

Om konsten att lära sig läsa och skriva. Idéhistorieämnets textkultur ur ett skrivpedagogiskt perspektiv

Hjalmar Falk
Göteborgs universitet, Sverige

Denna text undersöker förutsättningarna för att utveckla idéhistorieämnets textpedagogiska ansats genom ett kompletterande av dess traditionella läsorienterade kursupplägg med en adekvat skrivpedagogik. Det vidare syftet är att visa hur tillämpandet av skrivpedagogiska perspektiv i undervisningen inom idéhistorieämnet kan bidra till en fördjupad förståelse för ämnets textkultur och de positiva implikationer sådana perspektiv kan ha för ämnets undervisningsformer. Med stöd i en diskussion av rön från skrivforskningens fält diskuteras hur en skriftbruksorienterad pedagogik kan bidra till studenternas utveckling som både läsare och skrivande kunskapsproducenter. Artikeln avslutas med en skiss över ett koncept för att utveckla en klassisk typ av kurser inom ämnet så att dessa kan integrera insikterna från artikelns diskussion. En övergripande slutsats är att ett tillgodogörande av en metakognitiv förmåga att greppa disciplinspecifika textkulturer är ett avgörande inslag i god humanistisk utbildning.

Nyckelord: humaniora, bildning, literacy, metakognitiv skrivkompetens, kursplaner

On the Art of Learning to Read and Write. The Text Culture of the History of Ideas from a Writing Pedagogical Perspective

This text examines the conditions for developing the text-pedagogical approach of the history of ideas discipline by supplementing its traditional reading-oriented teaching style with an adequate writing pedagogy. Its further aim is to show how the application of pedagogical writing perspectives in teaching within the history of ideas subject can contribute to a deeper understanding of the discipline's text culture and the positive implications such perspectives can have for its teaching methods. Supported by a discussion of findings from the field of writing research, the text analyses how a writing-oriented pedagogy can contribute to the students' development both as readers and as writing producers of knowledge. The article concludes with an outline of a concept for developing a classical type of courses in the discipline so that these can integrate the insights from the article's discussion. An overall conclusion is that the acquiring of a metacognitive ability to grasp discipline-specific text cultures is a decisive element in good humanistic education.

Keywords: the humanities, *Bildung*, literacy, metacognitive writing competency, syllabi

INLEDNING

Nyinskrivna studenter på grundnivå i ämnet idé- och lärdoms historia på Göteborgs universitet får vid kursintroduktioner ta del av ett dokument betitlat *Studiehandledning för grundutbildningen i idé- och lärdoms historia*. Där står att läsa att "texten" finns i "hjärtat av den idéhistoriska

Författarkontakt: Hjalmar Falk, e-post: hjalmar.falk@gu.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2024 Hjalmar Falk. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Falk, H. (2024). «Om konsten att lära sig läsa och skriva. Idéhistorieämnets textkultur ur ett skrivpedagogiskt perspektiv», *Högre utbildning*, 14(2), 30–41. <https://doi.org/10.23865/hu.v14.4025>

verksamheten”. Detta följs av konstaterandet att ”en stor del” av studentens tid på kurser i idéhistoria ”kommer att handla om att läsa och fundera över dessa texter, att analysera och diskutera dem” (*Studiehandledning för grundutbildningen i idé- och lärdoms historia*, 2021, s. 4). Flera av de råd som följer detta konstaterande handlar om hur man kan förhålla sig till den ”tämligen omfattande” kurslitteraturen (2021).

Dokumentet gör det tydligt att idéhistorieämnets pedagogik bygger på en insikt om behovet av att fostra en viss typ av umgängesform med texter: *läsandet*. Den bildningsgång som beskrivs i studiehandledningen framstår som en effekt av att studenten lär sig att ta in och reflektera över en tämligen omfattande textmassa. Ämnets praxis beskrivs alltså uteslutande som mottagande av text, inte produktionen av den. Vad som därmed inte synliggörs är i vilken utsträckning *skrivande* av texter är en avgörande del av idéhistoriskt arbete.

Samtidigt framhålls ofta just en starkt förmåga att uttrycka sig i skrift som en av de viktigaste generiska kompetenser humanistisk högre utbildning kan bidra med. Men kan vi verkligen förlita oss på att ett akademiskt adekvat skriftbruk växer fram spontant under våra utbildningsgångar? Hur ska man i så fall tänka kring de återkommande larmrapporterna om studenters allt sämre utgångsläge när det gäller skrivförmåga?

Till detta kan läggas de på senare år uppkomna frågor relaterade till textgenererande AI som erbjuder helt nya möjligheter för studenter att undvika skrivmomentet. Användningen av AI-verktyg, både tillåten och otillåten, kommer att kraftigt påverka de former under vilka högre utbildning bedrivs. Kan vi fortsätta med hemtentamen? Är det ens möjligt att behålla uppsattsformen som centralt moment i våra utbildningar och examina? Men vad skulle det innebära att eliminera skrivmomentet från våra utbildningar – särskilt som den gryende forskningen kring implementerandet av AI i högre utbildning och forskning (se t.ex. Leander & Burriss, 2023 och Bedington et al., 2024), i likhet med etablerade perspektiv på digitala resurser i högre utbildning (t.ex. Goodfellow, 2011), pekar på behovet av gedigna färdigheter och kunskaper för ett framgångsrikt användande av dessa resurser? En sådan tankegång vore om inte annat i linje med UNESCO:s riktlinjer för bruk av AI i forskning och högre utbildning som syftar till att skydda mänsklig agens genom utvecklandet av kognitiva färdigheter, stärkt studentautonomi och att motverka beroende av generativ AI (UNESCO, 2023, s. 25).

Är det ett problem med dessa utmaningar i åtanke att vi i så hög grad förlitar oss på skrivande som en hos studenterna etablerad kunskap eller som något som kan förväntas växa fram av sig självt? Och om så är fallet, hur skulle en utveckling av idéhistorieämnets bildningsambitioner till att omfatta ett mer direkt bidrag till studenternas skrivförmåga kunna se ut?

Min utgångspunkt för det som följer är att idéhistorieämnets bidrag till utvecklingen av både ämneskunskap och generiska kompetenser hos dess studenter kan stärkas genom ett ökat fokus på akademiskt skrivande som ett aktivt moment i vår undervisning. Denna utgångspunkt är avhängig den dubbla iakttagelsen att studenter behöver övning i och stimulans av sitt skrivande och att själva disciplinen idéhistoria förutom reception av text bygger på produktion av den. Därför försöker jag här utveckla ett allmänt syn- och förhållningssätt på och till idéhistorieämnets *textkultur* (det vill säga det sätt som disciplinen behandlar text både i termer av läsning och av skriftbruk), där läspedagogiken kompletteras med en adekvat skrivpedagogik, syftande till att stimulera vad man skulle kunna kalla en *metakognitiv skrivkompetens*.

Termen metakognitiv kompetens kan definieras som ”förmågan att reflektera över sitt eget tänkande och sitt lärande” (Elmgren & Henriksson, 2010, s. 59). I linje med det beskriver termen metakognitiv *skriv*-kompetens en förmåga till reflexiv medvetenhet om skrivandet, dess

former och omständigheter, vilket åtminstone skulle innebära en grundläggande medvetenhet om skrivakten som något mer än enkel förmedling av redan färdigformulerade tankar och inhämtad information. En sådan metakognitiv skrivkompetens måste, menar jag, alltid odlas i relation till specifika textkulturer.

Det finns anledning att i sammanhanget trycka särskilt hårt på detta med specifika textkulturer. Jamie Tuck (2018, s. 24, 181) identifierar och varnar för en trend där stödet för skrivandet inom högre utbildning i allt högre grad omlokaliseras till mer allmänna ”language spaces”, som särskilda enheter för språkstöd och liknande, och därmed betraktas som något bortom specifika disciplinära ramar. Hon menar att denna trend är tätt förknippad med föreställningen om ”transferable skills”, alltså vad som kan kallas ”generiska kompetenser”. Samtidigt tycks en av de starkaste insikterna inom skrivforskningen – mer om detta nedan – vara att skrivande är en aktivitet avhängig sitt sociala sammanhang, inte minst vad vi skulle kunna kalla disciplinspecifika textkulturer (Tuck, 2018, s. 7).

Det finns därför starka argument för att eftersträva synliggörande och aktivt tränande av ämnesspecifikt skrivande. Samtidigt skulle jag vilja hävda att detta inte är ett argument mot värdet av att eftersträva odlandet av generiska kompetenser inom humaniorastudier. Faktum är att det generella kan tränas just genom synliggörandet av det specifika: genom att lära sig ”avkoda” disciplinens distinkta former kan studenten synliggöra deras specificitet och därför också överskrida dem.

Den övergripande tanken i följande resonemang är att illustrera giltigheten i skrivpedagogen Bente Kristiansens iakttagelse om att ett aktivt lärande också förutsätter ett tydligt klagörande av mål för lärandet, där ”tysta” led i kunskapsprocessen synliggörs och tematiseras snarare än lämnas obearbetade (Kristiansen, 2017, s. 109). Den grundläggande fråga som driver min framställning är därmed hur några perspektiv ur skrivforskningens repertoar kan ge ett bidrag till en fördjupad förståelse av idéhistorieämnets textkultur och skriftbruk. Vidare vill jag även utforska de teoretiska grunderna för att med hjälp av skrivforskningsinformerade perspektiv formulera ansatserna för en skrivpedagogik som kan komplettera idéhistorieämnets läspedagogik. Det handlar här alltså inte om ett förslag om att ”ersätta” läsning med skrivande, utan om vad introduktionen av ett aktivt träningsmoment i form av skrivande kan *tillföra* en läspedagogisk textkultur.

Jag fortsätter nedan med en fördjupande diskussion av den ovan introducerade problematiken genom en kort problemkurs, avsedd att ge bakgrund till frågeställningen. Därefter introduceras några för sammanhanget särskilt relevanta perspektiv och rön ur skrivforskningens fält som lägger grunden för en konstruktiv om än tentativ diskussion på konceptuellt plan av hur dessa rön skulle kunna omsättas i en idéhistorisk ämneskurs. Det hela avslutas med sammanfattande slutsatser och en kort övergripande reflektion om resonemangens implikationer för utbildning inom humaniora i stort.

IDÉHISTORIEÄMNETS TEXTKULTUR: EN PROBLEMEXKURS

Min erfarenhet som student, doktorand och lärare i ämnet idéhistoria är att det i och kring undervisningsmiljön funnits en mycket produktiv diskussion av kursernas själva innehåll. Frågan om vad som ska läsas, varför och i vilka syften har varit högst levande. Medvetenheten om hur en kanon formeras och med vilka normer den upprätthålls är hög, kanske av det förklarliga skälet att studiet av sådana processer tillhör disciplinens traditionella kärnuppgifter. Trots radikalt skilda uppfattningar om idéhistorieämnets upprättande och upprätthållande av kanon och vilka implikationer detta har för ämnets förmåga att bidra till bildning och kritiskt

tänkande är många av ämnets företrädare till synes överens om att dessa frågor mest relaterar till kurslitteraturens innehåll snarare än ämnets undervisningsformer (se t.ex. bidragen i Leppänen & Lundahl, 2009). Här, menar jag, finns ett problem med idéhistorieämnets förhållningssätt till sin egen textkultur.

Denna textkultur kan synliggöras med hjälp av några relevanta kursplaner. Sådana ger förstås inte hela bilden av hur en kurs är utformad, men de rymmer åtminstone två viktiga saker: uttryckliga lärandemål och en typologisk definition av de examinationsformer som används. Dessa två faktorer utgör förutsättningen för hur kursens ramar formar undervisningen och de visar också vilken pedagogisk grundsyn som kursen utgår från. För att försäkra mig om att de nedan diskuterade kurserna inte outtalat i praktiken implementerat någon systematiskt utformad skrivundervisning har jag konsulterat berörda studierektorer och kursansvariga lärare.¹

Idéhistorieämnet har en specifik och säregen nationell historia i Sverige och existerar idag vid universiteten i Göteborg, Karlstad, Lund, Stockholm, Uppsala, Umeå och vid Södertörns högskola. Vid ämnesmiljöerna i Göteborg och på Södertörns högskola erbjuds återkommande renodlade och uttalade ”klassikerkurser”. Liknande kurser har tidigare erbjudits vid Uppsala universitet, men inte under det senaste decenniet. Vid Stockholms universitet har idéhistorieämnet nyligen erbjudit en kurs särskilt inriktad på Michel Foucaults författarskap.²

Denna typ av kurser syftar till att låta studenter på grund- eller avancerad nivå förkovra sig i klassiska verk inom en löst definierad västerländsk bildningstradition, som sträcker sig från Platon till posthumanismen. Jag väljer att här utgå från denna typ av kurs av flera skäl: det är en typ jag själv har erfarenhet både av att läsa och undervisa på, typen är tämligen specifik för idéhistoria både till tematik och form, det är en typ av kurs där just läsningen står i närmast övertydligt fokus och det är även därför kurser där idéhistorieämnets specifika textkultur aktualiseras särskilt starkt.

En genomgång av aktuella kursplaner för dessa kurser visar att de är slående lika. Likartade beskrivningar av träning i idéhistorisk analys genom en kombination av begreppslig explikation och idéhistorisk kontextualisering återkommer i samtliga. Undervisningen på de här kurserna bedrivs genomgående med föreläsningar och seminarier. Examinationen är även den ur typologiskt perspektiv identisk mellan kursplanerna och sker huvudsakligen genom seminarier, föreläsningar och enskilda arbeten, oftast i form av en mindre uppsats vid kursens slut.

-
- 1 Jag har för denna artikel konsulterat kursansvarig Michael Azar (2022, 17 maj) vid Göteborgs universitet, Peter Josephson och de kursansvariga lärarna David Östlund (2022, 17 maj) och Magnus Rodell (2022, 19 maj) vid Södertörns högskola, Annika Berg och kursansvarig Matts Lindström (2022, 22 augusti) vid Stockholms universitet, samt Maja Bondestam (2022, 1 mars) vid Uppsala universitet.
 - 2 Som underlag för min undersökning har jag konsulterat följande kursplaner: *Klassikerläsning: Hannah Arendt*, 7.5 högskolepoäng (2020). Institutionen för historia och samtidsstudier, Södertörns högskola; *Klassikerläsning: Marshall McLuhans Understanding Media*, 7.5 högskolepoäng (2019). Institutionen för historia och samtidsstudier, Södertörns högskola; *Klassikerläsning: Ruth Benedict och Margaret Mead*, 7.5 högskolepoäng (2021). Institutionen för historia och samtidsstudier, Södertörns högskola; *Klassikerläsning: Thomas More och utopins födelse*, 7.5 högskolepoäng (2021). Institutionen för historia och samtidsstudier, Södertörns högskola; *Foucault – historiska och kritiska perspektiv*, Institutionen för kultur och estetik, Stockholms universitet (2021); samt *Kursplan IL2113 Att läsa idéhistoriens klassiker*, 7,5 högskolepoäng (2018). Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion (LIR), Göteborgs universitet.

Upplägget för kursen *Att läsa idéhistoriens klassiker* vid Göteborgs universitet kan illustrera formatet på exemplariskt vis. Kursen sägs ta sin utgångspunkt ”i närläsningar av utvalda verk som ingående granskas med hjälp av olika perspektiv och läsarter”, perspektiv och läsarter som därefter exemplifieras på ett mångfacetterat sätt. Tillvägagångssättet beskrivs som ett tillämpande av en ”dialektisk analys av relationen mellan texter och deras olika historiska, kulturella och biografiska kontexter”. Bland kursmålen återkommer formuleringar om att studenten ska kunna ”redogöra för”, ”visa förståelse för”, ”kritiskt reflektera kring”, ”aktivt kommunicera” och ”självständigt förhålla sig till” olika aspekter av kursinnehållet (*Kursplan IL2113 Att läsa idéhistoriens klassiker*, 2018, s. 2).

Kursens undervisningsformer består av föreläsningar och seminarier, där ”[n]ärläsningar och kvalificerade diskussioner av de utvalda källtexterna utgör det avgörande pedagogiska momentet”. Kursexaminationen sker även i detta fall ”genom individuella uppgifter i form av muntliga redovisningar och skriftliga hemuppgifter” (*Kursplan IL2113 Att läsa idéhistoriens klassiker*, 2018, s. 3). Dessa skriftliga hemuppgifter har generellt haft formen av en traditionell hemtentamen, om än möjligen med inslag av friare essäistiska former, men kursen följer alltså en traditionell modell med betoning på individuell textläsning, seminariediskussioner och hemtentamen.

Den här typen av kurser kan sägas ligga ganska nära en väl etablerad typ av idéhistorisk forskningspraktik, enligt vilken forskaren rekonstruerar meningshorisonter ur ett textmaterial med hjälp av ytterligare rekonstruktion av kontext kring nämnda textmaterial. Genom att i stor utsträckning fokusera på just ett verk, i jämförelse med kurser inriktade på övergripande epoker eller teman, ger klassikerkurserna möjlighet till tydligt åskådliggörande av ett tämligen specifikt disciplinärt arbetssätt. Idéhistoriedisciplinens upptagenhet av kontextfrågor har varit genomgående från dess grundläggning och tycks vara av bestående karaktär (se Andersson & Björck, 2008). Forskare inom ämnet rekonstruerar dock dessa meningshorisonter på ett specifikt ställe, nämligen i sina egna texter. Av den anledningen är det värt att notera att de relevanta kursplanerna inte lyfter skrivande som ett framträdande arbetsmoment i idéhistorisk textkultur. Frågan som för oss vidare blir då varför detta är att betrakta som ett problem ur skrivpedagogisk horisont och vad som skulle kunna göras åt det.

TEXTKULTUR, SKRIFTBRUK OCH SKRIVKOMPETENS

En grundläggande iakttagelse inom skrivforskningen är att skrivande kan tjäna ett flertal olika syften. Vid sidan av ren kommunikation så skriver vi även bland annat för att synliggöra våra egna resonemang och helt enkelt för att tänka genom själva skrivakten (Blåsjo, 2010; Dysthe et al., 2011, s. 39; Kristiansen, 2017, s. 39–41; Løkensgaard Hoel, 2010, s. 52–56). Inom de ramar som sätts av högre utbildning tenderar studenter dock att ledas in i en form av skrivande med ett dominerande syfte, nämligen för att kommunicera sin kunskapsinhämtning och få den bedömd av en examinerande lärare. Ofta sker detta dessutom under en mycket koncentrerad period, närmare bestämt under den sista kursveckan. Studenterna förväntas läsa och problematisera de texter de tilldelas, men själva presentationen av det genom inläsning inlärd kursinnehållet och den efterfrågade problematiseringen av detsamma följer klassiskt kursformat, med ”avrapportering” vid muntliga seminarier och i en samlande hemtentamen i slutet av kursen. Att skrivprocessen kan utgöra ett lärandemoment i sig blir helt enkelt väldigt sällan aktualiserat – något som känns igen från problemkursen ovan.

Detta kan problematiseras utifrån väletablerad kunskap inom forskningsfältet ”skriftbruksforskning”, en del av det som på engelska kallas *literacy studies*. Termen *literacy* kan syfta på både läs- och skrivkompetens och ofta poängteras ”att det inte finns en generell sådan kompetens

utan olika dynamiska kompetenser för olika områden och situationer”, vilket lett till att begreppet ofta används i plural, *literacies* (Blåsjö, 2010, s. 35). I förhållande till studiet av och undervisning i skrivande inom högre utbildning talar man emellanåt mer specifikt om *academic literacies* (Tuck, 2018, s. 7). Utifrån denna tanke är det viktigt att förstå akademiska discipliners egenart som specifika former av *literacy*, både för att kunna formulera möjliga ideal för genuin praktisk ämneskunskap och för att kunna förmedla denna till studenter med olika erfarenheter och tidigare skolning.

Akademisk *literacy* formas inom ramarna för vad som kan beskrivas som en textkultur. Dessa tilldelar olika typer av texter olika status och sätter upp vissa grundläggande förutsättningar för både läsning och skrivande (Blåsjö, 2010, s. 43; Løkenngaard Hoel, 2010, s. 23). En viktig lärdom blir därmed att ett ämnes förhållningssätt till text omfattar både hur det förhåller sig till läsning och hur det förhåller sig till skrivande. Det existerar alltså strikt talat inte en typ av akademiskt skrivande i sig utan snarare en uppsättning ämnespraktiker, mer eller mindre besläktade med varandra. Dessa är i någon mån disciplin- och ämnesspecifika och relaterar delvis till en särskild typ av skriftkompetens.

Ur ett textkulturperspektiv omfattar idéhistorieämnet både sätt att förhålla sig till läsning och till skrivande. En fördjupad ämneskunskap som tar hänsyn till tanken om en textkultur måste se till båda dessa aspekter och hur de hänger samman inom en förenande ram av *literacy*, som kräver bemästrande av både läs- och skrivkompetens. För en idéhistoriker innebär detta att vi å ena sidan med självklarhet förhåller oss till vissa typer av texter eller uppsättningar av texttyper, men också att vi själva, när vi producerar texter, inträder i en specifik textkultur med en egen form för avkodande *literacy*. Det kan låta självklart att analyser av Platons texter inom ramen för dagens humanistiska discipliner inte författas i samma genre som Platons egna texter, men det kan vara värt att reflektera över i vilken utsträckning studenter tränas i de typer av *literacies* som gör deras egna texter begripliga inom vissa givna disciplinsammanhang.

Följaktligen bör en av de främsta kompetenser utbildning inom ett givet akademiskt ämne kan ge bestå i förståelsen av och tillträdet till en textkultur. En sådan kultur kan självklart bara delvis begripas som möjligheten att läsa och förstå innehållet i en viss typ av texter. Tillträdet till en textkultur har också en viktig komponent i tillägnandet av ett adekvat skriftbruk och med det utvecklandet av en metakognitiv skrivkompetens. Här finns, menar jag, en nyckel till att förstå frågan om idéhistorieämnets textkultur. Denna är förstås besläktad med andra humanistiska ämnens, som litteraturvetenskap, historia, filosofi, teologi och så vidare, men har också en viss särprägel och egna drag i förhållande till dem. I korthet skulle man kunna säga att idéhistorieämnets arbetssätt bygger på en särskild kombination av läsning och skrivande. Vi skriver fram vår förståelse av de lästa texterna i en syntetiserande egen text utgående från ett perspektiv format utanför den analyserade texten, medvetna om att vi skriver just en idéhistorisk text. Frågan blir då hur denna insikt bäst förmedlas till ämnets studenter.

SKRIFTBRUK, NORMER OCH GENRER

För detta syfte behöver vi reflektera över det faktum att skrivande starkt bidrar till att skapa en gruppssammanhållning inom ramarna för en disciplin, vilket gör det än mer viktigt att hitta sätt att synliggöra och verbalisera de outtalade förutsättningar under vilka ämnets företrädare arbetar med text (Kristiansen, 2017, s. 109). Det handlar helt enkelt om väldigt grundläggande identitetsskapande funktioner, inte minst vad det gäller synen på vad som utgör god vetenskaplighet (Kristiansen, 2017, s. 74; Løkenngaard Hoel, 2010, s. 38–40). Klart är att idéhistorieämnet i allra högsta grad har en övergripande textkultur som också inbegriper ett disciplinärt

skriftbruk (eller uppsättning av sådana bruk), som dock sällan förmedlas på ett transparent och öppet tematiserat sätt i själva undervisningen. Vid sidan av de uppenbara regler som disciplinens forskarutbildning fostrar så ställer vi hårda formaliakrav på studenternas uppsatser och bedömer dem också utifrån vissa ämnesspecifika kriterier rörande historisering, kontextualisering, begreppslig tematisering och andra metodologiska hänsyn.

Något som emellanåt framstår som svårt för studenter att hantera i det här sammanhanget är vad som vid idéhistoriska seminarier brukar kallas för ”röstseparering” – hur skilja på källornas röster och vår egen när vi talar om dem och deras motiv? Och hur gör vi för att rekonstruera källornas meningshorisont och skilja den från vår egen, särskilt i diskussion med den kommenterande litteraturens olika positioner? Det kan låta banalt, men min erfarenhet är att många studenter har svårt för att skriva fram dessa skilda positioner i sina uppsatser, det vill säga att dialogiskt röra sig mellan skilda meningshorisonter och samtidigt tydligt frambringa det som skiljer dem åt. Så även i uppsatsarbete på avancerad nivå.

Skrivforskare framhåller ofta uppsatshandledningens betydelse för studenters tillägnande av akademiskt skrivande (Blåsjö, 2010, s. 64), men frågan är om problemet inte behöver bearbetas tidigare än så och om inte en djupare introduktion i disciplinens skriftbruk kan spela en viktig roll även på tidigare nivåer i utbildningen (jämför Blåsjö & Strand, 2014, s. 82). I vilket fall pekar detta förhållande på behovet av en medveten artikulation av skriftbrukskomponenten i ämnets textkultur, en komponent som också tydligt och konkret tematiseras i undervisningen. Det antyder också att det kan finnas problem med den textkultur som utmärker humanistisk högre utbildning i allmänhet, men definitivt för idéhistorias del i synnerhet. En stor del av det skrivande som studenter ägnar sig åt inom ramen för sina högre studier handlar om en typ av refererande redogörelse för innehållet i kurslitteratur, en form eller genre som inte nödvändigtvis uppmanar till självständig problematisering och utvecklande av ett analytiskt förhållningssätt och som oftast definitivt inte används för ett aktivt formande av en metakognitiv skrivkompetens.

Något spekulativt kan man ställa frågan om odlandet av denna form av refererande skriftbruk rentav riskerar att inverka negativt på studenters utveckling som skribenter, eftersom det blir den form av faktiskt skrivande som de närmast uteslutande ägnar sig åt. Och även om studenterna idag kanske möter en och annan avvikande typ av skrivuppgift då och då under sin utbildning är det inte samma sak som att på ett medvetet sätt synliggöra själva skrivakten, disciplinens textgenrer och rent allmänt de facto stimulera en metakognitiv skrivkompetens inom ämnets textkultur. Skrivaktiviteten bör också i sig betraktas som en läraaktivitet, inte en förgivettagen förmedling av kunskapsinnehåll (Kristiansen, 2017, s. 86). Detta förutsätter dock ett perspektivskifte, där skrivandet som praktik synliggörs och sätts i ett gripbart sammanhang.

Normerna för god vetenskaplighet bestäms kollektivt och upprätthålls kollegialt, så också normerna för vad som är adekvat skriftbruk. Den här dimensionen är dock påtagligt frånvarande i det skrivande som studenter uppdras att ägna sig åt, möjligen i bästa fall med undantag för lärares kommentarer i marginalen på inlämnade texter. Att tidigt tränas i ett fackspecifikt skrivande kan bidra till en kritisk och självständig förståelse av normernas betydelse som verktyg för begriplighet, transparens och redlighet (Blåsjö, 2010, s. 56–58; Kristiansen, 2017, s. 83). Genom ett synlig- och tillgängliggörande av de textnormer och skriftpraktiker som dominerar disciplinen som diskursgemenskap kan studenterna ges bättre möjligheter att nå högre grad av agentskap inom ämnets textkultur (Eodice et al., 2016, s. 5, 53).

Ett inom skrivforskningen ofta iakttaget problem är att ”[l]ärare och elever lever i skilda skriftkulturer” och att båda grupperna i stort ”saknar [...] begrepp för att beskriva texter” på

någon sorts metanivå (Blåsjö, 2010, s. 32). Skolelever skriver till exempel fortfarande mest i ”skolinterna genrer”, främst ”med endast läraren som läsare” (Blåsjö, 2010, s. 32). Och även om de genrer som aktiveras inom den högre utbildningens examinationsformer tydligt skiljer sig från tidigare stadier så kvarstår det faktum att studenternas författade texter i de allra flesta fall antar en distinkt form vars regler skiljer ut den från de flesta andra akademiska genrer – tentamens. Även mycket skickliga skribenter bland studenterna kan ha svårt att ta sig förbi tentamensformen när det blir dags att skriva uppsats. Att tidigare synliggöra konventionerna för de genrer vi använder och koppla dem till ett mer vetenskapligt förhållningssätt ända ner på stilnivå kan alltså ha rätt stor betydelse (Kristiansen, 2017, s. 109; Løkenngaard Hoel, 2010, s. 27, 73).

Detta kan tydligt illustreras med hjälp av en belysande distinktion hämtad från skriftbruksforskningen, den mellan ”skrifthändelser” och ”skriftpraktik”. Skrifthändelser är helt enkelt enskilda händelser, medan skriftpraktiken är en återkommande form av händelser och handlingar, en typ av skrivande som skribenter skolas in i (Blåsjö, 2010, s. 36). En uppsats blir inom ramarna för en typisk akademisk utbildning en skrifthändelse, om än utdragen, något som för varje enskilt ämne produceras en gång, medan tentamens regelbundna återkomst ger upphov till en skriftpraktik. Uppsatsen blir därmed för de flesta något helt nytt (Blåsjö & Strand, 2014, s. 77).

Man kan fråga sig hur mycket av studenters problem med självständigt skrivande som uppkommer ur en acklimatisering till ”tentans skriftbruk” via anammandet av en ”tentans skriftpraktik”. En uppgift för en mer holistisk ansats för undervisning i den idéhistoriska disciplinen skulle därmed vara att hitta ett sätt att föra undervisningen närmare akademiska skriftpraktiker som bättre svarar mot disciplinens mer kvalificerade former och genom detta stimulera den metakognitiva skrivkompetensen.

PROBLEMATISERING OCH KRITISKT TÄNKANDE: ETT KONCEPT FÖR ATT INTEGRERA SKRIVANDET SOM KURSMOMENT

Hur kan man då utforma en utbildning som stimulerar utveckling av en metakognitiv skrivkompetens? Och kan en sådan utbildning dessutom utformas så att den inte inkräktar på den värdefulla fördjupande träning i kritiskt läsande som de ovan beskrivna idéhistoriska klassikerkurserna syftar till? Språkprofessorn John C. Bean menar att det faktiskt finns en potential för att lära ut grundat kritiskt tänkande just genom att integrera skrivövningar i kursupplägget: ”good writing assignments [...] evoke a high level of critical thinking, help students wrestle productively with a course’s big questions, and teach disciplinary ways of seeing, knowing, and doing” (Bean, 2011, s. 1–2). Enligt Bean utmärks ”goda skrivuppgifter” av denna typ av att de ger studenterna tidig feedback, uppmuntrar till ”meaning-making” och tydligt förklarar lärarens förväntningar och syften (Bean, 2011, s. 1).

Just Beans modell är av särskilt intresse för utformandet av ett koncept i linje med några av de tankegångar som presenterats ovan. Den utgår från en idé om att implementera aktiv skrivträning inom ramen för kurser som tränar kritiskt tänkande i syfte att stärka båda aspekterna. Det kan tilläggas att utgångspunkterna för Beans modell svarar väl mot de rekommendationer som Michele Eodice, Anne Ellen Geller och Neal Lerner (2016) formulerar utifrån sin omfattande empiriska studie av förutsättningar för ”meningsfulla skrivprojekt” inom högre utbildning. De trycker särskilt på möjligheterna att stimulera studenternas aktörskap, studenternas engagemang med lärare, kurskamrater och material samt att möjliggöra ett lärande som knyter an till studenternas egna erfarenheter och intressen (Eodice et al., 2016, s. 108–109). Sammantaget svarar dessa idéer också väl mot UNESCO:s ovan refererade riktlinjer för generativ AI (UNESCO, 2023).

Som många andra skrivforskare understryker Bean att skrivande inte bör förstås som enbart en ”kommunikationsförmåga”. Skrift är både en tankeprocess och en produkt som kommunicerar tänkandet. I enlighet med denna insikt bör skrivande under rätt omständigheter kunna betraktas som en del i en kritisk tankeprocess. Det föreligger enligt Bean heller ingen motsättning mellan att undervisa i skrivande och kritiskt tänkande och att lära ut ”innehåll”. Tvärtom: teknikerna för att träna skrivande och kritiskt tänkande lägger även grunden för bättre inlärningsvanor hos studenterna (Bean, 2011, s. 11). ”Smart” utformade skrivuppgifter kan, om de implementeras på rätt sätt, alltså bidra till andra önskvärda effekter än den direkta vinst som aktiverandet av ett skrivtränande moment i sig innebär.

Bean understryker särskilt tre aspekter för utformandet av sådana ”smarta” kurser. För det första ska själva problematiseringsmomenten, frågeställandet, utgöra ingångspunkten för de ämnen som kursen behandlar. För det andra ska kursen vara centrerad kring uppgifter snarare än föreläsningar och seminarier – studenterna ska *använda* kursinnehållet snarare än att ”tillgodogöra” sig det. För det tredje ska studenterna tvingas formulera och motivera sina idéer i skrift (Bean, 2011, s. 5). Möjligen framstår det här som typiskt problembaserat lärande, men det är i så fall ett problembaserat lärande klart inriktat på en sorts problembearbetning som är väldigt typisk för humanistiska ämnen och som i och med punkt tre tydligt framhåller studenters skrivande som inte bara ett övningsmoment, utan som drivande för själva upplägget.

I förhållande till de ovan beskrivna idéhistoriska klassikerkurserna skulle man förmodligen behöva introducera moment där studenterna själva redan inledningsvis måste formulera frågor till de texter de arbetar med i dialog med de mer övergripande problem som artikuleras i kursplanernas innehållsbeskrivning. För att verkligen aktualisera sådana problemställningar skulle alltså till exempel frågorna som lägger grunden till en efterfrågad ”dialektisk analys av relationen mellan texter och deras olika historiska, kulturella och biografiska kontexter” delvis överlämnas till studenterna själva att arbeta fram och motivera (*Kursplan IL2113 Att läsa idéhistoriens klassiker*, 2018).

Denna approach skulle ha ytterligare en möjlig fördel i att den öppnar för ett mer dialogiskt förhållningssätt mellan student och lärare, mer inriktat på att utveckla frågandet och problematiserandet, kort sagt studentens agens visavi den studerade texten. Den traditionella tentamens- och seminariemodellen för med sig en tendens till monologisk struktur, där studenterna möjligen kan interagera självständigt och dynamiskt inom gruppen, men där de ständigt måste underkasta sig eller förhålla sig till lärarens ”facit”. Detta är en modell som även om den speglar ett faktiskt maktförhållande i undervisningssalen tjänar dåligt till att stimulera självständigt sökande och vetenskaplig problemformulering.

Så långt själva problemformuleringsbiten, men Bean understryker den vidare betydelsen av att låta studenterna ta sig an den i just skriftlig form. Skrivande är, menar han, ett flexibelt och intensivt sätt att integrera förutsättningarna för självständigt och kritiskt tänkande i själva kursstrukturerna. Dessutom är skrivprocessen i sig något som kräver komplext kritiskt tänkande (Bean, 2011, s. 6). För att lägga grunden för ett fungerande och rationellt sådant skrivarbete har Bean många förslag, men ett iögonenfallande och användbart grundupplägg som också aktualiserar en del av de insikter från skrivforskningen som diskuterats ovan är hans tanke på en struktur där studenterna gradvis själva skriftligen får arbeta fram problemformuleringar. Dessa formuleringar får de sedan argumentera kring, pröva och diskutera genom en serie utkast och bearbetade textversioner på vägen fram till en färdig uppgift. Med Beans ord är syftet ytterst ”to model for students a view of knowledge in which inquirers must develop and support provisional answers to disciplinary problems” (Bean, 2011, s. 8).

När det gäller skrivandet så kan en modell inspirerad av Bean ha den dubbla fördelen att den gör skrivande till ett kontinuerligt inslag på kursen snarare än något tillfälligt, en skrivpraktik snarare än en skrifthändelse, samtidigt som det öppnar upp för ett kontinuerligt samtal om skrivandet i klassrummet, inte minst genom responsgrupper eller i återkommande feedback från läraren.³ En diskussion av de lämpliga formerna för feedback från lärare och i responsgrupper kräver egen utförlig undersökning innan en kurs av den modell som föreslås här sätts, men flera författare pekar på vikten av tidig feedback och möjlighet för studenterna att diskutera sitt arbete under tiden som det utförs. Ett mer dialogiskt förhållningssätt kan vara intressant att tillämpa även här. Inte minst skulle det kunna vara värdefullt att låta studenterna arbeta fram egna problem- och frågeställningar ur det presenterade materialet, gradvist och öppet resonerande utifrån sina egna horisonter och intressen.

Kanske är Bean något optimistisk i sina utfästelser om att den tidsåtgång för läraren som ett mer skriftorienterat tillvägagångssätt innebär kan pareras med ett ”smartare” och mer problemorienterat upplägg (med färre föreläsningar och där fler seminarier bygger på studenternas egna texter istället för enbart det inlästa textunderlaget). För en idéhistorisk klassikerkurs borde det dock vara fullt möjligt att tillämpa, särskilt om studenterna engageras i responsgrupper och där får möjlighet att träna på att både ge feedback och ta emot kritik, kontinuerligt, för att sedan arbeta vidare med den. I ett sådant kontinuerligt textarbete kommer studenterna inte bara att få en direkt erfarenhet av akademiskt skrivande, utan också ges möjlighet att öva och pröva sin metakognitiva förmåga kring skrivandet genom att tvingas förhålla sig till det som en aspekt av arbetet i egen rätt.

Det finns alltså både goda skäl och möjligheter att integrera insikter från skrivpedagogisk forskning inom ramarna för ett redan existerande kursformat, insikter som dessutom skulle kunna bidra till ett stärkande av alla de inslag av kritiskt tänkande som dessa kurser utlovar i nuläget med hjälp av utvecklandet av självständig och fördjupad disciplinär metakognitiv förmåga, både inom skrivandet självt och i förhållande till ämnets textkultur i stort.

SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER

Ovan har jag försökt summera en serie reflektioner kring ett pedagogiskt problem jag observerat i min lärarroll. Utgångspunkten har varit frågan om hur och på vilka grunder existerande idéhistoriska klassikerkurser kan och bör utvecklas genom att integrera ett större moment av träning i akademiskt skrivande, i syfte att främja vad jag har kallat en metakognitiv skrivkompetens. Skrivforskning pekar på en större betydelse för kunskaper om akademiskt skrivande än vad en upptagenhet vid skrivförmågan i sig kan ge vid handen. Generellt och övergripande består den viktigaste iakttagelsen ovan i det faktum att ett ämne inte bara har ansvar för att lära ut ett kunskapsinnehåll, utan att det även måste stimulera utvecklandet av studenternas metakognitiva kompetens i disciplinens dominerande former för kunskapsbildning. Detta har i sin tur implikationer för mer än själva skrivandet och handlar om strategier och tekniker för lärande i bredare bemärkelse.

För ett humanistiskt ämne som idéhistoria blir skrivandet därför ett viktigt träningsmoment som förtjänar en mer framskjuten plats som medvetandegjord undervisningsaspekt. I själva

3 En uppsättning modeller för tillämpning av responsgrupper utarbetade i linje med den typ av forskning som utgjort grunden för mina resonemang här återfinns i Løkenstaad, 2008. Framtida integration av textgenererande AI-verktyg i undervisningen kan också bidra, se t.ex. Kotzeva & Anders, 2023 och Rowland, 2023.

verket finns det risk för att ämnets utbildningspotential rentav hämmas av att den skriftliga aspekten av studenters kunskapsinhämtning inte behandlas som ett formativt kursmoment i sig. Idén om discipliner och ämnen som textkulturer sätter fingret på just detta moment, att det existerar en otematiserad och rentav tyst aspekt av högre utbildning som allt för ofta inte förmår synliggöra denna typ av kunskapsbildning.

Genom att tidigt tematisera och i föregripande syfte efterlikna de moment som är verksamma i uppsatskursernas handledningssituation kan vi motverka den nu institutionaliserade tendensen till att träna våra studenter i tentamensskrivande snarare än vetenskapligt skrivande, som till sin karaktär är påtagligt annorlunda. Förlitandet på tyst kunskap och en implicit och otematiserad skriftbruksaspekt av ämnets textkultur riskerar att stänga ute studenter eller åtminstone fördröja deras akademiska utveckling på ett sätt som egentligen lätt låter sig åtgärdas genom en mer medveten kursutformning.

Det mesta som diskuterats ovan är förstås giltigt bortom det direkta sammanhanget kring idéhistorieämnets klassikerkurser. Många av de berörda aspekterna är relevanta för studenter inom de flesta ämnen. Ett mer aktivt förhållningssätt till studenternas skrivande som inte behandlar det som ett enkelt förmedlingsmoment kan bidra inte bara till bättre metakognitiv kompetens i termer av skrivförmåga, utan även innebära ett substantiellt bidrag till kritiskt tänkande och bildningsprocessens fördjupande även på andra håll.

Så långt kan vissa lärdomar från skrivpedagogiken alltså i en väldigt direkt mening ge ledtrådar till hur idéhistorisk undervisning skulle kunna utvecklas och komplettera den läspedagogik som utmärker ämnet. Hur detta skulle kunna implementeras mer praktiskt skulle kräva vidare arbete, liksom i vilken utsträckning ett sådant arbetssätt skulle kunna svara mot de utmaningar som högre utbildning står inför när det gäller att utveckla sin skrivpedagogik i förhållande till frekvensen av studenter ovan vid både läsning och skrivande av krävande texter samt det snabbt ökande användandet av AI-verktyg. Ett svar på dessa frågor skulle hur som helst kräva ett fördjupat engagemang i skrivpedagogiska forskningsrön från humanioras företrädare.

FÖRFATTARPRESANTATION

Hjalmar Falk är fil.dr och forskare i idé- och lärdomshistoria, verksam vid Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion, Göteborgs universitet. Han har sedan 2010 undervisat på grund-, avancerad och doktorandnivå vid flera olika fakulteter. I sin undervisning och forskning har han huvudsakligen ägnat sig åt politisk idéhistoria, modern filosofihistoria och humanistisk metodologi.

REFERENSER

- Andersson, N. & Björck, H. (2008). *Idéhistoria i tiden: perspektiv på ämnets identitet under sjuttiofem år*, Symposion.
- Bean, J. C. (2011). *Engaging Ideas. The Professor's Guide to Integrate Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. 2nd ed.*. Jossey-Bass.
- Bedington, A., Halcomb, E. F., McKee, H. A., Sargent, T. & Smith, A. (2024). Writing with generative AI and human-machine teaming: Insights and recommendations from faculty and students. *Computers and Composition*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102833>
- Bläsjö, M. (2010). *Skrivteori och skrivforskning. En forskningsöversikt. Andra upplagan.* (MINS: Meddelanden från Institutionen för nordiska språk vid Stockholms universitet, 56).
- Bläsjö, M. & Strand, H. (2014). Studenternas examensarbeten. I O. Josephsson (red.), *Textvård. Att läsa, skriva och bedöma texter* (s. 73–84). Spåkrådet.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Løkensgaard Hoel, T. (2011). *Skriva för att lära*. Studentlitteratur.

- Elmgren, M. & Henriksson, A.-S. (2010) *Universitetspedagogik*. Norstedts.
- Eodice, M., Geller A. E. & Lerner, N. (2016). *The meaningful writing project. Learning, teaching and writing in higher education*. University Press of Colorado.
- Foucault – historiska och kritiska perspektiv*, Institutionen för kultur och estetik, Stockholms universitet (2021). Hämtad 2022-08-22 från <https://www.su.se/sok-i-planarkiv/planarkiv?code=IH5218>
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131–144. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125>
- Klassikerläsning: Hannah Arendt, 7.5 högskolepoäng* (2020). Institutionen för historia och samtidsstudier, Södertörns högskola. Hämtad 2022-05-17 från <https://www.sh.se/rest-api/cpl/syllabus?code=1083IH&period=20211&lang=sv>
- Klassikerläsning: Marshall McLuhans Understanding Media, 7.5 högskolepoäng* (2019). Institutionen för historia och samtidsstudier, Södertörns högskola. Hämtad 2022-05-17 från <https://www.sh.se/rest-api/cpl/syllabus?code=1072IH&period=20193&lang=sv>
- Klassikerläsning: Ruth Benedict och Margaret Mead, 7.5 högskolepoäng* (2021). Institutionen för historia och samtidsstudier, Södertörns högskola. Hämtad 2022-05-17 från <https://www.sh.se/rest-api/cpl/syllabus?code=IH000G&period=20213&lang=sv>
- Klassikerläsning: Thomas More och utopins födelse, 7.5 högskolepoäng* (2021). Institutionen för historia och samtidsstudier, Södertörns högskola. Hämtad 2022-05-17 från <https://www.sh.se/rest-api/cpl/syllabus?code=IH001G&period=20221&lang=sv>
- Kotzeva, E. & Anders, B. (2023). Engineering a dialogue with Klara, or ethical invention with generative AI in the writing classroom. *Journal of Academic Writing*, 13(2), 73–80. <https://doi.org/10.18552/joaw.v13i2.989>
- Kristiansen, B. (2017). *Om at skrive på universitetet*. Syddansk universitetsforlag.
- Kursplan IL2113 Att läsa idéhistoriens klassiker, 7,5 högskolepoäng* (2018). Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion (LIR), Göteborgs universitet. Hämtad 2022-05-17 från <https://kursplaner.gu.se/pdf/kurs/sv/IL2113>
- Leander, K. M., & Burriss S. K. (2020). Critical literacy for a posthuman world: When people read, and become, with machines. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 1262–1276, <https://doi.org/10.1111/bjet.12924>
- Leppänen, K. & Lundahl, M. (Red.). (2009). *Kanon ifrågasatt. Kanoniseringsprocesser och makten över vetandet*. Gidlunds förlag.
- Løkensgaard Hoel, T. (2008). *Skriva och samtala. Lärande genom responsgrupper*. Studentlitteratur.
- Løkensgaard Hoel, T. (2010). *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*. Studentlitteratur.
- Rowland, D. (2023). Two frameworks to guide discussions around levels of acceptable use of generative AI in student academic research and writing. *Journal of Academic Language and Learning*, 17(1), 31–69.
- Studiehandledning för grundutbildningen i idé- och lärdomshistoria* (2021). Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion (LIR), Göteborgs universitet.
- Tuck, J. (2018). *Academics Engaging with Student Writing*. Routledge.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*.