

Studenters skrivande

i humaniora och
samhällsvetenskap

Redaktör: Anna Malmbjer

Studenters skrivande

i humaniora och
samhällsvetenskap

Redaktör: Anna Malmbjer

Södertörns högskola
SE-141 89 Huddinge

www.sh.se/publikationer

Omslag: Jonathan Robson
Grafisk form: Per Lindblom & Jonathan Robson

Tryckt hos Elanders, Stockholm 2017

Södertörn Studies in Higher Education 7
ISBN 978-91-87843-91-4

Innehåll

<i>Anna Malmbjer</i> Skrivdidaktik i akademisk grundutbildning.....	5
<i>Anna Malmbjer</i> Skriva i alla ämnen: En forskningsöversikt.....	13
<i>Hélène Edberg</i> Vygotskij i skrivundervisningen	55
<i>Anna Malmbjer</i> Ett dialogiskt perspektiv på undervisning och skrivande	73
<i>Torbjörn Nilsson</i> Populärvetenskapens pris.....	93
<i>Sara Granath</i> Skapande svenska med litteraturstudenter: Erfarenhet och reflektioner	115
<i>Ursula Naeve-Bucher</i> Handledarens utmaning: Kritik som reflekterande lärprocess ...	133
<i>Paulina Nyman</i> ”Det händer något” – När studenter för skrivdagbok på lärplattform	155
<i>Stina Hållsten</i> Om att använda lärplattformen för att diskutera: En pedagogisk utmaning.....	171

Jenny Magnusson

Skrivande och autenticitet inom högskolan:

Lärarstudenters skrivande av veckobrev 187

Kajsa Sköldvall, Charlotte Rising & Maria Danielsson

”Får man säga att det känns hopplöst?” – Polisstudenter

möter det akademiska skrivandet 215

Om författarna 237

Skrivdidaktik i akademisk grundutbildning

Anna Malmbjer

God läs- och skrivförmåga är en förutsättning för all högre utbildning. Det gäller i synnerhet universitetsstudier i humaniora och samhällsvetenskap där ämnena är ouplösligt förenade med läsande och skrivande. I dessa ämnen är det själva språkandet som ”gör jobbet”. Därför innebär att lära sig ett humanistiskt eller samhällsvetenskapligt ämne i hög grad att lära sig skriva på det sätt som är accepterat i ämnet. Studenter får trots det inte särskilt mycket hjälp att skriva sig in i ämnesdisciplinerna även om det skrivs mycket inom humanistisk och samhällsvetenskaplig grundutbildning.

Flera universitetslärare har under de senaste åren larmat om studenters allt större svårigheter att uttrycka sig i skrift. Ur en artikel i *Upsala Nya Tidning* den 2 januari 2013 kan följande citat plockas som exempel: ”Våra studenter kan inte svenska”, ”Bland de studenter som nu kommer till oss direkt från gymnasiet har en majoritet problem med språket” och ”allra tydligast blir problemen då studenterna själva måste uttrycka sig i skrift. Utan hjälp av ordbehandlare är stavningen över lag eländig.”¹ Den breddade rekryteringen av studenter och ämnesdisciplinernas specialiserade språkbruk brukar anges som förklaringar till studenters ”sämre” skrivförmåga och som motiveringar till behov av olika insatser.

¹ Hanna Enefalk m.fl., ”Våra studenter kan inte svenska”, *Upsala Nya Tidning* 2/1 2013.

Detta är emellertid inte något nytt fenomen. Skrivforskaren David Russell beskriver i sin bok *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History* hur ett behov av skrivundervisning på college och universitet i USA uppstod redan under 1870-talet.² Han menar att det berodde på att nya grupper började studera och att den högre utbildningen expanderade och fick en annan inriktning. Akademiska yrkesutbildningar började växa fram och en ny typ av universitet grundades som var inriktade på forskning och forskarutbildning. Med professionsutbildningarna och forskningsuniversiteten följde allt mer specialiserade ämnesdiscipliner som utvecklade allt mer specialiserade ämnespråk enligt Russell. Mellan år 1875 och 1885 tredubblades också antalet studenter i USA. När studenterna blev fler, blev också deras bakgrund allt mer skiftande. Det var inte längre bara en liten exklusivt grupp som studerade på universitet. Skillnaden mellan de nyblivna studenternas vardagsspråk och det specialiserade ämnesspråket blev därmed allt större.

Professorer, lärare och den bildade allmänheten oroades över studenternas bristande skrivförmåga, särskilt vad gällde språkriktigheten, och skyllde på den förberedande skolan. Harvard införde därför 1874 särskilda antagningsprov där skrivförmågan testades och obligatoriska skrivkurser. Flera universitet och college följde efter och i princip alla college införde en obligatorisk skrivkurs, så kallad First-Year Composition.³ Den förberedande skolan gjordes också mer studieförberedande.

Knappt hundra år senare var det dags för nästa språkliga kris inom den amerikanska högre utbildningen, *the literacy crisis*. Russell beskriver hur den högre utbildningen expanderade kraftig, delvis som en följd av ekonomiska ersättningar till hemvändande soldater, bland annat till collegeutbildning.⁴ Efter Sovjetunionens överraskande uppskjutning av Sputnik 1957 satsade

² David Russell, *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002).

³ Kurserna kan också kallas "Freshman Composition" och "Freshman Writing".

⁴ Kallad "the GI Bill (of Rights)".

också USA stort på forskning. Det ledde till en kunskapsexplosion som i sin tur ledde till ännu mer specialiserade ämnesspråk. Kombinationen av breddad rekrytering och större ämnesspecialisering förde även denna gång med sig högljudda klagomål på studenters skrivförmåga enligt Russell.

Även i Storbritannien ansågs situationen så alarmerande att en utredning tillsattes för att utreda allt som kunde tänkas påverka elevers och studenters läs- och skrivförmåga och för att föreslå åtgärder. Utredningen arbetade i tre år och presenterade 1974 sin 600-sidiga ”The Bullock Report”.⁵ Rapporten kom fram till att det var svårt att avgöra om studenters läs- och skrivförmåga verkligen sjunkit. Istället konstaterades att kraven på läs- och skrivförmåga drastiskt höjts både inom högre utbildning och i arbetslivet. Utredarna föreslog en rad åtgärder som kan sammanfattas med studentaktiva arbetsformer och ökad mängd skrivande i alla ämnen, det vill säga en förändrad pedagogik.

De problem inom högre utbildning under senare delen av 1800-talet respektive 1900-talet som Russell beskriver skulle lika gärna kunna vara en beskrivning av problemen och diskussionen inom den svenska högre utbildningen idag, främst kanske när det gäller nya akademiska yrkesutbildningar som till sjuksköterska, polis och förskollärare. De lösningar som presenteras tycks också vara ungefär desamma som då, till exempel högre förkunskapskrav, särskilda satsningar på stöd och en förändrad pedagogik.

Bokens syfte och innehåll

Syftet med den här boken är att lyfta fram undervisningens betydelse och möjligheter för att ge studenter bra förutsättningar för att lyckas i sina studier. Utgångspunkten är att studenter både behöver skriva mycket och få explicit och genomtänkt skrivundervisning för att bli bra på att skriva. Tolv lärare delar därför

⁵ Alan Bullock, *A Language for Life. Report of the Committee of Enquiry Appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock F.B.A.* (London: Her Majesty's Stationery Office, 1975).

med sig av sin undervisning om, med, för och i skrivande, och sina insikter, överväganden, reflektioner, överraskningar, misslyckanden, kunskaper och lärdomar. Genom boken vill författarna visa på den potential skrivande har. De vill också visa på komplexiteten i skrivandet och vidga synen på vad skrivande och skrivundervisning inom högre utbildning kan vara. Sist men inte minst vill författarna förmedla skrivglädje och väcka skrivlust. Ansatsen är bred och kapitlen mycket olika sinsemellan. De ska ses som en provkarta på olika sätt att tänka, undervisa och skriva. Boken riktar sig till dig som undervisar inom humaniora och samhällsvetenskap och som är intresserad av att använda skrivande för att hjälpa studenter att lära och förstå bättre och för att lära studenter skriva både inom ämnet och i andra sammanhang.

Gemensamt för alla kapitel är att de utgår från eller relaterar till begrepp som *mottagare-mottagarmedvetenhet*, *genre-genre-medvetenhet* och *kontext-kontextmedvetenhet*. Gemensamt är också att skrivandet, mer eller mindre explicit, ses som en form av samtal, som en *dialog*. Ibland är mottagaren skribenten själv som har fått i uppgift att skriftligt klargöra och utforska sitt eget kunskapande. Andra gånger förs samtalet mellan studenter och en litterär genre när de genom skrivövningar utforskar dess inneboende struktur och skapar nya uttryck. Ytterligare andra gånger är mottagaren högst påtaglig som när studenter får i uppgift att tillsammans diskutera ett ämnesinnehåll på webben eller skriva om sitt ämne för en bred allmänhet.

Boken innehåller tre delar. Den första delen består av en forskningsöversikt över främst amerikansk skrivforskning med relevans för studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap. Forskning inom två olika skrivdidaktiska inriktningar presenteras, dels forskning om skrivande för att tänka, lära och minnas, dels forskning om skrivande och skrivundervisning i akademiska ämnesdiscipliner och professionsutbildningar. Kapitel har rubriken "Skriva i alla ämnen – en forskningsöversikt" och är skrivet av Anna Malmbjer. Därefter följer bokens andra del med fem bidrag som alla diskuterar skrivande och skrivun-

dervisning på en övergripande nivå, endera utifrån ett teoretiskt perspektiv eller utifrån egna erfarenheter. I kapitlet ”Vygotskij i skrivundervisningen” diskuterar H  lene Edberg hur en skrivundervisning utifrån Lev Vygotskijs lärandeteori kan gestaltas på högskolenivå. Hon visar bland annat hur brevgenren kan fungera som brygga mellan vardaglig skrivande och akademiskt skrivande och hur studenters skrivsvårigheter i början av en högskoleutbildning kan förstås med hjälp av Vygotskijs teori. På liknande sätt diskuterar Anna Malmbjer utifrån Michael Bachtin i kapitlet ”Ett dialogiskt perspektiv på skrivande och undervisning” om hur en dialogisk syn kan belysa aspekter av akademiskt skrivande som studenter (och lärare) vanligtvis inte är medvetna om. Hon visar också hur en dialogisk skrivundervisning kan se ut och bland annat hur problem med dubbla mottagare i skrivuppgifter kan hanteras.

I kapitlet ”Populärvetenskapens pris” diskuterar Torbjörn Nilsson, utifrån egna erfarenheter som författare och som lärare på en kurs om att kommunicera forskning, de problem och möjligheter som populärvetenskapligt skrivande inrymmer. Han frågar sig bland annat vad populariseringar kan ge både den enskilda forskaren, ämnet och samhället i stort och vilka stötestenar som finns när populärvetenskapligt skrivande förs in i undervisning. Sara Granath beskriver i sitt kapitel ”Skapande svenska med litteraturstudenter – erfarenheter och reflektioner” hur de erfarenheter hon har fått som teaterrecensent, tennisspelare, skådespelare och offentlig vedhuggare påverkat och utvecklat hennes sätt att undervisa i skapande svenska och att arbeta med textrespons. Hon reflekterar kring vad hon lärt sig av studenterna och deras skrivande och vad hon hoppas och tror att studenterna fått med sig från kursen. Även i nästföljande kapitel diskuteras textrespons men där i samband med uppsatsskrivande och handledningsamtal. Ursula Naeve-Bucher introducerar i kapitlet ”Handledarens utmaning. Kritik som reflekterande lärprocess” begreppet akademisk kritik och diskuterar utifrån en responsmodell vilken typ av feedback som passar de olika problem

uppsatsskribenter kan ha. Hon visar bland annat hur lärare genom att uppmärksamma studenters kommunikationsmönster kan samtala effektivt och undvika missförstånd och konflikter.

Bokens tredje och sista del innehåller fyra bidrag som har det gemensamt att författarna diskuterar skrivande och skrivundervisning utifrån en specifik kurs de haft och utifrån ett praktiskt pedagogiskt perspektiv. I kapitlet "Skrivdagbok på lärplattform" jämför Paulina Nyman studenters reflektionskrivande för hand och på en digital lärplattform under två kurser i kreativt skrivande. På denna kurs har studenter i uppgift att löpande reflektionskriva om sin skapandeprocess, i detta fall textskapande. Hon beskriver de fördelar som både hon och studenterna ser med skrivande på den digitala lärplattformen. Även Stina Hållstens kapitel "Om att använda ett digitalt redskap för diskussion – möjlighet eller begränsning?" behandlar skrivande på en digital lärplattform. Författaren har prövat att låta studenter på en introduktionskurs förbereda sig inför seminarier genom att diskutera på en digital lärplattform. Det visade sig inte fungera som det var tänkt. Författaren reflekterar kring hur det kan komma sig utifrån ett aktivitetsteoretiskt perspektiv.

I de två avslutande kapitlen beskrivs studenters skrivande under deras första termin på högskolan, utifrån ett lärarperspektiv respektive ett studentperspektiv. Jenny Magnusson beskriver i kapitlet "Skrivande och autenticitet inom högskolan. Lärarstudenters skrivande av veckobrev" en introducerande skrivkurs på ett grundlärarprogram. Hon redogör för hur skrivkursen är uppbyggd och för alla de skrivpedagogiska överväganden som ligger bakom uppgiften att skriva ett veckobrev. Författaren beskriver också hur man kan arbeta med skrivande i en yrkesutbildning, där veckobrevet får fungera som exempel, och problematiserar tanken om autentiskt skrivande i skrivundervisning. I kapitlet "Får man säga att det känns hopplöst? Polisstudenter möter det akademiska skrivandet" är perspektivet studenternas. Kajsa Sköldvall, Charlotte Rising och Maria Danielsson beskriver ett pedagogiskt projekt där nyblivna polisstudenter introduceras till

akademiskt skrivande. De diskuterar hur akademiska texter och textnormer kan begripliggöras för studenterna och hur studenters identitet och skrivande hänger ihop. De menar att en klok skrivundervisning kan hjälpa studenter att både utforska nya perspektiv och hitta sin akademiska identitet.

Det ska understrykas att kapitlen är unika betraktelser gjorda av unika lärare kring unika situationer och specifika studentgrupper och kurser. Författarna hoppas att beskrivningarna och resonemangen kan inspirera både erfarna och oerfarna högskolelärare till att pröva nya pedagogiska grepp och till att börja föra skrivdidaktiska samtal.

Skriva i alla ämnen

En forskningsöversikt

Anna Malmbjer

Den moderna skrivforskningen och skrivdidaktiken föddes under en konferens vid Dartmouth College i USA, ”the Dartmouth Seminar”, 1966 då brittiska och amerikanska skrivforskare träffades. Konferensens fokus var skolreformer och nya pedagogiska metoder. James Britton och hans kolleger från London School of Education kritiserade starkt den då rådande amerikanska skrivundervisningen och presenterade en enkel skrivdidaktisk modell utifrån skrivandets funktioner. Särskilt en funktion lyftes fram, den expressiva, det vill säga skrivande som utforskande.¹ Britton och hans kolleger hävdade att expressivt skrivande har en central roll för tankeutvecklingen och visade på likheterna med Vygotskijs så kallade inre tal.² De kunde också visa att skrivande i alla ämnen hade en positiv effekt på elevers lärande. Detta blev startskottet för en snabb förändring av den amerikanska skrivundervisningen på collegenivå, inspirerad av brittiska språk- och skrivteorier om språklig, social och personlig utveckling. Britton och hans kolleger hade gjort sina studier på

¹ De två andra funktionerna är kommunikativ (*transactional*) och estetisk (*poetic*).

² Expressivt skrivande brukar definieras som en skrivpedagogisk metod där skribenten skriver för att utveckla egna tankar. Skrivandet har en utforskande karaktär, se t.ex. Torlaug Hoel Løkensgard, *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper* (Lund: Studentlitteratur, 1997) eller Hélène Edberg, *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande. En textanalytisk fallstudie om studenter arbete med kritisk metarefleksion* (Örebro: Örebro universitet, 2015).

motsvarande svensk gymnasienivå men i USA var det inom den högre utbildningen förändringar först började genomföras.³

Den norska skrivforskaren Torlaug Løckensgard Hoel menar att orsaken till det stora intresset under 70-talet för nya pedagogiska metoder och den snabba förändringen av skrivundervisningen i USA berodde på en akut kris inom den högre utbildningen.⁴ Studenter från lägre socio-ekonomiska grupper, främst afroamerikaner, strömmade till college och universitet. Dessa nya studentgrupper hade en annan kulturell och språklig bakgrund och hade svårt att identifiera sig med och acceptera traditionella arbetsformer, normer och ämnesinnehåll. Radikala idéer och kultur- och auktoritetskritik spreds också i samband med Vietnamkriget.

Det var emellertid inte bara studenter som protesterade mot förhållandena inom den högre utbildningen utan även lärare. Bland annat collegestudenters bristande läs- och skrivförmåga, *the literacy crisis*, diskuterades livligt under hela 1970-talet och ansågs påverka kvaliteten i hela den högre utbildningen. Engelsklärare i high school och engelskinstitutioner anklagades för låga krav och dålig skrivundervisning.⁵ En radikal lösning på problemen presenterades av Joseph Voekler, år 1978. Han skriver:

The “concrete” solution, then, is simple. Infect the students by exposure. Teach the entire faculty – the popular and powerful first, the others later – to know good writing when they see it, to practice it, and to criticize bad writing in an effective way. They have to stop expecting someone else to do it for them. [...] It will take expensive faculty workshops on rhetoric in the sum-

³ David Russell, *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002); Charles Bazerman, Joseph Little, Lisa Bethel, Teri Chavkin, Danielle Fouquette & Janet Garufis, *Reference Guide to Writing Across the Curriculum* (West Lafayette: Parlor Press and the WAC Clearinghouse, 2006).

⁴ Løckensgard Hoel, *Skriva och samtala*.

⁵ Bazerman, m.fl. *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*.

mers, a writing component in every course the college offers, and the effective persuasion of moss-backed faculty members.⁶

Just sådana college- och universitetsövergripande skrivprogram som Voekler föreslår började sedan utvecklas och implementeras över hela USA och finns idag på drygt hälften av alla college i USA och Kanada.⁷ Det övergripande syftet med programmen är att öka mängden skrivande och att förbättra kvaliteten på skrivandet inom alla ämnesdiscipliner. Skrivprogrammen fick namnet *Writing Across the Curriculum* (WAC), på svenska *Skriva i alla ämnen*, och brukar förknippas med progressiv pedagogik och studentaktiva arbetsformer. Alla WAC-skrivprogram utgår från följande grundprinciper:

- that writing is the responsibility of the entire academic community
- that writing must be integrated across departmental boundaries
- that writing instruction must be continuous during all four years of undergraduate education
- that writing promotes learning
- that only by practicing the conventions of an academic discipline will students begin to communicate effectively within that discipline.⁸

WAC används ibland även som benämning på det nätverk av skrivforskare som bildades för att utveckla, beforska och utvärdera skrivprogrammen. Även när det gäller namnet på skrivprogrammen och nätverket spelade Britton en avgörande roll. Nam-

⁶ Bazerman, m.fl. *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, s. 31.

⁷ Chris Thaiss & Tara Porter, "The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project", *College Composition and Communication*, 61 (3) (February 2010), s. 534–570.

⁸ *WAC Clearinghouse*, "Basic principles of WAC", hämtat 2015-11-10 från: <http://wac.clearinghouse.colostate.edu>).

net är inspirerat av ett kapitel han skrev om vikten av att skriva i alla ämnesdiscipliner för att underlätta lärande. Kapitlet har titeln ”Language Across the Curriculum”.⁹ WAC-nätverkets alla publikationer och tidskrifter är numera samlade på hemsidan WAC *Clearinghouse* vid Colorado State University.

Idag används WAC ofta som en paraplyterm för två olika forskningsinriktningar, en mer kognitiv inriktning, *Writing to Learn* (WTL) på svenska *Skriva för att lära*, och en mer sociokulturell, *Writing in the Disciplines*, bara WID eller *Learning to Write*, på svenska *Lära sig skriva*. WTL är inriktad på hur skrivande kan stärka tänkande och lärande på alla nivåer i utbildningssystemet medan WID fokuserar skrivundervisning och skrivutveckling inom akademiska discipliner och professionsutbildningar.¹⁰ I Sverige används ofta benämningen *Akademiskt skrivande* för den sistnämnda inriktningen.

I det här kapitlet kommer jag att ge en översikt över forskningen och diskussionen inom de båda inriktningarna, främst amerikansk forskning. Forskningen är mycket omfattande och den följande genomgången gör inga som helst anspråk på fullständighet utan bör läsas som en översiktlig översikt.

Skriva för att tänka och lära

Utgångspunkten för forskningsinriktningen WTL är främst Brittons m.fl. studier på 1970-talet. De visade att elever inte skrev särskilt mycket och att upp till 90 procent av skrivandet ägde

⁹ Kapitlet finns i Alan Bullock, *A Language for Life. Report of the Committee of Enquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock F.B.A.* (London: Her Majesty's Stationery Office, 1975).

¹⁰ Alla håller emellertid inte med om den uppdelningen och beskrivningen. I den forskningsöversikt Charles Bazerman m.fl. (2006) gjort beskrivs WAC som den praktiskpedagogiska inriktningen och WID som forskningsinriktningen. De skriver också att WAC/WID endast rör skrivande och skrivundervisning inom den högre utbildningen. Deras forskningsöversikt innehåller ändå förvirrande nog flera kapitel om WAC i ungdomsskolan.

rum i provsituationer.¹¹ När elever väl skrev, skrev de i regel också mycket korta texter, oftast endast ett stycke långt.¹² Viktigast för utvecklingen av forskningsinriktningen var dock Janet Emigs artikel ”Writing as a Mode of Learning” från 1974.¹³ I artikeln diskuterar Emig likheterna mellan lärandeprocesser och skrivprocesser. Båda är aktiva, organiserande och integrerande processer. Emig hävdar att skrivande representerar en unik form av lärande eftersom skrivande ger möjlighet till återkoppling och omarbetning. Emig uppmanar i artikeln sina kolleger att utveckla teori och att göra praktisk-pedagogiska försök.

John Hayes och Linda Flowers kartläggning av de kognitiva processer som används vid skrivande visar på tydliga likheter mellan skrivande och lärande.¹⁴ De består båda av cykliska processer som är hierarkiskt organiserade, det vill säga vissa processer är överordnade och övervakar olika delprocesser, så kallade metakognitiva processer. Båda processerna är också mer eller mindre medvetna och brukar idag beskrivas i termer av kognitiva och metakognitiva strategier.¹⁵ Hayes och Flowers processmodell som de presenterade 1980 har blivit den teori som mycket av forskning och pedagogisk praxis inom WTL mer eller mindre explicit bygger på.

Den praktisk-pedagogiska forskning som följde på Emigs uppmaning visade till en början på en rad positiva effekter av skrivande på lärande. Vissa, främst pedagoger, drog slutsatsen

¹¹ James Britton, Tony Burgess, Nancy Martin, Alex McLeod & Harold Rosen, *The Development of Writing Abilities* (London: Macmillan, 1975).

¹² Arthur Applebee, *Writing in the Secondary School* (Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1981).

¹³ Janet Emig, ”Writing as a Mode of Learning”, *College Composition and Communication*, 28 (2) (1977), s. 122–128.

¹⁴ Linda Flowers & John Hayes, ”The dynamics of composing: making plans and juggling constraints”, i Lee Gregg & Erwin Steinberg (red.), *Cognitive Processes in Writing* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum 1980), s. 31–50.

¹⁵ För en fylligare redogörelse, se John Hayes, ”A New Framework to Understand Cognition and Affect in Writing”, I Roselmina Indrisano & James Squire (red.), *Perspectives on Writing. Research, Theory and Practice* (Oxford: Routledge, 2000), s. 6–44.

att skrivande är samma sak som lärande (och meningsskapande) och att om man vill att elever ska lära så ska man låta dem skriva. Ganska snart började dock resultaten att ifrågasättas och diskuteras. Flera ansåg att den positiva effekten av skrivande inte berodde på skrivprocessen i sig utan på att skrivande leder till att man ägnar mer tid åt ett innehåll, det vill säga *time on task*, vilket är en viktig faktor i allt lärande. Andra menade att skrivuppgifter aktiverar och engagerar vilket påverkar allt lärande positivt.¹⁶ Främst Arthur Applebee hävdade att lärandeeffekten torde påverkas av en mängd faktorer, exempelvis hur man i en viss skolmiljö förstår och värderar skrivande, och hur skrivuppgifter utformas och används.¹⁷ I en studie visade Applebee till exempel att anteckna är en effektivare studieteknik än att endast läsa, lyssna och stryka under men att effekten beror på hur man antecknar och om anteckningarna bearbetas efteråt. Även sättet att mäta lärandeeffekten diskuterades. George Newell provade att jämföra effekten av att anteckna, att skriftligt svara på korta instuderingsfrågor och att skriftligt svara på längre essäfrågor med hjälp av effektmåten faktaåtergivning, begreppsanvändning och ämnesspecifik förståelse.¹⁸ Han fann exempelvis att längre essäfrågor leder till djupare ämnesspecifik förståelse och säkrare begreppsanvändning än anteckningar och instuderingsfrågor.

Arthur Applebee fortsatte att tillsammans med Judith Langer göra flera klassrumsstudier under 1980-talet och konstaterar i sin bok *How Writing Shapes Thinking* från 1987 följande:

There is a clear evidence that activities involving writing (any of the many sorts of writing we studied) lead to better learning

¹⁶ Bazerman m. fl. *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*.

¹⁷ Arthur Applebee, "Writing and reasoning", *Review of Educational Research*, 54 (1984), s. 577–596.

¹⁸ George Newell, "Learning from Writing in Two Content Areas. A Case Study and Protocol Analysis", *Research in the Teaching of English* 18 (1984), s. 265–287.

than activities involving reading and studying only. Writing assists learning.¹⁹

Applebee och Langer påpekar att det är lärarens förmåga att välja adekvata skrivuppgifter som är mest avgörande för vilken effekt på lärandet skrivandet får. Olika skrivuppgifter leder till att elever fokuserar på olika saker. Sammanfattningar och anteckningar ger en mer yttlig, översiktlig förståelse av ett större ämnesområde medan uppgifter som kräver analys leder till att den studerande fokuserar ett mindre ämnesområde, går mer på djupet men bortser från andra delar.

Även Newell fortsatte att undersöka lärandeeffekten av olika skrivuppgifter. Han upprepade bland annat studien från 1984 tillsammans med Peter Winograd men införde ytterligare två effektmått, kvaliteten på det mest centrala ämnesinnehållet och studenters urval av fakta.²⁰ Resultatet bekräftar den tidigare studien. Både korta instuderingsfrågor och längre essäfrågor leder till att studenter i högre grad förstår ett ämnesstoff än om de bara antecknar, oavsett vilket av effektmåtten som används, och att längre essäfrågor leder till bättre förståelse av det mest centrala ämnesinnehållet.

I en forskningsöversikt av John Ackerman 1993 återkommer kritiken mot denna typ av effektstudier men nu gäller det främst forskningsdesignen.²¹ Han menar att det är svårt att dra några slutsatser eftersom studierna ofta har stora metodiska brister. Kontextuella faktorer, skrivuppgifter, lärandeeffekter och lärarens/forskarens pedagogiska övertygelse, entusiasm och positiva förväntningar blandas samman. Trots det hävdar Ackerman att man kan dra slutsatsen att skrivande kan ge lärandeeffekter under vissa förhållanden men att mekanismerna bakom inte är

¹⁹ Arthur Applebee & Judith Langer, *How Writing Shapes Thinking* (Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1987), s. 135.

²⁰ George Newell & Peter Winograd, "The Effects of Writing on Learning from Expository Texts", *Written Communication*, 6 (1989), s. 196–217.

²¹ John Ackerman, "The Promise of Writing to Learn", *Written Communication* 10 (1993), s. 334–370.

klarlagda. Hans slutsats är att man inte ska sluta undersöka hur skrivande påverkar lärandet utan att forskare måste göra studierna mer metodiskt precisa. Han efterlyser studier där den pedagogiska kontexten beskrivs bättre och en utveckling av de effektmått som används.

År 2004 presenteras den första metaanalysen av lärandeeffekten av olika typer av skrivuppgifter av Robert Bangert-Drowns, Marlene Hurley och Barbara Wilkinson.²² Av runt 400 relevanta studier plockade de ut 48 stycken som de ansåg höll tillräckligt hög kvalitet. Av dessa rör 21 stycken collegenivå. Alla valda studier rör effekten av skrivande på elevernas/studenternas ämneskunskaper och ämnesförståelse mätt i betyg på ämnesprov. Resultatet visar att:

- skrivande har en liten men signifikant effekt på lärandet mätt i betyg men effekten varierar stort mellan studierna.
- effekten beror på utbildningsnivå/ålder – bland mellanstadiebarn är effekten lägre.
- skrivuppgifter som innebär att reflektera kring sin ämnesförståelse och sitt ämneslärande, det vill säga ett metakognitivt fokus, har bättre effekt än andra typer av skrivuppgifter.
- stora skrivuppgifter har lägre effekt än små. Skrivuppgifter som tar högst 10 minuter att göra har bäst effekt. Skrivuppgifter som tar längre tid än 15 minuter att göra är till och med ineffektiva.
- små återkommande skrivuppgifter under mer än en termin har bättre effekt än små återkommande uppgifter under kortare tid.

²² Robert Bangert-Drowns, Marlene Hurley & Barbara Wilkinson, "The Effect of School Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement. A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, 74 (1) (Spring 2004), s. 29–58.

- frekvent skrivande (3–4 gånger/vecka) visade sig ha en liten men inte signifikant effekt större jämfört med mindre frekvent skrivande.
- lärarfeedback på skrivandet visade sig ha en liten men inte signifikant större effekt jämfört med skrivande utan lärarfeedback.

Resultatet är förvånande och går emot många skrivpedagogiska förgivettaganden. Resultatet diskuteras också ingående i artikeln. Författarna påpekar att resultatet troligtvis skulle ha blivit ett annat om de valt att använda ett annat effektmått och ett annat kunskapsområde. Skrivande kan ha större effekt på andra föråmågor än ämneskunskap och ämnesförståelse, och betyg kan vara ett dåligt mått på kunnande och förståelse. Att lärarfeedback inte har en större effekt på lärandet i studien menar författarna kan bero på att just den aspekten var svår att statistiskt säkerställa. Typen och omfattningen av lärarfeedback i studierna var inte tillräckligt väl beskriven.

Att skriva för att lära inte verkar fungera för mellanstadieelever är förbryllande. Författarna ger flera möjliga förklaringar som även kan ha relevans för nya studenter på högskolenivå. Författarna menar att mellanstadiet och mellanåren är ett övergångsstadium. Under mellanstadiet går många elever från att vara barn till att bli ungdomar både kroppsligt och psykiskt. Författarna hänvisar till Piaget och hans teori om den kognitiva utvecklingen. Enligt den går barn i tolvårsåldern från de konkreta operationernas stadium till de formella operationernas stadium. Detta menar författarna kan påverka hur barn i mellanstadiet hanterar skrivuppgifter. Även undervisningens karaktär ändras under mellanstadiet. Undervisningen blir mer ämnesuppdelad och lärobokstexter blir längre och svårare. Elever förväntas läsa för att lära, det vill säga använda läsning som ett verktyg för att lära, och skrivande för att visa sin förståelse. Elever förväntas också fungera mer självständigt. Denna relativt plötsliga svårighetsökning i under-

visningen har kallats *the fourth grade hump*.²³ Författarna bakom metastudien påpekar att deras resultat inte behöver betyda att skrivande inte har någon effekt på elever på mellanstadiet och de efterlyser fler studier just med denna åldersgrupp.

Att metakognitiva skrivuppgifter har bättre effekt på lärande än andra typer av skrivuppgifter har även andra studier visat och förklaras med att de metakognitiva uppgifterna fokuserar lärande och metarefleksion (se vidare nedan). Att skrivuppgifter ska vara korta för att gynna lärande, så kallad kortskrivande, förklaras bland annat med att längre skrivuppgifter tar tid och uppmärksamhet från andra viktiga undervisningsmoment och att stora skrivuppgifter kan upplevas som övermäktiga och ohanterliga, speciellt av svaga elever/studenten. Att återkommande kortskriva under en längre period har större effekt än kortskrivande under en begränsad tid verkar logiskt. Elever/studenten blir vana vid en viss typ av skrivuppgifter och kan utveckla sitt kortskrivande.

Av metastudien drar författarna slutsatsen att skrivande kan gynna lärandet om skrivuppgifterna stödjer elevers/studentens metakognitiva processer men att skrivande inte är någon mirakelmetod.

Studier om skrivandets effekter på lärande fortsätter att komma och diskussionen om bristande forskningsdesign och förhastade slutsatser pågår fortfarande. Exempelvis hävdar språkforskaren Carol Westby m.fl i en artikel från 2010 att det bästa sättet att minnas ett ämnesstoff är att skriva en sammanfattning.²⁴ Kognitionpsykologerna Arie Spigel och Peter Delany hävdar å sin sida att de hittills inte funnit en enda studie som övertygande visar att skrivande ger en positiv effekt på lärande.²⁵ För att råda bot på bristen har de genomfört fem olika studier

²³ Att börja studera på högskola utgör ofta en liknande övergång och förvirringsfas.

²⁴ Carol Westby, Barbara Culatta, Barbara Lawrence & Kendra Hall-Kenyon, "Summarizing Expository Texts", *Topics in Language Disorders* 30 (4) (2010), s. 275–287.

²⁵ Arie Spigel & Peter Delany, "Questioning the Effectiveness of Writing-to-Learn", *Teachers College Record* October 14, 2015.

med collegestudenter som skriftligt fått sammanfatta ett ämnesstoff. Deras första analyser visar att studenter minns det de skrivit om betydligt bättre än det de inte skrivit om. Spigel och Delany konstaterar att skrivande påverkar minnet av ett stoff positivt. Deras mer ingående analyser visar dock på ett problem. Skrivandets effekt på lärandet hänger starkt samman med studenters allmänna skriv- och studieförmåga. Studievana studenter kan plocka ut det viktigaste, se samband mellan olika delar och skriva användbara och relevanta sammanfattningar som de alltså minns bättre med hjälp av skrivandet. Studievana studenter klarar inte det och skriver därför sammanfattningar av en massa oväsentligheter och felaktigheter som de sedan minns på grund av skrivandet. För studievana studenter kan alltså uppgifter att skriva sammanfattningar vara direkt kontraproduktiva. Spigel och Delany avslutar sin artikel med att konstatera att för att kunna skriva för att lära måste man först lära sig skriva och lära sig lära.

Reflekterande skrivande i en studiejournal

Under årens lopp har flera olika typer av skrivövningar och skrivuppgifter utvecklats för att stötta elevers/studenters tänkande och lärande genom skrivande. Studiejournalen²⁶ är nog den mest kända och använda.²⁷ I exempelvis *The Journal Book* beskriver 48 universitetslärare hur de använder studiejournaler i sina ämnen för att stötta studenters lärande.²⁸ På svenska finns Gunilla Molloys bok *Reflekterande läsande och skrivande* och Ingegärd Sandström Madsens bok *Samtala, läsa och skriva för*

²⁶ Studiejournalen kan också kallas skrivjournal, läsjournal, studiedagbok, tanketext, loggbok, studielogg, protokoll, processanteckningar m.m.

²⁷ I kapitlet *The Personal Connection. Journal Writing across the Curriculum* beskriver Toby Fulwiler hur studiejournaler kan utformas och användas. I Toby Fulwiler & Art Young (red.). *Language Connections. Writing and Reading Across the Curriculum* (Fort Collins: WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies 2000).

²⁸ Fulwiler, Toby, *The Journal Book* (Portsmouth, NH: Boynton/Cook 1987).

att lära som båda behandlar olika typer av reflekterande skrivande och studiejournaler.²⁹

Studiejournalens övergripande syfte är att synliggöra en process och att möjliggöra återblickar och reflektion. En studiejournal kan liknas vid en dagbok som eleven/studenten löpande skriver i under en kurs, en termin eller en hel utbildning. Den kan bestå av en skrivbok eller vara digital. Den kan vara privat – endast eleven/studenten själv läser den – eller halvprivat – eleven/studenten läser upp valda delar eller så kan endast läraren läsa och kommentera journalen (så kallad dialogjournal). Den kan också vara offentlig – alla har möjlighet att läsa vad andra skrivit i sina journaler och svara på innehållet. Den sistnämnda typen av journal kallas ofta för studieblogg om den är digital. Teman för skrivandet kan vara det egna arbetet, betydelsefulla händelser, beslut, dilemman, läsefrukter, lärdomar, möten, frågor, tolkningar och så vidare.

Just studiejournaler har varit föremål för flera studier. De första studierna om studiejournaler är på flera sätt typiska för den tidiga forskningen inom WTL, det vill säga bristande forskningsdesign och stort pedagogiskt patos. När det gäller tidiga studier av studiejournaler i högre utbildning kan bland annat dessa nämnas: Janet Hartman lät sina studenter i datavetenskap skriva mikroreflektioner i en studiejournal.³⁰ Reflektionerna kunde handla om lästa artiklar, egna hypoteser och algoritmers egenskaper. Reflektionerna skulle vara så korta att de kunde få plats på ett visitkort. Syftet med mikroreflektionerna var att stödja lärande och öva effektiv kommunikation. Enligt Hartman ledde mikroreflektionerna till att studenternas förståelse av ämnet och studier i allmänhet utmanades. Robert Cannon lät sina studenter i mikrobiologi, virologi och immunologi föra studiejournaler för

²⁹ Gunilla Molloy, *Reflekterande läsning och skrivning* (Lund: Studentlitteratur 2008); Ingegärd Madsen Sandström, *Skriva för att lära* (Kristianstad: Högskolan i Kristianstad, 2008).

³⁰ Janet Hartman, Janet, "Writing to Learn and Communicate in a Data Structure Course", *SIGCSE Bulletin* 21 (1989), s. 32–36.

att förbättra deras skrivförmåga och förståelse av ämnet.³¹ De fick en rad reflektionsuppgifter i syfte att fördjupa tänkandet kring ämnesstoffet. Enligt Cannon ledde journalskrivandet till att studenterna ägnade mer tid åt studierna vilket i sin tur förbättrade ämnesförståelsen. Frances Coker och Allen Scarboro introducerade reflektionsskrivande i sina sociologikurser för att skapa diskussion och ett bättre samarbetsklimat.³² De använde både fritt tankeskrivande och styrda reflektionsuppgifter. Studiejournalerna användes också till att samla frågor, hypoteser, tolkningar och utkast. Enligt författarna blev studenterna mer benägna att pröva och granska hypoteser och tolkningar, närläsa kurslitteraturen och mer intresserade av sociologiska teorier genom journalskrivandet. Dessutom blev samtalsklimatet mer tillåtande och utforskande.

För att få en mer nyanserad förståelse av hur studiejournaler kan stödja lärande undersökte Susan Peck MacDonald och Charles Cooper lärandeeffekten av studiejournaler i en kurs i kinesisk litteratur.³³ De jämförde effekten, utifrån kvaliteten på en avslutande skrivuppgift, av fritt tankeskrivande³⁴ respektive styrda reflektionsuppgifter under kursen. I en kontrollgrupp användes inga studiejournaler alls. Deras studie visar att de studenter som fick styrda reflektionsuppgifter presterade bäst på slutuppgiften. Studenter som fick skriva fritt presterade sämre än de studenter som inte skrev någon studiejournal alls. Resultatet föranleder

³¹ Robert Cannon, "Experiments with Writing to Teach Microbiology", *American Biology Teacher* 52 (3) (1990). s. 156–158.

³² Frances Coker & Allen Scarboro, "Writing to Learn in Upper-Division Sociology Courses. Two Case Studies", *Teaching Sociology* 18 (2) (1990), s. 218–222.

³³ Susan MacDonald Peck & Charles Cooper, "Contributions of Academic and Dialogic Journals to Writing about Literature", i Ann Herrington & Charles Moran (red.), *Writing, Teaching and Learning in the Disciplines* (New York: MLA, 1992), s. 137–155.

³⁴ Reflektionsskrivande/flödesskrivande/kortskrivande/freewriting brukar innebära att studenter få i uppgift att under en kort stund "tänka med pennan i hand", dvs. skriva ner de tankar som dyker upp. Skrivandet kan utgå från ett begrepp, en bild, en fråga eller ett påstående.

författarna att varna för fritt tankeskrivande. De skriver: "our research suggest that, left to their own devices, students may fail to perceive the issues, perceive them in ways different from their professors, or remain at too low level of abstraction."³⁵

En annan stor jämförande undersökning av studiejournaler, som visserligen rör motsvarande högstadiet men som ändå är intressant, har genomförts av Jeffrey Cantrell, Joseph Fusaro och Edward Dougherty.³⁶ De jämförde effekten, med hjälp av kunskapstester, mellan studiejournaler där elever fick skriva sammanfattningar efter ett moment och studiejournaler som strukturerades i enlighet med "KWL Comprehension Strategy". Denna strategi innebär att elever får kortskriva kring tre frågor i sin studiejournal. I början av ett nytt moment får de studera nyckelord och rubriker, och sammanfatta vad de anser sig veta om momentet (*what we Know*) och vad de vill veta mer om (*what we Want to know*). I slutet av momentet får elever sammanfatta vad de lärt sig (*what we Learned*). Elever får därefter i uppgift att jämföra sina före- och efteranteckningar. Studien omfattade fyra klasser och pågick under ett helt läsår. Resultatet visar att effekten för KWL-journaler var signifikant större än för journaler där elever sammanfattade. Författarna menar att KWL-journaler ger ett större engagemang och en större medvetenhet hos elever vilket kan förklara effekten. Författarna tror också att det var alltför svårt för eleverna i studien att skriva sammanfattningar.

En grupp tyska forskare har relativt nyligen genomfört en serie studier om reflektionsskrivande och studiejournaler. Deras studier har sammanfattats av Perry Klein och Amy Yu.³⁷ Forskarna fann tre olika typer av strategier som underlättar lärande

³⁵ Susan MacDonald Peck & Charles Cooper, "Contributions of Academic and Dialogic Journals to Writing about Literatures", s. 151.

³⁶ Jeffrey Cantrell, Joseph Fusaro & Edward Dougherty, "Exploring the Effectiveness of Journal Writing on Learning in Social Science. A Comparative Study", *Reading Psychology*, 21 (2000), s. 1–11.

³⁷ Perry Klein & Amy Yu, "Best Practices in Writing to Learn", i Steve Graham, Charles MacArthur & Jill Fitzgerald, *Best Practices in Writing Instruction* (New York/London: The Guilford Press, 2013), s. 166–189.

och som kan stöttas genom skrivande. Den första är *den organiserande strategin*. Den används för att relatera olika delar inom ett ämnesområde. Denna strategi kan stöttas genom skrivuppgifter som ”Vilka är huvudtankarna i detta avsnitt?”, ”Vilka argument används?” och ”Vilka likheter finns mellan de två texterna?”. Den andra typen är *den utforskande strategin*. Den används för att relatera teori (begrepp, perspektiv, principer, mekanismer, samband, idéer, modeller med mera) till praktiska exempel. Strategin kan stöttas genom skrivuppgifter som ”Vilka exempel på denna princip har du mött?”. Den tredje strategin kallas *den metakognitiva* och används för att övervaka det egna lärandet. Exempel på skrivuppgifter som stöttar denna strategi är ”Vilka begrepp har du ännu inte förstått?” och ”Hur kan du göra för att få en djupare förståelse?”

De tyska forskarna har också undersökt hur studiejournaler ska introduceras och användas för bäst effekt. Sammanfattningsvis menar de att lärare ska:

- Ge skrivuppgifter som stödjer den organiserande, utforskande och metakognitiva strategin.
- Förklara varför skrivuppgifter som dessa underlättar lärande.
- Ge exempel på hur studiejournaler kan skrivas.
- Låta elever/studenter undersöka var och hur journal-skrivare använder organiserande, utforskande och metakognitiva strategier.

Studiejournaler inom professionsutbildningar

Studiejournaler används ofta inom högre utbildning, särskilt inom professionsutbildningar, för att dokumentera och reflektera över egna handlingar och erfarenheter under praktiska moment. I två studier har användningen av studiejournaler i sjuksköterskeutbildningar undersökts. Kathleen Cowles, Donna Stickland och Beth Rodgers har provat att låta sjuksköterskestudenter löpande reflektera över sina kliniska erfarenheter utifrån be-

grepp som vårdetik och professionalitet.³⁸ I slutet av utbildningen fick studenterna i uppgift att formulera en egen vårdfilosofi. Forskarna hävdar att de sjuksköterskestudenter som löpande hade reflekterat skriftligt i en studiejournal och som återkommande läst igenom sina reflektioner hade utvecklat betydligt djupare förståelse för yrket. Även Angela Gillis har funnit att hennes sjuksköterskestudenter utvecklar en djupare förståelse när de regelbundet formulerar sig skriftligt om sina erfarenheter, värderingar och antaganden i en studiejournal.³⁹ Hon menar att studiejournalen framför allt hjälper till att integrera teori och praktik i utbildningen. Gillis rekommenderar en studiejournal med två kolumner, den vänstra kolumnen för beskrivningar av situationer, handlingar och händelser, och den högra kolumnen för tolkningar, reflektioner och analys. Förutom en studiejournal rekommenderar Gillis återkommande metakognitiva skrivuppgifter som diskuteras, lämnas in och bedöms.

När det gäller lärarutbildning och lärarstudenters användning av studiejournaler är resultatet inte lika positivt. Elizabeth Spalding och Angene Wilson refererar en rad studier med journal-skrivande lärarstudenter med nedslående resultat.⁴⁰ Enligt dessa studier har lärarstudenter generellt svårt att skilja på berättande och reflekterande och att lyfta från en mycket konkret här-och-nu-nivå. Lärarstudenters reflektioner handlar också i regel bara om svårhanterliga och akuta ordnings- och ledarskapsproblem.⁴¹

³⁸ Kathleen Cowles, Dona Stickland, & Beth Rogers, "Collaboration for Teaching Innovation. Writing across the Curriculum in School of Nursing", *Journal of Nursing Education* 40 (2001), s. 363–367.

³⁹ Angela Gillis, "Journal Writing in Health Education", i Leona English & Marie Gillen (red.), *Promoting Journal Writing in Adult Education* (San Francisco: Jossey-Bass 2001), s. 49–59.

⁴⁰ Elizabeth Spalding, & Angene Wilson, "Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies that Encourage Reflective Journal Writing", i *Teachers College Record* 104 (7), (2002), s. 1393–1421.

⁴¹ Liknande resultat visar även studier med svenska lärarstudenter. T.ex. konstaterar Andersson att det är sällsynt med reflektioner där praktiska erfarenheter kopplas till teori. Elisabeth Andersson, *Varför skriva yrkesdag-*

Spalding och Wilson bestämde sig därför för att i detalj studera vad som händer när lärarstudenter får i uppgift att löpande reflektera i en studiejournal. De lät en grupp lärarstudenter journalskriva om sina erfarenheter från övningsundervisning under den första av två lärarutbildningsterminerna.⁴² Journalerna lästes, kommenterades och bedömdes veckovis av deras lärare som också observerade deras övningsundervisning. Fyra lärarstudenter valdes ut för en närmare undersökning. Dessa fyra intervjuades om sitt journalskrivande med jämna mellanrum och deras journaler analyserades. De följdes också upp efter två år som färdiga lärare. Trots att alla studenter i studien hade fyra års ämnesstudier på universitet bakom sig och trots att de fått noggranna instruktioner och exempeltexter, hade alla svårt att förstå hur de skulle reflektera i sina journaler. Reflektionsskrivande uppfattades som främmande, onödigt och svårbegripligt. För att analysera de fyras skrivna reflektioner användes fyra reflektionskategorier: reflektion kring egna undervisningshandlingar, reflektion kring konkreta undervisningsbetingelser, reflektion kring egen professionsutveckling och kritisk reflektion kring undervisningens sociala och politiska villkor. Under hela terminen höll sig de fyras reflektioner i kategorin reflektion kring egna undervisningshandlingar. Deras reflektioner förändrades dock under terminens gång. En gick från allmänt missnöjd till kritiskt argumenterande, en från tvärsäker till osäker och problematiserande, och en till allt större identifikation med lärarrollen. Den fjärde lärarstudenten gick från rent beskrivande till reflektioner kring sambandet mellan teori och praktik. Denne student hade under hela terminen stora svårigheter med både reflektionsskrivande och övningsundervisning, och fastnade ständigt i ett rätt-fel-tänkande. Intervjuerna visade att de fyra hade mycket olika uppfattningar om nyttan med journalskrivande och om läraryrket.

bok? En enkätstudie av lärarstudenters erfarenheter och upplevelser av "yrkesdagboken" (Borås: Högskolan i Borås 2002).

⁴² Både i USA och Kanada är lärarutbildningar ofta en ettårig påbyggnadsutbildning efter fyra års ämnesstudier.

Gemensamt var dock att de värdesatte lärarnas kommentarer mycket. Efter två år som färdiga lärare uppskattade alla fyra reflektionsskrivandet under den första terminen och alla fyra hade också fortsatt att skriftligt reflektera kring sina erfarenheter efter utbildningen. Spalding och Wilson konstaterar att det tar lång tid att lära sig reflektera och att förstå vitsen med det. De menar också att en förutsättning för att reflektioner ska utvecklas och vara meningsfulla är att de lärare som kommenterar reflektionerna själva är vana lärare och att de återkommande observerar lärarstudenternas övningsundervisning. De måste vara förtrogna med verksamheten i aktuella årskurser och skolämnen för att kunna identifiera kritiska aspekter och ge utvecklande kommentarer.

Bruket av studiejournaler i professionsutbildningar har kritiserats. Leona English har pekat på de etiska problem som en studiejournal kan medföra.⁴³ Hon menar att studenters privata tankar och reaktioner blandas samman med erfarenheter från undervisning och klinik i en studiejournal på ett mycket olyckligt vis. Både studenters rätt till privatliv och patienters/elevs/förskolebarns rätt att inte bli dokumenterade måste beaktas. Hon ser särskilt stora problem med studiejournaler som bedöms och betygsätts. English menar att lärare som vill använda studiejournaler nogga måste tänka igenom vilket etiskt ansvar det innebär. Carol Rodgers har å sin sida kritiserat användningen av reflektionsbegreppet i samband med journalskrivande.⁴⁴ Hon menar att ”reflektion” ofta används på ett slarvigt och okunnigt sätt och att de flesta inte riktigt vet vad reflektion innebär. Det har gjort att många använder ”reflektion” som en synonym till

⁴³ Leona English, ”Ethical Concerns Relating to Journal Writing”, i Leona English & Marie Gillen, *Promoting Journal Writing in Adult Education. New Directions for Adult and Continuing Education* (San Francisco: Jossey-Bass 2001), s. 27–35.

⁴⁴ Carol Rogers, ”Voices Inside Schools”. *Harvard Educational Review* 72, (2), (2002a), s. 230–254; ”Defining Reflection. Another Look at John Dewey and Reflective Thinking”, *The Teachers College Record* 104 (4) (2002b), s. 842–866.

”tänka” idag. Rodgers menar att detta är särskilt problematiskt när det kommer till undervisning i och bedömning av studenters reflektionsskrivande. Hon menar också att de problem som studenter kan ha med journalskrivande kan bero på att reflektionsbegreppet inte är tillräckligt väl definierat och beskrivet. I två artiklar reder hon ut reflektionsbegreppet och presenterar en modell för undervisning i reflektion. Hon betonar särskilt vikten av beskrivningar, analys och kritiskt tänkande. Även i Sverige har bruket av studiejournaler diskuterats och ifrågasatts. Exempelvis menar Sonja Kihlström att lärarstudenter behöver mycket tid, stöd och hjälp för att lära sig reflektionsskriva, mer än vad man normalt har till förfogande.⁴⁵ Särskilt viktigt enligt Kihlström är att klargöra syftet med studiejournalen eftersom många studenter löser skrivuppgifter rent instrumentellt och att följa upp journalskrivandet löpande. Det räcker inte med att i början av en kurs introducera studiejournalen och sedan utgå ifrån att studenter skriver regelbundet. Det gör de sällan.

Hur kan skrivande påverka tänkande, lärande och minnande?

Som framgått ovan är mekanismerna bakom skrivandets effekt på lärande, tänkande och minnande inte klarlagda. Flera olika förklaringar har diskuterats. Att skrivande ökar *time on task* och att skrivande ofta aktiverar och engagerar elever/studenter är uppenbart och välkänt bland lärare. Likaså att skrivande ger möjlighet att gå tillbaka i texten, det vill säga att skrivande synliggör tankar vilket i sin tur stimulerar nya tankar och möjliggör både syntes och analys. Steve Graham och Michael Hebert menar att lärandeeffekten beror på skriftens karaktär.⁴⁶ De hävdar

⁴⁵ Sonja Kihlström, *Om att skriva yrkesdagbok och att reflektera. Studenters perspektiv* (Borås: Högsolan i Borås, 2006).

⁴⁶ Steve Graham & Michael Hebert, ”Writing-to-Read. A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instructions on Reading”, *Harvard Educational Review*, 81 (2011), s. 710–744.

att skrivande stimulerar lärande och tänkande på åtminstone fyra olika sätt:

- Skriftspråket ställer högre krav på tydlighet och precision än talspråket, därför tvingar skriftspråket fram en större medvetenhet hos den som skriver om de egna tankarna.
- Skrivande är en samordnande process, vilket stimulerar skribenten att organisera tankar och idéer till en sammanhängande helhet.
- Skrivande underlättar reflektion eftersom skriften gör det enklare att bearbeta och kritiskt granska innehållet vilket kan leda till nya tankar.
- Skrivande aktiverar eftersom det tvingar fram aktiva beslut om bland annat urval, ordval, ordföljd, komposition och disposition. Skrivande innebär verbalisering och linearisering. Tankar måste kläs i ord och därefter ordnas i en lämplig följd och struktur. Något måste komma först respektive sist. Något måste föras ihop respektive skiljas åt.

I Bangert-Drowns m.fl. metastudie har förklaringarna en annan utgångspunkt.⁴⁷ De hävdar att skrivande och lärande är två åtskilda processer men att skrivande utmanar och stödjer kognitiva lärandestrategier. Enligt forskning som de refererar kan lärandestrategier delas upp i fyra olika typer: repetitionsstrategier, bearbetningsstrategier, organisationsstrategier och förståelsekontrollstrategier/meta-kognitiva strategier. Bangert-Drowns m.fl. menar att:

- Repetitionsstrategier stötts av en ökning av *time on task* vilket skrivande brukar leda till.

⁴⁷ Robert Bangert-Drowns, Marlene Hurley & Barbara Wilkinson, "The Effect of School Based Writing-to-Learn Interventions on Academic Achievement. A Meta-Analysis", s. 29–58.

- Organisationsstrategier och bearbetningsstrategier stöttas av skrivandets krav på urval, organisering, verbalisering och linearisering.
- Förståelsekontrollstrategier/metakognitiva strategier stöttas av möjligheten att gå tillbaka i texten, läsa om och ändra, och så vidare.

Särskilt förståelsekontrollstrategier/metakognitiva strategier kopplas till lärande och det är också dessa som främst stöttas av skrivande enligt Bangert-Drown m.fl.

Sammanfattning

Att undersöka undervisning är notoriskt svårt och det gäller i synnerhet undersökningar av lärandeeffekten av olika undervisningsupplägg. Trots det saknas inte effektstudier om skrivandets påverkan på lärande. De studier som presenterats ovan är bara en handfull av alla de studier som gjorts inom inriktningen WTL. Som torde framgått är många studier vaga och vidlyftiga och det finns metodbrister i många av dem. Trots det kan man ändå dra slutsatsen att skrivande kan stötta lärande på olika sätt. Skrivande kan användas för att befästa, fördjupa och utforska ett ämnesstoff. Skrivande kan också användas för att synliggöra, aktivera och fokusera. Vad studenter lär sig genom att skriva är emellertid alltid en fråga om förmåga, attityder, intressen, föreställningar, värderingar och kontextuella faktorer. Man kan konstatera att undervisnings- och lärandeprocesser är betydligt mer komplicerade och oförutsägbara än man först kan förledas att tro.

När det gäller reflektionsskrivande har forskningen visat att uppgifter måste vara styrda. Att låta studenter fritt reflektera, tankeskriva, har visat sig vara rentav kontraproduktivt. Studenter hamnar lätt på för låg abstraktionsnivå, de anlägger vardagliga perspektiv eller fokuserar för kursen irrelevanta aspekter. Likaså har forskningen visat att förmågan att sammanfatta är starkt förknippad med studievana. En studievan student klarar att plocka ut det viktigaste ur ett stort stoff, en studieovan klarar inte

det. Studiejournals i professionsutbildningar kan fungera väl om de är styrda men de kräver medvetenhet, tid och ihärdighet.

Skriva i akademiska ämnen och professionsutbildningar

Den mer sociokulturella inriktningen WID fokuserar skrivundervisning och skrivutveckling inom akademiska discipliner och professionsutbildningar. Forskningen är främst inriktad på att beskriva och förstå de likheter, skillnader och relationer som finns mellan olika ämnesdiscipliner och professionsutbildningar, och mellan skrivande i utbildning och skrivande i yrkesliv. Ansatsen är ofta etnografisk. Praktiskt-pedagogiskt handlar det framför allt om att undersöka olika typer av disciplinspecifikt skrivstöd.

Om forskningen inom inriktningen WTL är omfattande är det inget mot forskningen inom WID. Även i Sverige finns en omfattande forskning om akademiskt skrivande. I sin forskningsöversikt över skrivteorier och skrivforskning diskuterar Mona Blåsjö problemen med att definiera vad akademiskt skrivande är och att få en överblick över forskningsfältet.⁴⁸ Hon väljer att avgränsa sin genomgång av forskning om akademiskt skrivande till forskning inom genreanalys, kontrastiv retorik/skriftkulturforskning, nyretorik och skriftbruksforskning. Istället för att här försöka ge en kronologisk eller tematisk översikt över forskningsfältet WID kommer jag nedan att presentera och diskutera tidigare forskning utifrån några vanliga skrivdidaktiska frågor och dilemman som: Vem ska undervisa i akademiskt skrivande? Behövs skrivundervisning i högskoleutbildningar? Är det lönt att ge textrespons? och Hur förbereder man studenter för skrivande i arbetslivet?

Disciplinspecifikt och allmänvetenskapligt skrivande

En central skrivdidaktisk fråga inom högre utbildning är i hur hög grad akademiskt skrivande är disciplinspecifikt. En vanlig föreställning är att akademiskt skrivande är allmänvetenskapligt,

⁴⁸ Mona Blåsjö, *Skrivteori och skrivforskning. En översikt* (Stockholm: Stockholms universitet, 2010).

det vill säga att det handlar handlar om några grundläggande allmänvetenskapliga textnormer. Det är naturligtvis undervisningsmässigt tilltalande. Det skulle i så fall räcka med att hålla en föreläsning om akademiskt skrivande eller att hänvisa till en skrivhandbok i början av en högskolekurs. En sådan föreställning är också praktisk. De studenter som har problem att skriva akademiskt skickas till en studieverkstad för en ”quick fix”. ”Någon annan” får se till att studenter lär sig skriva akademiskt.

Utgångspunkten inom forskningen om akademiskt skrivande är istället att akademiskt skrivande är disciplin-specifikt och att ämnesdiscipliner har olika ämnesspråk som utvecklas tillsammans med ämnesinnehållet. Ämnesspråket innefattar allt från ämnesspecifika begrepp och textformat som APA-systemet⁴⁹ till ämnesspecifika retoriska praktiker som hur man framställer något som sant, hur man uttrycker auktoritet och hur man hävdar en ståndpunkt.

Det finns få studier om ämnesspråk och skrivande i humaniora och samhällsvetenskap i jämförelse med naturvetenskap. En av de mest kända är Susan Peck MacDonalds jämförande studie av skrivande i litteraturvetenskap, socialhistoria och socialpsykologi.⁵⁰ Hennes jämförelse visar att det finns tydliga relationer mellan texternas lexikala och grammatiska drag och disciplinernas sätt att formulera och undersöka forskningsproblem. Samhällsvetenskapliga texter är exempelvis mer teoretiska och begreppsbase-
rade än texter inom humaniora som i sin tur är mer tolkande och beskrivande vilket manifesteras på alla nivåer i texterna.

I Sverige har Mona Blåsjö undersökt ämnesspråket och studenters skrivutveckling i historia och nationalekonomi.⁵¹ Hennes studie visar att historiker bygger upp sina texter med stegen beskrivning–tolkning–förklaring och av kritisk-dialogiska reso-

⁴⁹ APA står för American Psychological Association som ger ut *Publication Manual of the American Psychological Association*.

⁵⁰ Susan Peck MacDonald, *Professional Academic Writing in the Humanities and Social Sciences* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994).

⁵¹ Mona Blåsjö, *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer* (Stockholm: Almqvist & Wiksell, 2004).

nemang. I nationalekonomi byggs istället texter upp med hjälp av modeller och matematisk-logiska resonemang. Ju längre studenter studerat historia respektive nationalekonomi, desto mer liknar deras texter forskarnas. Blåsjös studie visar också att studenter har stora svårigheter att tillägna sig de centrala ämnesspecifika textdragen, som typen av resonemang, och att lärare sällan eller aldrig explicitgör hur man tänker som historiker respektive nationalekonom och hur det uttrycks språkligt. Det är först i slutet av sin utbildning som studenter i historia och nationalekonomi internaliserat de disciplinspecifika normerna. Det är också då de börjar identifiera sig med ämnet.

Undersökningar som Blåsjös visar hur studenter långsamt in-socialiseras i en ämnesdisciplin och Peck MacDonalds hur stark kopplingen är mellan ämnesdisciplinernas vetenskapssyn, kunskapsstillväxt och ämnesspråk. Det leder till den skrivdidaktiska frågan om vem som bäst kan undervisa och handleda studenter i akademiskt skrivande. Det naturliga vore att skrivundervisningen är integrerad i ämnesstudierna eftersom det är i ämnesdisciplinen förtrogenheten med ämnesspråket finns och eftersom det är ämnesförståelse som ska formuleras i skrivandet. Som framgår av Blåsjös studie är emellertid explicit skrivundervisning inom ämnesdisciplinerna ovanlig och ämneslärare är sällan tillräckligt skrivdidaktiskt kunniga, medvetna och intresserade. Många lärosäten både i Sverige och i andra länder har därför inrättat särskilda skrivcenter⁵² dit studenter kan gå för att få individuell handledning i akademiskt skrivande av erfarna skrivlärare, ofta med en språkvetenskaplig bakgrund. Dessa skrivcenter brukar också arrangera riktade kurser i akademiskt skrivande som är mer eller mindre integrerade i olika ämneskurser. På olika utbildningsprogram ingår ibland även obligatoriska skrivmoment/skrivstrimor, då exempelvis källhantering tas upp och där skrivlärare undervisar.

⁵² Dessa skrivcenter kan ha många namn: skrivverkstad, studieverkstad, *writing center* m.m.

Andra program har valt en annan väg. Det naturvetenskapliga programmet med inriktningarna biologi, kemi och geovetenskap vid Uppsala universitet har exempelvis utvecklat en kommunikationsträningsmodell kallad DiaNa (*Dialog för Naturvetare och Teknologer*) där skrivande ingår. Träningen är integrerad i ämneskurser och löper under hela utbildningen. Modellen bygger på att det är ämneslärare som ansvarar för träningen och att de löpande får utbildning och fortbildning. Läkarutbildningen vid KI har en liknande modell med en PU-strimma (Professionell Utveckling) där skrivande ingår. Inom både DiaNa och PU används digitala portföljer där studenterna samlar sina alster och reflekterar över sin utveckling. Noteras kan att dessa kommunikationsträningsmodeller används på naturvetenskapliga och medicinska program. Båda modellerna är inspirerade av de WAC-program som utvecklats i USA och då särskilt av "Ability-Based Learning Program" på Alverno College, Wisconsin, USA. Någon liknande modell på samhällsvetenskapliga eller humanistiska program i Sverige känner jag inte till.

Det skrivdidaktiska problemet gäller alltså om det är externa skrivlärare med text- och skrivdidaktisk kompetens men med liten eller ingen ämneskompetens som ska undervisa i akademiskt skrivande eller om det är ämnesexperter som ska ansvara för studenters skrivande med hjälp av handledning och fortbildning.

En fråga som också har med det disciplinspecifika och det allmänvetenskapliga skrivandet att göra är i hur hög grad studenters eventuella skrivproblem handlar om problem med skriftspråksnormer som vid särskrivningar och halvstycken, diskursiva textnormer som saklighet och textstruktur, allmänvetenskapliga textnormer som referenssystem och citatmarkeringar eller disciplinspecifika textnormer som användning av epistemiska markörer och typ av resonemang. Ann Blückerter kallar i sin avhandling om juridikstudenters skrivande detta för olika normlager där det innersta lagret utgörs av de ämnesspecifika textnormerna.⁵³ Blückerterts undersökning visar att juriststudenter

⁵³ Ann Blückerter, *Juridiska – ett nytt språk?* (Uppsala: Uppsala universitet, 2010).

i början av sin utbildning har problem (enligt lärares kommentarer i studenttexter) med alla dessa normlager men att det är mycket individuellt och situationsberoende. Deras juridiklärare behandlar dock alla typer av textnormer som om de vore unika för juridiskt språk.

Det finns en progression i skrivundervisningen i det svenska utbildningssystemet. Ungdomsskolan ska ge alla elever en generell skrivkompetens. Utifrån ungdomsskolans styrdokument ska man kunna förvänta sig att elever som går ut nian och som har godkänt betyg i svenska behärskar svenska skriftspråksnormer och att gymnasieelever som har högskolebehörighet behärskar diskursiva textnormer. Verkligheten ser dock lite annorlunda ut. Sofia Ask konstaterar att nya studenter sällan är tillräckligt förberedda på att skriva enligt de krav som ställs inom högre utbildning.⁵⁴ Alla de studenter hon intervjuat i sin undersökning om övergången från gymnasiet till högre utbildning beskriver en ”diskurschock” när de börjar på högskola.⁵⁵ Den ökade kognitiva belastningen, stressen och osäkerheten kring textnormer gör också att studenter till en början ofta underpresterar. Även språk- och skrivstarka studenter kan därför behöva skrivstöd i början av sina högskolestudier och det kan handla om relativt enkla skriftspråkskonventioner som hur man styckemarkerar. Här kan skrivstrimmor och skrivcenter fylla en viktig funktion.

En annan fråga som bland andra Blåsjö ställer är hur insocialiseringen fungerar när studenter läser flera ämnen parallellt, tvär- och mångvetenskapliga utbildningar eller endast korta ämneskurser. I vilken ämnesdisciplin ska dessa studenter inskolas och hur ser deras akademiska skrivutveckling ut? Lucille McCarthy har undersökt det genom att följa en student under de

⁵⁴ Sofia Ask, *Vägar till ett akademiskt skriftspråk* (Växjö: Växjö universitet, 2007).

⁵⁵ Bl.a. Hoel Løkensgard för en utförlig diskussion kring dessa problem. Torlaug Hoel Løkensgard, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*. Lund: Studentlitteratur, 2008.

två första åren på college.⁵⁶ Studenten läste då en introduktionskurs i poesi, en kurs i cellbiologi och en skrivkurs (FYC). Lärarna i de olika kurserna uttryckte alla att de ville utveckla studenternas vetenskapliga tänkande och skrivande. De representerade dock helt olika ämnesdiscipliner men verkade omedvetna om det. Resultatet blev att McCarthys student blev förvirrad, fick stora problem att klara skrivuppgifter och uppfattade textkraven som lärarberoende vilket inte är konstigt. Studenten kunde naturligt nog inte relatera de olika textnormerna till olika ämnesdiscipliner. McCarthy beskriver hur studenten försökte lista ut hur varje lärare ”ville ha det”.

De flesta lärarstudenter i Sverige har en kursstruktur som påminner om McCarthys student och kan möta flera olika ämnesspråk och textnormer under en och samma termin. Lärarstudenter har heller ingen tydlig profession att inskolas i. I den mån man kan tala om grundläggande allmänvetenskapliga textnormer så är det väl i så fall dessa lärarstudenter har möjlighet att internalisera. Frågan är emellertid vad som utgör de grundläggande allmänvetenskapliga textnormerna och i vilken grad de skiljer sig från diskursiva textnormer. Kanske handlar det om krav på skriftspråklig korrekthet och källhänvisningar även om lärare inom olika ämnesdiscipliner verkar lägga olika vikt vid det. Mona Blåsjö har dessutom visat att lärare bortser från bristande korrekthet och formalia om studenttexter har andra vetenskapliga kvaliteter.⁵⁷

Implicita normer och explicit skrivundervisning

En mycket omdiskuterad fråga inom skrivforskningen är om det verkligen behövs explicit skrivundervisning på högskolenivå. Eftersom studenter långsamt inskolas i en ämnesdisciplin blir

⁵⁶ Lucille McCarthy, ”A Stranger in Strange Lands. A College Student Writing Across the Curriculum”, *Research in the Teaching of English* 21 (1987), s. 233–265.

⁵⁷ Mona Blåsjö, ”Vad examineras i uppsatser – undersökningen, kritiskt tänkande eller en anpassad text? Examinationen – ett väl eller ve?”, *PU-rapport* 2000:2 (2000).

ämnets textnormer efter ett tag helt självklara och osynliga. Textnormerna blir en del av ämneskunskapen och kanske också av ämnesidentiteten.

Det gäller naturligtvis i särskilt hög grad för forskare i ämnet som ofta tillbringat hela sitt vuxna liv inom ämnesdisciplinen. De flesta ämneslärare kan därför inte beskriva vad som kännetecknar ämnesspråket, förutom kanske de disciplinspecifika begreppen och formalia. Beskrivningarna blir i regel också väldigt vaga. Det är inte ovanligt att lärare säger saker som ”De är ju så här man gör”, ”Bra texter är helt enkelt bra texter” eller ”Jag känner igen en bra text när jag ser den”. Flera skrivforskare har kallat dessa implicita textnormer för ämnesdisciplinernas ”dolda läroplan”.

Robert Schwegler och Linda Shamoun har undersökt vad som anses vara en ”bra” text inom sociologi genom att studera vilka kriterier åtta sociologer använde när de bedömde sina studenters uppsatser.⁵⁸ Det visade sig att sociologilärarna följde samma implicita kriterier. Deras bedömningar baserades på graden av likhet mellan uppsatserna och existerande sociologiska studier. De kände direkt igen vilken typ av studie studenterna försökte genomföra och bedömde uppsatserna utifrån den typ av material och analys som brukar användas i sådana studier. De fokuserade på undersökningsdesignen, analysen och slutsatserna men brydde sig inte särskilt mycket om inledningen eller genomgången av tidigare forskning. De läste också in sådant som övergripande syften och implikationer som studenterna själva inte formulerat eller tyckte vara medvetna om. En ”bra” uppsats i sociologi är alltså den som en sociolog direkt känner igen som en adekvat sociologisk undersökning och som ligger i linje med ämnets kunskapsintresse. Själva texten som bär innehållet, dess retoriska

⁵⁸ Robert Schwegler & Linda Shamoun, ”Meaning Attribution in Ambiguous Texts”, i Charles Bazerman & James Paradis (red.), *Textual Dynamics of the Professions. Historical and Contemporary Studies in Professional Communities* (Madison: University of Wisconsin Press 1991), s. 216–234.

struktur, typen av resonemang och så vidare var alltså osynlig för sociologerna.

De implicita textnormerna kan vara nog så tydliga för motiverade studenter. De snappar upp ledtrådar genom läsning av kurslitteratur, lärares kommentarer, betyg på inlämnade texter och lyhört deltagande på seminarier. De får en intuitiv bild av vad som krävs som sedan bekräftas genom *trail and error* och blir allt tydligare allt eftersom. Någon explicit undervisning i akademiskt skrivande behövs därför inte. Det är i alla fall den slutsats Aviva Freedman m.fl. drar efter att en längre tid ha följt studenter i juridik och företagsekonomi.⁵⁹ Freedman hävdar till och med att explicit undervisning i akademiskt skrivande kan vara kontraproduktiv. Det kan leda till att studenter övergeneraliserar normer och riktar sin uppmärksamhet på formella textmönster istället för på texters innehåll och budskap.⁶⁰

Freedmans slutsatser har emellertid kritiserats. Kritiker menar att Freedman har få empiriska belägg för sina slutsatser och att hon egentligen snarast beskriver en pedagogisk praxis som sorterar ut de studenter som inte tillräckligt snabbt lyckas upptäcka de implicita normerna.

David Russell menar att de implicita textnormerna i ämnesdisciplinerna fungerar som grindvakter.⁶¹ Disciplinen släpper in de studenter, ofta de med akademiskt bakgrund, som har förmågan att snabbt förstå och internalisera normerna. På så sätt upprätthåller ämnesdisciplinerna status quo och reglerar tillträdet till

⁵⁹ Aviva Freedman, "Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres", *Research in the Teaching of English* 27 (1993), s. 222–251; "Do as I Say! The Relationship between Teaching and Learning New Genres", Aviva Freedman & Peter Medway (red.), *Genre and the New Rhetoric* (London: Taylor & Francis 1994), s. 191–210; Aviva Freedman, Christine Adam & Graham Smart, "Wearing Suits to Class", *Written Communication* 11 (2) (1994), s. 193–226.

⁶⁰ Se vidare Blücker, *Juridiska – ett nytt språk?* 29ff. för en längre diskussion om detta.

⁶¹ David Russell, "Writing across the Curriculum in Historical Perspective. Towards a Social Interpretation", *College English* 52 (1) (January 1990), s. 52–73.

prestigefyllda akademiska yrken och positioner. Enligt Russell ligger det därför inte i ämnesdisciplinernas intresse att explicitgöra normer eller ta ansvar för studenters akademiska skrivande. Russell menar till och med att inrättandet av särskilda skrivcentrer på lärosäten ligger i linje med detta eftersom skrivlärarna där omöjligen kan ha den ämnesförtrogenhet som krävs för att skola in studenter i lärosätens alla olika ämnesdiscipliner. Skrivcentren ser ”bra ut” men påverkar inte de maktstrukturer och ämneskulturer som finns inom akademien och som reglerar tillträdet. Russell skulle säga att det inte är någon tillfällighet att det bland annat är läkarprogrammet på KI som har ett kommunikationsträningsprogram som ämnesdisciplinen ansvarar för. Ett noggrant studenturval är ju redan gjort vid antagningen.

Även skrivforskare inom inriktningen ”Academic Literacies” har ett maktkritiskt perspektiv på ämnesdisciplinernas textnormer och diskuterar dem i termer av makt, identitet och kunskapssyn.⁶² De kritiserar även insocialiseringsmetaforen eftersom de anser att maktstrukturerna bakom tas för givna och osynliggörs. Brian Street menar att ämnesdisciplinerna måste börja analysera och diskutera sitt ämnesspråk och ”make explicit what is implicit” om så kallad breddad rekrytering till högre studier ska bli något annat än tomma ord.⁶³ För att exempelvis andraspråkstudenter och studenter med icke-akademisk bakgrund ska få en reell chans att klara högskolestudier krävs systematisk och explicit skrivundervisning enligt Street.

Russell menar å sin sida att det inte finns pedagogiska lösningar på komplexa strukturella problem och att akademisk massutbildning och breddad rekrytering egentligen är en utopi eftersom akademien idag kännetecknas av minskade undervis-

⁶² Mary Lea & Brian Street, ”Student Writing in Higher Education. An Academic Literacies Approach”, *Studies in Higher Education* 23 (2) (1998), s. 157–172; Mary Lea & Brian Street, ”The ‘Academic Literacies’ Model. Theory and Applications”, *Theory into Practice*, 45(4) (2006) s. 368–377.

⁶³ Brian Street, ”Academic Literacies and the ‘New Orders’. Implications for Research and Practice in Student Writing in Higher Education”, *Learning and Teaching in the Social Sciences* 1 (1) (2004), s. 9–20, s. 18.

ningsresurser, hög ämnesspecialisering, brutal konkurrens om forskningsmedel och publikationshets.⁶⁴ Man kan också undra hur realistiskt det är, som Street föreslår, att ämnesdiscipliner själva ska analysera sitt eget ämnesspråk när det tar språk- och skrivforskare flera år att identifiera och beskriva ett ämnesspråk. Normen ser sig inte själv som bekant.

Den skrivdidaktiska frågan gäller alltså om man ska ge explicit skrivundervisning och riskera att studenter fokuserar på yt-språkliga drag eller om man ska lita på att, åtminstone motiverade, studenter själva upptäcker vilka textnormer som gäller i ämnesdisciplinerna. En skriv- och språkforskare som menar att skrivundervisning måste vara både implicit och explicit är Stephan Krashen.⁶⁵ Han menar att skrivförmåga består av två olika typer av text- och skrivkunskap. Den ena är en implicit textförtrogenhet (*writing competence*) som tillägnas genom läsning och som leder till en känsla för bland annat textnormer och genrer. Den andra är kunskap om skrivstrategier och skrivregler (*writing performance*). Denna strategikunskap tillägnas enligt Krashen genom explicit skrivundervisning. För att utveckla studenters skrivförmåga måste undervisningen därför ge studenter båda typerna av kunskap. Studenter måste läsa en stor mängd texter för att utveckla en förtrogenhet med ämnesdisciplinens textnormer och genrer, och få explicit undervisning om skrivstrategier, främst textbearbetningsstrategier.⁶⁶ Krashens modell torde kunna användas för att utveckla skrivundervisning men den är relativt okänd i Sverige.

⁶⁴ David Russell, "Writing across the Curriculum in Historical Perspective: Towards a Social Interpretation", *College English* 52 (1) (January 1990), s. 52–73.

⁶⁵ Stephen Krashen, *Writing: Research, Theory and Applications* (Oxford: Pergamon, 1984).

⁶⁶ Stephen Krashen, "The Composing Process", *Research Journal* 2014; Sy-Ying Lee & Stephen Krashen, "Predictors of Success in Writing in English as a Foreign Language. Reading, Revision Behavior, Apprehension, and Writing", *The College Student Journal* 36(4) (2002), s. 532–543.

Dubbla uppgifter och vag respons

De flesta lärare lägger ner mycket tid och kraft på att konstruera och kommentera examinationsuppgifter och det är genom att skriva studenter redovisar sina kunskaper. Det är deras texter som ligger till grund för betygsättning. En lång rad etnografiska studier om skrivande inom högre utbildning har därför haft ett studentperspektiv och de visar hur studenter kämpar för att förstå skrivuppgifter.

Det som är uppenbart för lärare behöver inte vara det för studenter. Ett illustrativt exempel ger Paul Prior som undersökte en metodkurs i språkvetenskap.⁶⁷ Vid presentationen av en skrivuppgift, en litteraturöversikt, beskrev läraren för studenterna hur han i en föregående grupp hade varit tvungen att styra upp studenterna eftersom de hade velat ta med alla tidigare studier i sina litteraturöversikter. I syfte att ”tona ner” uppgiften uppmanade därför läraren studenterna att bara ta med de studier de tyckte var relevanta och förklarade att de endast behövde lämna in ett utkast. Det visade sig att studenterna uppfattade ”ett utkast” och ”relevanta studier” mycket olika. En del tolkade ”ett utkast” som en kort text, andra som en enkel skiss och ytterligare andra som ett förslag. Uppmaningen att ”ta med de studier de tyckte var relevanta” tolkade flera som att de skulle välja studier som de själva tyckte tog upp intressanta och viktiga ämnen, till exempel politiska och etiska problem, eller som stämde med deras egen uppfattning. Prior konstaterar att varje student i gruppen tolkade instruktionen olika.

Ett annat exempel på hur svårt det kan vara att förstå skrivuppgifter är Gesa Kirsch studie.⁶⁸ Hon fann att den student hon följde under en kurs i argumenterande skrivande till en början bara blev ännu mer förvirrad av de muntliga instruktioner läraren gav för att förtydliga de skriftliga och av de samtal läraren

⁶⁷ Paul Prior, *Writing Disciplinarity. A Sociohistoric Account of Literate Activity in the Academy* (Mahwah: Erlbaum, 1998).

⁶⁸ Gesa Kirsch, ”Students’ Interpretations of Writing Tasks. A Case Study”, *Journal of Basic Writing* 7 (2) (1988), s. 81–90.

och studenten hade om skrivuppgifterna. Först i slutet av terminen och efter en lång rad samtal mellan studenten och läraren gick det upp för studenten att det inte fanns en korrekt lösning på skrivuppgifterna och att läraren förväntade sig att han själv skulle formulera en tes och argumentera för den. Studenten hade uppfattat att det viktigaste var att han använde den argumentationsstruktur läraren gått igenom, det vill säga att alla delar, ingredienser, fanns med i hans texter i rätt ordning. Han hade trott att han skulle redovisa att han tagit till sig den undervisning han fått, inte att han självständig och kreativt skulle tillämpa kunskaperna och inta en egen position. Denna förvirring om vad studenter egentligen ska visa i sina skrivuppgifter återkommer i många studier.

Skrivuppgifter är i regel också examinationsuppgifter. Uppgifterna ska fungera både som bedömningsunderlag och som skrivträning. Studenter får därför både betyg och kommentarer på sina inlämnade texter, det vill säga både summativ och formativ textrespons blandat. Studenter på motsvarande svensk psykologutbildning som de australiska skrivforskarna Guenter Plum och Christopher Candlin undersökt, bland annat genom fokusgruppsamtal, beskriver denna dubbelhet.⁶⁹ Som psykologstudenterna beskriver är många gånger kommentarerna och betygen inte samstämmiga. Ett bra betyg kan vara kombinerat med en mängd kritiska kommentarer medan en underkänd text kan sakna kommentarer. Enligt Robert Connors och Andrea Lunsford (1993) som undersökt lärarkommentarer på collegenivå syftar också lärares kommentarer i 60 procent av fallen endast till att motivera ett betyg, det vill säga summativa kommentarer formulerade som formativa.⁷⁰

⁶⁹ Guenter Plum & Christopher Candlin, "Becoming a Psychologist. Student Voices on Academic Writing in Psychology", i Colon Barron, Nigel Bruce & David Nunan (red.), *Knowledge and Discourse* (Harlow: Longman, 2002) s. 238–266.

⁷⁰ Robert Connors & Andrea Lunsford, "Teacher's Rhetorical Comments on Student Papers", *College Composition and Communication* 44 (2) (1993), s. 200–223.

Plum och Candlin diskuterar det svåra dilemma som studenter kan hamna i. Ska de våga pröva olika sätt att skriva och riskera ett underkänt betyg eller ska de ta det säkra före det osäkra och skriva strategiskt, det vill säga så som de vet brukar bli godkänt. Ett sätt att lösa problemet med dubbelheten i skrivuppgifter är att i undervisning ge studenter möjlighet att först öva skrivande utan att bli bedömda och sedan tydligt signalera när en uppgift bedöms och betygsätts.

Bland annat Susan Peck MacDonald och Charles Cooper trycker på det självklara att skrivuppgifter/examinationsuppgifter måste överensstämma med kursmål och också med undervisningen i övrigt.⁷¹ De förmågor studenter behöver för att lyckas med en skrivuppgift/ examinationsuppgift måste vara i fokus för undervisningen, det vill säga att det måste finnas tydliga kopplingar mellan kursmål–undervisning–examination. Kort sagt: det måste vara det som prövas som övas. Även det ämnesspråk studenter förväntas använda i sina texter måste fokuseras i undervisningen. Enligt Anne Herrington är det nämligen i hög grad skrivuppgifterna som bestämmer vad studenter väljer att lägga fokus på.⁷²

Plum och Candlins psykologstudenter tar även upp ett annat ofta återkommande problem med lärarkommentarer. De uppfattar att lärarkommentarerna är alltför diffusa, ofokuserade och generella och därför inte kan fungera som vägledning. Deras uppfattning har starkt stöd i forskningen. Nancy Sommers har träffande beskrivit lärarkommentarer så här: "the teacher holds a license for vagueness while the student is commanded to be

⁷¹ Susan Peck MacDonald & Charles Cooper, "Contributions of Academic and Dialogic Journals to Writing about Literature", i Ann Herrington & Charles Moran (red.), *Writing, Teaching and Learning in the Disciplines* (New York: MLA, 1992), s. 137–155.

⁷² Ann Herrington, "Teaching, Writing and Learning. A Naturalistic Study of Writing in an Undergraduate Literature Course", i David Jolliffe (red.), *Writing in Academic Disciplines. Advances in Writing Research* (2) (Norwood, NJ: Ablex, 1988), s. 133–166.

specific.”⁷³ Mimi Schwartz som gjort en undersökning där både studenter och lärare fick kommentera och bedöma texter menar att många lärare felaktigt utgår från att kommentarer som ”Bra!” eller ”Va?” är begripliga och bedömningskriterierna självklara.⁷⁴ Hon skriver:

we assume that our code words such as “clear”, “wordy” and “descriptive” have universally accepted definitions that will transmit these values. They do not.⁷⁵

Chris Anson har visat att till och med erfarna lärare inte vet hur deras kommentarer uppfattas av studenter.⁷⁶ Lärarna i hans studie uppgav att de berömde och kritiserade i lika hög grad och att de ofta gav förslag till textförbättringar. Inget av detta visade sig emellertid stämma när kommentarerna granskades. Lärarnas kommentarer var överlag kritiska.

Den skrivna responsen lärare ger på studenters texter håller alltså i regel låg kvalitet och är sällan användbar och utvecklande. Ändå är lärarresponsen den faktor som har störst inflytande på hur elever och studenter arbetar både enskilt och i grupp.⁷⁷ Det finns därför all anledning för lärare att tänka igenom och utveckla sin respons på studenttexter. Ann Blücker hävdar i sin studie av juriststudenters skrivutveckling att lärarkommentarer kan vara den nyckel som många studenter behöver för att få syn på ämnesdisciplinernas textnormer men då krävs det att kommenta-

⁷³ Nancy Sommers, ”Responding to Student Writing”, *College Composition and Communication* 33 (2) (1982), s. 148–156, s. 153.

⁷⁴ Mimi Schwartz, ”Respons to Writing. A College-Wide Perspective”, *College English* 46 (1) 1984), s. 55–62.

⁷⁵ Schwartz, ”Respons to Writing”, s. 57–58.

⁷⁶ Chris Anson, ”Introduction. Response to Writing and the Paradox of Uncertainty”, i Chris Anson (red.), *Writing and Response. Theory, Practice and Research*. (Urbana, Ill: National Council of Teachers of English, 1989), s. 1–11; Chris Anson, ”Response Styles and Ways of Knowing”, Anson (red.), *Writing and Response*, s. 332–366.

⁷⁷ Paul Black, & William Dylan, ”Assessment and Classroom Learning”, *Assessment in Education* 5 (1) (1998), s. 543–558.

terna är få, genomtänka och tydliga.⁷⁸ Dessutom ska de naturligtvis fokusera för ämnet och kursen centrala aspekter.

Eftersom skrivuppgifter ofta även är examinationsuppgifter handlar studenters akademiska skrivande i grunden om kursupplägg, examinationer och kursmål. För att utveckla en medveten skrivundervisning och välfungerande skrivuppgifter krävs därför att lärare börjar med att diskutera förväntningar och mål med undervisningen och reflektera kring utfallet av olika undervisningsupplägg.

Autentiska skrivuppgifter och professionsutbildningar

Syftet med akademiska professionsutbildningar är att studenter ska utbildas till ett yrke. I utbildningarna ingår därför ofta skrivuppgifter där studenter ska öva sig på att skriva texter som är vanliga inom professionen.

Sådana skrivuppgifter brukar konstrueras med tänkta mottagare i en tänkt yrkesrelevant situation. Det är inte helt okomplicerat. Flera forskare, bland andra Anna-Malin Karlsson och Olle Josephson, har visat hur svårt det är att imitera en genre när skrivsituationen inte är autentisk.⁷⁹ De tänkta skrivsituationerna är inbäddade i den institutionella utbildningskontexten där den verkliga läsaren är läraren som bedömer. Två skrivkontexter krockar, den tänkta och den verkliga, och studenter väljer i regel att anpassa sig efter den verkliga. Det visar bland annat en studie av Patrick Dias m.fl.⁸⁰ De undersökte studenter på fyra olika professionsutbildningar, socionom, arkitekt, ekonom och jurist. Det visade sig att studenterna löste även mycket yrkesrelevanta skrivuppgifter som skoluppgifter och såg de rättande lärarna

⁷⁸ Ann Blücker, *Juridiska – ett nytt språk?*

⁷⁹ Anna-Malin Karlson, "Textnormer i och utanför skolan – att skriva insändare på riktigt och på låtsas", *Svenskans beskrivning* 22 (Lund: Lund University Press, 1997), s. 172-186; Olle Josephson, "Det betydelselösa tidnings-språket", *Språk och stil* (6) (1996), s. 93-105.

⁸⁰ Patrick Dias, Aviva Freedman, Peter Medway & Anthony Paré, *Worlds Apart. Acting and Writing in Academic Workplace Context* (Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum, 1999).

som mottagaren. Forskarna konstaterar att universitetskurser aldrig kan jämföras med det verkliga yrkeslivet. Det går helt enkelt inte att efterlikna en arbetsplats eftersom en text skriven i ett utbildningssammanhang aldrig får de konsekvenser en text på en arbetsplats skulle få. Det handlar bland annat om den skillnad i ansvar man har som student respektive arbetstagare.

Stina Hållsten har undersökt hur skrivandet i arbetet ser ut för nytutexaminerade civilingenjörer och hur deras utbildning har förberett dem för det kommande yrket vad gäller skrivande.⁸¹ Det visar sig att de texter som skrivs i utbildningen respektive i yrket liknar varandra i flera avseenden. Skillnaden ligger främst i skribentrollen. Under utbildningen skriver studenterna i rollen som icke-expertyper för experter (lärarna). I arbetslivet skriver de i regel i rollen som expert för andra experter eller för icke-expertyper. Förutom skillnad i ansvar är det alltså även skillnad i relationen mellan skribent och mottagare i utbildning respektive arbetsliv. Hållsten konstaterar att denna skillnad skulle kunna explicitgöras för att förbereda studenter på deras kommande skrivande i yrket.

Det finns emellertid studier som visar på likheter mellan utbildning och arbetsliv vad gäller skrivande. I en studie av Aviva Freedman m.fl., "Wearing Suits to Class", visade det sig att studenter som läste företagsekonomi redan i början av sin utbildning levde sig in i sitt framtida yrke.⁸² Deras skrivna rapporter, muntliga presentationer och till och med klädsel skulle utan problem ha fungerat i yrkeslivet enligt forskarna. De psykologstudenter som Plum och Candlin intervjuade såg skrivandet under utbildningen, bland annat uppsatsskrivandet, som mycket viktigt för deras framtida yrke.⁸³ De såg likheterna mellan det utforskande arbete och skrivande som uppsatsarbete utgör och

⁸¹ Stina Hållsten, *Ingenjörer skriver. Verksamheter och texter i arbete och utbildning* (Stockholm: Stockholms universitet, 2008).

⁸² Aviva Freedman, Christine Adam & Graham Smart, "Wearing Suits to Class", *Written Communication* 11 (2) (1994), s. 193–226.

⁸³ Plum & Candlin, "Becoming a Psychologist".

psykologers arbete. De menade att de som psykologer ska använda psykologisk teori för att förstå och förklara beteenden och reaktioner, diskutera olika tolkningar och argumentera för en viss slutsats, det vill säga att psykologer arbetar likt forskare. Genom att skriva uppsats tränade de därmed på att arbeta som psykolog. I dessa två studier verkar studenterna ha haft en klar föreställning om vad yrket de utbildar sig för innebär och vilka generiska förmågor yrket kräver, till exempel att kommunicera muntligt och skriftligt, och att självständigt identifiera och analysera problem. Det verkar alltså som om studenters förmåga och vilja att identifiera sig med sitt kommande yrke avgör hur de löser skrivuppgifter under sin utbildning.

Bättre än att konstruera skrivuppgifter där studenter ska föreställa sig en tänkt yrkesrelevant skrivsituation är kanske att under professionsutbildningar istället fokusera på skrivuppgifter som tränar olika generiska förmågor och som inbjuder till metadiskussioner om sådant som vilket behov av information olika mottagare har, hur trovärdighet och expertis etableras och upprätthålls språkligt, och hur närhet och distans manifesteras i text.

Sammanfattning

Av den ovan presenterade forskningen inom WID kan man dra slutsatsen att skrivundervisning och studenters skrivande inom den högre utbildningen ofta kännetecknas av otydligheter och en rad förgivettaganden och motsättningar. Skrivundervisningen och studenters skrivande speglar i mångt och mycket det spänningsfält mellan nya idéer, värden och diskurser och existerande traditioner, föreställningar och strukturer som präglar högre utbildning idag både i Sverige och internationellt.

Skriva i alla ämnen

I denna översikt har främst amerikansk skrivforskning presenterats. Det är ingen slump. Den amerikanska skrivforskningen är mycket omfattande och livaktig. Den mesta skrivforskningen är helt enkelt amerikansk. Det anordnas årliga konferenser för skriv-

forskare och bara WAC-nätverket ger för närvarande ut tre vetenskapliga tidskrifter. En viktig anledning till den omfattande amerikanska skrivforskningen är att skrivforskning, inklusive skrivdidaktisk forskning, sedan 1980-talet är en egen akademisk disciplin i USA, "Composition Studies".⁸⁴ Över 70 amerikanska universitet har idag forskarutbildning i ämnet.⁸⁵ Något motsvarande finns inte i Europa även om det finns några mycket aktiva skrivforskningsmiljöer, till exempel i Norge.

Skrivforskningen har och har ofta haft ett normkritiskt perspektiv och synliggjort den tydliga relationen mellan skrivande, identitet och makt. Skrivundervisning inom den högre utbildningen har därför ofta handlat om att medvetandegöra studenter om de textnormer och maktrelationer som finns inom akademiskt skrivande. Studenter förväntas ställa sig utanför verksamheten och kritiskt granska akademiens textnormer. Samtidigt måste studenter naturligtvis tillägna sig dessa textnormer för att lyckas i sina studier. Frågan är om en sådan inriktning på skrivundervisningen är praktiskt-pedagogiskt effektiv eller ens rimlig. Skrivundervisning ska naturligtvis bygga på aktuell skrivforskning men måste utveckla egna skrivdidaktiska begrepp och modeller som bättre lämpar sig för skrivundervisning. Här finns mycket kvar att göra.

De college- och universitetsövergripande skrivprogrammen, WAC-programmen, som startades under slutet av 1970-talet för att möta nya studentgrupper och för att avhjälpa *the literacy crisis* har visat sig vara livskraftiga. Det har spekulerats i om de skulle avvecklas i takt med att initiativtagarna och eldsjälarna går i pension. En kartläggning som Chris Thaiss och Tara Porter gjorde 2007 visar emellertid motsatsen.⁸⁶ Antalet college och universitet i USA och Kanada som har denna typ av skrivpro-

⁸⁴ Även t.ex. "Rhetoric and Composition Studies" eller "Rhetoric and Writing Studies".

⁸⁵ Siffran är osäker.

⁸⁶ Chris Thaiss & Tara Porter, "The State of WAC/WID in 2010. Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project".

gram ökar stadigt. Av kartläggningen framgår också att ansvarig för programmen i ungefär hälften av fallen är en professor direkt underställd rektor eller universitetsledningen.⁸⁷ Thaiss och Porter menar att detta visar att WAC-programmen uppfattas som en viktig akademisk angelägenhet på lärosätena och att de har en vetenskaplig bas.

Annat som framgår av kartläggningen är att de allra flesta skrivprogram har återkommande skrivdidaktiska workshoppar riktade till lärare. Dessa har emellertid fått stark kritik. Kritiker-
na menar att de inbjuder till förenklingar och föreställningar om att skrivdidaktik är något man kan lära sig på några dagar.⁸⁸ Normalt tar det många år att lära sig att undervisa i skrivande och att använda skrivande i undervisningen för att hjälpa studenterna lära, minnas och tänka. Trots kritiken kan naturligtvis workshopparna ändå fylla en viktig funktion som forum för diskussion om skrivande och skrivundervisning.

Intressant i Thaiss och Porters kartläggning är att ju längre ett college eller universitet haft ett WAC-program, desto oftare riktar det sig mot skrivande på avancerad nivå. Thaiss och Porter kommenterar inte detta faktum men en trolig anledning till det är att WAC-program till en början fokuserar på grundkurser. När skrivande är välintegrerat i kurserna där kan insatserna i stället rikta sig till studenter och lärare på avancerad nivå. Man kan också tänka sig att studenter som har fått skrivstöd i början av sin utbildning efterfrågar det även på högre nivåer.

Parallellt med WAC-program har även SAC-program, *Speaking Across the Curriculum*,⁸⁹ vuxit fram i USA som fokuserar på muntlig framställning i olika former. Programmen bygger på samma grundprinciper som WAC och syftar till att utveckla studenters muntliga förmåga, *Learning to Speak*, och att använda tal

⁸⁷ De engelska benämningar som används i kartläggningen är "full professor" respektive "vice president" och "college dean".

⁸⁸ Exempelvis Robert Ochsner & Judy Fowler, "Playing Devil's Advocate. Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement", *Review of Educational Research*, 74 (2) (2011), s. 117–140.

⁸⁹ Ibland *Speaking in the Disciplines*, SID.

och samtal som ett sätt att lära, *Speaking to Learn*. Dessutom finns en tredje inriktning, *Teaching*, som riktar sig till avancerad nivå. Ibland slås WAC och SAC ihop och kallas då CAC, *Communication Across the Curriculum*. Svenska CAC-motsvarigheter är kommunikationsträningmodellerna DiaNa i Uppsala och PU på KI.

Har då femtio års forskning om att skriva för att tänka och lära och om att lära sig skriva samt alla skrivprogram lett till att studenter idag tänker, lär och skriver bättre? Det är oklart. Det finns mycket få storskaliga forskningsstudier och knappast några longitudinella. Det som finns är mängder av små praxisnära studier som är svåra att generalisera.⁹⁰ Det som emellertid är klart är att kraven på studenters skrivförmåga hela tiden ökar.

⁹⁰ Olga Dysthe & Frøydis Hertzberg, ”Kunnskap om skriving i utdanning og yrkesliv – hvor står vi idag?”, i Martre & Løkensgard Hoel, *Skrive for nåtid og framtid*, s. 10-28.

Vygotskij i skrivundervisningen

Hélène Edberg

V arför är det ingen slump att det blir fler nobelpris på universitet där det redan finns nobelpristagare? frågar den amerikanske psykologen Jerome Bruner.¹ Han hittar förklaringen i socialkonstruktivistisk teori där lärande ses som socialt och intelligens som kollektivt distribuerad, knuten till en viss lärmiljö. Individens utvecklingspotential definieras därigenom som beroende av de resurser som står till buds i en viss sociokulturell miljö vid en viss tidpunkt. Dessa teorier har sin upphovsman i den ryske barnpsykologen och pedagogen Lev Semenovich Vygotskij (1896–1934), men det är Bruner som introducerat hans socialkonstruktivism i USA, där teorierna sedan slagit rot. Bland de många efterföljare som utvecklat Vygotskijs tankegångar finns, förutom Bruner, psykologen James Wertsch och i Norden Yrjö Engeström och Roger Säljö som exempel på forskare med bas i den sociokulturella traditionen. Detta perspektiv på lärande har haft stor betydelse för svensk skola, där bland annat skolförordningen vilar på Vygotskijs teorier.

Så vad kan en skrivlärare ha för praktisk nytta av att känna till en smula om Vygotskijs teorier – och hur kan de omsättas i praktiken, didaktiskt? I den här texten ska jag redogöra för några tankegångar, framför allt utifrån läsningen av två av hans verk, *Tänkande och språk* från 1934 samt *Fantasi och kreativitet i barndomen* från 1930 och då särskilt med fokus på hans teorier

¹ Jerome Bruner, *Kulturens väv. Utbildning ur psykologisk belysning* (Göteborg: Daidalos, 2002), s. 183.

om språk och kreativitet. Inledningsvis presenteras Vygotskijs socialkonstruktivistiska perspektiv, därefter hans språksyn samt hans föreställningar om kreativiteten eller *fantasin* som han kallar det. Avslutningsvis diskuterar jag vad dessa tankar kan ha för betydelse i en konkret undervisningssituation, och tar ett exempel från lärarutbildningen på Södertörns högskola för att illustrera ett skrivsammanhang, där studenter möter akademiskt skrivande och ska skolas in i för dem nya genrer, och nya sätt att tänka.

Socialkonstruktivism

Vygotskij var barnpsykolog, verksam framför allt på 1920- och början av 1930-talet. Han forskade om barns lärande, ett tämligen litet och föga glamoröst forskningsfält vid denna tid. Den uppmärksamhet som hans forskning röner idag är av sent datum. På Vygotskij tid var Piaget det stora namnet och inte ens i Sovjet kände man särskilt väl till Vygotskij.²

Människan är mer än sin biologi och sina drifter menar Vygotskij. Hon är framför allt en produkt av sin miljö och av sin fostran i den miljön. Som en följd av detta är hon ett råmaterial vars begränsningar finns i kulturens begränsningar. Vygotskij understryker betydelsen av ekonomisk orättvisa för läranderesultaten, som att: ”de privilegierade klasserna har en ojämförligt mycket större procent av vetenskapliga, tekniska och konstnärliga nyskapare, eftersom det är just hos dessa klasser som alla de villkor som är nödvändiga för skapande finns”.³ Miljöns och tidens betydelse gäller oavsett medfödd begåvning. Även om kombinationsmöjligheterna är oändliga och individens förmåga stor kan det aldrig uppstå ett visst kulturellt uttryck innan möjligheterna finns där. Arkimedes hade inte kunnat uppfinna en elektrisk dynamo, påpekar han, eftersom de kulturella förutsätt-

² Michael Cole, ”Prologue. Reading Vygotsky”, i Robert W. Rieber & David K. Robinson (red.), *The Essential Vygotsky* (New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2004), s. viif.

³ Lev S. Vygotskij, *Fantasi och kreativitet i barndomen* (Göteborg: Daidalos, 1995), s. 37

ningarna för detta saknades i hans epok. Hur stor begåvningen än är hos individen är hon ändå alltid begränsad: ”Varje uppfinnare, till och med geniet, är alltid ett barn av sin tid och sin miljö”.⁴ Denna kraftfulla markering av historiska och sociala villkor som avgörande för människors förmåga att tänka är tydligt marxistisk och står mot en borgerligt romantisk uppfattning om individuell talang och måhända också mot en rent rasistiskt biologisk syn på intelligens och lärande.

I samma marxistiska anda hyllas kollektivet, och blir utgångspunkten för hela Vygotskijs lärandeteori. Alla kan bidra till kunskapsutvecklingen i ett samhälle menar han, och skolan är av central betydelse eftersom det är där som *alla* barn kan möta och utveckla sitt kreativa och vetenskapliga språk och tänkande. För att maximalt befrämja växande och utveckling ska verkligheten (i skolan till exempel) vara precis så utmanande att den erbjuder det som vid varje tillfälle ligger inom rimlighetens gränser för individen att nå, så att hon, med hjälp av andra, i det Vygotskij kallar den närmaste utvecklingszonen kommer så långt som möjligt vid ett visst tillfälle via detta dialektiska växelspel mellan individ och omvärld.⁵

En annan fundamental tankegång hos Vygotskij är att människan är vilje- och känslostyrd. Vygotskij ser vilja och känsla som rent biologiska strukturer. Dock har känslan hos människan mindre koppling till instinkt och mer till andra centralare hjärnfunktioner i cortex än hos djuren.⁶ Här tar Vygotskij ställning mot sin tids fokus på uteslutande organiska perspektiv på människans psykologi. Visserligen finns en yttersta drivkraft i allt mänskligt handlande i någon form av rubbad jämvikt så att ett ”ett behov, en strävan eller önskan” har uppstått, men Vygotskij diskuterar snarare känslan som viljeyttring eller drivkraft till skapande än som djurisk reflex.⁷ I och med detta ställningstagande

⁴ Ibid., s. 36f.

⁵ Lev S. Vygotskij, *Tänkande och språk* (Göteborg: Daidalos, 1999), s. 329ff.

⁶ Cole, ”Prologue. Reading Vygotsky”, s. 20.

⁷ Vygotskij, *Fantasi och kreativitet i barndomen*, s. 35.

blir känslan lika utvecklingsbar som allt annat i hjärnan. Utvecklingen av alla de här förmågorna sker hos människan inom ramarna för den kultur inom vilken hon finns. En människa måste således *fostras* in i sin kulturs specifika syn på mänsklighet och kommer att göra bruk av sina förmågor inom de kulturellt satta ramarna. Denna fostran sker i kollektivt samspel och via de, med Vygotskij's terminologi, verktyg som kulturen förser sina medlemmar med, varav det mest centrala verktyget är språket.

Språkets betydelse för tänkandet

Vygotskij's språkuppfattning tar avstamp i den franske lingvisten Ferdinand de Saussures strukturella språkteorier men skillnaden är väsentlig.⁸ Vygotskij's språk teori kan ses som en reaktion mot den tidens intresse för strukturalism, med fokus på språket som system, snarare än på språk som kommunikationsverktyg. Det radikala med Vygotskij är just att han lyfter fram det Saussure slängt ut ur sin språk teori, alltså betydelsen av språket i *bruk*, som ett verktyg i social kontext, inte språket som generellt system: ”Språkets primära funktion är den kommunikativa funktionen. Språket är framför allt ett medel för social samvaro, ett medel för utsagor och förståelse”.⁹ Detta perspektiv var mer eller mindre utforskat vid den tid då han var verksam (jämför dock Michail Bachtin och Alexej Leontiev, där den senare arbetade med Vygotskij och tog upp hans teorier efter Vygotskij's död).

För Vygotskij är språkets betydelse för människans utveckling helt avgörande. Språket är hennes främsta verktyg eftersom det är genom språket hon får möjlighet att samspela med den kulturella omvärlden och möjlighet att reflektera över och skapa sin tillvaro. Vygotskij menar att språket är en förutsättning för tänkandet överhuvudtaget, om man med tänkande menar att kunna skapa något nytt, alltså inte som ett djur bara efterhärma. För barnet handlar det om att lära sig gå från vardagliga begrepp

⁸ Ferdinand de Saussure, *Kurs i allmän lingvistik* (Staffanstorps: Cavefors, 1970).

⁹ Vygotskij, *Tänkande och språk*, s. 38.

som är förknippade med en viss praktisk syssla, en viss kontext, till det Vygotskij kallar de vetenskapliga begreppen, det vill säga det teoretiska, generella tänkandet fritt från ett specifikt konkret sammanhang, och som barnet lär sig i skolan.¹⁰ Förmågan till abstrakt tänkande tar fart i puberteten för att mogna hos den vuxne, och det är framför allt förknippat med en språklig mognad, med en förmåga att skapa och förstå ”ordet”, det vill säga *språkliga* begrepp.¹¹ ”Tanken blir till i ordet”.¹² I språksättandet *formas* och *sker* begreppsbildningen. Inte så att vi har en tanke och klär den i ord således. Vi tänker *i* språket och därmed får det också en medvetandegörande effekt: ”Att medvetandegöra en operation innebär ju faktiskt att överföra den från handlingsplanet till det språkliga planet, det vill säga att återskapa den i fantasin för att kunna uttrycka den i ord”.¹³

Ungefär så tänker sig Vygotskij språkets betydelse för allt medvetet tänkande, oavsett abstraktionsnivå. Vygotskij menar dessutom att inte heller vuxna alltid tänker i det han kallar *mognare former* utan att de ibland tar till mer primitiva.¹⁴ En vuxen har så många fler nivåer att tillgå i sitt tänkande än ett barn, både konkreta och abstrakta nivåer, vilket i sig möjliggör många fler tankeperspektiv. Det är ju inte så att den vuxne övergår från ett konkret, situationellt tänkande till ett rent abstrakt. De sovjetiska psykologerna Aleksej Leontiev och Alexandr Luria säger exempelvis i en kommentar till Vygotskijs arbete att Vygotskij menade att barnet saknar erfarenhet och arbetar med att erövra abstrakta begrepp och med att lära sig att välja ut det relevanta i en kakofoni av ljud.¹⁵ Många tankebanor är fortfarande stängda för barnet. En vuxen däremot har en hel repertoar av *olika* nivåer på

¹⁰ Ibid., s. 251.

¹¹ Ibid., s. 249.

¹² Ibid., s. 404.

¹³ Ibid., s. 281.

¹⁴ Ibid., s. 240.

¹⁵ Aleksej Leontiev & Alexandr Luria, ”Some Notes Concerning Dr. Fodor’s Reflection on L.S. Vygotsky’s Thought and Language”, i *Cognition*, band 1–3. s. 314f.

sitt abstrakta tänkande och dessutom, genom sin erfarenhet, möjligheten att välja bland dessa beroende på den aktuella situationen. Det går alltså inte att separera det konkreta tänkandet från det abstrakta. Snarare ska tänkandet ses som dialektiskt, så att övergången från empiri till teoretiska perspektiv berikar empirin och så vidare.

Detta resonemang där språket blir det unikt viktigaste verktyget för mänskligt tänkande, måste rimligen innebära att ett torftigt språk leder till ett torftigt tänkande. Men tanken och språket är också beroende av miljön. Det är i samverkan med yttervärlden som barn *och* vuxna får mer material för sin tanke och på så sätt möjligheter att utveckla sin kreativitet på ett produktivt sätt genom språkandet. Därigenom blir en av de enskilt viktigaste aspekterna av all undervisning, oavsett kontext, att ombesörja att undervisningsmiljön blir språkrik.

Kreativitet och fantasi

Även Vygotskij's teorier om kreativitet och fantasi är radikala. Vygotskij levde i en tid då kreativitet sågs som en essentialistisk egenskap hos vissa särskilda specialbegåvningar. Detta romantiska synsätt ifrågasätter han i grunden när han menar att fantasin finns som en egenskap hos alla människor, som en del av vad det är att vara människa. Den skapande fantasin utgör en grundbult i vår intelligens menar Vygotskij. Fantasin är oupplösligt förenad med känslan enligt "lagen om känslornas dubbla uttryck".¹⁶ Detta innebär att känslor har kroppsliga uttryck men också mentala, på så sätt att vi förknippar vissa känslor med vissa yttre faktorer, som föremål, färger och så vidare, som laddas med känslassociationer. Fantasin genomtränger därigenom all handling. För Vygotskij är kreativiteten och fantasin således de centrala tankeformer som förenar känsla, vilja och intellekt:¹⁷ "Den kreativa fantasin genomtränger med sitt skapande hela livet i alla dess

¹⁶ Vygotskij, *Fantasi och kreativitet i barndomen*, s. 22.

¹⁷ *Ibid.*, s. 22, 26.

former: det privata såväl som det samhälleliga, det teoretiska såväl som det praktiska; den är allestädes närvarande”.¹⁸ Alla människor är kreativa, men människans förmåga att förverkliga sin potential är avhängig sociala omständigheter i hennes yttre miljö.

Reproduktion och produktion

Vygotskij formulerar sig hela tiden dialektiskt. I sina resonemang om fantasin skiljer han mellan reproduktion och produktion samt mellan drömmier och fantasi. Reproduktion, definierar han som en minnesfunktion, produktion som en kreativ verksamhet. För att kunna tolka, gestalta och skapa en föreställningsvärld, behövs enligt Vygotskij en dialektisk kunskapsprocess som inbegriper både produktion och reproduktion, de två aspekter som berör hela vidden av människans samtliga aktiviteter.

Fantasin är kombinationen av en mängd yttre och inre psykologiska faktorer, men det uppstår ingen fantasi ur tomma intet utan den är alltid beroende av verklighetens element.¹⁹ Reproduktionen är således en förutsättning för den kreativa nyskapande processen som bearbetar dessa element. Som vi just konstaterat har det lilla barnet betydligt mindre kreativ förmåga än den vuxne som en följd av att inte ha samma tillgång till ett stort erfarenhetsmaterial. För både barn och vuxna kan fantasin emellertid fungera erfarenhetsutvidgande genom att vara en brygga mellan egna och andras erfarenhet. Fantasin möjliggör nya kombinationer av tidigare erfarenheter för att förstå något nytt, liksom att den kan vara ett verktyg för att förstå företeelser i världen som man själv inte har erfarenhet av genom att man föreställer sig andras erfarenhet via deras berättelser och beskrivningar.²⁰

Dock är det inte säkert att kreativitet och fantasi alltid blir produktiva. Vygotskij skiljer mellan den ofullständiga och den skapande, eller kristalliserade fantasin. I sin ofullständiga form

¹⁸ Ibid., s. 50.

¹⁹ Ibid., s. 17.

²⁰ Ibid., s. 22.

finns fantasin i människans inre sfär i form av drömmar, men att drömma eller fantisera innebär inte något kreativt skapande i Vygotskij's mening. För honom *manifesteras* alltid den skapande fantasin i en produkt av något slag, alltså i något som även andra än den som fantiserat kan uppfatta. Händer inte detta förblir fantasin en inre, obearbetad föreställning som saknar mening, mer som ett uttryck för viljelöshet och obeslutsamhet. Fantasin, menar Vygotskij vill ta gestalt och vara ”verksam och aktiv och omforma det som dess verksamhet riktar sig mot”,²¹ vilket leder till innovation, det vill säga till skapandet av en ny produkt av något slag. För detta krävs ”två faktorer, den intellektuella och den emotionella som lika oundgängliga för skapelseakten”.²² Alldeles tydligt är den fullständiga, kristalliserade formen det ideala tillståndet enligt Vygotskij, eftersom produktion och nyskapande danar och bygger upp människans beteende. Skapandeprocessen, sammanlänkad som den är med *viljan* blir något helt centralt i Vygotskij's pedagogiska teori och den får också en inriktning mot fostran: ”Om man uppfattar drömmeriet och den skapande fantasin som två väsensskilda ytterlighetsformer av fantasi står det klart att formandet av fantasin i barnets hela fostran inte bara har en speciell betydelse för träning och utveckling av enskilda funktioner, utan att den också har en allmän funktion, som återverkar på människans hela beteende”.²³

Sammanfattar man Vygotskij's tankar om kreativitet och fantasi så hör reproduktionen sålunda ihop med minnet och är en nödvändig förutsättning för tänkandet överhuvudtaget, men det är den kreativa aktiviteten som gör att människan kan skapa något, även om det kan tyckas vara ett ”stoftkorn vid sidan av geniernas skapelser”.²⁴ Därför kan och måste fantasin övas. Fostran framtonar som ett nyckelbegrepp här, liksom att skolan blir en central plats för var denna fostran kan äga rum.

²¹ Ibid., s. 49.

²² Ibid., s. 26.

²³ Ibid., s. 50.

²⁴ Vygotskij, *Tänkande och språk*, s. 8.

Socialt skrivande – ett exempel

Det är starka krafter som enligt Vygotskij finns i den kristalliserade fantasin, och som utgör viktiga grundbultar i lärandet. Hur kan vi då på högskolenivå med vuxna studenter bättre ta tillvara dessa krafter i inlärningssammanhang? Eftersom en avsevärd del av verksamheten när det gäller kopplingar mellan språk och tanke på en högskola kretsar kring skrivandet som uttrycksform så tar jag det som utgångspunkt för att kort resonera om kreativitet och fantasi, alltså förhållandet mellan reproduktion/härmande, och produktion/nyskapande, kopplat till studenters skrivande. Jag börjar med en mycket kort orientering i den socialt inriktade skrivforskningens syn på utveckling genom skrivande och avslutar med att koppla resonemangen till ett exempel från lärarutbildningen på Södertörns högskola.

Inom socialt inriktad skrivforskning grundas skrivteorier bland annat på Vygotskijs socialkonstruktivism och den ryske litteraturvetaren Michail Bachtins teorier om ett dialogiskt perspektiv på språket. Text ses som en i grunden social, dialogisk aktivitet. Det finns därigenom en stark betoning på skrivande och textproduktion i kontext. I skrivundervisningen betonas att studenter behöver förstå sammanhanget inom vilket de skriver, liksom texternas sociala funktion, det vill säga vilka sociala ärenden som texterna ska uträtta. I det sammanhanget har forskningen under många år undersökt skrivpraktiker i olika sociala kontexter och bland olika socialgrupper.²⁵ Inte minst finns i Storbritannien omfattande undersökningar av detta slag och med särskilt fokus på hur man ska kunna stärka socialt svaga gruppers skrivkompetens. Så kallad *literacy*-forskning och *educational linguistics* har haft stor genomslagskraft i skolsammanhang, exempelvis genom den australiska genrepedagogiken som utgår

²⁵ För en forskningsöversikt, se Mona Blåsjö, *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt*, 2 uppl. (Stockholm: Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet, 2010).

från den brittiske språkforskaren Michael Hallidays teorier.²⁶ I ett marxistiskt, emancipatorisk perspektiv definierar man textgenrer som privilegierade, sociala och normerande handlingsmönster. Därigenom ser man skolan och undervisningsuppdraget som centrala för att tillgodose svaga socialgruppers behov, dels av ett språk för att kunna tala om olika typer av skrivande och texter, dels av en breddad genrerepertoar. Tanken är att förse *alla* människor med kunskap om hur samhällets privilegierade skrivkonventioner ser ut så att *alla* får nödvändiga verktyg.

En fråga som förbryllar många är varför så lite hänt med resultatet i termer av förbättrad skrivkompetens bland studenterna, när man kämpat under så många år för att förbättra skrivpedagogiken. Många lärare uttrycker maktlöshet när skrivundervisningen många gånger visar sig verkningslös. Varför blir inte skribenterna bättre? Ett delsvår är naturligtvis att vi på högskolan i dag möter studentgrupper som inte gick akademiska utbildningar tidigare. Den sociala rörligheten och arbetslivets ökande krav på skrivförmåga har ju bland annat slagit igenom i ökad akademisering av många yrken. Även Storbritannien har haft samma utveckling som vi, med politiska mål om att halva befolkningen ska ha genomgått akademisk utbildning till exempel. Hade målgruppen varit densamma som tidigare kanske resultatförbättringen av ny skrivpedagogik blivit mer markant?

Men Vygotskij kommer med en mycket intressantare förklaring: Skrivande är svårt.²⁷ Han redogör för hur barns muntliga språk står på en mycket högre nivå än deras skriftliga. Så fort de ska åstadkomma ett intellektuellt arbete regredierar de och presletter långt under sin mognadsnivå. Vygotskij menar att skrivandet är ett intellektuellt arbete med synnerligen hög abstraktionsnivå. Det är ett språk i tanken som varken har stöd i ljudet eller i

²⁶ Se Per Holmberg, "Genrepedagogik i teori och praktik. Nyretorik och Sydneyskolan i två gymnasielärares klassrum", i C. Falk, A. Nord & R. Palm (red.), *Svenskans beskrivning* 30 (Stockholm: Stockholms universitet, 2010).

²⁷ Vygotskij, *Fantasi och kreativitet i barndomen*, s. 52f.; *Tänkande och språk*, s. 315ff.

den omedelbara närheten i samtalet med andra. Det är mer monologiskt till sin natur än talspråket. Dessutom finns ett känslomotstånd. Talspråk är situationellt och uppstår omedvetet för att det behövs här och nu. Skriftspråket däremot kräver medvetenhet och motivation. Kanhända sker en liknande regression hos studenter som hos de barn Vygotskij beskriver? Jag är själv en i mängden av lärare som många gånger blivit förbryllade över svaga resultat på exempelvis hemuppgifter. Studenter som man träffat vid flera tillfällen i seminariesammanhang och som förefallit både pålästa och kunniga presterar långt under det man förväntat sig när de skriver.

Om inte annat så bekräftar den kognitiva,²⁸ liksom den socialt inriktade skrivforskningen Vygotskijs teorier om skrivandet som en utomordentlig komplex aktivitet som inbegriper en mängd kognitiva och sociala förmågor. I det följande ska jag illustrera med ett exempel från min egen praktik.

På Södertörns högskola arbetar man aktivt med skrivstöd av olika slag, bland annat genom att låta studenter få öva sitt akademiska skrivande kontextualiserat, i samband med att de skriver, till exempel en hemtentamen eller någon annan skriftlig inlämningsuppgift. Studenter får studera, diskutera och applicera det akademiska skrivandets teori och metod på frågorna de möter på någon specifik delkurs inom utbildningen för att därmed öka sina chanser att klara studierna genom att få stöd när de ska utöka sin genrerepertoar samt sin förståelse för text och skrivande som verktyg för tanken. Stödet sker i organiserad form i grupp. Ett exempel som utprovats under en längre period är en så kallad skrivstrimma inom lärarutbildningen byggd enligt principen att man arbetar med en hemtentamen, och successivt förklarar texttypens uppbyggnad, och vad som förväntas under respektive rubrik, som "teori", "metod" och så vidare. applicerad på en viss specifik inlämningsuppgift som ska examineras på den

²⁸ Se t.ex. Flower, Linda & John R. Hayes, "The Cognition of Discovery. Defining a Rhetorical Problem", *College composition and Communication*, 31/1:2132, 1980.

kurs studenten går vid tidpunkten som skrivstrimman varit förlagd. Den som läst texterna (exempelvis jag själv) från studenter som följt skrivstrimman kan vittna om att man i många av dem (men inte alla) konkret ser hur studenter kämpar i en ackommodationsfas, alltså med att anamma de nya mallarna. Texterna får lite hängmattekaraktär kan man säga. De genrespecifika avsnitten som ska ingå i en akademisk text finns där, som inledning, bakgrund och så vidare, men de självständiga partierna, där studenterna förväntas reflektera över något de läst eller diskuterat, är mycket knapphändiga eller saknas rentav helt. Det förefaller som att studenternas energi gått till det som Vygotskij kallar reproduktion eller härmning och som fungerar som minnesstöd, som exempelvis, att komma ihåg hur en vetenskaplig text ska utformas. Av produktivt arbete där tankeaktiviteten tagits i bruk finns ofta som sagt begränsad förekomst. Därav kan vi enligt Vygotskij dra slutsatsen att inlärningseffekten i termer av kreativt nyskapande varit låg.

Men det finns hopp hos Vygotskij för den misströstande läraren. Svaga texter måste inte nödvändigtvis bero på att studenterna glömt alla kunskaper utan på att de har regredierat och därför producerar under sin normala prestationsförmåga. Resultat av den typ jag just beskrivit kan ju vara tecken på att uppgifterna är *mycket* svåra för studenterna. De kanske precis har approprierat vilka specifika genredrag som ingår i en reflektionstext, men inte approprierat kunskapsstoffet i litteraturen tillräckligt för att kunna ens reproducera det. Svårighetsnivån har helt enkelt överskridit inlärningszonens gräns, därav textens ”hängmattestruktur”. Vygotskij varnar för alltför svåra uppgifter. De kan vara skadliga och leda till att man fostrar fram ytlighet utan innehåll.²⁹ Om detta stämmer så är det problematiskt för alla högskolelärare som vet att lägsta gränsen för godkänt oroande ofta går ovanför en specifik studenttext och således för den aktuella studentens prestationsförmåga i utvecklingszonen vid tillfället.

²⁹ Vygotskij, *Fantasi och kreativitet i barndomen*, s. 55.

Låt oss nu anta att vi trots allt gläder oss åt att studenter genom arbetet i skrivstrimman ändå lär sig att reproducera formalia, fakta och så vidare via genrepedagogiska metoder. I själva *processen*, i görandet eller produktskapandet, alltså i själva medierandet sker ju ändå ett lärande, ett kunskapsskapande, låt vara att det handlar om reproduktion av andras kunskap initialt, men helt nödvändigt för att lärandeprocessen ska kunna övergå i självständigt skapande, i produktion. Hur ska vi utforma miljön och uppgifterna för att underlätta det kritiska, självständiga tänkandet så att den kreativa fantasin kan få en chans att komma till uttryck i skrivandet? Vygotskij rekommenderar brevet som form, och kanhända kan hans rekommendation vara något för målgruppen jag beskrivit. Brevet håller kvar föreställningen om situation och relation och kan också verka motiverande för skrivandet enligt Vygotskij.³⁰ Detta är mycket intressant om man vill skapa en koppling mellan kreativitet, skrivande och kritiskt tänkande och *viljan* eller det känslomässiga motivet till att skriva. Här gör jag därför en kort presentation av en enkel metod som den brittiska skrivforskaren Martha Boeglin utarbetat och använder i sin undervisning.³¹ Jag ser exemplet som en applicering av Vygotskijs tankar om kreativ fantasi i akademisk kontext. Här är receptet, med några av mina förändringar:

Studenterna ska skriva ett brev till författarna vars text de läst (Boeglin föreslår cirka 1500 ord.)

- Arbeta i grupp.
- Skriv ett brev till författaren. Var och en i gruppen skriver ett eget brev. Skriv såhär:

Hej Bettan (dvs. författaren)!

³⁰ Ibid., s. 55.

³¹ Martha Boeglin, *Empowering Critical Thinking. Writing a Letter as a Means of Liberating Critical Thinking Ideas You may have but Being Unaware of. Letters to the Author*. Forskningspresentation vid skrivkonferens EATAW i Coventry 2009.

Jag läste din text om (summera det avsnitt som du vill diskutera). Berätta för författaren hur du har fattat det hela.

Fråga om det som står i din summering är det som författaren menar är huvudsaken.

Fråga om saker du tycker verkar konstiga eller oklara.

Prova själv att hitta på några hypotetiskt svar på dina frågor. Har någon annan forskare sagt något om det här ämnet så skriv det. Att skriva ner vad andra har sagt är ett bra sätt att få stöd för egna argument.

- Läs varandras brev högt i gruppen.
- Diskutera frågorna i breven tillsammans i gruppen.

Kommentar: För att utnyttja utvecklingszonen är det kontraproduktivt med enskilt arbete. Metoden lär studenterna att tänka högt tillsammans med andra. Och i enlighet med Vygotskijs produktionsstanke bidrar studenterna faktiskt med nya tankar till sitt ämne, även om det i början kan handla om blygsamma bidrag.

Ett moment i övningen som bör adderas är en redigeringsfas som kan ske i två steg. I det första steget lägger studenten till sådant som tillförts under diskussioner med andra studenter. *Därefter* i ett andra steg kan studenten i *efterhand* öva genrekänning genom att ta bort allt som hör till texttypen recension. Alla åsikter som blir kvar i texten ska ha väl underbyggt källstöd i slutversionen (och varför inte, vara granskade av skrivgruppen för kontroll). Det sista övningssteget, att skilja på underbyggd argumentation och personlig åsikt kräver särskild övning. Vygotskijs teorier om känslans betydelse för kunskapsskapande innebär att lärande och ackommodation kan sätta spår i form av känslor och åsikter. Det avspeglas i många studenters benägenhet att komma med starka åsikter och bristfälligt underbyggda resonemang i sina yttranden och texter. Definierat som ett led i en process och som byggnadsställning under arbetet bör partier-

na rivas ner när bygget är färdig.³² Dock kan man uppmuntra studenter att spara sådana textavsnitt i en skrivdagbok, eftersom det kan vara svårt för en ovan skribent att slänga en textprodukt som man själv upplevt som värdefull och viktig. I ackommodationsfasen kan det vara svårt att hålla reda på vad som är ett verktyg under en process, och vad som är en textprodukt som håller för att utföra någon viss social handling som att fungera som underlag för en examination exempelvis.

Slutsatser

Man kan sammanfatta Vygotskijs tänkande som att det präglas av dialektik: det pendlar mellan periferi och centrum, mellan grupp och individ. Sociala sammanhang internaliseras via det erfarenhetsutbyte och kunskapsskapande som sker mellan individerna i den närmaste utvecklingszonen. Ur individens perspektiv går rörelsen från zonens periferi, mot centrum där individen står kapabel att ta emot det hon för tillfället är i stånd att bemästra med andras hjälp och den omgivande kulturens. Med sin fantasi och sitt språk som verktyg kan hon erövra nästa färdighet, förutsatt att hon vill och kan rikta viljan.

Men processen är också styrd av yttre faktorer som samhällets behov att skapa en viss typ av människor, vilket blir möjligt i utvecklingszonen, eftersom även den är underkastad sociala, ideologiska villkor. Det är genom individens mediering som extern information blir till kunskap lokaliserad hos henne, och kunskapen blir till genom en kreativ och skapande viljehandling, det vill säga den har en känslomässig förankring.³³ Den fria, individuella viljan som Vygotskij talar om är en dialektisk vilja, underkastad förhållanden och rörelser från en periferi mot ett centrum och tvärt om, så särskilt fri tycks den egentligen inte.

³² Om *scaffolding*, se Jerome Bruner, *Undervisningsprocessen* (Lund: Liber, 1977). Se även Bruner, *Kulturens väv*, s. 145ff., för ett intressant resonemang om den spiralformade kursplanen.

³³ Vygotskij, *Fantasi och kreativitet i barndomen*, s. 49.

Frågor för en pluralistisk högskola innebär frågor om interkulturalitet, mångfald och i slutänden jämställdhet. Hur hittar vi metoder som hjälper studenter att utvecklas? Att lära sig genrekrav, att lära sig att *reproducera* kunskap hjälper sannolikt att jämna ut rent socialt orsakade kunskapsluckor och kan på så sätt verka emanciperande. Genrekunskap och refererande av andras kunskap ger minnesträning och stoff, men hur är det med inläring definierat som självständigt och kritiskt tänkande? Läger man till perspektiv som identitet och identifikation som ytterligare perspektiv på lärandeprocesser (något som Vygotskij aldrig tar upp) kompliceras lärande genom akademiskt skrivande ytterligare.³⁴ Här krävs mycket mer forskning för att hitta teorier och metoder för att öka förståelsen för den kreativitetens och fantasins betydelse för tänkandet och metoder för att omsätta teorier i högskolans praktik. Brevskrivandet kan ses som ett exempel på en övning som hjälper studenter att dras ut i utvecklingszonen genom att inte vara så abstrakt att uppgiften hamnar utanför det som är möjligt för en lärande skribent att nå. Det är en välbekant genre. Brevet explicitgör textens dialogiskhet, och lämnar rum för skribentens känslor och åsikter och ger plats att använda fantasin. Utan kreativitet och fantasi tycks det inte kunna ske något kritiskt tänkande.

Men brevet är också exempel på ett skrivande med möjligheter att utveckla skribenters förståelse för *andra* genrer. Brevet kan utvecklas genom revidering, varigenom kan skapas möjlighet för skribenten att byta genre, från brevet som en kreativ tankelek till mer akademiskt hållna texter som kan examineras. För den som intresserar sig för skrivande som en tankeprocess,

³⁴ Roz Ivanič, *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing* (Amsterdam: John Benjamin's Publishing, 1998); Roz, "Language, Learning and Identification", i Richard Kiely m.fl. (red.), *Language. Culture and Identity in Applied Linguistics* (London: British Association for Applied Linguistics University of Bristol, 2006); Héléne Edberg, *Kreativt skrivande för kritiskt tänkande; en textanalytisk fallstudie av skribenters arbete med kritisk metarefleksion* (Örebro: Örebro Studies in Rhetoric, 2015).

kan brevskrivande kanske vara ett sätt att fylla på verktyglådan för högskoleskribenter? Ett litet stoftkorn ...

Ett dialogiskt perspektiv på undervisning och skrivande

Anna Malmbjer

Att se på undervisning och skrivande som en dialog har visat sig vara fruktbart både inom skrivforskning och i skrivundervisning. Genom att använda en metafor, att se något *som* något, kan vi förändra vårt sätt att uppfatta och tänka kring undervisning och skrivande. Vi kan få syn på saker som inte skulle ha framträtt annars medan annat som vi brukar uppmärksamma hamnar i bakgrunden. Vi får också möjlighet att koppla samman saker som inte brukar uppfattas som en helhet och därigenom upptäcka nya samband. I det här kapitlet kommer jag först presentera några grundläggande tankar hos Michail Bachtin för att sedan visa och diskutera de pedagogiska implikationer en dialogisk syn på undervisning och skrivande får.

Bachtins dialogism

I vardagsspråket brukar dialog användas för att beskriva samtal mellan två eller flera personer medan *dialogism* används om en kunskapsteoretisk inriktning när det gäller språk, tänkande och lärande som är samspelesorienterad. Den bygger främst på den ryske språkfilosofen, litteratur- och kulturteoretikern Michail Bachtin.¹ Dialogismen är ursprungligen en litterär teori men ger

¹ Bachtins namn kan stavas på en mängd olika sätt. Här följer jag svensk stavningspraxis. Michail Michailovich Bachtin (1895–1975) ingick i en forskargrupp, "Bachtincirkeln", med bl.a. Matvei Isaevich Kagan, Pavel Nikolaevich Medvedev och Valentin Nikolaevich Volosinov, och det har disku-

även ett teoretiskt ramverk för att förstå skrivande och utforma undervisning.

I korthet hävdar Bachtin att varje gång vi yttrar oss i tal och skrift går vi i dialog med andra människor och med tidigare och framtida yttranden.² Vi svarar på något föregående genom att följa, upprepa, motsäga, ifrågasätta, bekräfta, komplettera eller bygga vidare på det, eller helt enkelt genom att utgå ifrån att det är allmänt känt. Vi återanvänder också ständigt det andra har yttrat i våra egna yttranden. Vi vänder oss också alltid till någon. Adressaten kan vara en viss konkret person eller flera konkreta personer som befinner sig i en given situation som vid ett samtal eller en föreläsning. Våra yttranden kan även vara adresserade till någon som är avlägsen i tid och rum. Oavsett vilken uppfattning och kunskap man har om adressaten inverkar denne alltid aktivt på våra yttrandes utformning. Enligt Bachtin färgas våra yttranden även av vår kunskap om och inställning till de tidigare yttrandena. Antingen vårt yttrande är en replik, en föreläsning eller en uppsats knyter den alltså an till oss själva och våra kunskaper och uppfattningar, och till föregående och kommande bidrag i en lång och komplicerad kommunikationskedja. Våra yttranden är på så sätt alltid inbäddade i en pågående historisk och kulturell dialog.

Våra yttranden är inte neutrala. De har inte bara ett innehåll utan speglar också en förståelse, en position, ett perspektiv eller ett ställningstagande. Man kan säga att yttranden ger olika versioner av verkligheten. För att beskriva detta introducerar Bachtin begreppet *röst*. Bachtins röstdefinition inkluderar emellertid

terats vem av gruppens forskare som egentligen skrev vad eftersom de ibland skrev under pseudonym.

² För en mer utförlig presentation av dialogismen och Bachtin, se t.ex. Katerina Clark & Michael Holquist, *Mikhail Bakhtin* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984); Caryl Emerson, *The First Hundred Years of Mikhail Bakhtin* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1997); Michael Holquist, *Dialogism. Bakhtin and His World* (London: Routledge, 1997); Per Linell, *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives* (Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1998).

inte bara en värdemässig orientering utan talarens/skribentens hela personlighet:

This includes height, range, timbre, aesthetic category (lyric, dramatic, etc.). It also includes a person's worldview and fate. A person enters into dialogue as an integral voice. He participates in it not only with his thoughts, but with his fate and with his entire individuality.³

Bachtin skriver att han hör röster i alla yttranden. Våra yttranden är fyllda av andras röster och är därför polyfona.⁴ Bachtin skriver:

Our practical everyday speech is full of other people's words: with some of them we completely merge our own voice, forgetting whose they are; others, which we take as authoritative, we use to reinforce our own words; still others, finally, we populate with our own aspirations, alien or hostile to them.⁵

Enligt Bachtin har yttranden förutom röst ytterligare fem utmärkande egenskaper: gränser, finalitet, responsivitet, adressivitet och genretillhörighet. Ett yttrandes *gränser* bestäms av bytet av talarsubjekt. Ett yttrande kan därför vara mycket kort och bara bestå av ett ord "hej" eller mycket långt i form av en föreläsning eller bok. Den här boken består av flera långa yttranden. Ett för varje kapitel och författare. En annan egenskap är yttrandens *finalitet*, det vill säga innehållsliga fullständighet som ger lyssnare/läsare möjlighet att respondera på hela yttrandet. Bachtin beskriver finalitet som "the inner side of the change of speech subjects", det vill säga när talaren/skribenten fått säga sitt.⁶ Ytt-

³ Michail Bachtin, *Problems of Dostoevsky's Poetics*, red. Caryl Emerson (Manchester: Manchester University Press, 1984), s. 293.

⁴ Ibland även kallat "flerstämmiga" eller "mångröstade".

⁵ Bachtin, *Problems of Dostoevsky's Poetics*, s. 195.

⁶ Michail Bachtin, *Speech Genres and Other Late Essays*, red. Caryl Emerson & Michael Holquist (Austin: University of Texas Press, 1986), s. 76.

randens gränser avser alltså den interaktionella enheten medan dess finalitet avser den innehållsliga.

Begreppen responsivitet och adressivitet beskriver yttrandens relation till andra yttranden och personer. *Responsivitet*⁷ innebär att ett yttrande alltid ska förstås som ett svar på tidigare yttranden och som en orientering mot kommande svar. Varje yttrande innehåller därför både en respons och ett initiativ. Responsen på ett yttrande kan vara både öppen och dold enligt Bachtin och ibland enbart bestå av förståelse av det yttrade. Svaret kan också komma senare i form av en handling. I yttrandens responsivitet finns en etisk dimension, inte bara en möjlighet att svara utan även en förväntan på svar.⁸ Detta leder över till nästa kännetecknen, *adressivitet*, riktadhet. Varje yttrande har enligt Bachtin en inbyggd tänkt mottagare, alternativt flera tänkta mottagare, som påverkar/har påverkat yttrandets innehåll och form.

Yttrandens femte egenskap är *genre* som avser dess språkliga utformning. När vi yttrar oss tar vi i bruk ett bestämt socialt språk och en specifik genre. Våra yttranden relaterar alltså inte endast till föregående och kommande yttranden utan även till kulturellt och historiskt givna former av yttranden. Genren fångar sambandet mellan det individuella yttrandet och det historiskt-sociala och mellan det stora samtalet i det sociala och historiska rummet och det lilla samtalet här och nu.

Bachtin använder begreppet *talgenre* för att beskriva dialoger som har vissa fasta drag i fråga om uppbyggnad, innehåll och stil

⁷ I amerikansk litteratur används ofta begreppet "answerability", någon gång "responsivness". Någon svensk motsvarighet har jag inte mött utan har själv översatt till "responsivitet" i analogi med "addressivity" = "adressivitet".

⁸ För en diskussion om etiken i Bachtins teori, se t.ex. Deborah Hicks, "Learning as a Prosaic Act", i *Mind, Culture and Activity*, vol. 3, (1996), s. 103–118; Deborah Hicks, "Self and Other in Bakhtin's Early Philosophical Essays: Prelude to the Theory of Prose Consciousness", *Mind, Culture and Activity*, vol. 3, s. 227–242 och Mary Juzwik, "Towards an Ethic of Answerability. Reconsidering Dialogism in Sociocultural Literacy Studies", *College Composition and Communication*, 55 (3), (2004), s. 536–567.

och som används i likartade situationer och sammanhang.⁹ Han beskriver talgenrer så här:

Speech genres organize our speech in almost the same way as grammatical (syntactical) forms do. We learn to cast our speech in generic forms, and when hearing others' speech, we guess its genre from the first words; we predict a certain length (that is, approximate length of the whole speech) and a certain compositional structure; we foresee the end; that is, from the very beginning we have a sense of the whole speech, which is only later differentiated during the speech process.¹⁰

Bachtin skiljer på primära och sekundära (tal-)genrer. De primära genrererna är vardagliga muntliga dialoger. De bildar i sin tur grund för de mer komplexa, sekundära, till exempel litterära och vetenskapliga texter. Bachtins (tal-)genrebegrepp är dynamiskt. Genrererna varierar efter situation och deltagarnas relationer. Bachtin understryker att det är den individuella talarens avsikt med yttrandet, det kommunikativa handlandet, som bestämmer dess genretillhörighet, inte formaspekter. Samtidigt måste det individuella yttrandet anpassas till etablerade genrer för att accepteras och förstås av den tänkta mottagaren. Det individuella yttrandet kan emellertid tänja på genrens gränser och på sikt förändra dem. Genrererna begränsar oss alltså samtidigt som de förenklar för oss att både uttrycka oss och bli förstådda. Det föreligger därmed även en dialogisk relation mellan enskilda yttranden och genrer.

⁹ Michail Bachtin, *The Dialogic Imagination. Four Essays*, red. Michael Holquist (Austin: University of Texas Press, 1981); Bachtin, *Speech Genres and Other Late Essays*. Genre är ett problematiskt och diffust begrepp. Det flyter samman med andra begrepp som texttyp, diskurs, register, diskursordning, textnorm och framställningsform. För en diskussion om genrebegreppet, se t.ex. Per Ledin, *Genrebegreppet: en forskningsöversikt*. (Lund: Lunds universitet, 1996). Bachtins genrebegrepp har utvecklats och används med lite olika innebörd av olika forskare och forskningsinriktningar.

¹⁰ Bachtin, *Speech Genres and Other Late Essays*, s. 87.

Våra yttranden är inte bara i dialog med olika genrer utan även med olika kontexter. Yttranden formas av de sammanhang de är en del av samtidigt som de påverkar dem. Det betyder att kontexterna inte är en yttre ram som omger våra yttranden utan att de är invävda i dem och att även olika kontexter är i dialog med varandra genom att vara inbyggda i våra yttranden. När vi exempelvis återanvänder ett yttrande från en viss kontext, till exempel i form av en anföring, och placerar det i ett yttrande i en annan kontext samspelar två olika kontexter i ett och samma yttrande. Inom dialogismen är alltså gränsen mellan yttrande och kontext utsuddad. Ett yttrande kan inte skiljas från dess sammanhang.

Kontexterna omfattar de konkreta tal- eller skrivsituationerna, de institutionella kontexterna och den större sociala, kulturella och historiska kontexten. Särskilt den institutionella kontexten, exempelvis akademien eller humaniora, har betydelse för våra yttranden eftersom det är de institutionella villkoren och normerna som avgör om ett yttrande anses bra eller dåligt, lämpligt eller olämpligt, relevant eller irrelevant och intressant eller ointressant.

Bachtin utvidgar begreppet dialog genom att inte göra skillnad mellan muntligt och skriftligt förmedlad dialog, och genom att ta med inre dialog såväl som dialogiska relationer mellan texter. Bachtin beskriver det inre talet, det vill säga tänkandet, som en kamp mellan olika röster som talar utifrån olika positioner och med olika slags och olika stark auktoritet. Liksom vårt yttre tal har även det inre talet en adressat. Den yttre och inre dialogen är beroende av varandra även om vi inte riktigt kan säga hur.

Det inre talet i form av förståelse av andras yttranden brukar emellertid ta sig yttre uttryck. Bachtin skriver:

Any understanding of live speech, a live utterance, is inherently responsive. Any understanding is imbued with response and

necessarily elicits it in one form or another: the listener becomes the speaker.¹¹

Det betyder att förståelsen av ett yttrande består av svar och att all förståelse har en aktiv svarande karaktär. Verklig förståelse av ett yttrande märks alltså i behovet av att svara, att gå i dialog, enligt Bachtin.

Bachtin ägnade sig även åt att försöka förstå vad som sker när vi gör andras ord och tankar till våra egna, det vill säga när vi lär oss något. Bachtin skriver:

The word in language is half someone else's. It becomes "ones own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention.¹²

Att ta till sig den andres ord och göra dem till sina innebär enligt Bachtin alltså att omformulera och omstrukturera dem, att utveckla en egen förståelse av dem och att själv använda dem i dialog med andra. Att *appropriera*, att tillägna sig, i Bachtins betydelse innebär därmed en selektiv och medveten bearbetningsprocess. Det betyder också att kunskaper, betydelser, föreställningar och värderingar formas, formuleras, omformuleras och sprids genom dialoger med andra. Vetandet blir till berättelser som förhandlas fram mellan olika röster. Kunskapande är därmed en dynamisk och situationsberoende process. Kvaliteten på dialogen blir därför helt avgörande för kunskapandet och för kunskaperna. Detta står i skarp kontrast till kognitiva lärandeteorier som ser kunskap som objektiv och lärande som universella, mekaniska processer med överföring av färdig information

Bachtins approprieringsbegrepp skiljer sig från Lev Vygotskijls begrepp *internalisering* som inte inrymmer denna selektiva och reflekterande aspekt. Vygotskij beskriver nämligen internalisering så här: "an operation that initially represent an external

¹¹ Bachtin, *Speech Genres and Other Late Essays*, s. 68.

¹² Bachtin, *The Dialogic Imagination*, s. 293.

activity is reconstructed and begins to appear internally”¹³. En yttre aktivitet bearbetas och blir till en inre. Vygotskij går inte närmare in på hur det sker. Eftersom appropriering innebär ett val av vilka ord man gör till sina egna medför det även ett ansvar för vilka man väljer att lyssna på och vad man väljer att göra till sitt, något som även Bachtin påpekade. I dialogbegreppet ligger en förpliktelse att lyssna på, respektera och svara på den andres yttrande även om man väljer att inte appropriera det.

Lärande och förståelse uppstår således enligt Bachtin alltid i interaktionen mellan olika människor. Det är emellertid inte vilket språkligt utbyte som helst som utvecklar förståelse och kunskap. Bachtin menar att det är i spänningen eller konflikten mellan olika tolkningar och perspektiv, mellan olika röster, som insikt och ny kunskap uppstår. För att en röst ska kunna utskiljas måste det finns fler röster. Det är genom att bygga på varandras yttranden, ställa dem mot varandra, kritiskt granska och utforska dem som vaga tankar skärps, uppfattningar förändras och en fullständigare förståelse uppnås. Det räcker alltså inte med att alla får säga sin mening för att det ska bli en dialog enligt Bachtin.

Bachtins dialogism är ingen pedagogisk eller didaktisk teori men den har uppenbara och användbara konsekvenser för undervisning och för skrivande. Den är också tillräckligt bred för att kunna fungera som ett ramverk för många olika ämnesdiscipliner och infallsvinklar. Dialogismen har vidareutvecklats och använts av många forskare inom områdena undervisning, lärande och skrivande. James Wertsch är nog den som främst har byggt vidare på Bachtins begrepp och integrerat dem med Vygotskij.¹⁴ Kända skrivforskare som utgått från Bachtin är Martin

¹³ Lev Vygotskij, *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, red. Michael Cole (Cambridge MA & London: Harvard University Press, 1978), s. 56–57.

¹⁴ James Wertsch, *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action* (Cambridge, MA & London: Harvard University Press, 1991); James Wertsch, *Mind as Action* (Oxford: Oxford University Press, 1998).

Nystrand,¹⁵ Kay Halasek,¹⁶ Anne Haas Dyson,¹⁷ Olga Dysthe,¹⁸ Roz Ivanič¹⁹ och Torlaug Løkensgard Hoel.²⁰ I Sverige har bland annat Kent Adelman utgått från Bachtin i sin avhandling om studenters lyssnande.²¹

Pedagogiska konsekvenser av en dialogisk syn på undervisning

Om Bachtin har rätt torde det vara viktigt att ge studenter många möjligheter att formulera sin förståelse av ämnesstoffet både

¹⁵ Martin, Nystrand, *Opening Dialogue. Understanding the Dynamics of Language and the English Classroom*. (New York: Teachers College Press, 1997).

¹⁶ Kay Halasek. *A Pedagogy of Possibility. Bakhtinian Perspectives on Composition Studies*. (Carbondale: Southern Illinois University Press, 1999).

¹⁷ Anne Haas Dyson, *Social Worlds of Children learning to Write in an Urban Primary School* (New York: Teachers College Press 1993); Anne Haas Dyson, *Writing Superheroes, Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy* (New York: Teachers College Press 1997).

¹⁸ Olga Dysthe, *Writing and Talking to Learn. A Theory-Based, Interpretative Study in Three Classrooms in the USA and Norway* (Tromsø: Universitetet i Tromsø, 1993); *Det flerstämmiga klassrummet* (Lund: Studentlitteratur, 1996); "Läring genom dialog" – kva inneber det i høgare utdanning?", i Olga Dysthe (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (Oslo: Cappellen Akademisk Forlag, 1996), s. 105–135. "Skriving sett i lys av dialogisme. Teoretisk bakgrunn og konsekvensar for undervisning", i Lars Sigfred Evensen (red.), *Skrivteori og skrivepraxis* (Oslo: Cappellen Akademisk Forlag, 1997); Dysthe, "Sociokulturella perspektiv på kunnskap och lärande", i Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (Lund: Studentlitteratur, 2003), s. 31–74; Dysthe, "Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner", i Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (Lund: Studentlitteratur, 2003), s. 295–320; Dysthe, "Om sambandet mellan dialog, samspel och lärande", i Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande* (Lund: Studentlitteratur, 2003), s. 7–27.

¹⁹ Roz Ivanič, *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1998).

²⁰ Torlaug Løkensgard Hoel, *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole: Responsgrupper i teori og praxis*. (Trondheim: Universitetet i Trondheim, 1995); *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper* (Lund: Studentlitteratur, 2008).

²¹ Kent Adelman, *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv* (Malmö: Malmö högskola, 2002).

muntligt och skriftligt, och att gå in i dialoger med varandra och med läraren om ämnesinnehållet. Hur en sådan undervisning kan gestaltas har den norska forskaren Olga Dysthe diskuterat i en artikel om lärande genom dialog inom högre utbildning.²²

Att lära sig ett ämne sker genom en räckta olika aktiviteter där läsande av kurslitteratur, föreläsningar, skrivuppgifter, handledning, seminarier, grupparbeten, gruppsamtal och informella samtal på raster bildar en kommunikationskedja. Den röda tråden i dessa olika aktiviteter, enligt Dysthe, är studenternas inre, dolda, dialog med ämnesstoffet. Genom yttre dialoger, som att ställa frågor, analysera, sammanfatta, värdera och reflektera, kan den inre dialogen stärkas.

Dysthe tänker sig undervisningsförloppet och lärandeprocessen i tre faser och diskuterar hur den dialogiska potentialen i varje fas kan stärkas. De tre faserna hon utgår ifrån är:

1. Input av ämnesstoff – läsa kurslitteratur, lyssna på föreläsningar
2. Bearbetning av ämnesstoff enskilt och i grupp med eller utan lärare
3. Konsolidering (summering, översikt av ämnesstoffet)

En föreläsning kan uppfattas som raka motsatsen till en dialog men Dysthe menar att dialogen i denna fas främst består av studenters inre aktiva dialog med föreläsningens ämnesinnehåll. Genom att ställa retoriska frågor, låta studenter skriva några minuter före, under och efter en föreläsning eller låta dem göra summeringar i par eller grupp efteråt kan föreläsare utmana och stimulera studenters inre dialog. Dysthe diskuterar inte läsning av kurslitteratur i sin artikel men även här torde studenters inre dia-

²² Dysthe, ”Läring gjennom dialog” – kva inneber det i høgare utdanning?”. Även den norske språkfilosofen Ragnar Rommetveit har diskuterat dialogens betydelse i högre utbildning i artikeln ”Läring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming till kunnskap og læring”, i Olga Dysthe (red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 1996), s. 88–104.

log med ämnesinnehållet och författarna vara i fokus. Studenter kan gå in i en aktiv dialog med de texter de läser genom att svara på dem på olika sätt, till exempel ställa frågor till dem, att återge innehållet med egna ord och att formulera argument för eller mot det som framförs i texterna. De kan även låta texter gå i dialog med varandra genom att jämföra dem på olika sätt. Centralt torde vara att studenter uppfattar sig adresserade av texterna och att de ser texterna som yttranden som de aktivt förväntas svara på genom att motsäga, bekräfta, komplettera eller bygga vidare på.

Dysthe diskuterar därefter hur dialogiska seminarier kan skapas. I den bästa av världar är seminarier genuint dialogiska men tyvärr förvandlas många seminarier till miniföreläsningar eller till diskussioner mellan några få studenter medan majoriteten sitter tyst eller pysslar med annat. En annan överhängande risk är att seminarier utvecklas till direkt konfrontation eller till retoriskt spel, det vill säga till en tävling där det handlar om att vinna en debatt. Dysthe skiljer i artikeln på dialog i Bachtins mening och argumentation. De går ofta över i varandra men hon menar att det är viktigt att vara medveten om skillnaden. Ytterligare en annan risk är att seminarier förvandlas till redovisningar där olika uppfattningar redovisas men aldrig ställs mot varandra.

Enligt Dysthe är en förutsättning för att seminarier ska bli dialogiska att alla, som förberedelse, har "lyssnat" på tidigare yttranden om det aktuella ämnet, det vill säga har läst och förstått kurslitteraturen. Först då kan seminariedeltagare gå in i en dialog med de tidigare yttrandena. Det är seminarieledares ansvar att se till att alla bidrag systematiseras, problematiseras och diskuteras, inte bara presenteras. För att seminarier ska vara dialogiska krävs också att alla har respekt och tillit för varandra och varandras bidrag. Här har seminarieledare en viktig roll genom att ange tonen och vara en förebild. Det är också viktigt att seminarieledare har en utforskande hållning till det ämnesstoff som behandlas. En sådan hållning syns exempelvis i frågor som: "Hur kan vi förstå det här?" och "Kan det här tolkas på ett annat sätt? Dysthe föreslår att seminarier ska kräva en inträdesbiljett i

form av en sida skriven text för att på så sätt göra dem mer dialogiska. Det kan handla om att förklara ett begrepp, fundera kring en central problemställning eller formulera en fråga utifrån sin läsning. I början av seminarier kan studenter i par läsa varandras texter och ge en kort respons. Enligt Dysthe tar ett sådant inslag inte många minuter i anspråk men kan få stor effekt på undervisningskvalitén och engagemanget eftersom det bland annat skapar en gemensam förståelse. Ett sådant seminarieupplägg skulle ge åtminstone fem olika dialoger:

- mellan student och kurslitteratur
- mellan student och egen skriven text
- mellan student och annan students skrivna text
- mellan två studenter
- mellan studenter och seminarieledare.

Om seminarieledare även låter studenter sammanfatta seminariet efteråt eller reflektera över någon fråga, skriftligt eller muntligt, enskilt eller i par, skapas ytterligare en dialog.

I artikeln diskuterar Dysthe även handledningssamtal. I dagens massutbildningssystem är uppsatshandledning kanske det enda tillfälle då en lärare/handledare och en student kan föra en längre ämnesmässig dialog. Dessa handledningssamtal har alla förutsättningar att bli till äkta dialoger men relationen handledare–student är komplicerad. Asymmetrin mellan handledare och student är själva utgångspunkten för samtalen, handledaren är expert på både ämnesinnehållet, ämnesdisciplinens genrer och forsknings- och skrivprocessen medan studenten är novis, men den kan också hämma eller till och med helt omöjliggöra en dialog. Det gäller, som Dysthe skriver, att kombinera en kunskaps- och erfarenhetsmässig asymmetri med en symmetri på personplanet. Även om handledare är medvetna om det och önskar en dialog kan studenter ha andra förväntningar och motiv. Forskning som Dysthe refererar till visar bland annat hur

studenter kan sabotera dialogen genom att vara passiva eller lägga över allt ansvar på handledaren.

Ett viktigt kännetecken på dialog i Bachtins mening är att samtal, seminarsamtal såväl som handledningssamtal, innehåller både en respons som vidareutvecklar studenters tankar, och ett initiativ som utforskar och utmanar det som sägs. Seminarieledares och handledares roll – och ansvar – är att bygga vidare på det som studenter säger och tänker och komma med inlägg som stimulerar till nya tankar.

Utifrån sina klassrumsstudier menar Dysthe att konsolideringsfasen ofta saknas. Hon anser att denna fas är nödvändig om inte studenter ska bli sittande med en massa fragmentariska intryck av kursen. Det är viktigt att summera, systematisera och reflektera över kursens innehåll. Detta är först och främst en individuell process och studenters ansvar att sortera olika perspektiv, reflektera över implikationer, koppla ihop olika teman och så vidare, men lärare kan på olika sätt markera vikten av denna fas genom att till exempel låta studenter reflektera eller bearbeta en logg eller att själv summera kursen och reflektera högt inför studenter för att visa hur man kan göra.

Dysthe menar att man bör diskutera med studenter och lärare emellan vad som ska ske tillsammans och vad som ska överlåtas till den enskilde studenten och hur undervisningen ska organiseras för att verkligen bli dialogisk. Hon understryker att det är studenters eget ansvar att utnyttja de ”dialogiska rummen” och att skapa sina egna.

Internet har öppnat upp nya möjligheter att skapa dialogiska rum. Deltagare behöver inte längre vara i samma fysiska rum. Dialogen och erfarenhetsutbytet kan lika gärna ske på nätet i olika forum. Dysthe diskuterar detta i en artikel om synkrona och asynkrona nätdialoger kopplade till universitetskurser. Synkrona nätdialoger innebär att studenter måste svara direkt på varandras bidrag medan asynkrona tillåter deltagare att svara när de vill.²³ Dysthes erfarenhet är att främst asynkrona nätdialoger

²³ Dysthe, ”Dialogperspektiv på elektroniska diskussioner”.

kan ge längre och mer genomtänkta inlägg än vad muntliga diskussioner medger.

Enligt Bachtin är det ingen skillnad mellan yttranden i tal och skrift. Dialogismen kan därför även användas för att tänka kring skrivande och skrivundervisning. Kay Halasek diskuterar i sin bok *A Pedagogy of Possibility. Bakhtinian Perspective on Composition Studies* hur en dialogisk skrivundervisning kan utformas.²⁴ Hon diskuterar särskilt begreppet adressivitet som är problematisk i all skrivundervisning. I skrivundervisning är i regel den enda verkliga mottagaren läraren som också bedömer och betygsätter elevens/studentens textarbete och färdiga text. Det innebär att elever/studenter försöker anpassa texten till vad de tror läraren vill ha. Ibland kan skrivuppgifter även ha en tänkt mottagare, till exempel en förälder, läsare av en särskild tidning och så vidare. Det betyder att eleverna/studenterna skriver till dubbla mottagare, både en tänkt och en verklig med olika behov och intressen. Halasek menar att ett sätt att hantera detta är att i skrivundervisning låta elever/studenter systematiskt arbeta, enskilt eller i grupp, med olika typer av läsarpositioner, eller modelläsare. En läsarposition är alltså inte en verklig läsare utan en fiktiv läsare som läser/bevakar/påverkar texten utifrån en viss funktion och position. Halasek föreslår sex olika läsarpositioner:

- Tidigare läsare: Denna läsarposition utgörs av de källor som skribenten bygger sin text på och som ger olika avtryck i skribentens text. Deras funktion är att både ”övervaka” skribenten så att de behandlas rättvist och korrekt och att nansera ämnet genom att representera olikheter och konflikter. Halasek använder följande frågor till skribenten för att identifiera och aktivera de tidigare läsarna och för att ge skribenten en egen röst.

²⁴ Halasek, *A Pedagogy of Possibility. Bakhtinian Perspective on Composition Studies*. Composition Studies är en akademisk disciplin i USA som är inriktad på skrivande, skrivundervisning och forskning om skrivande och skrivundervisning inom främst högre utbildning.

- Vad vet du om ämnet?
- Vilka åsikter (föreställningar) har du om ämnet?
- Vad bygger du ditt vetande/dina åsikter på?
- Varför bygger du just på dessa källor/erfarenheter?
- Hur stämmer ditt vetande/dina åsikter med källorna/andras åsikter? Vilka likheter och skillnader finns mellan ert vetande/era åsikter?
- Vilka källor bekräftar/utmanar/förändrar ditt vetande/dina åsikter?
- Hur ska du förhålla dig till andra källor/andras åsikter?
- Vilka källor ska du bygga på?
- Hur ska de synliggöras i din text?
- Hur påverkar de din text?
- Tänkta läsare: Denna läsarposition hjälper skribenten att välja stoff, argument, disposition med mera. Halasek föreslår att eleverna/studenterna får olika tänkta läsare och att en del av skrivuppgiften är att analysera och diskutera de tänkta läsarnas olika behov och intressen och deras föreställningar och åsikter om ämnet.
- Medläsarna: Medläsarna utgörs av en responsgrupp och är alltså verkliga läsare. Deras funktion är att diskutera och hjälpa till att utveckla den framväxande texten, så kallade co-writers.
- Granskningsläsaren: Även denna läsare är en verklig läsare vars funktion är att analysera och språkgranska texten, främst utifrån ett genre- och retoriskt perspektiv.
- Bedömningsläsaren: Ofta är det läraren som har denna funktion men det kan också vara en elev/student som får i uppgift att bedöma den färdiga texten utifrån fastställda kriterier. Halasek påpekar att det inte bara är i skolan som texter bedöms. Även chefer, redaktörer och ”refees” läser och bedömer texter, och att detta är något elever/studenter måste bli medvetna om.
- Äkta läsare: Det kan naturligtvis även finnas äkta mottagare för den skrivna texten. Halasek menar att de äkta läsarna kan läsa texten när den är klar och ge respons men att de inte är

särskilt viktiga i skrivundervisning. För henne är det själva textarbetet som ska vara i centrum i skrivundervisningen.²⁵

Halaseks modell med olika läsarpositioner relaterar elevens/studentens text till både tidigare och kommande yttranden om det aktuella ämnet och synliggör på så sätt den kommunikationskedja deras text ingår i och textens responsivitet. Halaseks modell hjälper också skribenten att hitta sin egen röst.

Enligt Halasek är responsgrupper i skrivundervisning viktiga för att få reella läsare till texter men hon diskuterar dem inte närmare. Dysthe och Hoel har undersökt responsgrupper i gymnasieskolan och inom högre utbildning.²⁶ Deras undersökningar visar bland annat att strukturen på responsamtalen har avgörande betydelse för hur pass användbara och dialogiska samtalen blir. Den naturliga reaktionen när man får synpunkter på sin text är att börja förklara och försvara sig. Det förhindrar en reell dialog och tar värdefull tid. Resultaten visar att en tredelad struktur är mest effektiv. Först får alla läsa upp de kommentarer och frågor som den lästa texten väckt. Därefter får skribenten lägga fram sina tankar om sin egen text och vad som kan förändras. I den sista fasen ställer skribenten frågor om sin text till de övriga. Denna modell har använts och utvecklats vid universitetet i Bergen.²⁷ Där består responsgrupper av 3–4 studenter och de används främst vid uppsatsskrivning. Enligt Dysthe kan det ta upp till en termin innan grupper fungerar som det är tänkt. Viktigt är också att grupper träffas regelbundet. Ett sporadiskt bruk av responsgrupper är dömt att misslyckas.

I en dialogisk skrivundervisning blir genre och genremedvetenhet viktigt. En dialogisk skrivundervisning bör också behandla hur kontexter inverkar på texter och hur texter blir en del av

²⁵ Fritt efter Halasek, *A Pedagogy of Possibility*, s. 109. Flera frågor till de tidigare läsarna kan naturligtvis ställas.

²⁶ Dysthe, "Læring gjennom dialog"; Hoel, *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole: Responsgrupper i teori og praxis; Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*.

²⁷ Dysthe, "Læring gjennom dialog".

kontexten genom att följa och upprätthålla normer. Enligt Halasek måste studenter få utforska, pröva, leka och brottas med olika genrer och normer både muntligt och skriftligt, enskilt och tillsammans för att utveckla en medvetenhet om hur genrer och normer formar yttranden. En sådan undervisning ger förutsättningar för att förstå det komplexa samspelet mellan individuella yttranden, mottagare, genre och historiska och kulturella sammanhang. Halasek förespråkar en sådan skrivundervisning men varnar samtidigt för de problem lek med genrer kan föra med sig. Hon menar att studenter kan missförstå och tro att det alltid går att leka med och förändra genrer. Det är kontexten som avgör vem som kan leka med och tänja på genrer påpekar Halasek med hänvisning till Bachtin. I en undervisningssituation där uppgiften är att leka med genrer går det bra men inte i en examinationsuppgift i ett annat sammanhang.

I sin bok ger Halasek ett exempel på hur en genreundervisning kan vara upplagd. I exemplet får studenterna fem skrivuppgifter. Temat för alla skrivuppgifter är "Välstånd, arbete och klass".²⁸ Den första skrivuppgiften innebär att skriva en berättelse om ett tillfälle då de insåg sambandet mellan klass och välstånd. Den andra skrivuppgiften innebär att skriva en replik på en debattartikel om ojämlikhet. Den tredje skrivuppgiften är att skriva en kort vetenskaplig text, ett paper. De ska genomföra en liten studie på temat och redovisa den. Den fjärde skrivuppgiften är att genomföra och presentera en analys av de orsaker till och lösningar på klasskillnader och klasskonflikter som olika debattörer och forskare fört fram. Den sista och femte skrivuppgiften är en reflektion kring de andra skrivuppgifterna. Studenterna ska reflektera kring hur genren och kontexten påverkat språkbruket, ämnesbehandlingen och deras egen röst.

Halasek menar att alternativ och olikheter är det centrala i en dialogisk skrivundervisning, *a pedagogy of differences*. Istället för att låta studenter skriva flera hela texter kan det vara bättre att

²⁸ Amerikanska skrivkurser på college löper parallellt med ämneskurser och hämtar stoffet därifrån.

till exempel låta dem skriva inledningar riktade till olika tänkta läsare och diskutera dem. Dysthe poängterar också olikheter och beskriver en dialogisk skrivundervisning som flerstämmig eller mångröstad.

Akademiska texter är kanske den typ av texter som allra bäst visar den dialogiska aspekten av skrivande. Även om vi alltid mer eller mindre omedvetet bygger på andras yttranden när vi talar och skriver utan att referera till källan kräver de akademiska genrerna att vi explicit och ärligt redogör för vad andra sagt och tänkt om ämnet vi skriver om, varifrån vi hämtat det, vad som är egna tillägg och hur vårt bidrag förhåller sig till de tidigare. Detta samspel mellan andras och egna yttranden och ståndpunkter i akademiska texter kan beskrivas och diskuteras med hjälp av begreppet röst.

Att hantera olika röster i en text är ofta det mest problematiska för studenter. I början brukar studenter endast citera och referera vad andra skrivit utan att sortera eller värdera rösterna/källorna. Deras texter liknar ”lapptäcken” av återgivning av andras yttranden eller citatsamlingar där fokus brukar ligga på att få till korrekta referenser. Senare brukar studenter börja sortera och vikta rösterna där vissa lyfts fram och andra tonas ner. Efterhand, när studenter förstår allt mer av ämnet och de olika rösternas positioner och perspektiv, börjar studenters egen röst att framträda. De deltar allt självständigare och säkrare i dialoger med andra röster för att föra resonemang och dra egna slutsatser. Detta kallar den norska skrivforskaren Marte Halse ”att erövra en egen självständig skrivarposition”.²⁹

I akademiska texter är responsiviteten tydlig. Vi måste skriva så läsare kan bygga vidare på det vi kommit fram till, det vill säga vi måste i vår text bemöta de yttranden som kan tänkas komma. Vi måste därför tydligt redogöra för våra utgångspunkter och

²⁹ Marte Halse, ”Loggen, novellen og jentene. Ansatser til en bakhtinsk lesing av en prosessorientert skrivekultur”, i Inge Moslet & Lars Sigfred Even- sen (red.), *Skrivepedagogisk fornying* (Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1993), s. 49–100.

antaganden, den tidigare forskning som finns, de val vi gjort, de metoder vi använt, de belägg vi bygger vårt resonemang på och så vidare. Det finns också alltid en tydlig adressivitet i akademiskt skrivande. Vi riktar oss till en stor eller liten, ganska diffus, forskargemenskap men oftast till en mycket konkret adressat i form av en opponenter, examinator, betygsnämnd, redaktör eller ”referees”.

Slutord

Ett dialogiskt perspektiv på undervisning och skrivande kan klargöra många aspekter av akademisk undervisning och akademiskt skrivande som studenter inte alltid är medvetna om. Genom att använda begrepp som dialog, yttrande, finalitet, responsivitet, adressivitet och röst kan också traditionella sätt att tala och tänka om undervisning och skrivande utmanas.

Populärvetenskapens pris

Torbjörn Nilsson

Självlklart har populärvetenskapen ett pris. Den tar tid och resurser, liksom allt annat som forskaren/läraren ägnar sig åt. Inte heller ger den samma meriteringsvärde som traditionellt vetenskapligt arbete. Akademinns finansieringssystem gör att den som står inför en populärvetenskaplig uppgift, en artikel eller kanske till och med en bok, ofta måste stjäla tid från de exempelvis 42 procent undervisning, 50 procent forskning och resterande 8 procent administration som ingår i tjänsten. Visserligen kan forskningsuppdraget sägas ge utrymme för att föra ut resultaten, men den populärvetenskapliga idén kan ju ligga en bit ifrån studiens centrala fält. Populärvetenskap behöver inte heller bestå av att föra ut egna nya resultat till allmänheten. Det kan lika gärna handla om att sätta samman två kända företeelser på ett nytt sätt, eller på ett mer pedagogiskt sätt skildra sådant som forskningen sedan länge är bekant med, men som är ganska diffust också för välutbildade utanför den egna disciplinen.

Att människors syn på företeelser inom såväl naturvetenskap som samhällsvetenskap och humaniora inte bara, eller ens kanske främst, bygger på accepterade forskningsresultat bör man nog utgå ifrån. Tolkningar från skilda håll kan samexistera hos var och en av oss. Man kan mycket väl träffa på forskare inom humaniora som närmast definitionsmässigt avvisar naturvetenskapliga resonemang, likaväl som det motsatta förhållandet att naturvetare inte ser humaniora med dess ofta ”mjukare” empiri som riktig vetenskap. Det allt starkare intresset för kulturteorier

som inte minst präglar historieämnet har gjort sitt för att öka klyftan mellan de två kulturerna, för att använda författaren och fysikern C. P. Snows klassiska tes.¹

I högskoleförordningen från 1977 skrevs förmedlingsuppdraget in som en av akademins grunduppgifter, vid sidan av forskning och utbildning. Att denna tredje uppgift numera omformulerats till samverkan med det omkringliggande samhället innebär knappast någon uppgradering av förmedlingstanken, den om man så vill folkbildande ambition som många vill slå vakt om, snarare tvärtom.

Vad och var?

I all korthet har således kostnaderna angetts. I fortsättningen ligger min tonvikt på intäkterna. Vad kan popularisering ge – den enskilde forskaren såväl som forskningen i stort och samhället i dess helhet? Vägen till denna ekonomiska resultaträkning går via resonemang om vad populärvetenskap egentligen är, hur den förhåller sig till vetenskaplig text och inte minst vilka stötestenar som finns när populärvetenskap förs in i undervisningen. I själva verket var det skapandet av en sådan kurs som gav mig inspiration till att förmedla tankar och erfarenheter från området.

Om man som artikelförfattaren är historiker är det givetvis naturligt att placera in populärvetenskapen i en tidsmässig kontext. Uppkomsten har nära samband med naturvetenskapens genombrott under 1600-talet, genombrott åtminstone i den bemärkelsen att fysiken ersatte filosofin som vetenskapens grundämne och att den empiriska inriktningen därmed stärktes.

Populär naturvetenskap

Populärvetenskapen är således redan från början nära knuten till det naturvetenskapliga området. Den anglosaxiska traditionen av att *science* står för naturvetenskap rör till det ibland här hemma

¹ C. P. Snow, *The Two Cultures and the Scientific Revolution* (Cambridge: Cambridge University Press, 1959).

där ”vetenskap” omfattar alla områden, illustrerad inte minst av Vetenskapsrådet och dess verksamhet inom naturvetenskap, samhällsvetenskap och humaniora. För några år sedan lanserades en populär tidskrift med det på svenska olyckliga namnet *Vetenskap och historia* (är inte historia vetenskap?). Försöket kapsejsade snart, kanske inte för namnets skull, som nog var direkt översatt från engelskan, utan för att marknaden redan var full av populärvetenskapliga, och särskilt populärhistoriska, tidskrifter.

Min utgångspunkt är att populärvetenskap visserligen kan – och bör – skiljas från en vetenskaplig framställning. Samtidigt finns flera beröringspunkter och överlappningar. Utan att vi kanske egentligen är medvetna om det kan den vetenskapliga texten ha inslag som också skulle kunna finnas i en populärvetenskaplig text. Avgörande är också att ”vetenskap” i sammansättningen populärvetenskap inte får tappas bort. En populärt berättad artikel kvalificerar inte in om den saknar kontakt med forskningen. Populärvetenskap kan ses som en hybrid, eller om man så vill en cocktail med skilda ingredienser.

När populärvetenskap definieras står oftast berättandet i centrum. Språkforskaren Tiina Männikkö som studerat historikers berättande inom såväl vetenskap som populärvetenskap inom ämnet lyfter fram fyra centrala drag: Förekomsten av mänskliga aktörer, förekomsten av minimala narrativer (”ett händelseförlopp där grunden utgörs av minst två händelser som har en inbördes relation och som mänskliga aktörer är inblandade i”), användningen av evaluerade medel (hur det centrala innehållet och motiven för textens läsvärde lyfts fram) samt skilda sätt att utforma inledningar och avslutningar.²

Det bör enligt min mening inte tolkas som att den ena formen har dessa berättande inslag, och den andra helt saknar dem. Istället är det avgörande hur mycket dessa styr texten, och även hur de behandlas rent språkligt. Också journalistikforskaren

² Tiina Männikkö, *Historikern som berättare i vetenskapliga och populärvetenskapliga artiklar* (Vasa: Universitatis Wasaensis, 2005).

Torsten Thurén uppehåller sig vid berättandets roll.³ Aktörerna, människor som tänker och agerar, får ofta en framträdande plats inom populärvetenskapen, även om teorier/upptäckter är viktiga inom naturvetenskapens utåtriktade berättande. Vetenskapliga tolkningskontroverser kommer däremot i andra hand. Metaforer används på båda håll, men rimligen är populärsribenten mer djärv i valet av sådana. Den vetenskapliga texten beskriver studiens förutsättningar, källor, forskningsläge och teorier inledningsvis. Sådant saknas ofta i den populariserande genren. Där gäller det att formulera en slagkraftig infallsvinkel som lockar till fortsatt läsning. En ny handbok i att skriva olika former av populärvetenskapliga texter tar också fram rubriken, ingressen, dispositionen och språkanvändningen i stort där normerna mellan genrerna skiljer sig åt.⁴

Är förenkling möjlig?

Kan då all forskning populariseras? Säkerligen inte. Men är det något problem? Så länge man strävar efter att förmedla så mycket som möjligt från forskningsfronten – och dess äldre veteraner – finns tillräckligt mycket för den förmedlingsvillige att ta sig an. En annan sak är om möjligheten närmast principiellt avvisas, i alla fall när det gäller naturvetenskap. Åsikten har drivits i svensk debatt, men väl inte fått något omfattande stöd.⁵

Att överföra svåra vetenskapliga resonemang och analyser till en mer begriplig och populariserande – och därmed förenklande – nivå är ingen lätt sak. Forskningen har blivit alltmer specialiserad, vilket också medför att forskare inom samma ämne kommer allt längre ifrån också sina kolleger. I en artikel i *Finsk Tidskrift* refereras till en undersökning (i och för sig nu 25 år

³ Torsten Thurén, *Populärvetenskap: inte bara att förenkla* (Stockholm: Liber, 2000).

⁴ Birgita Klepke & Susanne Rydell, *Skriv populärvetenskapligt* (Stockholm: Liber, 2014).

⁵ Ett undantag är Sven Öhman, *Svindlande perspektiv. En kritik av populärvetenskapen* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1993).

gammal) om att även mer utåtriktade vetenskapliga tidskrifter blir allt svårare att läsa, också för specialister.⁶

Problemet kan i sig också ses som att behovet av populariserade framställningar blir än tydligare. Kommunikationen inom vetenskapssamhället måste finnas kvar, även mellan ämnen och skilda inriktningar.

Samtidigt innebär ambitionen att också forskare på andra områden ska finnas med bland populärvetenskapens läsekrets att skillnaderna inom denna växer. Här ska alltså forskare, högutbildade i allmänhet och de med normal skolgång inrymmas. Är det möjligt? Om inte skulle artikeln kunna avslutas genast. Till vilka problem som medveten popularisering ställer ska jag återkomma.

Populär Historia, samt en rad närliggande varianter om militär historia, personhistoria och andra systerämnena är påtagligt synliga i tidningskioskerna. Det kan rimligen kopplas till den våg av populärhistoriska böcker som från slutet av 1980-talet givits ut, många av dem med höga upplagor. Peter Englunds *Poltava* blev en dundrande framgång, också internationellt.⁷ Den förre kvällstidningsjournalisten Herman Lindqvist slog sig på historieberättandet och kunde också med en rad böcker nå ut till stora läsegrupper, bland dem säkerligen många människor som inte tidigare hade intresserat sig för historiska böcker. Med sådana försäljningssiffror i ryggen, till båtnad både för förlaget och den egna ekonomin, kunde han kanske ha tagit yrkeshistorikernas kritik angående sakfel och ointresse för nyare forskning med en klackspark. Det gjorde han dock inte utan resultatet blev ett antal debatter på kultursidor där mer nyanserade hållningar sällan dominerade. Senare har många andra historiker publicerat böcker på marknadens villkor, med goda resultat både ur populariseringens och vetenskapens synvinkel.

⁶ Merja Koskela, "Vetenskap populärt – att göra det omöjliga möjligt?", *Finsk Tidskrift* 1997, s. 51-57.

⁷ Peter Englund, *Poltava. Berättelsen om en armés undergång* (Stockholm: Atlantis, 1988).

Populärt hållna *Språktidningen* har också funnit sin plats. *Populär arkeologi* existerar men har inte samma stora krets av amatörer och halvproffs som historieämnet kan dra nytta av. På sociala medier kan olika former av ämnesmässig popularisering också återfinnas. Men om man ska vara elak är det nog ingen slump att Populär Sociologi eller Populär Statsvetenskap inte finns på tidningshyllorna. Statsvetarnas resultat förmedlas visserligen i kortversion genom deras flitiga medverkan i teve och dagstidningar, men min gissning är att sociologer mer sällan diskuterar dessa frågor. Eller har jag fel? Gärna det i så fall. Även deras resultat skulle kunna vara värdefulla för allmänheten.

Olika akademiska ämnen har olika traditioner, och därmed också olika förutsättningar för en bredare förmedling. Historieämnet är av historiska skäl (förstås) mer gynnat. Den kronologiska berättelsen, eller åtminstone synen på tiden som strukturerande faktor, ger en närhet till vad jag vill se som människans existensiellt grundade upplevelse av tillvaron. Kronologin är sällan tillräcklig, men kan knappast undvaras. En liknande roll har tiden inom arkeologi liksom delvis inom litteraturvetenskap – även om den äldre benämningen litteraturhistoria var en bättre garant för tiden som utgångspunkt.

Ett sätt att få en vink om hur ämnen värdesätter förmedlingsaspekten är förekomsten av populära tidskrifter. Inom naturvetenskapen finns internationellt ett stort utbud. För Sveriges del har *Forskning och framsteg* en ledande roll inom naturvetenskapen. På 1990-talet fick historieforskningen (inklusive arkeologin) visst utrymme, men naturvetenskapen är ännu helt dominerande.

Hur gör man?

Forskare som söker sig till den populärvetenskapliga genren får ofta rådet av redaktören att berätta det viktigaste först, att framträda själv i texten samt att inte glömma bort att presentera de personer som förekommer i texten. Också andra förhållningsorder kan dyka upp, som att inte uppehålla sig vid olika tolk-

ningsstrider inom vetenskapen, eller redogöra för forskningsläget. Inte heller är teoretiska resonemang särskilt välkomna.

Hur forskaren kommit fram till sina resultat hamnar gärna utanför populärvetenskapens område, även om det särskilt inom naturvetenskap (och kanske arkeologi) dyker upp spännande berättelser om genombrott inom medicin, fynd av försvunna och svårtydda språkfragment eller tekniska framsteg. Forskningens framsteg, eller drastiska misslyckanden, kan mycket väl presenteras för en bredare publik, men även då kan människor som bär upp berättelsen göra att budskapet lättare når fram.

Man skulle kunna tänka sig att författarjaget tillåts framträda mer i populariserande texter. Men åtminstone i Männikkös nämnda studie är det snarare tvärtom.⁸ En förklaring kan vara att teoretiska och metodiska vägval lämnats utanför, medan däremot sådana avsnitt är oundgängliga i vetenskaplig text. Att ta ställning till vilka metoder och begrepp som lämpar sig för en studie av exempelvis svenska reaktioner på den norska konstitution (grunnloven) som infördes i samband med unionens tillkomst 1814 är naturligt för historikern. Att däremot placera in sig själv bland dåtidens aktörer blir lätt lite skruvat. När forskarens arbetsprocess döljs, försvinner också gärna forskaren.

Samtidigt ska inte åtskillnaden mellan genrerna göras alltför sträng. En del av populärvetenskapens eller berättandets metoder återfinns också inom vetenskapen (åtminstone inom humaniora). Dramatiska händelser och brytpunkter kan bilda utgångspunkt för djupare resonemang. Individer är inte heller sällsynta numera. Och användandet av metaforer och bildspråk är inte främmande för forskarna. När det gäller sådana berättartekniska och stilistiska former är det som tidigare påpekats snarare omfattningen som skiljer genrerna åt, inte förekomsten i sig. För den vetenskaplige skribenten används sådana skrivsätt mer som lockbete, för att skapa intresse för en studie i inledningen eller för att gestalta något mer konkret som sedan får mer

⁸ Männikkö, *Historikern som berättare i vetenskapliga och populärvetenskapliga artiklar*.

abstrakta former. Att det inte används oftare kan bero på osäkerhet, både om vilka språk- och berättarformer som fungerar och om hur den egna disciplinen reagerar på sådan djärvhet från författarens sida.

Naturvetare och populärvetenskapen

Begreppet populärvetenskap ”ägdes” som tidigare nämndes ursprungligen av naturvetenskapen. Inom humaniora finns säkerligen en hel del som anser att de egna ämnena står sig bättre än naturvetarna i fråga om att föra ut forskningsresultat och därmed bidra till folkbildningen, något som man dessutom sysslat med länge. Samtidigt finns det många exempel på naturvetenskapliga författare vars populariseringar blivit stora framgångar. Bland svenskarna kan Svante Pääbo, Nils Uddenberg, Birgitta Kurtén Lindberg, Ulf Ellervik, Peter Gärdenfors, Hans Rosling och Georg Klein nämnas. Bland utländska författare framträder bl.a. Richard Dawkins, Steven Jay Gould, Steven Pinker och Stephen Hawking. Något rättvisande urval rör det sig inte om. Snarare ett antal av mina egna favoriter.

Att de storsäljande engelskspråkiga giganternas manus noga granskas av förlag med stora resurser, medan manus inom svensk fackpress ibland går direkt från författarens dator till trycket bör man förstå hålla i minnet. Syftet är emellertid inte att jämföra dessa popularisatorer utan att peka på att humanister (och naturligtvis samhällsvetare, i ännu högre grad) kan lära sig av naturvetarna. Populariseringens svårigheter är mer generella än man kanske tänker sig. Det visar också en intressant undersökning om biologistuderenter i Lund vilka genomgått en kurs i att skriva populärvetenskap.⁹

Kursen infördes i början av 1990-talet och innebär att varje student skriver en populärvetenskaplig artikel om sitt examensarbete. Enligt utbildningsplanen ska studenterna efteråt ha ”för-

⁹ Susanne Pelger, Sara Santesson & Gunlög Josefsson, *Naturvetare skriver populärvetenskap* (Lund: Lunds universitet, 2010).

måga att inom sitt område använda och förmedla naturvetenskapliga kunskaper och delta i fritt meningsutbyte också i kontakt med människor med annan utbildningsbakgrund¹⁰.

Den publikation som studenterna tänks skriva i är *Illustrerad vetenskap*. Texterna ska kunna förstås av gymnasieelever på det naturvetenskapliga programmet. Ungefär 300 studenter ingår i materialet, varav 25 har studerats närmare. Artiklarna har av författarna undersökts utifrån fyra aspekter: Hur man leder in läsaren – Pedagogiska grepp som metaforer, bildspråk och illustrationer – Läsanpassning, vilken kunskapsnivå som krävs – Språklig form och språkriktighet.

Hur klarar då de av sin uppgift? Vilka brister lyfts fram i studien? Hur förhåller sig dessa till de svårigheter som humanister och samhällsvetare ställs inför i samband med popularisering?

Biologistudenternas konkreta svårigheter handlar om att läsarens intresse för ämnet överskattas (känns det igen?), att det är svårt att frigöra sig från vetenskapens mer omständliga skrivformer samt att facktermer används på skiftande sätt, ibland för mycket – och då sällan ens förklarade. Mer övergripande landar rapportförfattarna i tre huvudpunkter: 1) Oförmåga att lyfta fram textens huvudtanke, 2) brott mot genrekonventionerna för populärvetenskap samt, 3) bristande läsanpassning.

Den första svårigheten kan enligt min mening botten i att för studenter – eller forskare i allmänhet – är helheten närmast självklar och knappast behöver formuleras. Läsaren får då inte klart för sig vad som är det viktiga budskapet, vad det hela går ut på. Den andra svårigheten bygger på osäkerheten att röra sig i populärvetenskapens marker. Att detta leder till plötsliga brytningar mellan populariserat språk och tung vetenskaplig prosa är därför inte så märkligt. Författaren känner att texten nu måste lättas upp och kompenserar kanske tidigare underlåtelser med avsnitt som avviker från tidigare, eller finner att några vetenskapliga begrepp måste redas ut på ett fullständigt vetenskapligt sätt. Den tredje svårigheten rör relationen till den ofta ovane läsaren (ät-

¹⁰ Ibid., s. 4.

minstone som läsare av vetenskapliga texter). Det räcker inte med att förklara svåra ord eller formulera en klatschig rubrik. Hela texten från rubrik till eventuella bilder eller figurer måste så att säga genomgå populariseringens stålbad.

Också i avhandlingar eller andra rent vetenskapliga verk kan det finnas inledande avsnitt som på ett intresseväckande sätt tar upp textens huvudproblem. Sådana förekom också i en hel del av biologistudenternas texter. Problemet var – vilket också känns igen – att texten sedan raskt återgick till en typisk normalvetenskaplig text, korrekt och informativ men knappast anpassad till tilltänkta utomstående läsare.

Humanister och populärvetenskapen

I den skrivandekurs, Att kommunicera forskning, som ges på Södertörns högskola på avancerad nivå kan studenter inom historia, idéhistoria, etnologi, arkeologi och andra ämnen mötas kring genererna vetenskapsjournalistik och populärvetenskap. Inledningsvis diskuteras forskarsamhällets position i samhället. Andra undervisningstillfällen ägnas åt vetenskapsjournalistik som genre. Här används historikern Malin Idelands *Dagens gennyheter. Hur massmedier berättar om genetik och genteknik*.¹¹

Vetenskapsjournalistiken har lämnats utanför i mitt resonemang, men det kan ändå påpekas att det finns intressanta överlappningar mellan denna genre och populärvetenskapen. En vetenskapsjournalist ägnar en stor del av sin tid åt att förklara och levandegöra vetenskapens nya rön. Begreppet vetenskapsjournalistik omfattar dock, vilket tidigare nämnts, oftast enbart naturvetenskap. I ökad utsträckning finns också arkeologi med, möjligen som ett resultat av ämnets inslag av naturvetenskapliga metoder. Humanioras motsvarighet är snarast kulturjournalistiken, en genre som genom kulturområdets expansion alltmer minskat bevakningen av nya avhandlingar eller andra böcker.

¹¹ Malin Ideland, *Dagens gennyheter. Hur massmedier berättar om genetik och genteknik* (Lund: Nordic Academic Press, 2002).

Litteraturvetenskapen har traditionellt en starkare position på kultursidor och kulturprogram än andra ämnen. Så mycket mer kommer inte här att tas upp om vetenskapsjournalistiken. Fokus ligger på den popularisering som forskaren själv skapar.

Det tredje undervisningstillfället kretsar kring populärvetenskapen som genre, dess beståndsdelar, historia och nutida arenor. Här dyker den tidigare diskuterade undersökningen om naturvetares skrivmödor upp. Därtill finns forskningstexter om populärvetenskapens möjligheter och problem och ett antal exempel från *Populär Historia*, *Populär Arkeologi*, *Forskning & Framsteg*, *Pedagogiska Magasinet* (utgiven av Lärarförbundet), *Språktidningen* och andra liknande tidskrifter.

Nästa undervisningstillfälle har temat ”Från genrer till skrivande: Språk, stil och framställning”. Syftet är att detta ska fungera som en brygga över till det skrivande momentet. Det finns flera användbara böcker som Kristoffer Gunnartz, *Prata som folk, Einstein*, samt Torsten Thuréns respektive Birgita Klepkes och Susanne Rydells om att skriva populärvetenskapligt.¹²

Återstår gör sedan två textseminarier där studenternas egna arbeten diskuteras, med mer tid till förfogande än vid de andra tillfällena. Förutom en recension av en fackbok, helst utanför det egna ämnet, skrivs en populärvetenskaplig artikel som kan bygga på egna uppsatser eller något annat ämne som studenterna är förtrogna med. Omfånget är 13 000–14 000 tecken.

I diskussionen om studenttexterna har ett analyschema kommit till användning. Det är en av mig bearbetad version av de punkter som tas upp i naturvetarnas kursbeskrivning.¹³

1. Hur är texten uppbyggd? Vilka beståndsdelar har den?
2. Hur arbetar författaren med rubriker, mellanrubriker och styckeindelning för att underlätta läsningen?

¹² Kristoffer Gunnartz, *Prata som folk, Einstein. Att berätta begripligt om vetenskap* (Stockholm: Norstedts, 2010), Thurén, *Populärvetenskapens retorik*, Klepke & Rydell, *Skriv populärvetenskapligt*.

¹³ Pelger, Santesson & Josefsson, *Naturvetare skriver populärvetenskap*, s. 7.

3. Inledning, vinkling – hur lockas läsaren in i texten?
4. Vilken bakgrund ges? Tillräcklig, lagom eller för omfattande?
5. Vilka pedagogiska grepp används (metaforer, bildspråk, upprepningar, uppräknings, faktarutor, dialog med läsaren mm)? Hur fungerar de?
6. Hur följs den röda tråden i texten?
7. Vad dominerar – beskrivning eller förklaring?
8. Abstrakt eller konkret? På vilken abstraktionsnivå ligger texten, eller dess olika delar? Hur varierar nivåerna?
9. Vilken kunskapsnivå krävs? Används facktermer eller vardagspråk? Relatera det till den tänkta målgruppen.
10. Hur lyckas författaren med språkbehandlingen (korrekt språk, syftningar, stavning)?

Utifrån dessa frågor blir det lättare att ta ställning till den övergripande frågan: Hur fungerar texten som helhet?

Hur gör studenter när de populariserar?

Några vetenskapliga jämförelser med biologistudenternas skrivande räcker knappast erfarenheterna till. Däremot kan några reflektioner göras. Det verkar som om brott mot genrekonventioner även här är ett problem, liksom bristande anpassning i allmänhet till läsekretsen. Däremot tycks studenterna ha lättare att lyfta fram huvudtanken i texterna.

Man ser ofta olika nivåer följa på varandra. Konventionen om en löpande berättelse i populärvetenskapen upprätthålls inte alltid. I stället för att förenkla och mer pedagogiskt förklara de vetenskapliga perspektiven eller resultaten görs snarare de mindre avancerade avsnitten ännu mer vardagliga, exempelvis med konkreta fall eller intervjusvar. Inget fel i det, men klyftan mellan vetenskap och berättande vidgas då ännu mer. En annan utväg är att nästan helt ta bort vetenskapliga resonemang. Kvar blir då egentligen bara ett i och för sig intressant reportage, men själva

poängen med populärvetenskap går förlorad om texten bara blir populär och lättläst.

Vetenskapen är fylld av begrepp och svåra ord. De kan inte alltid undvaras, men ett minimikrav är att författaren varje gång funderar över om det kan ersättas med något annat ord, eller försöker finna vägar för att förklara innebörden av det. Beroende på vilken publik eller läsekrets man har måste vissa kunskaper ibland tas för givna. Begreppet ”andra världskriget” borde vara allmänt känt och det kan vara störande för en läsekrets som har hyggliga kunskaper att få sådana företeelser förklarade närmast i uppslagsbokens form med dess torra definitioner.

Några begrepp, eller snarare oförklarade krångliga ord som jag hämtat från studenternas artiklar är ”kliniska frågeställningar”, ”relatera olika abstraktioner”, ”konnotationer”, ”sjukvårdskontext”, ”implicit”, ”klassmedvetande”. Min gissning är att författarna/studenterna är mer observanta när det gäller uppenbara specialuttryck, men oftare släpper igenom ord som ligger närmare det egna vardagsspråket, men troligen inte alla läsares.

Språkforskaren Tina Männikkö tar i sin studie upp att vad som kallas berättelseannonsering vanligen saknas i populärvetenskapen.¹⁴ Man undviker således formuleringar som ”Den här artikeln handlar om” eller ”I den här artikeln kommer jag att berätta om”. Sådana kan bottna i en strävan efter att vara pedagogisk, att ta läsaren vid handen och berätta vad som kommer att hända i texten. I och för sig är det lovvärt, men poängen är att berättelsen i sig ska ge den informationen. Man behöver varken tala om att man nu ska inleda en text, eller att skriva att avslutningen nu är inledd. I ett muntligt föredrag kan det ibland vara bra, men att en skriven text snart är slut ser läsaren, om än kanske inte lika lätt via en dataskärm.

Att först tala om vad man ska göra, sedan göra det för att till slut tala om vad man har gjort är en vetenskaplig form som passar mindre väl i populärvetenskap.

¹⁴ Männikkö, *Historikern som berättare i vetenskapliga och populärvetenskapliga artiklar*, s. 228.

Både inledning och avslutning skiljer sig ofta åt mellan generna. Även om forskare i sin vetenskapliga framställning inledningsvis kan lyfta upp något spännande eller oväntat är detta för popularisatorn närmast en dygd. Och medan forskaren ganska snart ska redovisa syften, forskningsläge, samt teoretiska och metodiska resonemang har den populära berättelsen fått upp farten och i allra bästa fall fått läsaren att andlöst följa med till slutet.

Männikkö skriver också att populärvetenskap inte alltid har någon särskild avslutning. Det förefaller mig i så fall vara en brist. Att knyta samman säcken på slutet, gärna med anknytning till rubriken och huvudpoängen i texten, borde ha en viktig funktion inom genren.

Korthet forskarens förbannelse?

Att sucka över det snålt tilltagna omfång en artikelförfattare tilldelas är naturligt. Som forskare har man mycket att säga, och dessutom måste väldigt mycket förklaras. Annars kan ju ingen förstå vilket omfattande arbete som ligger bakom! Så kan man raljera över vår ovilja att skriva kort. Samtidigt är trots allt humaniora annorlunda än naturvetenskaperna. Problemet finns även där, men också den fördelen att resultatet ibland kan formuleras mycket kortfattat. Albert Einsteins epokgörande resultat om vad energi är ($E = MC^2$), blir aningen längre med ord, energi är lika med massan gånger hastigheten i kvadrat, men ändå.

Sådana möjligheter har knappast humanisten, eller ens de flesta naturvetare. Min erfarenhet är emellertid att texter ofta blir bättre när de kortas, även sådana som är tänkta för vetenskaplig publicering. Det handlar inte bara om att ta bort avsnitt. Mycket kan göras med ett mer effektivt språkbruk genom hela texten. Med ett rakare språk blir texten också lättare att förstå, något som rimmar helt med populärvetenskapens anda.

De flesta av oss skulle kunna producera nedanstående formuleringar som hämtats från den tidigare presenterade skrivkursen, utan att närmare fundera över alternativ.

”Vad vi kan se är att internet för denna sufiska orden har inneburit att en lavinartad tillströmning av anhängare kommit att realiseras.” Samma innebörd åstadkoms på halva utrymmet med ”Tack vare internet har nya anhängare strömmat till denna sufiska orden.”

”Museet har fått sina föremål skänkta av en mängd olika aktörer som varit ute i världen; upptäcktsresanden, missionärer, konsthandlare, vanliga turister med mera.” Om man skriver ”Upptäcktsresanden, missionärer, konsthandlare och vanliga turister har genom åren skänkt en mängd föremål till museet” blir språket rakare, och 25 procent kortare.

Någon gång kan förbannelsen istället bli en välsignelse.

Teorier och berättande

Användandet av teorier av olika slag är en svår nöt att knäcka för popularisatorn. Samtidigt är det inte så enkelt som att bara lyfta ut dem. Det kan gå att förklara innebörden av teorierna (begreppen, modellerna), men de bör i så fall som tidigare påpekats följa den styrande berättartråden. Val av teorier, förkastade alternativ och riktningar inom forskningen tillhör sådant som brukar försvinna vid populariserandet. Att uppehålla sig vid forskningsprocessen är närmast tabu i sammanhanget. Däremot måste resultatet av teorianvändningen finnas med, vilket gör balansen ganska svår.

Den ökade teorianvändningen som präglar humaniora i Sverige kan ge fördelar, i så måtto att nya perspektiv ofta ger kunskap på områden som tidigare legat utanför forskningens söklykt. Men jag anser att den språkliga eller kulturella vändning som ägt rum i huvudsak försvårar närmandet till människor utanför ämnet och akademien som helhet. De vetenskapliga resonemangen och analyserna blir så impregnerade med abstrakta begrepp och komplicerade förhållningssätt att de är svåra att omvandla till fungerande vardagsspråk. Kraven på en avancerad teorianvändning gör att man ofta ser en djup klyfta mellan teoretiska pretentioner och empirisk tyngd. Skalar man bort teorin

återstår egentligen bara rapporter från verkligheten, som ju ändå inte finns. Eller?

Populärhistoria i praktiken

Utan att ha pretentioner på att presentera en bruksanvisning vill jag ta upp egna erfarenheter på det populärhistoriska fältet. Under årens lopp har jag medverkat med böcker, artiklar, uppslagsböcker och den närliggande genre som läroböcker för gymnasiet – eller lägre stadier – utgör. Några sådana exempel finns med på kursen, liksom bidrag från kolleger inom andra ämnen. Syftet är att påvisa att forskare och studenter ställs inför samma typ av problem. Man blir aldrig färdiglörd, vare sig ämnesmässigt eller skrivmässigt. Det finns ett värde i att förmedla till studenterna att det är så; det kan stärka dem i arbetet med att utveckla det egna populära berättandet. Man lär sig också av andras idéer och felsteg.

De två första exemplen rör fiktionen som hjälpmedel och är hämtade från vetenskapliga texter. Det är inte så djärvt som det låter. Inte ens den mest förströdde läsare kan missa att det närmast rör sig om ett tankeexperiment.

”En elva utan högerytter – hundra års högerledare i historiens ljus” är hämtad från en antologi från ett projekt om Högers/Moderaternas då snart hundraåriga historia.¹⁵ Syftet med texten var att ge en översiktlig bild av partiets utveckling via de elva högermän som hade innehaft posten som partiledare.

Författaren Frans G. Bengtsson berättar i en av sina klassiska essäer hur fotbollsreferenten (rimligen amerikansk fotboll) på en Chicagotidning i all hast kallades in för att recensera en premiär på *Othello*. Utan förutfattade meningar (eller kunskaper) skildrade han styckets dramatik och hur personerna ”uttryckte sig övervägande på vers och livligt svängde med sina vapen. [...] Liksom efter en god rugbymatch funnos vid slutet endast få

¹⁵ Torbjörn Nilsson, ”En elva utan högerytter – hundra års högerledare i historiens ljus”, i Nilsson (red.), *Anfall eller försvar? Högern i svensk politik under 1900-talet* (Stockholm: Santérus, 2002), s. 21-48.

personer kvar på benen”. Slutomdömet blev att pjäsen var ett utmärkt stycke, rappt och välgjort. Författarens namn, Shakespeare, gjorde dock publiken säkerligen klokt i att lägga på minnet. En blivande stjärna?¹⁶

För Frans G. Bengtsson tjänade anekdoten det syftet att inleda en diskussion om kulturkritikens problem. Mitt var att på ett förhoppningsvis intresseväckande sätt skissa partiets utveckling och partiledarnas skiftande profiler. Den fiktive fotbollsreferenten fick därför uppdraget att bedöma de elva högermän (damfotboll hade ännu inte slagit igenom i partiet) som under 1900-talet stått i ledningen för Allmänna valmansförbundet/Högerpartiet/Moderata samlingspartiet.

Laget bestod av Gustaf Fredrik Östberg, Arvid Lindman, Gösta Bagge, Fritiof Domö, Jarl Hjalmarson, Gunnar Heckscher, Yngve Holmberg, Gösta Bohman, Ulf Adelson, Carl Bildt och Bo Lundgren. Till lagets bästa spelare utsågs Bohman, Hjalmarson och Bildt. Under deras aktiva period avancerade laget (partiet) i seriesystemet. Bohmans tid var mest framgångsrik, från positionen som minsta borgerliga parti med 11,5 procent av rösterna (1970) innan han tillträdde till ställningen som socialdemokratins huvudutmanare med 20,3 procent i hans sista val (1979). Adelson tillhörde egentligen också gruppen, men föll på att han lätt tröttnade när han blev uppsnurrad av motståndarna (avgick som följd av valnederlaget 1985).

I det högerns drömlag som tas ut får därför de offensivt lagda Bohman och Hjalmarson spela på topp medan Bildt och Adelson tilldelas rollen som offensiva mittfältare. Att Östberg med sin uttalade strävan att bevara det bestående, sin skicklighet att inte släppa förbi några skott från vänsterkanten, blir målvakt är också ganska givet. Lindmans försvar för samhällsordningen gör honom till en utmärkt back, men en modern sådan som tillåts göra ruscher på högerkanten och få till inlägg som hotar motståndarnas mål. Någon renodlad högerytter går emellertid inte

¹⁶ Frans G. Bengtsson, ”Othello och fotbollsreferenten”, i Bengtsson, *De långhåriga merovingerna och andra essayer* (Stockholm: Bonniers, 1933).

att finna bland de elva. Reportern påpekar också förtjänstfullt att klubben/partiets) förvandlats från en mer inåtvänd elitförening till en modern förening som likt ett företag agerar på spelarmarknaden med hjälp av tusentals medlemmar och sponsorer.

Ett liknande grepp togs i min slutbok för projektet, *Mellan arv och utopi. Hundra års moderata vägval, 1904–2004*. Det första kapitlet inleddes på följande sätt:

Inte undra på att den gamle partiledaren var förvirrad. Ungdomliga företrädare för det konservativa parti han hade lett under 1900-talets första årtionden hade nyligen stått upp och krävt fri invandring och att de sista positiva skrivningarna om kristendomens roll skulle tas bort från idéprogrammet. Arvid Lindman – för det var han som på ett mystiskt sätt hade dykt upp på moderaternas partistämman i Stockholm i oktober 2003 – upprördes också över den ohämmade tilltron till liberalismen och lovsångerna över den globala frihandeln. Vart hade statsmakten och det nationella intresset tagit vägen? Partiet tycktes vilja begrava något som kallades ”den svenska modellen”, men en sådan borde väl försvaras av ett parti som *Allmänna valmansförbundet* med dess anor från sekelskiftets nationella strömningar? Han reagerade också på uttryck som ”den politiska överheten” och ”ett nytt slags klassamhälle”.¹⁷

Därefter påpekas att bilden – tankeexperimentet – trots allt är ensidig. Mycket hade förändrats sedan den tid Lindman ledde partiet (1912–1935), ändå fanns en del inslag som föreföll ursprungliga. Den gamle partiledaren och statsministern skulle vid flera tillfällen under dagarna i Stockholm därför ha känt sig tillfreds, ja till och med upprymd. Att ”äganderätten är det fria samhällets grundval” hade han helt ställt upp på, likaså att socialdemokratien var partiets huvudfiende. Även kravet på sänkta inkomst- och företagsskatter tilltalade Lindman. Det enskilda initiativet fick inte kvävas. Samtidigt noterade han efter en snabb huvudräkning att skattetrycket i de kommuner som leddes av

¹⁷ Torbjörn Nilsson, *Mellan arv och utopi. Hundra års moderata vägval, 1904–2004* (Stockholm: Santérus, 2004), s. 15f.

partiets företrädare var avsevärt högre än han någonsin hade kunnat föreställa sig.

Så långt rör det sig om sätt att variera den vetenskapliga texten, att tillåta sig att närmast leka med språket och berättelsen. Hädanefter hämtas texterna från den renodlade populärvetenskapens fält.

Att se det stora i det lilla

”Skriv konkret, använd exempel” är vanliga uppmaningar som popularisatorn möter. Det är naturligtvis goda råd, men ska texten bli mer än en berättelse kan man kanske snarare följa uppmaningen att se det stora i det lilla. Om inte dessa båda möts finns risken att det senare ledet i *populärvetenskap* inte uppnås. På så sätt rör det sig om vad som de tidigare nämnda studentgrupperna, naturvetare såväl som humanister, hade svårt för: att verkligen förena berättelse med analys.

I *Bilden av Sveriges historia. Fyrtio sätt att se på 1900-talet* försökte jag och medförfattarna Marika Hedin och Åsa Linderborg att skriva texter som utgick från intressanta fotografier, kända som okända. Ett sådant angreppssätt ger en bra utgångspunkt för textens sammanbindning av det konkreta med det mer övergripande, men är förstås möjligt även om det rör sig om texter som inte illustreras.¹⁸

Avsnittet med rubriken ”Adel + storfinans = sant” illustreras med ett stilig brudpar som steg ut från kyrkan. Syftet var att skildra hur traditionella aristokratiska släkter knöt banden med nyare finansiella företagarfamiljer. Bröllopet 1916 fick då bli utgångspunkt:

Aftonbladet ägnade en notis, med rubriken ”Societetsbröllop idag”, åt vigseln i Skeppsholmskyrkan 1916. Nutida kvällstidningar och kändispress skulle ha ägnat betydligt större utrymme

¹⁸ Marika Hedin, Åsa Linderborg & Torbjörn Nilsson, *Bilden av Sveriges historia. Fyrtio sätt att se på 1900-talet* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 2005). Citat från s. 66.

åt evenemanget. Brudparet tillhörde gräddan av tidens samhällselit. Hon, 22-åriga Andrea, var dotter till bankdirektör Marcus Wallenberg ("MW", "häradshövdingen"). Han, 23-åriga Hakon, officerskamrat till brudens bror Jacob, tillhörde den grevliga ätten Mörner av Morlanda som i generationer ingått i samhällseliten. Att vigseln förrättades av hovpredikant Brun-crona, brudens konfirmationspräst, och att flottans musikkår spelade gjorde också sitt till för att markera bröllopets status. Samma effekt hade de två hundra gästerna från regeringen, ämbetsmannavärlden, militären och näringslivet.

Att två unga människor finner varandra är knappast ovanligt, men paret Andrea och Hakon kan också ses i ett historiskt och socialt perspektiv. Med bröllopet denna vårlördag förenades inte bara två människor eller två släkter, utan också två samhällsklasser och två skeden i svensk historia: den traditionella adeln med sin storhetstid under 1600- och 1700-talens svenska militärstat och det nya industrisamhällets finansfurstar inom bankvärld och storföretag.

Sedan fortsätter texten med att berätta om de två släkterna och vilken roll de haft i Sveriges historia. I samma bok finns ett avsnitt om jordbrukets utveckling, "Gammal och ung i Jordbruks-Sverige", vars inledande fotografi visar en äldre man och en liten pojke (så pass finklädd att vi diskuterade om han inte var en herrskapspojke). Tid och plats vet vi, och att mannen hette Fritz Billman, ingenting mer. Fotot är emellertid så charmigt att det fick bli utgångspunkt i en berättelse där de tvås liv vävdes in i jordbrukets förändring. Hur såg det ut när den gissningsvis drygt 60-åriga mannen föddes jämfört med när den lilla knatten nått samma ålder vid 1960-talets mitt? Och vilken roll hade barnen i jordbruket omkring 1918?¹⁹

Att hitta lösningar – men för sent

Hittills har exemplen varit sådana jag varit nöjd med, men så är det som alla vet inte alltid. Bristande fantasi gjorde att ett bra

Ibid., s. 94-99.

tillfälle till att ladda mer spänning i texten gick förlorat i en artikel publicerad i *Presshistorisk Årsbok* 1993. ”Skandalen Henning Hamilton – ett fall för 1800-talets press”.²⁰ Ämnet var en typisk ”spill-over” från avhandlingen publicerad året efter som handlade om Första kammarens roll i svensk politik under 1800-talets senare del. Den skandaliserade Hamilton förekom där flitigt.

Skandalen var verkligen storslagen, den djupt konservativa Henning Hamilton var en samhällets stöttepelare med följande meriter på sin cv: Ecklesiastikminister, talman i Första kammaren, universitetskansler, ordförande i Enskilda banken (ursprunget till SE-Banken), sekreterare i Svenska akademien samt godsägare. När det avslöjades att Hamilton förfalskat skuldsedlar för att rädda sin ekonomi som förstörts av spelmissbruk gick tryckpressarna varma. Särskilt politiska motståndare i den liberala pressen tog tillfället i akt att lyfta individens beteende till ett samhällsperspektiv. Det visade falskheten i det konservativa talet om överhetens ansvar för samhället.

Hamiltons fall var tacksamt, även om det förstås inte var okänt. Under arbetet slogs jag av vad som hände när Carl Jonas Love Almqvist flydde Sverige 1851, efter anklagelser om mordförsök på en person han stod i skuld till. Här agerade pressen på ett liknande sätt, men ideologiskt omvänt. De konservativa excellerade i hän mot ”det-går-an-prästen”, vars brott kopplades till radikalism och liberalism i allmänhet.

Misstaget – mitt, inte Hamiltons eller Almqvists – var att helt fantasilöst lägga till fallet Almqvist avslutningsvis i texten. Mycket bättre – insåg jag långt senare – hade varit att utgå från parallellen mellan dem och låta det genomsyra hela texten. På så sätt skulle den sammanhållande tråden bli starkare och texten mer livlig.

Lärdomen blir att inte slaviskt följa den ursprungliga planen utan vara beredd att tänka om när nya möjligheter dyker upp. Det är väl en lärdom som gäller långt utanför populärvetenska-

²⁰ Torbjörn Nilsson, ”Skandalen Henning Hamilton – ett fall för 1880-talets press”, *Presshistorisk Tidskrift* 1993, s. 16-31.

pens område men med tanke på gestaltningens betydelse kanske särskilt just där.

För högt pris?

Om priset för popularisering är för högt har väl egentligen inget allmängiltigt svar. Det är enligt min mening absolut värt att sysla med genren, men var går vår smärtgräns? Jag låter ett lånat exempel på vad som kan ske avsluta mina resonemang och frågan om det är bra eller inte får avgöras av läsarna.

I en anvisning till skribenter i *Forskning & Framsteg* 1993 refereras vad den brittiske författaren G. K. Chesterton skrivit om vådan både av att tro för mycket om läsarens kunnande (vilket gör texten alltför svår) och av att underskatta läsarens intelligens (vilket gör texten naiv).²¹ Detta exemplifieras med en forskare som skickat en artikel till en tidning med den minst sagt omständliga titeln: ”En undersökning av villkoren för den myken-ska civilisationen under den heroiska epoken, med speciell hänsyn till kvinnornas ekonomiska och husliga funktioner före och efter den förmodade tiden för expeditionen till Troja”. Sannolikt ändrar journalisten till: ”Så här skötte Sköna Helena hushållet”.

Genialiskt eller en huvudlös förenkling?

²¹ Exemplet hämtat från Koskela, ”Vetenskap populärt – att göra det omöjliga möjligt?”, s. 51-57.

Skapande svenska med litteraturstudenter

Erfarenhet och reflektioner

Sara Granath

Mellan 2006 och 2015 undervisade jag i momentet skapande svenska inom ämnet litteraturvetenskap på Södertörns högskola och hade under den tiden många tillfällen att reflektera över hur man lär sig skriva, och hur man lär ut det. Det här är en rapport från den verksamheten och de tankar som låg till grund för den.

Bland annat tar jag upp olika typer av feedback och diskuterar effekterna av att ge beröm.

Momentet ingick från början (ht. 1997) på A- och B-nivå i det nya ämnet litteraturvetenskap med genus och kom sedan att integreras även i litteraturvetenskap med dramainriktning (nu heter ämnet helt enkelt litteraturvetenskap). Tanken var att studenternas övningar skulle främja deras skrivkompetens under kursen som helhet, inte minst vid uppsatsarbetet på B-nivå och senare. Ämnet rymde också skriftliga hemtentamina och under några år särskilda kurser i Skönlitterär gestaltning, bl a. på D-nivå.

Jag undervisade i första hand på de teoretiska kurserna i litteraturvetenskap, mest inom dramainriktningen, samt tidvis i den teoretiskt-praktiska kursen dramatisk gestaltning. Detta innebar att jag lätt kunde integrera de olika momenten.

Momentet skapande svenska byggdes från början upp av Mona Kårnäs med mångårig erfarenhet som skrivlärare på Biskops-Arnös folkhögskola. När jag tog över hade jag bara en erfarenhet av skönlitterär skrivundervisning, två terminer som stu-

dent i creative writing på Sweet Briar College i Virginia på 60-talet. Jag minns från den tiden att vi från början hade ett par givna uppgifter, men att vi senare fick lämna in texter om vad vi ville. Detta innebar att de självsäkraste och ambitiösaste studenterna lämnade in de flesta och längsta texterna och att vi ägnade mycket tid åt att diskutera dem. Bland annat talade vi en hel del om skillnaden mellan det som är sant och det som är sannolikt (detta var många år före kärnkraftsolyckan i Three Mile Island, nära Harrisburg, som inspirerade Tage Danielsson till den numera klassiska monologen om sanning och sannolikhet). Jag tror inte att jag sade många ord, men jag lade ner rätt mycket arbete på de texter jag verkligen skrev. Vid slutet av kursen fick jag mitt betyg och ett kort skriftligt omdöme från läraren.

Nu kan jag inte minnas exakt vad Mona lämnade över till mig,¹ utom att textsamtalen skulle röra själva texten, att författaren skulle sitta tyst och lyssna medan resten av gruppen talade om hens text. Dessutom skulle läraren snarare hålla i samtalen än ”lära ut” skrivande. Det skulle inte handla om tricks och tips, utan om en gemensam erfarenhet av att skriva, av att lämna ifrån sig text.²

Jag tror att ramar skapar frihet, så jag visste att jag ville ge studenterna uppgifter, och de fick oftast tre att välja på inför varje textsamtal. Hur de skulle lösa uppgiften hade jag dock ingen uppfattning om. Jag ville också att alla skulle lämna texter till varje samtal, alltså fokus på själva skrivandet, snarare än diskussionen om text. En viktig del av momentet var övning i att våga lämna ifrån sig det skrivna ”till allmän beskådan”. Jag visste av egen erfarenhet hur känsligt detta kunde vara, så jag var noga med att påpeka att det nyfödda barn studenterna lämnade ifrån sig skulle behandlas varsamt.

¹ Även andra lärare undervisade i skapande svenska före mig.

² Mona Kärnsnäs talar om sin undervisning i ”Här lär sig skrivarna hitta sitt språk. En salig blandning människor med författaranlag söker sig till kurserna på Biskops-Arnö”, *Dagens Nyheter* 31/5 1995

Så småningom insåg jag vikten av att introducera momentet noggrant. Mycket av det jag ansåg självklart var det inte för studenterna. Men jag försökte förmedla min inställning via övningar, inte via långa föredrag. Överhuvudtaget tänkte jag: ge inte goda råd, skapa förutsättningar för lärande, för kreativitet istället.

Två råd gav jag dock. 1: läs din text högt för dig själv flera gånger, innan du lämnar in den. 2: stryk!

Båda råden handlade alltså om arbetssätt, inte om texterna som sådana. Förutom givna uppgifter att välja mellan, ville jag att studenterna skulle begränsa sig till en sida, allt för att åstadkomma fördjupning snarare än "fritt flöde".

Råden stammade ur min egen erfarenhet som teaterkritiker, först för *Hudiksvalls tidning*, senare (från 1995) för *Svenska Dagbladet*. De första åren fann jag det mycket ångestfullt att lämna ifrån mig min recension och sade något i stil med: stryk vad ni vill, det är okej för mig! Senare började jag ringa till goda vänner, till mamma, och läsa upp texten innan jag skickade den. Ganska snart märkte jag att jag själv kunde höra när texten var för omständlig eller svårbegriplig; jag behövde inte deras respons. Därefter läste jag alltid texten högt för mig själv några gånger, tills jag kunde acceptera den. Misstag och upprepningar hörs vid högläsning, men kan passera när man läser tyst för sig själv.

Det som hände var att jag tog ansvar för min text, vilket minskade prestationsångesten.

De flesta studenter lider också av sådan, även om inte alla erkänner det från början. Men jag hörde dem ofta säga efter första textsamtalet: det här var ju inte alls så farligt som jag trodde. Den erfarenheten var viktigare än allt jag kunde säga dem i förväg.

Erfarenhet var ett nyckelord i momentet. Just erfarenheten av att skriva flera texter på kort tid, att lämna ut dem till en offentlighet, att ta emot svar på texterna, var en viktig poäng med momentet. Min egen långa erfarenhet av skrivande gick inte att destillera till råd och tips; studenterna måste göra sina egna erfarenheter. Ändå fanns det studenter som ville att jag skulle ge dem en "quick fix", lära dem det jag kunde, snabbt och bra.

Att tvingas stryka i texter lärde mig att det så gott som alltid blir bättre med en kortare text. Mindre utrymme kräver noggrant arbete, ett precist val av ord, rakare uttrycks sätt.

I början satte jag igång med kursmomentet pang på rödbetan, gav studenterna uppgifter att välja på och ledde sedan textsamtal med dem. Jag gav dem instruktioner: vi talar om texten, inte om författaren eller med författaren; författaren får inte säga något. Detta var frustrerande för vissa och vartefter provade jag olika strategier för att förbereda studenterna för icke-värderande samtal, utan möjlighet för författaren att besvara frågor eller förklara sig.

Jag inledde momentet med en introduktion, där studenterna fick skriva ner sina önskningar och farhågor inför skapande svenska på lappar, som vi sedan läste högt i gruppen. De fick också öva sig på att tala om texter (helst okända skönlitterära texter) utan att värdera dem, så att de förstod vad detta kunde innebära. Jag påpekade också att det inte finns något givet sätt att tala om litterära texter, att det är en färdighet man övar upp, helt enkelt. (Den förmågan samspelade också med de rent litteraturvetenskapliga delarna av kursen.)

Vid första textsamtalet, då alla studenter lämnat sin text på högst en sida till alla i gruppen, påminde jag om reglerna. Jag förklarade också tanken bakom: gruppen möter texten som om författaren inte vore där, men med full respekt. Det imiterar situationen när vi publicerar en text; det är texten som talar, inget annat. Frågor till texten ställer gruppdeltagarna till varandra, inte till författaren. På så sätt får författaren höra hur de övriga vrider och vänder, funderar över texten. Författaren kan sedan själv ta ställning till det hen hör. Goda råd är bannlysta.³

Själva samtalet började med en runda, där jag ställde en fråga, t ex: hur gick det till, rent praktiskt, när du skrev din text? Detta mycket för att alla skulle vänja sig vid att höra sin röst i rummet, och för att de skulle få veta hur olika alla gick till väga.

³ Här kunde det alltså inte gå som i ett satiriskt facebookinlägg när en ung man ger Jane Austen goda skrivråd.

Därefter talade vi om texterna, i tur och ordning. Vi började med att någon annan än författaren läste ett stycke av början högt. Därefter var ordet fritt. Det började ofta litet trevande, och särskilt de första åren kom jag själv med en hel del inlägg då. Så småningom förhöll jag mig alltmer lyssnande, vilket fungerade bra i grupper, där studenterna var litet blyga för att tala.

Det var jag som höll tiden och försökte vara noga med att ge alla lika mycket. Det var dock inte alltid möjligt, då vissa texter var mer komplicerade än andra och väckte fler funderingar. I stort sett fick dock alla lika mycket tid.

På studenternas förslag införde vi möjligheten för författaren att ställa en fråga till gruppen efter samtalets slut. En del tog chansen, andra inte. Däremot förbjöd jag frågor till författaren. ”Det får ni ta på rasten!”

Nästan alla studenter uppskattade den värderingsfria atmosfären under samtalen. Särskilt de första åren fanns det dock de som ville ha mer ”konstruktiv” kritik. Det uppfattade jag som ”goda råd” och allra helst ”beröm”, vilket jag från början meddelade att jag inte tänkte dela ut. Överhuvudtaget gjorde jag det vartefter allt tydligare att jag inte skulle fungera som yttersta domare över texterna, utan att studenterna själva skulle ta makten över vad de skrivit. Just avsikten att studenterna själva skulle ta lärdom av att skriva, att läsa andras texter och höra kommentarer om sina egna texter gjorde jag genom åren allt tydligare. Och då minskade också önskningarna om ”konstruktiv kritik”.

Uppgifterna

Inför varje textsamtal fick studenterna tre uppgifter att välja mellan. Oftast hade de anknytning till kurslitteraturen i litteraturvetenskap, men ibland ställde de andra problem. Ett slags uppgifter var tematiska:

Skriv en modern version av Virginia Woolfs *Ett eget rum*; Låt en fiktiv person skriva goda råd till Goethes Werther eller Richardsons Pamela!

Andra uppgifter var renodlat formella, som: skriv en sonett. Det hindrade inte att studenterna valde ett ämne som anknöt till kurslitteraturen.

Uppgifterna kunde också vara både tematiska och formella:

Utgå från Ibsens *Gengångare*, Lagerlöfs *En herrgårdssägen* eller en av Sappfos dikter och byt litterär genre, t ex (en scen ur) *En Herrgårdssägen* som dramatik, eller Ibsen som sappfisk vers!

Studenterna hade då läst dessa texter i sin introduktion till litteraturstudiet, med utgångspunkt i genrerna lyrik dramatik, epik.

Särskilt dramastudenterna kunde få uppgiften att skriva s.k. mellanscener, scener som finns antydda i texten, men som inte gestaltas i intrigen, t. ex: Iokaste och Laios har just fått veta att deras nyfödde son kommer att döda sin far (*Kung Oidipus*).

Fru Alving söker skydd hos pastor Manders, på flykt från sin man (*Gengångare*).

Att skriva sådana scener innebär också ett visst mått av tolkning, vilket kan leda till diskussioner om själva dramat, förutom tal om den nya texten.

Uppgifterna var alltså givna och skulle lösas på högst en sida. Ramarna var bestämda. Men lösningen på uppgiften var fri, och kunde se ut på många olika sätt. Jag blev ofta förvånad över studenternas uppfinningsrikedom; vad de kunde åstadkomma inom givna ramar.

Underliggande tankar, teorier

Jag hade alltså inte mycket till erfarenhet av skrivkurser innan jag själv började undervisa. Kursen i creative writing på Sweet Briar College var det enda jag varit med om, så min syn på skrivövningar byggde mest på min erfarenhet av att skriva teaterrecensioner mot en deadline, ofta med mycket begränsat mått. Självklart för mig är att allt skrivande befruktas av egen läsning.

När det gällde att undervisa andra, fick jag pröva mig fram. Jag trodde i första hand på att lära sig genom erfarenheter och reflektion. I efterhand inser jag att många av mina viktigaste lärdomar kommer från teatervärlden, egen praktik och böcker om

teater. Andra kommer från tennis och böcker om tennis. Ytterligare andra från psykoterapi och böcker om det. Jag lärde mig också en hel del av att hugga ved offentligt. Det är en del av mitt bagage, en del av min ”habitus”.

Från tidig ålder har jag både positiva och negativa inlärningsupplevelser. När jag var fyra-fem år lärde jag mig läsa genom att titta på skyltar, studera *Köpings-posten* och fråga. Jag var själv motiverad, och kände inget yttre tryck.

Tvärtom var det med att landa ekan vid sommarstugan. Landningsplatsen är både smal och sned och det är lite trixigt att landa elegant. Min pappa brukade övervaka mina landningsförsök och kom med detaljerade instruktioner: lite mer åt höger, nej vänster... Det fungerade inget vidare; jag blev bara nervös och rädd att göra fel. Nu har jag på egen hand lärt mig att landa, och om jag kommer fel,ror jag ut och börjar om.

Föräldrarna, som lät mig vara ifred när jag lärde mig läsa, lade sig däremot i mina skrivövningar. Jag har ett hemskt minne av en hemuppgift: hur man gör upp eld. Då detaljriktade föräldrarna mitt första försök. Det gav bara upphov till ångest.

Som skribent på *Svenska Dagbladet* har jag ibland blivit tillsagd att helt skriva om en text; det rörde sig om intervjuer, en svår form som jag då inte behärskade. Jag fick bara instruktionen att göra texten relevant. Varför skrevs den överhuvudtaget? Det var oerhört plågsamt att få detta uppdrag, men väldigt lärorikt. Jag uppskattade att jag fick veta att det fanns problem med mitt första försök, men inte instruktioner om hur jag skulle lösa dem.

Det gäller också för andra sammanhang: om jag får påpekanden om oklarheter eller saker som inte fungerar i en text känns det stimulerande att lösa dessa problem. Däremot slår jag bakut inför detaljerade ändringsförslag, som dessutom kanske uttrycker något helt annat än det jag vill säga.

Jag har lärt mig mycket av att på kort tid tvingas stryka en text till hälften. Då måste jag verkligen uttrycka mig rakt och välja rätt ord.

Teater och terapi

Jag har arbetat med teater som skådespelare, regissör, författare och teaterledare för alla åldrar och är alltså nu verksam som teaterkritiker. Det har gett mig många tillfällen att reflektera från en rad olika utgångspunkter.

Som skådespelare och regissör var jag amatör, men kunde ändå inse att förhållandet mellan skådespelare och regissör faktiskt liknar det mellan terapeut och patient.⁴ Lika lite som det lönar sig att säga till en patient: gör si och så, då blir allt bra, fungerar det om en regissör säger så. (Det finns spektakulära undantag, men de är just undantag.) Det bästa är om en regissör kan åstadkomma en miljö, där skådespelaren känner sig fri att skapa. Genom frågor och övningar kan ändå regissören styra spelet i önskad riktning.

Regissören bör se till att skådespelaren har ramen klar för sig: var är jag? Vem talar jag till? Vilken roll har publiken? Vad händer?

Ibland vet regissören, likt en terapeut, precis vad skådespelaren bör göra i en viss situation. Det är dock sällan lönt att säga det. Någonstans läste jag om en skådespelare som efter lång tid plötsligt gjorde det regissören bett om. Hon sade: ”I had to find out for myself”.

Det här kanske låter dimmigt och mystiskt. Men det finns tvärtom mycket tydliga metoder för att ge skådespelare frihet, inom en given ram. Den ryske teatermannen Konstantin Stanislavskij har fått rykte om sig att vara en känslans och inlevelsens förespråkare, men i själva verket byggde hans ”system” på att skådespelaren *tänkte* sig in i den situation som rollen befann sig i. Han har visserligen myntat begreppet ”känslominne” men han var noga med att påpeka känslans förankring i det konkreta: ”Observera, sade han, att känslor kan man inte minnas eller fixera; man kan bara minnas de fysiska handlingarnas linje, man kan förankra den och bli uppfylld av den, så att den blir lätt och

⁴ Jag har deltagit i psykodrama och gått i psykodynamisk samtals terapi samt läst många böcker i ämnet.

vanlig.”⁵ Han var intresserad av den situation där känslan uppstod, inte känslan som sådan. Att spela ”glad” eller ”ond” ger bara klichéer och stillastående. Han var ute efter hur det inre, psyket, viljan, tog sig uttryck i det yttre; det yttre som övriga skådespelare kan reagera på, och som publiken kan se.

Ett exempel: Stanislavskijs alter ego, teaterläraren Torzov ger en skådespelerska en fiktiv situation där hon ska leta efter en värdefull brosch som kan betala avgiften till teaterskolan. Hon spelar ut sina känslor till hundra procent, hennes förtvivlan kunde inte vara större. Men när Torzov frågar henne var broschen är, har hon helt glömt den. Han säger nu att hon måste finna broschen för att få gå kvar på teaterskolan. Först då börjar hon leta på allvar. Det finns ingen brosch, och nu blir hennes förtvivlan över att inte hitta den trovärdig.⁶

Det finns många teaterteoretiker och praktiker som verkat i Stanislavskijs efterföljd. En del har satsat på ”känslominnet” och strävat efter extrem äkthet i spelet. Marlon Brando i *Linje lusta* är ett ofta refererat exempel på det som i amerikanen Lee Strasbergs tappning kallas *method acting*.

Också Viola Spolin verkade i USA och hon har i sin bok *Improvisation for the Theater* spritt sin uppgiftsorienterade improvisationsmetod. Hon ville inte använda *emotional memory*, eftersom detta riskerar att fjärma skådespelaren från det sceniska nuet. Istället utvecklade hon metoder för att komma åt ”de givna omständigheterna”, den konkreta situation som rollen befinner sig i. Hon ägnade sig åt ”Theater Games”, som byggde på sociologen Neva L. Boyds praktik, en uppgiftsorienterad metod.

Ett nyckelbegrepp är Point Of Concentration, POC, som ges vid alla slags övningar, individuella och i grupp. Den kan gälla var en person befinner sig eller varifrån hon kommer och vart hon är på väg. I gruppimprovisationer bidrar koncentrationen på POC till samspel, ett behov av att lösa uppgiften tillsammans.

⁵ Vasilij Toporkov, *Stanislavskij repeterar Tartuffe* (Lund: Cavefors, 1977), s. 37.

⁶ Konstantin Stanislavskij, *En skådespelares arbete med sig själv. I inlevelsens skapande process* (Stockholm: Fröleen, 1977), s. 60ff.

Ett exempel: i en improvisation är POC att varje medlem i gruppen under improvisationens gång ska röra vid alla föremål i rummet. Där kan alltså gruppmedlemmarna hjälpa varandra.

Vid utvärdering av en övning/improvisation undviker hon värderande ord från deltagarna. Så fort de säger att något är bra, frågar hon: löste de uppgiften? Hon satsar alltså på det konkreta. Hennes metod för utvärdering – utan värdering – har varit en stor inspiration för mig, även om jag inte kunnat överta sättet att tala om teater rakt av till tal om texter. Allra störst inspiration har dock hennes övergripande inställning: ”everyone can act” varit. Hon skriver:

We learn through experience and experiencing, and no one teaches anyone anything. This is as true for the infant moving from kicking to crawling as it is for the scientist with his equations. /.../Abandoned to the whims of others, we must wander daily through the wish to be loved and the fear of rejection before we can be productive. Categorized ”good” or ”bad” from birth (a ”good” baby does not cry too much) we become so enmeshed with the tenuous threads of approval/disapproval that we are creatively paralyzed. We see with others’ eyes and smell with others’ noses.⁷

Hon ser gruppen/publiken som en aktiv del av lärandet, inte som en dömande instans. Detta gäller även läraren, som inte dömer, utan leder. Och istället för att instruera om *hur* en uppgift ska lösas, ger hon uppgifter, där deltagarna kan göra erfarenheter som de lär sig av. Detta försökte jag också tillämpa när det gäller skrivande, även om det inte är okomplicerat.

Den tyske författaren, dramatikern, teatermannen Bertolt Brecht, har stundtals setts som Stanislavskijs motsats (känslaförnuft). I själva verket byggde han mycket av sin teori och praktik på Stanislavskij, men gick längre i sin dialektiska, marxistiska samhällsanalys. Han ville skapa en kritisk distans på scenen, och

⁷ Viola Spolin, *Improvisation for the Theatre* (London: Northwestern University Press, 1999), s. 3-7

det gjorde han med en rad olika medel. Bland annat krävdes det en ny inställning hos skådespelarna, som han skolade i sin hållning, så långt ifrån Hitlers känslomässiga masspsykos som möjligt. Liksom Spolin använde han sig av övningar för att åstadkomma detta. Han betonade den samhällseliga aspekten av scener hos Shakespeare, såg Lear inte bara som en tokig gubbe utan en härskare med total makt över sina undersåtar.⁸ Han skrev extrascener för att belysa den samhällseliga hierarkin, till exempel en scen mellan Romeo och hans förpaktare och mellan Julia och hennes tjänarinna.⁹

Just bruket av extrascener, som inte finns med i själva dramat, har jag övertagit i uppgifter, särskilt till dramastudenterna. Genom att skriva ut det som inte finns med i själva dramat, inspireras studenterna att ta ställning, att tolka, på ett sätt som är kreativt och som leder till utbyte med de övriga.

Slutligen ska jag ta upp lärdomar från kanske oväntat håll: vedhuggning och tennis.

Vedhuggning på offentlig plats

Under flera år har jag deltagit i konstinstallationer, där jag och andra kvinnor över 50 år har sågat, huggit och staplat ved offentligt, på torg i Stockholm, Berlin, Malmö och Nancy.

Jag var inte särskilt bra på vedhuggning när jag började, men reflekterade hela tiden över hur jag lärde mig att bli bättre. Då funderade jag också på om det fanns situationer då ett gott råd faktiskt var på sin plats.

Först och främst lärde jag mig genom att öva, att hugga, samtidigt som jag kunde hålla ögonen på kvinnor som var oändligt mycket skickligare än jag. Och när det gäller vedhuggning är det tydligare vem som är skicklig än när det gäller skrivande. Det

⁸ Han beskriver hur åskådaren kan hindras från att ta känslomässigt parti för Lear i "Mässingsköpet" i *Liten hjälpreda för teatern* (Stockholm: Aldus/Bonniers, 1966), s. 98f.

⁹ Jag såg dessa scener, i regi av Ulf Gran, i Teatersällskapet Proteus Brecht-collage på 70-talet.

gäller att träffa vedklubben, att dela den i eleganta delar, att klara även sega och sura kubbar utan allt för många hugg, etc. Så jag provade och tittade och frågade. Någon gång kunde jag få ett litet påpekande av en kollega, men på ett sätt som inte hämmade min vilja att själv hugga. Kringstående män kom också gärna med goda råd, men dem uppfattade jag i första hand som makt-demonstrationer.

Tennis

När jag efter många år läser om Timothy Gallweys *Tennis – det inre spelet* (1975), som jag studerade under en intensiv tennisperiod på 70-talet, känner jag igen förhållningssättet till vedhuggning. Gallwey arbetade som tennisinstruktör och provade sig fram till ett bra sätt att lära ut spelet. Han kom fram till att noggranna detaljerade instruktioner bara förvirrade och hämmade hans elever. Han lärde sig att tala mindre och mindre, ge korta och tydliga instruktioner som utgick från grunden: att titta på bollen. Han lät eleven se honom slå tio forehands utan att ge några instruktioner alls. Om en elev frågade vilket fel hen gjorde, svarade inte Gallwey, även om han kunde se det, utan uppmanade eleven att själv studera sitt beteende på banan. Det är alltså ett sätt att få eleven att själv ta ansvar för sitt spel och förstå varför man behöver möta bollen på ett visst sätt.

Gallwey talar också om vikten av att inte värdera, att inte döma. Det gäller både instruktören och eleven själv. Han sade inte att något slag var dåligt och fick eleverna att inse att det var kontraproduktivt att kritisera sig själv för utslagna bollar. Så småningom insåg han via en elev att även beröm är en form av kritik. Beröm leder in en relation i ett värderande modus och gör den som blir berömd beroende av den som berömmar. Det skapar osjälvständighet och bekräftelsebehov istället för självständigt lärande.¹⁰

¹⁰ Leif Andrée ser det faktum att han blev geniförklarad efter sin insats i *Peer Gynt* 1998 som en orsak till hans scenskräck i intervjun ”Rädslan för ramp-ljuset är en fråga om liv och död”, *Dagens Nyheter* 4/10 2015.

Beroendeframkallande beröm

Beröm ses ofta som något positivt och visst tycker jag själv att det är härligt om någon säger att det jag gjort är bra. Men det fungerar bäst vid en engångshändelse, inte i en längre relation eller en inlärningsituation. Varje uteblivet beröm blir till kritik, när det en gång levererats. Och man lär sig ingenting av beröm: det ger bara en stundens kick.

Jag minns när jag för några år sedan gick en kurs på högskolan, där vi fick öva oss i personalsamtal. Kursledaren var mycket nöjd med mig och gav mig beröm. Det lärde jag mig ingenting av, men det hade jag nog gjort om de andra deltagarna beskrivit mitt sätt att föra samtalet, att svara på det.

Övergång från skönlitteratur till akademiskt skrivande – jaget och uppgiften

Hittills har jag talat om den skönlitterärt inriktade skapande svenska som vi ägnade oss åt under A-kursen. Under B-terminen var fokus ett annat och responsen delvis annorlunda.

A-terminen blev, förutom en övning i eget skrivande, ett sätt att bearbeta den omfattande kurslitteraturen. B-terminens skrivkurs var tänkt som en övergång från det skönlitterära till det akademiska, via recension och essä.

Jag presenterade dessa former som ett subjekt som möter ett material, något som också gäller en B-uppsats, även om reglerna för den är tydligare. Inte heller här ville jag inleda med att tala om vad en recension och en essä var, något som förstås inte är givet, utan mycket kontextbundet. Men snart insåg jag att studenterna ofta bar med sig stränga regler från andra sammanhang, vilket innebar att jag behövde låta dem lufta sina föreställningar. De fick också ett kompendium med olika slags essäer och ett par texter om själva essäformen.

Vi inledde med ett samtal om vad en essä är; de förberedde sig i smågrupper. Mitt mål var inte att hitta en riktig definition utan just att ta reda på vilka föreställningar de hade.

Bland annat försökte vi avgränsa essän från andra former: krönika, recension etc. Och det är ju inte lätt eller entydigt. Jag bad sedan studenterna att glömma alla restriktioner och skriva en provessä på en sida utifrån ett av tre givna ämnen, typ rättvisa, grönt eller internet.

Samtalet efteråt gick i princip till som under termin A, med den skillnaden att läsarna fick önska något som författaren kunde skriva mer om, ifall hen ville fortsätta med ämnet. Dessutom talade vi kort om själva genren: uppfattade läsarna detta som en essä?

Ibland frågade jag också gruppen: hur syns jaget i texten?

Nästa uppgift var att skriva en recension. Jag försökte i första hand hitta objekt som inte varit recenserade alls eller nyligen. Radioteater är exempelvis lätt tillgängligt och sällan recenserat. Ibland har de fått skriva om melodifestivalen, som visserligen är mycket omskriven men inte recenserad i vanlig mening.

Som förberedelse bad jag studenterna ta del av olika slags recensioner i olika medier och påpekade att de, liksom essäerna, kan se olika ut. Jag instruerade dem också att skriva som om texten skulle publiceras.

Vid samtalet ställde jag frågor som: vilket slags material finns i recensionen? Är det något ni saknar? För vem är den skriven? Var skulle den kunna publiceras? Hur är ”jag” synlig i texten?

Som sista uppgift fick studenterna skriva ännu en essä, nu på högst tre sidor. Ämnesvalet var för första gången helt fritt, men studenterna valde ibland att arbeta vidare på sin första provessä.

Textsamtalet hade nu en ny form, som förberedelse för uppsatsventilering. Studenterna fick helt enkelt göra en liten opposition på var sin essä, med givna punkter: sammanfattning av texten, analys av språket, väl valda frågor. De skulle avsluta med ett konstruktivt tips och till sist säga vad som var det bästa med essän. (Alltså både råd och värdering, till sist!)

Detta fungerade i många fall som en lugnande förövning. Och strax därpå började arbetet med B-uppsatserna, som studenterna var rätt väl förberedda för.

Att handskas med ”problem”; textseminarierna

Det övergripande problemet var prestationsångest, även om det tog sig olika uttryck. Jag försökte mildra den genom introducerande samtal, övningar i textsamtal med utomståendes texter och genom att ha mycket kort skrivtid, ibland.

Tydliga uppgifter var också ett sätt att minska egna prestationskrav, liksom det icke-värderande samtalsklimatet.

Ibland hände det att studenter inte lämnade in text, och då bad jag dem komma till samtalet ändå. Vanligtvis lämnade de in de följande uppgifterna.

Studenter kunde också vara oroliga inför att yttra sig i gruppen.

Jag brukade inte pressa någon att yttra sig; ibland kunde jag dock se att någon var nära att ta till orda, och då kunde jag säga: vad tänker du, XX?

Att inleda varje textseminarium med en runda var ett sätt att få alla att säga något. Ibland använde jag rundan även för själva textsamtalet. Då gick vi ett varv, och alla fick säga något kort om texten.

Om en student själv klagade på sin passivitet, brukade jag säga: när du måste säga något, kommer du att göra det. Och det hände oftast.

Studenter efterfrågade ibland tydliga instruktioner om vad de skulle ta upp i samtalet. Ibland listade jag några aspekter på tavlan, ibland i samspel med studenterna. Oftast brydde de sig sedan inte om vad som stod där, så jag slutade med listor. Däremot kunde jag leda in dem på konkreta spörsmål: vad händer i texten?

När studenter efterlyste ”konstruktiv kritik” sade jag att bara skribenten själv kunde avgöra vilken kritik som var konstruktiv i förhållande till hens avsikt. Detta särskilt vid A-terminens skönlitterära övningar.

Det hände också att någon tyckte att vi redan från början skulle ha så djupa samtal som vi hade i slutet av momentet. Det gjorde att jag än mer tryckte på det faktum att vi övade på att skriva, övade på att tala om text, och att det skulle bli bättre vartefter.

Särskilt i början hade studenterna svårt att inte värdera. De visste att de inte skulle säga ”bra”, så de sade ” snyggt” istället. Jag försökte inte göra för stor affär av det, utan ägnade mig åt det som Viola Spolin kallar ”side-coaching”¹¹ och sade: undvik värderingar!

Skrivövningarna

Eftersom jag inte gav individuell feedback, annat än i form av svar på texterna och frågor, försökte jag hantera ”problem” i själva texterna genom uppgifterna. Bland annat ville jag få studenterna att ägna sig mer åt texterna och inte flyta ut i ”blomspråk”. Då gav jag uppgifter som: skriv en text utan ”e” eller utan adjektiv. Uppgiften att skriva en sonett krävde också stor eftertanke, vilket åtminstone vissa studenter insåg. Och då kunde de andra, under rundan, höra hur mycket de förberett sig!

Om de fick uppgifter som relaterade till äldre texter som antika grekiska tragedier, ville studenterna gärna använda ett tillkrånglat, ”gammaldags” språk, även om det ingick i instruktionen att skriva på modern svenska. Då prövade jag att ge dem mycket personliga uppgifter: beskriv din egen födelse i jag-form (en uppgift jag fångat upp från en kollega). I dessa texter blev språket nästan med nödvändighet mer personligt, samtidigt som uppgiften tvingade fram ”dramaturgiska reflektioner” eftersom den i princip är omöjlig.

Många studenter hade gått tidigare skrivkurser eller hade texter liggande i byrålådan. Det hände att de återanvände gamla texter, om det nu var för att imponera eller för att underlätta för sig själva. Ibland kommenterade jag att det såg ut som en gammal text (eftersom den inte löste uppgiften).

Slutkommentar

Viola Spolin lät deltagarna i hennes improvisationsgrupper förbereda sig genom att komma överens om What, Who och Whe-

¹¹ Sidecoaching är hos Spolin ledarens medel att påminna om POC, utan att avbryta övningen.

re, alltså vad de sysslade med, vilka de var och var de var. Där-
emot hejdade hon dem från att förbereda How, det vill säga hur
de skulle lösa den givna uppgiften.

I min praktik som skrivlärare har jag gett flera yttre ramar åt
studenterna, men jag har aldrig föreskrivit *hur* de ska lösa upp-
giften.¹² Det har också visat sig att de varit mer uppfinningsrika
än jag någonsin kunde föreställa mig. Detsamma gällde också
deras respons på andras texter, som gav betydligt fler infalls-
vinklar än om jag varit ensam kommentator. Jag lärde mig också
mycket av att träda in i deras referensramar!

Som lärare/ledare har jag hellre velat medvetandegöra än fö-
reskriva. Alltså talade jag inte om vad en essä eller recension bör
vara, utan bad studenterna läsa ett antal exempel och sedan ana-
lysera vad de, och gruppen, i själva verket gjort i sina texter.

Till sist: vad lärde sig studenterna? Det kan jag inte veta sä-
kert, utom att lämna ifrån sig text, möta en deadline och hantera
en ventilering, något som spillde över även på uppsatsarbetet.
Men jag vet att seminarierna i skapande svenska i sina bästa
stunder blev en kreativ, glädjefylld fristad, där studenterna bear-
betade sitt förhållande till litteratur och skrivande på ett prestige-
löst sätt.

¹² Undantaget är instruktioner för essä- och uppsatsopposition, som riskerar
att flyta ut i allmänt prat om studenterna inte får en mall.

Handledarens utmaning

Kritik som reflekterande lärprocess

The trouble with most of us is that we would rather be ruined by praise than saved by criticism.

Norman Vincent Peale

Ursula Naeve-Bucher

Föreliggande artikel anlägger ett kommunikationsteoretiskt perspektiv på studenters förmåga att hantera kritik och diskuterar olika handledningsstrategier för att kunna leverera motivationshöjande feedback i samband med grupphandledning för erfarenhetsbaserade examensarbeten i form av akademiska essäer. Utifrån en utvidgad modell för förmedling av kritik, som bygger på Malcolm Flemings och Howard Levies modell över olika typer av feedback, görs här ett försök att koppla ihop olika problem och svårigheter hos studenterna med passande typer av feedback. I det följande kommer jag först att problematisera begreppet kritik och därefter presentera och diskutera ovan nämnda utvidgade feedbackmodell.

Jag betraktar kritik som en form av feedback. Begreppet kritik innefattar dock en mångtydighet i betydelsen, vilket gör att detta område ofta blir ett affektivt laddat fält. Studenternas förståelse av innebörden i begreppet kritik är ofta negativt konnoterad, och de inser i sådana fall inte att begreppet kritik inom akademien är värdeneutralt och därför bör förstås i en vidare bemärkelse. I Svenska Akademiens ordlista definieras begreppet kritik som ”granskning och bedömning; recensionsverksamhet; klander”. I *Nationalencyklopedin* definieras begreppet som ”bedömandets konst” och där ges dessutom följande beskrivning av ordets olika och delvis motsatta betydelser:

Att kritisera är i vardagliga sammanhang att påtala fel och brister hos något. Att uppträda som kritiker av t.ex. litteratur, teater, film, konst eller musik är däremot en speciell verksamhet med bestämda institutionella former som i grunden inte har med felsökande att göra.¹

Med denna tolkning är begreppet akademisk kritik att jämföra med konstkritik, eftersom även den akademiska och vetenskapliga formen av kritik innebär ett reflekterande utforskande som vilar på bestämda institutionella former. Enligt Roland Persson strävar den vetenskapliga formen av kritik efter att vara kognitivt baserad, medan den vardagliga formen oftast är dömande – och därigenom affektiv – till sin natur. Kritik behöver alltså inte med nödvändighet tolkas från den negativa utgångspunkt som studenterna ofta väljer.²

Att bli konfronterad med begreppet kritik och därmed också med vetenskaplighetens basis är en i viss mån omtumlande upplevelse för många studenter. Det tar tid att lära sig skilja mellan fördömande och bedömande, och resan mellan dessa två, som ju är ett lagstadgat mål för många typer av utbildningar, utgör en viktig socialiseringsprocess som går olika fort för olika studenter.³

Detta blir särskilt tydligt när handledningen bedrivs i grupp. Som handledare möter jag ett antal individer som arbetar, tänker, skriver, förstår och reagerar väldigt olika på den feedback de får. Tanken med grupphandledning är att använda sig av gruppprocesser och den gruppdynamik som dessa processer skapar i syfte att ta vara på gruppens samlade kompetens. I sådana sammanhang uppstår det ofta konflikter. Det gäller då för handledarens del att försöka lyfta dessa till en kognitiv nivå, vilket bidrar

¹ Göran Sörbom, "Kritik", *Nationalencyklopedin*, vol. 11 (Höganäs: Bra Böcker, 1993), s. 446.

² Roland Persson, *Vetenskaplig handledning* (Lund: Studentlitteratur 1999), s. 64.

³ *Ibid.*, s. 64.

till ett ökat idéutbyte och förhindrar att diskussionerna låser sig i emotionellt baserade ställningstaganden.

I all mänsklig kommunikation gäller att när man delar ut beröm får man för det mesta ett stort leende eller en förnöjd min tillbaka. Om man däremot påpekar brister så stöter man hos de flesta människor på en negativ reaktion och ofta även ett starkt motstånd. Det ingår i mitt uppdrag som uppsatshandledare att hjälpa studenterna att producera en så bra text som möjligt. I detta arbete ingår även att ibland behöva påpeka brister, det vill säga jag måste ge negativ kritik. Men som handledare bör jag även föregå med gott exempel genom att visa hur man kan ge negativ kritik på ett konstruktivt sätt.

Av egen erfarenhet vet jag att det är känsligt att som uppsatshandledare komma med negativ kritik eftersom detta antyder att något är felaktigt eller inte korrekt och därför behöver åtgärdas eller förbättras. Den som får kritik känner sig dessutom ofta i underläge och då är det lätt att tappa självförtroendet. För den som levererar kritiken känns det inte sällan olustigt, ibland obehagligt då studenterna reagerar väldigt olika beroende på deras egen mogenhetsgrad och självförtroende. Vissa intar en försvarsposition, andra blir arga och somliga blir ledsna, men ingen förblir oberörd.

Det var en egenupplevd händelse under en grupphandledning för erfarenhetsbaserade examensarbeten som fick mig att börja fundera närmare kring de utmaningar som är förknippade med att ge kritik och med de lärprocesser som ligger inbäddade i denna aktivitet. En av studenterna i gruppen – med vad jag tolkade som attitydproblem – hade svårt att hantera kritiska synpunkter på sin text. Efter ett handledningsseminarium, vilket jag bedömde som kreativt och konstruktivt för alla i gruppen, fick studenten ett utbrott som kom som ”en blixtnedslag från en klar himmel”. Av någon anledning hade studenten omtolkat all feedback till negativ kritik och ”personliga påhopp”. Denna händelse påverkade hela gruppen negativt och samarbetsförmågan blev allvarligt skadad. Det tidigare förtroendet ersattes av misstänk-

samhet och rädsla för att överhuvudtaget yttra sig – i synnerhet rädslan för att framföra kritiska synpunkter. Det inträffade satte igång många funderingar och tankar hos mig om vad som hade gått snett, hur jag hade kunnat undvika det hela, och sist men inte minst hur man bäst kan hantera en sådan situation när den väl har inträffat.

Kritik som en kommunikativ process

Händelsen vid grupphandledningsseminariet fick mig att reflektera över hur jag i min egenskap av lärare i allmänhet – och som uppsatshandledare i synnerhet – ger studenterna feedback. Jag fick en gång i tiden lära mig att den så kallade sandwichmodellen är en vedertagen modell för att på ett pedagogiskt sätt hantera det känsliga momentet att behöva ge negativ kritik, eftersom studenterna i sådana situationer är väldigt sårbara.⁴ Är det dessutom första gången de författar en uppsats har de inte heller någon erfarenhet av liknande situationer, och de kritiska synpunkter de med nödvändighet måste ta emot under arbetets gång kan därför inverka menligt på deras självförtroende.

Allt lärande har med relationer och samspel att göra, och kommunikationen är därför ett viktigt element i de inblandade lärprocesserna. Genom samtal och diskussioner delar handledningsgruppen erfarenheter med varandra, vilket innebär att deltagarna med hjälp av gemensamma reflektioner blir delaktiga i varandras kunskapande. Gemensamma tankegångar uppenbarar sig, man lyssnar in varandra, svarar och reagerar på varandras inlägg, kommenterar och responderar på varandras idéer. Det är handledarens uppgift att strukturera och leda denna kommunikationsprocess på ett sådant sätt att lärandeprocesserna kan utvecklas på ett effektivt sätt för samtliga inblandade. Det rör sig här om kommunikativa helheter och olika aspekter av dessa

⁴ En modell för feedback där handledaren börjar med att ge beröm för att lindra verkan av den negativa kritik som sedan levereras och därefter avslutar med att ge beröm igen. På detta sätt förpackas den negativa kritiken i ett omslag av positiv kritik.

vilka har diskuterats t. ex. av Chris Argyris (*double-loop learning*) och Gregory Bateson (cybernetiska återkopplingsloopar). *Double-loop learning* handlar om att reflektera över hur man själv bidrar till att skapa problem i en kommunikativ process och hur man kan förändra sitt eget beteende för att undvika detta.⁵ Det är precis denna lärprocess som jag själv försöker genomföra i denna artikel, det vill säga jag försöker lära mig av mina egna misstag.

Även Liv Gjems är inne på begreppet *double-loop learning* – även om hon inte använder uttrycket explicit. Hon skriver: ”Den inre strukturen i handledningssamtalen är också en fråga om att formulera kommunikationsregler som bidrar till att skapa ett klimat som gynnar utvecklingen och ökar kvaliteten på samspelet i gruppen.”⁶ Ett sådant samtalsklimat breddar perspektiven och gynnar idéutbytet utan att kritiken behöver uppfattas som personliga angrepp.

Det finns stora fördelar med grupphandledning, som att till exempel kunna dela varandras erfarenheter och lösningsförsök, att inte känna sig ensam, att uppleva att andra har liknande problem samt att vara ett stöd för varandra.⁷ Återkopplingen på texterna kommer då inte bara från handledaren utan även från de andra studenterna i gruppen, vilket bidrar till en utökad reflektion. Men även om man som handledare ibland diskuterar med en student i taget, så lyssnar de andra studenterna med stora ”elefantöron”, registrerar allt som sägs till var och en och börjar genast göra jämförelser. Detta innebär att statusförhållandet mellan gruppmedlemmarna ofta förändras i takt med att de levererar omdömen om varandras texter. Somliga kan framföra kritiska synpunkter bättre än andra. Därutöver använder sig de flesta studenter av uttryck som ”jag tycker att/jag känner att ...”

⁵ I motsats till *single-loop learning* som handlar om att tillämpa sina kunskaper och metoder (vilka betraktas som givna och fixerade) för att lösa olika typer av problem.

⁶ Liv Gjems, *Handledning i professionsgrupper* (Lund: Studentlitteratur, 1997), s. 53.

⁷ jfr Gunnar Bernler & Lisbeth Johnsson, *Handledning i psykosocialt arbete* (Stockholm: Natur och Kultur, 1985), s. 115.

när de ska framföra sina synpunkter. Genom detta uttrycksätt riskerar kritiska synpunkter att uppfattas som affektivt baserade av de som lyssnar, och speciellt av den som kritiken riktas mot.

Betyder detta i så fall att jag måste väga vartenda ord i mina kommentarer på guldväg? I samtal i största allmänhet och i handledningssamtal i synnerhet är kommunikationen alltid flerdimensionell: det som sägs, det som hörs, det som *uppfattas* och det som *förstås*. Därtill kommer kroppsspråket, minspelet och tonfallet hos de som är inblandade i samtalet. Gunnar Handal och Per Lauvås påpekar att det reella för studenten är hur han eller hon *uppfattar* vad handledaren har sagt.⁸ Detta behöver inte nödvändigtvis vara detsamma som vad handledaren *verkligen* har sagt. I själva verket finns bara ett antal åsikter om vad som sades – inklusive handledarens egen åsikt. Det var förmodligen detta som hände på det handledningsseminarium jag inledningsvis nämnde och som ligger till grund för mina reflektioner i denna artikel. Därtill kommer att jag inte har svenska som modersmål och är uppväxt i en helt annan kritikkultur där det är naturligt med mycket mer direkta former av kritik. Gunnar Handal och Per Lauvås betonar vikten av att handledaren förstår och är medveten om (handlednings)samtalets olika kompetenser, former och dimensioner.⁹ Tre dimensioner lyfts fram: maktförhållanden, intressen och fokus.¹⁰ Det är tveklöst viktigt hur man uttrycker sig som handledare och vilka ord man väljer för att framföra kritik – både positiv och negativ sådan. Handal och Lauvås preciserar detta med att påpeka att det finns små nyanser i våra språkliga uttrycksätt vilka kan vara av stor betydelse i detta sammanhang.¹¹

Problematiken kring att ge feedback består även i att det finns ett intellektuellt plan där det är enkelt att förstå att handledaren

⁸ Gunnar Handal & Per Lauvås, *Forskarhandledaren* (Lund: Studentlitteratur 2011), s. 156.

⁹ Gunnar Handal & Per Lauvås, *Handledning och praktisk yrkesteori* (Lund: Studentlitteratur 2009), s. 248ff.

¹⁰ *Ibid.*, s. 248ff.

¹¹ Handal & Lauvås, *Forskarhandledaren*, s. 157f.

behöver ge konstruktiv kritik för att man som student ska kunna utvecklas och växa med uppgiften och till slut lägga fram en bra uppsats. Men det finns också ett känslomässigt sätt att reagera på kritik och detta kan ställa till det för både studenten och handledaren. ”Ska vi berömma det som är bra, kritisera det som är dåligt, eller göra bägge delar?”¹² Som författarna påpekar är begreppen *beröm* och *kritik* allt annat än optimala i detta sammanhang. Men det är trots allt dessa uttryck som för det mesta används inom handledningen, och de blir därigenom *positivt* respektive *negativt* konnoterade.

Vill då studenten ha beröm eller kritik? Enligt Handal och Lauvås var studenterna i deras enkätundersökning mest intresserade av att få handledarens kritik, framför allt som ett tecken på att handledaren hade läst deras texter ingående.¹³ Men det är en sak att svara på en enkätfråga och en helt annan sak att befinna sig i en handledningssituation och få negativ kritik på sin framlagda text inför en hel grupp. Studenternas förhållande till sina egna texter kan många gånger liknas vid föräldrars förhållande till sina egna barn. Det är ok att vara kritisk till sin egen text men när någon annan kritiserar den blir man upprörd, tar det högst personligt och går omedelbart i försvarsställning. ”Det är viktigt att handledaren klargör för studenten redan första gången de träffas vad begreppet kritik innebär för vetenskapandet”.¹⁴ Det ingår således i mitt uppdrag som handledare att förklara för studenterna som skriver sin uppsats att den akademiska kulturen att ge och ta kritik har att göra med ett vetenskapligt förhållningssätt som gör kritiken till en läroprocess.

Vad gäller mitt eget exempel var vi från början i hela gruppen fullkomligt överens om på vilket sätt studenterna skulle ge varandra konstruktiv feedback på sina texter, samt hur viktigt det var att anlägga ett kritiskt förhållningssätt till sin egen och andras texter för att därigenom främja den egna kunskapsutveck-

¹² Ibid., s. 150.

¹³ Ibid., s. 150.

¹⁴ Persson, *Vetenskaplig handledning*, s. 21.

lingen. Så här i efterhand kan jag se att en del av problemet även låg i själva uppsatsens utformning. Att skriva en uppsats i essäform,¹⁵ vilken tar sin utgångspunkt i ett självupplevt dilemma, gör att man som författare blir djupt och personligt involverad i den berättelse man utgår ifrån. Att kritiskt granska dessa texter kan därför av uppsatsförfattaren lättare uppfattas som att bli kritiserad personligen. Detta speciella problem med praxisnära examensarbeten uppmärksammas även av Lotte Rienecker och Peter Stray Jørgensen som påpekar att ”det är nödvändigt att ha distans till sitt ämne om man skriver om något som direkt berör en själv. En alltför stor närhet kan leda till bristande analys”.¹⁶ Och, skulle jag vilja tillägga, det kan leda till en överkänslighet för kritik från andra, och därigenom utlösa affektiva och destruktiva konflikter. Här är det synnerligen viktigt att som handledare betona att kritiken gäller texten och inte personen eller dennes erfarenheter. Var det kanske spänningen mellan dessa aspekter som skapade den emotionella urladdningen på mitt inledningsvis nämnda handledningsseminarium?

Att ge feedback innebär att jag som handledare har för avsikt att bidra till studentens utveckling. Uppsatsskrivandet är en pågående läroprocess som bör ha ett kompetenshöjande syfte. Handledarens respons – både beröm och kritik – på studenternas alster är avsedd att hjälpa dem att utvecklas under hela skrivprocessen. För att kunna ta emot och hantera kritik på en kognitiv nivå måste studenten kunna känna tillit till den som ger feedback samt även till sig själv och till sin egen förmåga. Förutom att vara en läroprocess ska uppsatsskrivandet också ge prov på självständighet i arbetsprocessen. Graden av självständighet kan dock variera betydligt beroende på vilka förkunskaper studenterna har med sig. Till dessa förkunskaper hör bland annat erfarenheten av att ha skrivit uppsatser tidigare. För var gång en

¹⁵ Denna särskilda form av essäskrivande har utvecklats på Centrum för praktisk kunskap på Södertörns högskola.

¹⁶ Lotte Rienecker & Peter Stray Jørgensen, *Att skriva en bra uppsats* (Malmö: Liber, 2009), s. 50.

student ska författa en uppsats bör det bli lättare att hantera det faktum att till uppsatsskrivandet hör även konsten att ge och ta kritik. I den slutliga bedömningen ingår vid sidan om uppsatsens kvalitativa förtjänster även hur uppsatsförfattaren opponerar på någon annans arbete. Detta betyder att en handledare har dubbla uppgifter: dels att själv ge feedback på det bästa tänkbara sättet, och dels att därigenom även vara en förebild för studenterna så att de lär sig att ge konstruktiv kritik på varandras arbeten.

Olika typer av feedback

Begreppet feedback har många dimensioner, det vill säga att det finns olika typer av feedback och därmed olika sätt att framföra återkoppling till studenterna på deras arbeten. För att kunna vara precis i sina formuleringar är det viktigt att som handledare vara medveten om vilken typ av återkoppling man avser att ge för att den ska kunna upplevas som så motivationsförstärkande som möjligt för studenterna. Fleming och Levie har listat fem olika typer av feedback (*confirmation, corrective, explanatory, diagnostic* och *elaborative*), vilka på svenska skulle kunna betecknas som *bekräftande, korrigerande, förklarande, identifierande* och *fördjupande*.¹⁷ Utifrån Flemings och Levies modell utvidgar och preciserar jag nedan de olika kategorierna för att på detta sätt karaktärisera olika typer av handledarstrategier för motivationsförstärkande feedback. Den utvidgade feedbackmodellen grundar sig på följande tabell, där mina utvidgningar är markerade med: *

Bekräftande	Ger bekräftelse men ingen antydan om förbättringsmöjligheter.
Förstärkande*	Ger bekräftelse och erbjuder förbättringsmöjligheter.

¹⁷ Malcolm Fleming & W. Howard Levie, *Instructional Message Design. Principles from the Behavioral and Cognitive Sciences* (Google Books, 1993).

Opponerande* ¹⁸	Påpekar en felaktighet men erbjuder ingen korrektion
Korrigerande	Påpekar en felaktighet och erbjuder en direkt korrektion: Korrigerande kritik kan uppdelas i olika typer som till exempel faktakorrigerande, metodkorrigerande, strukturkorrigerande och språkkorrigerande.
Berömmande*	Ger förstärkning genom beröm, eventuellt utan att specificera vad berömmet går ut på.
Förklarande	Ger kritik som kan vara antingen bekräftande eller opponerande, och erbjuder dessutom en förklaring till varför något var bra eller dåligt.
Identifierande	Ger kritik som kan vara antingen bekräftande eller opponerande, och identifierar dessutom relaterade frågor som behöver belysas närmare.
Fördjupande	Ger kritik som kan vara antingen bekräftande eller opponerande, och erbjuder dessutom en fördjupad analys av underliggande frågor som är möjliga att ta upp till diskussion.

Samtliga dessa former av feedback kan betraktas som konstruktiva, eftersom de, om än i olika grad, identifierar möjligheter till förbättringar. De har även vissa inbördes relationer: Kritik kan

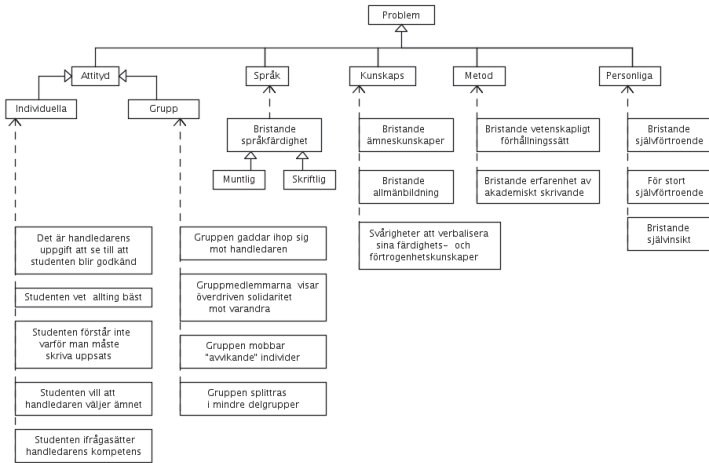
¹⁸ Jag är medveten om att begreppet ”opponerande” inte är optimalt eftersom det används i en delvis annorlunda betydelse när det gäller att opponera på vetenskapliga texter. I det sammanhang som denna artikel handlar om fungerar dock begreppet ”opponerande” som en tydlig motsats till begreppet ”bekräftande”.

De två huvudkategorierna i modellen kan i princip kombineras på tio olika sätt, varav två kombinationer har uteslutits.¹⁹ Detta leder till följande åtta olika typer av feedback:

F1: <i>Existerar inte</i>	K1: <i>Korrigerig utan Kommentarer</i>
F2: <i>Förstärkning genom Beröm</i>	K2: <i>Existerar inte</i>
F3: <i>Förstärkning genom Förklaring</i>	K3: <i>Korrigerig genom Förklaring</i>
F4: <i>Förstärkning genom Identifiering</i>	K4: <i>Korrigerig genom Identifiering</i>
F5: <i>Förstärkning genom Fördjupning</i>	K5: <i>Korrigerig genom Fördjupning</i>

De handledningsstrategier, som i det följande ska beskrivas, ut-gör ett försök att koppla dessa olika typer av feedback till olika typer av problem som studenterna kan tänkas ha i bagaget när de deltar i grupphandledning för uppsatsskrivande och som en handledare därför kan förvänta sig att behöva hantera under handledningens gång. Det bör dock påpekas att mitt eget upplevda exempel inte innehåller alla handledningsproblem som diskuteras i det följande.

¹⁹ Det är viktigt att betona att en modell aldrig är rätt eller fel utan enbart mer eller mindre användbar i vissa sammanhang. Eftersom det gäller feedbackstrategier för uppsatshandledning har jag valt att utesluta F1 (Förstärkning utan Kommentarer) och K2 (Korrigerig genom Beröm). Rent principiellt är dessa typer av feedback inte omöjliga att tänka sig, men jag betraktar dem inte som meningsfulla i förhållande till de övriga kombinationerna.



Problemtyperna som visas i ovanstående modell representerar en del typiska problem och utmaningar som jag har stött på genom åren under min verksamhet som handledare. Det finns naturligtvis ytterligare problemkategorier och vissa av de ovan beskrivna kategorierna kanske är okända för andra handledare. Mitt urval måste därför betraktas som subjektivt, om än empiriskt grundat. Som ett förtydligande har jag nedan listat mitt urval av problemtyper i punktform.

1) Individuella attitydproblem

- 1a) Det är handledarens uppgift att se till att studenten blir godkänd
- 1b) Studenten vet allting bäst
- 1c) Studenten förstår inte varför man måste skriva uppsats
- 1d) Studenten vill att handledaren väljer ämnet åt sig
- 1e) Studenten ifrågasätter handledarens kompetens

2) Gruppattitydproblem

- 2a) Gruppen gaddar ihop sig mot handledaren
- 2b) Gruppmedlemmarna visar överdriven solidaritet gentemot varandra

2c) Gruppen mobbar ”avvikande” individer

2d) Gruppen splittras i mindre delgrupper

3) Språkproblem

3a) Bristande muntlig språkfärdighet

3b) Bristande skriftlig språkfärdighet

4) Kunskapsproblem

4a) Bristande ämneskunskaper

4b) Bristande allmänbildning

4c) Svårigheter att verbalisera sina färdighets- och förtrogenhetskunskaper vilka är grundade i praktiska erfarenheter

5) Metodproblem

5a) Bristande vetenskapligt förhållningssätt

5b) Bristande erfarenhet av akademiskt skrivande

6) Personliga problem

6a) Bristande självförtroende (kan leda till överdriven skräck inför uppgiften)

6b) För stort självförtroende

6c) Bristande självinsikt

Handledningsstrategier

Det finns naturligtvis ett mycket stort antal olika kombinationer av ovan beskrivna problemtyper, och det ligger utanför ramarna för denna artikel att formulera handledningsstrategier för samtliga dessa kombinationer. Nedanstående exempel representerar en blandning av olika problemtyper som jag har stött på i mitt handledningsarbete och som ibland kan förekomma hos en enda student. De utgör därför en empirisk bas för de funderingar kring lämpligt anpassade handledningsstrategier som beskrivs nedan.

Studenterna uppvisar ofta multipla problem. Exempelvis kan de ha omfattande språkliga problem när svenska inte är deras modersmål, vilket gör att det blir svårt att uttrycka tankarna i skrift

och samtidigt förklara muntligt vad de menar. Detta resulterar ofta i texter som saknar flöde, stringens och precision. Dessutom tillkommer ibland ett bristande vetenskapligt förhållningssätt och avsaknad av erfarenheter av akademiskt skrivande. På grund av de språkliga problemen kan det även brista i självförtroende, samtidigt som en bristande självinsikt ofta kan försvåra för studenten att reflektera kring och utveckla sin förståelse av den egna problembilden.

Möjligheterna för handledaren att inom en tidsbegränsad grupphandledning hantera det skriftliga språkproblemet in-skränker sig i praktiken till feedback av typ K1 (korrigering utan kommentarer). Vad en sådan student egentligen skulle behöva är feedback av typ K3 (korrigering genom förklaring) och K4 (korrigering genom identifiering). Vad gäller det muntliga språkproblemet kan man egentligen inte åstadkomma så mycket under själva handledningstiden. Dock kan handledaren försöka stärka självförtroendet hos studenten genom att fokusera på det som studenten faktiskt behärskar och berömma honom eller henne för detta, vilket motsvarar feedback av typ F2 (förstärkning genom beröm).

Ett bristande vetenskapligt förhållningssätt måste bemötas med goda exempel. Problemet kan därigenom *förklaras* och relaterade frågor *identifieras* vilket motsvarar feedback av typerna K3 (korrigering genom förklaring) och K4 (korrigering genom identifiering). Handledningsstrategin går här ut på att leverera indirekt kritik genom att fokusera på det goda exemplet och förklara poängerna med dess struktur – i motsats till att direkt kritisera bristerna i studentens försök. Bristande erfarenhet av akademiskt skrivande kan inte avhjälpas via handledning, men detta behöver inte utgöra något egentligt problem om studenten har lätt för att ta till sig ett vetenskapligt förhållningssätt. Däremot blir det ett problem för studenter som har svårigheter med detta. Sådana studenter behöver en fördjupad handledning, vilket kräver mer tid och flera omgångar av feedback än de fem tillfällen vi för närvarande har till vårt förfogande. Det krävs myck-

et tid för att öva upp det kritiska förhållningssätt och den reflektionsprocess som är grunden för allt akademiskt skrivande.

Ett bristande självförtroende är ett mycket vanligt problem hos studenterna. Detta kräver en känslig balansgång från handledarens sida. Det gäller att bekräfta och förstärka det som är bra – utan att studenten känner sig mästrad och därigenom förminskad. Den korrigerande kritiken bör även här levereras på ett förklarande och identifierande sätt (feedback av typerna K3 korrigerig genom förklaring) och K4 (korrigerig genom identifiering) – gärna i generella termer: ”man skulle kunna tänka sig att ...” i stället för ”du bör göra si och så ...”

Bristande självinsikt är ett problem som komplicerar hela handledningssituationen. Det finns en risk att studenten uppfattar handledarens feedback på en mängd olika sätt som inte alls var avsedda, till exempel personliga påhopp eller uttryck för akademisk uppblåsthet. Genom att studenten läser sig på detta sätt och därigenom blir oemottaglig för kritik så omöjliggörs en konstruktiv handledningsdynamik. Här gäller det för handledaren att ha ”känslspröten igång” för att tidigt kunna detektera signaler på sådana beteenden.

En student som har multipla problem riskerar att inte klara av uppgiften att skriva en akademisk uppsats och därmed att bli underkänd på denna uppgift. Detta innebär en mycket traumatisk upplevelse för många studenter. Självförtroendet skadas allvarligt och en del studenter blir alldeles förtvivalade och vill bara ge upp. Somliga studenter får även attitydproblem och kan till exempel hävda att ”det är handledarens uppgift att se till att man blir godkänd” och att det följaktligen är handledarens fel att man blivit underkänd.

Som omnämnts ovan behöver inte bristande erfarenhet av akademiskt skrivande utgöra något problem för en student som kan ta till sig ett vetenskapligt förhållningssätt och ett kritiskt tänkande. Det kan dock bli problem om studenten har ett bristande självförtroende och därigenom ofta en överdriven respekt för den akademiska kulturen, eftersom sådana studenter är sär-

skilt känsliga för all sorts kritik. Därför måste handledaren ständigt bekräfta studentens idéer och förstärka bekräftelsen genom beröm för att visa att han eller hon är inne på ett akademiskt fruktbart spår, samt dessutom erbjuda förstärkning genom fördjupning av dessa idéer. Det handlar alltså om feedback av typ F2 (förstärkning genom beröm) och F5 (förstärkning genom fördjupning). Det säger sig självt att man inte kan ”handleda bort” ett dåligt självförtroende, men med hjälp av den yrkeserfarenhet och de motsvarande fronetiska kunskaper som jag själv vidareutvecklar för varje gång jag handleder en ny grupp, är det möjligt att underlätta för studenterna och hjälpa till att övervinna många typer av blockeringar i skrivprocessen.

Studenter som har både kunskapsproblem och språkliga problem har oftast behov av extraordinära handledarinsatser för att klara av att skriva en akademisk uppsats. Språkproblem förekommer i två skilda sammanhang: hos utlandsfödda studenter som oftast inte har svenska som modersmål, men även hos studenter som har svenska som modersmål. I det förstnämnda fallet är orsakerna till språkproblemen uppenbara, och oftast inte kopplade till några kunskapsproblem, medan sådana kopplingar ofta kan föreligga i det senare fallet. De bakomliggande (tysta/underförstådda) kunskaperna är dessutom huvudsakligen av färdighets- och förtrogenhetskaraktär, vilket gör det svårare att verbalisera dem i skriftlig form.

Vad gäller studenter med svenska som modersmål och som dessutom har svårigheter med språket (av typen problem med stavning, grammatik, litet ordförråd, felaktig syntax, etc.), kompliceras handledningssituationen även av att dessa studenter för det mesta inte är medvetna om att de har problem med det skrivna språket. De har ofta bristande självinsikt på detta område eftersom de skriver på sitt eget modersmål. Detta gör det svårare att direkt kritisera språkhanteringen (speciellt om handledaren själv inte har svenska som modersmål), eftersom en sådan student oftast skriver som han eller hon pratar, det vill säga tal-språkligt, vilket ju inte är önskvärt när det gäller det akademiska

skrivandet. Handledaren kan då välja en feedbackstrategi som ”lindrar in” språkkritiken i en kunskapskritik av typ K3 (korrigering genom förklaring) och som fokuserar på skillnaden mellan talspråk och vetenskaplig prosa, en kunskap som studenten inte alltid kan förväntas besitta. Detta leder till relaterade frågor som behöver belysas närmare, det vill säga feedback av typ K4 (korrigering genom identifiering).

Svårigheterna att verbalisera den tysta/underförstådda kunskapen och formulera sitt vetande på ett akademiskt acceptabelt språk blir extra tydliga för en student med dessa typer av problem. Detta kräver stor lyhördhet från handledarens sida, dels för att inte missa den kunskap som faktiskt finns, och dels för att inte skapa ytterligare blockeringar. En möjlighet för handledaren är att föreslå studenten att spela in sina reflektioner, eftersom det ofta är lättare att uttrycka tankarna muntligt. Om studenten dessutom delar med sig av dessa inspelningar i handledningssamtalen kan handledaren bekräfta tankarna och hjälpa till att förstärka deras språkliga uttryck.

Studenter som har attitydproblem och personliga problem – som till exempel för stort självförtroende, bristande självinsikt, samt överdrivna förväntningar inför uppsatsskrivandet – utvecklar ofta en negativ attityd gentemot handledaren och kan till exempel ifrågasätta handledarens kompetens. Denna negativa attityd har en tendens att smitta av sig på gruppen och att därigenom skada dennas dynamik.

Överdrivna förväntningar kan vara ett varningstecken inför kommande besvikelser. Det gäller för handledaren att vara uppmärksam på detta och – om så behövs – tona ner förväntningarna utan att fördenskull minska entusiasmen inför själva uppsatsskrivandet. Ett överdrivet självförtroende kombinerat med en bristande självinsikt kan ofta leda till svårigheter att ta till sig kritik – speciellt i en grupp där den egenupplevda statusen hotas av att andra studenter dels får ta del av handledarens kritik men även uttrycka sina egna kritiska synpunkter. Om en student reagerar upprört och negativt på olika former av kritik är det av yt-

tersta vikt att så tidigt som möjligt försöka klarlägga orsakerna till detta beteende. Handledaren kan till exempel föreslå ett enskilt samtal så snart som möjligt efter det att studenten har uppvisat sådana reaktioner. Vissa studenter reagerar positivt på en sådan möjlighet, medan andra kan uppleva det som obehagligt att vara ensam med handledaren, eftersom det känns jobbigt att tala om problemen i en så utsatt situation. I sådana fall kan det vara bra att använda sig av en neutral person som bisittare och medlare.

Ofta har studenter med attitydproblem svårigheter att hantera begreppet akademisk kritik. I sådana situationer bör handledaren fokusera på att förklara att kritiken är menad som förbättringsförslag och syftar till att förstärka det som redan är bra. Det handlar alltså om att börja med bekräftande feedback och förstärka detta med beröm, förklaringar, identifieringar och fördjupningar (feedback av typerna F2, F3, F4, F5). I ett senare skede, när förtroendet förhoppningsvis är återställt, kan handledaren gå över till korrigerande feedback av typerna K3 (korrigerande genom förklaring), K4 (korrigerande genom identifiering) och K5 (korrigerande genom fördjupning) beroende på vilka typer av brister som behöver åtgärdas.

Om handledaren inte lyckas återställa förtroendet är det lätt att komma in i en ”negativ spiral” där gruppdynamiken tar skada och gruppens stödande funktion därigenom upphör att fungera. Om det är praktiskt genomförbart så kan det i en sådan situation vara lämpligt att erbjuda studenten en möjlighet att byta handledare.

Handledningssamtal och metakommunikation

De ovan beskrivna handledningsstrategierna fungerar naturligtvis bara om handledaren är medveten om samtalets betydelse. Handledningssamtalet är ett pedagogiskt verktyg och för att kunna hantera detta på ett effektivt sätt behöver handledaren en god samtalskompetens, insikter i vilka strategier man kan använda, vilka olika förhållningssätt man kan inta, samt hur man kan strukturera samtalet på ett fruktbart sätt. Lauvås och Handal betonar även vikten av metakommunikation inom handledning-

en och att handledaren alltid bör vara medveten om de olika kommunikationsnivåer som finns.

För att kunna utnyttja metakommunikationen på ett så bra sätt som möjligt är det viktigt att handledaren är medveten om de två olika nivåerna i kommunikationen. Bra handledare deltar helt och fullt i samtalet om det som handledningen kretsar kring (den första nivån), men de har också en viss del av sin uppmärksamhet inriktad på hur de pratar med varandra och hur handledningen genomförs.²⁰

Enligt författarna bidrar detta sätt att kommunicera till att klara ut missförstånd, eliminera outtalade oklarheter och tematisera och bearbeta eventuella konflikter. Metakommunikationen blir därmed inte bara ett redskap för handledaren utan också en möjlighet för de handledda att tala om hur dessa upplever handledningssamtalet.²¹

Handledaren upplever oftast sin kritik som konstruktiv och kognitivt baserad medan studenten ofta upplever kritiken som negativ och affektivt baserad och därigenom kan dra slutsatsen att ”handledaren tycker illa om mig”. För att kunna ändra och förbättra situationen behöver handledaren reflektera över vilka interaktionsmönster som utlöser affektiva reaktioner. Detta är ett exempel på vad Chris Argyris kallar *double-loop learning* och som jag har berört ovan. I sin artikel ”Teaching Smart People How to Learn”, visar han på ett slående sätt hur elever som är framgångsrika i skolan ofta utvecklas till *single-loop learners*, det vill säga experter som använder sin kunskap för att lösa problem, men som är oförmögna att förstå hur de själva bidrar till att skapa problemen. Det är alltid någon annans fel när saker och ting inte fungerar.

Teorin om *double-loop learning* hänger nära samman med Gregory Batesons systemteoretiska förståelse av kommunikation, där det inte handlar om orsak och verkan utan om att alla

²⁰ Lauvås & Handal, *Handledning och praktisk yrkesteori*, s. 300.

²¹ *Ibid.*, s. 302f.

deltagare i till exempel en handledningsgrupp är delaktiga i en kommunikatorisk helhetsprocess som drivs av ständigt närvarande återkopplingsloopar.

Om man väljer att använda sig av denna kommunikationsteoretiska diskurs kan man säga att vi alla är invecklade i en väv eller ett nätverk av kommunikation. [...] I detta kommunikationsnätverk är det ofta tal om ett kretslopp: organismen avsänder ett budskap till omvärlden och får tillbaka det i omvandlad form.²²

Metakommunikation blir speciellt viktig när det gäller verbalisering av tyst eller underförstådd kunskap. Detta representerar ett problem i mötet mellan den extremt verbala epistemiska akademiska kulturen och de mer praxis-inriktade, fronetiska yrkeskulturer där de studenter som skriver erfarenhetsbaserade examensarbeten för det mesta har sin bakgrund. Dessa skillnader kan ofta leda till känslor av underlägsenhet från studenternas sida. Enligt Lauvås och Handal "är beteckningen 'tyst' bara en beskrivning av en aspekt av kunskapen, nämligen att den vanligen inte är uttalad eller explicit och inte är särskilt lätt att uttrycka verbalt. [...] Det rör sig nämligen i hög grad om kunskap som vi har ett så nära förhållande till att vi näppeligen är medvetna om att vi besitter den".²³ Genom att vara uppmärksam på olika kommunikationsnivåer i samtalet kan handledaren bidra till att öka studenternas medvetenhet om de kunskaper som de faktiskt besitter och därigenom även öka deras förmåga att uttrycka dessa kunskaper i skrift.

Slutord

Den här framlagda modellen är inte tänkt som en samling instruktioner för hur man kan bli en perfekt handledare. Däremot är det min förhoppning att modellen kan fungera som ett sätt för

²² Bent Ølgaard, *Om Gregory Batesons helhetsteori* (Göteborg: Bokförlaget Korpen, 1983), s. 28.

²³ Lauvås & Handal, *Handledning och praktisk yrkestheori*, s. 105f.

en handledare att reflektera över de utmaningar som han eller hon kan tänkas möta i handledningsarbetet, och förhoppningsvis – genom att praktisera *double-loop learning* – kunna förbättra sin hantering av liknande problem i framtida handledningssituationer. Det är i alla fall på detta sätt som jag hoppas att modellen kommer att fungera för mig i mitt fortsatta handledningsarbete med studenter som skriver erfarenhetsbaserade examensarbeten.

”Det händer något”

När studenter för skrivdagbok på lärplattform

Paulina Nyman

Kreativt skrivande A är en av de mest sökta kurserna på Södertörns högskola. I kurskatalogen beskrivs kursen vända sig till den som ”som vill utforska kreativt skrivande, praktiskt och teoretiskt” genom skönlitterärt skrivande såväl som sakprosa på fyra delkurser: Idé och uttryck, Prosaövningar, Analys och Essä. På den första delkursen, Idé och uttryck, får mina studenter i uppgift att föra en skrivdagbok¹ parallellt med delkursens mest omfattande skönlitterära skrivuppgift. Ett av kursmålen för delkursen är nämligen att studenten ska kunna ”värdera egna och andras skrivstrategiska val”. Kursen har ett processorienterat synsätt på skrivande och studenterna arbetar i responsgrupper där värderingen av andras skrivstrategiska val examineras. Att studenten kan värdera sina egna skrivstrategiska val examineras bland annat genom denna enskilda skrivdagbok som sedan utgör en grund för en hemtentamen. Studenterna instrueras att i skrivdagboken reflektera över sin skrivprocess varje dag.

Jag vill i den här texten diskutera vad som hände när förutsättningarna för skrivdagboken förändrades: från att ha lämnats in i samlad form tillsammans med slutversionen av projekttexten till att skickas in dagligen via högskolans lärplattform.

¹ Är det skillnad på en skrivdagbok, loggbok och journal? Jag har inte gjort den distinktionen i den här texten.

Skrivdagboken som hjälp för tanken

Varför ska studenterna föra skrivdagbok? Studenter kan ofta ha en föreställning om att den ideala skrivprocessen är lineär: en skicklig skribent är den som tänker först och skriver sedan, från början till slut. Kursen utgår istället från att tanken och skrivandet inte går att skilja från varandra: en skribent tänker när hon skriver, och skriver när hon tänker. En text växer då fram cykliskt.

När det handlar om att skriva facktexter brukar man tala om två typer av skrivande: klargörande skrivande och utforskande skrivande, som också kan kallas presentationsskrivande och tanke-skrivande.² Begreppen går även att använda för att beskriva det kreativa skrivandet som studenterna på min kurs ägnar sig åt.

Målet med det klargörande skrivandet, eller presentations-skrivandet, är en välformulerad slutprodukt.³ Innehållet ska kommunicera någonting för en utomstående mottagare, och språket ska vara bearbetat. Den skönlitterära projekttexten är en produkt av det klargörande skrivandet. Här räknas slutversionen; det är den som medstudenterna och jag som lärare får se och som vi senare diskuterar under ett responsseminarium.

Målet med tankeskrivande, å andra sidan, är den kreativa processen i sig.⁴ Tankeskrivande är ett sätt att tänka med pennan (eller tangentbordet!) för att få och pröva idéer, reda ut tankar och komma vidare i sin kreativa process. Skrivdagboken är en form av tankeskrivande. Den har inga krav på sig att vara korrekt eller ens stringent. Mottagaren är studenten själv i första hand. Även om jag som lärare läser den kommenterar jag den inte. Däremot återkopplar jag till tankar och funderingar i den på seminarierna.

² Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*, övers. Sten Andersson (Lund: Studentlitteratur, 2011); Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*, övers. Sten Andersson (Lund: Studentlitteratur, 2010).

³ Ibid.

⁴ Ibid.

När studenter blir medvetna om dessa två olika typer av skrivande kan de släppa idén om det lineära skrivandet. Att växla mellan utforskande och klargörande skrivande ger dem fler perspektiv på sin skrivprocess. Reflektioner över dessa egna läroprocesser är en viktig del av lärandet i sig.⁵ Därigenom kan studenterna själva utveckla strategier för att ta sig an större eller mindre skrivprojekt i framtiden. För även om få studenter på en kurs i kreativt skrivande kommer att bli utgivna författare är skrivandet en central del av livet för samtliga, och man kan nog anta att skrivandet kommer vara en viktig del även av deras kommande yrkesliv.

Den ursprungliga skrivdagboksuppgiften

Enligt den ursprungliga instruktionen skulle skrivdagböckerna lämnas in i samband med projektet, vid kursens slut. De skrivdagböcker som lämnades in var i många fall av rent rapporterande karaktär, kortfattade och visade inte någon högre grad av reflektion:

Idag har jag fortsatt skriva. Det rullar på bra. Har lyckats hålla mig till outline. Har nu skrivit två sidor på texten.⁶

Flera studenter vittnade om att de hade glömt bort arbetet med skrivdagboken. "Vill du att jag fyller i vad jag gjorde varje dag i efterhand?" undrade någon.

I texterna återgavs okomplicerade skrivprocesser utan stickspår, utan stunder av icke-produktivitet, utan frågetecken, även om de var förknippade med viss prestationsångest. Det är nog troligt att vissa av dagboksanteckningarna har undvikit att beröra de mer problematiska sidorna av skrivandet. Man kan också misstänka att en del dagboksanteckningar har redigerats eller skrivits i efterhand, för att få dagboken att skildra en okomplice-

⁵ Ivar Bråten, *Vygotskij och pedagogiken*, övers. Gunilla Hollsten (Lund: Studentlitteratur, 1998).

⁶ Jag har fått lov att citera ur dessa skrivdagböcker. Jag har redigerat dem lätt och fingerat eventuella namn.

rad och stringent process, som en följd av ett missförstått syfte: att jag som lärare förväntar mig en text av klagörande karaktär. Det kan också vara enklare att beskriva en okomplicerad process i efterhand, när svårigheterna är överkomna och bortglömda. Dessutom framgick det av kursvärderingarna att arbetet med skrivdagboken hade uppfattats som perifert och svårmotiverat. Studenterna hade inte alls upplevt skrivdagboken som ett stöd för tanken under skrivprocessen, utan snarare som en extra börda under en redan intensiv studieperiod.

För att studenterna skulle förstå syftet med skrivdagboken och uppnå kursmålet att värdera sina egna skrivstrategiska val behövde jag därför förändra uppgiften, instruktionen och/eller de praktiska förutsättningarna runt den. Jag valde det senare. Terminerna efter flyttade jag inlämningen av skrivdagböckerna till högskolans lärplattform. Jag hade en förhoppning om att kunna utnyttja studenternas digitala kompetens för att visa på de skilda aspekterna av klagörande och utforskande skrivande.

Studenter och skrivande på nätet

Som lärare på högskola och universitet bör man idag kunna utgå ifrån att studenterna är vana internetanvändare. I Internetstiftelsen i Sveriges rapport *Elever och internet 2015* framgår att alla gymnasieelever har tillgång till internet hemma och i skolan.⁷ Hela 80 procent av gymnasieeleverna anger att de känner sig helt eller till stor del delaktiga i informationssamhället, och 89 procent bedömer sig vara kunniga användare av datorer. Ungdomarnas vanligaste aktivitet på internet är att besöka något socialt nätverk och 73 procent av gymnasieungdomarna postar någon form av eget innehåll på internet. Innehållet kan vara texter, bilder och filmer, eller alltsammans i kombination. Många använder alltså redan internet för självdokumentation. Hur kan då detta utnyttjas och utvecklas på högskolan?

⁷ Kristina Alexandersson och Pamela Davidsson, *Eleverna och internet 2015* (Internetstiftelsen i Sverige, 2015).

Frågan om hur högskolan kan integrera studenters användande av internet och digitala verktyg diskuteras av Blåsjo, Hållsten, Karlström, Knutsson och Pargman (2014).⁸ De menar att "[e]levers och studenters kompetenser att förhålla sig kritiskt och kreativt till digitala medier kan användas som en grund för kritiskt och kreativt förhållningssätt inom studierna".⁹ Med rätt stöd kan därmed studenters vardagliga digitala skrivkompetens utvecklas till den digitala skrivkompetens som krävs i en akademisk miljö. Dessutom skulle studenters vetenskapliga skrivande och abstrakta tänkande kunna utvecklas genom digitalt skrivande i ännu högre utsträckning om lärplattformarna utvecklades för det.

Exempel på hur studenter kan öva sina textuella färdigheter i digitala miljöer visar Lisbeth Amhag, som har studerat dialogicitet i nätbaserat lärande, bland annat när det gäller kamratrespons och självvärdering.¹⁰ Amhag beskriver studenters digitala diskussioner, där hela samtal finns kvar på lärplattformen att studera i efterhand, som "frusna dialoger".¹¹ Skrivdagboken på Kreativt skrivande A är dock ingen dialog, som de diskussionstrådar Amhag studerar. Här kan man kanske kalla det en "frusen monolog".

Amhag menar dessutom att kamratrespons är ett viktigt mellansteg för studenters självvärdering.¹² Genom att först låta studenterna öva sig i att formulera och förmedla textrespons till en mindre grupp kurskamrater, och träna på att ta emot respons på egna texter och utifrån den bearbeta sina texter, utvecklar de en förmåga att identifiera och värdera olika perspektiv på text. Det-

⁸ Mona Blåsjo, Stina Hållsten, Petter Karlström, Ola Knutsson & Teresa Cerratto Pargman, *Att skriva för att lära i digitala miljöer* (Stockholms universitet, 2014).

⁹ Ibid., s. 110.

¹⁰ Lisbeth Amhag, *Mellan "jag" och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivning för lärande* (Lund: Lunds universitet, 2010); Lisbeth Amhag, "Kamratrespons och självvärdering i nätbaserat lärande", i Lisbeth Amhag, Feiwei Kupferberg, & Marie Leijon (red.), *Medierat lärande och pedagogisk mångfald* (Lund: Studentlitteratur, 2013).

¹¹ Amhag, *Mellan "jag" och andra*, s. 8

¹² Amhag, "Kamratrespons och självvärdering i nätbaserat lärande".

ta är till hjälp när de sedan ska skriva i självvärderande syfte. Så sker även på Kreativt skrivande A. Även när responsgrupper träffas fysiskt, på campus, och samtalar om texterna får studenterna vana av att låta olika perspektiv mötas, vilket senare bör vara dem till hjälp i arbetet med skrivdagböckerna.

Även Bjessmo och Karlsson redogör för samarbetets roll i nätbaserat lärande, men de understryker även ”dokumentationens och permanensen betydelse för lärande” på en lärplattform.¹³ När studenters texter tillåts växa fram på en lärplattform under en kurs, och texterna alltså lagras digitalt på ett och samma ställe, görs de också tillgängliga för studenterna att återvända till och att reflektera över i återblickar. På så sätt synliggörs studenternas pågående lärande. Just behovet av att underlätta självdokumentationen och göra den permanent åtkomlig (åtminstone inom överskådlig framtid...) var det som lärplattformen i det här fallet främst kunde tillgodose.

Skrivdagbok på lärplattformen

Jag förändrade således arbetssättet, från en samlad inlämning av skrivdagbokens alla anteckningar tillsammans med skrivuppgiften i slutet av kursen, till daglig publicering via lärplattformen. Jag skapade så kallade inlämningslådor, en för varje dag som projektet pågick. Inlämningslådorna var ”stängda”, vilket innebar att studenten enbart kunde se och läsa sin egen text i lådan. På just den här specifika lärplattformen kunde studenter antingen ladda upp en fil till en inlämningslåda eller skriva text i ett fält. Jag uppmuntrade studenterna att skriva eller klistra in text direkt i fältet, eftersom detta innebar färre klickmoment för både studenter och lärare. Så här såg det ut:

¹³ Lars-Erik Bjessmo & Ulla Karlsson, *Länkar i lärandets kedja: Om nätbaserat och interaktivt lärande* (Stockholm: Liber, 2008). 183

⌵ Momentinformation

⌵ Spara och stäng | ⌵ Spara bilaga | ⌵ Avbryt



⌵ Hementamen

Skrivdagbok 19 september Idé och uttryck, 7,5 högskolepoäng

⌵ Kompletteringar och försenade inlämningar

⌵ Lågen, utkast
⌵ Lågen, slutversion

⌵ Konflikten, utkast
⌵ Konflikten, slutversion

⌵ Projektet - outline

⌵ Projektet

⌵ Skrivdagbok 10 september

⌵ Skrivdagbok 11 september

⌵ Skrivdagbok 12 september

⌵ Skrivdagbok 13 september

⌵ Skrivdagbok 14 september

⌵ Skrivdagbok 15 september

⌵ Skrivdagbok 16 september

⌵ Skrivdagbok 17 september

⌵ Skrivdagbok 18 september

⌵ Skrivdagbok 19 september

⌵ Skrivdagbok 20 september


⌵ Skrivdagbok 21 september

⌵ Skrivdagbok 22 september

⌵ Kursmaterial

⌵ Administration moment

⌵ Diskussionsforum



Paulina Nyman

2016-01-13 21:48

Rubrik

Text

B I U ☰ ☷ ✕ ✕' Ω Format ▾ Stycke ▾

🔗 🔄 🖨 🔍 📄 📄 📄 📄 📄 📄 📄 📄 📄

p Ord: 0

Bifoga

Ingen fil har valts

(Bild 1: skärmdump av en öppen inlämningslåda på lärplattformen)

I vänstermenyn kunde studenten nå alla inlämningslådor. Till höger syns arbetsytan där studenten antingen kunde skriva text eller bifoga en fil.

Vid midnatt avaktiverades den aktuella dagens låda och studenterna kunde inte längre lämna in något i den eller redigera gjorda inlägg. Därför blev studenterna tvungna att dagligen logga in på lärplattformen för att lämna in sin skrivdagbok. Uppgiften blev alltså något mer omständlig än när de skulle föra dagboken i ett ordbehandlingsprogram på sin egen dator eller på papper. Det skulle kunna ha inneburit problem, men förmodligen spelade kursens integration med lärplattformen i övrigt roll.

Studenterna behövde nämligen parallellt med projektet använda sig av lärplattformen för att se sitt schema, lämna in andra texter, hämta kurskamraters texter och nå sin e-post.

Jag hade flera avsikter med att förändra inlämningsförfarandet. För det första ville jag underlätta studenternas textproduktion. För det andra ville jag att inlämningen via lärplattformen skulle understryka perspektivväxlingen från ett presentationskrivande med den skönlitterära texten till ett utforskande skrivande. För det tredje hoppades jag kunna dra nytta av studenternas vardagliga digitala skrivkompetens och försöka koppla den till akademisk digital skrivkompetens.

Studenternas textproduktion

Så vad hände? Det först tydligt märkbara var hur dagboksinläggen blev fler och längre. Kvantitativt tycks studenternas textproduktion därmed ha underlättats. När skrivdagboken lämnades in i slutet av projektet bestod studenternas dagbokstexter i genomsnitt av 118 ord per dag. En student skrev dock väldigt omfattande dagbokstexter och höjde medelvärdet. Medianvärdet för den här studentgruppen är 96 ord per dag. Terminen efter, med daglig inlämning via kurswebben, bestod studenternas dagbokstexter i genomsnitt av 192 ord per dag, medianvärde 195. Även den efterföljande terminen följde samma mönster: i genomsnitt av 186 ord per dag, medianvärde 183. Som synes är medel- och medianvärdena för dessa grupper i stort sett överensstämmande. Medianvärdets ökning mellan den ursprungliga studentgruppen och snittet för de två efterföljande terminerna är 95 procent. Med daglig inlämning via lärplattformen skrev studenterna nästan dubbelt så mycket.

Att inlämningslådorna avaktiverades en efter en kan antas ha haft inverkan på studenternas inlämningar, eftersom möjligheten försvann att obemärkt lämna in texter för sent. Det blev omedelbart uppenbart för både mig och studenten om en skrivdagbok missades eller struntades i. Studenternas medvetenhet om att jag hela tiden kunde följa deras arbete och se vilka som

var i fas med arbetet skapade ett incitament för dem att lämna in i tid. De allra flesta studenter var helt i fas och skrev i skrivdagboken varje dag. För de studenter som av olika anledningar inte skickade in sin skrivdagbok blev eftersläpningen mindre: funderingar och reflektioner från dagen innan skrevs ned och lämnades in bara någon dag senare, som i det här exemplet:

Jag glömde skicka in skrivdagbok igår!!! Kan ha varit för att jag inte hann skriva något, jobbade exakt hela dagen... Men! Jag funderade massor i alla fall och kom fram till detta: [---]

Dessutom förhindrades efterhandsredigering av skrivdagboken. Kanske var det detta som gjorde inläggen längre: det gick inte längre att radera text som ett par dagar senare kändes irrelevant och dum. När studenterna skrev i skrivdagboken varje dag uppstod "frusna monologer" som studenterna lärde sig att återvända till. Skrivdagboken fick på så sätt även framåtsyftande relevans som ett planeringsredskap. Den här studenten använde skrivdagboken för att samla idéer att återvända till senare:

En bra dag.

(Innan den försvinner måste jag få skriva ner en tanke jag fick: på slutet måste du nämna brevet, för att binda ihop säcken och ge dess placering en funktion).

Studenternas utforskande skrivande

Blev det klarare att skrivdagboken handlade om utforskande skrivande, något annat än klargörande? Ja, det fanns fler exempel på utforskande drag. Här har en student genom skrivandet resonerat sig fram mot en lösning på ett problem:

Nu är frågan om jag ska försöka binda ihop det med det slut som från början var tänkt och på så sätt få in Lydias tankar, eller om jag helt ska förtränga de idéerna och fokusera på de nypåkomna. Går det att kombinera dem båda? Redan nu känns texten något osammanhängande - förvåras det om jag går djupare

in i ännu en karaktär? Kanske är det bättre att fokusera på Mariannes liv, det skulle också kunna ge en mer levande text - eftersom det finns risk för att Lydias betraktelser kommer ske stillasittande på en stol. Så ur berättarsynpunkt är Mariannes historia mer intressant än Lydias. Kanske var det därför texten gled över dit?

I exemplet ovan ställer studenten sig flera frågor. Andra studenter gjorde samma sak:

Vad gjorde man på 20-talet om man var för nära för att ta i hand men för främmande för att kramas?

Vad har hon för ton? Vad skriver hon om? Ska jag efterhära Söderbergs språk?

Jag försöker föreställa mig hur Kristin kan ha känt sig i bakgrunden av Doktor Glas liv, kände hon som jag, när jag studerade mannen, när hon tjuvlyssnade och tittade på Doktor Glas? Tassar hon runt, som jag som inneboende i en annans lägenhet gör? Var går gränsen när längtan blir för stark? När kommer man till punkten att ett mord känns som den enda rätta utvägen?

Med frågorna öppnar texterna upp för fler perspektiv, fler möjliga tolkningar och lösningar. Det visar också att studenten tvekar och söker sig fram till en lösning, och att processen är allt annat än spikrak.

Studenttexternas progression

Närmade sig studenternas dagboksinlägg en akademisk digital skrivkompetens? Ja, för det första innehöll studenternas dagboks-inlägg kopplingar till kurslitteratur och annan litteratur, som relaterades till deras egen skrivprocess och/eller deras egna texter:

Woolf ville ha ett eget rum. Jag skulle behöva en sån där klocka. En sån där klocka som Hermione har, du vet, hon i Harry Potter. Hennes klocka stannade tiden, drog den tillbaka, bildade små luckor.

Skitsamma, börja bara skriva nu istället, Hedvig, Elbow-style...

Amanda Svensson är en författare som jag älskar, eller i alla fall så älskar jag hennes sätt att skriva i Välkommen till den här världen. Jag hade valt ett stycke ifrån den boken för några veckor sedan när vi fick i uppgift att ta med något vi gillar (eller inte gillar) och jag insåg till min glädje idag när jag skrev att texten blir lite som hennes på så vis att hon också skriver ut karaktärernas känslor med hjälp av kursiva ord, mycket utropstecken, radar upp exempel på exempel med drömmiga ord och associationer/liknelser osv. Det är även mycket dramatiskt och överdrivet.

I pjäsen jag läste, Våren Vaknar av Frank Wederkind, så händer det flera olika händelser som följs upp samtidigt, som flera trådar som har med varandra att göra. Där får man också lära känna karaktärerna när de går igenom flera olika sorters prövningar. Jag såg också en film på bio, The theory of everything, om Stephen Hawkings liv. Då slog det mig att filmen var i mångt och mycket en redogörelse över hans liv och jag fick aldrig riktigt känna med dem. Jag blev en observatör. I min pjäs blir publiken också observatörer.

För det andra visade dagboksinsläggen spår av reflektion kring responsarbetet, vilket gav responsarbetet ytterligare relevans för dem:

Jag har också tänkt mycket på det där med att inte hålla läsaren i handen. Det har gjort att jag rannsakat varje mening. Dessutom hade vi ett långt samtal efter vår responsgrupp om hur en text som inte är kronologisk kan skapa en annan typ av spänning än en som skrivs rätt och slätt från a till b. Det inspirerade mig också - så idag har jag experimenterat med både utelämnanden och tidsperspektiv. Det kändes kort och gott som om jag var fylld med både nya insikter och perspektiv, samt att textinnehållet flöt på ovanligt smärtfritt.

Något som kommit upp i responsgruppen på mina två tidigare grejer är att folk i vissa fall har haft svårt att följa med i handlingen för att jag kanske hoppat för mycket eller utelämnat för mycket information. Men jag tror att jag kommer kunna balansera det bättre i den här novellen.

Den vardagliga digitala skrivkompetensen visade sig fortfarande genom ett informellt och subjektivt språk. Jag har som sagt korrigerat studenternas texter i mina exempel, för så här kunde det se ut:

va fan - james joyce anses vara ett geni men det han skriver är stundtals oläsligt – eller ganska mycket av bokhelvetet är ju extremt trögt att läsa – då kan väl jag oxå få va lite trög - samtidigt är det ju james joyce... säger ju de, skrivandet är krongligt asså. inte själva fysiska knappandet – nä de är köttigt – integriteten blir på nått sätt alltid riskerad – lite poker över de hela.

Men samtidigt bearbetade fler studenter kurslitteraturen, seminarierna och responsarbetet i sina dagboksinslägg. Studenterna kunde också svara på frågor som de ställt sig själva dagen före, och de kunde kommentera sina tankar från inledningen av projektet med det färdiga resultatet. Därmed möttes fler perspektiv, vilket också gjorde att studenterna visade större medvetenhet om sitt eget skrivande och sin skrivprocess. De börjar därmed närma sig det som krävs av skrivande på högskolan utan att jag egentligen hade förändrat innehållet i uppgiften. Givetvis skulle arbetet med skrivdagboken kunna systematiseras ytterligare, för att ytterligare stärka studenternas skrivutveckling.

Vad tyckte studenterna?

Tidigare terminer hade studenterna alltså uttryckt i utvärderingarna att de inte förstått syftet med skrivdagboken. Men i sina digitala skrivdagböcker mot slutet av projektet uttryckte majoriteten av studenterna att skrivdagboken hade underlättat deras arbete och att det var en metod de gärna ville fortsätta med.

Det är kul, det här, alltså att skriva dagbok. Kanske borde göra ett försök att skriva något ordentligt. Det skulle kanske kunna bli något. Något trevligt. Känns som hela kursen lite fungerar som en spark i röven. få igång skrivandet – mer tvångsmässigt. Gillar ju att skriva men älskar att skriva under press. Det känns

mer meningsfullt då. Jag kanske ska fortsätta med att ägna en tiominutare varje dag åt bara text – bara producera ord- mala lik-som. För det händer något. Det gör det verkligen.

Förmodligen kom många av dessa reflektioner som en följd av skrivdagboken, jag tackar jag för det och noterar att jag måste föra skrivdagböcker runt andra skrivprojekt.

Jag har aldrig gjort det förut, men det har faktiskt varit givande att sitta och reflektera över det jag har skrivit varje dag. Även om inte allt har kommit med i min dagbok tycker jag ändå att det har satt igång olika tankeprocesser som har hjälpt mig att komma vidare med berättelsen.

Texttypen och syftet hade dock behövts klargöras ytterligare. Texttypen var fortfarande oklar för vissa studenter. Att kalla det dagbok är problematiskt, eftersom en dagbok enbart skrivs med en själv som mottagare. Den här dagboken skulle även jag, läraren, läsa. Även om jag inte kommenterade skrivdagböckerna, visade jag att jag har läst dem genom att återkoppla till dem på seminarierna. Flera studenter tyckte att det var svårt att förhålla sig till detta:

Vem skriver jag för egentligen?

Jag tycker att det känns konstigt och svårt att skriva den här skrivdagboken. Jag har aldrig skrivit dagbok tidigare och det blir inte lättare av att redogöra för mitt skrivande i den här formen heller.

I föregående exempel förknippar studenten denna skrivuppgift med ett vardagligt dagboksskrivande, och kopplar svårigheterna med skrivdagboken till att inte ha övat på ett vardagligt dagboksskrivande tidigare. Skulle det bli lättare om jag som lärare benämner det skrivlogg istället? Eller lärlogg? Troligtvis inte: ordet logg har sannolikt lika många vilseledande konnotationer som ordet dagbok. Förmodligen hade jag behövt förtydliga dagbokens syfte ytterligare. En annan student skriver så här:

Skrivdagbok, jag vet inte. Halvrörig reflektion över projektet, ja.

Den här studenten förväntar sig att en skrivdagbok ska vara något annat än en ”halvrörig reflektion”, kanske en stringent analys. Även för dennes del hade jag behövt förankra uppgiftens syfte och det utforskande skrivandets funktion.

Avslutande reflektioner

Enbart genom att förutsättningarna för inlämningen av studenternas skrivdagböcker förändrades deras texter på flera sätt. Texterna blev längre, de fick fler utforskande drag och fler perspektiv fick mötas i dem. Men det viktigaste resultatet är att arbetet med skrivdagboken upplevdes som värdefullt för studenterna och att de flesta uppgav att de hade haft nytta av att skriva den. Men fortfarande var det svårt för vissa studenter hade förstå syftet med dagboksskrivandet. Det är förstås min uppgift som lärare att tydligare klargöra instruktionerna och förväntningarna.¹⁴ Jag tror också att poängen med skrivdagboken för en del studenter kanske först kan bli tydlig när den ska användas, i reflektionerna i hemtentamen.

Jag har i den här texten fokuserat på lärplattformens fördelar i relation till ett individuellt arbete i en campusbaserad undervisning, men såväl Bjessmo och Karlsson¹⁵ som Amhag¹⁶ utgår från studenters gemensamma lärande i nätbaserad distansundervisning. Det finns förstås poänger med att utveckla skrivdagboken till något mer än en frusen monolog, till exempel till en dialog mellan studenter och lärare, som Dysthe, Hertzberg och Hoel förespråkar.¹⁷ Den aktuella lärplattformen erbjuder visst stöd för detta, men det är komplicerat och klumpigt. Att kunna kommentera direkt i text, med bubblor, som i Google Drive eller

¹⁴ Se Dysthe, Hertzberg & Hoel, *Skriva för att lära*.

¹⁵ Bjessmo & Karlsson, *Länkar i lärandets kedja*.

¹⁶ Amhag, *Mellan ”jag” och andra*; Amhag, ”Kamratrespons och självvärdering i nätbaserat lärande”.

¹⁷ Dysthe, Hertzberg & Hoel, *Skriva för att lära*.

Word hade varit att föredra. Att frysa och bevara dialog mellan studenter mitt i en skapandeprocess skulle också vara fruktbart.¹⁸ Lärplattformen erbjuder ett diskussionsforum, men det har visat sig vara svårt att skapa aktivitet där. Intressant i sammanhanget är att dessa studentgrupper på eget initiativ har skapat facebookgrupper, bortom högskolans system. Det verkar finnas ett behov av att diskutera skrivprocess och idégenerering och, förstås, de sociala aspekterna av studierna. Men man kan fråga sig om det finns något behov hos studenterna av att just högskolan tillhandahåller en sådan lösning.

Kanske kan skillnaden mellan det utforskande respektive det klagörande skrivandet ha understrukits genom de olika inlämningsförfarandena. Förutom att det utforskande skrivandet lämnades in via en lärplattform skedde också dessa inlämningar dagligen och de låstes för redigeringar efter hand. Det klagörande skrivandet fick pågå separat, i ett annat program och utan insyn.

I rapporten *Elever och internet 2015*¹⁹ frågas det inte efter hur ofta elever skapar eget innehåll i en ordbehandlare eller vilket slags innehåll det i så fall skulle kunna vara. Förmodligen skiljer det sig från den internetbaserade innehållsproduktionen som 73 procent av gymnasieungdomarna uppger att de ägnar sig åt. Att skilja på den produktion som sker i exempelvis ett Worddokument och den produktion som sker på internet, i en lärplattformens textruta, tror jag har betydelse. Hoel resonerar kring skillnaden mellan att skriva med penna och att skriva med dator²⁰ och här uppstår någonting liknande. Vad förknippar egentligen studenterna med skrivande i datorns ordbehandlingsprogram och vad förknippar de med det internetbaserade skrivandet? Och med ord från Blåsjö, Hållsten, Karlström, Knutsson och Pargman med flera:²¹ hur kan jag som lärare utnyttja studenternas

¹⁸ Se Amhag, *Mellan "jag" och andra*; Amhag, "Kamratrespons och självvärdering i nätbaserat lärande".

¹⁹ Alexandersson & Davidsson, *Eleverna och internet 2015*.

²⁰ Hoel, *Skriva på universitet och högskolor*.

²¹ Blåsjö, Hållsten, Karlström, Knutsson & Cerratto Pargman, *Att skriva för att lära i digitala miljöer*.

kritiska och kreativa förhållningssätt till internet för att få dem att utvecklas mot samma kritiska och kreativa förhållningssätt till sitt skrivande? Hur kan jag dra nytta av studenters vardagliga digitala skrivkompetens för att utveckla deras akademiska digitala skrivkompetens? Kanske är skrivdagboken på lärplattformen ett sätt att göra det.

Om att använda lärplattformen för att diskutera

En pedagogisk utmaning

Stina Hållsten

Den här texten handlar om en kurs inom ett lärarprogram, där jag med de bästa intentioner utformade upplägget med en växling mellan konventionella muntliga seminarier och skrivande på den digitala lärplattformen för att diskutera givna diskussionsfrågor.¹ Syftet med denna växling mellan muntligt och skriftligt var mer än ett: Dels ville jag att fler studenter skulle komma till sin rätt – vissa är pratsamma och framåt i klassrummet medan andra kanske formulerar sig bättre skriftligt. Vissa kanske trivs bra och känner sig trygga i gruppen medan andra har mycket att säga men inte riktigt får ordet på seminariet. Dels ville jag uppmuntra till en mer aktiv litteraturläsning – genom att studenterna fick färdigformulerade diskussionsuppgifter på lärplattformen, i vilka man skulle använda litteraturen såväl som egna erfarenheter, hoppades jag att kunskapsstoffet skulle bearbetas mer. Dels ville jag att studenterna skulle öva på den centrala akademiska aktiviteten ”att diskutera sakinriktat”.² Genom att först skriva inlägg i ett diskussionsforum, kanske mer informellt än i hemtentan, och sedan träffas på de muntliga seminarierna, något mer förberedda än vanligt, kunde studenterna på olika sätt

¹ Stina Hållsten, Diskussionsuppgift på lärplattformen – redskap för att lära eller bara ”en uppgift till”? Svenskans beskrivning 34. Lund: Lunds universitet.

² Carolyn Coffin & Ann Hewings, 2005. Engaging electronically: Using CMC to develop students’ argumentation skills in Higher Education, *Language and Education*. 19 (1). S. 32-49.

öva på den akademiska diskussionen – allt för att vara bättre förberedda på att skriva hemtenta och bättre rustade att fortsätta utbildningen som helhet. Slutligen ville jag pröva den digitala lärplattformen (*kurswebben*) – stöttade diskussionsverktyget kursupplägget? Uppskattade studenterna själva formatet?³

Svaret på den sista frågan är: Nej, det gjorde de inte. Så gott som samtliga utvärderingar visade att studenterna *inte* uppskattade kursupplägget vad gäller användningen av kurswebben.⁴ Inte någon av dem ville heller delta i det fokusgruppsamtal jag inbjöd till, där det var tänkt att vi skulle diskutera just akademiskt skrivande, växlingen mellan muntligt och skriftligt och samarbete genom skrivande (vilket den digitala diskussionen skulle kunna beskrivas som). En tolkning av detta ointresse kan vara att vi såg syftet med de olika kursaktiviteterna på olika sätt. Var det så att jag såg ett pedagogiskt syfte som kändes självklart positivt för studenterna, medan studenterna såg kursaktiviteten som något onödigt, pålagt uppifrån och därmed överflödigt för själva kursinnehållet?

Det jag vill diskutera i denna artikel är: vilka möjliga förklaringar kan det finnas till att studenterna och jag uppfattade kursupplägget på så olika sätt? Eller: vad var det som gick snett?

En beskrivning av kursen

Den aktuella kursen var en introducerande delkurs i svenska på ett lärarprogram. Studenterna hade gått minst en termin på högskolan, och hade alltså viss erfarenhet av själva högskolan och utbildningens upplägg. De hade hunnit skriva texter, läsa

³ Hållsten, Diskussionsuppgift på lärplattformen – redskap för att lära eller bara ”en uppgift till”?

⁴ Material för studien utgjordes av studenternas skriftliga utvärderingar. Samtliga 14 deltagare lämnade in en skriftlig utvärdering. 13 uppgav att de inte förstod syftet eller inte uppskattade diskussionsuppgiften. En student uppgav att arbetsformerna var bra. Se även Hållsten, Diskussionsuppgift på lärplattformen – redskap för att lära eller bara ”en uppgift till”?

litteratur och diskutera på seminarier. De hade också hunnit vara ute i gymnasieskolan på en kortare vfu-period.⁵

Syftet med delkursen var att introducera skolämnet svenska, både ämnets språkdel och litteraturred, inför de fyra terminerna svenska som ingår i ämneslärarprogrammet. Innehållet i delkursen var kopplat till gymnasieämnet svenskas styrdokument och till de vetenskapliga ämnena svenska och litteraturvetenskap på högskolan.

Momentet med diskussionsfrågor på kurswebben rörde ett antal centrala teman på kursen, exempelvis flerspråkighet, språklig variation och olika didaktiska frågor.

Arbetsgången var följande: Först gavs en föreläsning. Sedan öppnades en diskussionsuppgift på kurswebben, följt av ett seminarium där diskussionen fortsatte muntligen. Alla deltagare hade tillgång till allas diskussionsinlägg och uppmuntrades att läsa dessa före seminariet. Efter seminariet la studenterna ibland upp gemensamma anteckningar på kurswebben. Kursen avslutades sedan med en hemtentamen. All information om hur de olika uppgifterna hängde ihop gavs både skriftligt (i kursmanual och på kurswebben) och muntligt (på lektionstid).

Ett syfte med diskussionsuppgifterna på kurswebben var alltså att studenterna stegvis skulle bearbeta litteraturen skriftligt inför sin hemtentamen. Instruktionen till hemtentan uppmuntrade mycket riktigt studenterna att använda diskussionsinläggen och även seminariediskussionerna i sitt arbete. Ytterligare ett syfte var helt enkelt att få öva på att diskutera, såväl skriftligt som muntligt. I kursmanualen presenterades uppgiften på följande sätt:

Diskussionsuppgifter på kurswebben

Vi kommer att använda kurswebben aktivt under kursen, i form av ett antal diskussionsuppgifter som ansluter till kursens innehållsliga teman. Du ska välja minst två av fyra uppgifter, och delta med minst tre inlägg i respektive diskussionsuppgift. Diskussionerna görs tillgängliga på kurswebben i direkt anslutning

⁵ Vfu betyder verksamhetsförlagd utbildning och är en poänggivande praktikperiod.

till seminarierna, när kursinnehåll och litteratur är aktuellt. Du får ingen individuell respons på dina inlägg, däremot ger vi en sammanfattande respons på nästföljande seminarium.⁶

Det fanns vissa krav på innehållet, exempelvis att hänvisa till relevant litteratur, men studenterna kunde ändå skriva relativt fritt, med egna erfarenheter som referens:

Inläggen ska referera till aktuell litteratur och vara sakinriktade. Det är förstås tillåtet att relatera till personliga erfarenheter, men det räcker inte att enbart skriva om detta.⁷

Instruktionen till en diskussionsuppgift kunde se ut så här:

Diskussion 4.

Flerspråkighet och svenska som andraspråk. I en artikel ur Skånska Dagbladet den 8 januari 2014 beskrivs hur en skola placerat en pojke i Svenska som andraspråk-gruppen i stället för i den vanliga svenskagruppen. Det är skolans rektor som har rätt att placera barnen. Föräldrarna till den här pojken tycker dock att det är fel.

Diskutera för och emot att ha olika kurser i svenska (exempelvis svenska 1 och svenska som andraspråk 1, på gymnasiet). /.../ Ta gärna upp egna erfarenheter, men glöm inte litteraturen!

Användbar litteratur:

Einarsson kap 9-11; Ask kap 9, Josephson s 127-154, kursplanen för svenska

/.../

Vad hade studenterna för vana och erfarenhet av att skriva akademiska texter? Naturligtvis kan enskilda lärare ha tagit upp frågor om skrivande på sina delkurser, men studenterna hade alltså inte haft någon specifik skrivkurs tidigare, där begrepp som om genre, texttyper, skillnader och likheter mellan talat och skrivet språk etc. kan tänkas ha diskuterats. På min delkurs tog vi

⁶ Kursmanual för delkursen.

⁷ Kursmanual för delkursen.

upp frågor kring saklighet och krav på litteraturhänvisningar inför den första diskussionsuppgiften, och jag var noga med att försöka sätta in dessa krav i ett akademiskt sammanhang. Jag uppfattade dem ändå som relativt nya inför detta akademiska skriftliga ”samtal” som de förväntades använda sig av i diskussionsuppgiften och i den kommande hemtentamen.

Efter diskussionen på kurswebben följde sedan ett muntligt seminarium där diskussionen följdes upp. Innehållet återkom slutligen i en av tentamensuppgifterna:

Fråga 3

Bör vi arbeta mot ett enspråkigt, flerspråkigt eller parallellspråkigt samhälle? På seminarium 8. *Flerspråkighet och svenska som andraspråk*, diskuterade vi detta. Fördjupa någon av diskussionspunkterna, med stöd i relevant litteratur.

Anteckningarna ligger på kurswebben från och med den 17 februari. (Instruktion till hemtentamen + datum)

Instruktionen till hemtentamen vad gäller språkbehandling var dels att följa lärarutbildningens språkpolicy,⁸ dels i form av ett betygskriterium för VG: ”...att skriva språkligt stringent med tydliga och väl valda kopplingar till kurslitteratur”.⁹ Min uppfattning under kursens gång var att studenterna deltog aktivt och relativt intresserat i diskussionsskrivandet, men inte lika aktivt i de muntliga efterföljande seminarierna. Utvärderingen av kursen visade också att de flesta (av dem som lämnade in en utvärdering, 14 studenter av 19) antingen ogillade de muntliga seminarierna eller inte förstod poängen med dem: ”vi hade ju redan diskuterat ämnet på kurswebben”. En genomgång av den tentamensuppgift som var närmast knuten till en diskussionsuppgift visar också att studenterna *inte* återanvände text eller ens enstaka

⁸ Lärarutbildningens policy för språkutveckling (2011) Södertörns högskola: [https://ssd03.web.sh.se/kurswebb20152/dmt06226.nsf/0/6E8602ACD3A64DE2C1257E62002FFCFF/\\$file/Lararutbildningens_policy%20_for_sprakutveckling.pdf](https://ssd03.web.sh.se/kurswebb20152/dmt06226.nsf/0/6E8602ACD3A64DE2C1257E62002FFCFF/$file/Lararutbildningens_policy%20_for_sprakutveckling.pdf) (151112).

⁹ Instruktioner till hemtentan.

formuleringar från diskussionsuppgifterna, trots att uppgifterna var snarlika och refererade till samma delar i kurslitteraturen.

Hur kommer detta sig? Nedan ger jag ett förslag på hur man kan tolka det hela.

Förslag på analys med ett aktivitetsteoretiskt ramverk

Det finns en rad studier som undersöker studenters akademiska skrivande och skrivande på lärplattformar. Många gånger har studierna ett tekniskt fokus eller fokus på människa-dator-interaktion: hur används själva det tekniska redskapet? Vilka funktioner verkar lätta att tillägna sig och använda, och vilka verkar överflödiga? Används lärplattformen i första hand till administration eller för pedagogiska ändamål?¹⁰ I WIDE-projektet¹¹ intresserade sig forskarna för den kontext ett antal digitala lärplattformar utgjorde och användes i, och stort fokus lades på hur deltagarna samarbetade och etablerade olika roller på plattformen¹². Olika delstudier i WIDE-projektet visar att själva det tekniska redskapet inte är transparent på något sätt utan i själva verket med och skapar både begränsningar och förutsättningar för användningen och skrivandet.¹³

Den brittiska Academic literacies-forskningen betonar akademiskt skrivande som en aktivitet bland många andra i den akademiska kontexten, och utgångspunkten är att studenter

¹⁰ Kear, Woodthorpe, Robertson & Hutchison, "From Forums to Wikis. Perspectives on Tools for Collaboration", *The Internet and Higher Education*, 13(2010), 219-225, P. S. Tsai & C. Tsai, "College Students' Experience of Online Argumentation. Conceptions, approaches and the Conditions of Using Question Prompts", *The Internet and Higher Education* 2013, 17 (4). S. 38-47.

¹¹ M. Blåsjö, S. Hållsten, P. Karlström, O. Knutsson & T. Cerratto Pargman, "Att skriva för att lära i digitala miljöer", *Resultatdialog 14* (Stockholm: Vetenskapsrådet, 2014).

¹² Knutsson, Hållsten, Blåsjö & Karlberg, "Identifying Different Registers of Digital Literacy in Virtual Learning Environments", *The Internet and Higher Education* 15, 2012 (4), s. 237-246.

¹³ Blåsjö, Hållsten, Karlström, Knutsson, Cerratto Pargman, "Att skriva för att lära i digitala miljöer".

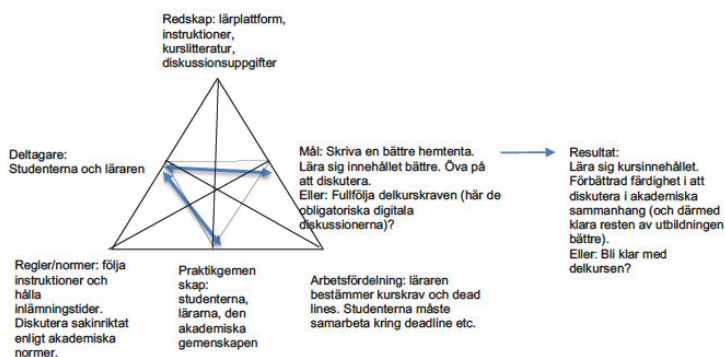
måste insocialiseras i denna kontext, inte bara ”lära sig skriva akademiskt”, en gång för alla, för att klara sina studier. Forskningen intresserar sig således för den sociokulturella kontexten kring akademiska studier och visar på olika sätt den komplexa verksamheten skrivandet är inbäddat i. Ett exempel på en pedagogiskt inriktad forskning om lärplattformar är Lea och Jones, som analyserar studenters digitala skrivande, och konstaterar att det ofta råder motstridiga förväntningar på källanvändning, något som utmanar akademiens traditionella syn på digitala redskap och sociala medier, det vill säga det att studenter är mer kompetenta än lärarna. Undersökningen visar dock på det motsatta – studenter kom till högre utbildning med förväntningen att de traditionella källorna (läroböcker, vetenskapliga tidskrifter etc.) är mer tillförlitliga, medan lärarna introducerade mer okonventionella källor hämtade från sociala medier.¹⁴

Förutom studier med teknikfokus (MDI, exempelvis) eller med fokus på akademiskt skrivande, har några studier gjorts inom ramen för aktivitetsteorin.¹⁵ Aktivitetsteorin utgår från att mänskligt handlande kan analyseras som aktiviteter, där mål, redskap, gemensamma normer för deltagande etc. utgör komponenter som konstituerar det som kallas aktivitetssystem. Det som konstituerar ett aktivitetssystem är alltså den gemensamma aktiviteten som ett antal deltagare samlas kring. Deltagarna ingår i en större praktikgemenskap och delar värderingar, normer och

¹⁴ M. Lea & S. Jones, ”Digital Literacies in Higher Education. Exploring Textual and Technological Practice”, *Studies in Higher Education* 36, 2011 (4), s. 377–393, s. 384.

¹⁵ Engeström, Miittinen & Punamäki (red.), *Perspectives on Activity Theory* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), Yrjö Engeström, ”Expansive Learning at Work. Toward an Activity Theoretical Reconceptualization”, *Journal of Education and Work* 2004 nr 14 (1), s. 133–156; se även Stina Hållsten, *Ingenjörer skriver. Verksamheter och texter i arbete och utbildning* (Stockholm: Almqvist & Wiksell International, 2008) och J. Rae & A. Kirkwood, ”Constructing the Foundations of Capacity Building. An Activity Theory Analysis of the English in Action Baseline Studies”, i *8th International Language and Development Conference, 23-25 Jun 2009, Dhaka, Bangladesh*.

regler för deltagandet, och även de (kulturella) redskap som krävs för att delta i aktiviteten. Ett exempel på aktivitetssystem kan vara en delkurs, med deltagare, gemensamma mål, redskap och normer för deltagande, det vill säga ett kollektivt handlande. De ingående delarna i systemet påverkar varandra och mellan olika delar finns potentiella konflikter, som i sin tur utvecklar eller expanderar det aktuella systemet.¹⁶



figur 1. potentiellt aktivitetssystem för aktiviteten 'delkurs inom ett program' (tonad dubbelriktad pil= konflikt)

I figur 1 syns de komponenter som enligt teorin anses vara betydelsefulla för aktiviteten som sådan. De dubbelriktade pilarna illustrerar potentiella konflikter i systemet. I det potentiella systemet för en delkurs kan det exempelvis realiseras en konflikt mellan deltagarna och redskapen: de olika deltagarna har kanske redskapen olika lättillgängliga eller behärskar dem olika bra, och därigenom kan valet av redskap ifrågasättas. Konflikten ska inte ses som ett misslyckande eller ett motiv att avsluta eller upplösa aktiviteten, snarare ska det ses som en potentiell utveckling – genom konflikten synliggörs hur aktivitetssystemet fungerar och

¹⁶ Hållsten, *Ingenjörer skriver*, s. 36.

vilka de eventuella svagheterna är. Det är sedan en utgångspunkt för förändring eller ”expansion”.

Det tekniska redskapet lärplattform kan ses som ett av flera redskap i utbildningsaktiviteten. Francoise Blin och Morag Munroe ifrågasätter en oreflekterad användning av tekniska hjälpmedel, såsom en lärplattform, i undervisningen, och menar på att man lätt introducerar själva redskapet, utan att anpassa pedagogiken. Det är lätt att tro att gränssnittet är ”genomskinligt”, det vill säga dels är självlärande och intuitivt för användaren, dels inte är med och påverkar användningen eller lärandet utan så att säga är neutralt. Detta synsätt kommenteras av Blin och Munroe: ”When the introduction of a new object or of a new tool, such as a VLE, results in a serious alteration of the internal structure of the teaching activity system, we can infer that the activity system has been disrupted.”¹⁷ I ett aktivitetsteoretiskt perspektiv kan kurswebben förstås just utifrån det citerade avsnittet: lärplattformen är ett nytt redskap. Oavsett om det används pedagogiskt eller administrativt, påverkas det aktivitetssystemet lärplattformen introduceras i, vilket kan leda till motstånd alternativt förändring eller expansion.

Även min egen undersökning av ingenjörers skrivande visade att svårigheter med skrivande kan förklaras aktivitetsteoretiskt med individers olika mål med olika skriftliga aktiviteter, och individers olika förståelse för vilken verksamhet skrivandet ingår i.¹⁸

Aktivitetsteori betraktar alltså konflikter i systemet som ett sätt för systemet att expandera och därigenom förändras. Teorin skulle därmed kunna vara en möjlig analytisk väg för att förstå kursupplägg och introduktion av nya tekniska redskap utifrån olika deltagares perspektiv.

¹⁷ Francoise Blin & Morag Munroe, ”Why Hasn’t Technology Disrupted Academics’ Teaching Practices? Understanding Resistance to Change Through the Lens of Activity Theory”, *Computers & Education* 2007 50 (2). S. 477).

¹⁸ Hållsten, *Ingenjörer skriver*, s. 214.

Hur såg det ut på kursens digitala diskussioner och i hemtentasvaren?

För att kunna delta i diskussionerna på lärplattformen behövde studenterna vara bekanta med kurswebbens gränssnitt och följa instruktionerna i kursmanualen. Det var viktigt att varje deltagare följde tidsplanen, eftersom andras skrivande var beroende av att någon antingen skrev ett inledande inlägg eller svarade på andras inlägg. Uppgiften öppnades ett speciellt datum och skulle vara färdigt cirka fem dagar senare. Var och en hade alltså möjlighet att skriva ett första inlägg och invänta svar på detta så att diskussionen kunde fortsätta, eller invänta någons första inlägg för att svara på det, och på så sätt hålla igång en diskussion. Här är två exempel på studenternas diskussionsinlägg:

För att svara på de frågor du ställde mig Maria så börjar jag med ett citat jag fann i boken "Språket och språkarna" av Jan Einarsson: "Skrivna ord har nog också generellt högre status än talade. Sådana tal som står nära skriften har därigenom kommit att anses som /.../" (s. 192).

(Diskussionsinlägg 2015-02-04 13:34)

Josephson skriver att skolans resurser är begränsade då skolan i praktiken styrs av besparingar och decentraliserade marknadsmodeller och att hälften av skolorna har lärare som inte har kompetensen att undervisa eleverna. "Många skolor orkar inte med att pröva elevernas språkförmåga utan låter alla med annat modersmål läsa svenska som andraspråk, fast dessa elever kan ha svenska som sitt starkaste språk" (Josephson 2005, s. 139).

(Diskussionsinlägg 2015-02-11 09:47)

I de två utvalda exemplen följde alltså studenterna instruktionen att referera till litteraturen och vara sakinriktade. De håller sig till uppgiftens tema och refererar till litteraturen på ett konventionellt riktigt sätt (här enligt Harwardsystemet). Det går också att se att studenterna valt referenser och citat som är relevanta för uppgiften. Vad vi inte kan utläsa är förstas med vilken motivation studenterna skrivit – för att de var intresserade av att disku-

tera just den här frågan, för att de ville bearbeta litteraturen eller för att de helt enkelt var tvungna för att blir godkända på kursen.

I hemtentasvaren som var kopplade till just den här diskussionsuppgiften fanns inte i något fall referenser till diskussionsinläggen. Ej heller fanns citat eller andra intertextuella kopplingar till inläggen.¹⁹ Det verkade alltså som att studenterna inte såg de olika momenten i kursen som delar av samma helhet utan som separata uppgifter, trots att jag på olika sätt introducerat uppgifterna som kopplade till varandra.

Pedagogisk diskussion – vad kan vi lära?

Analysen visade att studenterna och jag som lärare inte såg syftet med diskussionsuppgiften på samma sätt. Mitt syfte med kursupplägget var att erbjuda möjligheter att i olika steg, muntligt och skriftligt, lära sig ett nytt ämne och skriva en bra hemtenta samt att helt enkelt få träning i att diskutera sakinriktat. Lärplattformen möjliggjorde det Coffin kallar *slow discussion*,²⁰ vilket inte nödvändigtvis var möjligt i det muntliga seminariet. Men medan jag såg diskussionsuppgiften som del i en större helhet, såg studenterna alltså uppgiften som en isolerad uppgift som inte hörde ihop med kursens övriga delar.

Resultatet skulle kunna förklaras med att studenterna fått otydliga instruktioner, helt enkelt. Kursen som helhet innefattade dels ett litteraturvetenskapligt spår, där man arbetade med didaktiska frågor kring litteraturläsning i skolan, och genomförde boksamtal. Dels innefattades mitt språkvetenskapliga spår, där vi arbetade med skolämnet svenska som helhet, svenskans utveckling i modern tid och språksociologiskt relevanta frågor.

¹⁹ Jag tolkade detta som att man inte använde sina diskussionsinlägg i arbetet med hemtentan, och ville gärna fråga studenterna i ett fokusgruppsamtal om hur de arbetat med de olika texterna. Detta fokusgruppsamtal kom dock aldrig till, eftersom studenterna inte var intresserade av att delta.

²⁰ Carolyn Coffin, "Using Systemic Functional Linguistics to Explore Digital Technologies in Educational Contexts", *Text and Talk* 33 (4/5) 2013, s. 497–522.

Den huvudsakliga examinationen var en hemtentamen, och mycket av närvaron var obligatorisk och examinerande. Att dessutom förväntas skriva diskussionsinlägg på kurswebben, utan att kanske alls ha någon vana sedan tidigare, var eventuellt för komplicerat och därmed omotiverat. Det kan också förklaras med att studenterna helt enkelt inte hade lust att skriva mer, eller att de inte var nöjda med sina diskussionsinlägg och därför inte byggde hemtentamen explicit på dem. Ytterligare en reflektion kan vara att studenterna visst byggde sina hemtentasvar på diskussionsuppgiften, men att det inte handlade om direkt återvändning av text utan ett mer abstrakt bearbetande av ny kunskap. Diskussionerna kan mycket väl ha spelat roll i processen även om det inte syntes explicit i hemtentatexten.

Resultatet kan också förstås utifrån ett Academic Literacies-perspektiv.²¹ Studenterna var relativt nya på högskolan och hade därmed inte samma kontextuella förståelse för kursen och dess ingående delar. Kanske var syftet med de olika uppgifter självklart för mig som erfaren lärare med överblick över hela deras svensktutbildning. Studenterna däremot hade kanske fullt upp med att finna sig till rätta inom ett nytt ämne, förstå att skolämnet svenska på högskolenivå faktiskt utgörs av två ämnen (litteratur och svenska) och få ordning på likheter och skillnader ämnena emellan. De var också i färd med att hitta sin plats som blivande svensklärare, inte bara studenter på lärarprogrammet vilket som helst, eller studenter vilka som helst. Om de dessutom hade vana från sitt privatliv att använda olika sociala medier för att skriva och kommunicera, kanske de såg den digitala lärplattformen både som något känt och något främmande; gränssnittet skilde sig markant från ett kommersiellt socialt medium och studenterna förväntade sig måhända inte att man på högskolan

²¹ David R. Russell, Mary Lea, Jan Parker, Brian Street & Tiane Donahue, "Exploring Notions of Genre in 'Academic Literacies' and 'Writing Across the Curriculum'. Approaches Across Countries and Contexts", i Charles Bazerman, Adair Bonini & Debora Figueiredo (red.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (Colorado: WAC Clearinghouse/Parlor Press, 2009), s. 459–491.

använde sig av liknande verktyg för att skriva akademiskt.²² Förväntningarna kan ha varit att man på högskolan skrev hemtentamen, salstentamen och en och annan loggbok, exempelvis, inte någon digital diskussion på lärplattform. Uppgiften sågs därmed inte som meningsfull.

Jag väljer dock en aktivitetsteoretisk analys och förklaring: Kursen kan betraktas som ett aktivitetssystem, där de olika deltagarna (studenterna och jag) hade olika mål med deltagandet. Med andra ord: Det fanns en konflikt i systemet mellan deltagare och mål, och detta underskattade jag som lärare. Om det hade att göra med att redskapet lärplattform inte var etablerat och motiverat, eller att man såg sig som deltagare i olika praktikgemenskaper är också intressant att diskutera. Närmast till hands ligger kanske förklaringen att jag som lärare och studenterna uppfattade målet med diskussionsuppgiften på olika sätt. Studenterna verkade inte se diskussionsuppgiften som del i en större helhet. Snarare verkade de se det som en uppgift som tillsammans med andra uppgifter på kursen, skulle leda fram till ett godkänt betyg. Inte till en större säkerhet i att skriva akademiskt, inte heller ett mer fördjupat kunnande inom området.²³

Slutligen vill jag säga ett par ord om min egen roll, och vad jag tycker att jag lär mig genom att genomföra ett kursupplägg som inte blir särskilt lyckat. Hur kan det utveckla mig som lärare? Genom ett aktivitetsanalytiskt perspektiv synliggörs olika deltagares mål och syfte med deltagandet i en aktivitet. Det i sin tur gör det enklare för mig som lärare att förstå andra deltagares reaktioner och handlingar. På kursen där diskussionsuppgiften ingick protesterade studenterna mot uppgiften, dels genom att inte anta möjligheten att se övningen som ett steg mot en färdig hemtentamen, dels genom att inte bedöma den som meningsfull i utvärderingarna.

²² Lea & Jones, "Digital Literacies in Higher Education".

²³ Hållsten, Diskussionsuppgift på lärplattformen – redskap för att lära eller bara "en uppgift till"?, s 8.

Slutord

Den här texten har titeln ”Om att diskutera på lärplattformen – en pedagogisk utmaning”. Ja, vad kan vi säga om den utmaningen?

Tidigare undersökningar visar att teknikanvändningen inom högre utbildning, exempelvis i form av digitala lärplattformar, inte är oproblematisk.²⁴ Det är inte i första hand själva tekniken som är svårbemästrad, utan snarare den pedagogiska implementeringen och (kanske) studenternas motivering att använda tekniken. Ett sätt att förstå den delvis havererade övningen jag exemplifierat med i texten kan vara att anlägga ett aktivitetsteoretiskt synsätt och betrakta övningen utifrån de olika deltagarnas (här studenternas och mina) syften och mål med diskussionskrivandet. På så sätt synliggörs eventuella orsaker till att övningen inte gick som jag hade hoppats på. Utifrån detta skulle övningen kunna utvecklas till att fungera bättre, i betydelsen att deltagarna i aktivitetssystemet (jag och studenterna) verkligen uppfattar målet med övningen på samma sätt. Det är inte självklart att det är jag som lärare som med alla medel ska övertyga studenterna om att ’mitt’ syfte är det enda och bästa, utan en gemensam förhandling om syftet med en specifik uppgift kan mycket väl leda till att även jag utvecklas och delvis ändrar mina ursprungliga intentioner med övningen.

Själva kurswebbsanvändandet då? En av spetsarna i aktivitetssystemet utgörs av redskapsanvändande (fig. 1), och i min analys har jag räknat kurswebbens diskussionsverktyg som ett av flera redskap för att kunna delta i övningen. En fråga är då om redskapet har varit med och bidragit till att övningen inte gick som jag hade hoppats. Eller med andra ord, har redskapet skapat

²⁴ Blin & Munro, ”Why hasn’t Technology Disrupted Academics’ Teaching Practices?”, s. 475-490; R. Goodfellow, M. Morgan, M. Lea & J. Pettit, ”Students’ Writing in the Virtual University. An investigation into the Relation between Online Discussion and Writing for Assessment on two Masters Courses”, i I. Snyder & C. Beavis (red.), *Doing Literacy Online. Teaching, Learning and Playing in an Electronica World* (Creskill NJ; Hampton Press, 2004), s. 25-44.

möjligheter eller begränsningar för att diskutera skriftligt? Tidigare studier visar som sagt att tekniken inte är neutral utan både erbjuder möjligheter och begränsar användaren. I mitt exempel uppgav studenterna att kurswebben inte vållade några problem i skrivandet, men de ansåg samtidigt inte att diskussionsverktyget på något sätt underlättade arbetet.²⁵ Frågan är dock fortfarande intressant, i ljuset av en större och större användning av digitala lärplattformar i utbildningssammanhang. Vad kan studenterna när de kommer till universitetet eller högskolan, i form av digitala redskap och digitalt skrivande, och vad behöver de lära sig? Vad är vi lärare vana vid i akademiska sammanhang och vilka krav ställer vi på studenterna att använda teknik för att skriva och lära?

²⁵ Kursutvärderingar från delkursen.

Skrivande och autenticitet inom högskolan

Lärarstudenters skrivande av veckobrev

Jenny Magnusson

Lärarutbildningens skrivkurser inleds ofta med ett klargörande och en utgångspunkt: läraryrket är ett skrivyrke. Yrkesverksamma lärare behöver kunna skriva allt från åtgärdsplaner och policydokument till skoluppgifter och informationstexter till elever, föräldrar och kollegor i olika funktioner. De ska kunna skriva texter och de ska kunna undervisa om skrivande. Dessa olika typer av skrivande kräver olika skrivkompetenser och detta får lärarstudenter arbeta med på olika sätt inom utbildningen.

En viktig kompetens som inte får lika mycket uppmärksamhet i forskning och kurslitteratur är just lärarens eget skrivande i yrket. Det handlar då om åtgärds- och utvecklingsplaner, det handlar om dokumentation och det handlar om kommunikation med föräldrarna.

På internetforumet lektion.se listas i en diskussionstråd alla skrivuppgifter som lärare behöver hantera:

Skriftliga omdömen, IUP, Underlag för iup, åtgärdsprogram vid varje missat prov, kontinuerlig utvärdering av åtgärdsprogram, lpp, matriser, veckobrev, privata veckobrev till föräldrar som inte har dator, klasslistor med telefonnummer, kvalitetssäkringar, betyg, utvärderingar av betyg, felanmälningar av datorer lokaler lysrör mm, skriva extra skriftliga omdömen vid extrainsatta utvecklingssamtal, skriva i blanketter för EHT, skriva i blanketter för EVK, ledighetsansökningar, hålla sig uppdaterad mot skolverket, hålla sig uppdaterad om skollagen (ofta på grund av

nya dokument), lappar från skolsköterska, syv och annan personal som skall förmedlas till elever, ständiga föräldrakontakter på mailen, budget med äskanden, felanmälan av datorer, lysrör lokaler mm.¹

Denna lista fylls på av en annan deltagare i diskussionstråden:

incidentrapporter, utredning av kränkningar, sammanställning av trivselenkät, kalendarium för klassen, underlag för kvalitetsredovisning, underlag för årsrapport, underlag för den lokala arbetsplanen, revidering av likabehandlingsplanen, sammanställningar av de nationella proven och lpp i alla ämnen.²

Mycket av detta har med kommunikation mellan lärare och föräldrar att göra, något som har blivit allt mer centralt inom skolans verksamhet.³ En av de mer vedertagna kommunikationsformerna mellan lärare och föräldrar är veckobrevet. Veckobreven används som kommunikationsform i de flesta förskolor och skolor och är i många fall den enda kontakten som finns mellan föräldrar och lärare. Anette Sandberg och Tuula Vuorinen menar att veckobreven fungerar som komplement till andra samarbetsformer mellan hem och skola, där det handlar om ensidig information från förskollärarna.⁴

I en introducerande skrivkurs under termin 1 på ett lärarprogram har studenterna fått arbeta med att skriva just veckobrev. Utgångspunkten är att eftersom veckobreven fungerar som en kontinuerlig och vedertagen kommunikationsform inom yrkesverksamheten,⁵ är det en central genre att arbeta med på en ut-

¹ Lektion.se, Forumtråd: *Hur hinner ni med allt pappersarbete?* (2010-10-27) <http://www.lektion.se/forum/thread.php?tId=21319&pId=72633#72633>.

² Lektion.se, Forumtråd: *Hur hinner ni med allt pappersarbete?* (2010-10-27) <http://www.lektion.se/forum/thread.php?tId=21319&pId=72633#72633>.

³ Lars Erikson, *Föräldrar och skola* (Örebro: Örebro universitet, 2004).

⁴ Anette Sandberg, & Tuula Vuorinen, *Hem och förskola. Samverkan i förändring* (Stockholm: Liber, 2007), s. 157.

⁵ Lisbeth Flising, Gunilla Fredriksson & Kjell Lund, *Föräldrakontakt. En bok om att skapa, behålla och utveckla ett gott föräldrasamarbete. En handbok* (Stockholm: Informationsförlaget 1996), s. 115.

bildning som förbereder för denna yrkesverksamhet. Vilka olika funktioner kan ett veckobrev ha? Vilka olika roller möjliggör olika typer av skrivande/sätt att skriva? Vilket sätt att skriva är lämpligt för den funktion det enskilda veckobrevet ska ha? Dessa frågor är utgångspunkten för ett moment med planerade lärandeaktiviteter som utgår från skrivandet av veckobrev.

Förutom att veckobrevet är en central och vedertagen genre är det också en komplex genre som kan fylla olika funktioner. Det är en genre där läraren utöver att förmedla information ska kunna positionera sig som en myndighetsperson och som professionell yrkesutövare där det behövs, men också där läraren ska kunna öppna för ett nära och intimt samarbete och en delaktighet med föräldrarna där det behövs. Just den dubbelheten har vi i kursen tagit fasta på och låter studenterna laborera med. I en rapport från Skolverket, *Helheten i utbildningen*, betonar man vikten av att ha ett bra förhållande mellan hem och skola och i ljuset av detta blir veckobrevet ett särskilt relevant redskap att arbeta med och studera närmare.⁶

Särskilt viktigt i valet av just veckobrev som skrivuppgift på detta moment är att veckobrevet är en genre eller texttyp där ambitionen är att den ska vara autentisk. Att studenter behöver skriva autentiska texter är inte underligt i en professionsutbildning, där de ska förberedas för en konkret yrkesverksamhet. Det finns också forskning som tyder på att elever lyckas bättre när skrivuppgifterna är autentiska. John Guthrie⁷ och Victoria Purcell-Gates⁸ har till exempel kommit fram till att eleverna skriver bättre, har bättre genrekompetens och mer motivation när det handlar om autentiska texter. Även om deras undersökningar rör skolelever kan sannolikt resultaten också tillämpas på studenter inom högre utbildning. Det finns dock också ett skrivdi-

⁶ Skolverket, *Helheten i utbildningen* (Stockholm: Skolverket, 2000).

⁷ John T. Guthrie, *Engaging Adolescents in Reading* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008).

⁸ Victoria Purcell-Gates, Nell K. Duke & James A. Martineau, *Learning to Read and Write Genre-Specific Text. Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching* (Newark: International Reading Association, 2007).

daktiskt problem eller dilemma förknippat med autentiskt skrivande, då samhällelig verksamhetskontext och utbildningskontext skiljer sig åt när det gäller normer och funktioner, och då ett veckobrev är någonting delvis annorlunda som föräldrainformation i grundskolan och som skrivuppgift inom högskolan.

Autentiska texter kan definieras på olika sätt, även om det verkar finnas en generell samsyn. Enligt Purcell-Gates definieras autentiska texter utifrån två olika kriterier. Först och främst ska en autentisk text ingå i/tillhöra genrer som finns utanför skolan och därutöver ska texterna användas på samma sätt som de används utanför skolan.⁹ Enligt Nell Dukes definition av autentisk literacy handlar autenticiteten om en skriftspråkskompetens som förhåller sig till en social kontext utanför ett skol- eller utbildningssammanhang – där det finns reella mottagare och ett tydligt syfte med skrivandet.¹⁰ Skrivande av veckobrev kan enligt dessa definitioner till viss del definieras som en autentisk text. Genren ifråga finns, har relevans och förhåller sig till en social kontext utanför en skol- och utbildningskontext, men veckobreven som skrivs kommer inte till användning som veckobrev i skolan.

I denna artikel kommer skrivandet av en autentisk text, veckobrevet, att stå i fokus. Syftet är att beskriva hur man kan arbeta med autentiskt skrivande i en yrkesutbildning, där veckobrevet får fungera som ett exempel. Jag kommer att beskriva ett undervisningsupplägg utifrån två olika perspektiv, ett genreperspektiv och ett strategiperspektiv, och jag kommer att diskutera och problematisera undervisningsupplägget utifrån tanken om autentiskt skrivande.

⁹ Purcell-Gates, Duke, & Martineau, *Learning to Read and Write Genre-Specific Text*.

¹⁰ Nell K. Duke, Victoria Purcell-Gates, Leigh Hall, C Towerr, "Authentic Literacy Activities for Developing Comprehension and Writing", *The Reading Teacher* 60 (4) 2007.

Teoretiska utgångspunkter

På en övergripande nivå utgår jag från ett sociokulturellt och dialogiskt synsätt, där skrivandet utvecklas i och beror på sociala sammanhang och interaktion.¹¹ Utifrån ett sådant synsätt är undervisning och lärandeaktiviteter centrala för skrivutveckling och lärande.

Utifrån detta perspektiv ses också skrivandet i allmänhet och skrivande av veckobrev i synnerhet som en i första hand social handling eller aktivitet, och inte som prestation.¹² Att skriva en text inom skola och utbildning är en komplex aktivitet, och denna komplexitet kan till exempel beskrivas genom Kjell Lars Berge's tre olika handlingstyper för skolskrivandet. Berge menar att vi handlar när vi gör saker tillsammans med andra eller förmedlar något som förhåller sig till andra människor. Sådana handlingar är intentionella och styrs av regler eller vad Berge kallar sociala kontrakt, som vi socialiseras in och ingår i. Dessa handlingsregler utgör handlingstyper och är såväl sociala och konventionella som föränderliga och gör verkligheten omkring oss överskådlig. Berge beskriver dessa olika handlingstyper utifrån tre kategorier – den strategiska, den rituella, och den kommunikativa. Den strategiska handlingen är instrumentell och innebär att syftet, med skrivandet i detta fall, är att uppnå ett mål, men det spelar inte lika stor roll hur målet uppfylls. Typiska exempel är tävlingar. Rituell handling innebär att man deltar i handlingen, skrivandet, för dess egen skull, som dans och lek. Själva utförandet av handlingen gör den meningsfull. Slutligen innebär de kommunikativa handlingarna att det viktiga är vad handlingen förmedlar eller handlar om. Här handlar det enligt Berge om att

¹¹ Michail Bachtin, *The Dialogic Imagination. Four Essays* (Austin: University of Texas Press, 1981),

Olga Dysthe, "Dialogue Theory as a Tool for Understanding Interactive Learning Processes". *Literacy and Numeracy*, 2/99, 39–65, 1999. Lev S. Vygotskij, *Tänkande och språk* (Göteborg: Daidalos, 2001).

¹² Jfr Kjell Lars Berge, *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn* (Oslo: Landslaget for norskundervisning, 1988).

objektifiera och tematisera handlingarna ifråga, och för detta avancerade handlande menar Berge att vi bara har språket som verktyg.¹³

Berge menar att skrivandet inom skola och utbildning ofta passar in på alla dessa handlingstyper i viss utsträckning och kan därför beskrivas som splittrat. Det är därför relevant att undersöka veckobrevskrivandet och graden av splittring i just detta sammanhang.

Veckobrevet: kunskapsläge och aktualitet

Kunskapsläget rör i detta fall två olika områden. Det första området handlar om autentiskt skrivande inom en utbildningskontext, det skrivdidaktiska problem som är i fokus i denna artikel. Det andra området handlar istället om lärares eget skrivande, veckobrevens funktion och kontext.

Autentiskt skrivande inom en utbildningskontext har exempelvis berörts i ett antal olika vetenskapliga artiklar med språkvetenskaplig grund, där det autentiska problematiseras på olika sätt. Anna-Malin Karlsson har skrivit en artikel där hon jämför elever som skriver insändare i skolan med de insändare som har skrivits och skickats in till tidningen *Kamratposten* (KP). I denna artikel diskuteras skillnader mellan dessa insändare i termer av autenticitet.¹⁴ Per Holmberg har också undersökt skolelever som skriver insändare i skolan där syftet är att insändarna ska publiceras i lokaltidningen. Artikeln fokuserar de komplikationer som uppstår när eleverna dels försöker förhålla sig till skolans normer, dels försöker förhålla sig till dagstidningens normer.¹⁵ Slut-

¹³ Berge, *Skolestilen som genre*. De tre handlingstyperna kommer ursprungligen från Habermas.

¹⁴ Anna-Malin Karlsson, ”Textnormer i och utanför skolan. Att skriva insändare på riktigt och på låtsas”, i Gisela Håkansson m.fl. (red.), *Svenskans beskrivning 22. Paper presented at Svenskans beskrivning* (Lund: Lund University Press, 1997), s 172-186.

¹⁵ Jfr Per Holmberg, ”Skolskrivande, genre och register. En jämförelse mellan två systemisk-funktionella modeller”, i Morten Boeriis, & Thomas Hestbæk Andersen (red.), *Nordisk socialsemiotik. Pædagogiske, multimodale og*

ligen har Olle Josephsson skrivit en artikel om studenter som söker språkkonsultutbildningen och skriver nyhetsreportage. Det handlar alltså även här om en fingerad nyhetssituation som ska fångas i en utbildningssituation, något som Josephsson menar skapar problem.¹⁶ Tuva Bjørkvold har också ett fokus på autentiskt skrivande i en artikel hon har skrivit, men där handlar det om en presentation av ett utvecklingsprojekt som en skola har genomfört, där ambitionen har varit att skriva just autentiska texter. Hon frågar sig om elever kan producera autentiska texter i en skolkontext, och kommer fram till att vissa faktorer ökar möjligheten för detta – motivation i form av egna problemformuleringar och hypoteser eller motivation i form av deltagande i en verksamhetskontext utanför skolan.¹⁷

När det gäller lärarnas skrivande i yrket är det som ovan nämnts få som forskar om eller som skriver kurslitteratur om detta. Annelie Johansson håller dock på med en avhandling om individuella utvecklingsplaner i högstadiet och tar där upp hur lärarna formulerar sig och utvecklar ett professionellt språk inom denna genre. Det finns flera andra avhandlingar som tar upp individuella utvecklingsplaner och pedagogisk dokumentation, men inte från ett skrivperspektiv.¹⁸ Johan Hofvendahl har

sprogvidenskapelige landvinninger (Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2012), s. 221–245.

¹⁶ Olle Josephsson, ”Det betydelselösa tidningsspråket”, i *Samspel och variation. Språkliga studier tillägnade Bengt Nordberg på 60-årsdagen* (Uppsala: Uppsala universitet, 1996).

¹⁷ Tuva Bjørkvold, ”Autentisk skrivning i og utenfor klasserommet. Nysgjerrigerper-metoden som eksempel”, i Dagrun Skjelbred & Aslaug Veum (red.), *Literacy i Læringskontekster* (Cappelen Damm Akademisk, 2013).

¹⁸ Ingela Elfström, *Uppföljning och utvärdering för förändring. Pedagogisk dokumentation som grund för kontinuerlig verksamhetsutveckling och systematiskt kvalitetsarbete i förskolan* (Stockholm: Stockholms universitet, 2013), Eva Mårell-Olsson, *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap (Umeå: Umeå universitet, 2012), Lise-Lotte Bjervås, *Dokumentationens dilemma. Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys* (Göteborg: Gothenburg studies in Educational Sciences 312, 2011), Lenz Taguchi, *Varför pedagogisk dokumen-*

forskat om utvecklingssamtal med lärare, föräldrar och barn som förvisso är en muntlig genre, men som ofta också bygger på skriftliga underlag. En C-uppsats finns slutligen där veckobreven analyseras som genre, med fokus på omtal, tilltal och pronomenanvändning.¹⁹ Syftet med veckobreven visar sig enligt uppsatsens resultat vara information i första hand och mottagarna är föräldrarna, även om eleverna också tilltalas ibland.

Sammantaget är det dock relativt sett lite forskning om lära-rens eget skrivande, med tanke på hur många olika former av skrivande som det handlar om och det gör att det också i lärarutbildningar blir svårare att undervisa om detta på ett vetenskapligt förankrat sätt.

Även om inte lärares skrivande har beforskats i någon högre utsträckning har ändå en del diskussioner förts. På internetforumet lektion.se finns mallar för hur ett veckobrev kan skrivas och i en facebook-tråd på ett forum för språkkonsulter skapades som ett exempel år 2014 en diskussionstråd runt veckobrev. En språkkonsult som fått i uppdrag att föreläsa för 50 förskollärare om hur veckobrev ska skrivas startar en diskussionstråd för att få tips om hur detta ska ske. Många inlägg tar upp sådant som stör – skrivfel, stavfel, mästrande tilltal, benämningar av aktiviteter som läsarna inte känner till, informationsstrukturen etc, men också rekommendationer som gör veckobreven bättre, till exempel klarspråk, en mall med tydliga rubriker, målgruppsanpassad information etc.

Även den kända skolbloggaren Anne-Marie Körling har tagit upp ämnet veckobrev – eller hembrev som hon kallar det. Hon exemplifierar med ett utdrag från ett, får man förmoda, auten-

tation? Om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete (Stockholm: HLS, 1997).

¹⁹ Johan Hofvendahl, *Riskabla samtal. En analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Diss. (Linköping: Linköpings universitet, 2006). Det finns också en c-uppsats där veckobreven analyseras som genre, med fokus på omtal, tilltal och pronomenanvändning. Ida Borin, *Vi arbetar mycket med förståelsen, En kvalitativ textanalys av veckobrev*, inriktning svenska C, C-uppsats, Lärarprogrammet (Örebro universitet, 2010).

tiskt veckobrev och diskuterar utifrån det vilket innehåll ett sådant brev borde ha: ”Varför inte skriva om det lärande som äger rum i klassrummet”.²⁰

Sammanfattningsvis finns alltså diskussioner, men någon mer systematisk och vetenskapligt grundad undersökning saknas.

Ett genrepedagogiskt upplägg

Det moment som rör veckobrevskrivandet ingår i en större delkurs som heter Kommunikativa redskap och som ingår i lärarprogrammets första termin på programmet mot förskoleklass till och med årskurs tre på Södertörns högskola. Delkursens mål har med de grundläggande kommunikativa redskapen (sam)tal och skrivande att göra, men även användningen av digitala verktyg har en stor betydelse genom hela kursen.

Det moment som rör skrivande av veckobrev består av en föreläsning i klassrum, en digital föreläsning och två seminarier. Studenterna skriver två olika veckobrev, som bearbetas i flera steg.

Tabell 1: Översikt undervisningsförlopp

Undervisning	Eget arbete	Seminarier (examinerande)
Introducerande föreläsning		
Digital föreläsning	Skriva informella brev hemma	Seminarium om informella veckobrev
	Bearbeta/skriva om informella brev	
	Skriva formella veckobrev hemma	Seminarium om formella veckobrev
	Bearbeta/skriva om formella brev	

²⁰ Anne-Marie Körling, Körlings ord [blogg], (<http://korningsord.se/archives/20475>, 2015-09-10).

Utgångspunkten för undervisningen om veckobrev är den så kallade genrepedagogiken, där såväl undervisning och skrivande som genrebehärskning är i fokus. Genre definieras här som en stegvis målinriktad social process, stegvis då det tar flera steg för att uppnå målet i denna sociala process, målinriktad då den syftar till att uppnå mål och social då vi under processen interagerar med varandra.²¹ Utgångspunkten är att se på språk och skrivande som redskap för att skapa mening och betydelse, att språket som funktion är det primära.

Genrepedagogiken grundar sig i den systemiskt funktionella grammatiken som utvecklades i Australien under 80-talet.²² Utgångspunkten är att språkutvecklingen stöds genom explicit undervisning i hur texter formas i sociala sammanhang och fyller olika funktioner. Metodiken går därför ut på att olika grundläggande framställningsformer för texter och skrivande lärs ut genom synliggöranden av genrespecifika drag. Genre definieras här som bestående av specifika särdrag i form av ett specifikt syfte, en övergripande struktur och specifika språkliga drag, och den delas av dem som ingår i den kulturen.²³

I veckobrevsmomentet ifråga fokuseras såväl syftet och strukturen som de språkliga dragen. När det gäller syftet diskuteras veckobrevets funktion att informera föräldrar, och att därför anpassa språk och innehåll till föräldrars tänkta behov och förkunskaper – mottagaranpassning. Veckobrevets struktur analyseras och diskuteras till exempel utifrån om det är en tematisk eller kronologisk struktur som har valts och språkliga drag som tas upp rör i första hand skillnaden mellan formellt och informellt språk och vilka ord som kan vara passande i olika sammanhang. Här diskuteras slang, fackspråkliga uttryck och tilltalsformer. I

²¹ Jim R. Martin & David Rose, *Genre Relations. Mapping Culture* (London: Equinox, 2008).

²² Michael A. K Halliday, *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning* (London: Edward Arnold, 1978).

²³ Pauline Gibbons, *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*, 2 uppl. (Stockholm: Hallgren & Fallgren, 2009).

andra hand diskuteras också olika korrekthetsnormer och hur man kan förhålla sig till dessa.

De grundläggande framställningsformerna inom det genrepedagogiska synsättet är, med vissa mindre variationer, den berättande, återberättande, beskrivande, instruerande, förklarande och argumenterande framställningsformen,²⁴ där företrädare för denna pedagogik menar att det ofta är alltför stort fokus på berättande framställningsformer i skolan. Veckobrevet kan framförallt förknippas med en beskrivande eller återberättande framställningsform. Enligt ett genrepedagogiskt synsätt är syftet med en beskrivande framställningsform att ”delge fakta” och för att en text ska uppfylla genrekraven ska den innehålla ett heltema och flera delteman.²⁵ I ett veckobrev kan heltemat allmänt vara att informera om och beskriva vad som har hänt under veckan och eventuellt vad som kommer att hända under kommande vecka. Delteman kan till exempel vara att läraren strukturerar brevets olika delar utifrån veckodagar eller ämnen. I en återberättande framställningsform är syftet att ”återge händelseförlopp” och där ska det finnas en utgångssituation och ett händelseförlopp. I ett veckobrev skulle utgångssituationen kunna vara presentationen av vilken vecka som avses och övergripande beskrivning av veckan, medan händelseförloppet skulle motsvaras av flera olika mindre händelser, utflykter och klassrumsaktiviteter till exempel, eller att veckan som helhet beskrivs som ett sammanhängande händelseförlopp.

Lärandeaktiviteterna i detta moment går ut på att analysera och dekonstruera modelltexter, i det här fallet autentiska vecko-

²⁴ Jfr Per Holmberg, ”Skolskrivande, genre och register. En jämförelse mellan två systemisk-funktionella modeller”, i Morten Boeriis, & Thomas Hestbæk Andersen (red.), *Nordisk socialsemiotik. Pædagogiske, multimodale og sprogvidenskabelige landvinninger* (Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2012), s. 221–245.

²⁵ T.ex. Per Holmberg, ”Text, språk och lärande. Introduktion till genrepedagogik”, i Mikael Olofsson (red.), *Genrer och funktionellt språk i teori och praktik* (Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk/Stockholms universitets förlag, 2010), s. 13-27.

brev, och att genom diskussion med varandra och med läraren utveckla och använda ett explicit metaspråk för att kunna beskriva och diskutera egna och andras texter. Sammantaget är de lärandeaktiviteter som studenterna framförallt erbjuds observation, diskussion, tillämpning, reflektion och analys. Sammantaget ger detta upplägg möjlighet till många olika lärandeaktiviteter, vilket ger möjlighet till mer fördjupat lärande, eller till lärande för individer som har många olika lärstilar.²⁶

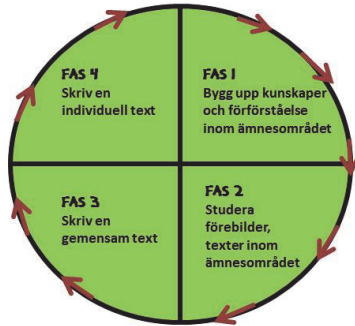
Utifrån ett genrepedagogiskt perspektiv fokuseras autentiska situationer, interaktion, aktivt lärande och stöttning.²⁷ Studenterna som skriver veckobrev får alltså utifrån detta synsätt arbeta med autentiska texter, som veckobreven är enligt tidigare nämnda definitioner, de ges möjlighet att i responsituationer diskutera med såväl lärare som med varandra (interaktion), de ges möjlighet att tillämpa och praktiskt utföra eget skrivande av två veckobrev i två olika versioner vardera (aktivt lärande) och de får också stöd i sin lärandeprocess genom genomgångar, diskussioner och återkoppling (stöttning).

Rent metodologiskt kan upplägget också beskrivas i termer av det som inom en genrepedagogisk kontext brukar betecknas som cirkelmodellen. Cirkelmodellen kan beskrivas som ett metodologiskt upplägg där lärare och inlärare inledningsvis gemensamt bygger upp förståelse inom ett specifikt område, för att därefter dekonstruera autentiska texter inom den genre som är fokus för lärandet. Ett tredje steg i denna cirkelmodell är att inlärarna gemensamt konstruerar en text inom den aktuella genren, för att de först i cirkelns fjärde fas, ska kunna göra detta på egen hand genom att de skriver en genrespecifik text.²⁸

²⁶ T.ex. Rita Dunn & Kenneth Dunn & Donald Treffinger, *Alla barn är begåvade – på sitt sätt* (Malmö: Brain Books förlag, 1995).

²⁷ Holmberg, "Text, språk och lärande", s. 13-27.

²⁸ Holmberg, "Text, språk och lärande".



Figur 1: Illustration av cirkelmodellen

Lärandeaktiviteterna som studenterna aktiveras i under veckobrevsmomentet ifråga går i linje med denna modell, där skrivandet först och främst sker i flera steg och där en gemensam inledning övergår till ett individuellt veckobrevskrivande.

I fas 1 byggs förförståelse upp enligt cirkelmodellens fasstruktur. Förförståelse på en övergripande nivå förutsätts här genom att samtliga studenter har erfarenhet från verksamhetsförlagda delar av utbildningen där de har fått se veckobrev och möjligen även deltagit i hanteringen av dessa. Därutöver har många studenter erfarenheter från veckobrev både från sin egen skolgång och sina barns skolgång. En annan mer specifik form av förförståelse byggs här upp gemensamt på ett annat sätt då studenterna tar del av två föreläsningar.

Momentet inleds med en introducerande föreläsning om skrivandets roll och betydelse i samhället. Särskilt fokus får skrivandets komplexitet och många olika funktioner. På föreläsningen diskuteras också hur avgörande den sociala kontexten är för skrivande. Skrivandet i en skolkontext tas också upp specifikt,

med fokus på lärarens skrivande. Avslutningsvis diskuteras responsarbete – vad det är bra för och hur det går till generellt. Detta bidrar sammantaget till att bygga upp en generell förförståelse runt texter, skrivande och sammanhang för skrivande, men föreläsningen bidrar också till förståelse för ett av de centrala verktygen under kursen: responsverktyget.

I digital form får sedan studenterna ta del av en föreläsning där veckobrevet som genre diskuteras. Olika språkliga karakteristika som kan relateras till informellt respektive formellt skrivande tas upp, och skillnaden mellan att skriva informellt och formellt illustreras med autentiska exempel. I denna föreläsning finns också instruktioner för hur skrivuppgifterna, två veckobrev, ska skrivas. I det ena brevet uppmanas studenterna att hålla en ton ”som är kamratlig och informell och signalerar närhet” och i det andra brevet ”ska det tydligt framgå att du är en professionell tjänsteman med ansvar och befogenheter”.

Under denna föreläsning presenteras också instruktioner för hur studenterna ska förbereda sitt responsarbete med specifika fokuserande frågor. Instruktioner och frågor rör sådant som är gemensamt för alla typer av texter, där en skribent kan förhålla sig mer eller mindre formell. Det handlar om mottagaranpassning, struktur och stil (formalitet – informalitet).

Det som inte togs upp i denna föreläsning var typiska genre- drag för just veckobrevsgenren, eftersom studenterna i fas 2 själva ska analysera och konstruera genren veckobrev.

I fas 2 ska texter studeras för att studenterna ska få förebilder inom genren ifråga. Detta sker genom dekonstruktion av olika autentiska veckobrev, modelltexter, och en gemensam diskussion runt hur genren utifrån dessa brev skulle kunna beskrivas.

De två seminarierna inleds med att autentiska veckobrev analyseras gemensamt. Studenterna får försöka beskriva typiska kännetecken och använda den språkterminologi som har presenterats på den tidigare digitala föreläsningen. Utifrån analysen av dessa veckobrev och utifrån studenternas egna försök att skriva veckobrev försöker vi sedan gemensamt formulera hur genren

veckobrev ser ut – vilken typ av innehåll, vilken typ av struktur och vilka språkliga drag som ofta används vid skrivande av veckobrev. Eftersom studenterna har varit på VFU (verksamhetsförlagd utbildning) har de erfarenheter från veckobrevskrivande som de har haft som utgångspunkt. På seminariet får de sedan ge varandra respons och den sista halvtimmen gör den undervisande läraren en sammanfattande återkoppling på samtliga studenters veckobrev – med hjälp av konkreta exempel från studenternas texter. En diskussion förs om vad som är informellt respektive formellt och vilka gränserna är för informalitet och formalitet, men också vilka normer man ändå måste förhålla sig till oavsett stil i sitt skrivande, t ex en korrekthetsnorm där man följer generella regler för svenska språkets uppbyggnad och struktur (meningsbyggnad, stavning etc.).

I fas 3 ska en text skrivas gemensamt enligt cirkelmodellens fasstruktur. Detta kan väl sägas vara delvis uppfyllt genom den gemensamma analysen av autentiska veckobrev, men delvis också genom det responsarbete som studenterna genomför. Responsarbetet är dels ett verktyg för att skapa delaktighet, interaktion och dialog, men också ett redskap för dekonstruktion av texter, närmast ett analysarbete av studentkamraters texter utifrån specifika metaspråkliga analysverktyg. Studenterna hjälps åt att gemensamt förbättra sina texter och göra dem mer genretypiska utifrån den gemensamma förståelsen av genrer.

Enligt cirkelmodellens fjärde fas ska en individuell text skrivas som ett sista steg. Detta görs här i två omgångar då studenterna skriver en text, får respons av lärare och studentkamrater och får sedan bearbeta sin text inför slutinlämningen. De nya versionerna läggs då upp på kurswebben efter att studenterna markerat vad och varför ändringar har gjorts. Samma procedur gäller för både det informella och det formella veckobrevet. Veckobreven betygssätts inte med en graderad skala, utan det viktigaste här är övning och att alla bearbetar sina texter i flera olika steg. Nästa gång kursen ges kommer en salstenta att införas, där studenterna kommer att få i uppgift att analysera ett

veckobrev utifrån genretypiska drag och normer, detta för att säkerställa att studenterna verkligen har tillägnat sig de mest grundläggande analysredskapen.

Genom ett genrepedagogiskt arbetssätt uppmuntras aktivitet, delaktighet och medvetenhet om vad det är som ska läras. Viss kritik har också riktats mot ett genrepedagogiskt synsätt då lärandet kan bli mekaniskt och av vissa uppfattas som statistiskt.²⁹ Jag menar dock att en sådan risk minimeras genom att studenterna eller eleverna studerar olika konkreta aktuella exempel på genretexter och att låta dessa genretexter – skillnader såväl som likheter mellan dem – vara utgångspunkt. Genom detta kan man argumentera för att studenterna fostras in i att alltid studera olika aktuella texter, och att genom detta finns dynamiken på sätt och vis inbyggd. Studenterna behöver se att det finns olika sätt att lösa sina kommunikativa behov på, men de måste också få klarhet i att det finns olika normer och att olika strategier är mer eller mindre vedertagna. Arbetssättet rymmer hur som helst många möjligheter att explicit diskutera normer, vedertagenhet och skillnader i språkstrategier, något som också är del av de specifika lärandemålen för delkursen Kommunikativa redskap.

Strategier i lärarens arbete med veckobrev

En viktig del i kursupplägg och arbete med veckobrev har med lärarens strategier att göra, de tillvägagångssätt läraren använder sig av för att underlätta, stötta och utmana studenternas lärande och skrivande av veckobrev. Lärande ses här som tillgängliggörande, där det centrala är att alla studenter deltar och är aktiva i undervisningen. Strategier används här i linje med Berry³⁰ som sammanfattar kategoriseringar av strategier som har gjorts i många olika undersökningar och menar att många av dessa

²⁹ T ex Anniqa Sandell Ring, *Genrepedagogik. En explicit modell för språk- och ämnesundervisning* (Linköping: Linköpings universitet, 2008).

³⁰ Ruth A.W Berry, ”Teacher Talk During Whole Class Lessons. Engagement Strategies to Support the Verbal Participation of Students with Learning Disabilities”, *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 211-232, (2006).

undersökningar utgår från de två huvudgrupperna procedur-strategier (*procedural strategies*) och deltagande-strategier (*involvement strategies*), där procedur-strategierna gör undervisningen tydligare lättare att följa och där deltagandestrategierna får studenterna att bli mer delaktiga i undervisningen. De två huvudgrupperna delas hos Berry upp i ett antal undergrupper.

Tabell 2: Översikt strategier

Procedur-strategier	Benämning och modellering (naming and modelling)
	Överlappning och styrning (overlapping and directing)
Deltagande-strategier	Uppmuntrandestrategier (encouraging strategies)
	Orkestreringsstrategier (orchestrating strategies)
	Sharing ownership
	Scaffolding

Till procedur-strategierna räknas benämnings- (*naming*) och modellerings-strategier (*modelling*) där det handlar om den undervisande lärarens namngivande, förslag, förklaringar och modelleringar av tekniker och modeller som ska användas i undervisningen. Även överlappnings- (*overlapping*) och styrnings-strategier (*directing*) räknas som procedur-strategier och används för att få undervisningen att flyta.

Deltagandestrategierna kan i sin tur delas upp i fyra underkategorier – uppmuntrandestrategier (*encouraging*), orkestreringsstrategier (*orchestrating*), delat-ägandeskap-strategier (*sharing ownership*) och stöttnings-strategier (*scaffolding*). Uppmuntrandestrategierna handlar om att uppmuntra risktagande och att skapa en icke-hotfull miljö. Orkestreringsstrategierna uppmuntar delaktighet och hjälper studenter att hantera grupp-processer. Delat-ägandeskap-strategierna innebär att studenterna får

vara medbestämmande i någon del av processen och stöttningstrategier innebär slutligen uppmuntran till deltagande i form av frågor, erbjudande av talutrymme och försök att få studenter att delta i diskussioner på olika sätt.

Undervisningen i veckobrevs-momentet har många av dessa strategier inbyggda i grundstrukturen. Även utan en detaljanalys av undervisningen kan undervisningen beskrivas i termer av dessa strategier.

Detta undervisningsmoment innehåller många procedur-strategier som syftar till att studenterna ska kunna följa undervisningen och att undervisningen ska synliggöra och förtydliga sådant som är centralt för lärandet. Det finns både benämmande- och modelleringsstrategier samt överlappnings- och styrningsstrategier.

Den digitalt inspelade föreläsningen innehåller många exempel på benämmande- och modelleringsstrategier i och med att termer för olika strukturella och språkliga drag presenteras, definieras och exemplifieras genom användandet av autentiska textelement. Det handlar om benämmande av dispositionsmodeller, grammatiska drag som bestämd respektive obestämd form på substantiv, informationsstruktur och meningsbyggnad etc. Modelleringen innebär här att dessa benämnda drag exemplifieras med hjälp av olika autentiska veckobrev.

De gemensamma dekonstruktionerna och analyserna av veckobreven (det informella respektive det formella) som görs under seminarierna är också exempel på benämningsstrategier i det att studenterna beskriver mönster och iakttagelser i de veckobrev som de läser gemensamt, medan de undervisande lärarna hjälper dem att begreppsliggöra dessa iakttagelser och mönster. Dessa dekonstruktioner är också exempel på delat-ägarskap-strategier då det är studenternas perspektiv som är utgångspunkten, deras dekonstruktion och analys som är grunden i det gemensamma samkonstruerandet av genren veckobrev.

Styrningsstrategier används till exempel genom instruktioner för responsen, där instruktionerna styr responsen mot att diskutera vissa specifika punkter, för att studenterna inte ska lockas

göra svepande värderingar av texten och subjektiva bedömningar utan tydligt fokus. Nu blir det snarare frågan om att analysera varandras texter och beskriva dem utifrån adekvat terminologi – för att bidra till att synliggöra vad som finns och vad som saknas.

Så som jag tolkar överlappnings-strategin handlar det om att information ges på flera olika sätt, och då är exempel från detta moment runt skrivandet av veckobrev att instruktionerna ges såväl muntligen som skriftligen, och både i den digitala föreläsningen och under seminariet ifråga. Att studenterna skriver i flera steg, där de får bearbeta sina texter, ta emot respons från olika håll etc. kan också sägas vara en överlappningsstrategi, dels genom repetitionsmomenten och dels genom att de får olika, delvis överlappande, perspektiv från olika håll.

Sammantaget får studenterna relativt mycket guidning genom kursen och explicita instruktioner för hur de ska genomföra kursmomenten. Detta är fullt rimligt på en kurs på termin 1 på ett lärarprogram. Man kan tänka sig att kurser i slutet av en utbildning inte behöver vara explicita och stödjande på samma sätt.

När det gäller involveringsstrategierna som läraren använder sig av för att skapa delaktighet och tillgänglighet för alla studenter görs också en hel del ansträngningar under denna delkurs.

Det som skulle kunna betecknas som uppmuntrande-strategier är det faktum att alla förväntas bidra och delta på seminarierna – genom responsgivning och textinlämning – och genom att alla bearbetar texterna i flera versioner. Den tydliga styrningen av dessa aktiviteter gör att det inte finns samma risk för att en hotfull situation ska uppstå, även om det ändå alltid kan hända. Uppmuntran sker också genom att seminarieledaren inte enbart utgår från de mest avancerade eller mest bristfälliga studenttexterna utan visar att allas texter kan användas som exempel och att allas texter innehåller sådant som fungerar och är relevant, och som är värt att visa som exempel. Stötningsstrategier används också, dels genom att studenternas egna förslag fungerar som utgångspunkt i dekonstruktionsuppgiften där veckobrev analyseras, dels genom de många möjligheterna till diskussion

som studenterna får. Detta är också exempel på delat-ägandeskapstrategier, då studenterna har ett stort inflytande över fokus och hur veckobreven beskrivs som genre, även om de språkliga och strukturella verktygen är givna och styrande.

Slutligen används orkestreringsstrategier genomgående, då t ex seminarieledaren i undervisningen har ett stort ansvar att se till att responsgrupperna fungerar, dels logistiskt genom att antalet deltagande studenter måste vara tillräckligt och att studenterna läst varandras texter, dels genom att styra upp diskussionerna så att studenterna håller sig till ämnet, fördelar tiden, formulerar sig så att det inte blir dålig stämning etc. Seminarieledarna går runt i de olika grupperna under seminariet och sköter dessa uppgifter. Det är inte möjligt att helt undvika spänningar, slitningar och hotfulla situationer, men genom närvaron av läraren och genom en ganska hård styrning av hur seminariediskussioner och rollfördelning ska se ut kan dessa risker minimeras.

Genom deltagandestrategier blir alla studenter delaktiga i undervisningen och får arbeta aktivt, framförallt genom seminarierna, och mycket har då med logistik och kursupplägg att göra. Att få alla studenters deltagande att bli konstruktivt är dock fortfarande en utmaning, då inte alla studenter bidrar i respons och i diskussion mer än minimalt utifrån vad som krävs.

Autenticitet i veckobrevsskrivandet

Att skriva ett veckobrev kan i sin autentiska form beskrivas som en kommunikativ handling med syfte att förmedla information. Utifrån Berges beskrivning av skolskrivandets handlingstyper och framförallt skolskrivandets strategiska funktion³¹ behöver studenterna i sitt veckobrevsskrivande få godkänt betyg. Till skillnad från insändarna, som Karlsson i en artikel beskriver och analyserar,³² där innehållet, att uttrycka sin åsikt, är centralt för

³¹ Jfr Kjell Lars Berge, *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn* (Oslo: Landslaget för norskundervisning, 1988).

³² Anna-Malin Karlsson, "Textnormer i och utanför skolan: Att skriva insändare på riktigt och på låtsas", i Gisela Håkansson m.fl. (red.), *Svenskans*

elev-skriventerna, kan veckobrevsskrivandet inom en högskolekontext i Berges termer sägas vara mer rituellt då innehållet är underordnat och stil, språk och struktur överordnat. Att skriva har strategiska och rituella funktioner i en skol- eller högskolekontext gör att autenticiteten blir problematiskt, åtminstone dubbelbottnad.

Karlsson problematiserar i sin artikel autentiska skrivuppgifter i skolan, som hon menar inte kan bli helt och hållet autentiska. I artikeln jämför hon hur autentiska insändare skiljer sig från insändare skrivna i skolan – som skoluppgift. Hon definierar skrivandet som funktionellt, där eleverna får ”öva sig i att författa texter tänkta för världen utanför skolan”³³ och hon beskriver skillnaderna mellan dessa olika typer av skrivande som skillnader i kommunikationssituationer och normsystem. Karlsson skiljer i sin artikel mellan normer på olika nivåer – skolans normer och insändarskrivandets normer – som krockar.

Även i en akademisk kontext krockar normerna då veckobrevets normer ute i verksamheten skiljer sig från de normer som värdesätts och betygssätts i den akademiska kontexten, och det skiljer sig också i att skriva för föräldrar som mottagare och för läraren eller fiktiva föräldrar som mottagare. Ett särskilt lyckat veckobrev i skolkontexten innebär att föräldrarna är nöjda med informationen som de har fått och har också fått en positiv, relevant och korrekt förståelse av skolans verksamhet. Inom högskolekontexten är det särskilt lyckade veckobrevet någonting annat. Här är det positivt att hantera olika språkliga redskap inom ett eget skrivande och att vara medveten om de strategier man själv använder sig av i sitt skrivande. Självklart hör de olika värderingarna ihop – en medveten och genomtänkt mottagarpassning och struktur ger självklart föräldrar en ökad möjlighet att förstå och kunna följa informationen som presenteras. Dilemmat här är att det inte är föräldrarna med sin förståelse, sina

beskrivning 22. Paper presented at Svenskans beskrivning (Lund: Lund University Press, 1997), s. 172-186.

³³ Karlsson, ”Textnormer i och utanför skolan”.

förväntningar och sin förkunskap som är egentliga mottagare av texten – det är den examinerande läraren. Den examinerande läraren har en annan förförståelse än de tänkta föräldrarna och ett helt annat fokus. I den här uppgiften sätts förvisso inte grade-rade betyg, men det som lyfts fram är förmågan att använda specifika språkliga redskap och förmågan att kunna förhålla sig till olika stilnivåer – ett formellt och informellt skrivande. Här uppmuntras studenterna laborera med olika stilideal, vilket aldrig är relevant i ett veckobrev som ska skickas ut till föräldrar inom en konkret skolkontext.

Holmberg tar i en artikel också upp dilemman i en autentisk skrivsituation. Han diskuterar två olika teoretiska kontextmodeller utifrån ett konkret didaktiskt exempel där elever i gymnasieskolan skriver insändare. Försök har gjorts av läraren att genom denna insändar-uppgift skapa en autentisk skrivsituation med en texttyp/genre som finns utanför skolan och där också mottagarna – redaktör och tidningsläsare – finns utanför skolans kontext.³⁴ Utifrån den tidigare nämnda definitionen av autentiskt skrivande skulle denna uppgift fylla alla kriterier för ett sådant skrivande. I skrivsituationen uppstår dock dilemman på grund av detta, där eleverna har svårt att veta om de ska förhålla sig till lärarens instruktioner för hur texten ska skrivas eller till det av läraren uttalade målet att skriva en artikel som kan publiceras i en tidning. I den aktuella skrivsituationen blir detta delvis motsägelsefulla mål, där det visar sig att elevlösningar som inte följer lärarens instruktioner ändå blir publicerade i tidningen. Här är det tydligt att det återigen är olika normsystem som krockar, det som läraren fokuserar som viktigt, i det här fallet en genrestruktur, och det som praktiskt fungerar i en konkret tidning, där det kanske mer handlar om ett intresseväckande ämne.

Slutligen, i en lite äldre artikel, tar även Josephsson upp problem med att arbeta med autentiskt skrivande i en utbildningskontext.³⁵ Han har där undersökt nyhetsreportage skrivna av

³⁴ Holmberg, ”Skolskrivande, genre och register”.

³⁵ Josephsson, ”Det betydelselösa tidningspråket”.

studenter som söker språkkonsultutbildningen och kommer fram till att studenterna i denna fingerade nyhetssituation inte lyckas fånga de karakteristiska dragen för nyhetstext som bedömarena var ute efter. Hans tolkning av detta har med de motsäggelsefulla situationella kraven att göra, där studenterna ska bedömas och rangordnas för att antas på ett eftertraktat utbildningsprogram, samtidigt som de ska förhålla sig till krav som gäller för nyhetsreportage – en helt annan kontext. Det är här långt ifrån säkert att det som bedömarena var ute efter är det samma som en nyhetsredaktör skulle vara ute efter i en autentisk nyhetssituation.

Som sammanfattning på dilemmat, krocken eller problematiken citerar jag slutligen Bjørkvold som beskriver motsättningen i termer av innanför respektive utanför: ”Det autentiske retter seg ut av skolen, mens elevene skal skrive innenfor”.³⁶

Diskussion

Målen med att arbeta med veckobrev på en kurs i början av en lärarutbildning är flera:

- För att ge insikt om hur centralt skrivandet är för lärare
- För att öka medvetenhet om den egna lärarpraktiken
- För att öka medvetenheten om att skrivande är något som ofta behöver göras i flera steg
- För att öka medvetenheten om att skrivande skiljer sig beroende på mottagare och sammanhang
- För att utveckla ett metaspråk/kunna beskriva den egna lärarpraktiken
- För att öva och bli bättre på att kommunicera i olika former.

³⁶ Tuva Bjørkvold, ”Autentisk skrivning i og utenfor klasserommet. Nysgjerrigper-metoden som eksempel”, i Dagrun Skjelbred & Aslaug Veum (red.), *Literacy i Læringskontekster* (Cappelen Damm Akademisk, 2013).

Just skrivandet av veckobrev fokuserar dessa utgångspunkter på olika sätt. Studenterna skriver formella och informella veckobrev för att se hur olika funktioner med skrivandet påverkar språk och stilnivå, och hur olika innehåll passar olika bra till olika stilnivåer. Studenterna riktar sig till föräldrar som mottagare, medan de i andra övningar under samma kurs riktar sig till elever/barn respektive kollegor. Föreläsningarna samt responsen utgår från kriterier och kategorier som samtidigt är det metaspråk som de behöver tillägna sig, och nu alltså får möjlighet att tillämpa.

Detta moment betygsätts inte och avslutas inte i nuläget med något test. Trots detta kan man utifrån diskussioner under seminariet, utifrån återkopplingen på studenttexter och utifrån det som studenterna bearbetade och ändrade i sina texter urskilja vissa tendenser när det gäller effekter med arbetssättet. Framförallt började alla studenter att diskutera texter, och även om de inte lyckades tillägna sig alla redskap kunde de använda vissa, och medvetenhet och metaspråk utvecklas genom detta. De diskuterade och ändrade sina texter utifrån disposition, tilltalsformer och stilnivå på ordval. Särskilt viktigt och relevant var att de bearbetade sina texter utifrån mottagaranpassning – att de definierade och förklarade sådant som inte är självklart för alla tänkta föräldrar. Även de studenter som var mer vana att skriva behövde begreppsliggöra och formulera sig kring de val och de strategier som de använde sig av. Det fanns grupper där samarbetet krackelerade, men i flera fall fungerade det bra att mer vana skribenter ändå utmanades av att beskriva sitt och andras skrivande, inte minst problematiska drag i texterna som behövde formuleras på ett icke-ansiktshotande sätt. Många av studenterna har en implicit kunskap om skrivande, och det är ett viktigt arbete för blivande lärare, att utveckla ett språk för att göra det implicita explicit och därmed nåbart för reflektion och utveckling.

Att detta skrivande var avsett att vara autentiskt var en viktig utgångspunkt, såväl i momentet ifråga som i denna artikel. Trots dilemman, krockar och motsägelsefullheter med ett autentiskt

skrivande där en genre från verksamheten i skolan ska skrivas inom ramen för en akademisk utbildning verkar forskarna inte anse att försök med att efterlikna autentiska skrivsituationer och autentiska texttyper ska överges. Det finns fördelar med det autentiska skrivandet i form av ökad motivation och relevans, och självklart också i form av övning i att förhålla sig till olika texttyper, genrer, mottagare etc. Mona Blåsjö menar till exempel att det ändå är möjligt att ”bära med sig” medierande redskap mellan verksamheter och på så sätt använda ny kunskap från en verksamhet eller social praktik när man ska delta i en ny.³⁷

Utifrån erfarenheterna med veckobrevsskrivandet är jag beredd att hålla med Blåsjö, även om vi inte har följt upp hur studenterna faktiskt kommer att ha användning för kursens kunskaper i sin framtida yrkesverksamhet. I diskussioner med varandra uppmärksammade studenterna medierande redskap i form av begrepp relaterade till textkvaliteter. De visade medvetenhet om såväl språkliga kategorier (meningsbyggnad, ordklasser), som normer (informella och formella språkliga drag) och sådant som kan relateras till struktur (dispositionsprinciper, typografiska element).

Utifrån den forskning som finns som visar att elever lyckas bättre när skrivuppgifterna är autentiska,³⁸ borde dessa forskningsresultat också vara tillämpbara på de studenter som skriver veckobrev. Utan att ha haft någon systematisk uppföljning av studenternas resultat, där jämförelser har gjorts mellan detta skrivande och annat skrivande som inte lika tydligt strävar efter autenticitet, är vissa tendenser ändå tydliga. Det finns inga studenter som ifrågasätter relevansen med denna skrivuppgift, och utifrån seminariediskussioner framgår att de arbetar med upp-

³⁷ Mona Blåsjö, ”Litteraturlistan som medierande redskap: några tankar om ett mångfunktionellt akademiskt textparti” i Milles & Vogel (red.), *Språkets roll och räckvidd. Festskrift till Staffan Hellberg den 18 februari 2007* (Stockholm, Stockholms universitet, 2007), s. 54-58.

³⁸ John T. Guthrie, *Engaging Adolescents in Reading* (Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2008), V. Purcell-Gates, N.K. Duke, & J.A. Martineau, *Learning to Read and Write Genre-Specific Text. Roles of Authentic Experience and Explicit Teaching* (Newark: International Reading Association, 2007).

giften seriöst. De försöker använda de verktyg som har presenterats i föreläsningarna och de diskuterar skrivandet på en metanivå. I flera fall har studenterna visat upp något som kan beskrivas som nya synsätt eller förhållningssätt, även om vissa också har blivit oroliga över hur svårt och komplext det är att skriva något så tillsynes enkelt som ett veckobrev.

Huruvida studenterna lyckas bättre när de skriver autentiska uppgifter beror också på de två olika typerna av veckobrev som skulle skrivas. Studenternas uppgift var att skriva två olika brev, ett som skulle vara informellt skrivet och ett som skulle vara formellt skrivet. Syftet var att studenterna skulle få laborera med olika roller som en lärare kan inta och hur dessa roller samspelar med olika sätt att uttrycka sig på. Studenterna fick också anpassa innehållet efter vad som passade för ett informellt respektive formellt hållet veckobrev. I det ena fallet skulle de inta en roll där de skapade delaktighet och en vi-känsla med de läsande föräldrarna. I det andra fallet skulle de inta en myndighetsroll gentemot föräldrarna. Detta kan till viss del likställas med två av de olika principer som Eriksson³⁹ menar att samarbete mellan hem och skola kan beskrivas med, nämligen *partnerskapsprincipen* och *isärhållandets princip*.⁴⁰

Partnerskapsprincipen kan likställas med syftet med det informella brevet, där det handlar om att se på relationen hem-skola utifrån likhet, gemensamma drag och gemensamma intressen. Isärhållandets princip är det motsatta, och skulle därmed kunna likställas med syftet med att skriva formella veckobrev, där skillnader, gränser och olika funktioner betonas. I det ena fallet är läraren och föräldern ett vi som delar ett gemensamt intresse i barnets trivsel och entusiasm. Läraren kan också ingå i ett vi tillsammans med eleven där lärarens och elevens gemensamma intresse och fokus betonas. I det andra fallet betonar läraren sin myndighetsroll och betonar det ansvar som detta medför, vilket med all nödvändighet samtidigt innebär en skill-

³⁹ Lars Erikson, *Föräldrar och skola* (Örebro: Örebro universitet, 2004), s. 21.

⁴⁰ *Ibid.*, s. 73.

nad mellan både föräldrarnas och barnets annorlunda roll. De två olika fokus som veckobreven alltså skulle ha innebär stora skillnader i hur veckobreven kan utformas, och studenterna kan behärska någon av rollerna bättre än den andra.

Studenterna hade på sin första termin på lärarutbildningen lättare att formulera ett informellt veckobrev än ett formellt, vilket kanske inte är så förvånande då det informella veckobrevet ligger närmare det vardagliga allmänspråket som de sannolikt är vana vid. Det formella språket kräver förankring och begrepps-användning, vilket kan vara svårt innan man har kommit in i skolans eller högskolans professionella diskurs. Innehållsligt är också det formella brevet mer krävande då det innehållsligt skulle handla om sådant som motiverade ett strikt myndighetspråk; problem som uppstått, regler och policies etc.

Skillnaden mellan partnerskapsprincip och isärhållandets princip sammanfattar veckobrevets komplexitet och potential inom en akademisk diskurs. Veckobrevet innehåller många möjliga funktioner och kan genom detta bli ett effektivt verktyg såväl inom en akademisk ram där många funktioner, roller och strategier i skrivande kan synliggöras och diskuteras som inom en skolverksamhet som ställer allt större krav på kommunikation med föräldrarna i olika former.

Det är dock inte säkert att det är just veckobrevet som kommer att vara den mest vedertagna och centrala formen för föräldrakommunikation framöver. Harju och Tallberg Broman förklarar i detta sammanhang att under de senaste åren har formerna för samarbetet mellan hem och förskola förändrats.⁴¹ De tidigare formerna för kontakt, som föräldramöten och utvecklingssamtal, har kompletterats av nya samverkansformer som webbsidor, mailinglistor och bloggar. Det blir sannolikt relevant i framtida kurser att även träna på och diskutera veckobrevskrivandets funktioner, möjligheter och begränsningar i relation till dessa nyare samverkansformer.

⁴¹ Anne Harju & Ingegerd Tallberg Broman (red.), *Föräldrar, förskola och skola. Om mångfald, makt och möjligheter* (Lund: Studentlitteratur, 2013), s. 33.

”Får man säga att det känns hopplöst?”

Polisstudenter möter det akademiska skrivandet

Kajsa Sköldvall, Charlotte Rising och Maria Danielsson

Ar 2015 startade den nya polisutbildningen på Södertörns högskola. Under årets höst- och vårtermin påbörjade drygt 300 studenter sin yrkesutbildning som omfattar fem terminer och som från och med nu ger polisstudenterna en akademisk grund i sin utbildning. De fem terminerna omfattar både praktiska och teoretiska moment, där akademiskt skrivande ingår som en del av examinationen. Ett regeringsförslag finns om att bygga på polisutbildningen ytterligare, och i bakgrunden ligger en önskan om att likställa den med andra professionsutbildningar som bedrivs på akademisk nivå, till exempel utbildningar till socionom, sjuksköterska och förskollärare. I en polisutbildning på akademisk grund kan sådana moment vävas in som kännetecknar utbildningar inom akademien: förankring i aktuell forskning, kritiskt tänkande och självständighet.

”Får man säga att det känns hopplöst?” Så uttryckte sig en polisstudent vid ett av de första seminarierna på utbildningen om den kurslitteratur som skulle läsas inför seminariet. I frågan ligger ett prövande om var gränserna går för vad som får sägas och kanske också ett blottläggande av den osäkerhet i identitet som studenten känner inför ett nytt sammanhang. I den här texten vill vi diskutera mötet mellan blivande poliser och akademien kopplat till det akademiska skrivandet som ingår i utbildningen.

Vilka förväntningar har polisstudenterna på sin utbildning och sitt kommande yrke? I de korta berättelser som studenterna skriver om sitt yrkesval vid starten av utbildningen berättar många att yrkesvalet görs mot bakgrund av att en nära släkting, till exempel en förälder, arbetar eller har arbetat som polis. Hur stämmer den förförståelse av yrket som vissa av studenterna därmed kan ha överens med den nya akademiskt förankrade utbildningen som har startat på Södertörns högskola?

Att mötet med högskolan och akademiska texter kan vara svårt gäller för många studenter. Sofie Ask, som har undersökt nyblivna studenters skrivande, beskriver detta som en ”diskurschock”,¹ där det akademiska skrivandet uppfattas som något obekant av studenterna och som något som ligger långt ifrån det skrivande som de känner sig bekanta med från gymnasium och tidigare skolgång. Även Torlaug Løkensgard Hoel skriver om svårigheter för studenter som inte förstår vad som förväntas av dem när det gäller det akademiska skrivandet och hänvisar till den ”tysta kunskap” som finns inom den akademiska världen när det gäller hur akademiska texter ska utformas.² Studenter uppfattar att det finns förväntningar om hur texterna ska se ut, men de tycker sig inte få någon ledning i att förstå vad dessa förväntningar innebär.

Vid Södertörns högskola pågår sedan 2013 ett projekt där det inom några ämnen på högskolan ingår en introduktion till akademiskt skrivande. I projektet introduceras studenter på sin A-kurs till den akademiska miljön genom att ett moment om att läsa, söka, värdera och skriva akademiska texter involveras i ämneskursen. Varje deltagande ämne har introduktionen under tre terminer, därefter får ämnet självständigt arbeta vidare med det akademiska skrivandet. Projektet bygger på ett samarbete

¹ Sofia Ask, *Tillgång till framgång: lärare och studenter om stadiövergången till högre utbildning*. Licentiatavhandling i Nordiska språk: svenska med didaktisk inriktning (Växjö: Linnéuniversitetet, 2005).

² Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter* (Lund: Studentlitteratur, 2010).

mellan Utvecklingsenheten för högskolepedagogik och bildning, Biblioteket, de ämneslärare som undervisar inom den aktuella kursen och skrivlärare från Studieverkstan, som inom sin verksamhet arbetar med olika former av studie- och skrivhandledning. I en artikel har Maria Eklund Heinonen och Kajsa Sköldvall skrivit om erfarenheter från denna undervisning inom några ämnen på högskolan.³ Avgörande för resultatet förefaller vara hur väl momentet har blivit integrerat i ämnesstudierna och hur nära samarbetet har varit mellan ämneslärare och skrivlärare – något som har fungerat lite olika mellan olika ämnen och som studenterna, kanske därmed, i olika utsträckning tycker sig ha haft nytta av.

Under 2015 bedrevs projektet om introduktion till akademiskt skrivande tillsammans med den nystartade polisutbildningen. Just polisutbildningen tycker vi har varit särskilt intressant att lyfta in i projektet. Det är en utbildning som inte tidigare har haft en tydlig akademisk förankring utan först i och med flytten till Södertörns högskola bedrivs i en akademisk miljö. Mötet med akademien innebär, som flera forskare enligt ovan har belagt, svårigheter för många studenter. Hur ser detta möte ut för de nyblivna polisstudenterna som inte har några tidigare polisstudenter att jämföra sig med, eller anknyta till? Vilken effekt kan en introduktion till akademiskt skrivande ge polisstudenterna?

I denna text reflekterar vi kring två övergripande frågor. Den första handlar om hur polisstudenter kan introduceras i sin utbildnings akademiska skrivande så att textmönster och krav på akademiska texter begripliggörs. Den andra övergripande frågan rör huruvida dialog i undervisningen kan ge stöd för polisstudenter som söker sin identitet på högskolan och försöker bemästra den osäkerhet som, inte bara för polisstudenter utan för många studenter, finns inför att stiga in i en ny roll. Kanske hänger dessa bägge frågor samman? Vi börjar med några teore-

³ Maria Eklund Heinonen & Kajsa Sköldvall, "Nu har vi ett gemensamt språk – om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande", *Högre utbildning*, vol. 5, nr 2 (2015): 133-138.

tiska utgångspunkter för att därefter beskriva uppläggning och genomförande av momentet om akademiskt skrivande. Några reflektioner från studenter kommer sedan och följs av en redovisning av tankar som har väckts hos oss i samband med undervisningen. Vi slutar med att försöka dra några lärdomar inför framtiden.

Teoretiska utgångspunkter

”Studenter kan inte längre skriva”, är en typ av påstående som är ganska vanlig i den offentliga debatten. Vanligt är också att detta kopplas till de mer heterogena studentgrupper som idag finns på högskolan jämfört med den situation som rådde ett par decennier tillbaka.

För att stödja studenters akademiska skrivutveckling erbjuder akademiska lärosäten olika typer av skrivstöd. Dessa skrivstöd handlar, enligt Mary Lea och Brian Street, om studieteknik, socialisation och *academic literacies* eller akademisk litteracitet.⁴ Denna litteracitet omfattar de båda andra typerna av skrivstöd och sätter dessa i ett bredare sammanhang. Akademisk litteracitet tillför perspektivet på att studenters skrivande sker inom en bestämd institutionell praktik där maktrelationer och identitet påverkar textmönstren.

Problem kan uppstå för studenten om något av dessa perspektiv görs allenarådande; som då undervisning om studieteknik och akademiskt skrivande ges i separata kurser frånkopplade ämnet, eller då studenter utsätts för ett ”språkbad” av akademiska texter med en intention om att kunskap om hur akademiska texter ska skrivas på så sätt kan överföras automatiskt. Forskningsfältet akademisk litteracitet pekar på att undervisning om akademiskt skrivande ska ges i meningsfulla, funktionella och

⁴ Mary R. Lea & Brian V. Street, ”Student Writing in Higher Education. An Academic Literacies Approach”, *Studies in Higher Education*, vol. 23 Issue 2, (1998), s. 157-173.

autentiska sammanhang.⁵ Arbetet med akademiska texter pågår således i en social praktik som kan se olika ut från ämne till ämne.⁶ Det bör därför inte lämnas till studenten själv att hitta fram till hur ett deltagande i denna praktik går till utan studenter behöver få tillfälle att utveckla sitt akademiska skrivande parallellt med att de utvecklar sina ämneskunskaper.

Akademiska texter, precis som andra texter, skrivs i process. En text skrivs inte linjärt så att inledningen skrivs först och avslutningen sist, utan skrivprocessen omfattar fler faser och olika delar i texten brukar ofta bearbetas och skrivas om flera gånger. Skrivprocessens faser kan under skrivarbetets gång relateras till textens nivåer. Dessa illustreras av Olga Dysthe med flera med den så kallade Texttriangeln.⁷ Basen utgör textens globala nivå. På denna nivå definieras syfte och mottagare. Nästa nivå utgörs av struktur och innehåll medan de lokala nivåerna i texten utgörs av meningar, ordval, formalia och rättskrivning. Dessa olika nivåer fogas under skrivprocessen samman. Även om en skribent arbetar på flera nivåer samtidigt är det sällan någon idé att fokusera textens lokala nivåer innan hen har fått tag på det övergripande syftet med texten. I skrivprocessens första faser gäller alltså att utveckla idéer och göra urval, medan textbindning, formalia och rättskrivning, hör till den fas då skrivprocessen går mot att bli en slutprodukt.⁸

Lika viktigt som slutprodukten är skrivandet som medel att integrera ny kunskap och nya begrepp samt att få grepp om den egna tanken. Skrivprocessen omfattar således både tankeskrivande och presentationsskrivande. Tankeskrivande utforskar fältet och under detta skrivande är skribenten själv textens mottagare, medan presentationsskrivande vänder sig till en mottagare som inte är införstådd med syftet med texten eller innehållet i

⁵ James P. Gee, *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses* (London: Routledge, 2012).

⁶ Lea & Street, "Student Writing in Higher Education".

⁷ Olga Dysthe, Frøydis Hertzberg & Torlaug Løkensgard Hoel, *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning* (Lund: Studentlitteratur, 2002).

⁸ Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel, *Skriva för att lära*, s. 38f.

den. Skrivande är alltså att pendla mellan att hitta ett utforskande flöde och att vara kritisk till sin egen tanke och tolkning. Skrivandet innefattar en förmåga att se vad som behöver ingå i den egna texten och hur den ska struktureras för att en mottagare utanför situationen ska kunna ta den till sig.⁹ Skribenten behöver alltså vara den första kritiska läsaren av sin egen text.

En annan teoretisk utgångspunkt som vår text tar avstamp i, är Bakhtins dialogbegrepp tolkat av Dysthe.¹⁰ Dysthes tolkning ser vi som relevant eftersom den sätter in dialogteorin i en undervisningskontext. Dysthe menar att Bakhtins dialogteori lyfter fram språkets roll som en viktig del i hur vi människor skapar oss själva i dialog med andra. Det är i samspel och språkande som vi tillsammans prövar tankar och idéer och på så vis blir till som människor. Dialogen omfattar en rad olika språkhandlingar som positionerar oss i varje specifikt sammanhang. Dialogen och de yttranden som görs blir således något som hänger ihop med den egna existensen och identiteten.¹¹

En ytterligare aspekt av dialogbegreppet handlar om hur olika röster kommer till uttryck i dialogen. Dysthe använder här begreppet flerstämmighet och menar med det alla de olika typer av röster som kommer till tals i en klassrumskontext. Dessa olika röster talar och hörs parallellt med varandra och möts genom att olika tankegångar och åsikter hos elever, lärare och läroböcker uttrycks.¹² Även i ett akademiskt sammanhang är olika röster i dialog med varandra både i texterna och under seminarierna.

Dialogbegreppet berör även dialogen som ett verktyg i tal och skrift där den utgör en viktig del i att skapa förståelse. Detta hänger samman med respons. Respons kan användas som ett verktyg i skrivandet och som en del av undervisningen. Den handlar om att få återkoppling på den egna texten. Återkopp-

⁹ Dysthe, Hertzberg & Lökensgard Hoel, *Skriva för att lära*, s. 39f.

¹⁰ Olga Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet* (Lund: Studentlitteratur, 1996).

¹¹ *Ibid.*, s. 63.

¹² *Ibid.*, s. 68.

lingen kan ges av läraren och också mellan studenter som läser varandras texter och ger respons på dem. Den kan ske på olika sätt, både i skriftlig och muntlig form, och syftar till att hjälpa skribenten vidare med sin text. Responsamtalen bidrar med en ny blick på det som skrivits och förhoppningsvis även till en utveckling av skribentens text. På så vis är responsen en viktig del, eller till och med en förutsättning för att skapa förståelse, enligt Dysthe.¹³ Respons och förståelse går hand i hand. Det är genom dialogen, och genom den respons som ges inom ramen för dialogen, som förståelse blir möjlig. Det är först när vi får kommentarer och reaktioner från någon annan som vår kunskap kan utvecklas och bearbetas och leda till en förståelse.¹⁴

Våra teoretiska utgångspunkter för uppläggningsen av momentet som introducerar akademiskt skrivande inom polisutbildningen kan sammanfattas så här:

- Att läsa, skriva, söka och värdera akademiska texter är sociala praktiker som ingår i ett gemensamt meningsskapande.
- Ämnesintegration är nödvändig i undervisning om akademiskt skrivande för att skapa ett meningsfullt och autentiskt sammanhang.
- Skrivprocessen innehåller flera faser och olika språkliga nivåer i en text kan vara relevanta i olika faser.
- Skribenten bör vara den första kritiska läsaren av sin egen text.
- Akademiska texter är flerstämmiga och skribenter behöver tydliggöra hur den egna rösten och andras röster tar plats i denna dialog.
- Dialogen är ett verktyg i tal och skrift, och en viktig grund för att skapa förståelse. Dialogen bidrar också till utvecklandet av den egna identiteten.

¹³ Ibid., s. 65f.

¹⁴ Ibid., s. 65f.

Uppläggning och genomförande av undervisningen

Introduktion till akademiskt skrivande inom polisutbildningen omfattar två seminarier som i tiden ligger med två veckors mellanrum. Vi har planerat uppläggningsen tillsammans med de lärare från ämnet statsvetenskap som ansvarar för denna delkurs på utbildningen. Utifrån erfarenheter från motsvarande undervisning inom andra ämnen, redovisade av Eklund Heinonen och Sköldvall,¹⁵ har vi varit mycket angelägna om att momentet ska vara väl integrerat i kursen och uppfattas som något som naturligt ingår i undervisningen, inte som ett moment som löper parallellt med själva ämneskursen. Tillsammans med ämneslärarna har vi valt den del av kurslitteraturen som vi arbetar med inom momentet. Dessutom har vi tillsammans utformat en individuell examinerande sök- och skrivuppgift som ingår i delkursen och diskuterat oss fram till kriterier för hur uppgiften ska bedömas. Efter det första seminariet skriver studenterna ett första utkast till text och dessa texter ligger till grund för diskussionen under seminarium två. Efter det andra seminariet skriver studenterna en andra version och denna examineras sedan av ämneslärarna, som också deltar i de två seminarierna för att bli förtrogna med vad som tas upp i sök- och skrivundervisningen. Genom sitt deltagande får ämneslärarna en grund för sin kommande examination av uppgiften.

Undervisningen leds av en bibliotekarie och en skrivlärare från Studieverkstan. Vi strävar efter interaktion och dialog, så att studenterna hela tiden är aktiva i grupp- och seminariediskussioner och i arbete på datorerna, till exempel om sökning av vetenskapliga texter. Nedan presenteras seminarierna lite närmare.

Seminarium 1

Det första seminariet startar med en kort diskussion om vad studenterna förknippar med akademiska texter och varför akademien ställer vissa krav på dem. Vi frågar vilka som har tidigare

¹⁵ Eklund Heinonen & Sköldvall, ”Nu har vi ett gemensamt språk – om ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande”.

erfarenheter av akademiskt skrivande och bland polisstudenterna har hittills funnits både nybörjare och studenter med en hel del högskoleerfarenhet.

Vi diskuterar de tre statsvetenskapliga texterna från kurslitteraturen som studenterna har läst inför seminariet. Vad är det för typ av texter? Vetenskapliga eller inte? Diskussionen lyfter sedan fram vad som är textens syfte och viktigaste slutsats och hur läsaren kan hitta detta. Vår poäng är att ge en grund för hur studenterna kan ta sig an akademiska texter, både för att inhämta kunskap och för att gå i dialog med dem. Många studenter visar sig tycka att det är svårt att skilja ut just syfte och slutsats i framför allt två av texterna och formulerar istället en mer svävande innehållspresentation. Den tredje texten är mer lättanalyserad, tycker de flesta. Den utgör också ett kapitel ur en lärobok.

För den examinerande sök- och skrivuppgift som ingår i momentet ska studenterna välja en av de tre texterna från kurslitteraturen och utifrån den diskutera och problematisera polisens roll och makt i samhället. Ingen av texterna handlar specifikt om polisen utan har ett bredare perspektiv på samhället. Här diskuteras till exempel kulturpluralism, tillit till offentliga institutioner, liksom civilsamhällets roll i förhållande till dessa. I uppgiften ingår att studenten ska väva in en egen framsökt vetenskaplig text och koppla samman den med den första texten. Studenten behöver alltså referera texterna och föra ett resonemang kring dem. Under seminariet introducerar vi därför metoder för sökning och värdering av vetenskapliga texter, och ger grundläggande råd om akademiskt skrivande. Vi lyfter särskilt fram referenshantering och en modell för självbärande text, det vill säga att texten ska gå att förstå för en läsare som inte har läst ursprungstexten eller har några bakgrundskunskaper om varför texten är skriven.

Seminarium 2

Det andra seminariet ägnas framför allt åt att diskutera och ge respons på det sök- och skrivarbete som studenterna har gjort

efter första seminariet. Alla studenttexter har lästs av seminarie-
lärarna som leder en diskussion om sådant som kan tjäna som
goda exempel från texterna och om sådant som kan behöva
utvecklas. Hur studenterna självständigt har sökt vetenskaplig
litteratur varierar liksom hur de har värderat litteraturen, och vi
har till exempel diskuterat hur man ska se på studentuppsatser i
detta sammanhang. Under det första seminariet togs, som redo-
visats ovan, grundläggande aspekter på det akademiska skrivand-
et upp för att ge studenterna redskap för att skriva en första
version av uppgiften. Under seminarium två bygger vi på råden
och förmedlar några fler exempel på språkliga resurser som ord
och fraser som markerar samband i texten och som tydliggör
vem som säger vad. Dessa resurser kan studenterna använda för
att utveckla sin text till nästa version.

Studenternas texter varierar naturligtvis också i sin skriftliga
utformning. I ganska många studenttexter ägnas det största
utrymmet åt att referera texten som är hämtad från kurslitteratu-
ren. Under det andra seminariet diskuteras hur ett eget perspek-
tiv om polisens roll i samhället kan lyftas fram så att en text kan
få ett eget, självbärande tema. Vi visar några goda exempel på
texter från studenter som gör en relevant jämförelse av de refere-
rade källorna och som för en egen problematiserande diskussion.
Även referenshantering ges stort utrymme i seminariediskus-
sionen som fokuserar på hur det går att tydliggöra vilka röster
som talar i texten. Olika exempel från texterna jämförs, både
goda exempel och exempel där referenserna är mer otydliga.

Under seminariet arbetar studenterna också med att ge re-
spons till varandra i mindre grupper utifrån den responsguide
som vi delar ut under textdiskussionen. Responsguiden bygger
på de två perspektiv på akademisk text som tidigare introdu-
cerats: självbärande text och referenshantering. I responsguiden
konkretiseras dessa perspektiv med hjälp av exemplen från stu-
denttexterna som beskrivits ovan. På detta sätt vill vi ge en något
utbyggd repertoar för olika språkliga resurser som studenterna
kan använda.

Efter det andra seminariet är vår intention att varje student ska ha en grund för att utveckla sin text och skriva en ny version. Det är sedan denna reviderade version som ska examineras och examinationen görs av de lärare i statsvetenskap som leder de olika grupperna i delkursens övriga seminarier. I seminariets avslutande diskussion får studenterna reflektera över vilka kunskaper som de tar med sig till fortsatta studierna. Vår förhoppning är att studenterna känner lust och engagemang för att arbeta vidare med sin text när de lämnar seminariet.

Vad tänker studenterna?

Så, vad tycker studenterna om momentet Introduktion till akademiskt skrivande? Tycker de sig ha fått verktyg för att läsa, söka, värdera och skriva akademiska texter? Upplever de sig något mer hemmastadda i den akademiska miljön som många studenter, och säkert också polisstudenter, känner en ängslan inför.¹⁶ Vid det andra seminariets avslutande gruppdiskussion får studenterna reflektera kring vilka kunskaper som momentet har tillfört och som de tar med sig till nya kurser. De får också reflektera kring vad de vill lära sig mer om.

Referenshantering är det område som många polisstudenter kommenterar i sin reflektion. Hur formalia ska hanteras verkar alltså studenterna tycka vara en viktig lärdom att ta med och detta märktes också under seminarierna då många frågor om referenser ställdes. Flera studenter skriver också i sina reflektioner att källhantering är något som de vill lära sig mer om.

Kommentarer om strukturen på akademiska texter är också vanligt i reflektionerna. Studenterna skriver om hur en förståelse för strukturer i texter blir en hjälp i läsningen av dem. Studenterna skriver om att de därmed tycker sig ha fått kunskaper om strategier för att läsa akademiska texter liksom om hur viktigt det är att se till vilket syfte och vilket förhållningssätt som författaren till en text har. Just läsandet lyfts fram i många reflektioner. "Att

¹⁶ Se resonemang om diskurschock Ask, *Tillgång till framgång*, och Hoel, *Skriva på universitet och högskolor*.

inte läsa som en roman” är en formulering som används för att uttrycka detta.

Kunskapen om akademiska texters struktur ger också en grundform för skrivandet av egna texter, enligt flera studenters reflektioner. Man tycker sig ha fått förståelse för hur självbärande texter ska skrivas och en grundstruktur att luta sig mot i kommande skrivuppgifter. Även kommentarer om att självständigt söka vetenskaplig litteratur och kunskaper om hur källor ska värderas, tar många studenter upp i sina reflektioner.

Seminariernas inslag om skrivprocess och responsgivning, kommenteras också. ”Läsa min egen text flera gånger och att låta någon annan läsa” skriver en student i sin reflektion. ”Tänka på att min text inte behöver vara bra från början” skriver en annan. ”Jag fick en stolthet och en iver över att fortsätta med att bearbeta texten” är ytterligare en studentröst.

Studenterna får som nämndes tidigare även reflektera över vad de tycker sig behöva lära mer om. Något som många studenter tar upp är vikten av att få tillfälle att repetera och kontinuerligt fortsätta att använda kunskaperna om akademiskt skrivande. ”Lära mer om att skapa en röd tråd” uttrycker flera att de behöver. ”Övning ger färdighet” står det i en reflektion och i en annan nämns en önskan om ”mängdträning”.

Också frågor om osäkerhet kopplat både till skribentrollen och till den nya studentrollen kommer fram. Två exempel på sådana kommentarer från studenter som förefaller ha hittat redskap för att hantera osäkerheten är ”Bygga självförtroende runt skrivandet” och ”Jag förstod tanken med akademiskt skrivande bättre. Egentligen är det enkelt och tydligt men från början kändes det mest hopplöst.”

Vad tänker vi?

Vi möter studenterna när de är helt nya på sin utbildning inom högskolan. Främst möter vi frågor kring referenshantering i skrivandet och frågor kring den egna rösten: ”Får man skriva ’jag’?” är en återkommande fråga på seminarierna. Frågan upp-

fattar vi inte bara som rent teknisk utan den berör frågan om identitet. Vem blir "jag" i texten? Har jag rätt att ta plats i detta sammanhang? Frågorna från studenterna rör alltså i stor utsträckning de bägge områdena akademiskt skrivande och identitet. Vi börjar med att resonera om dessa områden på ett mer övergripande sätt för att därefter fortsätta resonemanget utifrån några konkreta situationer under seminarierna.

Under det första seminariets inledning ställdes frågan om vad studenterna förknippar med akademisk text: "Mycket ord utan att få något sagt", "En tvångströja", "Man måste använda källhänvisning". Vi tolkar detta som om vissa studenter uppfattar det som ett självändamål att göra akademiska texter svårtillgängliga och att de därför hindras i sitt eget skrivande av att språket inte kan användas naturligt. Detta kan kopplas till den "diskurschock" som Ask menar kan bli en följd av nyblivna studenters möte med akademien.¹⁷ Under seminarierna diskuterar vi ändamålsenligheten med akademisk text och vad som eftersträvas i skrivandet av dem. Kännetecken som tydligt syfte, en garderande stil, och en strävan efter såväl exakthet som tillförlitlighet kan bli begripliga och igenkännbara i relation till vad texterna vill åstadkomma. Akademisk text kan sägas utgöra en plats där gammal kunskap möter ny kunskap och där den som skriver – oavsett om det är en student eller en forskare – presenterar erövrad kunskap för en läsare. Därför måste, som vi ser det, studenter kunna känna både att de kan vara aktiva läsare av akademiska texter och att de har en berättigad plats som skribenter av sådana texter. En student skrev följande reflektion: "I takt med att jag lärde mig hur akademisk text är uppbyggd kunde jag ändå börja greppa texten och dela in i begripliga portioner".

Lika mycket som vi försöker synliggöra de textmönster som finns i genren vill vi skapa ett sammanhang där studenter kan ställa frågor och vädra farhågor. Vår intention är att sänka tröskeln, att åstadkomma en inkluderande och avspänd situation för att skapa goda förutsättningar för lärande. Det blir först möjligt

¹⁷ Ask, *Tillgång till framgång*.

att rikta sina krafter effektivt när man vet vilka förväntningar som ställs. En av de aha-upplevelser som vi hoppas att studenterna får med sig är att de förstår att text i skrivande *växer fram* och i läsande *träder fram*, genom en stegvis systematisk process som involverar dialog och reflektion. Det går att träna upp denna typ av strategiskt kunnande och den går sedan att använda – med viss anpassning – oavsett ämne. ”Det är en sak att få kunskap och annan sak att applicera kunskap”, ”Viktigt att själv förstå det man vill formulera”, ”Tänka på att min text inte behöver vara bra från början” reflekterar studenter som vi tycker har nått det där ”aha:et”.

Sammantaget tycker vi oss urskilja två spår i studenternas reflektioner, dels en insikt om att tidig undervisning om akademiskt skrivande kan tillhandahålla språkliga resurser som gör det möjligt att söka och värdera vetenskapliga källor och att skriva om dem, dels ett insocialiserande i identiteten att bli student inom akademien och därmed en aktiv deltagare inom rådande konventioner.

Det akademiska skrivandet

En student uttrycker irritation vid det andra seminariet då hen får respons inför omarbetningen. Hen frågar varför vi inte sagt allt detta första gången; som det var nu blev det dubbeljobb. I hens värld var det bortkastad tid att skriva om.

Vi har valt att vänta till det andra seminariet med att ge en mer detaljerad responsguide och alltså till efter det att studenterna har skrivit sitt första utkast. Med responsguiden kan studenten se på sin egen text och sina kamraters texter med kritiska ögon och med hjälp av den bearbeta texten till den slutliga versionen. Vi hoppas kunna skapa förståelse för värdet av processskrivande och förebygga en instrumentell syn på skrivuppgifter.¹⁸ Vår inställning är att studenterna har mycket att vinna på skrivvanor som innefattar bearbetning. En föreställning hos studenter kan vara att läsandet och skrivandet är separata handlingar och

¹⁸ Dysthe, Hertzberg & Hoel, *Skriva för att lära*, s. 37ff.

att skrivandet kommer till stånd först då man har läst och tänkt klart. Baksidan av en sådan rutin är att tentainlämningar riskerar att bli mer av utkast än färdig text. Det kan då framstå som om studenten har problem med språket, medan det istället kan ha att göra med att studenten inte själv har förmått vara en aktiv och kritisk läsare av sin egen text. Studenten har inte insett att ombehandling i de flesta fall är avgörande för att en text ska fungera som det är tänkt, och att ett utkast behöver bearbetas flera gånger innan texten är färdig.¹⁹

En student ställer mycket höga krav på sig själv om hen tänker att allt i en text ska falla på plats på en gång. Vårt intryck är att flera studenter redan under första seminariet fokuserar på den färdiga produkten, och, precis som den refererade studenten ovan, blir irriterade när de vid det andra seminariet inser att texten inte är färdig att lämna till examination. Det är inte förvånande att studenter vill bli klara med sina uppgifter så fort som möjligt, men det går i motsatt riktning till det arbetssätt för skrivande som vi försöker förmedla under seminarierna. Vi betonar vikten av att se på skrivandet som en process där texten växer fram i flera faser och att lokala nivåer, som korrekt formalia, kommer in lite senare i processen, alltså det synsätt som vi uppfattar att Texttriangeln bygger på.²⁰

En orsak till att en text inte fungerar som självbärande utan saknar medveten struktur och en anpassning till läsaren kan vara en bristande tillit till den egna förmågan att fatta avgörande beslut om effektiva lässtrategier, urval, sortering och bearbetning. Det andra skrivseminariet ägnas i stor utsträckning åt respons på den inlämnade första versionen av skrivuppgiften. Studenterna får respons av oss lärare, och varje student får också respons av ett par studentkamrater. Därmed får var och en av studenterna också ge respons på ett par texter. Att ge och få respons innebär träning i metarefleksion kring texter och kan bidra till ökad medvetenhet om det egna skrivandet, och ökad tillit till

¹⁹ Ibid., s. 39.

²⁰ Ibid., s. 38.

den egna förmågan.²¹ Därmed kan responsarbete också ge vägar till att bli en aktiv läsare av den egna texten.

En del av skrivandet som får en stor plats under seminarierna är referenshantering. Vi försöker sätta in användandet av referenser i ett sammanhang för att skapa en förståelse för syftet med referenser och på så sätt för hur de bör användas. Det första seminariet rymmer en kort genomgång av de mest centrala delarna i referenshantering. Innan vi ens hunnit fram till den del av seminariet som handlar om referenshantering har flera olika typer av referensfrågor ställts. Senare under seminariet fortsätter samtalet om referenser och det blir flera intensiva diskussioner som fokuserar på detaljer. Det blir svårt att hitta en mer övergripande nivå att tala om referenser på och att kunna fokusera på resonemang som tydliggör varför referenser är viktiga i en text.

I efterhand har vi funderat över vad ett sådant detaljfokus kan ha varit uttryck för och varför polisstudenterna fäste extra stor vikt vid detaljerna kring referenshantering – något som de också lyfte fram särskilt i sina reflektioner om vad de hade lärt sig under momentet. Bilden av referenserna som något att hålla fast vid då marken skakar har kommit till oss. Kanske handlar de många frågorna om behovet av att ha några konkreta regler att hålla sig till. Referenserna blir en modell som talar om vad som är rätt och fel och studenterna vill egentligen bara veta just detta, vad är rätt och vad är fel.

Även en diskussion om referenser kräver en förståelse för det sammanhang som de ska fungera i. Det var det vi hade önskat att samtalet om referenshanteringen skulle fokusera på. Men det kan finnas olika vägar in i den förståelsen. Kanske kan ett tydligt fokus på detaljer i ett tidigt läge bidra till att studenterna får en känsla av kontroll och lugn och en känsla av att detta är något som de så småningom kommer att behärska. Det finns ju ingenting som hindrar att detta går hand i hand, från helhet till detaljer eller från detaljer till en helhet, från en mer övergripande förståelse till en mer detaljerad och vice versa. De många frågor-

²¹ Ibid.

na om detaljer kan vara ett tecken på ett processande av ny kunskap och utifrån den tankegången kan man betrakta seminarier-na som ett sammanhang där dessa frågor kan ställas. Under det andra seminariet följer vi upp referenshanteringen genom att ge respons på hur studenterna har använt referenser i sina texter. Vi försöker med hjälp av respons som en del av dialogen bidra till att utveckla förståelsen om referenser ytterligare, eftersom vi precis som Dysthe,²² tror att respons och förståelse hänger ihop. Hur referenshantering ska introduceras och hur referenser ska sättas in i ett sammanhang, är något att fundera vidare på.

Identiteten

Nya studenter får inte sällan prestationsångest inför den mängd av text de ska tillgodogöra sig under en delkurs. "Hur kan de förvänta sig att vi ska *kunna* allt det här?" frågar en student under första seminariet. Studenten sätter fingret på något centralt i övergången mellan att ha varit elev till att bli student. "Varför ska vi kunna det här?" är en annan fråga som vi har mött. Här handlar det nog om ett ifrågasättande av vad polisyrket har med akademiskt skrivande att göra, men återigen om övergången från att ha varit elev till att bli student och att träda in i ett sammanhang där det är oklart vilka förväntningar som finns och varför de ser ut som de gör.²³ Att ingå som en del i en akademi handlar inte om att omedelbart "kunna något" efter läsning utan att istället "förstå sammanhang" och att pröva det förstådda i relation till ett material eller till en händelse. Hur läsning av och skrivande om den teoretiska kurslitteraturen kan ge relevanta verktyg i det kommande polisarbetet kan ta tid att förstå för en student som kanske har valt polisyrket utifrån berättelser om vad yrket innebär från till exempel en förälder med polisutbildning som kan ligga ganska långt tillbaka i tiden.

I frågan "Får man säga att det känns hopplöst?" kan utläsas en identitetsfråga som handlar om att förstå sin nya roll som

²² Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet*, s. 65f.

²³ Ask, *Tillgång till framgång*.

student och de förväntningar som följer med den. Det egna jaget ska förstås och omförhandlas i ett nytt sammanhang. I det akademiska skrivandet ska ett ”textjag” ställas i förhållande både till ett ”studentjag” och till det egna jaget. Den existentiella dialogen, som Dysthe beskriver det med hjälp av Bachtin,²⁴ blir märkbar här. Både texten som ska skrivas och samtalen som förs under seminarierna bidrar till att studenterna positionerar sig som just studenter och även som blivande poliser.

Frågan om det är tillåtet att använda ”jag” i akademiska texter kommer upp under det första seminariet i samband med att vi diskuterar hur man kan synliggöra de olika rösterna som talar i texten. Frågan verkar grunda sig på att studenten har snappat upp att detta inte är tillåtet i akademiska texter. I uppgiften som ingår i momentet handlar en viktig del om att referera till andra texter och att gå i dialog med dessa genom att skriva en egen kommentar eller reflektion. Vi identifierar hur en egen röst kan komma till tals i en text genom att analysera hur detta görs i de lästa texterna. Studenterna uppmärksammas på hur och på vilket sätt den egna rösten kan synas så att de kan få en förståelse för hur de ska positionera sig i texten. Vad är det som de vill uttrycka i texten i förhållande till de refererade källorna och vilka språkliga resurser kan användas för att göra detta? Dialogen med kurslitteraturen blir därmed en dialog på flera olika plan, som vänder sig både inåt och utåt, precis så som Dysthe menar att det flerstämmiga klassrummet fungerar.²⁵ Mötet med kurslitteraturen blir ett möte med en mängd olika röster och de tankegångar som de representerar. Och någonstans mitt i allt detta finns polisstudenterna själva, både i skriftlig och muntlig form. Men med vilken röst ska de träda fram? Ska de ens träda fram och synas eller ska de träda fram utan att synas? Det kanske egentligen är det som frågan ”Får man använda jag i akademiska texter?” handlar om. Det som börjar med en fråga, som studenten förmodligen förväntar sig ett enkelt ja eller nej på, leder oss istäl-

²⁴ Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet*, s. 63.

²⁵ *Ibid.*, s. 68.

let in i en diskussion som behandlar mycket mer än bara användandet av ordet jag i texten.

Lärdomar – avslutande tankar

”Det känns otroligt bra att få lite extra hjälp i detta (*syftar på introduktion till akademiskt skrivande*). Det var ett av mina stora orosmoment men tror jag har greppat det nu iaf.”

Har momentet om introduktion till akademiskt skrivande haft betydelse i mötet mellan nyblivna polisstudenter och akademien? För studenten som är citerad ovan har det uppenbarligen fungerat så.

Ett sätt att bedöma momentets effekt är att se till examinationen. Höstterminen 2015 examinerades 144 individuella sök- och skrivuppgifter av ämneslärarna i statsvetenskap. Av dessa blev 140 godkända och ungefär hälften av uppgifterna betygsattes med väl godkänt.

Naturligtvis kan inte examinationsresultatet endast kopplas till momentet akademiskt skrivande. Det finns flera faktorer som spelar in: delkursens utformning i övrigt och ämneslärarnas undervisning till exempel. Även studenternas förmåga och motivation är förstås av avgörande betydelse. Hade studenterna lyckats lika väl utan introduktionen till akademiskt skrivande? Kanske fanns kunskaperna om akademiskt skrivande där redan före kursstart, eller kanske skulle studenterna på egen hand ha skaffat sig dem om de inte hade tagits upp i undervisningen? Om detta kan vi bara spekulera. Polisutbildningen på Södertörns högskola är nystartad och någon tidigare motsvarande grupp polisstudenter finns inte att jämföra med.

Ändå tror vi att vårt moment har varit betydelsefullt för en hel del av studenterna och vårt antagande understöds av den kursansvariga ämnesläraren, som uttrycker att polisstudenternas examinationsuppgifter håller en hög nivå i jämförelse med liknande texter som skrivs av studenter på A-kurser i statsvetenskap. Även studentreflektioner om vändan inför att skriva akademiskt, som polisstudenter delar med många nyblivna högsko-

lestudenter,²⁶ talar för att vår undervisning har bidragit till examinationsresultatet. Polisstudenterna förefaller i sin examinationsuppgift ha förmått att använda sig av de kunskaper som momentet har givit. Här tycker vi oss se en tydlig koppling till Gees resonemang om att akademiskt skrivande tränas bäst i meningsfulla, funktionella och autentiska sammanhang.²⁷ Sök- och skrivuppgiften var en del av ämnesundervisningen och också en del av examinationen. Momentet om akademiskt skrivande kunde bli meningsfullt och funktionellt för studenterna eftersom innehållet kunde användas direkt i deras arbete med uppgiften.

Utformningen av den examinerande sök- och skrivuppgiften gjordes tillsammans av oss skrivlärare, bibliotekarier och ämneslärare. Även övriga delar i momentet bygger på just detta nära samarbete. Med utgångspunkt från tidigare erfarenheter från arbetet med introduktion till akademiskt skrivande inom andra ämnen på högskolan,²⁸ visste vi hur viktigt det var att momentet om akademiskt skrivande inom polisutbildningen i alla delar skulle integreras mycket väl i ämnesundervisningen. Ämnesintegrationen är också något som Lea och Street lyfter fram som avgörande för att studenter ska lyckas väl med att utveckla sin akademiska litteracitet.²⁹ Detta perspektiv är därför en av de grundläggande teoretiska utgångspunkterna för projektet introduktion till akademiskt skrivande och något som även erfarenheterna från polisutbildningen visar är mycket betydelsefullt för resultatet.

I vår text har vi förutom akademiskt skrivande också resonerat om identitet. Detta är perspektiv som vi ser hänger nära samman. I början av utbildningen ger många studenter uttryck för sin osäkerhet, inte minst osäkerhet kring hur man ska klara det akademiska skrivandet – precis som studenten som skriver om det stora orosmomentet i detta avsnitts inledande citat. Detta gäller likaväl för polisstudenter som för andra studenter. I såda-

²⁶ Se Ask, *Tillgång till framgång*.

²⁷ Gee, *Social Linguistics and Literacies*.

²⁸ Se Eklund Heinonen & Sköldvall, "Nu har vi ett gemensamt språk".

²⁹ Lea & Street, "Student Writing in Higher Education".

na yttranden ligger nog också en osäkerhet om den akademiska miljön som helhet och om den egna identiteten i förhållande till det nya. I arbetet med det akademiska skrivandet deltar studenterna i en dialog med röster i litteraturen, både via läsning och via skrivandet där den egna rösten ska möta källornas. I en undervisning om akademiskt skrivande som betonar dialog och interaktion kan seminarierummet bli flerstämmigt.³⁰ En undervisning som just sätter fokus på att synliggöra olika röster kan därmed bidra till att den egna rösten och den egna identiteten växer fram och blir tydlig – kanske i varje fall mer säker på sig själv.

För en hel del nyblivna studenter, både polisstudenter och andra, är tiden kort mellan gymnasiet och högskolan. Över en sommar ska många övergå från att vara elever till att bli studenter. En strävan efter att få besked om vad som är rätt och fel är något som vi möter hos många studenter från många olika utbildningar. En uppfattning om att en uppgift kan lösas på det rätta sättet om bara instruktionerna är fullständiga är vanlig hos särskilt mindre erfarna studenter. Insikten om att en djupare förståelse av ett kunskapsstoff inte kan nås bara med hjälp av rätt instruktioner saknas ibland hos studenter i början av högskolestudierna. Att ett tankeskrivande enligt Dysthe med flera kan bidra till förståelse och lärande för att sedan ligga till grund för ett presentationsskrivande i form av till exempel en hemtentamen,³¹ ser vi som en viktig del att ta upp i undervisning om akademiskt skrivande.

"Varför sa ni inte det första gången?" är ett uttryck för irritation hos en polisstudent som tyckte att instruktionerna varit just ofullständiga. I irritationen ligger säkert ett mått av stress, uppgiften måste ju bli klar. Här handlar det också om produkt i förhållande till process och om en bild av att de språkliga nivåerna i skrivuppgiften kan produceras samtidigt. Teorin bakom Texttriangeln visar dock att olika nivåer i skrivandet bör fokuse-

³⁰ Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet*, s. 68.

³¹ Dysthe, Hertzberg & Hoel, *Skriva för att lära*.

ras under olika faser i skrivprocessen.³² ”Tänka på att min text inte behöver vara bra från början”, reflekterar en student. Att skriva en text i flera olika steg kan göra skrivandet både lättare och roligare. Insikten om att ett sådant arbetssätt för skrivande är framgångsrikt är viktigt att försöka förmedla till studenter.

Sammanfattningsvis tycker vi oss se att våra teoretiska utgångspunkter stämmer väl överens med de lärdomar som vi tycker oss ha fått, även om vi inte utifrån bara våra iakttagelser och reflektioner kan dra några säkra slutsatser. För det skulle en närmare analys behöva göras – något som vi hoppas kunna få tillfälle till. En sammanfattning av våra tankar så här långt ger dock att vikten av ämnesintegration, som lyfts fram inom forskningsfältet akademisk litteracitet,³³ har varit avgörande för resultatet och, tror vi, för att studenterna lyckades så väl i sin individuella, skriftliga examinationsuppgift. Viktigt för resultatet tror vi också är det processinriktade arbetssätt för skrivandet som användes och som bygger på Dysthes med flera teorier.³⁴ Dialogens betydelse för studenternas tillägnande av kunskaper om akademiskt skrivande spelar också in,³⁵ och bidrar i sin tur till att bilda grund för ett identitetsskapande som högskolestudent.

Avslutningsvis ger vi vårt svar på huvudrubrikens inledande fråga. Svaret blir förstås: Ja, man får säga att det känns hopplöst. Det är bra att säga så, om det är så det känns. Utan något yttrande blir det ingen dialog. Men när yttrandet väl har gjorts kan en dialog inledas, och i den kan tankar prövas och nya perspektiv visa sig. En identitet som akademisk skribent kan börja växa fram. ”Bygga självförtroende runt skrivandet”, som en av studenterna har uttryckt det.

³² Dysthe, Hertzberg & Hoel, *Skriva för att lära*, s. 38.

³³ Gee, *Social Linguistics and Literacies*; Lea & Street, ”Student Writing in Higher Education”.

³⁴ Dysthe, Hertzberg & Hoel, *Skriva för att lära*.

³⁵ Dysthe, *Det flerstämmiga klassrummet*.

Om författarna

Maria Danielsson är leg. lärare i sv/sva, filosofie magister i praktisk kunskap och har en adjungerad lärartjänst vid Södertörns högskola och Södra latins gymnasium. På Södertörns högskola undervisar hon på lärarutbildningen i kurser som rör barns literacitetsutveckling, verksamhetsförlagd utbildning och i moment som rör studenternas akademiska skrivande och läsande. Hon har lång erfarenhet som lärare i svenska och svenska som andraspråk och har som specialområde att använda gestaltande metoder för att gynna språkutveckling hos elever.

Hélène Edberg är lektor i retorik och skrivforskare, verksam vid Södertörns högskola inom ämnena svenska och retorik. Hon är även knuten till Utvecklingsenheten för högskolepedagogik och bildning.

Sara Granath är filosofie doktor i teatervetenskap och frilansande teaterkritiker på *Svenska Dagbladet*. Hon undervisar i kritikskrivande på Göteborgs universitet och har tidigare varit lärare i drama-teater-film, praktisk dramatik, teatervetenskap och litteraturvetenskap vid universiteten i Lund och Stockholm och på Södertörns högskola. Hon har också agerat i den fria teatergruppen Proteus i Lund och arbetat som bokplockare och reklamationshandläggare på bokdistributionsföretaget Seelig.

Stina Hällsten är filosofie doktor i nordiska språk och lektor i svenska vid Södertörns högskola. Hon disputerade 2008 med avhandlingen *Ingenjörer skriver – Verksamheter och texter i arbe-*

te och utbildning. Hon är också medförfattare till *Studentens skrivhandbok* (Schött, Hållsten, Moberg, Strand). Stina Hållsten har sedan 2010 forskat om bland annat akademiskt skrivande och kommunikation på digitala lärplattformar.

Jenny Magnusson är lektor i svenska vid Södertörns högskola. Hon undervisar bland annat på uppsats- och skrivkurser på lärarutbildningen och har publicerat flera artiklar om akademiskt skrivande och uppsatshandledning.

Anna Malmbjer är lektor i svenska vid Södertörns högskola och undervisar främst på lärarutbildningar i kurser som rör läs- och skrivutveckling och läs- och skrivundervisning. Hon undervisar också i skrivdidaktik på masternivå. Hon har bl.a. publicerat artiklar om skrivande och skriftbruk i ungdomsskolan.

Ursula Naeve-Bucher är fil. dr i tyska med litteraturvetenskaplig inriktning. Hon började arbeta på Södertörns högskola 1997 och är sedan 2015 anställd som lektor på Centrum för praktisk kunskap där hon undervisar inom lärarutbildningen. Handledningsproblematiken har sedan länge legat henne varmt om hjärtat.

Förutom avhandlingen har hon publicerat en monografi samt ett flertal artiklar kring dansens politiska och idéhistoriska dimensioner med fokus på litterära skildringar av den historiska dansen samt dennas kopplingar till makt och politik.

Torbjörn Nilsson är professor i historia vid Institutionen för historia och samtidsstudier, Södertörns högskola. Forskningen rör teman som Första kammarens roll 1867–1886, ämbetsmän på 1800-talet, Moderaternas historia, Stockholms kommunalpolitik efter 1945, svensk förvaltning i ett historiskt perspektiv och finlandssvensk historiesyn. Därutöver den svensk-norska unionen 1814–1905 och Eidsvollförfattningens roll för norsk och svensk offentlighet. Flera populärhistoriska verk har också utgivits.

Paulina Nyman är examinerad språkkonsult i svenska och adjunkt i svenska vid Södertörns högskola. Hon undervisar främst i skrivande på de fristående kurserna i svenska, på kommunikatörsprogrammet och på lärarutbildningen.

Charlotte Rising arbetar som adjunkt i svenska på Institutionen för kultur och lärande inom Södertörns högskola. Hennes arbete omfattar bland annat handledning och undervisning inom Studieverkstan, bland annat om akademiskt skrivande. Verksamheten inom Studieverkstan kompletterar på olika sätt den undervisning som studenter får inom sina ordinarie kurser.

Kajsa Sköldvall arbetar som adjunkt i svenska vid Södertörns högskola. Hon undervisar om språk och skrivande inom bland annat lärarutbildningen. Hon ansvarar också för Studieverkstan vars verksamhet på olika sätt ska bidra till att alla studenter på högskolan har bra förutsättningar för att klara sina studier. En viktig del av Studieverkstans arbete rör handledning och undervisning om akademiskt skrivande.

Södertörn Studies in Higher Education

1. Anders Burman, Ana Graviz & Johan Rönnbj (red.), *Tradition och praxis i högre utbildning. Tolv ämnesdidaktiska studier*, 2010.
2. Anders Burman (red.), *Våga veta! Om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*, 2011.
3. Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser*, 2014.
4. Anders Burman (red.), *Att växa som människa. Om bildningens traditioner och praktiker*, 2014.
5. Anders Burman (red.), *Den reflekterade erfarenheten. John Dewey om demokrati, utbildning och tänkande*, 2014.
6. Jonna Hjärtström Lappalainen, Ann-Sofie Köping Olsson & Tommy Larsson Segerlind (red.), *Att lära en företagsekonom att tänka*, 2014.
7. Anna Malmbjör (red.), *Studenters skrivande i humaniora och samhällsvetenskap*, 2017.

För att lyckas i sina studier behöver studenter använda skrivande på flera olika sätt. Den här boken lyfter fram undervisningens betydelse och möjligheter att ge studenter bra förutsättningar för att lyckas med skrivandet. Utgångspunkten är att studenter både behöver skriva mycket och få genomtänkt och explicit skrivundervisning för att bli bra på att skriva. Fokus ligger på skrivande och skrivundervisning i humaniora och samhällsvetenskap.

Här diskuterar författarna, som alla är verksamma vid Södertörns högskola som lärare och forskare, skrivande och skrivundervisning utifrån sina respektive perspektiv. Boken innehåller både teoretiska skrivdidaktiska resonemang och praktiska exempel på skrivuppgifter och lektionsupplägg.

Södertörns högskola | www.sh.se/publications | publications@sh.se

