundervisning*, red. Christian Dorph og Pablo Llambías (København: Forlaget Basilisk, 2015), 16–28. For sammenhængen mellem Forfatterskolen og højskolerne se Dorthe Øberg og Anne Toft, *Det litterære væksthus: Forfatterskolen og prosaen 1987–96* (Odense: Odense Universitetsforlag, 1997), 37.
 - 8 Pablo Llambías, *Skrivning for begyndere: Om skønlitterær skrivekunst for begyndere – En personlig refleksion* (København: Gyldendal, 2015), 91–92.
 - 9 *Ibid.*, 92.
 - 10 Frank, "Kunsten at gå i skole", i *Teksten Er Til at Tale Om: Et Nordisk Seminar Om Skriveundervisning*, red. Christian Dorph og Pablo Llambías (København: Forlaget Basilisk, 2015), 58.
 - 11 Se også Per Aage Brandt, "At skrive og at skole: Betragtninger", i *Katedralens Spir – Om kunst og undervisning uden bestemte pointer*, red. Hans Lauritzen, Paul Schäfer og Eva Koch (Holbæk: Kunsthøjskolen i Holbæk, 1994).
 - 12 Jean Lave og Etienne Wenger, *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation* (Cambridge: Cambridge University Press, 2001). For specifikke studier af forfatterskoler som praksisfællesskaber se Anna Karlskov Skyggebjerg, "En forfatterskole for børn: Fritidslivets bud på et praksisfællesskab", *Barnboken – Journal of Children's Literature Research* 39 (2016), og Charlotte Ettrup Christiansen og Anne Line Dalsgård, "Hverdagens potentialer: Om tillæring af litterær perception på to danske skriveskoler", i *Kreativ skrivning i sundhedskontekster*, red. Lasse Gammelgaard, Signe Ulbjerg og Marianne Raakilde (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2021) [In press].
 - 13 Lave og Wenger, *Situated learning*, 32ff.
 - 14 *Ibid.*, 109.
 - 15 *Ibid.*, III.
 - 16 Etienne Wenger, "Communities of Practice and Social Learning Systems: The Career of a Concept", i *Social Learning Systems and Communities of Practice*, red. Chris Blackmore (The Open University og Springer, 2010), 182.
 - 17 Tak til Charlotte Ettrup Christiansen for at gøre mig opmærksom på denne pointe.
 - 18 Paul Ricœur, *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation* (New Haven: Yale University Press, 1970). Se også Eve Kosofsky Sedgwick, "Paranoid reading and Reparative Reading, or, You're So Paranoid, You Probably Think This Essay Is About You," i *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity* (Durham: Duke University Press, 2003), 124.
 - 19 Rita Felski, *The Limits of Critique* (Chicago/London: The University of Chicago Press, 2015), 6.
 - 20 Bemærk, at postkritikken gør op med og gentænker, men på ingen måde forkaster hele den kritiske tradition. Som Felski formulerer det sammen med Elizabeth Anker: "In this respect, the 'post-' of postcritique denotes a complex temporality: an attempt to explore fresh ways of interpreting literary and cultural texts that acknowledges, nonetheless, its inevitable dependency on the very practices it is questioning." Anker og Felski, "Introduction," i *Critique and Postcritique*, red. Anker og Felski (Durham: Duke University Press, 2017), 1.
 - 21 Felski, *The Limits of Critique*, 165–166.
 - 22 Se Bruno Latour, "Fatures/Fractures: From the Concept of Network to the Concept of Attachment", *RES: Anthropology and aesthetics* 36, no. 1 (1999): 20–31.
 - 23 Felski, "Latour and Literary Studies," *PMLA: Publications of the Modern Language Association of America* 130, no. 3 (2015): 741.
 - 24 For en uddybning af kontaktfladerne mellem postkritikken og skriveværkstedets læsepraksis se Hans Lind, "The mood of writerly reading," *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing* 17, no. 3 (2020): 229–43. <https://doi.org/10.1080/14790726.2019.1601236>
 - 25 Felski, *The Limits of Critique*, 168.
 - 26 Se Amanda Anderson, Rita Felski og Toril Moi, "Introduction," i *Character: Three Inqui-*

- ries in *Literary Studies*, red. Amanda Anderson, Rita Felski og Toril Moi (Chicago/London: University of Chicago Press, 2019), 1–25.
- 27 Felski, *The Limits of Critique*, 168–169.
- 28 Felski, "Identifying with Characters," i *Character: Three Inquiries in Literary Studies*, red. Amanda Anderson, Rita Felski og Toril Moi (Chicago/London: University of Chicago Press, 2019), 97–126.
- 29 Alle medvirkende – inklusiv forfatteren til teksten – optræder anonymt i den følgende fremstilling.
- 30 Se James Phelan, "Character in Fictional Narrative: The Case of John Marcher", *The Henry James Review* 9, no. 2 (1988): 105–13.
- 31 Felski, "Identifying with Characters", 93. Felski påpeger i øvrigt selv lighederne mellem hendes begreb "alignment" og det narratologiske begreb fokalisering.
- 32 Ibid., 105. Som nogle læsere vil bemærke, dækker Felskis definition af empati også over det, man normalvis ville betegne som sympati.
- 33 Felski, "Identifying with Characters", 107.
- 34 Lind, "The mood of writerly reading". Se også Dan Ringgaard, "Brugslæsning på Caffè Dante", i *Litteratur i brug*, red. Anne Marie Mai (Hellerup: Forlaget Spring, 2019), 83.
- 35 Felski, *The Limits of Critique*, 180–182.
- 36 Se Donald Woods Winnicott, *Child, the Family, and the Outside World* (Boston: Addison-Wesley, 1987 [1964]).
- 37 Denne afsøgende, prøvende måde at tale på svarer til det, Douglas Barnes har betegnet som "exploratory talk". Se Barnes, "Why talk is important", *English Teaching: Practice and Critique* 9, no. 2 (2010): 7–10.
- 38 Sedgwick, "Paranoid Reading and Reparative Reading", 146. Se også Love, "Truth and Consequences On Paranoid Reading and Reparative Reading", *Criticism* 52, no. 2 (2010): 23–238.
- 39 Bruno Latour, "An Attempt at a 'Compositional Manifesto'", *New Literary History* 41, no. 3 (2010): 475.

40 Denne pointe illustreres præcist af et citat fra mit interview med en skrive lærer på Testrup Højskole, som er uddannet fra Forfatterskolen: "Altså, den der idé om, at der er noget skjult i tekster, som man kan finde frem. Og som lige-som skal hentes frem, på en eller anden måde. Den kan jeg på en måde ret godt lide, fordi der er en omsorg i det."

Summary

Critique as Care, or: What the Patterns of Attachment of the Creative Writing Workshop Teach Us About Being Good (Enough) Readers

This article makes the claim that reading in the creative writing workshop is governed by three overall patterns of attachment: A descriptive, an affective, and a creative pattern. Together, these aesthetic styles of attachment constitute a caring practice of reading that is unique to the creative writing workshop. Building on postcritical literary theory and a case study of a shared reading from The Danish Academy of Creative Writing, I show how each pattern of attachment connects to the readers' different ways of identifying with fictional characters. Inspired by these findings, the article concludes by proposing an alternative analytical position that stands in contrast to critique's ideal of the skeptical, all-knowing critic: The good enough reader. The ideal of the good enough reader, I argue, is of both theoretical, methodological and didactic relevance to literary studies and the pedagogical practice of creative writing.

Keywords: Attachment, writerly reading, creative writing, postcritique, critique