

Stadieövergångar och textvärldar

Om nyblivna studenter som möter högskolans textvärld

Av Sofia Ask och Fredrik Sandblad, doktorander i nordiska språk:
alternativet svenska med didaktisk inriktning, Växjö universitet

[Länk till presentation av Sofia Ask](#)

[Länk till presentation av Fredrik Sandblad](#)

Inledning

Denna text behandlar studieövergångar i utbildningssystemet och är ett av resultaten av vårt arbete hittills i projektet *Mångfald och studieövergångar* inom profilmrådet *Utbildning och didaktik* vid Växjö universitet (se *Forskningsprofilen Utbildning och didaktik* 2003).

Projektets övergripande syfte är att undersöka studieövergångar i utbildningssystemet ur sociala och didaktiska perspektiv. Intentionen med denna text är att presentera riktlinjer för projektets undersökningar med särskilt fokus på skrivande och övergången till högskolan. Vi beskriver generella aspekter av studieövergångs fenomenet och ger röst åt individer som utifrån varierande sociala och kulturella utgångslägen tar steget till högskolan.

Framställningen har hämtat inspiration från i synnerhet sociokulturell teori (Wertsch 1991, 1998; Säljö 2000), sociolingvistik (Einarsson 1997) och kritisk textanalys (Fairclough 1992; Ledin 1995). De teoretiska resonemangen illustreras med exempel från didaktisk praktik och en enkätundersökning. Texten ska uppfattas som en inventering av problemområdet, och den omfattar inga detaljerade, heltäckande resultat.

Vi har båda bakgrund som gymnasielärare och lärarutbildare i svenska, och det är iakttagelser i anslutning till didaktisk praktik som bildar utgångspunkt för denna text. Frågor om vad studieövergången till högskolan innebär ur skrivandeperspektiv väcktes då vi konfronterades med studenttexter från en kurs inom lärarutbildningens första termin som vi undervisade på. Dessa studenttexter visar att studieövergången till högskolan innebär språkliga problem, att variationen mellan studenterna är stor och att dessa variationer kan kopplas till social bakgrund och skolbakgrund. Vi återkommer till studentgruppen och dess texter längre fram i denna framställning. Forskning om samband mellan sociala variabler och utbildning (t.ex. Malmgren 1992; Einarsson under tryckning) kan kallas *sociodidaktisk*^[1], och undersökningar av studieövergångar till högskolan ger alltså utrymme för sådana angreppssätt.

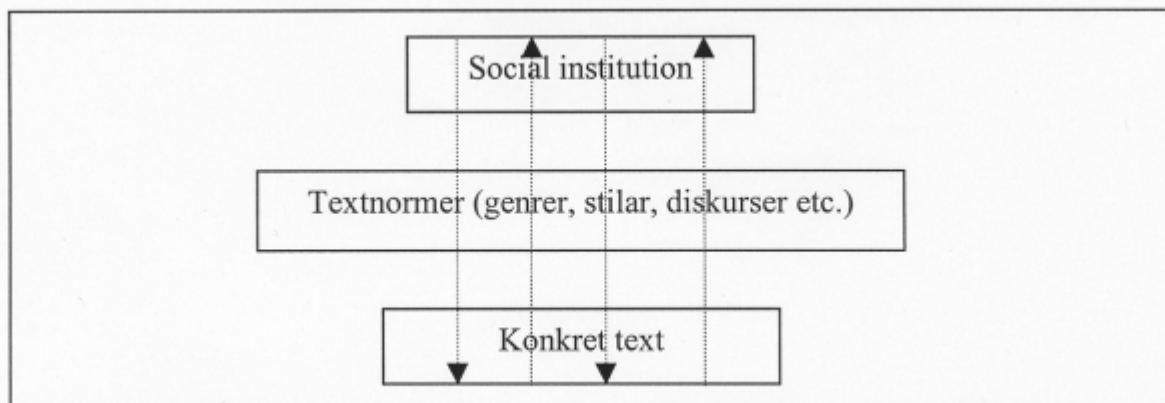
Vi utgår här från en preliminär och prövande definition av begreppet *studieövergång*: en studieövergång är i detta sammanhang *en individuell och social passage mellan två skeden i en utveckling*. I följande framställning diskuterar vi definitionen, knyter den till några begrepp och visar hur definitionen och begreppen kan fungera i praktisk analys.

Institutionella textvärldar

I vårt samhälle är skriften central. Skriftspråket har en genomgripande påverkan på samhället, och många vardagliga verksamheter är omöjliga utan bruk av text. Samhället präglas av institutionella former av kommunikation: läkaren, juristen och smeden utövar sina yrken utifrån sinsemellan olika perspektiv på olika områden av världen och med olika språkbruk. Dessa språk medierar fenomen i omvärlden på olika sätt (Säljö 1998, 2000; Wertsch 1991). Roger Säljö betonar språkets "semiotiska kraft" och konstaterar att språket fungerar som "något helt annat än en neutral spegel av omvärlden" därför att det "bryter [...]"

omvärlden på olika sätt och för olika syften" (2000:86).

I skilda kontexter produceras och konsumeras alltså olika typer av mer eller mindre konventionaliserade texter. Dessa är produkter av de diskurselement, t.ex. genrer, stilar och diskurser, som finns tillgängliga inom den aktuella institutionen (jfr Ledin 1995; Fairclough 1992). Per Ledin skriver att diskurselementen "bygger upp ett diskurssystem inom den sociala institutionen" (1995:20). Texter är emellertid inte bara produkter av institutionen utan också konstituenterna av den. Figur (1) nedan visualiserar synsättet.



Figur (1). Modell för relationer mellan sociala institutioner, textnormer och konkreta texter.

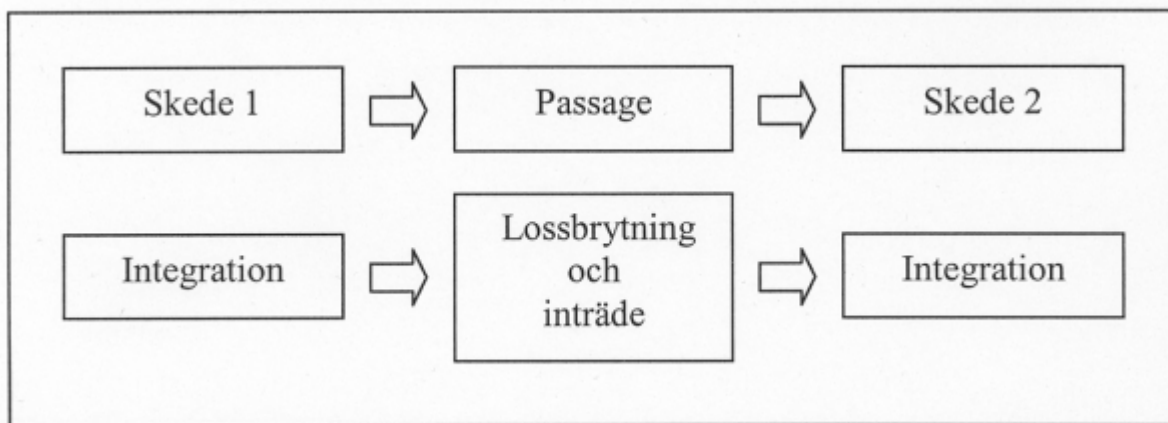
Texter är inbäddade i kulturella och historiska sammanhang t.ex. institutioner (jfr Wertsch 1991; Säljö 2000). Utbildningssystemet rymmer en mängd sociala institutioner, däribland grundskola, gymnasieskola och högskola. Systemet innefattar också en progressionsaspekt, då det är hierarkiskt organiserat och bygger på att varje institution genererar kunskaper och färdigheter som krävs på nästa nivå. För utbildningssystemet spelar skriften en betydelsefull roll; den präglar kunskapssynen, kunskapsutvecklingen och den sociala organisationen inom systemet.

Vid en stadieövergång möter individen ett nytt socialt sammanhang med en ny text- och begreppsvärld. Det blir nödvändigt att söka medlemskap i en ny diskursgemenskap; Ledin skriver att en "viktig del av vår socialisation är att skaffa oss kompetens i olika genrer och därmed bli medlemmar av olika diskursgemenskaper" (1999:24). Övergångarna mellan utbildningssystemets institutioner utgör betydande sociala och språkliga brytpunkter. Brytpunkterna blir tydliga om vi jämför gymnasieskolans och högskolans textvärldar. Catharina Nyström (2000), som undersöker gymnasisters skrivande, konstaterar att berättelser, bokrecensioner, utredande uppsatser och faktaredovisningar är högfrekventa genrer i gymnasieskolans textvärld. Hon drar slutsatsen att "skolskrivandet starkt präglas av ett skrivande som inte är gångbart utanför denna [gymnasieskolans] kontext" (2000:232).

I högskolans textvärld dominerar varken berättelser eller bokrecensioner, utan analyserande diskursiva texter. Gymnasieskolan och högskolan omfattar olika textvärldar, som byggs upp av olika textnormer, och de individer som passerar övergången till högskolan möter en språklig brytpunkt.

Stadieövergångens faser

Uttrycket *passage* i vår preliminära definition av begreppet stadieövergång ska tolkas som att stadieövergången har en utsträckning i tid och således går att studera över tid. I figur (2) nedan har vi tentativt och mekaniskt avgränsat tre kronologiska faser som hänger samman med stadieövergången.[\[2\]](#)



Figur (2). Modell för stadiövergångens faser.

Centralt i modellen i figur (2) finns en *passage* mellan två skeden (*skede 1* och *skede 2*). Under passagen samverkar två processer, nämligen *lossbrytning* och *inträde*. Lossbrytning innebär att individen bryter sig loss från det första skedet, och inträde att individen påbörjar integreringen i det andra skedet.^[3] Modellen i figur (2) är preliminär och provisorisk. Poängen är att den kan diskuteras och utvecklas i framtida forskningsinsatser. Faserna är i praktiken inte så tydliga som modellen ger sken av.

Tidiga stadiövergångar i utbildningssystemet harmonieras ofta. För barn i skolans tidiga åldrar är stadiövergångarna förberedda och utformade så att barnet (och barnets föräldrar) inte ska uppleva dem som dramatiska. Stadieövergången till högskolan har däremot inte harmonierats i lika stor utsträckning. Nyblivna högskolestudenter står ofta handfallna inför den nya studiemiljön:

Många nyblivna studenter tar sig an studierna i en anda av inlärd hjälplöshet: de försöker utantillära allt; de har svårt att skilja viktigt från mindre viktigt; de vill vara till lags; de har svårt att självständigt värdera information; de tror att det viktigaste är att klara tentan. Många nybörjande studenter söker vidare den trygghet som infinner sig när någon annan - läraren - tar ansvar för kunskapsprocessen. (Persson 1996:4)

Högskolan lägger fokus på forskning, vetenskapligt tänkande och debatt, medan nya studenters tankar mest upptas av vandan över att inte passa in, akademisk stress och det sociala livets påtryckningar (Eklund 1991; Rönnbäck 1994; Persson 1996).

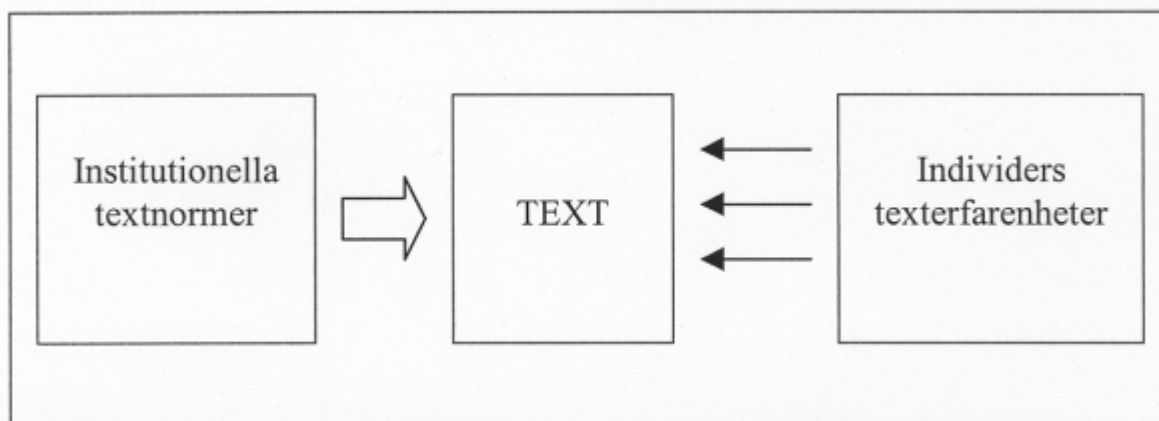
Stadieövergångsproblemen har emellertid alltmer börjat uppmärksammas av högskolorna, och vissa lärosäten söker efter amerikansk förebild efter sätt att harmoniera stadiövergången (Rönnbäck 1994). Ett av de problem som har uppmärksammas gäller det akademiska skrivandet. Just nu satsas det på vissa håll i landet särskilt på att hjälpa de studenter som har svårt att hitta sin plats i högskolans textvärld. Skrivstugor och textverkstäder har etablerats på flera lärosäten för att bistå studenter med hjälp till självhjälp i skrivsituationen.^[4]

Under passagen sätts språkliga, kognitiva och sociala värden på spel; här ryms instabilitet men också möjlighet till förändring. Utifrån denna utgångspunkt kan begreppet *harmoniering* diskuteras. Harmonieringar innebär i praktiken att passagen underlättas; bildligt talat utgör en harmonierad stadiövergång en rymlig passage som är lätt att passera, och en icke harmonierad övergång en trängre passage som är svårare att passera. Några centrala forskningsfrågor för framtiden är då hur passagera underlättas och vilka konsekvenser harmonieringarna får. Är harmonieringarna en effekt av utslätning? Harmoniering kan innebära att stabiliteten och kontinuiteten ökar, men att möjligheten till social, kognitiv och språklig förändring minskar. Till dessa synpunkter kan komponenten *utveckling* i vår definition av begreppet stadiövergång ovan knytas. En stadiövergång är, enligt vår mening, potentiellt utvecklande. Idag saknar vi kunskap om hur olika sätt att harmoniera stadiövergångar påverkar möjligheterna till social, kognitiv och språklig

progression, och det är angeläget att i framtida forskning generera kunskap om detta.

Stadieövergången som textproblem

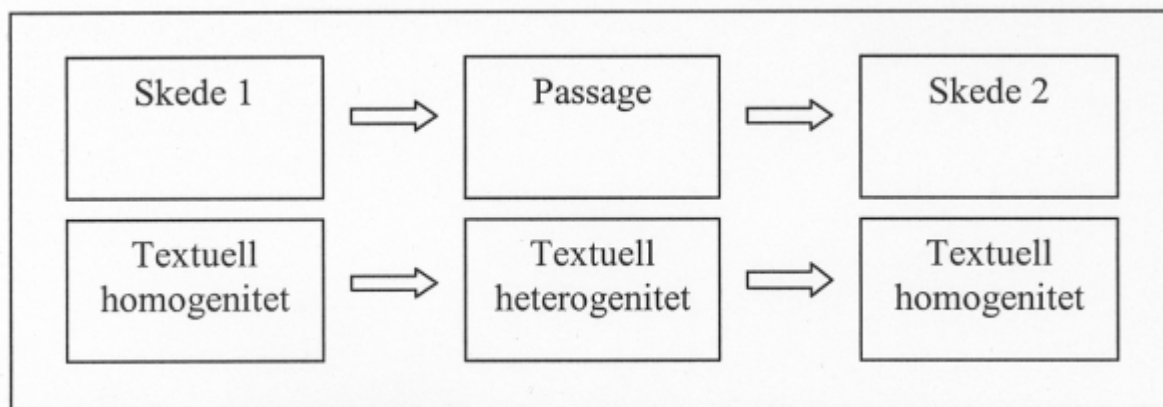
En studieövergång innebär att individer möter en ny social miljö med en ny textvärld, och det blir då nödvändigt att söka medlemskap i en ny diskursgemenskap. Man kan hävda att två typer av språkliga intressen trängs vid en studieövergång: institutioners normer och individers erfarenheter.^[5] Den ryske dialogisten Valentin Vološinov (1973) ser språket som en arena för samhällets maktkamp; han skriver att "each word [...] is a little arena for the clash and criss-crossing of differently oriented social accents. A word in the mouth of a particular individual person is a product of the living interaction of social forces" (Vološinov 1973:41). Figur (3) nedan visar schematiskt hur sociala accenter (med Vološinovs terminologi) i form av institutionella textnormer (blockpil) och olika individers texterfarenheter (vanliga pilar) konkurrerar vid en passage.



Figur (3). Modell för möten mellan institutionella textnormer och individers texterfarenheter under en passage.

Vi betraktar under inspiration av Mikhail Bakhtin passagen som ett kraftfält, där *centripetala* (fokuserande) och *centrifugala* (splittrande) krafter verkar. Bakhtin beskriver själva yttrandet som en mötesplats för krafterna: "Every concrete utterance of a speaking subject serves as a point where centrifugal as well as centripetal forces are brought to bear. The processes of centralization and decentralization, of unification and disunification, intersect in the utterance" (Bakhtin 1981:272). Vi menar här att centrifugala krafter decentraliserar, heterogeniserar och bryter ner konventionaliserade textnormer och att centripetala krafter centraliserar, homogeniserar och befäster konventionaliserade textnormer.^[6] De centripetala krafterna kan här kopplas till högskolans institutionella textnormer, medan de centrifugala kan kopplas till individers texterfarenheter under passagen. Att studera texter under en passage innebär alltså, enligt vår mening, att studera kraftfält där centripetala och centrifugala krafter konkurrerar.

Vid en passage bör kampen mellan individernas erfarenheter och de institutionella normerna vara som hårdast. Individer måste förhålla sig till de institutionella textnormer som de ännu inte har kompetens i. Efterhand erövrar individerna kompetens i institutionens textnormer (de blir medlemmar i diskursgemenskapen) och konkurrensen minskar. De texter som produceras under passagen är ur institutionellt perspektiv heterogena: textnormer eller röster (Wertsch 1991:51ff; Adelman 2002) som inte förknippas med institutionen bryter fram i studenternas texter.^[7] Förloppet illustreras i figur (4) nedan.



Figur (4). Modell för faser och textegenskaper vid en stadiövergång.

De texter som produceras under passagen kan naturligtvis omfatta många olika typer av heterogena inslag. Vi använder begreppet *interimtext* för att beskriva heterogeniteten. Begreppet är inspirerat av forskning om och utbildning i andraspråkinläring där man talar om *interimspråk* och *målspråk* (jfr t.ex. Kotsinas 1985; Bergman m.fl. 1992). Målspråket är det språk som inläraren håller på att lära sig, medan interimspråken är de språkliga varieteter som inläraren gör bruk av på sin väg mot att behärska målspråket. Interimspråk betecknar alla de nivåer och typer av språkbehärskning som finns i spannet mellan att inte kunna något alls och att helt behärska språket. Vi menar att passagens centripetala och centrifugala krafter framkallar olika typer av interimtexter, ett slags textuellt heterogena mellanskikt.

Hur tar sig dessa interimtexter uttryck i praktiken? Vi illustrerar i exemplen nedan tre typer av interimtexter. Textexemplen är studenttexter från en examination under lärarutbildningens första termin. Examinationsuppgiften formulerades så, att studenterna uppmanades att skriva en utredande text på 700 ord, vilken skulle innehålla referenser enligt Harvardmetoden och korrekt citatteknik samt litteraturförteckning. Ämnet var relativt fritt, med den begränsningen att det skulle beröra någon aspekt av det tvärvetenskapliga perspektiv på "Hållbar utveckling" som lärarstudenternas första termin hade som övergripande tema. Vi har isolerat tre typer av inslag som bidrar till heterogenitet och som återkommer i materialet, nämligen *det personligt reflekterande inslaget*, *det ofullständiga vetenskapsinslaget* och *det polemiska inslaget*:

- Det personligt reflekterande inslaget utmärks av i olika grad lösa eller subjektiva funderingar ofta om ämnen hämtade från vardagen.
- Det ofullständiga vetenskapsinslaget kännetecknas av mer eller mindre framgångsrika försök att uttrycka sig med forskningsanspråk. Vetenskapsinslaget är alltså inte genomfört, även om ambitionen finns där.
- Det polemiska inslaget utmärks av vinklade drag och retoriska, ibland agiterande, tendenser.

Exempel (1) nedan illustrerar det personligt reflekterande inslaget. Texten präglas av subjektivitet och funderingar över vardagen.

Exempel (1): Det personligt reflekterande inslaget

En sak som jag väldigt ofta tänker på är "har jag redan blivit så här gammal?". Åren bara rusar iväg. Jag har tagit mig igenom livets roligaste tid och det alldeles för fort. Jag är bara 21 år idag, undrar hur jag kommer att uttrycka mig längre fram i livet om åldern. Visst alla tycker säkert att det är en jobbig tid att sitta i skolbänken och det bara kostar pengar. Men mitt råd till alla som läser det här är att njut av varje dag som om den vore den sista. Den dagen då man är färdig utbildad och fått jobb då börjar livets tuffaste del. De pengarna jag kommer att tjäna kommer att användas till att betala tillbaka lånet osv. Och förhoppningsvis kommer man att bilda familj och det är säkerligen ingen dans på rosor. Visst verkar det vara så underbart. Att få den perfekta familjen, med två ungar och en kärleksfull make vilken känsla. Det kommer vara stunder av glädje men också en del motgångar. Huset ska städas, kläder ska handlas, bilen ska tvättas och mat ska lagas

osv.

Texten i exempel (1) är personlig och reflekterande och har svårt att relatera till "Hållbar utveckling", som var det givna ämnet för uppgiften. Avsnittet byggs upp av subjektiva funderingar ("En sak som jag väldigt ofta tänker på", "undrar hur jag kommer att uttrycka mig längre fram i livet"), personliga emotioner ("Visst verkar det vara så underbart", "vilken känsla", "stunder av glädje") och vardagliga konstateranden ("Jag är bara 21 år", "Huset ska städas, kläder ska handlas, bilen ska tvättas och mat ska lagas osv."). Det personligt reflekterande inslaget är i exempel (1) konsekvent genomfört. I många andra fall präglar det större eller mindre delar av texten.

Exempel (2) nedan utgör de inledande raderna i en text som omfattar ofullständiga vetenskapsinslag; texten präglas av en ambition att skriva vetenskapligt.

Exempel (2): Den ofullständiga vetenskapsinslaget

Detta forskningsarbete kommer jag först att belysa dess positiva & negativa huvudargument med kärnkraft, och därefter skriva en argumenterande text för & emot. Hoppas detta forskningsarbete ska kunna belysa på hur ni tycker vårt energibehov ska kunna lösas, med eller utan kärnkraftverk. Observera att inom varje parentes som visas i forskningen, nämns källan som dessa studier bygger på. Ett tips är att ni fortsätter att läsa i dessa källor om ni tycker det krävs mer för att bilda en uppfattning, om kärnkraft ska avvecklas eller inte.

Texten i exempel (2) betonar den vetenskapliga grunden med ord som "forskningsarbete" (två gånger), "forskningen" och "dessa studier" och beskriver hur källhänvisningar görs och hur de kan användas. Ordvalen "belysa" och "huvudargument" drar mot formell stil. Avsnittet präglas samtidigt av betydande avvikelser från skrivkonventioner, direkta tilltal ("ni") och lästips ("Ett tips är att ni fortsätter att läsa"). Vetenskapsinslaget är bara delvis genomfört.

De studenttexter som präglas av ofullständiga vetenskapsinslag blandar ofta högt och lågt, formellt och informellt. Men i vissa fall är stilen genomgående relativt formell. Sådana texter påminner om det som Tor G. Hultman (1989:140) mot bakgrund av Per Linell (1982:263) kallar "språklig alienation": textens språkliga och stilistiska komplexitet svarar inte mot någon innehållslig komplexitet.

Textutdraget i exempel (3) nedan illustrerar det polemiska inslaget; texten är vinklad och präglas av retoriska drag.

Exempel (3): Det polemiska inslaget

Att staten skall bestämma över en medborgares kropp är inte ett bra tecken för demokratin, att man inte som enskild individ har ens rätten att besluta hur man vill använda sin kropp tyder på en mycket hög grad av förmynderi något som jag och många andra inte förknippar med ett demokratiskt styrelsesätt. Vi kan bara hoppas att vi alla en vacker dag kan vakna upp från vår inskränkta tillvaro och kunna bemöta de prostituerade med den respekt som de faktiskt förtjänar och låter de själva bestämma över sin egen kropp. Situationen så som den är idag är ohållbar då de prostituerade inte har någon som helst form av chans till ett säkert sätt att utföra sitt yrke. De kan inte få något sorts beskydd om de inte förlitar sig på hallickar. och att antalet prostituerade nu borde har minskat i Sverige är det ingen som egentligen vet då det är omöjligt att hålla koll på de prostituerade, men att den formen som var vanligast innan -gatuprostitutionen -har minskat har man kunnat konstaterat.. Men mest troligt så finns det minst lika mycket prostituerade i Sverige, det är bara det att man inte längre vet var exakt de befinner sig. *"Kom ihåg att vi sexarbetare inte är några brottslingar. Vi vill kunna betala skatt, kunna bilda fackförbund och branchorgan, kunna vidareutbilda oss inom olika områden som berör vårt yrke och sedan kunna pensionera oss med värdighet - precis som alla andra"*

Så snälla ni riksdagsledamöter som skall besluta om vårt lands lagar - innan ni nästa gång skall stifta lagar mot rätten för en människa att bestämma över sin egen kropp - fråga de som blir de drabbade av lagen innan ni stiftar den

Texten i exempel (3) visar spår av vinklad argumentation. Studenten skriver utifrån

uppfattningen att han för en stor grupp människors talan: han refererar till "vi", "många andra" etc. Bruket av det allmänna indefinita pronomenet "man" gör dessutom källorna obskyra, exempelvis i "gatuprostitutionen -har minskat har man kunnat konstaterat.. " och "man inte längre vet var exakt de befinner sig". Det direkta tilltalet till politiker i avslutningen fungerar som den lilla människans appell till beslutsfattare och lagstiftare.

De tre typer av intertexter som illustreras ovan är vanliga i det material som vi har undersökt. I vissa texter kombineras de, i andra dominerar något inslag över andra. Intertexter utgör med vårt synsätt produkter av kampen mellan centripetala och centrifugala krafter under passagen; de uppstår i mötet mellan individuella texterfarenheter och institutionella textnormer.

Sociala variationer

I definitionen i inledningen nämner vi att stadieövergången är *individuell*. Vi kommer aldrig ifrån att det är individer som går igenom passagen. Men vi kommer inte heller ifrån - och detta är nödvändigt att betona - att dessa individer är inbäddade i sociala sammanhang. De individuella texterfarenheter som konkurrerar med institutionella textnormer i figur (3) ovan är inbördes olika (jfr Einarsson 1997; Wertsch 1991:56ff). Varierande levnadshistorier (t.ex. etnicitet, klasstillhörighet, skolbakgrund och genus) skapar kulturell mångfald, och undersökningar av stadieövergångar öppnar alltså för sociodidaktiska resonemang.

Förutsättningarna för högskoleutbildning har förändrats under det senaste decenniet. Antalet studenter i grundutbildning har fördubblats och överskrider idag 300 000. I betänkandet *Mångfald i högskolan* deklarerar att "målet är att 50 % av en årskull skall påbörja högskolestudier före 25 års ålder" (2000:18). En konsekvens av förändringarna är att det nu finns en stor studentgrupp med varierande behov som skall mötas. Hälften av studenterna idag är förstagenerationsakademiker, 8 % har invandrarbakgrund, 20 % har föräldrar med invandrarbakgrund och 20 % har barn under 18 år (Blückert 2002). Enligt Högskoleverkets (2002b) undersökning av samband mellan social bakgrund och studieframgångar på högskolan är studieresultaten högre för studenter från de övre sociala skikten än för övriga.

Betygsutfallet på den examination av lärarstudenter som diskuterades i förra avsnittet ger en kompletterande och beslätad bild. Studenter med bakgrund i yrkesförberedande gymnasieprogram (där andelen elever med arbetarbakgrund generellt sett är stor) blev i större utsträckning underkända än studenter med bakgrund i studieförberedande gymnasieprogram (där andelen elever med arbetarbakgrund generellt sett är mindre). I gruppen studenter från yrkesprogram underkändes 29 %. Motsvarande siffra för studenter med studieförberedande gymnasiebakgrund var 23 %. Differensen är inte uppseendeväckande stor, men den visar en tendens som bekräftas och förstärks av resultaten hos en kontrollgrupp (Ask under tryckning). Större skillnader syns i utfallet av betyget Väl godkänd. Av studenterna med yrkesförberedande bakgrund fick 24 % högsta betyg. Motsvarande siffra för studenter från studieförberedande program var 39 %.

De studierelaterade problemen vid stadieövergången till högskolan verkar vara särskilt stora för den grupp studenter som saknar akademisk primärsocialisation, d.v.s. akademisk studietradition i hemmiljön. Akademisk primärsocialisation kan resultera i ett försprång som ständigt reproducerar och förstärker sig självt: elever med akademisk primärsocialisation lever i familjer som uppmuntrar studier, väljer skolor som uppmuntrar framgång, har tillräckliga ekonomiska resurser för att skaffa exempelvis datorer, och uppträder som duktiga elever. Allt detta belönas av lärarna och systemet (*Mångfald i högskolan* 2000).

Gymnasieskolan spelar en stor roll för individens förmåga att passera stadieövergången till högskolan, och svenskämnet är betydelsefullt då det främst, men inte ensamt, ansvarar för att förbereda eleverna för skrivande på högskolenivå. Utformningen av svenskundervisningen i gymnasieskolan varierar. Kursplaner ger visserligen ramar, men hur undervisningen iscensätts i praktiken skiftar i olika miljöer. För att fånga dessa variationer har ämneskonceptioner och ämnestypologier diskuterats utifrån olika utgångspunkter: Lars-

Göran Malmgren (1988) beskriver ett färdighetscentrerat, ett bildningscentrerat och ett erfarenhetspedagogiskt förhållningssätt till svenskämnet; Ulf Teleman (1991) gör en distinktion mellan svenska som språk och litteratur, svenska som språkträning och svenska som livskunskap; Per Olov Svedner (1999) talar om sju ambitioner: färdighet, kreativitet, kunskap, attityd, medvetenhet, bildning och ideologi.

Typologierna kan tjäna som utgångspunkt för forskning om undervisningspraktik, och studier av svenskämneskonceptioner med fokus på gymnasieskolans olika undervisningskulturer kan bidra till kunskapen om studieövergången till högskolan. Gun Malmgren (1992), som undersöker elevers och lärares hållningar till svenskundervisning och estetisk kultur i gymnasieskolan, visar att det finns skillnader mellan studieförberedande och yrkesförberedande program. Olikheterna gäller både lärare och elever, och Malmgren menar att variationerna reproducerar sociokulturella skillnader. Catharina Nyström (2000), som studerar gymnasieskolans skrivande, frilägger också olikheter: elever på studieförberedande program skriver fler texter och då särskilt fler texter som förbereder för det nationella provet i svenska än elever på yrkesförberedande program. Sådana variationer i gymnasieskolan kan få konsekvenser för hur passagen till högskolan gestaltar sig.

Att gymnasieskolans olika undervisningskulturer förbereder eleverna på olika sätt till högskolans textvärld speglas också i resultaten av en enkätundersökning där de 400 lärarstudenter vars texter och examinationsresultat vi har diskuterat ovan ingick (Ask under tryckning). Vi ställde frågan om studenterna själva kände sig väl förberedda för akademiskt skrivande. Svaren skiljer sig åt beroende på gymnasiebakgrund. Nedan presenteras ett urval av enkätsvaren. Först hörs röster från de yrkesförberedande programmen:

Jag trodde att jag fått någorlunda utbildning i svenska. Men nu inser jag att jag knappt fått grunden. (Barn- och fritidsprogrammet, examen 1999)

Jag tycker att svenskan på mitt program var ganska bra men den verkar inte ha samma klass som svenskan på tex natur vetenskaps programet [så!]. (Omvårdnadsprogrammet, examen 1999)

Jag fick nästan ingen sv. undervisning under min gymnasietid, inget av nytta i alla fall. (Omvårdnadsprogrammet, examen 1999)

Det känns lite som om yrkesförberedande program inte är lika förberedande [...] (Omvårdnadsprogrammet, examen 1997)

Det känns som om det inte var så viktigt med oss som gick praktiska program. (Hotell- och restaurangprogrammet, examen 1996)

Delar av de skillnader som Malmgrens och Nyströms studier visar verkar vara påtagliga också för studenterna själva. Svenskundervisningen på yrkesprogrammen gav enligt studenterna knappt "grunden", "verkar inte ha samma klass", och är inte "lika förberedande". Även hos elever från studieförberedande program märks en viss irritation över svenskundervisningen, även om många av dem uttrycker tacksamhet och glädje över sin gymnasieutbildning. Främst ifrågasätts litteraturundervisningens dominans i svenskämnet, och mer skrivträning efterfrågas:

Vi har läst alldeles för mycket litteraturhistoria istället för att jobba med skrift. (Samhällsprogrammet, examen 2001)

Med tanke på glappet mellan gymnasiet och universitetet så tycker jag att man är hyfsat förberedd. (Samhällsprogrammet, examen 1999)

Eftersom jag gick NV visste jag att jag var tvungen att läsa vidare. Känns som jag fått en bra grund från gymnasiet. (Naturvetenskapliga programmet, examen 2000)

Jag känner att under gymnasiet så la man mest tid på litteraturhistoria och knappt ingen tid på grammatik eller hur man skriver uppsatser [så!]. (Samhällsprogrammet, examen 2001)

Enligt studenter med bakgrund i studieförberedande gymnasieprogram präglades

svenskundervisningen av "för mycket litteraturhistoria" och för lite undervisning i "hur man skriver uppsatser [så!]" . Men samtidigt är många nöjda: "man är hyfsat förberedd", och jag har "fått en bra grund".

Genom att lägga en genusaspekt på stadieövergångsproblematiken blir bilden än mer komplex. Betydligt fler kvinnor än män från yrkesförberedande gymnasieprogram rekryteras till högskolestudier. Statistik visar att 30 % av kvinnorna på yrkesprogrammen läsåret 2000/01 planerade att läsa en högre utbildning på mer än fyra år. Motsvarande siffra för männen var 8 % (Statistiska centralbyrån 2002).

Studenternas sociala bakgrund och skolbakgrund spelar en betydande roll vid stadieövergången till högskolan. Studenter med akademisk primärsocialisation har andra förutsättningar än de som saknar sådan, och de interimtexter som produceras under passagen får säkert sin prägel av studenternas skiftande levnadshistorier.

Avslutning

Avslutningsvis summerar vi resonemangen och lyfter fram problemområden för framtida forskning. En utgångspunkt är att utbildningssystemet, liksom samhället i övrigt, präglas av institutionella former av kommunikation. Gymnasieskolans och högskolans textvärldar bygger på olika textnormer, och det är angeläget att fördjupa kunskapen om institutionernas skriftkulturer. Vi räknar med att det finns betydande variationer både inom och mellan dessa institutioner. Vi har ovan diskuterat textnormer som relativt statiska kategorier, men för att fördjupa förståelsen av utbildningssystemets textvärldar krävs det säkert en mer dynamisk ansats. Språkbruk regleras av konventioner, men texter utgör inte omedelbara, automatiska produkter av dessa. Per Ledin skriver att kommunikation inte är "detsamma som att in i minsta detalj följa stabila och oföränderliga konventioner" (1995:20). Texter är produkter av samspel mellan konvention och kreativitet. Kunskap om gymnasieskolans och högskolans textvärldar kan genereras med utgångspunkt i t.ex. svenskämnesdidaktik, bl.a. forskning om ämneskonceptioner, och kommunikationsetnografi.

Vi betraktar övergången till högskolan som en passage, under vilken individer bryter sig loss från en social och språklig miljö och träder in i en ny. Under passagen strider två typer av språkliga intressen mot varandra, nämligen individens texterfarenheter och institutionella textnormer. Vi kopplar de institutionella textnormerna till centripetala krafter, som centraliserar, homogeniserar och befäster konventionaliserade kommunikationsformer och de individuella texterfarenheterna till centrifugala krafter som decentraliserar, heterogeniserar och bryter ner konventionaliserade kommunikationsformer. I mötet mellan dessa krafter under passagen uppstår ett slags textuellt heterogena skikt, som vi kallar interimtexter, och det är, enligt vår mening, angeläget att undersöka passagens interimtexter på nära håll. Vi har i denna framställning isolerat tre typer av interimtexter, men det förekommer självfallet fler och andra typer och kombinationer av olika typer. Det är också möjligt att gå utanför texterna; intervjuer kan frilägga studenters upplevelser av de språkliga konflikter som stadieövergången innebär.

Vi har konstaterat att studenternas texterfarenheter varierar med social bakgrund och skolbakgrund. Gymnasieskolans utbildningskulturer i svenska varierar, och studenterna möter högskolans textvärld med olika förutsättningar. Vi vill fördjupa kunskapen om hur passagen upplevs och hanteras av studenter med olika bakgrunder. Idag är studentunderlaget mer heterogent än tidigare. Högskolan utbildar fler studenter, och den kulturella mångfalden är större. Det är möjligt att dessa förändringar på sikt leder till institutionella textnormförändringar. Om man utgår från att texter är produkter av samspel mellan konvention och kreativitet kan man koppla sociala förändringar till textnormförändringar. Per Ledin skriver att diskurssystemet "sätts under press när den sociala strukturen är instabil och institutionens plats och uppgifter i samhället blir oklara" och att detta på sikt kan leda till "strukturella förändringar av hela diskurssystemet" (1995:21).

En annan central fråga gäller harmoniseringar och speciella stödsatser. Utgången för

individerna är beroende av dennes integrationsförmåga, men också av institutionernas beredvillighet att uppmärksamma och försöka lösa de problem som uppstår i övergången. Vi saknar idag kunskap om hur olika typer av harmoniseringar skapar möjlighet till social, kognitiv och språklig utveckling, och det är angeläget att fördjupa kunskaperna inom detta område. Ett sätt att underlätta passagen är att skapa relationer mellan gymnasieskola och högskola. Högskoleverket (2002a) efterlyser i den nationella utvärderingen av universitetsämnet svenska och nordiska språk just sådana kontakter: ämnesmiljöerna bör eftersträva "starkare kontakter med motsvarande miljöer inom gymnasieskolan". Centrala frågor är hur sådana relationer ser ut idag, vilka effekter de har för stadieövergången och hur de skulle kunna se ut för att underlätta passagen.

Den individuella skrivutvecklingen kan, menar vi, kopplas till identitet och identitetsförändringar. Stöd- och utbildningsinsatser, t.ex. textverkstäder, skrivstugor och skrivkurser, gäller av förklarliga skäl formaliserad vägledning och språkträning. Men skrivutveckling kan också kopplas till identitet; den beror också på medvetenhet om och vilja att tillhöra en viss diskursgemenskap. Kopplingar mellan skrivutveckling och identitet kan undersökas genom intervjuer med studenter.

Den utbildningspolitiska vägen ligger utstakad. Högskolan ska utbilda fler studenter, och studentgrupperna präglas av större mångfald. I passagen befinner sig alltså en allt större och brokigare studentgrupp. Här samverkar åtskilliga faktorer: individers sociokulturella arv, individers förmågor och viljor att anpassa sig, individers utbildningsbakgrunder och högskolans textvärld. Det blir centralt för universitet och högskolor att öka beredskapen för att ta emot de heterogena studentgrupper som kommer att finnas i högre utbildning i framtiden.

© [Sofia Ask Fredrik Sandblad](#)

Litteraturförteckning

Adelmann, K. 2002: *Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv*. Malmö: Malmö högskola.

Ask, S. under tryckning: *Stadieövergångsproblematik: svenskämnet som sorteringsinstrument?*. I: Einarsson, J. & Malmgren, G. (red.): *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Texter om svenska med didaktisk inriktning 1. Växjö: Växjö universitet.

Bakhtin, M. 1981: *The dialogic imagination: four essays*. Austin: Univ. of Texas Press.

Bergman, P. m.fl. 1992: *Två flugor i en smäll: att lära på sitt andra språk*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Blückert, A. 2002: *Skrivarstugor och loggböcker. En översikt över idéer och insatser kring studenters skrivande*. Rapportserie från Enheten för utveckling och utvärdering. Uppsala: Uppsala universitet.

Einarsson, J. 1997: *Barns språk i klassamhälle*. I *Svenskans beskrivning 22*. Lund: Lund University Press.

Einarsson, J. under tryckning: "Jag hatar ordet privilegierad". Om att rota i elevers sociala bakgrund. I *Utbildning och didaktik*.

Eklund, R. 1991: *Strategier för inlussning i nya sätt att tänka och arbeta*. I: *Vad gör vi för att förbättra kvalitén på utbildningen?* Dokumentation från campuskonferens vid Stockholms universitet 15 november 1994. Stockholm: Institutionen för pedagogik.

Fairclough, N. 1992: *Discourse and social change*. Cambridge: Polity.

Forskningsprofilen Utbildning och didaktik 2003. <www.vxu.se/forskning/forskningsprofiler/profil5/>.

Hultman, T. G. 1989: *Skrivutveckling i ett pragmatiskt perspektiv*. I: Sandqvist, C. & Teleman, U. (red.), *Språkutveckling under skoltiden*. Lund: Studentlitteratur.

Högskoleverket 2002a: *Utvärdering av utbildningar i svenska/nordiska språk i Sverige*. Stockholm.

Högskoleverket 2002b: *Studieresultat och bakgrund*. Analys 2002-11-18.

- Johansson, T. 2002: *Socialpsykologi: subjektivitet, överskridande och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Kotsinas, U.-B. 1985: *Invandrare talar svenska*. Malmö: Liber Förlag.
- Ledin, P. 1995: *Arbetarnes är denna tidning: textförändringar i den tidiga socialdemokratiska pressen*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Ledin, P. 1999: *Texter och textslag: en teoretisk diskussion*. Svensk sakprosa, nr 27. Lund: Lunds universitet.
- Linell, P. 1982: *Människans språk: en orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Lund: LiberFörlag.
- Malmgren, G. 1992: *Gymnasiekulturer: lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds universitet.
- Malmgren, L.-G. 1988: *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Mångfald i högskolan. Reflektioner och förslag om social och etnisk mångfald i högskolan*. Stockholm, SOU 2000:47.
- Nyström, C. 2000: *Gymnasisters skrivande. En studie av genre, textstruktur och sammanhang*. Uppsala: Institutionen för nordiska språk.
- Persson, A. 1996: *Nyfikenhet, kritiskt tänkande och kvalitet: Reflektioner över utvärdering, pedagogisk utveckling och kvalitetsarbete inom universitetsutbildningen*. Lund: Lunds universitet, Utvärderingsenheten.
- Rönnbäck, B. 1994: *Första årets upplevelser. Rapport från två konferenser om The First Year Experience och en studiedag om studentmottagande*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Sandblad, F. 2002: "Nej, det här gäller inte zigenare": identiteter och sociala relationer i tidningstexter om romer. I *Humanetten*, nr 11.
<www.vxu.se/hum/publ/humanetten/nummer11/>
- Sandblad, F. under tryckning: Skolsamtal som kraftfält: samtal under ett projekt på en gymnasieskola. I: Einarsson, J. & Malmgren, G. (red.): *Första nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Texter om svenska med didaktisk inriktning 1. Växjö: Växjö universitet.
- Svedner, P. O. 1999: *Svenskämnet och svenskundervisningen: närbilder och helhetsperspektiv*. Uppsala: Kunskapsförlaget AB.
- Säljö, R. 1998: Lärande: att behärska institutionella former av kommunikation. I: *Utbildning och demokrati*, vol. 7, nr 2.
- Säljö, R. 2000: *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Teleman, Ulf 1991: *Lära svenska: om språkbruk och modersmålsundervisning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Textverkstaden* 2003. <www.vxu.se/hum/textverkstad/>.
- Trondman, M. 1994: *Bilden av en klassresa: sexton arbetarbarn på väg till och i högskolan*. Stockholm: Carlssons.
- Vološinov, V. 1973: *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.
- Wertsch, J. 1991: *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. 1998: *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Wistedt, I. 1993: Elevers svårigheter att formulera matematiska problem. I *Nordisk matematikdidaktik*, vol. 1, nr 1, s. 38-52.
- Statistiska centralbyrån 2002: *Övergång gymnasieskola - högskola*.

[1] Benämningen är bildad i analogi med t.ex. *sociolingvistisk*.

[2] Modellen har i viss mån hämtat inspiration från Trondman (1994) och resonemang i Johansson (2002:42-45).

[3] Integration, lossbrytning och inträde kan gälla många olika aspekter. Vi förknippar dem här främst med individens förhållande till textvärldar, men begreppen kan också kopplas till andra aspekter, t.ex. studiesocial kontext.

[4] Om Växjö universitets textverkstad, se *Textverkstaden* (2003). En översikt över skrivstugor och liknande språkliga satsningar redovisas av Blücker (2002).

[5] Institutionernas normer bärs i själva verket upp av de individer som verkar inom institutionerna. Mot bakgrund av att individerna är socialt och kulturellt inbäddade i

institutionerna talar vi likväl om institutioners (och institutionella) textnormer.

[6] Ett delvis besläktat synsätt på krafter i samtal i didaktiska miljöer presenteras i Sandblad (under tryckning).

[7] Röster och textnormer kan gälla t.ex. "kognitiva kontexter" (Wistedt 1993), intertextuella relationer (Sandblad 2002) eller "speech genres" (Wertsch 1991:60ff). En intressant teoretisk fråga är om det ur institutionell synvinkel överhuvudtaget finns några helt homogena texter. Vi tror inte det, utan ser här homogenitet som ett relativt begrepp knutet till prototypiska textelement.