

Skrivande i lärarutbildningen

Kerstin Bergöö

I svensk lärarutbildning har forskare som Olga Dysthe, Roger Säljö och Lev S. Vygotskij ett inte obetydligt utrymme. Lärarutbildningarna uttrycker åtminstone i sina litteraturlistor en mer eller mindre uttalad socialkonstruktivistisk hållning till lärande och språkutveckling. I det följande diskuterar jag lärarstudenters skrivande med utgångspunkt i det förhållandet.

Lärarutbildningen har allvarliga brister

Våren 2005 publicerade Högskoleverket en granskning av den lärarutbildning som sju satts 2001. Ett åtföljande pressmeddelande hade rubriken "Lärarutbildningen har allvarliga brister". Kritiken gällde frånvaron av integration mellan institutioner, mellan ämnen och mellan högskola och skola. Den gällde även de låga kraven – många studenter kan förvärvsarbete parallellt med studierna – och bristen på yrkesanknytning, professionalisering eller didaktisering av utbildningen (2005a del 1:145). Granskningsgruppen talade om "en utbildning utan struktur och fördjupning" (2005a del 1:106f., 2005b).

De frågor som lyftes fram av Högskoleverkets granskningsgrupp är i stort sett desamma som diskuterats sedan slutet av 1970-talet. Lärarutbildningen sägs vara "alltför teoretisk, alltför praktisk, alltför oakademisk, alltför normativt föreskrivande och – inte minst – alltför splittrad" (2005a del 1:164). Högskoleverkets granskningsgrupp menade också att den ökade valfriheten särskilt vid de större lärosätena fått karaktären av en "öppen marknad av studiemöjligheter – samti-

digt som den enskilda studenten har lämnats ganska ensam på denna marknad” (2005a del 1:165). Problemen har kopplats till den låga andelen forskarutbildade lärare i utbildningen och låga förkunskapskrav. Pedagogen Tomas Englund talar i en kritisk granskning av Högskoleverkets utvärdering om ”en massutbildning på högskolenivå som i hög grad rekryteras ur skikt där många är på väg att göra klassresan, personer som kommer från hem utan stark prägling av akademien” (2005:1).

I granskningsgruppens rapport pekas en rad *särskilda* områden ut som kritiska. Det gäller exempelvis prov, diagnoser och betyg samt elevers ”språk- och skriftspråksutveckling”. Ett problem med att på det här sättet peka ut särskilda områden är att de riskerar att bli särskilda utbildnings- och forskningsområden utan kopplingar till utbildnings- och läroplanernas övergripande mål eller till innehållsliga och ämnesdidaktiska frågor. På samma sätt riskerar forskningsanknytningen att bokstavligen bli en ”särskild” fråga.

Men, skriver Englund, ”lärarutbildning har väl ett större uppdrag än så? Liksom vad gäller skolan så står kampen i hög grad mellan vad som brukar betecknas som kunskapsuppdraget och demokratiuppdraget” (2005:4). I motsats till Högskoleverkets granskningsgrupp som ensidigt betonar vikten av lärarutbildningens anpassning till akademien framhåller Englund att universiteten kan ha mycket att lära av lärarutbildningens ”olika vägar att hantera massutbildningens problematik och att förbereda de blivande lärarna för det synnerligen komplexa lärararbete som alla andra uppfattar som så enkelt” (ibid.).

Högskoleverkets granskning följdes av diskussioner om skola och lärarutbildning i fackpress och dagstidningar. Även den debatten gällde ett renodlat kunskapsuppdrag som kort kan sammanfattas i begreppen *kunskapsförmedling* och *teknikträning* (Leijonborg, m.fl. 2005, Pagrotsky 2005, Reinfeldt & Tolgfors 2005). Lärarutbildningen bör knytas närmare ”den akademiska forskningen inom deras sakområden” (Reinfeldt & Tolgfors 2005).¹

Även i massmediedebatten framträder kunskapsuppdraget frikopplat från demokratiuppdraget. Framför allt betonas vikten av akademiska studier i lärarutbildningen.

1 Det är värt att notera att utbildningarna för förskollärare och fritidspedagoger inte diskuteras närmare.

Kunskapens socialt konstruerade karaktär

Såväl barns som lärares lärande måste förstås som socialt; annars riskerar man att stanna vid triviala förändringar. För lärare gäller kärnan i allt förändringsarbete praxisorienteringen (Hargreaves 1994/1998:28, Calander 2004). Det handlar om *lärares grundläggande önskan och lust att undervisa*, ”den kreativitet och spontanitet som förbinder läraren emotionellt och sinnligt (i bokstavig mening) med sina elever, sina kollegor och sitt arbete” (Hargreaves 2003/2004:29). För att komma på djupet i sådant arbete behöver lärare tillgång till de uttrycksformer som enligt Hargreaves präglar en ”reflekterad etisk kultur”, nämligen språk, debatt och kritiska analyser (93). Hargreaves lyfter fram två faktorer som avgörande för ett sådant arbete, tid och möjlighet till samarbete:

Den viktigaste resursen för förbättringar är att kollegor får tid att vara tillsammans, att lärarna får tid att undersöka, analysera och utveckla sin egen praxis, att rektorer och andra ledare får tid att stödja förbättringsåtgärder och att lärarkollegiet får tid att granska, diskutera och förbättra normerna för uppträdande, handledning och utveckling. Det borde avsättas betydligt mer tid för sådana aktiviteter under en vanlig skoldag, antingen genom att arbetsdagen utvidgas eller genom att man tar bort mindre viktiga aktiviteter (109).

Det här måste rimligen också gälla lärarutbildningen.

Kunskapsuppdraget en del av demokratiuppdraget

Uppfattningen att den svenska skolan ska effektiviseras för att säkra svensk ekonomisk konkurrenskraft präglade den politiska diskussionen 2005. I politikerdebatten efter Högskoleverkets utvärdering av svensk lärarutbildning talas ett marknadsspråk. Här återkommer också tilltron till akademiskt definierad kunskap, parallellt med ökade krav på tester och diagnoser. Uppgiften för lärare i svenska för de tidiga skolåren handlar framför allt om ”kunskapens nycklar”, om att lära barn läsa och skriva. Synen på studenternas skriftspråkliga arbete präglas av ett likartat synsätt. Läsning och skrivning kopplas varken

till samtal, i betydelsen utbyte av tankar, eller till ett innehåll, det vill säga till vad studenterna ska läsa, skriva – och samtala – om. Lärares arbete diskuteras inte i första hand som didaktiska överväganden utan mer som teknisk verkställighet av politiska beslut, där ett i förväg definierat innehåll och diagnoser, prov och utvärdering styr arbetet. Inte heller handlar det om vilka studenterna är, vilka erfarenheter de har och vilka frågor de ställer om sig själva, skola, undervisning och lärande och om lärandets innehåll och villkor. Diskussionen blir då heller inte didaktisk.

Kunskap är inte en, slutgiltig och given; verkligheten är komplex och kan ses ur en rad aspekter. I en socialkonstruktivistisk syn ses samspillet mellan människor som är engagerade i en gemensam verksamhet som grunden för lärande. I Högskoleverkets granskning av 2001 års lärarutbildning finns dock få spår av kritik eller tvekan i synen på kunskap som något givet eller på lärande som individuellt. Risken finns att samma synsätt kommer att dominera även i den förnyade granskning av lärarutbildningen som Högskoleverket aviserat.

Det finns dock andra uppfattningar och jag låter pedagogerna Ingrid Carlgren och Tomas Englund (1995) beskriva en möjlig mer didaktiskt inriktad diskussion om lärares och lärarutbildares arbete:

Skolan som ett gemensamt och demokratiskt projekt innebär en specifik potentiell kvalifikation av de didaktiska frågeställningarna. Vad som länge negligerats i den svenska [...] utbildningsdebatten är dock *innehållsfrågan som en del av detta demokratiska projekt där lärarna inte gjorts delaktiga.*

Den stora framtida didaktiska utmaningen och möjligheten ligger således i att sammanföra den didaktiskt kompetente lärarens problematisering av innehållet med ett demokratiperspektiv, dvs. att *undervisningsinnehållet ständigt relateras till det övergripande målet för skolan, skolans samhällsliga uppgift* (223; mina kursiveringar).

Innehållsfrågan som en del av ett demokratiskt projekt definieras här som den centrala didaktiska frågan. Demokratiuppdraget kan och bör inte skiljas från kunskapsuppdraget. Kunskapsuppdraget är en del av demokratiuppdraget och vice versa.

Två diskurser i debatten om språkutveckling och lärarutbildning

Den debatt om skola och lärarutbildning jag refererat är full av motsägelser. Intressant i sammanhanget är de två olika sätt att diskutera skola och utbildning som den danska forskaren Ellen Krogh (2000) finner i debatten om danskämnet på gymnasiet. Hon talar om diskursen om det kulturella förfallet och den nödvändiga restaureringen och diskursen om den didaktiska utmaningen (337).

I en *förfalls- och restaureringsdiskurs* ses elever och lärare som problem. Att skola och undervisning har problem och brister tolkas som att det blivit sämre – än det har varit – inte som att skola och undervisning står inför nya problem och möjligheter. I Högskoleverkets granskning och i politikerdebatten framträder ”lärarutbildningens förfall” i beskrivningarna av såväl lärarutbildarnas som lärarstudenternas bristande utbildningsbakgrund. Vid olika lärosäten växer under början av 2000-talet en rad instanser fram, exempelvis så kallade språkverkstäder, textverkstäder eller skrivstugor, som ska råda bot på vissa studerandes bristfälliga skriftspråkliga förmåga. Först ska de grundläggande färdigheterna läras ut, sedan kommer förståelse och lärande. I förfalls- och restaureringsdiskursen framstår läsning och skrivande som kommunikativa tekniska färdigheter – som inte är vad de har varit.²

En viktig dimension i en *didaktisk utmaningsdiskurs*, däremot, är nödvändigheten av att hålla samman språk och lärande, elever/studenter och innehåll, produktion och reproduktion i en verksamhet där de lärandes aktiva deltagande utgör navet. En förfalls- och restaureringsdiskurs konstruerar, menar Krogh, ett motsatsförhållande mellan den som lär och det som ska läras medan en utmaningsdiskurs ser spänningsförhållandet mellan den lärande och det som ska läras som en del av ett ämnes didaktik.

Vad gäller synen på språk och språkutveckling rymmer förfallsdiskursen två dimensioner; språk ses dels som färdigheter, dels som skönlitteraturens ”dannelsesinspirerande medium” (351). En didaktisk utmaningsdiskurs beskriver en tredje dimension. *Språk ses som den lärandes sätt att formulera ett innehåll och sig själv i förhållande till detta innehåll*. En sådan syn på språk rymmer ett viktigt didaktiskt perspek-

2 För en kritisk diskussion se Andersson m fl 2004.

tiv – eller en utmaning: ”Sprogfærdighed er her et aspekt i det overgribende spændningsforhold mellem elevernes egne sprogprocesser og de strukturer og betydninger som de skriver og taler sig op imod i undervisningen” (351).

I lärarutbildningen hamnar pedagogik och didaktik oftast vid sidan av eller utanför ämnesdiskurserna. Ibland tillskrivs de också betydelser av omsorgskaraktär, något som dock anses ta tid och energi från lärarens ”egentliga” arbete.³ Så kan man förstå politikerdebattens syn på lärare för de tidiga skolåren. Såväl uppgiften att lära barn läsa och skriva som övriga yrkesuppgifter beskrivs som allmänpedagogiska eller allmändidaktiska. Det är, menar Krogh, exempel på hur didaktiken i en förfallsdiskurs inte ses som en del av lärares ämneskunnande.

Samma synsätt kommer till uttryck i synen på studenternas skrivförmåga som en särskild förmåga, frikopplad från kontext och innehåll, en förmåga som studenterna egentligen bör behärska när de kommer till lärarutbildningen. Eftersom de ofta inte gör det tar sig förfallsdiskursen uttryck i krav på särskild ”träning” i akademiskt skrivande.

De här motstridiga diskurserna har enligt Krogh sitt ursprung i de utmaningar som följer på utvecklandet av en icke-segregerad dansk gymnasieskola, något som för Sveriges del ligger flera decennier bakåt i tiden. De aktualiseras nu i diskussionen av den klassmässigt bredade lärarutbildningen. Diskurserna skiljer sig åt bland annat i sina olika sätt att förhålla sig till samhällsutvecklingen. Förfallsdiskursen bärs av en önskan om att inrätta skola och undervisning med utgångspunkt i ett samhällsekonomiskt perspektiv; det är en tillväxtdiskurs. Utmaningsdiskursen däremot innefattar ett kritiskt accepterande av de ekonomiska, sociala och kulturella villkor vi lever under, ett kritiskt accepterande ”i lyset af en forpligtelse til at tænke dem som foranderlige” (354). Här är kunskapsuppdraget en del av demokratiuppdraget.

Skrivandet – ett led i yrkeslärandet

Skrivande kräver tid. Journalisten Maria Hammarén understryker skrivandets meningsskapande karaktär:

³ Se *Utbildning & demokrati* nr 1, 2006.

Det långsamma skrivandet använder jag till att skapa förståelse och mening och där är jag på en gång både den som läser och den som skriver.

Jag läser verkligheten och jag knyter ihop den till en berättelse. Människors förmåga att skapa mening är avgörande för det vi kallar identitet och lägger grunden för våra värderingar – som sedan tar gestalt i handling.

Människor ur tidigare generationer skolades in i meningsstrukturer genom auktoritära mönster – entydiga traditioner som i vårt land bestod av kristendom, relativt stabila klasser och yrkeskulturer. Det mesta av dessa synliga strukturer är borta i dag.

Att själv skapa mening är något nytt. Och det är ett arbete (1995:9).

Citatet ovan återfinns i Hammaréns bok *Skriva – en metod för reflektion* (1995). Det antyder att vi befinner oss i ett övergångsskede. I bästa fall handlar talet om alla studenters skrivande om ett demokratiskt genombrott. Men, skriver Hammarén,

[d]e entydiga traditionernas sammanbrott har lämnat ett vakuum just när det gäller identitet. Och en kulturs förmåga att understödja människors identitetsskapande är avgörande bland annat för det vi kallar kreativitet.

Kreativitet handlar nämligen alltid om ett möte, ett meningskapande, en process där människors olika förmågor griper tag i varandra. Det kan ske inom en grupp eller inom individen själv. Inte minst kan det vara frågan om ett möte mellan teori och praktik – mellan ett nytt förslag och kunskapen om den praktiska verksamheten (1995:9).

I det här avsnittet diskuterar jag problem och möjligheter i det intensiva och engagerade arbete kring studenternas skrivande som i spåren av reformen 2001 präglar lärarutbildningarna. Framför allt handlar det arbetet om examensarbetena. I sin granskning av lärarutbildningarna tar Högskoleverket inte upp just examensarbetena, eftersom studenterna vid granskningstillfället ännu inte hunnit skriva några. Men högskoleverket aviserar att man återkommer i frågan. Och vid lärosätena pågår alltså vad jag vill beskriva som en febril verksamhet.

I *En förnyad lärarutbildning* (Prop. 1999/2000:135) inleds avsnittet om examensarbetet med meningen ”I lärarutbildningen bör ingå ett examensarbete där studenter skall visa att han eller hon kan använda sig av vetenskapliga metoder och teorier” (20). Det handlar om

ett vetenskapligt förhållningssätt och det skall *få studenten att fördjupa sina kunskaper*. Lärarutbildningen skall ge studenten kunskap om och insikt i olika forskningsmetoder och forskningsetik. Examensarbetet bidrar till att studenten praktiskt får tillämpa forskningsmetodik och blir därmed en förberedelse för eventuell forskarutbildning (21; min kursivering).

I det här korta avsnittet ryms flera problem. Det viktigaste är frågan om vad det är för kunskaper som studenten ska få möjlighet att fördjupa. Risken är att lärarutbildningen drar slutsatsen att det gäller kunskap om vetenskapliga metoder och teorier och inte, som jag vill tolka det, lärarstudenternas kunskaper i det som rör innehåll och arbete i förskolans, fritidshemmets och skolans verksamheter. Att den risken finns kommer bland annat till uttryck i det faktum att examensarbetet vid många lärosäten förläggs till det allmänna utbildningsområdet – stick i stäv med propositionstexten: ”Examensarbetet [...] bör i första hand utgöra en del av inriktningen eller specialiseringen, men kan även vara en del av det allmänna utbildningsområdet (20).”⁴

Även om vi accepterar examensarbetet som form måste vi fråga oss varför det ska göras och vart det ska leda. Om det främst handlar om att förstå lärares arbete kan vi inte börja i studiehandledningarnas mallar utan måste försöka hitta former för hur lärararbetets innehåll och villkor kan studeras och formuleras. Enligt Hammarén handlar det i grunden om berättelser:

Att synliggöra erfarenhet handlar om att hämta stoff ur sitt eget lager – för att kunna belysa det. Det är en metod som är raka motsatsen till att förpacka budskap på ett övertygande sätt, tvärtom så gäller det att befria sig från alla förpackningar och alla förutfattade meningar. [...]

4 Malmö högskola är ett undantag. Här har det allmänna utbildningsområdet integrerats i det s k huvudämnet och examensarbetet görs i huvudämnet. Se Holmberg 1997/2004.

Kanske skildrar berättelsen ett dilemma. Ett dilemma uppmärksammar en komplexitet och ställer oss inför handlingsalternativ. Ibland också inför sanningen att det inte finns någon bra lösning, kanske inte ens en halvbra. När vi väljer handling kan vi ha uppfattat komplexiteten mer eller mindre skarpt. Vi kan öva den sortens uppfattningsförmåga genom att uppmärksamma berättelser. Det handlar inte om att identifiera sig med texter. Det handlar om att urskilja sig själv som en handlande människa i förhållande till en tydlig tecknad text (18–19).

Om lärarutbildningen ska vara forskningsförberedande måste studenterna få möjlighet att utveckla sitt akademiska skrivande. Men om det skrivandet ska vara ett led i deras yrkeslärande kan det inte starta i mallarna. Hammarén föreslår alltså att vi startar i berättelser som ett sätt att göra erfarenheter synliga och möjliga att reflektera och kommunicera kring.

Utbildning – en klassresa

Är då ”en språklig klassresa en förutsättning för lyckade högskolestudier?”, frågar språksociologen Jan Einarsson (2005:71). Hans svar på frågan är *ja*. All utbildning innebär ”social, kunskapsmässig och språklig utveckling” (84). Det här är både en självklarhet och ett problem. Det är lättare för vissa studenter att lyckas på den resan.

Svenskämnesdidaktikern Sofia Ask (2005) diskuterar hur studenter med olika gymnasial – läs ekonomisk, social och kulturell – bakgrund uppfattar lärarutbildningens akademiska krav, det vill säga hur lätt eller svår de upplever övergången från gymnasieskola till lärarutbildning. Ask beskriver studenterna i termer av kön och gymnasiebakgrund på studieförberedande respektive yrkesförberedande program. Skillnaden studenterna emellan blir tydligast vad gäller språkliga inslag i lärarutbildningen. Svårast är det för män från yrkesförberedande gymnasieprogram. De känner sig inte språkligt hemmastadda eller förberedda för högskolestudierna. I deras omgivning finns sällan människor med akademisk utbildning. Att kvinnliga studenter från yrkesförberedande program finner sig något bättre tillrätta än män från samma program förklarar Ask med att de ofta är äldre, har starkare skyddsnet och ofta-

re stöd av personer med akademisk erfarenhet. Mest språkligt hemma-stadda känner sig inte oväntat män från studieförberedande program. I motsats till vad som framgår av Högskoleverkets granskning uppfattar de studiesituationen som annorlunda och krävande, men de har större tillförsikt. De har också människor i sin omgivning med erfarenhet av akademiska studier.

Ask sammanfattar sin studie med följande rader:

För en del studenter upplevs passagen [från gymnasieskolan till universitetsstudier] som extra svår. Färdigheter i skrivande spelar en nyckelroll i övergången till den nya institutionen. En stor grupp studenter, från både yrkesförberedande och studieförberedande program, kommer till universitetet utan att ha tillräckliga färdigheter i skrivande, vilket är en utmaning för universitet och högskolor (121).

Här instämmer troligen de flesta lärarutbildare. Men frågan är om vi tar fasta på inlagen av förfalldiskurs och betonar studenternas bristande färdigheter eller om vi går in i slutordens mer didaktiska utmaningsdiskurs och ser situationen som en utmaning för lärarutbildningen.

Och det i sin tur har att göra med hur vi ser på skrivande och skrivutveckling.

Nordisten Ulf Teleman driver i *Språkrätt* (1979) tesen om alla medborgares behov av tillgång till ett offentligt språkbruk som en demokratisk rättighet. Vägen dit har han formulerat i *Lära svenska* (1991):

Om ni vill hjälpa någon i hennes språkliga utveckling, ska ni röja undan hindren för hennes språkanvändning i situationer där hon behöver använda språket. Ni ska hjälpa henne att inse att hon vill, behöver, kan, törs, orkar, får ...

Är detta hela sanningen om hur man utvecklar sitt språk? Nej förvisso inte. Men det är den viktigaste delen (1991:14).

Men om vi hävdar att Teleman har rätt måste vi också hålla aktuella Hargreaves påpekanden om hur lärare lär. Deras lärande kräver tid och möjlighet att samtala och reflektera. Kanske ska vi fundera över om vi kan stryka ett antal titlar och föreläsningar från studenternas

litteraturlistor och scheman och använda den tid som frigörs till att undersöka, läsa, skriva och samtala.

Enbart inom det allmänna utbildningsområdet vid en högskola kan den obligatoriska litteraturlistan omfatta följande titlar om ”vetenskap och metod”: *Rapportens yttre dräkt* (Bjerstedt 1997), *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska Uppsatser* (Bjurwill 2001), *Reflektion och praktik i läraryrket* (Brusling & Strömquist 1996), *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Denscombe 2000), *Vetenskap och ovetenskap – om kunskapens hantverk och fuskverk* (Hansson 2003), *Kampen om kunskapen* (Ingelstam 2004), *Vägen till vetenskapsfilosofin* (Lindholm 1999), *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (Patel & Davidson 1991, 1993), *Pedagogisk filosofi. En introduktion* (Stensmo 1994), *Skrivboken – skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier* (Strömquist 2000), *Källkritik* (Thurén 1998), *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Vetenskapsrådet 2002) samt ytterligare minst en metodbok vald utifrån respektive arbetes karaktär.⁵ Studenterna är enligt min erfarenhet påtagligt upptagna med examensuppgifternas formella sidor.⁶

Listan ovan kan läsas i ljuset av de resonemang som förs av de amerikanska modersmålsforskarna Steven T. Bickmore, Peter Smagorinsky och Cindy O'Donnell-Allen (2006). De beskriver den situation som de flesta lärare befinner sig i som en dubbelbindningssituation. Å ena sidan tror vi att kunskap och förmågor konstrueras och utvecklas av eleverna eller studenterna själva. Å andra sidan försöker vi också förmedla kunskap och lära studenterna språkliga färdigheter. Risken är att ”viktiga redskap” som metodlitteratur och studiehandledningar får mer uppmärksamhet än det studenterna använder redskapen till att försöka få grepp om, ”kärnan i hur barn lär sig och hur lärare undervisar” (Hargreaves 1998:26).

Listan väcker också frågan om studenternas möjligheter att se sig själv som (framtida) skribenter. Teleman jämför äldre barns och ungdomars erövring av skriftspråket med hur ett litet barn lär sig tala:

5 Förslagen på metodböcker omfattar *Action research in practice: partnership for social justice* (Atweh m.fl. 1998), *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Kvale 1997), *Etnografi i klassrummet* (Kullberg 2004), *Enkätboken* (Trost 2001) samt *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (Starrin & Svensson 1994).

6 Jfr Linnér 2004a, 2004b.

Det sker genom att barnet självklart vill både lyssna och själv prata.

[...]

På samma sätt förhåller sig läsning till skrivning. Om vi ser oss själva som skribenter, på samma sätt som barnet ser sig som talare, tar vi omedvetet till oss ord, stavning, interpunktion etc. som vi sedan kan använda när vi själva skriver. Inlärnigen sker automatiskt förutsatt att den underliggande motiveringen finns. [...] Många lärare har rapporterat från pedagogiska program där det bara gällt att skriva, mer eller mindre dag efter dag. Utan att någon begriper hur det har hänt förbättras elevernas språk också formellt. Vi kan bara förklara språkutvecklingen med att barnen växt in i rollen som skribenter, vilket i sin tur har satt igång den omedvetna inlärnigen i samband med läsning av läroböcker, seriemagasin, sportsidor, TV-program etc. (1991:109).

Det här är också ett synsätt som präglar den litteratur om språkutveckling som finns på lärarutbildningarnas litteraturlistor. När vi växer in i rollen som skribenter sätts ”den omedvetna inlärnigen i samband med läsning” igång, skriver Teleman. Är det så här enkelt? Tvärtom, så här komplicerat är det. Därför måste, menar Teleman, skrivandet vara funktionellt, det vill säga ”ha en mening annan än skrivinläring” (110). Och det måste få ta tid så att skribenter får möjlighet att ”automatisera det skriftliga hantverket” på alla nivåer (ibid.).

Lärande som resultat av socialisation mer än av direkt undervisning

Teleman tillskriver alltså explicit undervisning om språkliga strukturer förhållandevis litet värde. Den norska språkvetaren Frøydis Hertzberg diskuterar i en forskningsgenomgång med rubriken *Forholdet språkforskning – språkundervisning* (1997) just värdet av undervisning om språkliga formfrågor. De forskare hon refererar till är, trots stora olikheter i övrigt, ense om att ”språk *stort sett* læres ubevisst, men at undervisning kan ha *en viss verdi*” (23). Slutorden i Hertzbergs genomgång lyder:

Sjangerer læres i et fellesskap hvor sjangeren er av betydning for fellesskapets medlemmer, og hvor det er mer fruktbart å betrakte læringsprocessen som et resultat av sosialisering enn av direkte undervisning (24).

Om nu undervisning – till exempel om hur man skriver examensarbeten och andra akademiska texter – kan ha ett visst värde krävs dock, skriver Hertzberg, att undervisningen präglas av samarbete där studenterna själva är aktiva och att diskussionerna kopplas till konkret arbete med studenternas texter och också gäller innehållet i texterna. I examensarbetena gäller det rimligtvis verksamheten i förskola, fritidshem och skola. Ett sista villkor är att "[f]ormundervisning må komme etter eller samtidig med fri lesing av autentiske texter" om de frågor det gäller (24).

Två nyligen publicerade avhandlingar ger ytterligare perspektiv på Hertzbergs slutsatser (Blåsjo 2004, Hagström 2005). I *Studenters skrivande i två kunskapsuppbyggande miljöer* (2005) har nordisten Mona Blåsjo studerat studenters skrivande i historia och nationalekonomi. Blåsjos utgångspunkt är att det är högskolans ansvar att studenterna får tillgång till respektive utbildningars akademiska diskurser. Studiens övergripande frågeställning gäller hur studenternas skrivande förhåller sig till "den professionella diskursen och undervisningen" (10). En del av studien gäller värdet av undervisning om respektive ämnes akademiska diskurs, exempelvis i form av studiehandledningar, metodlitteratur etc. Den första slutsats Blåsjo drar ligger i linje med Hertzbergs. Det är

svårare att socialiseras i en starkt asymmetrisk miljö där man strävar efter korrekta lösningar på problem och där studenter har svårt att delta aktivt [...] än i en mindre asymmetrisk miljö där divergerande perspektiv, röster och lösningar ses som något positivt. Många studenter kan visserligen ha lättare att anpassa sig till en miljö med tydliga normer, men risken är alltså att en sådan anpassning blir yttlig och att studenterna inte får möjlighet att aktivt bidra, vilket jag ser som ett kriterium på sosialisering (2004:290).

Ännu viktigare för diskussionen om lärarstudenters akademiska skrivande är Blåsjö's andra slutsats. Den gäller den akademiska diskursens förankring i studenternas tidigare erfarenheter och i den yrkesverksamhet som utbildningen är riktad mot:

[D]et är viktigt hur stark förankring undervisningen har i utom-akademisk diskurs (inklusive studenternas tidigare kunskaper) samt i professionell verksamhet (hur stor möjlighet har studenterna att delta i kunskapsbygget och vilken riktning socialiseringen har). Med en stark förankring ökar studenternas aktiva deltagande och därmed motivation och kunskapsdjup (jfr Marton & Säljö 1984). Med en svag förankring ökar risken att studenter tar avstånd från den akademiska diskursen (ibid.).

Blåsjö drar även en rad pedagogiska slutsatser av sin undersökning. De ligger i linje med Telemans och Hertzbergs, men är mer specifika och konkret riktade mot universitetsutbildningar. De rör studenternas möjligheter att få erfarenheter av att *utöva det kritiska tänkande som alla studiehandledningar uppmanar till*. Det kräver att studenterna – med fäste i tidigare kunskaper och språkkompetenser – får arbeta tillsammans med lärare och studiekamrater och att de i det arbetet får använda "läromiljöns speciella språkliga redskap". Blåsjö talar om det som "ett mellanläge mellan explicit undervisning och lärande genom socialisering" (293). Det kräver också att studenterna får erfarenhet av att arbeta med olika typer av texter på ett sätt som ger dem möjligheter att formulera och diskutera egna och andras ställningstaganden. Det i sin tur betyder att gruppen är viktig och det gäller allt textarbete, även det mer specifika uppsatsarbetet. Kollektiv stöttning verkar vara viktigare för vuxna studenter än den de kan få av läraren. Det här är i en mening självklarheter som de flesta lärarutbildare känner till och bekänner sig till. Men pedagogen Eva Hagström visar i *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan* (2005) på klyftan mellan retorik och praktik. Det handlar om undervisningsfrågor som länge tagits för självklara och som därför inte diskuterats.

Medlemskap – men i vilken klubb?

Mycken energi riktas just nu mot beskrivandet av studenternas ”problem” med vetenskapliga texter, andras och egna. Kanske är det viktigare att vi frågar oss om det är så att studenterna i högre grad identifierar sig med verksamma lärare i förskola, fritidshem och skola än med högskolans lärare och forskare. I vilken klubb vill de bli medlemmar? Tar vi deras syn på det verksamhetsförlagda arbetet som den viktigaste delen av utbildningen på allvar? Tar vi de kommunala handledarnas betydelse i utbildningen på allvar? Hur kan vi förstå studenternas bild av högskolans lärare som dåligt förtrogna med verksamheterna i förskola, fritidshem och skola? På vilket sätt kvalificerar sig utbildningen för de studerandes kommande yrkesverksamhet? Studenterna vill bli lärare. Men de

har under sin utbildning upptäckt att många verksamma skickliga lärare i ungdomsskolan inte alls är teoretiskt kunniga eller intresserade och att djupa teoretiska pedagogiska och didaktiska kunskaper inte automatiskt leder till praktiskt pedagogisk skicklighet och givande undervisning (Malmbjer 2002).

Om det är studenternas vilja, önskan och hopp om att bli medlemmar även i den akademiska världen som är den avgörande kraften i deras möjligheter att erövra språkbruket i den världen gäller det att lärarutbildningen lyckas upprätta produktiva förbindelser med den värld mot vilken lärarutbildningen är riktad, med förskola, fritidshem och skola.

Jag ska ägna de sista sidorna åt funderingar över den här utgångspunkten för en kritisk utmaningsdiskurs.

Teori kan inte ses som något studenter ska lära in och därefter på olika sätt tillämpa på något – en text, en undervisningssituation etc. Teorier måste, skriver Jan Thavenius (2006:38), ”tolkas och förstås, värderas och bedömas” – och prövas:

Om man anser att vetenskaplighet till del är en praktik som man lär sig genom att delta i den, måste vi dra en första slutsats om vetenskapligt förhållningssätt. Det är något man åtminstone i någon utsträckning skaffar sig genom att själv forska och vara en del av en forskningsmiljö. Tyst kunskap kan till någon del fås att

tala, så att man kan undersöka den och formulera den i förmågor som kan praktiseras och skrivas in i kursplaner. Det är något som också har skett under de senaste decennierna. Men allt kan inte kläs i ord, framför allt inte sådant som handlar om att utveckla en fördjupad förtrogenhet och ett gott omdöme. Det borde i så fall vara viktigt att alla lärarutbildare och blivande lärare får kontinuerlig närkontakt med *kvalificerade* forskningssammanhang. Det kan både handla om att skapa forskningspraktiker i utbildningen och att närma forskning som praktik – och inte bara resultat – till utbildningen (47).

Har de då något värde, alla de studiehandledningar, uppsatsdispositioner, betygskriterier, progressionsbeskrivningar som vi lägger så stor möda på i lärarutbildningen just nu? Det har de, men kanske inte i första hand som något vi kan sätta i händerna på studenterna. De behöver snarare få erfarenheter av egen och andras yrkespraktik och av att dokumentera, beskriva, analysera, bearbeta och diskutera den verksamheten.

Men arbetet med studiehandledningar och andra liknande texter har på många lärosäten kommit till i en dialog mellan inblandade lärare och forskare. Det är kanske ett exempel på de nödvändiga samtal vi behöver föra i lärarutbildningen och där våra ”berättelser, resonemang och argumenteringar” är viktigare än de taxonomier och dokument vi producerar (Thavenius 2006:62). Ytterst handlar det väl om vad lärare och studenter tillsammans kan göra för att utforska den komplexa verksamhet som förskola, fritidshem och skola utgör – den smutsiga praktiken som Olle Holmberg brukade kalla det. Det innebär bland annat att högskoleförlagt och verksamhetsförlagt arbete blir starkare integrerade och att studenter och handledare i hög grad får bidra med dokumentation och beskrivning av det verksamhetsförlagda arbetet och delta i analys och diskussion av det.

Jan Nilsson som är lärarutbildare beskriver i en text med rubriken *Integration och progression av den verksamhetsförlagda delen av utbildningen* (2005) hur en kritisk utmaningsdiskurs konkret kan ta utgångspunkt i några funderingar över vad studenterna bör få göra för ”forskningserfarenheter” i utbildningen för att sedan mer självständigt kunna utnyttja de erfarenheterna i sin egen undervisning och i vetenskapligt textarbete som exempelvis examensarbetet. Det handlar om

att studenterna får pröva, beskriva och diskutera sina erfarenheter av olika dokumentationsmetoder som enkäter, dagböcker, observationer eller intervjuer. Den didaktiska kärnfrågan är dock innehållet i undervisningen. Det är det studenter och handledare har svårast att ta fatt i, reflektera över och ta som utgångspunkt när de planerar sin undervisning (Bergöö 2005). Därför måste en kritisk utmaningsdiskurs också handla om hur dokumentation, analysmetoder eller teorier – exempelvis i examensarbetena – kvalificeras för diskussioner av innehållet i förskolans, fritidshemmets och skolans verksamheter. Den avgörande ”didaktiska kompetens” de blivande lärarna ska utveckla gäller innehållet i undervisningen. Och då handlar det inte om att studenterna ska *öva* dokumentation, analys eller teoriansknytning. De ska arbeta, få syn på vad de gör och begripa vad de gör genom att dokumentera, analysera och diskutera, muntligt, skriftligt och i andra medier. ”Vetenskap och metod” ska ha en funktion i det arbetet.

I en rapport från lärarhögskolan i Stockholm beskrivs ett arbete med att utveckla ”texthantering” i lärarutbildningen, det vill säga ”lässtrategier och textskapande, olika texttyper, gensvarsarbete samt skrivande i grupp” (Andersson m.fl. 2004:6). Av rapporten framgår att det arbete som från början framför allt riktade sig till studerande med skrivsvårigheter senare kommit att alltmer rikta sig till lärarutbildarna och utbildningen i dess helhet. Avsikten är nu

att flytta fokus från ett förebyggande och åtgärdande arbete enbart riktat till studenterna till att också inkludera ett förebyggande och åtgärdande arbete inom olika kurser och i hela organisationen (3).

Rapporten pekar indirekt på frågan om lärarutbildningens struktur och organisation. Kanske innebär en kritisk utmaningsdiskurs att vi ställer frågan hur hela utbildningen ska organiseras för att kvalificera sig både för de blivande lärarnas yrkesverksamhet och för deras möjligheter att gå vidare till forskningsverksamhet – inte minst gäller det 140-poängsutbildningarna med sina ofta korta kurser och därmed otydligare forskningsanknytning.

Blivande lärares grundläggande önskan och lust är, med Hargreaves ord, att få ”lära sig” undervisa. Medlemskapet i ”de forskande lärarnas förening” är inte något de från början traktar efter. Det är heller inte

något lärarutbildare enkelt iscensätter. Men det är det vi kan berätta om, diskutera och förändra – samtidigt som vi håller i minnet att det handlar om de blivande lärarnas möjligheter att hålla samman kunskaps- och demokratiuppdraget i verksamheterna i förskola, fritidshem och skola.

Den breddade rekryteringen till universitet och högskolor har tenderat att diskuteras inom en förfalldiskurs. Jag menar att de öka(n)de kraven på akademiskt skrivande i lärarutbildningen framför allt handlar om att det tidigare skrivits mycket lite. Det gäller studenter såväl som lärare. Det är exempelvis främst efter reformen 2001 som vi diskuterar blivande förskollärares, fritidspedagogers eller idrottslärares skrivande.

Hur ska man då undvika att gå in i ytterligare en förfalldiskurs och fastna i lärarutbildarnas brister och bristande erfarenheter? Tomas Englunds tankar om lärarutbildningens erfarenheter av massutbildningens möjligheter och en tämligen massiv språkforsknings betoning av språkutveckling som kulturell socialisation kan vara rimliga utgångspunkter. Studenter såväl som lärarutbildare lär genom att undervisa, läsa, skriva och samtala med varandra. Det jag talat om som den febrila diskussionen om akademiskt skrivande i lärarutbildningen i stort och av examensarbetenas utformning i synnerhet kan ses som ett viktigt inslag i det arbetet. Men det kräver att vi inte hamnar i den fälla Hagström (2005) och Bickmore m.fl. (2006) beskriver, det vill säga att vi bekänner oss till en sociokulturell teori utan att det får något genomslag i arbetet med studenternas skrivande och lärande. De teorier vi har om lärande och språkutveckling, dialog och samspel – och som kommer till uttryck i våra litteraturlistor med namn som Dysthe, Säljö eller Vygotskij – riskerar att i det mer uttalade akademiska skrivarbetet stå tillbaka för ”enklare instruktioner” (Hagström 2005:181).

Litteratur

- Andersson, Fia, Asarnoj, Siv, Frisell, Helena & Öberg, Siv (2004) *Språkcentrum vid Lärarhögskolan i Stockholm. Slutredovisning av projektet*. Stockholm: LHS
- Ask, Sofia (2005) Röster i övergången. Studenter om skrivandet i högre utbildning. I: Lindgren, M. (red.) *Den skrivande studenten. Idéer, erfarenheter och forskning från Textverkstaden vid Växjö universitet*. Rapport från Växjö universitet. Humaniora. Nr 15, 2005

- Atweh Bill, Weeks, Stephen Kemmis & Patricia (1998) *Action research in practice: partnership for social justice*. London: Routledge
- Bergöö Kerstin (2005) *Vilket svensklämmne? Grundskolans svensklämmnen i ett lärarutbildningsperspektiv*. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Bickmore, Steven T., Smagorinsky, Peter & O'Donnell-Allen, Cindy (2005) Tensions between traditions. The role of contexts in learning to teach. *English Education (NCTE)* 38(1), 23–52
- Bjerstedt, Åke (2005) *Rapportens yttre dräkt. Några rekommendationer* (6 uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Bläsjö, Mona (2004) *Studenters skrivande i två kunskapsbyggande miljöer*. Stockholm: Almqvist & Wiksell
- Brusling, Christer & Strömqvist, Göran (1996) *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur
- Calander, Finn (2004) *Mellan akademi och profession. Nitton svenska lärarutbildares berättelser om lärarutbildning igår och idag*. LÄROM-projektet. Rapport 4. Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen, <<http://www.ped.uu.se/>> Hämtad 2005-08-12
- Carlgrén, Ingrid & Englund, Tomas (1995) Innehållsfrågan, didaktiken och läroplansreformen. I: Englund, T. (red.) *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS förlag
- Denscombe, Martin (1998/2000) *Forskningshanboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (övers. P. Larson) Lund: Studentlitteratur
- Einarsson, Jan (2004) *Språksociologi*. Lund: Studentlitteratur
- Englund, Tomas (2005) *Lärarutbildningsutvärdering utan visioner*. <<http://www.oru.se>> Hämtad 2005-03-24
- Hagström, Eva (2005) *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan* Örebro universitet: Pedagogiska institutionen
- Hammarén, Maria (1995) *Skriva – en metod för reflektion*. Stockholm: Utbildningsförlaget/Brevskolan
- Hansson, Sven-Ove (2003) *Vetenskap och ovetenskap – om kunskapens hantverk och fuskverk*. Stockholm: Norstedts
- Hargreaves, Andy (1994/1998) *Läraren i det postmoderna samhället* (övers. S. Andersson). Lund: Studentlitteratur
- Hargreaves, Andy (2003/2004) *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv* (övers. P. Wadensjö). Lund: Studentlitteratur
- Hertzberg, Frøydis (1997) Forholdet språkforskning – språkundervisning. I: *Svenskans beskrivning 22/1996*. Utgivare: Håkansson, G. m.fl. Lund University Press
- Holmberg, Olle (1997/2004) *Lärarutbildningens integration i Malmö högskola. Inriktning och konsekvenser*. I: Nilsson, J. *Skapandet av den nya lärarutbildningen vid Malmö högskola*. Rapporter om utbildning 2/ 2004. Malmö högskola: Lärarutbildningen
- Högskoleverket (2005a) *Utvärdering av den nya lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformuppföljning och kvalitetsbedömning. Del 2: Lärosätesbeskrivningar och bedömningar. Del 3: Särskilda studier*. Stockholm: Högskoleverket
- Högskoleverket (2005b) *Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen: Lärarutbildningen har allvarliga brister* <<http://www.hsv.se/>> Hämtad 2005-10-25

- Högskoleverket (2005c) *Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen: Studenterna garanteras inte undervisning i hur man lär barn att läsa och skriva*. <<http://www.hsv.se/>> Hämtad 2005 10 25
- Högskoleverket (2005d) *Högskoleverkets granskning av lärarutbildningen: "Man kan glida igenom delar av utbildningen"* <<http://www.hsv.se/>> Hämtad 2005 10 25
- Ingelstam, Lars (2004) *Kampen om kunskapen*. Stockholm: Lärartidningar Produktion
- Krogh, Ellen (2000) Danskfagets utmaning. I: Esmann, K., m.fl. (red.) *Dansk i Dialog*. København: Dansk lærerforening
- Kullberg, Birgitta (2004) *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Leijonborg, Lars, Björklund, Jan & Nilsson, Ulf (2005) "Lägg ned Lärarhögskolan och satsa på universiteten". *Dagens Nyheter*, 2005-03-20
- Lindholm, Stig (1999) *Vägen till vetenskapsfilosofin: En introduktion*. Lund: Academia adacta
- Linnér, Bengt (2004a) "Det är många olika människor som bara ser olika delar av mig". *Utvärdering av inriktningen Svenska för tidigare äldre*. UFL-rapport 2004:13. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
- Linnér, Bengt (2004b) "I övrigt ser jag inga problem...". *Utvärdering av inriktningen Svenska för blivande lärare*. UFL-rapport 2004:03. Göteborgs universitet: Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
- Malmbjör, Anna (2002) Att läsa och lära. En beskrivning av några studenters sätt att bearbeta och förstå kurslitteratur. D-uppsats i Nordiska språk. Uppsala universitet
- Pagrotzky, Leif (2005) "Jag accepterar inte de låga kraven på lärarstudenter". *Dagens Nyheter*, 2005-03-19
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Reinfeldt, Fredrik (2005) "Fyra miljarder kronor satsas på fortbildning av lärare". *Dagens Nyheter*, 2005-03-11
- Sandström Kjellin, Margareta (2002) *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen
- Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.) (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, Christer (1994) *Pedagogisk filosofi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Strömquist, Siv (2000) *Skrivboken – skrivprocess, skrivråd och skrivstrategier*. Malmö: Gleerup
- Svenska språknämnden (2005) *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber
- Teleman, Ulf (1979) *Språkrätt. Om skolans språknormer och samhällets*. Lund: Liber
- Teleman, Ulf (1991) *Lära svenska. Om språkbruk och modersmålsundervisning*. Stockholm: Svenska språknämnden/Almqvist & Wiksell
- Thurén, Torsten (1998) *Källkritik*. Stockholm: Liber
- Trost, Jan (2001) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur