

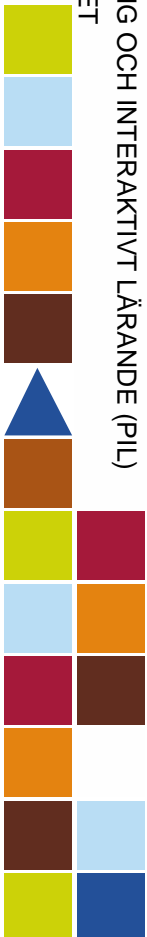


Att skriva är att delta i en dialog

Ett högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt
vid Göteborgs universitet

Anette Wahlandt

PEDAGOGISK UTVECKLING OCH INTERAKTIVT LÄRANDE (PIL)
GÖTEBORGS UNIVERSITET
PIL-RAPPORT 2014:01



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Göteborgs universitet,
Pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL)

PIL-Rapport 2014:01

Att skriva är att delta i en dialog

Ett högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt
vid Göteborgs universitet

Anette Wahlandt



<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/>

PIL-rapport: 2014:01

Utgivningsdatum: 2014-06-12

Titel: Att skriva är att delta i en dialog. Ett högskolepedagogiskt utvecklingsprojekt vid Göteborgs universitet

Författare: Anette Wahlandt

Utgivare: Göteborgs universitet, Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL), Västra hamngatan 25, Box 300, SE 405 30 Göteborg

<http://www.pil.gu.se/rapporter> + <http://hdl.handle.net/2077/35974>

Innehåll

Sammanfattning	6
Inledning	7
Ett utvecklingsprojekt	7
Projektets sammanhang	8
Teoretiska perspektiv, begrepp och modeller	9
Lärande	9
Dialog	9
Språkhandlingar	10
Skrivprocesser och texttriangeln	10
Respons	12
En modell för att organisera responsarbetet	12
Grön nivå	13
Röd nivå	13
Svart nivå	13
Modifiering av responsmodellen	13
Alla skriver ett första utkast	13
Respons på referenshantering flyttas	14
Två nya nivåer lades till	14
Delprojekt 1: Skrivseminarier	16
Uppläggnings och tillvägagångssätt	16
Dokumentation	16
Vad som sker under skrivseminarierna	17
Reflektioner	19
Pedagogiska slutsatser	21
Delprojekt 2: Litteraturseminarierna	22
Uppläggnings och tillvägagångssätt	22
Dokumentation	22
Vad som skedde under litteraturseminarierna	22
Erfarenhetsseminariet	23
Lärarseminariet	24
Strukturseminariet	24
Reflektioner	25
Pedagogiska slutsatser	28
Slutord	29
Referenser	30
Bilaga Responsmall	

Sammanfattning

Skrivande är en central aktivitet inom högskolan, men att utveckla sitt skriftspråk upplevs ofta som svårt, mödosamt och ensamt (Ask, 2007).

Syftet med det utvecklingsprojekt som redogörs för i denna rapport har varit att utveckla arbetssätt och seminarieformer som kan bidra till att utveckla studenternas arbete med text och skrivande inom ramen för kurser.

I rapporten redogörs för två delprojekt. Delprojekt 1 har fokus på skrivande och respons, delprojekt 2 har fokus på litteraturseminarier och dialog utifrån reflektionstexter och kurslitteratur.

Teoretiska utgångspunkter har varit texter med fokus på lärande och skrivprocesser, med ett sociokulturellt perspektiv som bas och med intresse för dialog.

Resultatet visar att skrivseminarier bidrar till att studenterna reflekterar över akademiskt skrivande och sin egen skrivprocess men också stöttar varandra i arbetet med att koppla texterna till litteraturen och kursens ämnesinnehåll. En responsmodell bidrar till att studenterna diskuterar texters innehåll och budskap, snarare än formalia och språk. Resultatet visar också hur seminariestrukturen har betydelse för hur studenter kan bidra med sina erfarenheter och utveckla kunskap utifrån kurslitteraturen.

Nyckelord: språkhandledning, skrivprocess, responsmodell, kamratbedömning, seminarieform, högskolepedagogik

Inledning

Skrivande är en central aktivitet inom högre utbildning och ställer förutom ämneskunskaper krav på väl utvecklad skriftspråkskompetens. Det innebär att vara förtrogen med akademiska textkonventioner och textmönster samt att ha en förmåga att i text visa kritisk-analytisk kompetens (Ask, 2007). Undervisningen inom högskolan behandlar dock först och främst kursinnehållet. Det läggs inte mycket kraft på aktiviteter där studenterna har möjlighet att utveckla akademiskt skrivande.

Ett utvecklingsprojekt

I min roll som språkhandledare på Utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet genomfördes under läsåret 2012/2013 ett projekt där syftet var att utveckla och pröva arbetssätt och stödstrukturer som skulle kunna bidra till att utveckla färdigheter i akademiskt skrivande men som även skulle kunna fördjupa kunskaper. Projektet utformades tillsammans med kursledaren för två kurser inom ramen för Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.¹ Det är erfarenheter från detta projekt som avrapporteras i denna rapport.

Två frågeställningar var utgångspunkt för projektet.

1. Hur kan man under seminarier och i responsgrupper arbeta så att studenternas texter utvecklas till både form och innehåll?
2. Hur kan litteraturseminarier genomföras för att gynna dialog om kurslitteraturen men också stärka och utveckla studenternas skrivande?

Frågeställningarna har sin grund i att studenter värdesätter det personliga mötet som stöd för sin skrivutveckling (Ask, 2007). De värdesätter handledning från erfarna lärare och hjälp av studiekamrater framför opersonlig och allmänt inriktad skrivundervisning (ibid). Det ligger därför en pedagogisk utmaning och en vinst i att utforma och utveckla arbetssätt som kombinerar ett fokus på ämnesinnehåll med utveckling av skriftspråkskompetens och som ger studenterna möjlighet att i grupp arbeta både med att utveckla ämneskunskaper och akademiskt skrivande.

I denna rapport redogörs för två delprojekt. Det första handlar om införandet och utvecklingen av seminarier om skrivande och responsarbete och benämns *skrivseminarier*. Det andra handlar om att stärka dialogen om och med text och benämns *litteraturseminarier*. Det övergripande syftet har varit att utveckla arbetssätt för det dialogiska samtalet om och med text samt att utveckla studenternas texter.

Min roll har varit olika i de två delprojekten. I projektets första del, skrivseminarierna, var jag seminarielärare. I projektets andra del, litteraturseminarierna, hade jag rollen som deltagande observatör.

¹ Projektet beviljades medel från Enheten för pedagogisk utveckling och interaktivt lärande (PIL).

I rapporten presenteras upplägg, genomförande reflektioner och pedagogiska slutsatser för varje delprojekt var för sig. Rapporten avrundas med några sammanfattande slutsatser från båda delprojekt.

Projektets sammanhang

Projektet genomfördes på Utbildningsvetenskapliga fakulteten vid Göteborgs universitet inom Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning (NoMiA). Utbildningen som studenterna deltagit i går på halvfart, sträcker sig över fyra år och har utvecklats i ett samarbete mellan Göteborgs universitet och Tromsø universitet och har deltagare från båda länder. Studenterna är antagna till respektive universitet och undervisningen bedrivs på svenska, norska och engelska. Sammanlagt 24 studenter var registrerade på programmet läsåret 2012/2013.

Masterprogrammet syftar till att stärka den professionella kompetensen hos yrkesverksamma lärare och behandlar centrala frågor om aktionsforskning. Studenterna knyts till en aktionsforskningsmiljö och deltar i det nordiska nätverket för aktionsforskning (NNAF).

Programmet innehåller både obligatoriska och valbara kurser. Undervisningen organiseras på olika sätt vid de två lärosätena. Den svenska studentgruppen träffas regelbundet en eftermiddag/kväll varje vecka, på plats i universitetets lokaler eller digitalt med hjälp av det digitala mötesrummet Adobe Connect Pro. Föreläsningar varvas med seminarier och enskilt arbete, men videokonferenser och internat ingår också. Den norska motsvarigheten träffas på internat under två heldagar vid två tillfällen per termin. Alla studenter använder sig av lärplattformen GUL.

Under den aktuella projektperioden deltog sammanlagt 22 studenter i de två kurser som berördes av projektet. I den ena kursen deltog 15 studenter, elva från Norge och fyra från Sverige. I den andra kursen deltog sju studenter, alla från Sverige och antagna till Göteborgs universitet. Samtliga deltagare i kurserna är yrkesaktiva lärare eller skolledare som studerar på halvfart vid sidan om arbetet och majoriteten är kvinnor.

Utbildningen planerades redan från början utifrån en tanke om dialogens betydelse för studenternas lärande. Vid lärarmöten för kursernas planering diskuterades hur litteraturseminariernas form skulle kunna utformas för att med dialogen i fokus utveckla både skrivande och ämneskunskaper och hur arbete med text och skrivande skulle kunna bli inslag i programmet. Tid avsattes för seminarier om skrivande och för arbete med respons.

De två kurserna som är underlag för utvecklingsarbetet i denna rapport är kursen Aktionsforskning som forskningsfält (15 hp). I kursen behandlas allmänna vetenskapsteoretiska aspekter och relationen mellan vetenskapsteori och aktionsforskning. Kursen läses under mastersprogrammets första år. Den andra kursen är Utvecklingsarbete och forskningsmetod (15 hp). Denna inleder det andra året och fördjupar kunskapen om utvecklingsarbete utifrån en praxisnära grund.

Teoretiska perspektiv, begrepp och modeller

En del av arbetet med utvecklingsprojektet har varit att precisera perspektiv, definiera begrepp och välja modeller. Detaljplaneringen av seminarierna gjordes i samråd med kursledningen. Dokumentationen av seminarierna skedde genom ljudinspelningar, fältanteckningar och genom att samla in och läsa studenttexter.

Följande begrepp och teorier har varit en grund för projektet och upplägget av seminarierna.

Lärande

Projektets influenser är studier om lärande och dialog, som redogjorts för av bland annat Olga Dysthe (Dysthe, 2003). Utgångspunkten för dessa studier är ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där lärande ses som social och kulturell praktik. Det innebär att kunskap utvecklas i samspel med andra genom konkreta aktiviteter (Hoel, 2001). Med detta perspektiv är dialog, språk och tänkande grunden för lärande och utveckling. I sammanhang och i samspel med andra röster utvecklar vi vår kunskap och förståelse. Röster innefattar i detta sammanhang även texter. I mötet mellan muntliga och skriftliga röster i klassrummet finns en potential för lärande.

Dialog

Dialog är ett centralt begrepp i denna tradition. Det är den ryske språk-, litteratur- och kulturteoretikern Bakhtins breda användning av begreppet dialog som avses (se Igland & Dysthe, 2003)

Bakhtin menar att hela vår existens är dialogisk. Att vara människa innebär att samspela med andra röster och ingå i olika dialogiska relationer över tid och rum. Det som är av vikt för akademiskt skrivande och kunskapsutveckling är att detta perspektiv inte gör någon skillnad mellan muntlig och skriftlig dialog. Alla yttranden, muntliga eller skriftliga, är riktade till någon och är en del i en kommunikativ kedja. Varje text bär spår av många röster, vilket benämns som intertextualitet (Hoel, 2001). Skrivande är därför en interaktiv handling, det är att ingå i ett samtal.

I ett dialogiskt förhållningssätt till text och skrivande lyfts texternas kommunikativa aspekter fram. Innebörden i textens budskap blir till i mötet mellan skribent och läsare via texten. Budskapet ligger inte i skribentens intentioner, det finns inte dolt i texten, det uppstår i mötet mellan skribent, text och läsare. Varje läsare bidrar med sin egen tolkning av budskapet utifrån sina kunskaper och sin förförståelse (Nyström, 2001). Det finns således inte bara ett sätt att tolka eller förstå en text. Texten är öppen för olika tolkningar och när vi möts för att tala *om* och *med* text samspelar många röster och erfarenheter som tillsammans kan bidra till en förändrad eller djupare förståelse av textens budskap. Aktiviteter som ger studenterna utrymme för interaktion och aktivt deltagande och som tillåter olika röster att mötas kan därför bli gynnsamma lärandetillfällen. Detta gäller både vid behandling av kurslitteraturen och när texter som studenterna skrivit själva diskuteras.

Studenterna introducerades till detta dialogiska perspektiv på text och skrivande. Tillsammans med kursledningen betonades att även texter ingår som en del av dialogen och representerar en röst i ett pågående samtal. Texten är dialog i skriven form och ett samtal mellan läsare och en skribent kan sträcka sig över tid och rum. Detta synsätt skulle förhoppningsvis kunna bidra till att utveckla studenternas syn på text både i förhållande till kurslitteraturen men framför allt i förhållande till den egna textproduktionen.

Språkhandlingar

Ytterligare ett centralt begrepp som behövdes i projektet för att kunna förstå skrivande i ett akademiskt sammanhang var språkhandlingar.

När vi talar eller skriver utförs olika språkhandlingar, vi *gör* helt enkelt olika saker med språkets hjälp. När man skriver en text inom högskolan måste skribenten veta vilka språkhandlingar som ska utföras inom uppgiftens ram. Exempel på språkhandlingar gångbara i akademisk kontext är verb så som beskriva, jämföra, analysera, reflektera, tolka och diskutera. Språkhandlingar är integrerade i textens olika delar och bidrar till textens struktur. För att kunna utföra dessa språkhandlingar krävs olika färdigheter. En beskrivande text är en enklare framställningsform jämfört med en text med analyserande eller diskuterande inslag. En analyserande text bygger på enklare framställningsformer men kräver dessutom större färdigheter och självständighet och ställer högre krav på kritisk-analytisk kompetens (Rinecker & Stray Jørgensen, 2008; Ask, 2007).

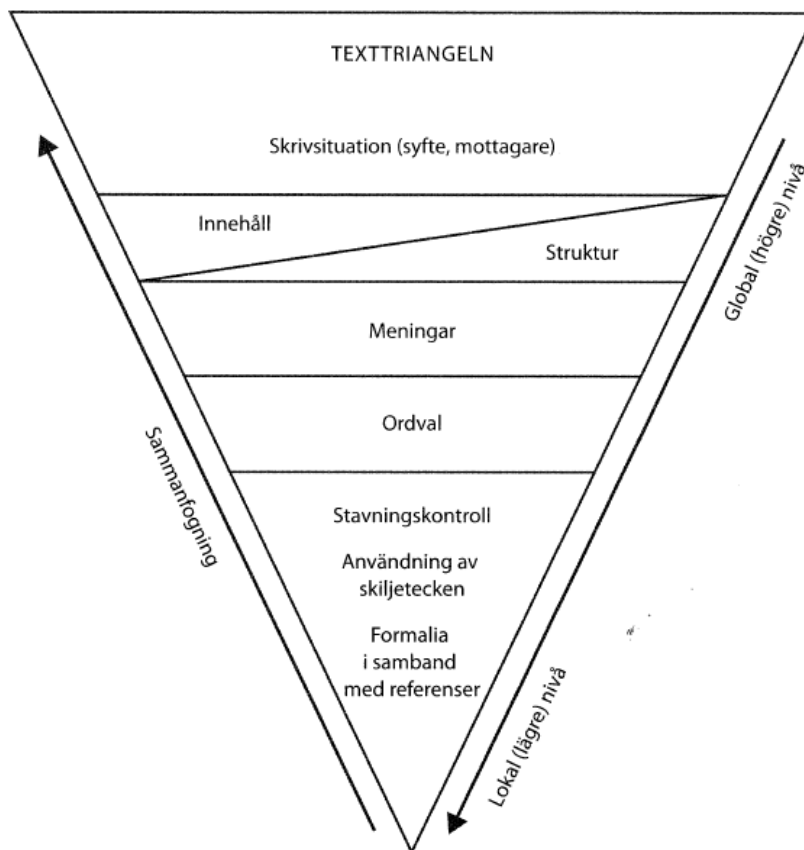
Vilken typ av språkhandlingar som ska utföras i texten vid olika typer av skrivuppgifter, anges i fråge- eller uppgiftsformuleringen men framgår inte alltid explicit. De kan finnas inbäddade i uppgiften. Studenterna förväntas utveckla kunskap om vilka typer av språkhandlingar som förekommer inom olika typer av texter och sedan genomföra dem på korrekt sätt.

Att förstå innebörden av och därefter utföra olika typer av språkhandlingar i en text är en färdighet som precis som andra färdigheter och kunskaper kan utvecklas i samspel med andra. Genom att synliggöra språkhandlingar och deras funktion, diskutera vad de innebär i förhållande till ett specifikt stoff eller ett ämnesområde och framförallt öva på dem muntligt tillsammans med andra, skapas möjligheter för studenterna att utveckla förmågan att genomföra olika typer av språkhandlingar.

Skrivprocesser och texttriangeln

Ett annat centralt begrepp i projektet är det som i olika sammanhang ofta benämns som skrivprocessen. Ofta talar man om skrivprocessen just så; i singularis. Men det finns inte bara en skrivprocess i betydelsen att vi alla följer ett givet mönster när vi arbetar med olika typer av texter. Skrivande är en komplex process som ser olika ut beroende på vilken typ av skrivande vi ägnar oss åt (Hoel, 2001). Inom akademien skrivs ofta texter av utforskande och prövande karaktär. Kraven på omfång, struktur och mottagaranpassning är specifika. Att känna till och kunna anpassa sig till kraven är en del av den akademiska skriftspråkskompetensen.

För att kunna diskutera process och skrivande med studenter, kan det vara till hjälp att använda en bild som visar och konkretiserar skrivprocessen. Texttriangeln är en bild som synliggör och beskriver arbetet och de färdigheter och kunskaper som en skribent behöver i arbetet med text i akademiska sammanhang (Dysthe, Herzberg & Løkenstgard Hoel, 2011). Texttriangeln är en sådan bild som på ett tydligt sätt illustrerar faserna en text går igenom från tankeinhåll till färdig produkt via utkast, respons och omarbetningar (Hoel, 2001).



Figur 1 Texttriangeln (hämtad från Dysthe, Herzberg & Hoel, 2011)

I triangelns övre nivåer finns medvetenhet om vad som gäller skrivsituation, textstruktur och innehåll och i triangelns lägre nivåer, spetsen, finns meningsbyggnad, rättstavning och referenser. Skribenten rör sig fram och tillbaka mellan olika nivåer i texttriangeln under skrivprocessen. Texten växer fram i en progression från övre till lägre nivåer för att mot slutet vända upp igen. Det är dock sällan produktivt att för tidigt fokusera på triangelns spets, det vill säga på rättstavning, meningsbyggnad och annan formalia. Det leder till en nedåtgång i texttriangeln och kan leda till att "helikopterperspektivet" på texten förloras. Om det sker för tidigt är det kognitivt krävande att röra sig från textens lokala nivå till den globala nivån.

Men skrivande börjar inte när skribenten sätter sig vid datorn och skriver ett utkast. Arbetet börjar med en inre dialog. Det betyder att processen startar i samma stund vi får en skrivuppgift, tolkar den, identifierar språkhandlingar och funderar på textens tankeinnehåll och struktur (Witte i Hoel, 2001). Exakt hur denna process ser ut är olika för olika skribenter. Hoel (2001) hänvisar till en studie av Torrance med flera (1994) som identifierar tre olika typer. I ena ytterkanten finns de som skaffar sig ett grepp om ämnesstoffet och planerar för sin text innan de börjar skriva. I andra änden finns de som börjar skriva innan de har överblicken men utvecklar sin förståelse av stoffet samtidigt som texten växer fram. Den tredje gruppen försöker skaffa sig en överblick innan de börjar skriva men ändrar och skriver om textens innehåll flera gånger under arbetets gång. Studien visar att de två första förhållningssätten, det vill säga en lång inledande inre fas eller en växelverkan mellan inre och yttre bearbetning av stoff och struktur är de mest effektiva och därför eftersträvansvärda.

Respons

Respons är ett komplext begrepp. I sin enklaste form handlar det om att kommentera andras arbete, muntliga eller skriftliga, för att förbättra prestationen.

I den processorienterade skrivpedagogiken, som det här utvecklingsprojektet hämtar sin inspiration från, är respons en integrerad del av skrivarbetet (Hoel, 2001) och sker i dialog mellan läsare och skribenter men också i växelverkan med andra texter. Responsen bidrar inte bara till att förbättra andras texter utan också det egna skrivandet (Dysthe, Herzberg & Løkenstgard Hoel, 2011). Att ge och ta emot respons är dock inte okomplicerat. Som respondent är det oftare lättare att ge respons på detaljer och språk än på textens budskap eller övergripande struktur. Respons på textens detaljnivå alltför tidigt i skrivprocessen kan bidra till en alltför snabb nedåtgång i texttriangeln och leda till att skribenten fokuserar på textens språkliga detaljer snarare än på innehållet. Det kan också vara lättare att ge korta värderande kommentarer eller omdömen om innehållet istället för att gå i dialog med skribenten och bidra med kommentarer som kan utveckla innehållet. Respons på ”rätt” saker vid ”rätt” tidpunkt kan bidra till att skrivandet utvecklar såväl kunskaper som skribentens och läsarens text.

Respons kan uppfattas som envägskommunikation mellan respondent och skribent. Bakhtins tanke om att texter ingår i en pågående dialog innebär att vi kan se att även responsen är en del av dialogen. Då är skrivande inte ett enkelriktat arbete utan texter utvecklas genom en ständig dialog mellan skribenter, läsare och andra texter under arbetets gång. Respondent och skribenten ingår tillsammans i en textgemenskap där texten och budskapet förhandlas fram genom samarbete (Lillies, 2010). Färdigheten att arbeta med andras texter och ge genomarbetad respons är värd att utveckla.

En modell för att organisera responsarbetet

Projektet har inspirerats av en modell för responsarbete utvecklad av Ann-Christine Wennergren (Wennergren, 2008) skapad för att underlätta kommunikationen mellan skribent och respondent. Den bidrar till en struktur för arbetet med text och respons och för att ge

skribenten kontroll över sin skrivprocess. Den ger också möjlighet att kommunicera vad man vill ha respons på i sin text.

Modellen består av tre nivåer, som anger var i skrivprocessen texten befinner sig. Skribenten kan bryta ner sin text i delar och be om respons på olika nivåer i en och samma text. De tre nivåerna anges som *grön*, *röd* och *svart* och beskriver både textens karaktär och vilken typ av respons som skribenten behöver som stöd för arbetet under respektive nivå.

Grön nivå

På den gröna nivån arbetar skribenten med ett tidigt utkast. Texten är fortfarande ostrukturerad eller består ännu bara av ofärdiga tankar, anteckningar eller idéer. Befinner sig texten på grön nivå ska responsen rikta in sig på de tankar eller idéer som skribenten försöker uttrycka i sin text. Respondenten ska bemöda sig om att gå i dialog med skribenten, kommentera tankarna och stötta skribentens försök att uttrycka sina idéer genom att bidra med nya infallsvinklar eller perspektiv. Korta värderande kommentarer om innehållet ska undvikas och språk eller struktur skall inte kommenteras.

Röd nivå

Under nästa nivå, den röda, är texten fortfarande ett utkast men hänger ihop allt mer genom sin struktur och sin form. Den röda nivån innebär att respondenten ger synpunkter på textens övergripande struktur och ger råd utifrån ett läsarperspektiv. Här ges också respons på om och hur skribentens röst kommer fram i texten.

Svart nivå

På den sista nivån, den svarta, närmar sig texten sin slutliga utformning och skribenten arbetar både med språklig finputsning och innehållsliga detaljer. På den svarta nivån håller sig respondenten närmare textytan och ger synpunkter på stavning meningsbyggnad, textmarkörer och annan formalia.

Modifiering av responsmodellen

Innan responsmodellen prövades fullt ut inom utvecklingsprojektet gjordes några justeringar och förändringar. Först anpassades responsmodellen till utbildningens organisatoriska struktur och förutsättningar. Sedan gjordes ett mindre pilotförsök där modellen prövades på en liten grupp mastersstudenter. Efter utvärderingen gjordes ytterligare några justeringar innan den förändrade modellen prövades fullt ut. Nedan beskrivs förändringarna.

Alla skriver ett första utkast

Den första förändringen innebar en starkare styrning av studenternas arbete med texterna. Det gjordes genom att ange att alla skulle börja med att skriva ett utkast i form av en tanketext som gärna fick vara både utforskande och fragmentarisk. Tanketexten skulle därefter skickas till respondenten. Respondentens uppgift i detta skede var att framförallt kommentera textens tankar, innehåll och argument men också ge respons på idéernas bärkraft. Under ett seminarium skulle både utkastet och responsen diskuteras i gruppen och

därefter skulle det individuella skrivarbetet fortsätta under några veckor till nästa responsomgång. Den andra responsomgången skulle framförallt fokusera på textens struktur och balans mellan olika delar. Därefter skulle arbetet med texterna fortsätta under ytterligare några veckor innan det var dags för inlämning.

Ambitionen med att styra gruppens responser var att studenterna inte skulle kommentera språk och stil utan skulle uppehålla sig vid texternas innehåll och argument. Tanken var att studenterna skulle hjälpa varandra med att bearbeta kurslitteraturen och koppla de egna texterna till kursens centrala innehåll. Förhoppningen var att dialogen om tanketexter skulle kunna bidra till att studenterna bearbetade kurslitteraturen i högre utsträckning. Genom att diskutera och jämföra olika tolkningar av begrepp och teorier ges olika infallsvinklar.

Respons på referenshantering flyttas

Den andra förändringen som gjordes var att lyfta in referenshanteringen till den nivå där texternas tankar och innehåll diskuteras.² Anledningen var att skapa incitament för studenterna att redan i ett tidigt skede av sin skrivprocess förhålla sig aktivt till litteraturen. Förhoppningen var att studenterna skulle diskutera kurslitteraturen i förhållande till den egna texten men också hjälpa varandra i arbetet att hitta kopplingar till kurslitteraturen och andra texter för att på så sätt utveckla texternas innehåll. Dessutom fanns förhoppningen att detta skulle kunna utveckla studenternas förmåga att förhålla sig till och bearbeta källor och utveckla kunskap om den tekniska sidan av referenshantering.

Två nya nivåer lades till

Under pilotförsöket upptäcktes att studenterna uppfattat skrivuppgiften på olika sätt och hade svårigheter att identifiera de språkhandlingar som förväntades av dem. Slutsatsen blev att det är värdefullt att diskutera hur uppgiften kan tolkas och genomföras innan skrivarbetet påbörjas och texten tar form. Den tredje förändringen av modellen innebar därför att två *mundliga* nivåer lades till före den första skriftliga nivån.

För det första avsattes tid under ett seminarium för att diskutera uppgiften. Idén är att gruppen med stöd av läraren kommer fram till en gemensam förståelse eller tolkning av skrivuppgiften. Det sker i form av en förhandling i gruppen där olika tolkningar av skrivuppgiften diskuteras och jämförs. Förhandlingen bidrar till att en samsyn kan utvecklas i gruppen kring hur uppgiften kan tolkas och de språkhandlingar som ska utföras inom uppgiftens ram. Skrivovana studenter får hjälp med strategier för att identifiera språkhandlingar och se vilken struktur texten ska ha. Läraren får genom dialogen också värdefull respons på hur uppgiftsformuleringarna uppfattas och kan vid behov klargöra eller omformulera uppgiften. Förhandlingen kan också bidra till att ringa in potentiella problemområden i kursen och ge läraren värdefull information om begrepp eller teoretiska perspektiv som kan behöva bearbetas mer ingående under kommande seminarier i kursen.

² Detta hör i ursprungsmodellen hör hemma under den sista (svarta) nivån i modellen.

För det andra ägnades tid åt att studenterna tillsammans funderade på hur uppgiften kunde lösas utifrån ett individuellt perspektiv. De diskuterade hur de tänkt sig att angripa uppgiften och lägga upp sin text. Genom ett sådant samarbete i grupp kan studenter utbyta idéer och läraren kan bidra med råd och litteraturtips.

Dessa modifieringar genomfördes alltså innan modellen prövades fullt ut inom ramen för delprojekt ett. Nedan beskrivs hur projektets lades upp och hur arbetet gick till och dokumenterades. Därefter följer en beskrivning av vad som skedde under skrivseminarierna. Avslutningsvis presenteras några reflektioner utifrån arbetet med skrivseminarier och till sist dras ett par möjliga pedagogiska slutsatser.

Delprojekt 1: Skrivseminarier

Uppläggnings och tillvägagångssätt

Min roll under denna del var att leda två skrivseminarier, ett som behandlade skrivprocessen och ett som fokuserade på respons.

Eftersom kursen organiserades på delvis olika sätt i Sverige och i Norge presenteras upplägg och genomförande i den norska och svenska gruppen var för sig. Därefter presenteras reflektioner och pedagogiska slutsatser från båda grupper.

I den svenska gruppen träffas studenterna regelbundet på campus under terminen. I samband med kursstarten presenterades responsmodellen och arbetet utifrån modellens två första muntliga nivåer påbörjades.

Några veckor efter kursstart hade studenterna sitt första seminarium om skrivande. Utvecklingsprojektets teoretiska utgångspunkter presenterades. Texttriangeln, responsmodellen och Bakhtins breda syn på dialog och vad detta kan bidra med till vår syn på skrivande, text och respons diskuterades.

Efter seminariet påbörjade studenterna arbetet med skrivuppgiften och fick samtidigt instruktioner om att till nästa seminarietillfälle ge skriftlig respons på grön nivå på två texter skrivna av kamrater i responsgruppen

Arbetet följdes upp några veckor senare med ett andra seminarium där studenterna arbetade med responser. De presenterade texterna, läste upp responsen och diskuterade texternas innehåll i förhållande till kurslitteraturen och till uppgiften. Samtliga studenter i den svenska gruppen gav respons på texter skrivna av norska studenter vilket betydde att skribenterna bara representerades av sina texter. Seminariet avslutades med att studenterna diskuterade sin skrivprocess, sina upplevelser av att se text som dialog.

I den norska gruppen träffas studentgruppen två heldagar vid två tillfällen under terminen. Den norska gruppen ägnade därför en heldag vid första campusträffen åt seminarier om text, skrivande och responsarbete.

Dagen inleddes med en kort föreläsning med rubriken ”Å se teksten som en dialog” där de teoretiska utgångspunkterna för utvecklingsprojektet presenterades. Därefter arbetade studenterna i sina responsgrupper. De hade precis som den svenska gruppen fått anvisningar om att förbereda en kort presentation av de två texter de gett respons på och därefter presentera responsen. Eftersom de norska studenterna gav respons på texter skrivna av både norska och svenska studenter var några skribenter närvarande under seminariet medan andra bara representerades av sin text. Dagen avslutades med en diskussion om text och skrivande och vad möjligheterna med att se texten som dialog kan bidra med i skrivprocessen. En muntlig utvärdering av arbetet med responsmodellen gjordes också.

Dokumentation

Underlag för beskrivningen som följer utgörs av en genomgång och analys av insamlat material framförallt från den svenska gruppen men i viss mån även från den norska gruppen.

Seminarierna dokumenterades på två sätt, dels genom insamling av studenttexter och skriftliga kamratresponser på olika responsnivåer, dels genom att responsseminariet i den svenska studentgruppen spelades in med hjälp av en Mp3- spelare och sedan delvis transkriberades. Seminariet i Norge spelades inte in i sin helhet. Det finns flera anledningar till detta. Seminarierna utgjorde en stor del av en heldagsaktivitet, studentgruppen var större och arbetet organiserades delvis som grupparbete. Den del som spelades in var ett helgruppsseminarium där responsmodellen diskuteras. Inspelning i Norge är inte heller transkriberade till text, främst beroende på svårigheten att transkribera norska. Inspelningen har ändå gett värdefullt information om hur studenterna uppfattar skrivprocessen och responsmodellen. Insamlade texter har främst utgjort underlag för att dokumentera skrivprocessen och arbetet med responsmodellen.

Vad som sker under skrivseminarierna

Studenterna är intresserade av de teoretiska perspektiv som presenteras. De säger att de inte har sett på texter som del av en pågående dialog tidigare. De säger också att det är första gången de reflekterar över sitt skrivande och diskuterar skrivstrategier och skrivprocess med studiekamrater under ett seminarium. I utbytet av erfarenheter och när de jämför hur de arbetar fram en text berättar studenterna att de uppfattar skrivande som i huvudsak en individuell process.

När studenterna arbetar med responser börjar de berätta för varandra hur de arbetar med text och skrivande. De diskuterar skrivprocesser, jämför strategier men beskriver också sina svårigheter. Även om alla har flera års akademiska studier bakom sig säger de att de inte har funderat närmare på sin egen skrivprocess eller satt ord på hur de arbetar, än mindre diskuterat detta med studiekamrater under seminarier.

Studenterna upptäcker att de har olika strategier när de beskriver och jämför hur de arbetar med texter. Några säger att de planerar innehållet i huvudet innan de börjar skriva och att själva texten sedan kommer till utan flera omarbetningar. Andra upplever att innehållet växer fram under själva arbetet vilket leder till ständiga omarbetningar av texten. Men oavsett vilken strategi de har är alla överens om att i arbetet ingår en inre, icke synlig process. En student liknar detta med att reparera huset:

Men jag har nånstans i mig att gå å grunna...det är precis som när man reparerar huset, man funderar på... jag är sån som person... ett problem måste värka fram det kan inte komma med ett svar direkt utan grunna litemen så här kanske man kan göra och går det mot förmodan åt fanders får man göra om det...

Studenterna utbyter erfarenheter av hur man kan komma igång med skrivandet och komma över olika typer av svårigheter. En student uttrycker att hen är ovan vid akademiskt skrivande och ställer många frågor till de övriga i gruppen om hur de gör när de skriver. Övriga delar med sig av sina erfarenheter och försöker ge goda råd.

I den svenska gruppen börjar studenterna också diskutera uppgiften som är utgångspunkt för den skriftliga examinationsuppgiften. Den finns i kursguiden och har diskuterats med kursledaren i samband med kursstarten. Den är formulerad på följande sätt:

Uppgiften innebär att du individuellt skriver en text (ca 5 sidor) där du placerar in ditt eget forskningsintresse i ett vetenskapsteoretiskt sammanhang. Du kan använda den uppgift du genomförde i PDA104 eller beskriva något nytt. Viktigt i sammanhanget är att du ringar in ett forskningsområde och preciserar vad du vill studera. Uppgiften innebär att du ska koppla detta till någon eller några av de vetenskapliga traditionerna, återge vilka antaganden aktionsforskning bygger på i relation till dessa, samt argumentera för de val du gör och för det fält du placerar in aktionsforskning i.

Det visar sig att studenterna har uppfattat instruktionen på olika sätt. De diskuterar sina tolkningar under cirka tjugo minuter och vänder och vrider på formuleringarna i anvisningarna. De uppehåller sig framförallt vid två verb i uppgiften; återge och argumentera. De diskuterar vad de betyder och vilken typ av text det kan resultera i. En student påpekar att uppgiften inte bara handlar om att skriva en sammanfattning utifrån kurslitteraturen men att det inte var förrän hon började läsa texterna hon skulle ge respons på som hon uppmärksammade detta ”Det var när jag läste de norska texterna så insåg jag att det står i uppgiften att man ska presentera sitt forskningsintresse. Jag har i princip gjort en sammanfattning/.../ fel fokus”.

En annan formulering i skrivuppgiften som studenterna diskuterar är ”antaganden i aktionsforskning”

Student 1: Jag kan inte förstå vad som menas med ”antagandet i aktionsforskning”. Beror på att jag inte är tillräckligt påläst. Vadå antagningar vilka... vadå antagningar... vad aktionsforskning bygger på...???

Student 2: Det är svårt... just den meningen är knepig.

Studenterna diskuterar ordet och hjälper varandra att tolka och ge förslag på synonymer. Till slut kommer gruppen fram till ett gemensamt förslag på hur ”antaganden i aktionsforskning” kan tolkas; som utgångspunkter eller grunder. Utifrån denna tolkning diskuterar de sedan aktionsforskning i förhållande till annan forskning. De använder litteraturen som stöd i diskussionen och hänvisar till olika sidor i boken. När de har diskuterat uppgiften uttrycker studenterna lättnad över att få tillfälle att diskutera skrivuppgiften när de börjat skriva sina texter och att de börjar få en klarare bild av den.

Inför det dokumenterade seminariet har studenterna skrivit texter på grön nivå. Det innebär att texterna är mer eller mindre utvecklade utkast, fragmentariska och ibland med textavsnitt i punktform. Responsen på kamraternas texter har förberetts skriftligt och ska rikta in sig på budskapet i texten och bidra med fler perspektiv, argument och kopplingar till litteraturen.

Responserna som studenterna läser upp är skrivna med stor respekt för skribenten. Tilltalet är personligt och alla skribenter, även de som inte är närvarande, tilltalas med namn.

Respondenterna bemödar sig om att ge respons på grön nivå men också kommentera det som skribenten ber om att få respons på. Textens budskap och stoff är i centrum.

Textstruktur kommenteras inte trots att en del texter är fragmentariska. Respondenterna kommer med synpunkter som pekar på oklarheter i resonemangen eller i texten men ger konkreta råd eller tips på resonemang i litteraturen. De hjälps åt att tolka litteraturen och hitta argument som kan förbättra texterna. Korta, värderande kommentarer är få, istället är responserna välformulerade och utbyggda. Skribenterna har vågat ta ut och testa idéernas bärkraft och möts med respekt.

Studenterna diskuterar sin skrivprocess i förhållande till responsmodellen. Responsmodellen styr i viss mån när man ska lämna ifrån sig text för respons. Medan några ser fördelarna med detta ser andra problem. De som planerar innehållet innan de skriver menar att modellen styr deras skrivstrategi genom att de ska lämna ifrån sig en text i ett tidigare skede än de brukar göra. Andra ser fördelen med att få hjälp att komma igång med arbetet. De lyfter att det är svårt att lämna ifrån sig ofärdig text eftersom man upplever att man blottar sig men de uttrycker också att det är positivt när man väl kommit över tröskeln och får den respons man vill ha. De menar att responserna hjälper dem att fortsätta utveckla tankar i texten.

I den avslutande reflektionen påpekar studenterna att när de läser de andra texterna har de sett problem i sina egna texter men också fått idéer till hur de egna texterna kan förbättras. De ser att texterna kan utvecklas genom att samarbeta och de uttrycker uppskattning över att få möjligheten att diskutera skrivande och skrivprocess med sina studiekamrater.

Reflektioner

Avsikten med utvecklingsprojektet var att utforma en seminarieform och ett arbetssätt som kan bidra till att studenterna utvecklar sin förmåga att skriva akademisk text, men också fördjupar förståelsen kring kursens centrala kunskapsinnehåll. Den bärande tanken var att kollektiv bearbetning av kurslitteratur och texter genom dialog i vid bemärkelse och samarbete kring skrivande, utvecklar både de egna texterna och kunskaper. Faktorer som presenteras nedan kan vara bidragande.

Studenterna utvecklar kunskap om skrivprocessen. Studenterna benämner, beskriver och diskuterar skrivprocessen. Detta har de, enligt dem själva, inte tidigare gjort, åtminstone inte i denna omfattning. När den blir beskriven är den tillgänglig för reflektion och jämförelse. Under det första skrivseminariet presenterades texttriangeln och responsmodellen mer utförligt och studenterna diskuterade dessa perspektiv på skrivande. För flera av dem var det ett nytt sätt att se på skrivande och de sade att modellerna sätter ord på processer de inte har reflekterat kring tidigare. De jämförde sina skrivprocesser med varandra och med beskrivningen i responsmodellen. De diskuterade likheter och skillnader. I diskussionerna upptäckte de alternativa sätt att benämna skrivprocessen men också att utveckla sina strategier och kunskaper om skrivande.

Det visade sig också att förmågan att skriva utvecklas när studenterna fick syn på och satte ord på sin individuella skrivprocess. Under det första responsseminariet, som fokuserade på

tanketexter, berättade studenterna hur de påbörjat arbetet med skrivuppgiften. De beskrev sin inledande skrivprocess och upptäckte både likheter och olikheter hos varandra i arbetet med text och skrivande. De satte dessutom ord på svårigheter med arbetet och jämförde strategier för att komma förbi svårigheterna. Flera studenter sade att de inte har reflekterat över sitt skrivande tidigare, än mindre diskuterat skrivprocessen med andra. Arbetet med text blev en synlig och beskrivande process.

Språkhandlingarnas betydelse synliggörs. När studenterna diskuterade och reflekterade över språkhandlingar, det vill säga de verb som är avgörande för vad som ska göras i texten fick de syn på uppgiftens fokus. När de under första responsseminariet läst varandras tanketexter, såg de att skrivuppgiften kan uppfattas och genomföras på olika sätt. Studenterna diskuterade sina tolkningar av uppgiften och noterade att språkhandlingarna har en central betydelse för vilken typ av text som ska skrivas. De hjälptes åt att identifiera språkhandlingarna men också beskriva och definiera skillnader i komplexiteten mellan olika typer av språkhandlingar. Diskussionen synliggjorde deras betydelse för skrivande i akademiska sammanhang men också vilka kompetenser som behöver utvecklas för att kunna utföra dem på ett korrekt sätt. Förmågan att identifiera språkhandlingar och kunskap om hur de genomförs i text är en förutsättning för att kunna hantera olika typer av textgenrer inom akademien. Det är en viktig aspekt av skriftspråkskompetensen.

Skrivande som en kollektiv snarare än en individuell process. Det blev också tydligt att skrivande utvecklades när det går från en inre, individuell process till något som sker i samarbete med andra. När studenterna under seminariet diskuterade arbetet med texter upptäckte de att processen från idé till färdigt utkast visserligen kan se olika ut men de upptäckte också likheter. Genom att de diskuterade arbetet kunde de stötta varandra. De gav varandra tips och råd både när det gäller texternas struktur och innehåll. Skrivandet utvecklades tillsammans med andra och seminariet blev ett tillfälle där studenterna kunde bidra till varandras arbetsprocess och utbyta erfarenheter kring skrivande.

Strukturerad responsdialog. Det visade sig också att studenternas egna texter kunde utvecklas till innehåll och form när de stöttade varandra i skrivprocessen och arbetade med kamratrespons. Studenterna noterade att responsen de fått av studiekamraterna gått ”på djupet” på ett annat sätt än de var vana vid sedan tidigare. De sade att de i högre grad funderade på textens budskap och vad skribenten försökte säga i sin text. De bemödade sig om att ge varandra välformulerad respons och stöttande kommentarer. Budskap diskuterades och formuleringar finslipades eller modifierades genom den muntliga och skriftliga responsen och diskussionerna i gruppen. De hjälptes åt att identifiera brister och ge förslag på lösningar. Studenterna upptäckte att de kunde få hjälp med att formulera tankar som de ännu inte riktigt har lyckats formulera i text. De påpekade också att de använde kamraternas texter som inspirationskälla eller som förebild för att utveckla eller förändra sina egna texter. Responsmodellen vägledde och stöttade studenterna i både skrivarbetet och med arbetet med responser. Den lade grunden för strukturen i samarbetet och konkretiserade textens väg från idé och tanke via utkast till färdig text. Responsmodellen gav explicita anvisningar för *hur* man ger respons och vad man ger respons på under olika skeden av arbetet med texten. Skrivandet och arbetet med texterna blev därmed både synligt och tillgängligt för diskussion

och reflektion. Texterna växte fram i en växelverkan mellan muntliga och skriftliga röster i en tydlig och beskriven arbetsgång.

Med fokus på innehåll. Det framkom också att kunskaper kan utvecklas under responsarbetet när studenterna stannar upp och dröjer sig kvar och ger respons på texternas innehåll. Studenterna läste inledningsvis texter som både var fragmentariska och ofullständiga men istället för att i ett tidigt skede kommentera språk och struktur dröjde de sig kvar vid texternas budskap. De ägnade tid åt att diskutera begrepp och teorier från kurslitteraturen och hur de tolkas och används i texterna. Kurslitteraturen användes som källa och som stöd i diskussionen. Frågor formulerades som studenterna kunde ta med sig till kommande litteraturseminarier. Förmågan att använda kursens begrepp och teorier och utföra språkhandlingar kunde övas när gruppen diskuterade, tolkade eller analyserade texterna och kurslitteraturen.

Kunskaper kan även utvecklas när studenterna under arbetet med texter och responser återvänder till skrivuppgiften. Då upptäckte de att de har uppfattat den på olika sätt. De uppmärksammade att tolkningen avgör hur uppgiften genomförs, vad man väljer att skriva fram i sin text och vilka teorier och begrepp som används. De jämförde sina texter men diskuterade och motiverade också sina val. Kurslitteraturen användes som stöd i diskussionen och stoffet bearbetades i förhållande till de behov och frågor som uppstått genom skrivandet av de egna texterna.

Pedagogiska slutsatser

Utvecklingsprojektet visar att relativt små organisatoriska förändringar krävs för att rikta ett större fokus mot text och skrivande i kurser och stötta studenternas väg mot ökad skriftspråkskompetens. Ett sätt att integrera skrivande i kurser kan vara att införa seminarier som specifikt behandlar skrivande och skrivprocess samt arbeta med respons i responsgrupper. Samarbetet kan skapa en skrivgemenskap i gruppen där studenterna bidrar till varandras skrivande och skrivutveckling vilket kan leda till att arbetet blir mindre betungande för den enskilde studenten.

Delprojekt 2: Litteraturseminarierna

Min roll under denna del av utvecklingsarbetet var inte att leda egna seminarier utan att observera och dokumentera tre litteraturseminarier som leddes av andra lärare. Ett vanligt sätt att arbeta med verksamhetsutveckling är genom skuggning eller deltagande observation. Som observatör kan man förhålla sig på olika sätt till de personer som observeras. Observationen som ligger till grund för reflektionerna i denna rapport är en observation av första graden (Bjørndahl, 2002). Det innebär att observatören inte deltar i situationen utan fokuserar på att observera och på olika sätt dokumentera det som sker och att deltagarna är informerade om vad som observeras.

Uppläggningsen och tillvägagångssätt

Under hösten 2012 hade de sju studenterna ett flertal föreläsningar samt litteraturseminarier både på campus och via det digitala mötesrummet Adobe Connect Pro. Enligt anvisningar i kursguiden skulle studenterna inför varje campusförelagt litteraturseminarium läsa litteraturen och skriva en kortare reflekterande text (max 300 ord) utifrån denna, gärna med inslag av metaforer eller analogier. Avsikten med dessa reflektionstexter var att de tillsammans med litteraturen, skulle utgöra utgångspunkten för seminariet. Tanken med att reflektionstexterna skulle läsas upp högt var att varje student på så sätt skulle komma in i dialogen och etablera sin röst i dialogen men också att det skulle kunna bidra till ett mer jämnt fördelat talutrymme i gruppen. Metaforerna var tänkta att hjälpa studenterna att skapa en brygga mellan teori och individuella erfarenheter.

Seminarierna på campus var tre timmar med en paus efter halva tiden. De tre seminarier som är underlag i denna rapport ägde rum i början av hösten 2012.

Dokumentation

Studenter och lärare informerades om utvecklingsprojektet och gav sitt samtycke till att jag deltog under seminarierna och dokumenterade med hjälp av en bandspelare. Bandspelaren, av Mp3-format placerades, beroende på hur rummet möblerades inför seminariet, på ett bord eller en stol mellan läraren och studenterna. Ljudkvaliteten på inspelningen är god, men när flera vid några tillfällen pratar samtidigt är det svårt att urskilja separata röster. Jag antecknade under seminarierna som ett komplement till inspelningarna för att kunna dokumentera hur deltagarna var placerade i rummet, kroppsspråk och i viss mån även ansiktsuttryck. Dessutom samlades de texter in som studenterna skrivit som en förberedelse till litteraturseminarierna. Varje litteraturseminarium skrevs ner i stora drag till ett dokument i två spalter. I vänster spalt skrevs yttranden, i höger spalt tidsangivelser och kommentarer utifrån anteckningarna.

Vad som skedde under litteraturseminarierna

Under de tre seminarierna är deltagarna involverade i dialog om kursens centrala kunskapsinnehåll. Vid bearbetning av materialet framträdde vissa karakteristiska drag hos vart och ett av de tre litteraturseminarierna. Dessa karakteristiska drag har jag fångat i

rubrikerna. Det första seminariet har jag valt att kalla för *Erfarenhetsseminariet*, det andra för *Lärarseminariet* och det tredje för *Strukturseminariet*.

Erfarenhetsseminariet

Inför detta seminarium ska studenterna enligt anvisningen i kursguiden ha läst två texter och skrivit en reflektionstext. Sex mastersstudenter är närvarande under seminariet. En student kommer lite sent och en berättar att hon inte har förberett någon text till dagens seminarium. En annan deltagare är frånvarande men har skickat sin text till läraren i förväg. Studenterna sitter jämt fördelade i en fyrkant och alla kan se varandra.

Seminariets inleds med att läraren hälsar alla välkomna, går igenom lite praktisk information som rör kursen och påminner om upplägget för litteratureseminarierna. Studenterna lyssnar och plockar fram sina reflektionstexter. Läraren gör en kort sammanfattning av litteraturen som ska behandlas, motiverar valet av texter och redogör för den tematiska kopplingen mellan texterna. Studenterna läser därefter i enlighet med upplägget sina skrivna reflektioner högt i tur och ordning. Läraren läser den frånvarande studentens text. När alla har läst sina texter signalerar läraren att ordet är fritt. Studenterna börjar då diskutera. Diskussionen är livlig och alla studenter deltar i samtalen om än i olika omfattning. Läraren sitter inledningsvis tyst, men lyssnar intensivt och ger samtalsstöd i form av nickanden och hummanden. I diskussionen som följer utgör reflektionstexterna en inledande utgångspunkt men samtalen övergår till att behandla och bearbeta konkreta yrkeserfarenheter. Vissa teoretiska begrepp från litteraturen används men snarare som en språngbräda för att tala om egna erfarenheter än till att fördjupa förståelsen av kursens centrala begrepp. Läraren lyssnar på studenternas diskussion och ställer efter en stund frågor i ett försök att få studenterna att knyta sina resonemang till litteraturen. Studenterna svarar ofta undvikande, glider förbi frågan och fortsätter i huvudsak att tala om erfarenheter. Flera gånger börjar de sina resonemang med att säga ”Jag känner...”

Läraren inleder seminariets andra del med ett resonemang om metaforer med utgångspunkt i en av kursböckerna. Läraren fortsätter med att säga ”Beskriv dig som lärare med en metafor”. Uppmaningen leder till en lång och livlig diskussion där studenterna både diskuterar hur metaforerna används i boken men också hur de kan tolkas på olika sätt. Med utgångspunkt i texten hjälps studenterna åt att konstruera nya metaforer som beskriver hur det är att vara lärare och bedriva utvecklingsarbete.

Läraren uttrycker under pausen en önskan att koppla diskussionen närmare litteraturen och ställer därför under seminariets andra del fler frågor till studenterna. Läraren försöker få studenterna att koppla sina erfarenheter till centrala begrepp i litteraturen och lyfta resonemanget till en mer teoretisk nivå. Frågorna handlar bland annat om hur studenterna uppfattar eller tolkar författarnas budskap i texterna. Vid ett tillfälle ställer läraren frågan ”Vad skulle författaren ha sagt om han satt här?” för att på ett konkret sätt synliggöra att texten är författarens röst och att den kan vara en part i dialogen. För studenterna verkar det vara en rolig fråga, de skrattar till men svarar inte på frågan utan fortsätter att i huvudsak tala utifrån erfarenheter.

Seminarier avslutas genom att läraren signalerar att tiden är slut och studenterna uttrycker sin förvåning över detta.

Lärarseminariet

Det andra litteraturseminariet äger rum en vecka senare och anvisningarna i kursguiden är de samma som till föregående seminarium. Sex studenter är närvarande. En student kommer lite sent och en annan student berättar att hon inte hunnit förbereda någon reflektionstext. Alla studenter utom en sitter i en rad vända mot läraren. Den studenten sitter vid en bänk placerad närmast dörren i rät vinkel mot de övriga.

Seminarier inleds med att läraren säger att han av kursledaren fått veta att studenterna ska tänka på metaforer inför seminariet. En student förklarar upplägget och berättar att de ska skriva reflektionstexter utifrån kurslitteraturen inför varje seminarium. Läraren resonerar kring metaforer och undrar över kopplingen mellan metaforer och seminariets tema som är organisationsteori. Läraren diskuterar skillnaden mellan metaforer och liknelser och resonemanget kopplas till en bok som använder sig av metaforer för att beskriva olika typer av organisationer. Studenterna sitter tysta och lyssnar. Efter denna inledning ber läraren studenterna att formulera en tes eller en fråga med utgångspunkt i sina reflektionstexter. Studenterna ställer sig först frågande till uppgiften och hänvisar till att de skulle läsa upp sina texter, men formulerar sedan var sin fråga som läraren skriver upp på tavlan.

Läraren använder frågorna som utgångspunkt för seminariets diskussioner. I samtalet som utvecklas kommer läraren och studenterna in på frågorna i tur och ordning. Begrepp och teorier från kurslitteraturen är i fokus och behandlas och diskuteras under lärarens ledning. Läraren exemplifierar och konkretiserar centrala begrepp och teorier utifrån sin egen praktik men för också in resonemang och exempel från annan litteratur och andra texter. Studenterna ställer frågor och försöker tillämpa begreppen när de analyserar och diskuterar sin egen praktik. Vid några tillfällen hänvisar studenterna till reflektionstexterna och lyfter in erfarenheter från sin yrkespraktik. När de gör det riktar de sig framförallt till varandra. Vid ett tillfälle påpekar läraren att de inte ska prata om sig själva utan koppla resonemangen till litteraturen.

Efter pausen blir lärarens reflektioner om begrepp och teorier mer utförliga och exemplen från den egna yrkeskarriären blir fler. Studenternas frågor, associationer och reflektioner blir färre. Det sker ingen ytterligare återkoppling till studenternas reflektionstexter. Seminarier avslutas med att läraren delar ut och presenterar en ny text på några sidor som ska läsas till nästa seminarium.

Strukturseminariet

Det tredje seminariet som jag observerade äger rum några veckor senare. Under detta litteraturseminarium är sex studenter närvarande och alla utom en har förberett en reflektionstext. Borden är placerade i en fyrkant och studenterna sitter på tre av sidorna. På den fjärde sidan sitter läraren.

Seminariet inleds med att läraren visar boken som dagens seminarium ska behandla och hänvisar till kursguidens anvisningar. Därefter inleds ett flera minuter långt samtal mellan läraren och studenterna, där olika tolkningar av syftet med reflektionstexterna och formerna för litteraturseminarier diskuteras. Läraren bidrar med sin egen tolkning och presenterar därefter ett förslag på hur seminariet skulle kunna organiseras. Förslaget går ut på att en student läser upp sin reflektionstext medan övriga lyssnar och antecknar stödord. Därefter lämnas utrymme för en stunds tyst reflektion. Alla formulerar en fråga som presenterar i tur och ordning. Studenten som har läst upp sin text väljer en av frågorna och leder därefter diskussionen med utgångspunkt från sin reflektion och vald fråga. Proceduren upprepas tills alla har läst upp sin text och lett diskussionen. Gruppen tycker att det är ett bra förslag och kommer överens om att prova modellen. Läraren säger att hen kommer att delta i diskussionen och ställa frågor precis som studenterna.

Varje student har knappt tjugo minuter till sitt förfogande för att läsa sin text och leda samtalet. I det efterföljande samtalet är alla studenter aktiva, några lite mer än andra. Läraren deltar med frågor och reflektioner precis som studenterna men fungerar också som samtalsledare och ser till att tiden fördelas jämt mellan studenterna och att de håller sig till ämnet. Läraren sammanfattar också studenternas frågor efter varje uppläsning och med jämna mellanrum även det som har diskuterats. Studenterna använder begrepp från litteraturen men diskuterar också hur de tolkar teorier. De använder konkreta exempel från sin yrkespraktik som utgångspunkt och diskuterar hur de kan använda begrepp och teori från litteraturen för att förstå sin praktik. Kurslitteraturen används flera gånger som utgångspunkt och stöd i diskussionen. En student frågar ”Kan man se det så eller ser Berg det så?”. Frågan leder till ett resonemang om författaren bakom texten och hans erfarenheter men också om hur de tror att författaren skulle se på just den företeelse som precis beskrivits.

De sista tjugo minuterna används till en diskussion kring formen för det just genomförda litteraturseminariet. En student menar att seminariet har handlat om ”Vad jag säger och vad han säger (Berg) och sätta det i relation till varandra”. Studenterna kommenterar att det har varit intensivt men säger också att de värdesätter att de fått stort talutrymme.

Reflektioner

Den bärande tanken i projektet var att en kollektiv bearbetning av litteraturen utvecklar såväl kunskaper om centrala kunskapsområden som de egna texterna. De tre seminarierna som jag följde ger alla möjlighet att gynna dialogen och stärka studenternas skrivande. De involverar på olika sätt studenterna i dialog om och med kurslitteraturen. Men i en närmare analys utkristalliserar sig skillnader. I tabellen visas en översiktlig sammanställning på några av dessa skillnader.

Tabell 1 Hur de tre seminarieformerna gynnar dialogen

	Erfarenhetsseminariet	Lärarseminariet	Strukturseminariet
Inleds med att seminariets struktur diskuteras och klargörs			x
Studenternas texter läses och reflektionerna används som utgångspunkt för dialogen	x		x
Kurslitteraturens teorier och begrepp är i fokus		x	x
Studenternas erfarenheter diskuteras eller bearbetas företrädevis	x		x
Lärarens erfarenheter diskuteras eller bearbetas företrädevis		x	
Studenternas röster dominerar	x		x
Andra röster/texter tar plats i dialogen		x	x
Reflektionstexterna bidrar till att organisera och rama in seminariet		x	x

Seminariets inledning. De tre seminarierna inleddes på olika sätt vilket kunde ha betydelse för vilka röster som trädde fram i dialogen under seminariet.

Erfarenhetsseminariet inleddes med att läraren redogjorde för de tematiska kopplingar som fanns mellan texterna. På detta vis inleddes seminariet med att läraren förklarade. I den diskussion som följde diskuterade studenterna i huvudsak inte begrepp och teorier utifrån kurslitteraturen utan fokuserade på erfarenheter från yrkespraktiken. Samtalet lyckades inte riktigt knyta an till litteraturen eller reflektionstexterna. Med termen språkhandlingar som grund kan man säga att de berättade och beskrev utifrån erfarenheter, snarare än att de tolkade och analyserade litteraturen.

Detta mönster blev ännu tydligare i Lärarseminariet. I inledningen av seminariet gav läraren anvisningar till studenterna om att var och en skulle formulera en fråga utifrån sina reflektionstexter. Läraren gav instruktioner som studenterna följde. Frågorna skrevs upp på tavlan. Reflektionstexterna lästes inte upp. Frågorna besvarades i tur och ordning. Strukturen för seminariet var därmed fastlagd.

Strukturseminariet inleddes på ett annat sätt än de två andra seminarierna. Här skedde ett samtal om hur det skulle kunna läggas upp. Läraren hänvisade till anvisningarna i kursguiden för seminariets syfte och form men anvisningarna diskuterades. Studenterna var delaktiga i beslutet om hur seminariet skulle genomföras.

Reflektionstexterna används på olika sätt. I Erfarenhetsseminariet och Strukturseminariet läste studenterna upp sina texter och i dessa seminarier var de genomgående mer aktiva i dialogen. Genom uppläsningen framkom vilka olika delar av kurslitteraturen som fångat deras intresse.

De vände sig till varandra när de diskuterade och det var oftast studenterna som styrde vad som diskuterades. Seminariets organisering med högläsning av reflektionstexter tycks alltså ha en betydelse för vad som diskuteras.

En skillnad mellan utformningen av Erfarenhetsseminariet och Strukturseminariet är värd att belysas och reflektera över. Under Erfarenhetsseminariet lästes samtliga reflektionstexter i en följd i början av seminariet. Vad som hände därefter är att en diskussion tog vid som utgick från konkreta detaljer i texterna och som speglade sådant som alla studenter kan känna igen sig i, nämligen erfarenheter från yrkespraktiken. Dessa erfarenheter diskuterades med stort engagemang men kopplades inte till begrepp eller teoretiska perspektiv i kurslitteraturen. Kurslitteraturen, precis som reflektionstexterna hamnade i periferin. Läraren gjorde olika försök att föra in centrala begrepp och frågor om litteraturen men lyckades inte i någon högre grad.

Under Strukturseminariet lästes reflektionstexterna på ett annat sätt. Varje student läste upp sin text i tur och ordning och därefter gavs tid för reflektion, frågor och diskussion. Med detta upplägg verkade fokus kunna behållas bättre på varje reflektionstext och det som denna text lyfte utifrån kurslitteraturen. Med termen språkhandlingar som grund handlade diskussionen mer om analys och tolkningar av litteraturen än om att beskriva och berätta om erfarenheter.

Röster under seminariet. Centralt för den tradition som ligger till grund för detta utvecklingsprojekt är olika rösters betydelse för perspektiv och kunskapsutveckling. I det här fallet kan läraren sägas ha en röst, kurslitteraturen en annan och varje student sin röst. Studentens röst finns i två former: i det skrivna reflektionsunderlaget och i den dialog som förs i klassrummet. De tre seminarierna ger olika villkor för vilka röster som blir delaktiga.

I samtliga seminarier finns litteraturens röst närvarande i dialogen men i olika omfattning. I Erfarenhetsseminariet trängdes litteraturens röst undan av studenternas röster under seminariet. Det är värt att notera att inte heller studenternas röster i reflektionstexterna fick komma fram. Det som dominerade var ett utbyte av erfarenheter.

När det gäller lärarseminariet var lärarens röst dominerande. Läraren höll i trådarna och förklarade begrepp och teorier. Läraren öste ur sin erfarenhetsbank och det var lärarens röst som framförallt gick i dialog med litteraturen.

Under Strukturseminariet när reflektionstexterna strukturerade seminariet, skapades möjlighet att balansera rösterna. Lärarens röst var begränsad. Den stagade upp och fördelade ordet och lyckades därigenom involvera även de skriftliga rösterna i dialogen.

Vad man pratar om. Under de tre litteraturseminarierna berörs begrepp och teorier som ingår i kursens centrala kunskapsinnehåll, men de bearbetas och diskuteras i olika omfattning.

Alla tillförde något till seminariet som kunde bli utgångspunkt för det som sedan behandlades. De många rösterna, både muntliga och skriftliga kunde bidra till att fler perspektiv och tolkningar synliggjordes och diskuterades. Den skriftliga rösten, texten, kunde därmed få en mer framskjuten position i dialogen, författaren var närvarande och blev ytterligare en röst i rummet att förhålla sig till. När vi under seminarierna påmindes om att

textens budskap inte är given utan uppstår i samspelet mellan författare, text och läsare blev vår förståelse intressant att jämföra och diskutera med andra. Det bidrog till att uppmärksamheten riktades in i texten, mot textens budskap. De olika sätten att uppfatta budskapet kunde bli utgångspunkten för ett samarbete kring tolkningsprocessen.

Pedagogiska slutsatser

Aktiviteter som kan gynna dialog om kurslitteratur. Att skriva reflektionstexter utifrån kurslitteraturen och vid ett uppföljande seminarium läsa dessa högt i tur och ordning kan fungera som en uppvärmning för ett utforskande seminarium och bidra till att tröskeln sänks för att delta i en seminariediskussion. Dessa texter kan bidra till att litteraturen diskuteras med utgångspunkt i studenternas förståelse. I texterna formuleras tankar, frågeställningar och reflektioner som uppkommit när kurslitteraturen bearbetats.

Efter en sådan uppläggnig är det lättare att diskutera litteraturen. Många tolkningar kan jämföras och diskuteras och bidra till att synliggöra nya perspektiv. Ett sådant möte mellan olika reflektionstexter och olika röster kan bidra till en djupare förståelse av kurslitteraturen.

Det visar sig viktigt att läraren markerar och hjälper studenterna när de avlägsnar sig för långt från seminariets centrala tema. Berättelser om erfarenheter leder ofta bort från litteraturens fokus och begrepp. Det här är en balansgång, eftersom erfarenheterna ofta knyter an till temat. ”Jag känner” och ”Jag tänker” är markörer som leder till att erfarenheter hamnar i centrum för diskussionen, snarare än viktiga begrepp i kurslitteraturen. Här måste studenterna få hjälp med att återkoppla till teoretiska resonemang i litteraturen

Läraren behöver således fungera som en aktiv samtalsledare och fånga upp frågeställningar eller stanna upp vid begrepp som behöver klargöras, förklaras eller diskuteras mer ingående. Här är det gynnsamt att tänka på och påminna om språkhandlingar och deras funktion. Dessa kan övas och medvetandegöras. Vad innebär det att diskutera, att jämföra, att tolka, att analysera och att argumentera? Studenterna behöver få hjälp med att se skillnad mellan språkhandlingarna.

Aktiviteter som kan stärka skrivandet. Studenternas skrivande kan utvecklas av att de under kurser fortlöpande skriver texter som bearbetar kursens begrepp och centrala innehåll. Detta kan göras ganska enkelt genom att språkhandlingarna synliggörs och blir föremål för diskussion. Det kan också underlätta för förståelsen av examinationsuppgifter, vad är det som fokuseras enligt instruktionen?

Ett prövande och utforskande skrivande inför seminarier kan bidra till att formuleringar diskuteras och bearbetas kollektivt. Det behöver inte ta så mycket tid i anspråk men ger en god möjlighet att utgå från hur studenterna erfar och tolkar centrala begrepp, teorier och frågeställningar. Färdigheten att uttrycka sig inom ämnesområdet kan utvecklas genom att tid avsätts för att diskutera text och skrivande i förhållande till ett givet ämnesinnehåll.

Slutord

Det är en didaktisk utmaning att hitta arbetsformer som stöttar studenternas utveckling av akademiskt skriftspråk. Skrivande är en central aktivitet inom högskolan och genom att skriva texter visar studenterna att de nått lärandemålen för kursen eller utbildningen.

Studenterna föredrar personliga möten och handledning av erfarna lärare framför allmänt hållen skrivundervisning (Ask, 2007). Språkhandledningen vid Göteborgs universitet erbjuder skrivseminarier, men verksamheten är sällan integrerad i kurser och knuten till ett specifikt ämnesinnehåll. Om man kan hitta arbetsformer som integrerar arbete med texter knutet till ett specifikt ämnesinnehåll och kombinerar detta med att skapa en skrivgemenskap i seminariegruppen, kan man möta studenternas önskemål utan att det behöver avsättas särskilt mycket kurstid. Det utvecklingsprojektet som har redogjorts för här visar ett sätt som gör det möjligt att kombinera skrivande och arbete med texter i grupp.

Referenser

- Ask, S. (2007). *Vägar till ett akademiskt skrifspråk*. Diss. Växjö: Växjö universitet
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T.L. (2011). *Skriva för att lära: skrivande i högre utbildning*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003). Sociokulturella perspektiv på kunskap och lärande. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hoel, T.L. (2001). *Skriva och samtala: lärande genom responsgrupper*. Lund: Studentlitteratur.
- Igländ, A.-M. & Dysthe, O. (2003). Mikhail Bakhtin och sociokulturell teori. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lillies, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to move from Critique to Design, *Language and Education*, 17(3), 192-207. doi <http://dx.doi.org/10.1080/09500780308666848>
- Nystrand, M. (1986). *The structure of written communication: studies in reciprocity between writers and readers*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- Nyström, C. (2001). *Hur hänger det ihop?: en bok om textbindning*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Rienecker, L. & Stray Jørgensen, P. (2008). *Att skriva en bra uppsats*. (2., [rev. och uppdaterade] uppl.) Malmö: Liber.
- Torrance, M., Thomas, G.V. & Robinson, E.J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social science. *Higher education*, vol. 27, s. 379-392.
- Wennergren, A-C. (2008), *Seminarier baserade på skriftlig respons*. Institutionen för musik och medier, Luleå Tekniska Universitet.

Bilaga

Responsmall Dialog & respons (omarbetat efter idéer av Dysthe, Hertzberg & Hoel (2011) och Wennergren (2008))



	muntligt	muntligt	skriftligt	skriftligt	skriftligt	skriftligt
	Start Tolka uppgiften	Blå nivå	Nivå i skrivprocessen:	Grön nivå	Röd nivå	Svart nivå Sista utkast
Fokus i dialogen	Brainstorming "negotiation of meaning" d v s tolka uppgiften och komma fram till en gemensam <i>förståelse</i> av uppgiftens syfte och språkhandlingar - (inte fokus på rätt svar utan just <i>tolkning</i>)	Koppla uppgiften till det egna arbetet. Testa egna idéer och se kopplingar till litteraturen	Fokus i responsen	Fokusera på textens tankar, innehåll, synsätt, syfte, begrepp och argument. Fundera över idéernas bärkraft och potential. Titta på om/hur resonemangen knyter an till litteraturen och hur skribenten förhåller sig till källorna. Titta på referenshantering	Den röda tråden. Fokus, sammanhang och förståelse i texten. Strukturen. Klara syften och balans mellan textens olika delar. Skribentens röst.	Variation och konsekvens av ord och begrepp. Ordval, meningsbyggnad, logiska textmarkörer, rättskrivning, stil och genre.

Forts. på nästa sida.

Responsmall (forts)

Frågor som stöd i dialogen	Vilka språkhandlingar ligger i uppgiften? Ex. argumentera, analysera, definiera, undersöka	Frågor som stöd vid responsarbetet	en. Kommentera inte språk eller struktur på detaljnivå.		
Frågor som stöd i dialogen	Idéernas bärkraft, få fler perspektiv, förslag på litteratur, teorier etc	Frågor som stöd vid responsarbetet	Beskriv hur du uppfattar textens budskap. Vad vill författaren förmedla? Kan du bidra till argumentationen, se fler perspektiv? Ser du andra kopplingar till litteraturen? Referensanvändningen: går det att skilja på egna och andras tankar? Hur fungerar referenshanteringen?	Vilken är den röda tråden? Hur uppfattar du textens syfte? Vilka är textens styrkor och svagheter? Är texten anpassad till vald genre? I vilken dialog ingår texten/ vilka är de tänkta mottagarna?	Mottagarmedvetenhet, vilka uppfattar författaren som de tänkta mottagarna? Hur uppfattar du textens styrkor och svagheter? Källor & mottagare. Formalia.

- Om respons: Försök att på grön nivå bidra med *utbyggda* kommentarer, exempelvis "det här är intressant därför att...", skulle man kunna se det på det här sättet istället/också..." jag tolkar det som att du vill..."