

”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 provande 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 textbinding, 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*.